

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FABIANA ANDRÉA DIAS JACOBİK

Saberes concernentes às práticas de leitura
no Ensino Fundamental:
um percurso de formação de professores

São Paulo

2022

FABIANA ANDRÉA DIAS JACOBİK

Saberes concernentes às práticas de leitura
no Ensino Fundamental:
um percurso de formação de professores

(versão corrigida)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na Área de concentração Educação e Linguagem, como requisito obrigatório para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Idmea Semeghini-Siqueira

São Paulo

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Ds Dias Jacobik, Fabiana Andréa
Saberes concernentes às práticas de leitura no Ensino Fundamental - um percurso de formação de professores / Fabiana Andréa Dias Jacobik; orientadora Idmea Semeghini-Siqueira. -- São Paulo, 2022.
377 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Leitura. 2. Ensino e Aprendizagem. 3. Formação de Professores. 4. Ensino Fundamental I e II. 5. Texto Informativo e Texto Literário. I. Semeghini-Siqueira, Idmea, orient. II. Título.

Nome: DIAS JACOBİK, Fabiana Andr ea.

T tulo: Saberes concernentes  s pr ticas de leitura no Ensino Fundamental: um percurso de forma o de professores

Tese apresentada ao Programa de P s-gradua o em Educa o da Faculdade de Educa o da Universidade de S o Paulo para a obten o do t tulo de Doutora em Educa o.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. _____ Institui o: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. _____ Institui o: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. _____ Institui o: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. _____ Institui o: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Institui o: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Para Helena e Yolanda

Por quem sonho com um mundo pleno de belas leituras.

Para que saibam que podem voar tão alto quanto quiserem.

AGRADECIMENTOS

Especialmente à **professora** doutora Idmea Semeghini-Siqueira. Gratidão imensa pelo apoio, pelo incentivo, pelas leituras, pelas conversas, pela orientação tão gentil! Por acreditar neste projeto por vezes até mais do que eu.

À professora doutora Lúcia Helena Sasseron e ao professor doutor Ricardo Iannace pela leitura cuidadosa e contribuições importantes feitas no Exame de Qualificação.

A todo o corpo docente, equipe técnica e funcionários da Escola Municipal/SP que me acolheram para a pesquisa de campo. Especialmente às professoras e professores do grupo de pesquisa e formação.

A todas e todos os meus colegas de trabalho, alunas e alunos, de ontem e de hoje, pela partilha cotidiana dos desafios e das conquistas dessa vida na escola.

À minha família, ao parceiro que escolhi e aos amigos e amigas que encontrei pelo caminho, por serem as raízes que me sustentam e os frutos que me alimentam nessa jornada chamada vida.

A Deus, por me permitir chegar a esse momento.

*“Vamos precisar de todo mundo
Um mais um é sempre mais que dois
Pra melhor juntar as nossas forças
É só repartir melhor o pão”*

(Beto Guedes - O Sal da Terra)

RESUMO

JACOBİK, Fabiana Andréa Dias. **Saberes concernentes às práticas de leitura no Ensino Fundamental: um percurso de formação de professores.** 2022. 354 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Este trabalho apresenta um percurso de formação de professores desenvolvido numa escola pública do município de São Paulo, durante um período de dois anos, nos quais estabelecemos um diálogo com um grupo de professores de Ensino Fundamental I e II e, por meio de uma pesquisa-ação-etnográfica (ANDRÉ, 1997 e THIOLENT, 1992), nos dedicamos coletivamente a estudar as naturezas de textos utilizados como propostas de ensino da leitura para crianças e adolescentes, e quais os objetivos e metodologias de trabalho são estabelecidos para que as aprendizagens dos alunos aconteçam. Diante da realidade brasileira, em que 48% de nossa população pode ser considerada “não leitora”, e que metade dos estudantes brasileiros com 15 anos não consegue atingir o “nível básico” de leitura (FAILLA, 2021), é importante destacar o papel de cada professor no ensino da leitura uma vez que, ao utilizar textos em suas aulas, todo professor se torna modelo de leitor e ensina a ler. Para a coleta dos dados, realizamos estudos, planejamentos de aulas e revisões desses planejamentos. Toda a discussão constituiu um *corpus* importante para pensar sobre os processos de reflexão e aprendizagem dos professores, que acontecem simultaneamente às suas atividades de ensino (GÓMEZ, 1992; NÓVOA, 1992; SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1992). A pesquisa proporcionou aos sujeitos envolvidos um processo de reflexão que trouxe à luz vários saberes necessários às práticas de ensino da leitura, num processo que procurou superar a ideia de uma formação dos professores em termos unicamente de *como fazer*, levando os profissionais a tentar compreender *o que fazer* e *por que fazer*. Refletir sobre a formação de professores para além dos modelos que dividem os que pensam e os que praticam é fundamental, uma vez que as ações de ensino são situadas e devem ser construídas artesanalmente considerando os sujeitos envolvidos e os contextos nos quais se realizam.

Palavras-chave: Leitura. Ensino e Aprendizagem. Formação de Professores. Ensino Fundamental I e II. Texto Informativo e Texto Literário.

ABSTRACT

JACOBİK, Fabiana Andréa Dias. **Knowledge concerning reading practices in Elementary School: teacher education path.** 2022. 354 f. Thesis (Doctoral) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

This work presents a course of teacher training developed in a public school in the city of São Paulo, during a period of two years, in which we established a dialogue with a group of teachers of Elementary School I and II (students from 6 to 15 years old) and, through a research- ethnographic action (ANDRÉ, 1997 and THIOLENT, 1992), we are collectively dedicated to studying the nature of texts used as proposals for teaching reading for children and adolescents, and what objectives and work methodologies are established so that students' learning can take place. Given the Brazilian reality, in which 48% of our population can be considered “non-readers”, and that half of Brazilian students aged 15 years cannot reach the “basic level” of reading (FAILLA, 2021), it was important to highlight the role of each teacher in teaching reading since, by using texts in their classes, every teacher becomes a model reader and teaches reading. For data collection, we carried out studies, lesson plans and reviews of these plans. The entire discussion constituted an important *corpus* for thinking about the reflection and learning processes of teachers, which take place simultaneously with their teaching activities (GÓMEZ, 1992; NÓVOA, 1992; SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1992). The research provided the subjects involved with a process of reflection that brought to light various knowledge necessary for the practices of teaching reading, in a process that sought to overcome the idea of teacher training in terms solely of *how to do it*, leading professionals to try to understand the *what to do* and *why to do it*. Reflecting on teacher training beyond the models that divide those who think and those who practice is fundamental, since teaching actions are contingent and craft made, considering the subjects involved and the contexts in which they are carried out.

Keywords: Reading. Teaching and Learning. Teacher Training. Elementary School I and II. Informational Text and Literary Text.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Como o esgoto é tratado I	98
Figura 2: Como esgoto é tratado II	99
Figura 3: Barroco I	131
Figura 4: Barroco II	132
Figura 5: Barroco III	133
Figura 6: Industrialização I	142
Figura 7: Industrialização II	143
Figura 8: Industrialização III	144
Figura 9: Industrialização IV	145
Figura 10: Problemas de Matemática I	157
Figura 11: Problemas de Matemática II	158
Figura 12: Sugestões para solução de problemas de matemática	159

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Perfil inicial do grupo de trabalho	48
Quadro 2: Síntese das expectativas do grupo	53
Quadro 3: Síntese dos relatos de memórias dos professores e professoras	62
Quadro 4: Síntese de ações e propostas de ensino da leitura	153
Quadro 5: Texto informativo e Texto literário – conhecimentos dos professores	164
Quadro 6: Diferenças entre Crônica e Notícia	174

SUMÁRIO

DE LEITORA A FORMADORA, <i>DAS DORES E DELÍCIAS</i> DE ENSINAR E APRENDER	23
INTRODUÇÃO	29
1. A METODOLOGIA - UM MODO DE INTERVENÇÃO NA REALIDADE SOB OBSERVAÇÃO?	43
1.1 Objetivos revistos	45
1.2 A constituição do grupo de trabalho	46
1.2.1 Primeiras aproximações	51
1.2.2 Expectativas do grupo	53
1.2.3 Memórias do grupo	57
2. FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE FORMAÇÃO CONCERNENTE À LEITURA: IDAS E VINDAS DO APRENDER PARA ENSINAR	69
2.1 Discutindo aspectos teóricos, com vistas às práticas de ensino	69
2.1.1 Leitura compartilhada no grupo - primeiro encontro	70
2.1.2 Leitura compartilhada no grupo - segundo encontro	73
2.1.3 Leitura compartilhada no grupo - terceiro encontro	76
2.1.4 Leitura compartilhada no grupo - quarto encontro	78
2.1.5 Leitura compartilhada no grupo - quinto encontro	82
2.2 Saberes necessários às práticas de ensino da leitura	86
2.2.1 Letramento, alfabetização e aprendizagem da língua	88
2.2.2 O “texto”: objeto de ensino da leitura	90
2.2.3 Sobre o objeto de ensino: os textos informativos na escola	92
2.2.4 Ainda o objeto de ensino: os textos literários na escola	93

3. EM FOCO, OS TEXTOS INFORMATIVOS NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO - CONSTRUIR PROPOSTAS, DISCUTIR PROPOSTAS, RECONSTRUIR PROPOSTAS	97
3.1 O texto de ciências: “Como o esgoto é tratado”	97
3.1.1 Primeira abordagem do texto	100
3.1.2 Segunda abordagem do texto	105
3.1.3 Terceira abordagem do texto	110
3.1.3.1 A PROPOSTA DO GRUPO DE ARTES	110
3.1.3.2. A PROPOSTA DO PRIMEIRO GRUPO DE ENSINO FUNDAMENTAL I	112
3.1.3.3 A PROPOSTA DO GRUPO DE LÍNGUA PORTUGUESA	115
3.1.3.4. A PROPOSTA DO GRUPO DE HISTÓRIA	116
3.1.3.5. A PROPOSTA DO GRUPO DE GEOGRAFIA	119
3.1.3.6 A PROPOSTA DO GRUPO DE CIÊNCIAS	120
3.1.3.7 A PROPOSTA DO GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	123
3.1.3.8. A PROPOSTA DO GRUPO DE MATEMÁTICA	124
3.1.3.9. A PROPOSTA DO SEGUNDO GRUPO DE ENSINO FUNDAMENTAL I	125
3.1.4. Nossas reflexões sobre a sequência de abordagens do texto “Como o esgoto é tratado”	127
3.2 O texto de artes: “Barroco” - O texto de geografia: “Industrialização”	129
3.2.1 Primeira abordagem do texto “Barroco”	130
3.2.1.1 A PROPOSTA DO GRUPO I	134
3.2.1.2 A PROPOSTA DO GRUPO II	134
3.2.2 Segunda abordagem do texto “Barroco”	135
3.2.2.1 A REVISÃO DO TRABALHO NO GRUPO I	135
3.2.2.2 A REVISÃO DO TRABALHO NO GRUPO II	138
3.2.3 Primeira abordagem do texto “Industrialização”	141
3.2.3.1 A PROPOSTA DO GRUPO III	145

3.2.3.2 A PROPOSTA DO GRUPO IV	146
3.2.4 Segunda abordagem do texto “Industrialização”	147
3.2.4.1 A REVISÃO DO TRABALHO NO GRUPO III	148
3.2.4.2 A REVISÃO DO TRABALHO NO GRUPO IV	150
3.2.5 Nossas reflexões sobre a sequência de abordagens dos textos “Barroco” e “Industrialização”	152
3.3 O texto de matemática: “Problemas”	156
4. NOVAS PERSPECTIVAS NO TRABALHO DE FORMAÇÃO: IDAS E VINDAS DO APRENDER PARA ENSINAR	163
4.1 Primeiro passo: a diferenciação entre texto literário e texto informativo	163
4.1.1 Primeira oficina de leitura: “O Robô” - parte I	166
4.1.2 Segunda oficina de leitura: a notícia e a crônica	172
4.1.3. Terceira oficina de leitura: “O Robô” - parte II	176
4.1.4. Quarta oficina de leitura: a notícia e o poema	180
4.1.5. Quinta oficina de leitura: discutindo as questões sobre a notícia e o poema	186
4.2 Nossas reflexões sobre o percurso das oficinas de leitura	189
5. EM FOCO, OS TEXTOS LITERÁRIOS NA ESCOLA: CONSTRUIR, DISCUTIR E RECONSTRUIR PROPOSTAS DE ATUAÇÃO	193
5.1 O texto: “Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela”	194
5.2 O texto: “Bruxa, Bruxa, venha à minha festa”	197
5.3 O texto “Dodó”	202
5.4 O texto: “Nicolau tinha uma ideia”	206
5.5 O texto: “O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso esfomeado”	210
5.6 O texto: “O Menino Maluquinho”	213

5.7 O texto “<i>A Bruxa Salomé</i>”	216
5.8 Nossas reflexões sobre o trabalho com Literatura Infantil	220
CONSIDERAÇÕES FINAIS	223
REFERÊNCIAS	235
ANEXOS	241

DE LEITORA A FORMADORA, DAS DORES E DELÍCIAS DE ENSINAR E APRENDER

O leitor pré-existe à descoberta do significado das palavras escritas; foi-se configurando no decorrer das experiências de vida, desde as mais elementares e individuais às oriundas do intercâmbio de seu mundo pessoal e o universo social e cultural circundante.”
(MARTINS, 1994, p. 17)

Como foi que eu aprendi a ler? Quando foi que eu aprendi a ler? Onde foi que eu aprendi a ler? Com quem foi que eu aprendi a ler?

As respostas a essas perguntas que povoaram minha cabeça por muito tempo começaram a se desenhar quando fui entendendo que a leitura se aprende na leitura, nos livros, nas histórias, nas palavras dos adultos que ecoam à nossa volta desde o momento em que chegamos a esse mundo, no meu caso, em 1973, na cidade de Osasco, em São Paulo.

Entendi que aprendi a ler nas histórias engraçadas quando ainda bem criança ouvia de minhas tias contos sem autores, cheios de emoções, risadas, surpresas, entonações e gestos, onomatopeias e palavras. Aprendi a ler nas histórias misteriosas de cavalos que galopavam a noite inteira e amanheciam de crina trançada, que para minha mãe e minha avó eram apenas mistérios do sobrenatural, e que depois descobri, pela voz de outros contadores, eram obras de sacis. Aprendi a ler nas histórias da Bíblia, com heróis grandiosos e suas façanhas, batalhas e amores, nos milagres, nas parábolas e nos provérbios plenos de sabedorias. Aprendi a ler na pré-escola, nos contos clássicos cheios de princesas e encantamentos, bruxas e feijões!

Se para Manuel Bandeira (1984, p. 19) *“a poesia está em tudo – tanto nos amores como nos chinelos, tanto nas coisas lógicas como nas disparatadas.”*, para mim, a poesia veio nas conversas em família, nas rodas de ciranda com outras crianças, nas histórias na igreja e na escola. Nesse meu mundo particular que me permitiu conhecer outros mundos.

Foi assim que aprendi a ler. Ouvindo histórias, com a mente cheia de encantamentos, apreendendo formas de organizar os discursos que mais tarde viriam para a escrita, essa sim, formalizada nas atividades de ensino na igreja e depois na escola.

Como poeticamente explicou Paulo Freire (1985, p. 16) “a decifração da palavra fluía naturalmente da ‘leitura’ do mundo particular... Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais”.

Assim foi nascendo a leitora em mim. Aos poucos, o desejo de ler foi se tornando o desejo de ensinar, e então, ainda na adolescência, fui exercer o ofício de professora, num programa de Educação de Jovens e Adultos mantido pela prefeitura da cidade onde morava.

É verdade, vejo hoje, já bem distanciada desse momento, que minha atuação como professora naquele período pouco tinha dos encantos que a leitura havia me proporcionado. As cartilhas, as cópias, os ditados e as sílabas guiavam a minha prática, sem partilha e sem reflexão, num encontro solitário com a docência.

Dali para a universidade, no curso de Pedagogia, tive outra oportunidade de estar na Educação de Jovens e Adultos, num programa mantido pela própria faculdade, coordenado por docentes e alunos, com uma visão de trabalho coletivo que me permitiu discussões sobre ensino e aprendizagem agora com mais consciência do que isso impactava em minhas práticas. Ao mesmo tempo, como professora do Ensino Fundamental, fui me envolvendo em discussões sobre alfabetização e conseguindo entender melhor como se davam os processos de aprendizagem dos alunos e o que eu, professora, poderia fazer para intervir nesses processos.

Aos poucos, fui consolidando aprendizagens que me vinham pelos estudos na graduação, pelo trabalho no Ensino Fundamental, pelo trabalho na Educação de Jovens e Adultos, por inquietações que me moviam a tentar entender como tudo isso se relacionava, ou não se relacionava. Ou, nas palavras do mestre

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 58.)

Hoje, penso que a experiência em diferentes escolas, públicas e privadas, desde 1997, as duas graduações na USP, em Pedagogia (1995-2000) e Letras (2001-2007), me abriram para diferentes leituras do mundo. E tecendo essas leituras, fui buscando encontrar os elos entre elas, e como se unia a minha história em tudo isso.

O entrelaçamento maior que teci para todas essas experiências, da infância à graduação, passando pelo ofício da professora, foi o trabalho desenvolvido para o Mestrado em Educação, também na USP, entre 2008 e 2011. Nessa pesquisa, consegui me ver criança aprendendo a ler sem saber ler; consegui me ver adulta ocupando para meus alunos o lugar daqueles que me conduziram por leituras e diálogos com a minha cultura; consegui sintetizar um percurso de reflexões sobre como as crianças aprendem a ler; e consegui unir muitas leituras que foram feitas desde que optei pelo caminho de ensinar.

Durante o curso do Mestrado, passei a atuar na formação de professores ministrando aulas em faculdades particulares e desenvolvendo ações em parceria com as coordenadoras pedagógicas da escola municipal onde trabalhava. Exercendo a função de Professora Orientadora de Sala de Leitura, pude desenvolver projetos de formação com o grupo de professores nas áreas de alfabetização, letramento e ensino da Língua Portuguesa. Propus também a realização de oficinas de literatura, lendo e contando histórias para os professores e funcionários da escola.

Nesse papel de “formadora”, fui pensando a respeito da minha constituição como profissional, do quanto na minha experiência foi fundamental estabelecer diálogos a respeito da minha prática. Diálogos esses que foram buscados em várias instâncias: universidade, leituras, cursos de formação, atuação em diferentes modelos de escola e em diferentes funções dentro da escola, conversas informais com colegas e coordenadores pedagógicos, debates em situações formais, reuniões pedagógicas, horário de trabalho coletivo, reuniões de orientação... sempre buscando expor, problematizar e pensar sobre as minhas ações desenvolvidas junto aos alunos.

Nos momentos em que discutia com os professores e coordenadores da escola, tanto do lugar de professora quanto do lugar de formadora, fui delineando um outro projeto de pesquisa que tinha como foco pensar nos saberes construídos pelos professores. Pensar em como esses saberes se consolidam nas práticas de ensino e o quanto há ou não

necessidade de partilhar esses saberes no grupo visando a construção de ações didáticas mais eficientes para o ensino das crianças.

Uma reflexão que, para além de uma curiosidade necessária para levar a cabo um projeto de pesquisa, também se constituía como um projeto de busca pessoal, de compreensão do processo de aprendizagem da professora, ela também um sujeito inacabado, em permanente aprendizagem, como nos define a todos os humanos, Paulo Freire.

Entre a apresentação do projeto para o Doutorado em Educação e o momento em que nos encontramos hoje, dez anos se passaram. Nesse tempo, me vi diante de escolhas que me fizeram muitas vezes colocar a mãe acima da professora, e a professora acima da pesquisadora, e assim muitas outras leituras da vida se construíram. Mas permaneceu a vontade de compreender o que move professores e professoras em suas buscas pelo aperfeiçoamento de suas práticas, e a consequente autonomia para se dizer profissional da educação.

Nesse tempo, continuei a ser professora de Educação Básica, agora na Escola de Aplicação da FEUSP. Uma escola onde se busca a gestão democrática dos processos, onde o debate é permanente e a tônica das relações está na divisão das responsabilidades do trabalho pedagógico entre todos. Neste momento, atuando como professora e como coordenadora da área de Ensino Fundamental I, busco inserir minhas reflexões sobre a formação permanente de professores na minha atuação, contribuindo, pela natureza da escola, com a formação de novos professores que chegam até nós como estagiários ou bolsistas nos programas mantidos pela Universidade. São futuros professores, que têm a oportunidade de aprender fazendo o trabalho que desenvolverão no futuro.

Entre as várias experiências de vida que poderia contar, não há como, hoje, no ano de 2022, falar de um percurso de formação sem retomar o período de pandemia da COVID-19. Dois anos que foram desafiadores pessoal e profissionalmente, pela necessidade urgente da implantação do Ensino Remoto Emergencial. Esse período compreende um momento de paralisia na minha trajetória de estudante, para a entrega total à trajetória de professora, que precisou se reconstruir no isolamento, e desse contexto refazer pontes com um coletivo virtual.

Nesse tempo, os princípios que impulsionam nosso compromisso com a educação pública de qualidade nortearam os trabalhos e a busca incessante do vínculo entre alunos, entre alunos e professores e entre professores. Um impulso motivador e enriquecedor, que tanto nos levou à superação de nossas próprias práticas e conhecimentos, quanto ao desgaste pessoal de estar em casa e ao mesmo tempo fora dela, em trabalho permanente.

O retorno ao trabalho presencial trouxe ainda a constatação do quanto há por se refazer após o rompimento com a realidade pré-pandemia. O tanto que é preciso reconstruir dos trajetos de aprendizagem de alunos e professores, tanto nos conhecimentos quanto nas relações, essas, modificadas senão para sempre, por um longo período ainda.

Assim, penso, nesse momento, que minha busca de compreensão do meu próprio percurso de aprendizagem é o que me move a estudar, a refletir, a querer partilhar minhas angústias e saberes, a tentar superar a solidão do trabalho em sala de aula. Ampliar os espaços de partilha é capital na trajetória da professora. Conectar-se com outros e outras que vivem das mesmas alegrias e tristezas da vida docente é fundamental para encontrar sentido naquilo que se faz todos os dias. De todo esse caminhar, alguns nomes, alguns títulos, algumas conversas ainda ecoam em mim com a mesma força de antes.

Gosto de me lembrar de quando fui apresentada aos estudos da linguagem, na graduação em Pedagogia, pela professora Idmea, e o encanto que isso me trouxe ao perceber que era possível compreender vários processos de aprendizagem das crianças. Gosto de me lembrar de quando fui apresentada a Paulo Freire, ainda adolescente, por um amigo que me entregou um exemplar do livro *Conscientização* e disse: “*Leia, você só poderá ser uma boa professora se estudar Paulo Freire*”, e o que isso significou para toda uma trajetória que veio depois, e que está longe de terminar.

Gosto de me lembrar da primeira vez em que entrei numa sala de aula da escola pública, com crianças de primeiro ano, e da perspectiva que se abria ao ver um “mundo inteiro” para ser alfabetizado. Gosto de me lembrar dos semestres de estudos de Literatura Infantil no curso de Letras, o quanto era prazeroso pensar sobre as obras escritas para crianças, e a força da contribuição desses estudos para minha maturidade como professora da Educação Básica. Gosto muito de me lembrar dos rostos de meus colegas de trabalho, de hoje e de ontem, que dividem comigo as dores e as delícias dessa vida de professores.

Unindo todos esses momentos e pessoas, lá está a leitura. Ora encantando a criança que ainda me habita ao lembrar de tantos e tantas que ajudaram a povoar minha memória afetiva dos textos. Ora perturbando a professora que precisa refletir sobre as ações necessárias para dar conta de um ensino de qualidade. Ora me entristecendo ou me alegrando com o resultado de uma entrega permanente ao ofício. Ora movimentando as noites à volta da cama, sob a luz do abajur, repassando esse mesmo encantamento do lugar da mãe. Ora me envolvendo no universo da ficção e da poesia, como me avisa Antonio Candido, é um direito universal a usufruir. Ora me inquietando na busca de compreender todos esses processos, para alunos e professores, para pessoas, que é o que faço neste trabalho.

A leitura que me encantou na primeira infância segue me encantando todos os dias, ao pensar sobre os sentidos da minha existência pessoal e profissional. Para mim, falar de leitura é o começo e o fim da escrita desse percurso. E o texto, como objeto de ensino e fonte de conhecimento é começo, é meio e é fim de nossas aprendizagens para a vida. Nas palavras de Todorov (2009, p. 23-24),

Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo.

INTRODUÇÃO

... la investigación es una indagación sistemática y autocrítica. Como indagación, se halla basada en la curiosidad y en un deseo de comprender; pero se trata de una curiosidad estable, no fugaz, sistemática en el sentido de hallarse respaldada por una estrategia. (STENHOUSE, 1998, 28)

Na continuidade do trecho acima citado, Stenhouse (1998) afirma que o investigador persiste em suas indagações, de forma sequencial e acrescida de paciência. E que “fortalecido por princípios críticos” duvida de suas próprias hipóteses e das respostas que vai obtendo ao longo da investigação.

Imbuídas da necessidade de sintetizar as muitas reflexões que nos “perseguem”, o texto que segue passa em revista algumas de nossas primeiras ideias acerca da investigação que delineamos seguir durante o percurso de doutoramento. Um projeto cujo objetivo foi o de estabelecer um diálogo com um grupo de professores¹ de Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), a fim de discutir por meio de uma ação de formação quais os conceitos de leitura, leitor, ensino, aprendizagem, mediação da aprendizagem e texto permeiam suas atividades de leitura na escola.

O interesse neste projeto nasceu durante a realização de nossa pesquisa de Mestrado (JACOBİK, 2011) que investigava se “crianças pequenas, que ainda não lêem convencionalmente, podem ser consideradas leitores críticos”. Essa pesquisa, realizada numa escola pública do município de São Paulo, buscava discutir estratégias para a leitura e debate do texto literário com crianças que se encontravam no período de alfabetização e que, em sua maioria, ainda não eram capazes de ler convencionalmente.

Na realização de nosso trabalho investigativo, organizamos rodas de leitura diárias com um grupo de 33 crianças entre 6 e 7 anos de idade, durante seis meses, no ano

¹ Neste trabalho, faremos o uso convencional dos substantivos masculinos “professor/professores”. Faz-se necessário lembrar que a docência na Educação Básica é exercida majoritariamente por mulheres, e isso não foi diferente na composição do grupo que colaborou com esta pesquisa. Entretanto, para conferir mais agilidade à escrita e à leitura, e para não incorrer em erros de padronização, optamos pelo uso da forma no masculino sempre que tratamos de grupos ou que falamos de forma genérica nos referindo a professor/professores.

de 2009. Nessas seções de leitura, nosso objetivo era incentivar o debate sobre o texto, dando voz às crianças para que expusessem suas dúvidas, impressões e questionamentos sobre os textos propostos, explicitando assim seu percurso de construção de saberes relativos à leitura. Ao mesmo tempo, buscávamos compreender qual era o papel do professor no ensino da leitura e de que formas ele poderia contribuir para que a aprendizagem de uma leitura interessada, participativa e crítica por parte das crianças pudesse se efetivar.

A questão que permeava a ação do professor emergia de nossa própria prática, como professora das séries iniciais, sobretudo na alfabetização, em confronto com determinados referenciais teóricos estudados na universidade e que, de certa forma, ao discutir o desenvolvimento da leitura das crianças contradiziam questões que observávamos no dia-a-dia na sala de aula. Decorria daí uma primeira aproximação com o universo da *pesquisa em educação* (ELLIOT, 2000), pois a pergunta que se colocava como “estopim” do processo de investigação partia de inquietações da professora, num processo de tentativas de sistematização de observações da prática cotidiana, uma busca de conceitualização de questões vividas em diálogo com conceitos emergentes de teorias estudadas.

A autoformação da professora-pesquisadora partia de um processo particular, vivenciado como um debate entre o que Elliot (2000) nomeia como “conceitos definidores” e “conceitos sensibilizadores”, sendo os primeiros emergentes de sistematizações que, embora decorrentes da experiência, dela se distanciam buscando generalizações, e os segundos, conceitos que emergem diretamente (e dialogicamente) das circunstâncias específicas de vivência e de ação, que podem ser correlatos aos conceitos da teoria científica, mas que não necessariamente são explicados em seus termos.

Na medida em que a pesquisa acontecia e nossas reflexões em torno das leituras das crianças se aprofundavam, foi-se configurando a necessidade de buscar entre as famílias, as professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental daquele grupo de crianças quais eram os conceitos de leitura, de leitor e de ensino e aprendizagem da leitura que permeavam as leituras e avaliações sobre a leitura propostas para elas.

Para tanto, recolhemos os portfólios de avaliação da Educação Infantil de 21 das crianças do grupo, entrevistamos a professora do primeiro ano e as mães de 25 delas, na tentativa de encontrar subsídios para o debate sobre o percurso de constituição daqueles sujeitos leitores, as crianças, e da reconstrução de sua relação com a leitura na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, bem como a importância dada a ela pelas famílias e professoras.

Na coleta de dados referentes à Educação Infantil, percebemos que aparentemente não havia orientações comuns em relação ao trabalho com a leitura. Pelos relatórios, podia-se inferir que cada professora teve um modo particular de direcionar seu trabalho e o seu olhar sobre a avaliação da aprendizagem das crianças, uma vez que encontramos tanto relatos nos quais a leitura parecia ter sido trabalhada de forma mais sistemática, quanto outros em que essa atividade parecia menos incorporada, ou menos valorizada na rotina de trabalho da professora.

Ao entrevistarmos a professora do grupo colaborador da pesquisa, percebemos que ela realizava um trabalho diário com a leitura, conhecia o percurso do grupo, avaliava e atribuía *conceitos* à sua aprendizagem, no entanto, sem uma forma sistemática de registro de suas observações. Constatamos que a avaliação em relação à leitura das crianças estava voltada para aprendizagens relativas à modalidade escrita da língua, e ao questioná-la sobre a capacidade das crianças em entender e debater um texto, a professora informou que praticamente todas as crianças tinham ótima participação nas leituras e, com poucas exceções, todo o grupo era capaz de discutir os textos que lia.

Observamos nessa interação com a professora um conjunto de saberes explicitados verbalmente por ela, mas que não se consolidavam dessa maneira nos momentos em que formalizava suas ações de professora: o seu planejamento, as avaliações das aprendizagens das crianças e os seus registros. Nesse sentido, a questão apontava para a falta de uma “instância supervisora”, conforme discute Oliveira-Formosinho (2002), uma figura ou um espaço no qual as questões fossem discutidas e desveladas, de forma a promover avanços também na aprendizagem da professora, por meio da tomada de consciência a respeito da importância ou não de determinadas ações que, embora levadas à cabo, não tomavam parte nos momentos de sistematização de seus trabalhos.

Confrontando essas reflexões e impressões acerca do trabalho com a leitura na escola e a nossa proposta de rodas de leitura realizadas com as crianças, as principais conclusões a que chegamos dizem respeito à importância da formação e do trabalho do professor que ensina a ler. Consideramos, em nossas hipóteses, que esse professor pode vir a ser um dos responsáveis pela relação da criança com a leitura e pelos conceitos de ler e compreender a leitura que se constituirão no percurso de sua aprendizagem. E que esta observação, ao menos na realidade pesquisada, parecia não ser um terreno no qual os atores envolvidos agissem de forma deliberada e consciente.

A partir de tais conclusões, estabeleceu-se para nós a necessidade de investigar: Quais são os saberes necessários ao professor que ensina a ler? Quais são seus reais saberes? Quais são as ações de fato implementadas por ele em suas aulas, em suas propostas de leitura, na escolha dos textos que lê ou que solicita aos alunos que leiam? De que forma e a partir de que critérios avalia as aprendizagens de seus alunos? Em resumo, coube indagar em nosso projeto de pesquisa:

Quais as concepções subjacentes às atividades propostas pelos professores para que seus alunos aprendam a ler?

Consideramos assim, como fundamentais, as concepções do professor que ensina a ler sobre seu papel na mediação da relação entre o aluno e o objeto de conhecimento, sobre o aluno e os processos envolvidos na sua aprendizagem, e sobre a língua. Sobretudo quanto à língua, ou linguagem, a concepção do professor terá um papel determinante na relação que o aluno estabelecerá com seus usos e funções sociais.

Desta forma, se um professor ou grupo de professores assume para si o caráter dialógico e interacional da língua/linguagem (BAKHTIN, 2003 e GERALDI, 2006), ou seja, compreende que língua ou linguagem não se constituem fora das relações humanas, pelo contrário, são produtos dessas relações, suas propostas de ensino serão também elaboradas nessa perspectiva dialógica, de conceder aos alunos a fala, a escuta, a leitura e a escrita, permitindo que se inscrevam como falantes/ouvintes/leitores/escritores ativos, críticos, que têm valorizadas sua compreensão e suas experiências como sujeitos da

língua. Ao contrário, se entende a língua como objeto distanciado da realidade dos aprendizes, é possível que ignore os saberes e experiências dos alunos no processo de aprendizagem, colocando-os os como “receptores passivos” de discursos produzidos fora de sua realidade e sobre os quais não têm poder de ação ou de reelaboração.

As consequências de uma ou outra forma de compreender a língua e conseqüentemente seu ensino, podem incidir diretamente no modo como os alunos irão se apropriar dos conhecimentos escolares relativos à leitura. Se eles se tornarão leitores que fazem uso dos textos de outros autores para pensar sobre suas próprias experiências de vida e leitura, para entender diversas realidades e se atuarem como leitores fluentes e críticos, ou se agirão diante dos textos como se eles fossem verdades inquestionáveis e imutáveis e, ainda que leitores fluentes, não serem capazes de se inserir nessa comunidade que utiliza a leitura para ampliar suas próprias formas de ver o mundo.

Como consequência de nosso percurso reflexivo durante o trabalho de Mestrado, e da formulação da pergunta de pesquisa desta tese, percebemos a importância de se questionar a respeito da formação do professor de língua materna, seja ele um professor de Educação Infantil, de Ensino Fundamental ou de Ensino Médio, pois caberá sempre a ele a função de diagnosticar as necessidades de seu grupo de alunos e de cada aluno individualmente, de planejar e avaliar as situações de ensino e de avaliar a aprendizagem. Portanto, seus conceitos de língua, de aluno, de ensino e aprendizagem serão os balizadores das maneiras pelas quais as crianças e adolescentes serão conduzidos em seu percurso de aprendizagens na escola.

Desse ponto de vista, não se pode considerar o ensino, a escola e a formação do professor em termos unicamente de *como fazer*, mas antes, é preciso pensar a formação do professor como um processo reflexivo, no qual ele entenda também *o que fazer* e *por que fazer*. É preciso entender que um professor, juntamente com seu aluno, é um aprendiz constante de práticas de linguagem e práticas de leitura, que tenha também sua mente nutrida por muitas leituras e muitas reflexões em torno das leituras. É urgente pensar a formação de um professor capaz de articular suas práticas de ensino a partir de concepções das quais partilha.

Sendo assim, não se pode ignorar que há uma cisão entre a atividade do professor polivalente (Educação Infantil e Ensino Fundamental I) e a do professor de Língua

Portuguesa (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) em relação ao ensino da leitura. E essa cisão se torna um “abismo” quando pensamos na distinção entre a atividade do professor de Língua Portuguesa e os professores das demais áreas do conhecimento no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Entre os últimos, formados nas demais licenciaturas, a discussão sobre o seu papel no ensino da leitura sequer é colocada na formação inicial, e apenas recentemente, tem aparecido em ações de formação continuada.

Com relação à formação de professores, é importante lembrar que nos cursos de Pedagogia, que formam professores para atuação na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, há o consenso sobre a responsabilidade desses profissionais em consolidar o processo de alfabetização dos alunos. Entretanto, no senso comum, esses profissionais não são tratados ou nomeados como professores de Língua Portuguesa, é como se o seu trabalho fosse uma “porta de entrada”, um “pré-requisito” para os estudos mais avançados da língua. Na direção oposta desse pensamento comum, Soares (2010) considera que o processo de alfabetização deve(ria) ser uma consequência do aprofundamento das experiências de letramento das crianças, ou seja, a relação da criança com os textos, desde a primeira infância, é a ação que proporciona a reflexão sobre a organização da língua escrita, e que permitirá à criança se apropriar formalmente da leitura e da escrita e ser chamada de “alfabetizada”. Sendo assim, o papel do professor, desde o início, está em aprofundar as relações de seus alunos com a língua escrita, em seus muitos usos, e permitir que a criança se torne cada vez mais autônoma para ler, escrever, compreender o que lê, pensar sobre o que escreve e inserir sua própria autoria no mundo letrado. O professor dos anos iniciais é, portanto, professor de Língua Portuguesa.

Já os professores formados nos cursos de Letras, intitulados “professores de Língua Portuguesa”, necessitam de aproximação com as especificidades dos processos de letramento e alfabetização, uma vez que seus alunos no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, na concepção que nos aponta Soares (2009), estão também ampliando seus níveis de letramento. Nesses segmentos, seria desejável que todos os alunos já tivessem concluído seu processo de alfabetização, no entanto, na realidade brasileira, sabemos que por privações de várias naturezas em seus processos de letramento emergente (da primeira infância), uma parcela significativa e adolescentes chega aos anos finais do Ensino

Fundamental e até ao Ensino Médio com baixos graus de letramento e ainda com alfabetização deficiente. Portanto, não é possível que o fluxo do ensino de língua siga continuamente ignorando as necessidades específicas nessas áreas.

Quanto aos professores das demais licenciaturas, que atuam junto a esses mesmos alunos do Ensino Fundamental II e Médio, há que se pensar sobre qual a formação que recebem para atuar frente a essas necessidades dos adolescentes em relação às aprendizagens da língua materna. Pois sendo professores que necessitam também da leitura e da escrita em suas aulas, é preciso que saibam lidar aspectos da aprendizagem da leitura e da escrita. Não podemos mais fechar os olhos para essa responsabilidade de ensino que é partilhada entre todos os profissionais que atuam na Educação Básica.

Dessa forma, podemos concluir que ainda que nem todo professor seja “professor de Língua Portuguesa”, todo professor é, em muitos aspectos, professor de leitura e de escrita nas muitas áreas de conhecimento. Por isso, é preciso refletir sobre a formação de um professor que não se encerra no momento em que deixa a universidade ou finaliza sua participação em cursos, mas ampliar esta formação de maneira mais próxima ao que Oliveira-Formosinho (2009) discute como uma parte do processo de desenvolvimento profissional dos professores,

... como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. (p. 226)

Cabe considerar a formação do professor como um processo de diálogo permanente. Um diálogo que se inicia no confronto entre teoria e prática, que se alonga nos momentos de debate entre pares nas salas de professores, nos horários de trabalho coletivo, nos cursos de formação, e se amplia na troca de saberes com coordenadores, formadores e colegas. Sempre em permanente reflexão e avaliação a respeito da própria prática e das aprendizagens das crianças e adolescentes. No percurso discutido neste trabalho, em muitos momentos, nos vimos diante de reflexões dos professores que apontam na mesma direção de pesquisas e estudos de autores que nos servem de base para

discutir a educação, sinalizando que, quando proporcionados aos professores o tempo e o espaço de diálogo, da troca de saberes e reflexão sobre seu trabalho, eles podem também assumir esse lugar de pesquisadores da sua própria prática e buscar soluções para os problemas de seu cotidiano em sala de aula.

Baseados no pressuposto de que os professores trabalham a leitura para além do que eles próprios descrevem em suas avaliações e relatos sobre a aprendizagem dos alunos, intencionamos que essa pesquisa proporcionasse aos sujeitos envolvidos um processo de reflexão que os tornasse mais conscientes dos saberes necessários às práticas de ensino da leitura, bem como à sua avaliação. Um processo acima de tudo formativo, que se configurou como uma etapa de contribuição ao *desenvolvimento profissional* dos sujeitos envolvidos, no que diz respeito à sua formação e consequente autonomia para tomar as decisões mais acertadas para cada situação de ensino com que venha a se deparar no cotidiano. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009)

A necessidade de repensar o trabalho escolar com a leitura, e inevitavelmente discutir os processos de formação de professores para esse trabalho, advém também do fato amplamente conhecido de que, no Brasil, ainda somos uma população majoritariamente com baixos índices de letramento, e consequentemente, baixos índices de desempenho em atividades de leitura e escrita, desde as mais elementares.

Segundo a pesquisa “*Retratos da Leitura no Brasil - 5*”, 48% da nossa população pode ser considerada “*não leitores*”, sendo que mais 40% indicam não ler por terem dificuldades de compreender o que leem. Ainda de acordo com o PISA² 2018, estamos na posição 57 de 77 países participantes do ranking de proficiência em leitura, e “*metade dos estudantes brasileiros com 15 anos não conseguiram atingir o nível básico de leitura.*” (FAILLA, 2021, p. 24). Dados do INAF³, também em 2018, apontam que 12% da população entre 15 e 24 eram considerados analfabetos funcionais, pessoas que têm muitas dificuldades para utilizar a leitura e a escrita em situações cotidianas.

Para além de culpar uma “deficiência de formação” dos professores por esses dados, há que se discutir sobre os investimentos insuficientes feitos nas escolas em todo

² Programa Internacional de Avaliação de Estudante

³ INAF (Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional).

o país tais como infraestrutura inadequada, recursos materiais precários, recursos humanos insuficientes em números, quantidades elevadas de alunos por sala de aula na Educação Básica. Além disso, podemos apontar também as jornadas de trabalho exaustivas dos professores, fator limitante para o envolvimento mais efetivo na realidade de uma única escola, em tempo integral, com horários de planejamento individual e coletivo nos quais os professores poderiam, de fato, refletir sobre as muitas realidades de aprendizagem de seus alunos e, certamente, há que se pensar, também, nos processos de formação de professores oferecidos pelas redes públicas de ensino, especialmente, focadas em modelos de racionalidade técnica, em que teorias e metodologias desenvolvidas extra-escola chegam aos professores apenas para serem aplicadas/cumpridas em suas turmas.

Por isso, consideramos fundamental propor estratégias de formação de professores que promovam o envolvimento e o engajamento desses profissionais e que possam gerar mudanças a partir da adesão a princípios de ensino e aprendizagem, e não apenas ao cumprimento de determinações externas.

Diante de todas essas reflexões, por meio do que identificamos como uma pesquisa-ação-etnográfica (ANDRÉ, 1997 e THIOLENT, 1992), realizamos vinte e quatro encontros nos anos de 2013 e 2014, com uma média de quarenta professores do Ensino Fundamental I e II, coordenadoras pedagógicas e diretora, com o propósito de investigar, numa ação de formação, quais os saberes mobilizados pelos professores quando são chamados a refletir sobre suas propostas de ensino da leitura para alunos do Ensino Fundamental.

Nosso percurso de escrita desta tese está dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo - A metodologia - um modo de intervenção na realidade sob observação? - nomeamos esse percurso como “pesquisa-ação”, uma vez que nossa intenção foi coletar dados num percurso dialógico de formação no qual procuramos dar voz ao grupo de professores para que esses inscrevessem no processo seus próprios questionamentos em torno dos problemas e situações enfrentadas no dia-a-dia de suas aulas. O curso do trabalho desenvolvido nos dois anos em que permanecemos na escola foi sendo construído na medida em que as discussões nos apontavam questões que vinham tanto da pesquisadora quanto do grupo colaborador, e ao estender-se por esse período, ganhou

contornos de etnografia pelo envolvimento e aprofundamento das relações, gerando em todos os participantes o sentimento de pertencimento à comunidade investigativa que criamos. (ANDRÉ, 1997 e THIOLENT, 1992).

Neste capítulo também descrevemos nossa procura pela unidade escolar e a forma como o grupo se constituiu. Apresentamos nossos objetivos de trabalho e as expectativas do grupo, que apontaram caminhos importantes para o desenvolvimento dos processos reflexivos posteriores. Também traçamos um perfil dos sujeitos envolvidos em relação à formação, disciplinas que ministram na escola-campo, tempo de exercício da profissão e história de vida. Nesse último item, focamos na relação desses sujeitos com a língua materna em suas primeiras experiências na família e na escola, e também nas motivações para a escolha da profissão.

No capítulo dois - Fundamentação do trabalho de formação concernente à leitura: idas e vindas do aprender para ensinar - abordamos o percurso de trabalho no primeiro semestre de 2013. Nesse período, nossa atividade principal foi a leitura do texto: *“Modos de ler textos informativos em meios impressos/virtuais e questões sobre memória: estratégias para alavancar a construção do conhecimento em diferentes disciplinas”* (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006). A estratégia adotada foi a leitura em voz alta, revezando os leitores, sendo que todo o grupo tinha em mãos uma cópia do texto. A leitura era interrompida sempre que necessário para comentários, posicionamentos, esclarecimentos de dúvidas que se faziam no grupo e pelo grupo. O registro desses encontros foi feito em caderno de campo e transcrito posteriormente para análise. Nesse capítulo também delimitamos uma definição do texto como objeto de ensino, e abordamos os conceitos de textos informativos e de textos literários.

É importante destacar que, durante essa leitura, como coletivo, fomos explicitando conceitos importantes para o entendimento do que é ler e do que é ensinar a ler. Um dos aspectos fundamentais discutidos, o letramento emergente (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2021), trouxe à tona as contradições entre o tempo escolar e tempo de aprendizagem da leitura. A ideia de “recuperar o processo de letramento” dos alunos, como condição para a progressão em leituras de textos mais complexos e de forma mais autônoma, foi delineando a partilha das responsabilidades quanto ao processo de aprendizagem dos

alunos, que não encontram lugar na cisão entre as disciplinas do currículo escolar e nem mesmo na divisão das séries e segmentos do Ensino Fundamental.

O capítulo três - Em foco, os textos informativos na escola: possibilidades de atuação - construir propostas, discutir propostas, reconstruir propostas - apresenta o percurso do trabalho desenvolvido no segundo semestre de 2013. Durante esse tempo, nos dedicamos a pensar estratégias de trabalho para textos informativos sugeridos pelos professores. Na primeira fase, todo o grupo trabalhou sobre um mesmo texto sugerido pela professora de Ciências. Primeiro coletivamente, e depois divididos em grupos por disciplinas, os professores elaboraram nove propostas de sequências didáticas para a leitura do texto *“Como o esgoto é tratado”*, em duas versões, com momentos de apresentação e discussão entre elas. Na segunda fase deste trabalho, os professores foram divididos em quatro grupos heterogêneos quanto à formação e disciplinas que ministram, e trabalharam sobre dois textos diferentes: *“Industrialização”* (dois grupos) e *“Barroco”* (dois grupos). Da mesma maneira, propuseram sequências didáticas em duas versões, com momentos de apresentação e debate no coletivo. Na terceira fase, coletivamente, trabalhamos sobre o texto *“Problemas de Matemática”* e discutimos as diferentes estratégias adotadas pelos professores para o entendimento dos textos dos problemas.

O que nomeamos como Sequências Didáticas, foi um conjunto de ações propostas pelos professores, ora utilizando o texto como ponto de partida para leituras com o objetivo de compreender o próprio texto ou ampliar o tema apresentado por ele; ora utilizando o texto como uma das ferramentas de discussão e aprendizagem do tema em discussão. Não nos detivemos em sistematizar as atividades num crescente de dificuldades, porém, em quase todas as propostas ficou clara a necessidade de voltar-se sobre o texto mais de uma vez para garantir uma leitura aprofundada e a compreensão do que foi lido.

No capítulo quatro - Novas perspectivas no trabalho de formação: idas e vindas do aprender para ensinar - tratamos do trabalho desenvolvido, majoritariamente, no primeiro semestre de 2014. Nesse momento, nosso foco foi estabelecer as diferenças entre o que chamamos de “textos literários”, de caráter plurissignificativo, subjetivo e que possibilita aprendizagens por meio da fruição estética e da reflexão sobre modos de dizer e significar realidades plurais; e “textos informativos”, de caráter objetivo e que veiculam

conceitos relacionados às diferentes áreas de conhecimento. Nosso objetivo era de conceituar os textos literários e, conseqüentemente, estabelecer objetivos de leitura e de ensino e aprendizagem desses textos. (COELHO, 2000; GERALDI, 1996; 2006; GREGORIN-FILHO, 2009; JACOBİK, 2011; SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006; 2015; 2021).

Desenvolvemos esse percurso por meio do que chamamos de “Oficinas de Leitura”. Primeiramente, levantamos os conhecimentos do grupo a respeito da distinção entre as duas naturezas de textos; depois realizamos quatro oficinas de leitura sendo: 1. Leitura de um *conto* e a proposição de que os professores respondessem a uma pergunta sobre o texto e elaborassem outra a ser respondida por seus alunos; 2. Leitura e comparação entre *notícia* e *crônica*; 3. Retomada da leitura do *conto* e análise das perguntas e respostas elaboradas na primeira oficina; 4. Leitura e comparação entre *notícia* e *poema*, e elaboração de uma pergunta e uma resposta sobre os textos; e 5. Apresentação e análise das perguntas e respostas elaboradas na quarta oficina.

Nesse percurso, os conceitos de *texto informativo* e *texto literário* se construíram por meio das práticas de leitura e pelo exercício de pensar no uso desses textos em sala de aula. O grupo se encarregou de perceber as diferenças de abordagem necessárias a partir dos objetivos pelos quais se lê cada uma das naturezas de textos com os quais lidamos nas oficinas.

Por fim, o capítulo cinco - Em foco, os textos literários na escola: construir, discutir e reconstruir propostas de atuação - traz o trabalho do segundo semestre de 2014, no qual nos dedicamos à proposição de sequências didáticas de leitura de sete livros de literatura infantil, escolhidos pelos professores dentre sugestões apresentadas pela pesquisadora. Os grupos desse período de trabalho foram formados a partir das escolhas dos próprios professores. Novamente, os grupos trabalharam em duas versões das propostas, com apresentações e discussões em cada uma delas. A opção pelo trabalho com textos de literatura infantil se deu pelo fato de que, no momento anterior de elaboração de sequências didáticas com textos informativos, trabalhamos sobre textos utilizados pelos professores do Ensino Fundamental II. Desse modo, nos pareceu apropriado nos dedicarmos a trabalhar sobre textos utilizados no Ensino Fundamental I

e, como grata surpresa encontramos na fala dos professores, a adequação desses textos a diversas situações e grupos de alunos mais velhos.

É importante destacar que os fundamentos teóricos que conduziram este percurso de pesquisa-formação estão apresentados e discutidos ao longo da descrição e análise do processo desenvolvido com o grupo de professores. Optamos por essa forma de escrita por entendermos que a natureza deste trabalho não permite a separação entre a voz dos professores do grupo e a voz de nossos referenciais teóricos. Durante todo esse caminho fomos guiados pela ideia de que os modelos de formação baseados na racionalidade técnica, que divide os que pensam e os que praticam, são insuficientes para promover reflexões e mudanças nas concepções dos professores, e conseqüentemente, nas ações de ensino que possibilitam avanços nas aprendizagens dos alunos da Educação Básica. Assim, colocamos lado a lado, em discussão, conceitos concebidos, discutidos e estudados por todos os professores durante o tempo de realização de nossos encontros, e por diversas vezes nos deparamos com considerações que se aproximavam muito das conclusões de autores que guiam nosso olhar em relação às aprendizagens tanto de adultos quanto de crianças.

Não se trata de aderir à ideia de que teoria e prática são antagônicas, pelo contrário, temos clareza de que toda prática é orientada por uma teoria, ainda que não seja de forma deliberada e/ou intencional. Entretanto, na escrita desta tese, ao tomar as decisões sobre seu formato, optamos por lidar com as muitas vozes desta maneira, sem hierarquizações e sem divisões, buscando encontrar os pontos de união entre nosso referencial teórico e as observações que emergiram do processo de coleta dos dados, pela voz dos professores envolvidos nas reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da leitura.

1. A METODOLOGIA - UM MODO DE INTERVENÇÃO NA REALIDADE SOB OBSERVAÇÃO?

Considerando as orientações legais a respeito dos projetos de trabalho da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que determinaram durante alguns anos que as escolas construíssem suas propostas de formação em serviço contemplando as ações do Programa Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2006; 2007; 2010), era comum que as unidades educacionais da rede já destinassem um tempo de seu trabalho coletivo para as discussões relativas ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita.

Partindo dessa possibilidade, nossa intenção, encontrar os sujeitos de nossa pesquisa, foi propor aos professores e à unidade escolar a formação de um grupo de estudos voltado à discussão de questões relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem da leitura de textos literários, inicialmente apenas no Ensino Fundamental I. Nossa proposta buscava, entre as escolas da Rede Municipal de São Paulo, por meio da Diretoria Regional de Ensino do Butantã, uma unidade na qual houvesse interesse no debate por nós proposto, de forma a organizarmos os encontros semanalmente, no período mínimo de um semestre, no horário coletivo de trabalho dos professores.

Os encontros seriam destinados a discutir as práticas de leitura vivenciadas e propostas pelos professores em suas aulas, por meio de registros escritos e/ou relatos orais, confrontando tais práticas com uma bibliografia a ser estudada no grupo, com vistas à reflexão coletiva sobre um conjunto de saberes necessários às práticas de ensino da leitura. Prática essa não pensada apenas como as ações específicas que se podem desenvolver em sala de aula, mas que se constituíssem como um movimento de reflexão, no sentido de que pudesse ser considerada um passo importante da autoformação dos envolvidos que, segundo Delory-Momberger (2006) consiste em reencontrar o sentido do que já existe.

Assim, a proposta toca em características importantes da pesquisa-ação e da etnografia. Pesquisa-ação pois visa, segundo Thiollent (1992), produzir um determinado conhecimento com vistas a pensar possibilidades de alterações nas práticas de ensino da leitura na escola. Para Goodson (1992), o professor como um “profissional de

competências alargadas” pode utilizar a investigação-ação como forma de melhorar sua prática. Ainda de acordo com Elliot (2000), a investigação-ação se relaciona com os problemas cotidianos enfrentados pelos professores, e seu propósito é aprofundar sua compreensão desses problemas, já que interpreta os fatos a partir de sua perspectiva. A investigação-ação pode ser desenvolvida tanto pelos professores, quanto por alguém a quem eles encarreguem dessa busca reflexiva em torno de questões do ensino e da aprendizagem.

Quanto à nossa pesquisa, observamos uma dupla face nessa questão da investigação-ação. Pois ela toca diretamente à pesquisadora, no sentido de se constituir como um espaço de formação para a *supervisão* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002); e toca aos professores quando busca ser um espaço de formação pela observação e reflexão em torno da própria prática e dos próprios saberes (SCHÖN, 1992). Para ambos, um espaço que toma parte em seu desenvolvimento profissional, no aspecto da formação para uma prática mais autônoma. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Quanto ao caráter etnográfico que se pode observar, inicialmente dialogamos com André (1997) quando esta afirma que esse tipo de pesquisa se dá por meio de um “contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos selecionados” (p. 38). Ampliando essa discussão, apontamos que apresenta caráter de etnografia não apenas porque pretende prolongar-se no contato com o grupo colaborador da pesquisa, mas porque intenciona que a pesquisadora “faça parte” desse grupo, se constitua como mais um de seus membros e, conseqüentemente, revise também suas perspectivas em relação às ações que serão discutidas.

Ou seja, para que se efetivasse esse grupo de pesquisa, foi necessário construir uma cultura partilhada, que dialogasse com a cultura da instituição, exigindo um envolvimento da pesquisadora que não era apenas o do observar, mas também o de construir a confiança que permitiu a partilha de significados, a descoberta daquilo que é impenetrável aos olhos estranhos (WOODS, 1999).

Para além de considerá-la como pesquisa-ação ou como etnografia, há um dado fundamental de sua metodologia (no sentido estrito) que toca profundamente a formação profissional e pessoal da própria pesquisadora, o fato de que, ao abrir-se para considerar como saber aquilo que os professores praticam e pensam em seu dia-a-dia, a pesquisa nos

obriga a repensar nossas próprias convicções em termos de referencial teórico, uma vez que é possível (e quiçá desejável) que se coloque em discussão, inclusive, aquilo que aos professores é mostrado como “certo”, “inquestionável” e “necessário” para o sucesso de sua prática educativa.

É, portanto, uma pesquisa que visa não só o desvelamento da cultura de um dado contexto, mas o desvelamento de saberes e a construção de um modelo de ensino por parte daqueles diretamente envolvidos.

1.1 Objetivos revistos

O principal objetivo da pesquisa – discutir com um grupo de professores por meio de uma ação de formação quais os conceitos de leitura, leitor, ensino, aprendizagem, mediação da aprendizagem e texto permeiam suas atividades de ensino – se ampliou para que por meio desse diálogo se constituísse um convite aos professores para pesquisar sua própria prática, saindo de um “modelo de racionalidade técnica” (ELLIOT, 2000) que divide as atividades educacionais entre “os que pensam e os que praticam” e alçando o professor à condição de pesquisador, de pensador dos processos e práticas da ação educativa. Dar voz aos professores, com vistas a que, ao se ouvirem mutuamente, e ao ouvirem sua própria voz, assumissem o seu papel como profissionais que para além de fornecer dados para uma pesquisa, também fizessem uso desses dados em sua própria reflexão sobre as práticas de ensino. (GOODSON, 1992).

Assim, nossa intenção inicial, de problematizar a prática dos professores com vistas à reflexão sobre suas propostas de ensino, passou a ser também a de inserir os professores numa determinada comunidade de investigação na qual os saberes da prática passassem a ter caráter científico. Que se descortinasse um universo de possibilidades de construção de “novas práticas” advindas daquelas que se elucidariam por meio dos relatos dos professores em diálogo com referências que tanto poderiam ser trazidas de antemão, quanto poderiam emergir de necessidades e interesses do grupo de estudos.

Nesse sentido, alguns princípios que nos são muito caros ao pensar no processo de ensino e de aprendizagem das crianças – que se traduzem numa concepção de leitura

como um processo de interação entre o sujeito-leitor, o texto e o sujeito-autor, articulando o conceito de leitura ao conceito de linguagem como processo de interação, uma construção partilhada entre sujeitos que se alternam como interlocutores, construtores de um discurso – passam a fazer eco na formação do professor que ensina a ler, pois pensar o ensino da linguagem e o ensino da leitura também dessa perspectiva nos leva a conceber uma prática que leve à formação do cidadão ativo e participativo, capaz de compreender e interferir na cultura de uma sociedade letrada.

Este pensamento torna-se libertador não só para o sujeito aluno, aquele que irá ampliar cada vez mais seus conhecimentos sobre a língua e sua capacidade de interpretação e compreensão dos fatos da vida, mas também para o sujeito professor, aquele a quem cabe ter clareza de suas concepções de ensino, aprendizagem, língua e leitura, sujeito este construtor de conhecimentos e de propostas de ensino voltadas para objetivos específicos dos quais partilha. (JACOBİK, 2011)

Nossas preocupações estiveram voltadas, portanto, para uma pesquisa que para além de descrever maneiras de trabalho e formação docente, proporcionasse aos sujeitos envolvidos um processo de reflexão e construção de saberes necessários à prática de ensino da leitura e, mais amplamente, à prática de ensino de forma geral.

1.2 A constituição do grupo de trabalho

Após a aprovação no ingresso para o doutorado, passamos a buscar em várias escolas públicas e privadas professores interessados em compor um grupo de estudos sobre a questão da leitura na escola. Entre muitos contatos, o grupo de professores de uma escola pública municipal de São Paulo, nossos conhecidos e ex-colegas de trabalho, nos procurou para saber da possibilidade de realização da pesquisa na escola em que trabalhavam, em horário de trabalho coletivo. Indicando aí uma grande alteração de perspectivas de nossa parte, já que, nesse caso, estaríamos em diálogo não só com professores das séries iniciais, mas com todo o conjunto dos profissionais que atuavam do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental.

Formalizamos contato com a direção e coordenação pedagógica da escola, e organizamos em conjunto nossa participação no horário de trabalho coletivo (Jornada Especial Integral de Formação - JEIF) no ano de 2013, nessa escola. A primeira ação foi enviar o projeto de doutorado para ser lido coletivamente pelos professores, e após a aprovação de todos, iniciamos nosso trabalho.

Estivemos na escola durante os anos de 2013 e 2014, sendo que no primeiro ano havia apenas um horário de trabalho coletivo. Realizamos nossas atividades com todo o conjunto de professores que estavam em jornada de trabalho integral de formação (JEIF). No ano de 2014, devido à mudança na equipe gestora da escola e à reorganização dos horários de trabalho, passamos a atuar em dois horários distintos de trabalho coletivo. Um grupo no horário das 11h50min às 13h20min, constituído em sua maioria por professores de Ensino Fundamental II; e outro grupo no horário das 18h20min às 19h50min, constituído em sua maioria por professoras de Ensino Fundamental I. Participamos de vinte e quatro encontros com uma média de quarenta professores.

Nesse tempo, estivemos envolvidos em três atividades predominantes, divididas em três momentos: num primeiro momento, dedicamo-nos à leitura de um texto de referencial teórico; num segundo momento, dedicamo-nos à produção e discussão de atividades de leitura de textos informativos; e num terceiro momento, dedicamo-nos pensar sobre as especificidades e diferenciações entre “texto informativo” e “texto literário”, e à produção e discussão de atividades de leitura de textos literários.

É preciso destacar que não realizamos um registro sistemático de presença dos professores nos encontros. Embora saibamos que houve um núcleo que esteve presente à maior parte de nossas atividades e um grupo mais “oscilante” em relação à frequência e à participação efetiva nas propostas e discussões.

No Quadro 1, buscamos sintetizar um perfil de grupo, tanto no que tange à atuação quanto à formação da maior parte dos envolvidos. Ressaltamos que alguns professores não nos disponibilizaram as informações necessárias, portanto, ao final do quadro, observamos sujeitos sobre os quais não temos informações objetivas, mas que se materializam no conjunto, na forma de relatos de histórias de vida, participação na elaboração das propostas de sequências de leituras ou discussões ao longo dos encontros. Na virada do ano de 2013 para 2014, ocorreram algumas poucas mudanças no grupo de

professores devido a mudança de jornada de trabalho, ou transferência de uma escola para outra. Assim, é possível encontrar na sequência da descrição e análise do processo todo, alguns professores que não podem ser localizados nos quadros produzidos a partir dos primeiros encontros de formação.

QUADRO 1: PERFIL INICIAL DO GRUPO DE TRABALHO

Sexo	Formação	Disciplina que leciona na escola campo da pesquisa	Tempo de atuação na educação	Relatou história de vida
F	Pedagogia	EF I Polivalente_1	25 anos	X
F	Magistério Pedagogia	EF I Polivalente_2	12 anos	Não identificada
F	Magistério História	EF I Polivalente_3	15 anos	X
F	Magistério Pedagogia	EF I Polivalente_4	Não informado	X
F	Magistério Pedagogia	EF I Polivalente_5	Não informado	X
F	Pedagogia	EF I Polivalente_6	16 anos	X
F	Magistério Pedagogia	EF I Polivalente_7	Não informado	X
F	Pedagogia	EF I Polivalente_8	Não informado	Não identificada
F	Pedagogia	EF I e II Polivalente_SAAI	19 anos	X
F	Magistério Letras Pedagogia (cursando)	EF I e II Polivalente_OSL ⁴	15 anos	X
M	Letras/Português	EF II Língua Portuguesa_1	3 anos	X
F	Letras	EF II Língua Portuguesa_2	20 anos	X
F	Letras Português/Inglês	EF II	6 anos	Não identificada

⁴ POSL: Professora Orientadora de Sala de Leitura - função sob designação

		Língua Portuguesa_3		
F	Letras	EF II Língua Portuguesa_4	Não informado	Não identificada
F	Letras Português/Inglês	EF I Inglês_1	10 anos	Não identificada
F	Letras Português/Inglês	EF I e II Inglês_2	Não informado	Não identificada
F	Artes	EF II Artes_1	15 anos	Não identificada
F	Magistério Artes Plásticas Música Pedagogia (cursando)	EF II Artes_2	21 anos	X
M	História Mestrado em Linguística	EF II História_1	Não informado	X
M	Filosofia História Pedagogia	EF II História_AD (As. de Direção)	Não informado	X
F	História	Diretora	Não informado	X
M	Geografia	EF II Geografia_1	10 anos	X
M	Geografia	EF II Geografia_2	Não informado	X
F	Geografia	Coordenadora Pedagógica	11 anos	X
M	Ciências Biológicas Matemática Pedagogia Pós em Psicopedagogia	EF II Ciências_1	15 anos	Não identificado
F	Biologia Pedagogia	EF II Ciências_2	17 anos	X
F	Engenharia de alimentos Mestrado em Matemática	EF II Matemática_1	15 anos	X
M	Matemática Física Desenho Geométrico	EF II Matemática_2	37 anos	X
M	Matemática	EF II Matemática	Não informado	X

F	Educação Física	EF II Educação Física_1	5 anos	Não identificado
M	Educação Física	EF I e II Educação Física_POIE ⁵	8 anos	X
Não informado	Não informado	EF I Polivalente	Não informado	Não identificado
Não informado	Magistério	Não informado	Não informado	X

Nesta primeira formação do grupo temos quatorze professores atuando no Ensino Fundamental I. São dez professoras polivalentes: uma professora de Sala de Leitura (ocupando dois cargos - polivalente e OSL); uma professora em Atendimento à Inclusão; duas professoras de Inglês e um professor de Educação Física (ocupando dois cargos - Ed. Física e POIE). Apenas uma professora polivalente não é pedagoga, possui habilitação para o magistério que cursou no Ensino Médio e graduação em História. Há uma outra professora polivalente graduada em Letras e cursando Pedagogia. Uma das professoras polivalentes não informou sua formação. Os demais professores de Inglês e Educação Física não possuem graduação em Pedagogia.

Temos um total de vinte professores em atuação no Ensino Fundamental II. Uma professora em Atendimento à Inclusão (pedagoga); e uma professora em Sala de Leitura (com formação em Letras e cursando Pedagogia); quatro professores de Língua Portuguesa e uma professora de Inglês, todos com formação em Letras; são duas professoras de Artes, uma delas cursando Pedagogia; dois professores de História, um deles Mestre em Linguística e outro com formação também em Filosofia e Pedagogia. Os dois professores de Ciências possuem formação em Pedagogia, a professora de Ciências é pós-graduada em Psicopedagogia. Os dois professores de Geografia, três professores de Matemática e dois professores de Educação Física não possuem formação em Pedagogia.

A diretora e a coordenadora pedagógica são formadas em História e Geografia respectivamente. Embora não tenham fornecido a informação a respeito de terem ou não

⁵ Professor Orientador de Informática Educativa - função sob designação

formação em pedagogia, deduzimos que sim, pela possibilidade de ocuparem os cargos atuais.

Portanto, do total de trinta e três professores que aparecem nesse primeiro quadro, vinte declaram formação nas áreas de Pedagogia ou Letras. Se incluirmos direção e coordenação pedagógica, chegamos ao número de vinte e dois, o que significa um número relativamente alto de profissionais que, em algum momento e de alguma maneira, estiveram envolvidos em estudos relacionados ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa.

Quanto ao tempo de atuação na educação destacamos que apenas duas professoras têm até cinco anos de experiência. Quatro professores têm entre seis e dez anos de atuação na educação. Onze têm entre onze e vinte anos de experiência na educação. Três professores estão atuando há mais de vinte anos. Os demais não forneceram essa informação.

1.2.1 Primeiras aproximações

Em nosso primeiro encontro, esclarecemos ao grupo o caráter da pesquisa e seus objetivos: compreender as ações que os professores implementam quando ensinam a ler, o que está subjacente a essas ações e de que maneiras elas se elucidam, ou não, para o grupo, encarando nossos encontros como um momento de formação e o grupo como o sujeito aprendiz no percurso. Embora os percursos individuais fossem fundamentais para a compreensão dos processos de ensino, esses percursos, juntos, se entrelaçaram num único percurso entremeado por muitos processos de reflexão.

Nesse aspecto, comparamos esse percurso de grupo à árvore de Dewey (1959), que serve ao viajante para subir e olhar na encruzilhada qual o melhor caminho a seguir. O estar no grupo assim pode ser considerado também. Sendo o grupo a árvore, que mostra ao viajante-professor as muitas possibilidades de atuação, e lhe permitem, por meio da reflexão, concluir qual o melhor caminho a cada situação enfrentada ou, ao menos, tornar esse viajante-professor mais convicto de sua competência na condução do trabalho em sala de aula.

Esclarecemos ainda que o grupo de discussão se constituía como espaço de formação de mão dupla, ou seja, formação para os professores envolvidos, que pensariam suas próprias práticas e sua autoformação; e formação para a pesquisadora: na condição de “formadora”, aprendendo a “formar”, na condição de professora, que também atua na sala de aula com crianças, e na condição de pesquisadora, que empreende um processo investigativo.

Indicamos também a necessidade de formalizarmos um “contrato”, por meio de um documento simples, no qual cada participante deveria assinar um “termo de consentimento livre e esclarecido” declarando ciência e concordância quanto à participação no processo de pesquisa proposto.

Colocamos para o grupo uma preocupação em saber a respeito da adesão de cada um ao projeto, indicando que deveríamos pensar uma alternativa para aqueles que não quisessem participar da ação, já que estariam em horário de trabalho. Nesse momento, houve a intervenção da diretora da unidade, esclarecendo que essa discussão já havia sido feita quando da organização do cronograma do PEA⁶ da escola (ANEXO B.1), que a decisão pela participação no processo havia sido tomada no conjunto dos participantes da JEIF, e que todos entendiam minha presença no projeto de formação da escola como uma ação a mais, compondo o conjunto com outros profissionais da própria escola (Coordenadoras Pedagógicas, Professora da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, Professora de Recuperação Paralela, Professor Orientador de Informática Educativa, Professora Orientadora de Sala de Leitura). Assim, partindo da concordância de todos os presentes, passamos à indicação das expectativas do grupo em relação à nossa atuação.

⁶ PEA: Plano Especial de Ação: O processo formativo a ser empreendido pelo coletivo de professores da escola ao longo do ano. Se efetiva numa parte da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) – horário de trabalho coletivo dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores, por meio de um projeto de estudos decidido coletivamente, a partir de diretrizes da SME.

1.2.2 Expectativas do grupo

Nesse primeiro encontro, realizamos uma conversa na qual os professores relataram o que esperavam desse percurso formativo. Observando as expectativas destacadas pelo grupo, foi possível distinguir questões de duas naturezas: a relação que se estabelece entre “o texto e os leitores”, e a relação que se estabelece entre “o texto e a ação dos professores”, conforme pode-se observar no Quadro 2:

QUADRO 2: SÍNTESE DAS EXPECTATIVAS DO GRUPO

<i>O TEXTO E OS LEITORES</i>
<ul style="list-style-type: none">✓ Qual a relação entre a leitura e a reescrita?✓ Como conseguir um texto adequado para o assunto a ser tratado?✓ Como conseguir um texto adequado à compreensão dos alunos?✓ É viável/melhor “mexer no texto” para adequá-lo à realidade da turma?✓ Sobre critérios de escolha dos textos:<ul style="list-style-type: none">❖ Há textos que podem afastar a criança da leitura por seu grau de dificuldade e/ou abstração.❖ As limitações dos alunos geram desinteresse.❖ Textos do livro didático não têm preocupação real com o aluno (leitor).❖ É difícil encontrar textos adequados ao conteúdo e ao aluno.❖ Como adequar o texto sem empobrecê-lo?✓ Sobre textos das diferentes áreas: as dificuldades dos alunos:<ul style="list-style-type: none">❖ Compreender as linguagens das diferentes áreas de conhecimento.❖ Compreender os sentidos das palavras.❖ Associar texto e imagens, gráficos e tabelas.❖ Responder perguntas.❖ Fazer resumos.

O TEXTO E A AÇÃO DOS PROFESSORES

- ✓ O aluno se sai melhor quando lê já sabendo o que deve procurar no texto (pistas do professor: perguntas por exemplo).
- ✓ A associação entre leitura e oralidade (contação de histórias, teatro, recitação de poemas/parlendas, cantoria) ajuda os alunos a gostar/compreender a leitura.
- ✓ É fundamental manter livros (e textos) à disposição dos alunos.
- ✓ Textos de memória (parlendas, listas) precisam ser referências para crianças em processo de alfabetização.
- ✓ Ler textos de diferentes áreas amplia o “conhecimento de mundo” dos alunos.
- ✓ É preciso planejar as leituras e o trabalho que será feito a partir delas, só assim é possível saber sobre a adequação ou não do texto.
- ✓ É preciso “baixar” as expectativas: conhecer a turma, ir devagar, realizar a sondagem, descobrir como a turma “responde” às leituras.
- ✓ É preciso dar tempo aos alunos; ouvir o que eles têm a dizer sobre as leituras.
- ✓ É preciso buscar textos que se aproximem do interesse dos alunos, que sejam adequados à sua compreensão, mas não textos que empobreçam a experiência.

Observamos que as expectativas apontadas pelo grupo, na primeira parte, destacavam suas angústias frente ao trabalho desenvolvido com a leitura em sala de aula. E, na segunda parte, demonstravam reflexões já constituídas, que pareciam apontar caminhos para os problemas citados, indicando um movimento de reflexão sobre a realidade do dia a dia nas aulas.

Estão em jogo, nesse aspecto, saberes “subjetivos e não formalizados” (DELORY-MOMBERGER, 2006), ao lado dos saberes formais. Ou seja, dúvidas e propostas que parecem se ancorar nas observações dos professores sobre sua própria prática, ao lado de citações conceituais pertencentes a discursos correntes em educação, como “conhecimento de mundo” ou a necessidade de associar o texto e seus elementos não verbais para efetivar uma compreensão do assunto tratado ou texto lido, por exemplo.

Segundo Nóvoa (1992b), a reflexão sobre o próprio trabalho é uma “dimensão decisiva da profissão docente”, e é somente por meio dela que podem acontecer mudanças ou inovações. O que vemos acontecer nas questões levantadas pelo grupo no quadro anterior parece trazer à luz esse processo reflexivo no qual os professores, ao narrar, já colocam em jogo seus saberes e a partir deles ensaiam as possíveis soluções para os problemas que eles mesmos apontam.

Ao observarmos as preocupações dos professores quanto à adequação dos textos de que dispõem para o trabalho com os alunos, surgem de sua própria fala as possíveis soluções e, entre elas, destacamos a inquietação quanto às mudanças a serem feitas no texto. Os professores relatam as possíveis inadequações dos textos, na perspectiva de que essa inadequação possa gerar o afastamento dos alunos, sem, no entanto, deixar de apontar que talvez os alunos também estejam em um ponto de seu percurso de aprendizagem inadequado ao momento/idade/série. A possibilidade de adaptações no texto surge como dúvida, como questionamento se seria esse o melhor caminho a ser adotado. Assim, no próprio corpo da pergunta que fazem, os professores trazem embutida a reflexão sobre a proposta.

Tratam de um possível empobrecimento do texto nessa tentativa de adequação, e apresentam já a reflexão de que, nesse caso, há que se ter um cuidado para que não aconteça, ou ainda, apontam o planejamento do professor como solução, já que nessa etapa, a de planejar, o professor tem condições de avaliar a adequação do texto e empreender a busca de soluções, utilizando texto diferente ou programando atividades que permitam a sua compreensão.

Os professores citam seus processos de planejamento como fundamentais para garantir boas experiências de leitura aos alunos: a procura dos textos, a avaliação de sua adequação ao tema e às capacidades leitoras dos alunos, as estratégias de trabalho com o texto em sala de aula. Ou seja, os processos deliberados de organização das aulas como fundamentais para o sucesso da aprendizagem, sem, no entanto, deixar de apontar “limitações” dos alunos como um fator dificultador.

Nesse ponto, há que se refletir sobre o que afirma Peters (1979) quando aponta que:

Educação supõe, essencialmente, processos intencionais que transmitem aquilo que é valioso, de um modo inteligível e voluntário, despertando no aluno o desejo de realizar a tal coisa valiosa [...] A tarefa do educador não é, simplesmente, a de construir sobre desejos já existentes, mas a de mostrar o que vale a pena desejar, de tal modo que isto crie novos desejos e estimule novos interesses. (PETERS, 1979, p. 120 e 128).

Ou seja, segundo Peters, o papel do professor é daquele que tem também o dever de despertar nos alunos o interesse por aquilo que se propõe que aprendam, por meio de ações intencionais. Sem nos deixar levar pelo romantismo em relação à educação, e cientes das dificuldades cotidianas enfrentadas pelos professores em seu trabalho, há que se apontar que são eles, ainda, os únicos capazes de empreender as soluções para inadequações nos percursos de aprendizagem dos alunos e nos materiais pensados para essa aprendizagem, considerando serem eles, na ponta do processo, os que dialogam com os alunos, seus saberes e suas necessidades.

Em relação à preocupação dos professores quanto ao “desejo de aprender”, ou ao seu “interesse” (dos alunos), apontado na primeira linha, e já trazendo em seu bojo a preocupação quanto ao próprio objeto, o texto, na sequência, observamos possíveis soluções como: fornecer pistas do que os alunos estão “procurando” no texto, dar tempo para que os alunos se apropriem das leituras e ouvi-los em relação às mesmas, chegando a apontar a experiência leitora como a própria possibilidade de ampliação dos conhecimentos dos alunos.

Destacamos ainda nesse quadro, a lista de “dificuldades” dos alunos apontadas pelos professores nas aulas em que a leitura se faz necessária. E, simultaneamente, a reflexão em relação à necessidade de dispor textos e leituras e ao mesmo tempo “sondar” o que os alunos sabem, conhecer os alunos, “ir devagar” e “baixar as expectativas”, demonstrando clareza da importância das ações do professor para a superação das “dificuldades” dos alunos.

É muito importante e interessante refletir sobre o apontamento de que o professor deva “baixar as expectativas”, numa clara compreensão de que, por vezes, as pré concepções a respeito do que os alunos deveriam saber possam ser as dificultadoras tanto da avaliação feita pelos professores, quanto de equívocos em seu planejamento.

Nesse ponto, destacamos a importância da atividade proposta aos professores como lugar de partida nesse percurso de formação, uma vez que, para além de nossas expectativas, ela proporcionou aos envolvidos um momento de pensamento reflexivo (DEWEY, 1959) que colocou o grupo em estado de alerta, a observar sua realidade de fora dela, apresentando os problemas e propondo alternativas e soluções.

Da mesma maneira, vale a pena que nos detenhamos na afirmação “ir devagar”, pois conforme afirma Shön (1992, p. 87), “À medida que os professores tentam criar condições para uma prática reflexiva, é muito possível que se venham a confrontar com a burocracia escolar”. Quais são, portanto, as implicações de pensar, no cotidiano escolar com seus calendários e currículos, que se deva “ir devagar” e adequar-se ao tempo da aprendizagem e não ao tempo do ensino?

Assim, destacamos de início, que não se poderia pensar nos professores como aprendizes passivos nesse processo, mas sim, como sujeitos em esforço “consciente e voluntário” (DEWEY, 1959) de pensar reflexivamente, oscilando entre dúvidas e hesitações de um lado, e críticas e proposições de outro.

1.2.3 Memórias do grupo

Em nosso segundo encontro, solicitamos aos professores a escrita de um texto autobiográfico no qual retomassem suas memórias de infância e adolescência na relação com a leitura e a escrita. Para guiar a escrita, lançamos a seguinte consigna: *Meu percurso como ouvinte, falante, leitor e escritor... memórias de minha infância e adolescência... nomes, fatos e títulos... lembranças afetivas e intelectuais e o porquê de minha escolha profissional.*

A propósito dessa atividade, é preciso destacar a importância da narrativa de si nos processos de formação. Segundo Delory-Momberger (2006), contar a história de vida permite ao narrador distanciar-se de si, tornar-se personagem de uma história, e portanto, sujeito a uma análise reflexiva e potencialmente transformadora, “...a narrativa de vida é uma matéria instável, transitória, viva, que se recompõe sem cessar no presente do momento em que ela se anuncia.” (Delory-Momberger, p. 362). Como personagem, esse

sujeito é sempre passível de mudança, e ao revisitar sua trajetória, esse novo olhar permite colocar-se no lugar de transitoriedade que pode impulsionar transformações.

... a narrativa faz de nós o próprio personagem da nossa vida, é ela, enfim que dá uma história à nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida. (...) a narrativa é o lugar onde o indivíduo humano toma forma, onde ele elabora e experimenta sua história de vida (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 363).

Retomar as histórias de vida dos professores é também um processo de humanização que procura desfazer a cisão entre a pessoa e o profissional, retomando uma unidade que por muitas vezes tenta-se desfazer por meio de um discurso que insiste em retirar do professor o seu lugar de profissional, submetendo-o a práticas idealizadas e uniformizadas por outros que não aqueles que se encontram no espaço onde se dão as práticas de ensino, a escola.

Ao tentar implantar uniformizações externas do currículo e/ou da metodologia de trabalho, na maior parte das vezes sem a participação dos profissionais que atuam nas escolas, ignora-se a impossibilidade de que a história e as escolhas desse sujeito professor não venham a compor suas escolhas profissionais e suas decisões na prática da sala de aula. (NÓVOA, 1992b e GOODSON, 1992)

Por outro lado, ao se perguntarem de alguma maneira porque fazem o que fazem, os professores retomam princípios e valores aos quais aderiram, e as práticas que evidenciam também suas maneiras de ser e de pensar sobre como se aprende, ainda que a essas práticas, princípios e valores tenham aderido de forma não refletida ou não intencional. É nessa reflexão sobre si que retomam o percurso passado e futuro de seu trabalho, redimensionando ou reafirmando o que estão fazendo no presente, numa ação que pode ser nomeada como “autoconsciência”, uma “dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo” (NÓVOA, 1992a, p. 16).

Segundo Dominicé (2006, p. 351) “... os relatos biográficos deixam transparecer os quadros de referência mediante os quais os adultos dão sentido à história de sua vida”.

É importante destacar que, neste trabalho, não houve a intenção de utilizar a escrita autobiográfica como método, mas sim como parte de um processo formativo, que convidou os professores a, antes de olhar para o presente de suas ações, retomar um pouco sua própria trajetória como alunos, como crianças aprendendo a ler. Revisitar momentos de sua própria formação e encontrar ali ecos de como se tornaram os professores que são hoje, talvez um processo avaliativo de si, que simultaneamente é também formador e autoformador, num percurso de apropriação da sua história e do que fez a partir dela; do que houve de contribuição em sua trajetória desses momentos primeiros de contato com a leitura. (DOMINICÉ, 1988)

Diante disso, recolhemos os textos de vinte e seis professores presentes nessa ocasião (ANEXO A). Dentre esses, dezenove identificados e sete anônimos, segundo o Quadro 3, a partir da página 62.

Entre os vinte e seis relatos, quatorze retomam experiências escolares da infância. Oito citando experiências positivas e cinco experiências negativas. Dois relatos não tratam das experiências de leitura, mas centram-se na figura de uma professora, uma delas “afetiva, segura e paciente”; e outra com “atitudes de exclusão e humilhação”.

Doze relatos sobre a escola da infância citam especificamente a leitura. Em quatro dos relatos, aparecem como memórias negativas a dificuldade na leitura e interpretação de textos; a leitura para avaliação; a necessidade de memorização ou “decoreba”; e o desejo de se adiantar nas leituras e ser impedido pela professora.

Em oito relatos, encontramos memórias positivas em relação à leitura na escola na infância: três prêmios recebidos em concursos de leitura; títulos e autores; professoras leitoras; facilidade em aprender; contato com escritores. Sobre a escola na adolescência, oito relatos trazem memórias da relação com a leitura na escola. À exceção de um relato, que coloca a leitura ligada à necessidade de fazer fichamentos, os demais trazem experiências de maior contato e prazer com a leitura nesse período.

Em relação à leitura de modo geral, aparece citada em vinte e dois relatos. Dezesete tratam de experiências de leitura ou contação de histórias pelos pais, na infância. Dois relatos abordam as leituras na adolescência, sendo um ligado a eventos políticos e outro a eventos religiosos. Sete relatos trazem experiências de leitura na vida

adulta, desde a graduação até a atualidade. Apenas um relato traz a “falta de incentivo da família” como elemento.

Se colocarmos lado a lado as experiências positivas com a leitura na escola da infância e as experiências de leitura na família, majoritariamente localizadas na infância, totalizam dezoito relatos que nos permitem encontrar fragmentos dos processos de letramento e alfabetização (SOARES, 2009) dos professores e professoras. Se ampliarmos para as citações sobre leituras, independente de experiências positivas ou não, teremos vinte e um relatos que nos trazem notícias dos primeiros contatos dessas pessoas com a leitura.

Considerando o total de dezessete relatos de experiências marcantes de leitura no contexto familiar, podemos afirmar que as práticas escolares, ainda que cumprindo seu papel de ensinar a ler e a escrever, não foram as únicas, e talvez não tenham sido as principais responsáveis pelo estreitamento da relação desses sujeitos com o texto, ao menos na primeira infância, momento crucial para o início do processo de letramento emergente.

Embora alguns relatos retomem experiências muito significativas com a leitura na escola, podemos concordar com SEMEGHINI-SIQUEIRA (2006 e 2021) quando esta aponta a necessidade de permitir às crianças uma relação mais lúdica com a linguagem escrita como única forma de garantir a aprendizagem. Revelando ainda que para aquelas crianças que têm na escola seu único acesso ao texto escrito, é preciso um “tempo extra” para a recuperação desse período de “letramento emergente”, de contato “desinteressado” com a língua escrita, que não passa pela sistematização dos processos de ensino e aprendizagem escolar.

Em relação à escolha da profissão, são vinte e dois relatos que abordam o tema. Desses, quatro relatam ter sido uma decisão dos pais. Um fala da influência da mãe, professora, na sua escolha; três deles relatam as experiências de trabalho como fator decisivo; três relatos apontam a influência de professores, sendo um deles pelo exemplo negativo; e apenas dois relatos estão ligados à alguma experiência de leitura.

Diante das observações destacadas no início dos contatos com o grupo, optamos por propor uma leitura que parecia abordar, de alguma maneira, as temáticas até então discutidas, que seriam a importância do contato com a leitura desde a infância, e a questão

do tempo como elemento fundamental para as aprendizagens, dos adultos, crianças e adolescentes.

QUADRO 3: SÍNTESE DOS RELATOS DE MEMÓRIAS DOS PROFESSORES E PROFESSORAS

Disciplina que leciona na escola	Escola na Infância	Escola na adolescência	O que disse sobre a leitura	Por que a escolha da profissão
EF I Polivalente_1	Levava livros para casa, mas lia apenas o necessário.		Tinha livros em casa na infância, mas não cita a leitura. Ganhou uma coleção de livros da vizinha, e descobriu o prazer da leitura. Ganhava gibis de outros vizinhos.	Brincava de ensinar as colegas, passou a ajudar nas lições delas. A mãe achava que deveria ser professora, ingressou em outra carreira e depois no magistério.
EF I Polivalente_3		Pegava livros na Biblioteca da escola.	Sempre teve livros e leitura em casa. A casa era referência de leitura para a vizinhança, uma espécie de biblioteca. Lia nas reuniões de partido de que participava com os pais.	Porque acompanhava a mãe na escola e gostava de vê-la ensinando as crianças. Acreditava que a educação é o caminho para a transformação do mundo. Hoje se pergunta se isso é mesmo possível.

EF I Polivalente_4	Dificuldades na leitura e interpretação de textos nos primeiros anos. Na escola, as leituras eram para avaliação.	Empréstimos de livros, leitura por prazer. Foi bem na avaliação sobre um desses livros.	Falta de incentivo da família.	O pai propôs que cursasse o magistério para abrir uma escola ou ser diretora. Ao final do curso decidiu ser professora.
EF I Polivalente_5	Queria se adiantar na leitura da cartilha, a professora não deixava.		Ganhava livros de histórias. Aprendeu a ler cedo.	Ingressou em três momentos distintos. Relata amor e realização.
EF I Polivalente_6	Ganhou um concurso de leitura, o prêmio foi uma estante com livros.		Recorda o primeiro livro que ganhou, ainda sem saber ler.	Teve outra profissão antes. Cursou Pedagogia pela necessidade de um curso superior. Atribui à predestinação.
EF I Polivalente_7	Recorda a presença de autores que visitaram a escola.	Atividades feitas a partir das leituras: teatro, discussões, etc	Recorda o primeiro livro que leu sozinha. A mãe ajudava a ler os livros da escola.	A mãe a matriculou no CEFAM. Começou a trabalhar na Ed. Infantil; desistiu de outra graduação e optou por Pedagogia.

EF I Polivalente_S AAI	Aprendeu rápido a ler. Lembra de uma história que ouviu.			
EF I e II Polivalente_O SL	Ganhou um livro da professora do 1o ano. As professoras dos anos seguintes não liam.	Professora da 5a série lia e emprestava livros. Se tornou leitora a partir daí.	Aprendeu a ler antes de ingressar na escola, alfabetizada pelos pais. Fascinação por ver o pai lendo na infância. Desejo de ler. Gostava de ler os textos do livro didático.	Cursou magistério forçada pelo pai, adorou o curso e se motivou a ensinar. Relata satisfação com alguns alunos e turmas.
EF II Língua Portuguesa_1	Professora afetiva, segura e paciente.	Muitas leituras: quadrinhos, revistas e jornais.	Fonte de conhecimento	Atuação na igreja
EF II Língua Portuguesa_2			Gosta de ler para aprender. Os pais liam para ela na infância.	Teve o primeiro emprego aos 14 anos, numa escola de Educação Infantil.

EF II Artes_2			Tinha a casa repleta de livros. Pai e mãe leitores. Ela também, desde a infância.	Perda de renda da família.
EF II História_1			Lembra do pai lendo e da casa cheia de livros. Relata um episódio em que o pai leu para ele, e ele passou a ler procurando a mesma satisfação que sentiu na leitura feita pelo pai.	Ganhou um livro de presente, e nessa leitura reencontrou o prazer de ler e reafirmou a decisão de estudar História e se tornar professor.
EF II História_AD	Ganhou um livro como prêmio em um concurso de poemas. Teve uma professora que contava histórias no caminho de volta para casa.	Estudou tardiamente em salas com adolescentes bem mais jovens. O professor dava livros maiores para ele ler e deixava a classe sob sua responsabilidade. Deu aulas de reforço.	Pai e tios contavam histórias e anedotas. Na juventude leu a Bíblia e outros livros indicados na igreja. Participar desses círculos de leitura ajudou na facilidade em ler e interpretar os textos quando entrou na faculdade.	Orientado por professores cursou Filosofia e ao estagiar teve uma sala atribuída. Gosta do que faz.

EF II Geografia_1			Leu muito na graduação. Atualmente lê textos jornalísticos.	Influência de um professor. Questão financeira.
Coordenadora Pedagógica	Memorização. A escola era um fardo.			
EF II Ciências_2			Lê muito atualmente	Não tem certeza se foi a escolha.
EF II Matemática_1	Professora do 1o ano lia histórias para as crianças relaxarem.		Histórias que a mãe contava na infância. Graduação em engenharia enterrou sua vida de leitora. Passou a frequentar a biblioteca da escola onde dava aula. Se tornou professora de sala de leitura. Tem uma amiga como exemplo de leitora.	

EF II Matemática_3	História de exclusão e humilhação.		Alfabetizado em casa pela mãe. Se declara leitor de literatura e textos informativos.	Pelo exemplo negativo da primeira professora.
EF I e II Educação Física_POIE		Leitura no Ensino Médio: um livro	Histórias da Bíblia que ouvia na igreja, na infância. Leu pouco, não teve incentivo. Se tornou leitor na pós-graduação.	Se apaixonou a partir de uma experiência de trabalho.
Não identificado	Facilidade para aprender a ler. Livros de leitura escolar: decoreba.		Gostava de gibis. Afetivas: leituras de férias (crônicas); livros ganhados. Leituras atuais: prisão (leis, processos...)	Está se perguntando até hoje.
Não identificado			Lê muito atualmente	Resgate cármico

Não identificado			Família de leitores.	Foi com um amigo e se cadastrou para dar aulas, sem saber direito o que estava fazendo.
Não identificado			A mãe contava histórias de terror.	Porque teria emprego imediato para contribuir com a família.
Não identificado	Lia muito Monteiro Lobato.	A professora pedia muitas leituras para fazer fichamentos.	A mãe lia poesias para as filhas.	Por causa da proximidade com os livros.
Não identificado				Decidiu ao final da oitava série que seria professor após o Ensino Médio.

2. FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE FORMAÇÃO CONCERNENTE À LEITURA: IDAS E VINDAS DO APRENDER PARA ENSINAR

Logo após a constituição do grupo, passamos por um período de dois meses de greve nas redes municipal e estadual de ensino em São Paulo. Ao final da greve, apresentamos ao grupo nossas impressões, tal como fizemos neste texto, demonstrando conclusões sobre os dois primeiros encontros, e sugerindo um texto a ser lido como base teórica para os encontros de formação.

Optamos pela leitura compartilhada, feita de forma coletiva, nos revezando como leitores em voz alta. Esse modo de ler, comum nas salas de aula com crianças e adolescentes, possibilita ampliar compreensões diversas sobre o texto, uma vez que nos detemos não apenas naquilo que nos toca no primeiro momento, mas já como uma segunda leitura, somos levados pelos outros leitores a observar com atenção os focos levantados por eles. Dessa forma, ao parar a leitura para discutir aspectos relevantes para vários participantes dessa “roda de leitura” (JACOBICK, 2011), podemos partilhar compreensões do texto e de aspectos para além do texto, que possibilitam ampliar os conhecimentos adquiridos e partilhados na atividade de leitura. Ler junto é, portanto, atividade formativa em qualquer idade ou situação de aprendizagem.

Com esse foco, despendemos um tempo produtivo, durante o primeiro semestre de 2013, na leitura compartilhada do texto “Modos de ler textos informativos em meios impressos/virtuais e questões sobre memória: estratégias para alavancar a construção do conhecimento em diferentes disciplinas” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006).

2.1 Discutindo aspectos teóricos, com vistas às práticas de ensino

No decorrer de cinco encontros, realizamos a leitura coletivamente. Nos revezamos na leitura em voz alta, enquanto o grupo acompanhava o texto que tinha em mãos. A leitura era interrompida sempre que havia a necessidade de questionamentos ou comentários. E retomada depois que o grupo considerava que a discussão era suficiente

para o momento. Os comentários deste momento de leitura, e de todas as demais discussões realizadas no grupo, foram anotados pela pesquisadora e retomados após os encontros, durante o registro das atividades.

Esse processo, que nos aproximou de atividades de leitura realizadas nas salas de aula da Educação Básica com crianças e adolescentes, nos situou no lugar de aprendizes, inicialmente buscando compreender aspectos teóricos do texto e de que forma eles se aplicariam à prática em sala de aula. Depois, num movimento reflexivo importante, com os professores trazendo suas próprias referências, teóricas e práticas, colocando os seus conhecimentos em discussão com as contribuições do nosso texto base.

Empreendemos um diálogo de conhecimentos e reflexões que nos situou distantes das práticas formativas fundamentadas no conceito de “racionalidade técnica”, e nos aproximou de um processo mais artesanal de formação, em que o próprio grupo delineou seus caminhos.

2.1.1 Leitura compartilhada no grupo - primeiro encontro

Antes de iniciarmos a leitura, assistimos ao vídeo “Deadlines”⁷. Um pequeno vídeo que apresenta um experimento com crianças, no qual elas são convidadas a realizar um desenho a partir de uma imagem no papel para comprovar a impossibilidade de ser criativo quando se limita o tempo de pensar sobre determinada situação. No vídeo, num primeiro momento, o tempo extremamente curto faz com que as crianças produzam desenhos muito semelhantes. No entanto, ao ampliar o tempo para um segundo desenho, as crianças expressam de modos muito diversos como enxergaram a imagem entregue no papel, e cada uma produz uma obra totalmente diferente.

Nosso objetivo era fazer uma espécie de sensibilização para o fato de que nosso trabalho não era uma proposta de solução imediata para problemas de ensino ou aprendizagem, mas sim uma contribuição aos processos de reflexão daquele grupo de

⁷ Disponível em <https://youtu.be/jgvx9OfZKJw> . Último acesso em 28/04/2022.

professores. Nossas ações estavam planejadas para o afastamento intencional dos modelos de formação centrados na ideia do professor como “técnico”, que reproduz modelos e teorias científicas elaboradas externamente como modos de solução para os problemas da prática educativa na Educação Básica. (GÓMEZ, 1992).

Antes, ainda segundo (GÓMEZ, 1992, p. 96), convidar os professores do grupo a se colocar no lugar de “... prático autônomo, como artista que reflete, que toma decisões e que cria durante sua própria ação.”

Nesse primeiro encontro de leitura, destacaram-se os seguintes aspectos para o grupo de professores:

- Qual é o tempo extra a oferecer aos alunos para que “aprendam a ler”? A escola não tem esse tempo. O tempo da vida escolar é outro, é compartimentado, seriado, dividido em áreas de conhecimento. Precisa haver uma mudança na rotina escolar.
- Segurar para fazer de novo o 1º ou o 2º ano ... Isso é o tempo a mais? Aí não implica em qualidade, porque se faz de novo a mesma coisa, esperando outro resultado.
- Há pessoas que acham que gastam muito tempo na leitura, estão perdendo tempo com a leitura.
- Professor de língua (curso de Letras) não “trata” de alfabetização nem de letramento, é uma deficiência.

Em relação a esse “tempo extra”, os professores se detiveram no seguinte trecho:

... muito além de um “método” de alfabetização, seja global ou fônico ou misto/eclético, é preciso considerar o grau de letramento emergente com que a criança de idade X chega à escola. Dessa forma, para que as crianças que, em função da família, tiveram menor imersão no mundo letrado, há que se estabelecer um tempo extra significativo (ao menos um ano), anterior ao processo deliberado/intencional de alfabetização, com a finalidade de viabilizar uma recuperação lúdica do processo de letramento emergente. Essa é uma condição para que esses alunos avancem sem estigmas. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006, p. 172).

Nessa discussão, os professores retomaram ao menos uma das questões levantadas no encontro anterior, em que tratamos das expectativas do grupo para esse percurso de debates e formação. Anteriormente, foi apontado pela Professora Polivalente_6 que “É preciso baixar as expectativas: conhecer a turma, ir devagar, realizar a sondagem, descobrir como a turma responde às leituras”.

Nesse ponto do debate, ficou claramente marcada entre os professores as dicotomias entre “tempo extra” e “reprovação escolar”; “tempo de ensino” e “tempo de aprendizagem”; e entre “burocracia administrativa” e “processos pedagógicos”. As falas sintetizadas no quadro anterior circularam em torno da reflexão sobre como dar conta de um currículo pré-programado ao mesmo tempo em que se tenha que permitir aos alunos mais tempo para desenvolverem competências leitoras, sobretudo àqueles alunos que apresentam defasagens em relação ao que é esperado deles nas séries em que devem cursar o ano letivo.

Os questionamentos apontados pelo grupo, nessa situação, nos colocam o desafio de lidar com o “pensamento prático do professor” (GOMÉZ, 1992), que reflete na ação sobre as situações cotidianas enfrentadas na sala de aula. Não são reflexões das quais se dê conta apenas com conhecimentos produzidos externamente à escola de Educação Básica, nos cursos de licenciatura ou eventos de formação de professores. Tampouco por meio de pesquisas ou textos acadêmicos. Essas reflexões apontam para situações cujas soluções precisam ser construídas artesanalmente, em cada sala de aula, diante de cada aluno com suas histórias de vida e necessidades de aprendizagem.

Nesse sentido, há que se pensar não só para os alunos, mas também para os professores, na importância de uma educação/formação que seja “libertadora” e não “bancária” (FREIRE, 1987), que coloque os professores nesse lugar de “práticos reflexivos”, que aprendem com a própria prática e a constroem na medida em que refletem sobre seus desafios e problemas. (NÓVOA, 1992a).

Segundo Zeichner (1992), os modelos de formação fincados na ideia de racionalidade técnica, que têm a intenção de resolver problemas da prática pedagógica ensinando aos professores a “aplicar” teorias desenvolvidas em pesquisas acadêmicas são um equívoco. O percurso de reflexão dos professores, apontando para as inconsistências

entre sua prática e os tempos e burocracias escolares corrobora esse pensamento, colocando essas últimas em um lugar de obstáculos aos processos de ensino e de aprendizagem.

Os professores destacaram ainda o pouco (ou nenhum) conhecimento dos profissionais que atuam no Ensino Fundamental II a respeito de alfabetização e letramento. Que essa seria uma deficiência importante dos cursos de formação, considerando a realidade brasileira em que um número significativo de alunos avança na escolarização sem concretizar a fluência leitora e escritora. Segundo dados do INAF, em 2018, 12% da população entre 15 e 24 eram considerados analfabetos funcionais.

De acordo com Semeghini-Siqueira (2006) e Jacobik (2011), há uma cisão entre as licenciaturas em Pedagogia e Letras, sendo a primeira voltada a pensar os processos de alfabetização e letramento (SOARES, 2009; KLEIMAN, 1995) e a segunda aos processos de ensino para crianças/adolescentes já alfabetizados e com altos níveis de letramento, mas do letramento específico valorizado pela instituição escolar (KLEIMAN, 1995). E é justamente essa cisão que é colocada em questão pelos professores no grupo, destacando o seu aspecto negativo e dificultador do trabalho com a leitura em sala de aula, considerando a heterogeneidade da fluência leitora e escritora entre os alunos em todo o seu percurso no Ensino Fundamental.

2.1.2 Leitura compartilhada no grupo - segundo encontro

Nesse segundo encontro dedicado à leitura do texto proposto aos professores (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006), avançamos na discussão sobre as diferentes abordagens que se pode ter em sala de aula, considerando as especificidades dos textos apresentados aos alunos. Os apontamentos dos professores foram relativos a:

- ❖ Os professores destacaram a leitura “objetiva” do texto literário. Que esta é uma prática do Ensino Médio por causa do vestibular. Nesse caso, estaria errado?

- ❖ Falaram sobre o conhecimento dos “campos da ciência”. Segundo Vygotsky, seriam estímulos à construção do pensamento, um conhecimento sociocultural.
- ❖ Chama a atenção a questão das “conexões cerebrais”, que as crianças necessitam de estímulos para que elas se estabeleçam, e relacionam essa questão ao “letramento emergente”.

Nesse ponto, observamos relações importantes que os professores fazem com os conhecimentos teóricos abordados no texto. A questão que mais chamou a atenção dizia respeito ao retorno a um aspecto discutido anteriormente, que seriam os baixos níveis de letramento dos alunos como entraves ao processo de trabalho com os textos das diferentes áreas do conhecimento. Retomaram a importância dos processos de letramento para a continuidade e aprofundamento da aprendizagem na leitura. E trouxeram eles mesmos aspectos importantes para que essa aprendizagem se concretize: a leitura em casa, desde o início da escolarização; a convivência com livros, jornais e revistas; a valorização das atividades de leitura também fora da escola.

Segundo Rojo (2006, p. 13)

... o desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento da instituição familiar a que pertence - isto é, da maior ou menor presença, em seu cotidiano, de práticas de leitura e de escrita...

E, por outro lado, da participação das crianças em diferentes atividades com a linguagem oral e escrita: jogos, brincadeiras, contação de histórias, cantorias, enfim, práticas discursivas que atribuam sentido à leitura e à escrita como prática e como objeto. A autora discute o papel determinante das interações na emergência do letramento, ou seja, o quanto a alternância de papéis como ouvinte, leitor, falante, e a participação em situações de fala/escuta/leitura com sujeitos mais avançados nessas aprendizagens pode favorecer a aprendizagem mais eficiente da leitura e da escrita. (LEMOS, 1988, *apud* ROJO, 2006)

Embora essa discussão se dê no âmbito de uma pesquisa com crianças pequenas, ao trazer o debate sobre a recuperação do processo de letramento dos alunos cujos níveis de proficiência leitora sejam deficitários do ponto de vista dos currículos do Ensino Fundamental, podemos atribuir aos professores, quando leem com seus alunos e alunas, esse papel mediador de promover interações entre alunos, entre alunos e professor, e dos alunos com o texto. Nessas mediações, cada aluno assumindo ora o papel de ouvinte, ora de falante, ora de leitor, ora de narrador, vai alternando sua forma de participar, aprender e contribuir com as suas aprendizagens e as dos demais. Todos esses como processos de ampliação dos níveis de letramento, ensino e aprendizagem da leitura.

Ao tratar do conhecimento dos diferentes “campos da ciência”, os professores estão dialogando com a importância da formação de uma “memória discursiva” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006; PÊCHEUX, 2015) dos alunos, ou seja, reconhecem que ao ampliar a experiência leitora dos alunos, com uso de textos sobre diferentes temas e com diversas estruturas textuais, estão contribuindo para que se amplie a aprendizagem não apenas sobre as disciplinas escolares, mas sobre a leitura em si.

Trazer Vygotsky para o debate, torna inevitável pensar que a abordagem de textos para os quais esses alunos ainda não estejam plenamente preparados, como apontam os professores, coloca os mesmos em atuação na “zona de desenvolvimento proximal” das crianças e adolescentes, ou seja, os professores, ao lerem textos junto com seus alunos, podem fornecer a assistência necessária para que futuramente essa leitura possa ser feita de forma autônoma, uma vez que: “[...] aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã [...]” (Vygotsky, 1984, p. 98).

Essa discussão traz também à tona o conceito de que a leitura está para além dos processos de decodificar ou compreender como se formam as palavras a partir da junção das letras. Ler está para além do que é apreensível aos olhos, envolve dimensões afetivas, cognitivas e interativas. Para ler é preciso não só compreender significados explícitos e implícitos, mas também relacionar a leitura aos conhecimentos pré-existentes e contextuais. (JACOBK, 2011; SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006 e SMITH, 1999).

2.1.3 Leitura compartilhada no grupo - terceiro encontro

A partir desse encontro, observamos que as referências de conhecimento teórico sobre questões de aprendizagem e leitura dos professores do grupo se tornaram mais explícitas.

- O Professor de História_1 fala da importância da construção de repertório e sobre a necessidade de que as crianças sejam expostas ao conhecimento.
- O grupo discute sobre estratégias cognitivas e metacognitivas (aprender a pensar sobre como se aprende, como se constrói o conhecimento).
- Trocam explicações sobre a questão da leitura *top down* e *bottom up*.
- Discutimos a questão da dialogia entre textos (Bakhtin). Da interferência do repertório dos alunos nesse tipo de atividade, ou seja, as crianças com mais repertório de leitura estabelecem mais relações entre os textos.
- O professor de Educação Física_POIE fala sobre o que observa quando estuda regras e estratégias de jogos. Segundo ele, as crianças mais “difíceis” (aquelas que menos sabem nas outras disciplinas) são as que **não** têm dificuldades em criar estratégias para os jogos, acredita que as atividades “na quadra” estão mais próximas da realidade delas.
- Os professores falam da dificuldade dos alunos em lidar com textos informativos, que isso aparece no “provão”⁸. Seria falta de repertório?

As discussões do texto em torno do conceito de “memória discursiva” nos guiaram nesse terceiro encontro dedicado à leitura compartilhada. À luz do que aborda Semeghini-

⁸ O Provão era uma prática dos professores à época da pesquisa. Ao final de cada bimestre, eram elaboradas e aplicadas provas nos modelos das avaliações oficiais SARESP, PROVA BRASIL, PROVA DA CIDADE etc. O objetivo era a prática de avaliações sistemáticas de aprendizagem de “conteúdos mínimos” e também a familiarização dos alunos com o modelo, uma vez que alguns professores discutiam a possibilidade de um mau desempenho dos alunos nas avaliações externas, também, por desconhecerem o seu formato.

Siqueira (2006), os professores concluíram que o conceito remete à experiência leitora, que nos possibilita “armazenar” e “reconhecer” determinados formatos de texto, ou de discurso, e a partir desse reconhecimento, ampliá-los. Poderiam dizer, portanto, que aprendemos a ler na experiência de nossas leituras.

Essa experiência leitora, que nos permite ampliar os conhecimentos sobre leitura, é o que se chama nas palavras dos professores de “repertório”. A eles parece clara a necessidade de que as crianças tenham construído um repertório de leituras e saberes sobre a leitura para que possam aprender o que precisam a partir de suas aulas.

O conceito de gêneros do discurso, tal como formulado por Bakhtin (2003), segundo o qual todo texto pertence a uma “forma relativamente estável”, criada para atender necessidades específicas de uma determinada esfera de comunicação, também foi utilizado pelos professores para dialogar com a ideia de “memória discursiva” (PÊCHEUX, 2015). Observamos um movimento de dialogia entre textos feito aqui pelos professores para elucidar conceitos com os quais não estavam familiarizados. Num movimento reflexivo importante e semelhante ao que eles apontam como necessidade no trabalho com seus alunos.

Das falas dos professores pode-se apreender a compreensão de uma necessidade permanente de avaliação do quanto os alunos já sabem e do quanto ainda precisam aprender, ficando a cargo dos professores balizar o que apresentam nas suas aulas: nem indo tão distante que os alunos não os alcancem, nem ficando tão perto que os alunos não avancem. Pode-se comprovar na fala do professor de Educação Física_POIE que este observa o sucesso dos alunos em atividades cuja linguagem lhes é mais familiar.

Fica evidente, novamente, o conceito de aprendizagem como atividade de interação, da importância da mediação do professor para que os alunos se relacionem com os objetos de conhecimento de forma a refletir sobre eles e não puramente os “absorver”. O papel dos professores vai se elucidando pouco a pouco pela voz dos próprios professores, que tomam para si as responsabilidades dessas mediações.

O diálogo do grupo vai se constituindo como uma reflexão sobre o próprio fazer pedagógico, numa tomada de consciência importante sobre aspectos de seu cotidiano que possam ser impeditivos ou alavancadores da aprendizagem de seus alunos. Observamos

que enquanto pensam sobre a aprendizagem dos alunos, os professores aprendem pela própria reflexão, mediada uns pelos outros e pelo texto base da conversa. Um processo de aprendizagem dos adultos presentes, constituído pela mediação e pela reflexão sobre a ação. (VIGOSTKY, 1984; SHÖN, 1992).

2.1.4 Leitura compartilhada no grupo - quarto encontro

Na medida em que avançamos na leitura do texto, fomos percebendo também uma mudança na postura dos professores diante da proposta. Aos poucos, os professores foram tomando para si a fala. A essa altura, no nosso quarto encontro dedicado à leitura compartilhada, as dúvidas, respostas e proposições vinham do grupo, numa demonstração de aprendizagem coletiva muito semelhante às proposições feitas para o trabalho com os alunos.

- A Professora de Artes_1 pergunta: “A recuperação do processo de letramento é possível?” Fala sobre a questão do contexto “familiar” dos alunos. Que é possível, mas lento, e exige uma adaptação da escola para atender a essas crianças.
- A Professora de Língua Portuguesa_3 cita o exemplo da leitura de um mesmo texto em três salas de oitavo ano. Conta que em uma das salas não teve dificuldades, pois os alunos haviam visto a mesma notícia na televisão (Dilma⁹ dando um “chute inaugural” nas obras dos estádios da copa do mundo). Em outra turma, os alunos não faziam ideia do que se tratava a notícia, então ela teve que retomar a situação desde o início, para contextualizar a notícia para os alunos.
- O grupo falou sobre a questão do leitor iniciante se tornar proficiente: como fazer isso, com que ações e estratégias?

⁹ Dilma Rousseff, à época, a Presidenta da República no Brasil.

- Falamos sobre a abordagem da autora, que considera que destacar palavras desconhecidas não ajuda, mas que se deve apostar no contexto para compreendê-las, que este é um procedimento de compreensão utilizado pelos “bons leitores”.
- O Professor de História_1 apontou que isso depende do objetivo da leitura do texto. Ele considera que muitas palavras desconhecidas podem impedir a fluência do texto e comprometer a compreensão, então que nesse caso talvez seja melhor fornecer aos alunos a definição de alguns termos *a priori*.
- A professora de Língua Portuguesa_3 afirma que tudo depende do objetivo da leitura, mas considera que o dicionário é atividade a ser feita em outro momento, não no momento da leitura. Ela entende que o melhor é dar o significado das palavras para os alunos.
- A professora Polivalente_4 destaca a importância de apostar em todos os modos de ler, mas que a “leitura silenciosa” muitas vezes não ajuda. Que a leitura coletiva/compartilhada ajuda mais na compreensão do texto.
- A professora de Artes_1 fala que gosta da estratégia de dar um questionário com consulta, pois isso obriga os alunos a fazerem a leitura do texto.

Ao articular uma justificativa para a necessidade de reformulação dos tempos escolares, a professora de Língua Portuguesa_3 dialoga com uma ideia de leitura como atividade que está para além do próprio texto, e que em determinadas situações é necessário flexibilizar estratégias de ensino quando se depara com alunos cujos conhecimentos não são os esperados pelos professores. Nesse momento, a professora traz ao grupo um conceito de leitura que não se encerra na sua dimensão linguística, mas aponta para uma dimensão contextual sem a qual é impossível a compreensão de um texto. A professora sinaliza que, para que aconteça a leitura com compreensão, são necessários conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e contextuais. (KLEIMAN, 2009; JACOBIC, 2011).

Na fala da Professora de Artes_1 encontramos uma resposta possível à indagação do grupo sobre estratégias para levar os alunos à leitura proficiente. Ela aponta a importância de se estabelecer objetivos para a leitura dos alunos, que esses, ao chegar ao texto, devem saber de antemão por que estão lendo e o que estão “procurando” no texto,

uma vez que “...o leitor eficiente tem sempre um objetivo ao ler um texto informativo” (Semeghini-Siqueira, 2006, p. 189). Essa leitura, guiada por objetivos, possibilita que os alunos coloquem em prática outras estratégias importantes para compreender o texto, como a seleção do que é relevante para o momento naquele texto e a verificação da própria compreensão. (SOLÉ, 1998)

Observamos também a discussão dos professores em torno da ideia de que se deva fornecer o significado de palavras desconhecidas, sugestão do Professor de História_1 e da Professora de Língua Portuguesa_3, ou inferir esse significado a partir do contexto, como sugere o texto. Também nesta situação, verificamos a partilha de conhecimentos sobre como ensinar a ler, como ampliar os conhecimentos dos alunos sobre a leitura.

O mesmo vale para a proposição feita pela Professora Polivalente_4, quando esta trata da importância da leitura compartilhada como estratégia para promover a compreensão do texto. Nessa proposta, encontramos parte da resposta colocada pela Professora de Artes_1, visto que a leitura feita de forma coletiva é uma das estratégias importantes para ler com crianças que ainda não o fazem de forma autônoma. Ao ler em voz alta e partilhar as diferentes compreensões que o texto pode suscitar num grupo, colaboramos para que aqueles alunos e alunas que estejam em processos mais elementares da aprendizagem se apropriem de conceitos complexos, que não poderiam alcançar se tivessem também o desafio de decifrar o código no papel. (JACOBK, 2011).

Tratando da ação específica que empreendíamos nesta situação, a leitura compartilhada do texto vinha trazendo ao grupo a possibilidade de olhar para si mesmo, de destacar suas dúvidas e seus próprios conhecimentos sobre metodologias ou estratégias de ensino como respostas, e partilhar pontos de vista importantes sobre os diversos modos de abordar os textos e ensinar os alunos. Colocava também em questão o fato de que todos, em suas aulas, ensinavam a ler quando usavam textos.

Nesse ponto, é muito importante refletir sobre os processos de aprendizagem dos professores, que não costumam ser levados em conta em modelos de formação fundamentados na racionalidade técnica, nos quais um formador ou formadora considerado mais capacitado diz aos professores como devem realizar suas propostas de ensino. É interessante pensar no quanto se discutem modelos de educação libertadora, em

que as vozes dos alunos sejam ouvidas, e simultaneamente, às vezes nos mesmos cursos, os professores são tratados como depositários de técnicas desenvolvidas por quem está de fora da Educação Básica.

Nossa proposta está em pensar a formação dos professores de forma análoga ao que se discute para a educação das crianças e adolescentes. Pensar que professores não são depósitos ou arquivos, mas que refletem cotidianamente e simultaneamente ao seu trabalho sobre como realizá-lo de forma a favorecer as aprendizagens de seus alunos, e, nesse sentido, pensar o quanto os professores aprendem entre si quando encontram espaços de discussão e reflexão em torno dos problemas com os quais se defrontam no cotidiano.

Segundo Formosinho e Machado (2009), é sendo aluno que todo professor inicia sua aprendizagem do que é ser professor, e a docência é uma atividade que se desenvolve, majoritariamente, numa cultura individualista, isolada, em que cada profissional vivencia apenas a sua própria experiência de planejamento e de ações. Tradicionalmente, professores e professoras pouco interagem e confrontam suas práticas com outras. Assim, que o trabalho de um professor possa, muitas vezes, ser aprendido, desenvolvido e encerrado numa lógica de isolamento, tendo como “único” modelo sua própria vivência escolar.

Daí que o encontro, os tempos e espaços de partilha são fundamentais para a construção de formas de atuação que cheguem ao encontro das diversas necessidades de aprendizagem com as quais professores se encontram em suas turmas de alunos. Esse tempo de troca, de debates, pode se constituir como ferramenta de crescimento profissional, que leve professores e professoras a realizar seu trabalho com alunos e alunas de forma cada vez mais refletida, intencionalmente planejada de acordo com as necessidades de aprendizagem e, quiçá, ponto de partida para mudanças importantes na própria lógica sobre a qual se fundamenta a educação escolar, com suas divisões de idade e tempo que, segundo esse grupo de professores, não tem dado conta de atender as necessidades de alunos que chegam à escola com níveis de proficiência em leitura “abaixo do esperado”.

2.1.5 Leitura compartilhada no grupo - quinto encontro

- Estabelecemos comparações entre MODOS DE LER e ESTRATÉGIAS DE LEITURA
- MODO DE LER 1: um “sobrevoo”, uma primeira leitura.
- MODO DE LER 2: uma segunda leitura, destacando tópicos de interesse ou de conhecimento do leitor.
- MODO DE LER 3: leitura de estudo do texto.
- Destaca-se a importância da leitura / releitura e escrita / reescrita.
- Professoras Polivalentes 3 e 6 falam sobre o modo de ler 3, privilegiado pelas práticas escolares, e que em geral é o “único” que se faz.
- Professora de Matemática_1 fala da leitura dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem (SÃO PAULO, 2010): costuma fazer a leitura com os alunos utilizando caneta marca texto, para ensinar a marcar as informações mais importantes e/ou interessantes.
- Professor de Geografia_2 pergunta: “Como fazer esses três modos de ler? Como cronometrar o tempo das leituras?”
- Discutimos a noção de Sequência Didática ou Sequência de Atividades – fazer várias aulas para pensar sobre o mesmo texto/tema, com graus de dificuldade/desafio crescentes.
- A Professora Polivalente_SAAI retoma o trabalho das professoras de Língua Portuguesa e Ciências, que fazem muitas leituras com os alunos e produziram revistas em anos anteriores.
- Professor de Educação Física_POIE pergunta “O que é mais importante, ensinar conteúdo ou competências e habilidades (de leitura)?”
- Professora de Língua Portuguesa_4 fala sobre os alunos gostarem de ler no EF I e não mais no EF II.
- Discutimos sobre o caráter da leitura no EF II, mais “dura”, com menos “fantasia”, a partir de textos inadequados para a faixa etária.

- Professora Polivalente_OSL fala sobre os livros da Sala de Leitura que são emprestados e não voltam ou atrasam. Normalmente são livros de literatura infantil, de “fantasia”. Fala sobre o interesse em “A Bruxa Salomé” no 7º ano.
- É preciso “exercitar” com as crianças a leitura nos modos 1, 2 e 3. Para se ler com fluência é preciso esforço e empenho de todos.

Nesse último encontro dedicado à leitura compartilhada, o grupo de professores se voltou a pensar a relação entre os “modos de ler” propostos no texto, as “estratégias de leitura” discutidas nos materiais de apoio ao professor publicados pela SME e seu trabalho em sala de aula.

O Modo de ler 01 “sobrevô”, como promotor da possibilidade de “antecipação” e “levantamento de hipóteses” sobre o conteúdo do texto, uma primeira aproximação que permite estabelecer relações com conhecimentos prévios do leitor. O Modo de ler 02 “saltos”, encontra paralelos com a estratégias de “seleção”, em que leitores selecionam tópicos mais relevantes para sua compreensão ou seus objetivos de leitura; e o modo de ler 03 “passinhos”: proporciona a possibilidade de “verificação” da compreensão, “inferências” e estabelecimento de relações entre o texto e outros textos, o texto e outras experiências, enfim, aprendizagem por meio do texto. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006; KOCH; ELIAS, 2009; SOLÉ, 1998; JOUVE, 2002).

Semeghini-Siqueira (2006, p. 193) destaca que “Tradicionalmente na escola, o início da aula de leitura se aproxima do Modo 03. A leitura - oral e/ou silenciosa - é realizada, seguida de “avaliação da compreensão”, ou seja, para verificar se ocorreu ou não a compreensão.”. O grupo de professores, nesse ponto, parece concordar com a citação, e se coloca em dúvida sobre “se ensinam a ler ou somente avaliam a leitura”.

Sobre a pergunta do Professor de Educação Física_POIE “O que é mais importante, ensinar conteúdo ou competências e habilidades (de leitura)?”, vale a reflexão sobre o papel que exercem os textos em sala de aula, tanto do ponto de vista do que ensinam em sua forma, quanto do que ensinam em seu conteúdo. Há que se pensar que os conteúdos escolares são o veículo pelo qual se aprende também a ler, pois colocam objetivos mais amplos pelos quais se recorre aos textos. E os textos, por sua vez, são

também veículos pelos quais se aprendem os conteúdos escolares. Portanto, a pergunta em si nos leva a refletir sobre a importância da ação do professor ao recortar os conteúdos que pretende ensinar, e ao mesmo tempo selecionar as estratégias para que seus alunos acessem tal conteúdo. Ao utilizar o texto como uma dessas estratégias possíveis, todo professor passa a ser também um professor que ensina a ler.

A releitura apareceu como estratégia de ensino muito importante e por vezes pouco valorizada. Ficou clara para o grupo a necessidade de deter-se com mais tempo sobre os textos e assuntos quanto mais estes se mostrassem de difícil compreensão para os alunos. Dessa forma, voltaram à necessidade de repensar os tempos escolares. Discutimos a importância da releitura como possibilidade de aprofundamento da compreensão, uma vez que há aspectos que não são apreendidos num primeiro contato com o texto, e quando o texto está a serviço do estudo, a releitura faz-se quase como um imperativo. (JACOBİK, 2011; JOUVE, 2002; MARTINS, 1994; SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006).

Foram citados alguns exemplos do “desinteresse crescente” dos alunos pela leitura, na medida em que avançavam no Ensino Fundamental, e da possível relação disso com o fato de que os textos vão ficando mais “duros” com o passar dos anos; que a literatura e a leitura que convidam à fantasia vão sendo abandonadas enquanto as crianças vão crescendo. A Professora Polivalente_OSL compartilhou experiências de leitura de literatura infantil no Ensino Fundamental II, e que por vezes se surpreende com o interesse dos adolescentes pelos mesmos livros que lê para as crianças.

A aparente contradição dessa situação, adolescentes interessados em livros escritos para crianças, nos faz pensar a respeito de duas possibilidades. Uma delas, a de que, como aponta Gregorin Filho (2009), o texto de boa qualidade escrito para a criança se diferencia dos demais apenas no plano de expressão, no plano do conteúdo os temas abordados podem ser de interesse de adolescentes. A outra possibilidade é a de que, por terem dificuldades em lidar com textos mais complexos em sua escrita, esses adolescentes preferem ler ou ouvir leituras de literatura infantil. Assim, é preciso articular uma apresentação mais cuidadosa de textos de maior complexidade para os alunos a partir do

Ensino Fundamental II. Sem deixar de lado a fantasia, e ao mesmo tempo conduzindo essa leitura para situações que exigem cada vez mais amadurecimento dos leitores.

A esse respeito, destacamos que a “vontade”, ao lado da “emoção” e da “cognição”, são fatores determinantes para o sucesso da leitura com compreensão. Assim que, além de um processo de letramento a ser recuperado, em alguns casos, há a necessidade de investir no desejo de aprender, e isso se faz tanto pelo investimento em textos e assuntos que sejam de interesse dos alunos, quanto pela criação de estratégias que aproximem as crianças e adolescentes dos textos, facilitando o acesso ao que é de difícil compreensão, e construindo o percurso pelo qual irão adentrar e compreender o texto.

Na sala de aula, um espaço pedagógico caracterizado pela diversidade de sujeitos, no decorrer das atividades de LEITURA, o fato de o professor estar munido de estratégias desafiadoras e de criar um ambiente propício, um clima relacional distenso, provavelmente, contribuirá para que a “emoção” e a “vontade” possam facilitar as operações do “modo cognitivo”. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006, p. 182)

Observamos, pelas falas destacadas no último quadro, que ao mesmo tempo em que se fazem a crítica a respeito de estratégias adotadas comumente nas aulas, os professores também destacam atividades que fazem ou conhecem em sua realidade na escola, reafirmando o caráter reflexivo dessa proposta.

Diante das discussões realizadas, consideramos a importância de pensar com os professores a respeito da leitura dos textos informativos, mais comuns nas turmas de Ensino Fundamental II, o que contemplaria necessidades da maior parte do grupo, no caso, professores das diferentes áreas de conhecimento com formações que, em geral, não discutem questões relativas ao ensino e à aprendizagem da leitura. Assim, ficou como “tarefa” para nossos encontros do segundo semestre, que os professores trouxessem textos que utilizavam em suas aulas, para que pudéssemos pensar coletivamente sobre atividades para o ensino e a aprendizagem da leitura.

2.2 Saberes necessários às práticas de ensino da leitura

É preciso discutir sobre o papel de todos os professores no ensino e na aprendizagem da leitura. Todo professor ensina a ler na medida em que leva para suas aulas textos que serão lidos para, com ou pelos alunos, ainda que não seja esse um movimento deliberado e intencional. Ao ler, e ao propor atividades que envolvem a leitura, ensinamos a ler.

Contraditoriamente a isso, em algumas situações, o objetivo final do texto na sala de aula parece ser “apenas” a aprendizagem do conceito ou sentido veiculado por ele. No entanto, há que se pensar que ao ler, na tentativa de compreender esse conceito ou sentido, as crianças e adolescentes estão também aprendendo a ler, visto que exercitam as ações necessárias para a compreensão, interpretação e/ou reflexão sobre o texto.

A preocupação com o ensino da leitura deveria contemplar todos os aspectos citados, simultaneamente. Embora saibamos que, para fins didáticos, cabe ao professor planejar atividades de leitura contemplando separadamente um ou mais desses aspectos em cada texto. O que queremos dizer é que o ensino da leitura não poderia ser pensado de forma linear, como se o domínio da decodificação (relação letra-som) fosse um requisito para os demais aspectos da leitura.

No entanto,

essa cisão pode ser identificada já no processo de formação do professor de língua materna, na qual está colocada uma separação entre alfabetização/letramento e ensino de língua portuguesa. O professor que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, formado nos cursos de Pedagogia ou outros afins, em geral, não se considera professor de língua portuguesa; assim como o professor dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, formado nos cursos de Letras, normalmente não vê como responsável pela alfabetização ou pelo processo de letramento de seus alunos. (JACOBNIK, 2011, p. 155-156)

Ampliando a discussão, se está posta a cisão entre a atividade do professor polivalente (Educação Infantil e Ensino Fundamental I) e a do professor de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) em relação ao ensino da leitura, a cisão se torna um “abismo” quando pensamos na distinção entre a atividade do professor de Língua Portuguesa e os professores das demais áreas do conhecimento. Entre os últimos, formados nas demais licenciaturas, a discussão sobre o seu papel no ensino da leitura sequer é colocada na formação inicial, e apenas recentemente, tem aparecido nos cursos de formação continuada.

E sobre isso, vale destacar a grande angústia dos professores ao perceberem que seus alunos ainda não possuem os “pré-requisitos” para a leitura dos textos de suas disciplinas, ou que ainda “não sabem ler”, e por isso não conseguem aprender ou acompanhar suas aulas.

Partindo dessas questões, decidimos pensar juntos sobre os textos que os professores do Ensino Fundamental II utilizam. Pensar sobre o que os alunos aprendem desses textos e a partir desses textos, e de que formas os professores podem colaborar para que essas aprendizagens se realizem. Mas antes, é preciso situar os conceitos que nos movem nessa ideia de leitura e de texto.

Em primeiro lugar, partimos de uma concepção interacional da língua. Concebemos a língua, ou linguagem, como um sistema vivo, construído e reconstruído permanentemente por seus usuários, que são plenamente competentes nesse uso uma vez que entendem e sabem se fazer entender nas interações por meio da sua língua. E são competentes em adequar suas formas de dizer aos diferentes contextos de uso da língua em que estão inseridos. (BAKHTIN, 2003; GERALDI, 1997 e 2006)

Assumimos como pressuposto que mesmo crianças e adolescentes que sejam colocados no lugar do “não saber” nas atividades escolares, são usuários da língua e dominam suas estruturas para se comunicar e se expressar. São participantes dessa comunidade de falantes e ouvintes, leitores e escritores da sua língua, ainda que a forma dessa participação não seja aquela almejada pela cultura escolar. Daí que seja fundamental diagnosticar os níveis de letramento de alunos e alunas do Ensino Fundamental I e II, e pensar ações que sejam capazes de recuperar esse processo quando deficiente.

A concepção de língua como processo de interação entre sujeitos é o que nos move na direção de pensar a leitura também como um processo interativo no qual os falantes/escritores e os ouvintes/leitores se comunicam mediados pelo texto, e os segundos, participam dessa conversa não como receptores do discurso dos primeiros, mas como participantes ativos, que reconstróem os sentidos atribuídos ao texto, mediados por seus próprios conhecimentos de mundo, de texto e de discurso. (GERALDI, 1997)

Dessa forma, ensinar a ler numa perspectiva dialógica e interacional, prescinde de professores dispostos a conceder ao aluno aprendiz de leitor dizer a sua palavra, e conduzir esse aluno no diálogo com os textos, com os autores, com os assuntos, de forma a que possa inscrever-se na comunidade de leitores.

2.2.1 Letramento, alfabetização e aprendizagem da língua

Pensar a respeito do ensino e aprendizagem da leitura prescinde da discussão em torno das aprendizagens iniciais, sobretudo numa sociedade como a nossa, em que números elevados de pessoas ainda não têm a garantia desse direito em sua primeira infância.

Entendemos a alfabetização como um processo com início e fim. Um objetivo de aprendizagem escolar, mas que nem sempre se consolida no ambiente escolar. Há crianças que ingressam no Ensino Fundamental já alfabetizadas, e outras que saem dele sem concluir esse processo. Isso porque a alfabetização depende de uma familiaridade intensa com a língua escrita construída na primeira infância por meio das cantigas, das histórias e das brincadeiras orais, textos construídos nas “regras da escrita” ainda que sejam de domínio oral.

Uma pessoa alfabetizada domina o código, o sistema de funcionamento da língua escrita, sabe juntar letras e sons e transcrevê-los em forma de palavras, frases, textos; e sabe também compreender e expressar significados por meio desse código, ou, nas palavras de Soares (2010, p. 15-16)

“... ler e escrever significam o domínio da ‘mecânica’ da língua escrita; nessa perspectiva, alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). [...] ler e escrever significam a apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever); nessa perspectiva, a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados...”

No entanto, para que aconteça, esse processo envolve várias complexidades do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, social e linguístico da criança; do ponto de vista da maior ou menor intimidade com a língua escrita, ou da maior ou menor proximidade entre a língua oral utilizada pela criança e a língua escrita formal exigida pela escola; e do ponto de vista metodológico do trabalho dos professores. (SOARES, 2010). Para além disso, questões sociais e políticas que distanciam ou aproximam a vida das crianças, o trabalho dos professores e as condições de recepção e atendimento das crianças na escola de uma condição digna são fatores que contribuem com o sucesso ou o fracasso do processo de alfabetização, que é partilhado por todos esses atores, e não apenas pelas crianças.

Se situamos a alfabetização nesse lugar de aprendizagem com “começo e fim”, é preciso nomear as aprendizagens sobre a língua que nos acompanham ao longo da vida, desde os primeiros contatos com falantes ao nosso redor, ainda bebês, passando pelas histórias, canções, conversas com as quais vamos aprendendo diferentes modos de nos comunicar e nos expressar verbalmente, até os conhecimentos mais avançados que construiremos na vida adulta. A esse processo, que permeia toda nossa vida, foi dado o nome de “letramento”, por Mary Kato, no Brasil, em meados da década de 80. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2021 e SOARES, 2009).

Soares (2009) define o letramento como o estado ou condição da pessoa que se apropriou da leitura e da escrita, que faz uso e se envolve em práticas sociais de leitura e escrita. Dessa forma, é possível ser letrado num determinado nível, ainda que não alfabetizado no sentido pleno da palavra como lhe atribuímos. Pois o sujeito pode, não sabendo ler ou escrever, saber ditar um texto para que outro registre por ele; ou ouvir uma leitura e compreender essa leitura, debater essa leitura, emitir opinião crítica, inclusive. Assim, é possível pensar o processo de letramento como uma afinidade com a leitura e a

escrita que vamos construindo ao longo da vida, ampliando para diferentes esferas ou contextos de uso da língua, de forma que podemos ser muito letrados em leituras literárias e pouco letrados em leituras da esfera jornalística, por exemplo.

Ao pensar dessa forma, é importante termos clareza de que o letramento exigido pela escola para que se inicie o processo de alfabetização é desses processos que ainda não são universais e de acesso amplamente democrático em nosso país. Não fosse assim, não teríamos em larga escala o insucesso escolar nos meios economicamente desfavorecidos, justamente onde as possibilidades de acesso aos bens culturais valorizados pela escola são mais restritos e, conseqüentemente, a aproximação dessa língua que se fala, ouve, lê e escreve na escola é mais difícil.

Se concebemos a alfabetização como um processo que prescinde do letramento para acontecer, é importante deixar claro que o letramento prescinde da alfabetização para se ampliar. A aprendizagem da língua, portanto, é antes de tudo um processo de aprofundamento das relações dos sujeitos com a língua que lhes permite a inserção no mundo letrado, na cultura grafocêntrica, nas esferas cultural e socialmente valorizadas. Aprender a ler e escrever, e ampliar essa aprendizagem para saber ler e escrever em diferentes esferas de interação pela escrita é função da educação escolar, portanto papel de todos os profissionais ligados ao ensino.

2.2.2 O “texto”: objeto de ensino da leitura

A leitura concebida como um processo dialógico, uma relação entre interlocutores, o autor e o leitor, sendo que o leitor também constrói os sentidos dos textos que lê a partir da relação entre seus conhecimentos e o que se apresenta no texto (SOARES, 2009), está intrincada a uma concepção de linguagem como processo de interação entre sujeitos (BAKHTIN, 2003), pois coloca o ato de ler como uma construção não só da parte de seu autor, mas também de seu leitor, daquele que chega até o texto para não apenas descobrir seu significado, mas também construí-lo.

Desta forma,

... o sujeito-leitor, ao colocar-se diante de um texto, não vai a ele desprovido de seus conhecimentos, de sua visão de mundo, de suas experiências, expectativas e objetivos de leitura, pelo contrário, ele leva consigo conhecimentos de diferentes instâncias que o ajudarão a compreender os sentidos que o autor do texto imprimiu a ele, e também a redimensioná-los de forma a que o texto faça sentido num contexto distanciado daquele no qual foi produzido. (JACOBİK, 2011, p. 43)

Ao considerarmos que todo professor que lê para os alunos, com os alunos ou solicita a leitura dos alunos está ensinando a ler, temos que levar em conta a diversidade de textos com os quais as crianças e adolescentes aprendem a ler. Assim, é necessário refletir a respeito dos textos das diferentes áreas do conhecimento, diferenciá-los quanto à forma e função.

Nessa perspectiva, devemos pensar que, talvez, na escola, os adolescentes, sobretudo a partir do Ensino Fundamental II, têm intenso contato com textos de caráter mais informativo, sejam esses textos de livro didático, jornais, revistas, periódicos ou livros de divulgação científica. Além desses, estão presentes inegavelmente os textos literários. De acordo com alguns apontamentos de nosso grupo de trabalho, talvez em menor intensidade do que acreditavam ser importante, na medida em que as crianças vão crescendo e avançam nos anos no EF II.

Ao tratar de práticas sobre os textos como objetos de ensino e aprendizagem, fizemos a distinção entre duas “naturezas”, os textos informativos e os literários, a fim de analisarmos suas funções distintas e suas especificidades no que diz respeito à abordagem de leitura e de práticas de ensino. Importa pensarmos sobre tal distinção uma vez que o trabalho com esses textos, embora vise a aprendizagem da leitura, não visa uma aprendizagem única e indistinta. Aprender a ler literatura envolve motivações muito diferentes de aprender a ler notícias, por exemplo. E, para além das motivações, posicionamentos distintos, objetivos distintos, estratégias distintas etc. Sendo que tudo se aprende na prática da leitura.

O trabalho com textos também suscita outras aprendizagens que partem do questionamento: “por que se lê o que se lê?”. Ao colocar esse questionamento, Geraldı (1997) situa certa artificialidade da leitura no ambiente escolar uma vez que os alunos

não vão ao texto por motivações próprias. Antes, ao transformar o texto em objeto de aula, é preciso que se “criem motivações” para além daquela da autoridade do professor sobre o aluno em sala de aula. Como formas de dar sentido à leitura na escola ele aponta: a busca de informações, ou “perguntar ao texto”; “escutar o texto” ou o estudo do texto; “o uso” do texto como pretexto para a produção de outras “obras”; e, por fim, a leitura como “fruição”.

Em todos esses casos, o autor aponta para a perspectiva de que, em qualquer dessas “motivações” é fundamental que se estabeleça a leitura como interação entre leitor e autor, que os alunos possam construir e não apenas apreender os sentidos da leitura. O autor aponta ainda as aprendizagens que a leitura traz em si mesma porque “... permite a exploração das configurações textuais” e levam a refletir sobre como “os outros organizam o que tinham a dizer”. O texto e a leitura são, portanto, possibilidades de aprender sobre o dizer.

2.2.3 Sobre o objeto de ensino: os textos informativos na escola

É importante destacar que, em geral, os adolescentes lidam mais com o texto informativo a partir do Ensino Fundamental II. Embora as Orientações Curriculares do Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, 2007) sugerissem a elaboração de projetos e sequências didáticas envolvendo textos informativos já a partir do primeiro ano, o mais comum é que as crianças leiam mais textos literários nos primeiros anos do Ensino Fundamental. No entanto, há que se pensar que o livro didático é uma presença real nas salas de aula, portanto, desde esse período, as crianças terão, no mínimo, o contato com o texto do livro didático, e sendo esse das diferentes disciplinas do currículo, há que se concluir que as crianças leem textos informativos desde o início do Ensino Fundamental I.

No Ensino Fundamental II, considerando a diversidade de disciplinas e professores, podemos observar a forte presença do texto informativo, sobretudo do texto didático/didatizado do livro didático ou paradidático no planejamento das aulas dos

professores, seja como apoio ou subsídio para a construção da exposição e dos exercícios propostos pelo professor, seja mesmo como objeto de leitura durante as aulas.

Semeghini-Siqueira (2006) distingue os textos literários e informativos pela predominância da magia, nos primeiros, e da informação, nos segundos. De acordo com a autora, o foco da leitura e do trabalho escolar com o texto informativo está na “instrumentação, objetividade almejada, raciocínio, crítica/opinião, atenção e fluência” (pág, 176).

Para Geraldi (2006), a busca de informações e o estudo do texto são objetivos importantes de toda leitura e, na sua opinião, os textos utilizados nas aulas das disciplinas que não sejam a Língua Portuguesa, ou nas aulas cujo foco não seja o texto literário, contribuem muito para que se cumpra esse objetivo como aprendizagem, tornando essa prática menos artificial. Ou seja, são mais claras para o estudante a busca de informações e o estudo de um texto cujo foco não seja “apenas” a fruição estética.

Os textos informativos, em geral tomados pelo objetivo maior de ensinar e aprender os conceitos que veiculam, podem ser fontes importantes de aprendizagem sobre a língua e sobre a leitura, se adentrados por meio de estratégias ou modos de ler que levem alunos e alunas a ler de formas diferentes para atingir objetivos de leitura distintos. Uma aprendizagem sobre como se lê e por que se lê, uma construção sobre o ato de ler em si mesmo.

2.2.4 Ainda o objeto de ensino: os textos literários na escola

Em nosso texto base de estudos nesse percurso, Semeghini-Siqueira (2006, p. 176) defende que

a subjetividade, desejo, prazer, ludicidade, sedução, criação e fluência sejam as palavras-chave que permeiam todas as propostas educacionais em que a prioridade é a contação de histórias, a criação de um ambiente propício à leitura, aconchegante e instigante, com trocas entre os interlocutores.

Em relação ao texto literário, podemos afirmar que sua presença é a mais constante no Ensino Fundamental I, e ocupa parte importante do currículo das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. É ainda o conteúdo por excelência das aulas que ocorrem na Sala de Leitura, sob a responsabilidade da POSL (Professora Orientadora de Sala de Leitura).

O trabalho com o texto literário, no entanto, nem sempre aparece como sua natureza o define, como o texto do prazer, do entretenimento, das relações subjetivas e criativas com a linguagem. Muitas vezes, ele aparece como pretexto para o ensino de tópicos de análise da língua (ortografia e gramática), ou ainda num trabalho pensado para “interpretação do texto”, sendo essa uma atividade muito mais voltada para uma compreensão homogeneizante dos múltiplos sentidos do texto literário, lidando mais com aspectos superficiais, localizando informações, poucas vezes se aprofundando nos sentidos implícitos e, menos ainda, nas possibilidades de significação que podem surgir do contato das crianças e adolescentes com esse tipo de texto (GERALDI, 2006).

Percebe-se o texto literário como aliado das práticas de alfabetização, no sentido estrito da aprendizagem do funcionamento da relação letra-som, e da compreensão superficial do texto, mas dificilmente da interpretação e da reflexão sobre a leitura, nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Ao passo que no segmento seguinte, ele surge como pretexto (GERALDI, 2006) para as produções de texto, resumos, fichamentos, questionários.

Semeghini-Siqueira (2021) defende, entretanto, que os textos literários sejam fonte dos processos de letramento emergente, da ampliação da memória discursiva e afetiva das crianças desde a primeira infância, antes que se inicie o percurso de alfabetização intencional, mediado sobretudo pelas atividades escolares. Da mesma forma, Martins (1994) e Jouve (2002) defendem a importância de uma relação emocional e afetiva com a literatura como condição para que sujeitos leitores construam percursos de leitura racionais, argumentativos e críticos.

Longe de criticar o uso do texto literário como pretexto, pensamos que seja importante que ele apareça “também” como pretexto e não “apenas” como pretexto. Que seja utilizado como fonte de aprendizagem da leitura e da escrita, desde os processos mais

elementares do letramento, até a alfabetização estritamente entendida como construção da base alfabética e se alongando em atividades de leitura para as mais diversas finalidades, entre elas, e talvez a mais importante, a fruição estética, o encantamento, a apreensão de sua subjetividade e plurissignificação, a possibilidade da troca entre os muitos participantes de uma situação de leitura no ambiente escolar.

A literatura, como fonte de conhecimento sobre a língua, pode também figurar como elemento de aprendizagem sobre o ato de ler, e por sua natureza plurissignificativa, é material privilegiado para que se exercite e se estabeleça um ambiente dialógico, na exposição e debate sobre diferentes compreensões e reflexões acerca dos textos.

3. EM FOCO, OS TEXTOS INFORMATIVOS NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO - CONSTRUIR PROPOSTAS, DISCUTIR PROPOSTAS, RECONSTRUIR PROPOSTAS.

No segundo semestre de 2013, do oitavo ao décimo quinto encontro, nos dedicamos a pensar juntos sobre as possibilidades de trabalho com textos informativos. Atendendo ao que ficara combinado no final do semestre anterior, recebemos quatro textos para trabalharmos, selecionados por diferentes professores:


- “Como o esgoto é tratado”, professora de Ciências_2;
- “Industrialização”, professor de Geografia_2;
- “Barroco”, professora de Artes_1; e
- “Problemas”, Professor de Matemática_2.

Optamos por iniciar as discussões sobre práticas de leitura com o texto trazido pela professora de Ciências, considerando que a temática nos parecia de conhecimento mais comum, com maior possibilidade de que todos tivessem alguma familiaridade com tema e mais referências sobre o assunto.

3.1 O texto de ciências: “*Como o esgoto é tratado*”

O texto “Como o esgoto é tratado” está identificado como parte de uma unidade do livro didático intitulada. “Casa: convívio, matéria e energia”. No texto, há uma parte introdutória, que apresenta o esgoto não tratado como fonte de poluição que afeta as reservas de água potável do planeta. Depois traz a informação de que no Brasil as redes de coleta e tratamento de esgoto são muito reduzidas, e algumas consequências desse fato. Nesse ponto, há uma tabela que apresenta as porcentagens de redes de coleta de esgoto, e redes de coleta e tratamento de esgoto, por regiões e no Brasil.

FIGURA 1: COMO O ESGOTO É TRATADO I



Como o esgoto é tratado

As águas que foram utilizadas nas casas e nas indústrias devem ser coletadas em redes de encanamento próprio, as redes de esgoto, e seguir para as estações de tratamento de esgoto (ETEs).

O que acontece se o esgoto não for devidamente coletado? Ele será lançado diretamente no solo, nos rios e no mar. Será uma importante causa de **poluição**, afetando as **reservas de água potável** e aumentando a possibilidade de a população ficar doente. São conhecidas mais de oitenta doenças causadas pelo contato com água contaminada. Uma delas é a **diarreia infantil**, principal causa de morte entre as crianças. Portanto, é enorme a necessidade de coleta adequada de esgoto.

Para que a água do esgoto seja despejada no rio ou no mar com a melhor qualidade possível, é necessário o seu tratamento. Tecnicamente, isso significa recuperar a água e deixá-la com apenas 5% das impurezas do esgoto; é **impossível o reaproveitamento total da água de esgoto**, isto é, recuperá-la como água potável.

O Brasil apresenta um quadro muito preocupante em relação à coleta e ao tratamento de esgoto. Se, por um lado, a água tratada chega à maioria dos lares brasileiros, por outro, a rede de esgoto é ainda muito reduzida. As **fossas** muitas vezes são construídas ou "ajetadas" sem o cuidado necessário para evitar a contaminação do solo; as **valas** ou os **córregos** ainda são alternativas piores, pois, além de contaminar o solo, o esgoto a céu aberto fica em contato com as pessoas que vivem ao seu redor, sendo fonte de alimento para ratos, que, assim, se reproduzem com facilidade.

O tratamento de esgoto, tão essencial para melhorar a qualidade de vida da população, ainda acontece muito timidamente. De acordo com o IBGE, 60% da população não é servida por rede de esgoto, o que significa que mais da metade dos dejetos vão para fossas, córregos e valas.

Tabela de coleta e tratamento de esgoto: Brasil e regiões

	Total de distritos	Distritos com coletas de esgoto		Distritos com coleta e tratamento de esgoto	
Brasil (todo)	9848	4097	40%	1384	14%
Região Norte	607	35	5,2%	19	3%
Região Nordeste	3084	933	30%	252	8%
Região Sudeste	3115	2544	81%	795	25,5%
Região Centro-Oeste	700	84	11%	57	8%
Região Sul	2342	501	21%	260	11%

Fonte: Pesquisa Nacional de Saneamento Básico, IBGE, 2001.


107

Unidade 2 – CASA, CONVÍVIO, MATÉRIA E ENERGIA

Após a tabela, uma imagem ilustra o problema do despejo de esgoto sem tratamento nos córregos e rios da cidade de São Paulo, com uma legenda que mostra a porcentagem de esgoto tratado nesta cidade.

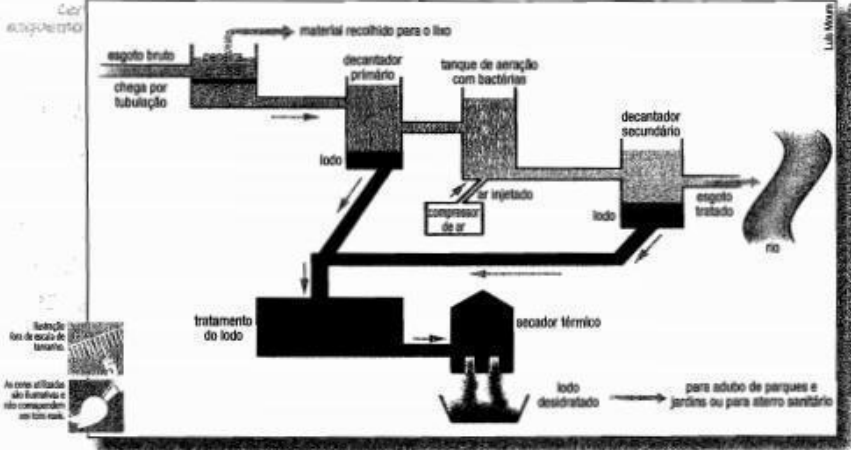
FIGURA 2: COMO ESGOTO É TRATADO II

Capítulo Redes de água e esgoto



Mesmo em São Paulo, a maior cidade brasileira, onde, segundo o IBGE, 100% do esgoto é coletado por rede de encanamento, apenas 13% do esgoto é tratado antes do seu despejo nos rios. Obviamente, todo o resto é jogado nos maiores rios da cidade (Tietê ou Pinheiros) *in natura*, isto é, da forma como sai das casas.

Para tratar o esgoto, são necessárias algumas etapas básicas. Resumidamente, em uma ETE, se faz a retirada de grandes objetos por **peneiras** de grades grossas. Depois, há a retirada do material sólido e o tratamento do líquido. Nesses processos básicos, sobram materiais que ainda devem ser tratados: das peneiras, os objetos devem ser encaminhados ao lixo; dos **tanques de decantação**, o lodo depositado precisa ser tratado sendo aproveitado então como adubo em parques e jardins. E o líquido deve ainda se livrar do que resta da matéria orgânica. Isso é possível graças à **atuação de micro-organismos** que se alimentam desse material. Para que isso aconteça, o líquido é misturado a bactérias e **aerado** (isto é, misturado ao gás oxigênio). Finalmente, o líquido é devolvido aos rios ou aos mares.



Embora a água assim tratada esteja bem mais limpa que o esgoto, **ainda não é potável** até que volte a se integrar à natureza por meio do ciclo da água, ou seja, será preciso que essa água, já tratada em uma ETE, evapore, forme chuva e abasteça os mananciais, de onde então será captada para uma ETA, isto é, estação de tratamento de água.

108 Unidade 2 – CASA: CONVÍVIO, MATÉRIA E ENERGIA

Em seguida, o texto verbal retorna com a explicação dos passos de tratamento do esgoto coletado até sua devolução aos rios ou mares. Segue a essa explicação uma imagem com o esquema de todo esse processo. O texto é finalizado com um parágrafo

que retoma a informação inicial de que a água do esgoto, mesmo após o tratamento, não se torna potável, isso só ocorre com sua reintegração ao ciclo natural da água.

3.1.1 Primeira abordagem do texto

Nossa proposta inicial foi que os professores sobrevoassem o texto e, em seguida, realizassem uma leitura individual. Depois que apontassem aspectos que supunham ser possíveis focos de dificuldades para seus alunos. A Professora de Língua Portuguesa_3 nos questionou sobre como seria possível pensar em dificuldades sem saber para quais alunos o texto seria proposto. Discutimos brevemente que o exercício seria pensar nos seus próprios alunos e na sua disciplina, levando em consideração que as turmas são sempre heterogêneas.

Após essa primeira leitura, os professores registraram na lousa, em tópicos, as possíveis fontes de dificuldades para compreensão do texto, por parte dos alunos (ANEXO C.1):

- De onde vem a água?
- Reservas de água potável / fossas / 60 % (mais da metade) / Siglas;
- Leitura da tabela (porcentagem / valores absolutos (divisão));
- Vivência (saneamento deficiente);
- Responsabilidade quanto ao saneamento básico;
- Custo do saneamento / tarifa social / hidrômetro;
- Processo de tratamento do esgoto (decantação primária e secundária / aeração / microrganismos); e
- Leitura de esquema.

No momento da exposição de suas ideias, os professores reorganizaram os tópicos com explicações sobre o que seria necessário (ANEXO C.2):

- Compreender de onde vem a água que consumimos / como funciona o sistema de abastecimento / quem é responsável pelo saneamento básico.
- O que são reservas de água potável e o que são fossas.
- Informar os significados das siglas.
- Realizar a leitura da tabela e do esquema.
- Retomar ou apresentar o conceito de porcentagem e sua relação com os valores absolutos (ideia de divisão).
- Refletir sobre a superação da própria vivência de saneamento deficiente (considerando o bairro onde se encontra a escola e a moradia dos alunos).
- Compreender os conceitos envolvidos no processo de tratamento do esgoto (decantação primária e secundária / aeração / microrganismos).

É de extrema importância destacar que, embora tenhamos solicitado apenas o levantamento de aspectos em que os alunos teriam dificuldades, o grupo, simultaneamente, foi destacando aspectos de como trabalhar de forma a superar as supostas dificuldades dos alunos na leitura, indicando uma forma de ensino que pressupõe levantamento de conhecimentos dos estudantes e ampliação do trabalho para uma sequência de atividades a partir do texto e voltando a ele depois. Esse movimento foi apontado por alguns professores como “uso de estratégias de leitura: levantamento de conhecimentos prévios, releitura, reflexão sobre o texto” (SOLE, 1998; JACOBNIK, 2011; SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006; SÃO PAULO, 2006a).

Destaca-se aqui o “pensamento prático” dos professores, que diante de uma proposta que visa o trabalho com alunos, ainda que hipotéticos, traz no seu cerne o *conhecimento-na-ação* “componente inteligente que orienta toda a actividade humana e se manifesta no *saber-fazer*”. (GÓMEZ, 1992, p. 104). A esse *saber-fazer* seguem-se, dentro do *pensamento prático*, dois momentos importantes na atividade de um professor reflexivo: a *reflexão-na-ação* que leva o professor a dialogar com a situação de ensino e, envolvido nela, tomar decisões que levam à aprendizagem do próprio profissional e, por fim, já distanciado da situação vivida, o professor reflexivo realiza a *reflexão-sobre-a-ação*, que leva uma análise crítica e propositiva em relação a um trabalho já realizado (SCHÖN, 1992; GÓMEZ, 1992). No caso da nossa situação de investigação, percebem-

se esses movimentos dos professores ao revisarem suas próprias proposições, revelando essas faces da reflexão imbricadas uma na outra.

Em seguida, a proposta foi construir coletivamente uma sequência didática a partir da leitura desse texto. Apresentamos uma espécie de formulário com sugestões de pontos a serem pensados nesse planejamento (ANEXO C.1), e fomos preenchendo os campos conforme os professores entendiam como os mais relevantes para o momento. O texto foi definido no grupo como “divulgação científica”, e ficou o indicativo de possibilidades de trabalho nas disciplinas de Ciências, Matemática, Língua Portuguesa e História. No segundo momento, foi apontada também a possibilidade do trabalho em Geografia.

Propusemos pensar sobre um “ponto de partida” para esse trabalho. Nessa discussão, os professores novamente apontaram a necessidade de “levantar os conhecimentos dos alunos” sobre o assunto, refletindo sobre a importância ou não deles terem conhecimento sobre o “tema” antes da leitura. Alguns apontamentos iam na direção de que era necessário abordar o tema antes da entrada no texto, outros entendiam que o texto poderia ser a fonte de um primeiro conhecimento sobre o assunto.

Ao final, entramos em um “consenso” de que era importante realizar perguntas aos alunos sobre o que sabiam a respeito do assunto, porque era possível que sempre houvesse os que, por terem algum conhecimento, contribuiriam com aqueles que porventura não soubessem nada a respeito do tema tratado no texto. Todos concordaram que seria importante antes, durante ou depois da leitura relacionar o tema às vivências dos alunos e propor algum tipo de estudo do meio. (ANEXOS C. 1 e C.2)

Para o desenvolvimento do trabalho, inicialmente foram apontadas as seguintes ações:

POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM INICIAL DO TEXTO:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">✓ Levantamento de conhecimentos dos alunos.✓ Relacionar o tema à vivência do aluno /estudo do meio. |
|--|

DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

- ✓ Fazer uma síntese do texto.
- ✓ Analisar uma conta de água (pensar no que se paga – o que entra e o que sai – quanto se paga por isso?).
- ✓ Visitar uma estação de tratamento de esgoto.
- ✓ Comparação: os usos das águas dos rios em diferentes países.
- ✓ Comparação: onde se armazena água em casa (falhas no sistema de abastecimento).
- ✓ Uso do esgoto tratado (resíduos).
- ✓ Tratamento de água potável em casa.

Na discussão, as possibilidades se ampliaram para atividades possíveis durante e/ou a partir da leitura. (ANEXO C.2).

DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

1. Fazer uma síntese do texto.
2. Analisar uma conta de água (pensar no que se paga – o que entra e o que sai – quanto se paga por isso?).
3. Visitar uma estação de tratamento de esgoto.
4. Comparação: os usos das águas dos rios em diferentes países.
5. Comparação com outros países: por que se armazena água em casa? (falhas no sistema de abastecimento).
6. Custo do saneamento / tarifa social / hidrômetro.
7. Estudar o uso do esgoto tratado (resíduos).
8. Discutir o tratamento de água potável em casa.
9. Assistir a um vídeo que demonstre o processo de tratamento do esgoto.

10. Fazer a leitura da tabela pensando no significado da porcentagem (em comparação com números absolutos – ideia de divisão / fração).

11. Discutir sobre as instâncias responsáveis pelo saneamento básico.

Nesse aspecto prático, do que fazer com o texto numa aula, subjazem as marcas das disciplinas que cada professor estudou e ensina. A leitura aparece como um “pretexto” (GERALDI, 2006) para a discussão da temática do tratamento de esgoto, com foco em diferentes possibilidades de abordagem.

Podemos arriscar pensar que os itens 2, 4, 6 e 10 foram o foco de atenção dos professores de Matemática; os itens 3, 4, 7, 8, 9 e 11 foram os focos de atenção dos professores de Ciências; os itens 4, 5 e 11 dos professores de Geografia e/ou História; e o item 1 pode ter sido o foco dos professores de Língua Portuguesa. Diante dessa nossa suposição, vale retomar a discussão de Geraldi (1997) sobre a possível “artificialidade” do “estudo do texto” nas aulas de Língua Portuguesa, considerando que o foco principal dessas aulas está na linguagem e não necessariamente nos conceitos ou informações veiculadas. Assim que, para uma temática que aparentemente é de conhecimento comum, os professores das outras disciplinas, com seus conhecimentos específicos, conseguem dialogar com o texto no nível do que ele tem para ensinar propriamente. A leitura, como aprendizagem em si mesma, não aparece explicitamente como conteúdo a ser ensinado, embora, inevitavelmente seja.

À exceção do tópico “síntese do texto” que lida com uma leitura voltada para a compreensão que leva a transformações no aspecto linguístico e/ou textual: sintetizar conceitos, substituir expressões maiores por expressões menores, lidar com conhecimentos de sinônimos, todos os demais itens abordam o trabalho sobre o tema e não exatamente sobre a leitura do texto. E aqui encontramos um ponto importante de reflexão sobre nosso problema de pesquisa: O que é ler para os diferentes professores com suas diferentes formações e focos de trabalho?

Observamos, durante a discussão, muita preocupação dos professores em oferecer vivências ou estudos de conceitos que supunham ser necessários para a compreensão do

texto, ou seja, na concepção desses professores, o “conhecimento de mundo” (FREIRE, 1985) é fundamental para entender um texto. E ainda que não de forma deliberada, o discurso desses professores se alinha à ideia de que não é possível ler com compreensão em um único nível, ou seja, há que se considerar para o ensino e aprendizagem da leitura, aspectos de *decodificação* do escrito (Smith, 1999); e *estratégias de leitura* que possibilitem ao leitor estabelecer relações entre o que lê e o que já sabe sobre a forma do texto, sobre as palavras que aparecem no texto e sobre as informações que o texto veicula (SMITH, 1999; SOLÉ, 1998; KOCH & ELIAS, 2009; JACOBİK, 2011; SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006).

Isso demonstra que, com relação ao texto informativo, houve um consenso de que a compreensão do texto está imbricada ao grau de conhecimento sobre o assunto, mas falta, talvez, a consciência de que o texto também é uma fonte de aprendizagem sobre o conhecimento que ele veicula. O texto atua como meio e como fim para aquisição de um novo conhecimento, e como meio e como fim para o avanço na aprendizagem da leitura.

3.1.2 Segunda abordagem do texto

No encontro seguinte, apresentamos aos professores um impresso com os tópicos discutidos e reformulados no encontro anterior (ANEXO C.2). Nossa sugestão para continuidade desse planejamento de leitura foi que os professores se organizassem em grupos, por disciplina, para elaborar uma proposta de leitura do mesmo texto. Foram montados nove grupos: Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e dois grupos de professoras Polivalentes do Ensino Fundamental I.

A opção de trabalhar por disciplina foi a de reproduzir uma condição comum durante os períodos de planejamento na escola, que em geral aconteciam dessa forma, com os professores trabalhando com seus pares: no caso das séries iniciais (1º ao 5º ano) por ano escolar, e no caso das séries finais (6º ao 9º) por disciplina.

Para essa tarefa, reproduzimos um "formulário" com campos a serem preenchidos pelos professores para o planejamento da atividade. Os itens a serem preenchidos eram:

PÚBLICO, DURAÇÃO DA ATIVIDADE, MATERIAIS NECESSÁRIOS, PONTO DE PARTIDA DO TRABALHO, DESCRIÇÃO PASSO A PASSO E AVALIAÇÃO.

Durante a realização da atividade, optamos por não interferir no trabalho dos professores, entretanto, alguns grupos nos convidaram a discutir o que estavam planejando:

Ed. Física: Os professores não viam a aplicabilidade do texto em sua área de conhecimento, “somente em saúde”.

NOSSA CONTRIBUIÇÃO: Propusemos pensar nessa área, de saúde. O que se discute com os alunos a respeito de saúde, em Educação Física, que possa ter relação com “tratamento de esgoto”.

Geografia: Os professores nos colocaram suas dúvidas: Quantas aulas propor? O que seria Ponto de Partida?

NOSSA CONTRIBUIÇÃO: O Ponto de Partida seria pensar em que momento do desenvolvimento de determinado conteúdo se poderia utilizar o texto, ou, o que poderia ser tratado como introdução à leitura.

PROFESSORES: Mostraram o livro didático, unidade que trata da expansão demográfica no Brasil, localizaram um momento do desenvolvimento do conteúdo e disseram que poderia ser ali, para se discutir as consequências do aumento da população. Eles se perguntaram: Será que só existe texto do livro didático?

Artes: Dúvidas das professoras: É para pensar num trabalho ideal ou real? “*Com nossos alunos aqui é difícil...*”. Uma das professoras, no entanto, trouxe a ideia de que pode ser possível.

NOSSA CONTRIBUIÇÃO: O planejamento não tem que ter em vista sempre o ideal? Depois, na medida em que o trabalho se desenvolve, vamos fazendo adaptações para o real... ideal e real são relativos. Será que nosso ideal não está muito “perfeito” e isso nos desmotiva de fazer o real?

DISCUTIMOS a importância de ampliar o olhar do aluno... fazê-lo ver a relação entre as áreas do conhecimento.

Polivalentes/EFI: As professoras discutiam o caráter interdisciplinar da proposta de leitura pensando: Dá para ler esse texto?

NOSSA CONTRIBUIÇÃO: É preciso que o texto seja lido pelos alunos ou pode ser lido para os alunos?

A reflexão dos professores nos grupos coloca questões importantes, para além do trabalho com a leitura, a respeito do planejamento do trabalho docente. É importante destacar o papel da dúvida nesse momento de planejamento, pois é ela que impulsiona o grupo na busca de uma solução para o problema apresentado. Ao contrário do que o senso comum considera, que professores devem saber “tudo” sobre o que ensinam, observamos nessa atividade que o não saber mobiliza uma quantidade importante de reflexões e proposições. A dúvida é o caminho pelo qual se pode abandonar aqueles já conhecidos e iniciar um percurso de inovações nas práticas.

Segundo Gómez (1992, p. 105):

... quando a prática, pela usura do tempo, se torna repetitiva e rotineira e o *conhecimento-na-acção* é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e de perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela *reflexão na e sobre a acção*. Desta forma, o seu conhecimento vai-se fossilizando e repetindo, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos semelhantes.

Após esse momento de planejamento nos grupos, abrimos a conversa no coletivo a partir de duas questões:

- O que cada um tem a dizer a respeito da atividade de planejamento vivenciada?
- O que significou para cada um, como professor, realizar essa tarefa?

Nem todos os professores se manifestaram a esse respeito. A palavra foi aberta e cada um foi se posicionando na medida em que julgou necessário fazê-lo. Destacamos a seguir o que registramos de seus apontamentos:

Polivalente_6: Teria que ser sempre assim, planejamento conjunto, planejamento mês a mês. Partilha de saberes e vários pontos de vista. Teoria sem prática não é nada e vice-versa. O que falta é o tempo de planejamento, o exercício do fazer, inclusive para pensar nos alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais). Planejar também é estudo (aperfeiçoamento).

Artes_2: A importância do trabalho conjunto – interdisciplinar – trabalho coletivo, que reúne o conjunto com suas diferentes visões. Necessidade de trocas com outros professores (conhecimentos das diferentes áreas). O aprofundamento de cada área é diferente. A compartimentalização do conteúdo já está estabelecida também para os alunos.

Língua Portuguesa_2: É fundamental a produção de texto e a opinião, mas os alunos têm defasagem quanto ao conhecimento específico das áreas. Sugeriu o trabalho com temáticas que envolvessem o conjunto das disciplinas, para que os alunos tenham embasamento (letramento). Há dúvidas que não precisa esperar o aluno perguntar, o professor se antecipa na resposta depois de um tempo dando aula. Com o tempo, o professor vai aprendendo a modificar a aula em função de experiências anteriores. Às vezes uma turma dá certo com determinada estratégia, com outra não dá.

Ciências_2: Já se trabalha por tema na sua área. O professor analisa o tema da disciplina por meio de imagens, por exemplo, o professor só não registra. É intuitivo (o professor vai pela prática) sempre buscando atingir a todos.

Matemática_2: Começaria pelo que gasta em casa, conta de água, hidrômetro.

Educação Física_POIE: Pensa alto e adapta na hora – a última aula da semana (na série) é sempre a melhor.

Polivalente_2: Não há tempo para o montante de conteúdos, poderia trabalhar mais sobre temas e não focada em conteúdo, porque não dá para se aprofundar.

Destacamos, como já observado antes, que as discussões dos professores estão em torno de seu próprio fazer. Em relação aos comentários das professoras Polivalente_6 e Artes_2, destacamos o apontamento da importância do trabalho coletivo, da partilha. É interessante a fala de que planejar também é um tempo de aperfeiçoamento. Consideramos, a partir dessa fala, que o planejamento do professor talvez seja o seu ponto máximo de aperfeiçoamento, pois, enquanto planeja, conforme observamos no trabalho com esse grupo de professores, as dúvidas, questionamentos e avaliações sobre o percurso de todo o trabalho se colocam em questão. É momento de *reflexão-sobre-a-ação* que leva ao desenvolvimento da autonomia de pensamento em relação ao próprio trabalho. É fundante para o desenvolvimento profissional, sem dúvida.

Assim, ao pensarmos sobre processos de formação de professores, há necessidade de voltar-se sobre o seu local de trabalho, sobre sua realidade cotidiana, sobre os problemas reais enfrentados em cada escola, em cada sala de aula, por cada professor ou professora. Uma formação que almeje de fato a profissionalização não pode prescindir do contato com o ambiente de trabalho dos professores, uma vez que estes lidam, permanentemente, com situações e problemas únicos, para os quais não existem saberes construídos *a priori* por teorias externas, é preciso que essas teorias sejam construídas também pelos profissionais, no diálogo com as situações enfrentadas nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos (NÓVOA, 1992; GÓMEZ, 1992).

A Professora de Língua Portuguesa_2, a Professora de Ciências_2 e o Professor de Educação Física_POIE destacam o saber da experiência de cada professor. Um saber único e intransferível a depender do tipo de situação que se repete ou não no cotidiano. As falas desses professores “Com o tempo, o professor vai aprendendo a modificar a aula em função de experiências anteriores”; “É intuitivo (o professor vai pela prática) sempre buscando atingir a todos.”; “... a última aula da semana (na série) é sempre a melhor.” revelam processos de reflexões construídas na prática do ofício e que, apesar de não

registrados, como cita a Professora de Ciências_2, alteram suas práticas em favor de maior qualidade de suas aulas a cada vez que elas são dadas.

Embora a professora nomeie como “intuitivo”, esse saber construído na prática revela uma “reflexão-na-ação”, pois se há mudança, ela é feita a partir da percepção dos professores de que há uma maneira melhor de dar a aula. É uma crise que se instaura entre o planejado e o resultado. E é também uma “reflexão-sobre-a-ação”, porque não há como redimensionar uma aula sem debruçar-se a pensar sobre o que pode ser melhorado. (SCHÖN, 1992).

É esse saber, do que o professor faz e aprende enquanto pensa sobre o seu trabalho, que pretendíamos fazer saltar aos olhos nessa pesquisa-ação-formação de professores. É a práxis educativa por excelência. A reflexão incorporada à ação, que se converte em ação refletida, um lugar de produção de saberes (NÓVOA, 1992; GÓMEZ, 1992).

3.1.3. Terceira abordagem do texto

No encontro seguinte, realizamos a leitura e a discussão das propostas de atividades elaboradas pelos professores nos grupos separados por disciplina. Entregamos aos professores, impresso, o conjunto das nove propostas elaboradas sendo: duas dos grupos de professoras Polivalentes (1º ao 5º ano), e uma de cada grupo de professores do 6º ao 9º ano, separados em suas disciplinas: Artes, Educação Física, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

3.1.3.1 A PROPOSTA DO GRUPO DE ARTES

PÚBLICO: 7º ano

DURAÇÃO: 8 aulas

MATERIAIS:

1 base de papel madeira;

Materiais de sucata;
Tinta plástica;
Cola quente.

PONTO DE PARTIDA:

O que é arquitetura?
Estudo da arquitetura do bairro.
Pesquisa sobre diferentes tipos de construções que existem no bairro / estilos.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE (DESCREVER PASSO A PASSO)

Construção de maquete em dois tempos (Como é / Como gostaria que fosse).
Formação de grupos.
Pesquisa, coleta e limpeza do material de sucata.
Confecção de maquete real, com todos os problemas: saneamento deficitário, ligações clandestinas etc.
Confecção de maquete ideal: pesquisa (superar a própria vivência – saneamento deficiente); visita monitorada a uma estação de tratamento de esgoto; armazenamento de água da chuva, para uso doméstico.
Construção e pintura das maquetes.
A partir do material pronto, incentivar os alunos junto a sua comunidade a reivindicar melhorias do serviço público e buscar parcerias com a iniciativa privada do bairro (Tintas Wanda).

AVALIAÇÃO:

Participação.
Pesquisas.
Apresentação do trabalho.
Resultado das tentativas com a iniciativa privada e o poder público.

A proposta elaborada pelas duas professoras de Artes (ANEXO C.3) é voltada para alunos do sétimo ano, e sugerida para oito aulas de quarenta e cinco minutos. No plano, as professoras sugerem a discussão do conceito de arquitetura e o estudo da arquitetura do bairro onde os alunos vivem e estudam, além de uma pesquisa sobre os diferentes tipos e estilos de construção presentes no bairro. A proposição é que os alunos produzam uma maquete do bairro em dois momentos: como o bairro é e como eles gostariam que fosse. Para a construção, sugerem coleta de sucata, sua limpeza, a confecção e a pintura da maquete.

O objetivo é que os alunos representem o bairro com todos os problemas, entre eles: saneamento deficitário e ligações de água clandestinas. Na maquete ideal, como gostariam que o bairro fosse, indicam a necessidade de uma pesquisa em outras realidades, buscando “superar a própria vivência”, e uma visita monitorada a uma estação

de tratamento de esgoto, além da discussão sobre armazenamento de água da chuva para uso doméstico.

A partir do material pronto, pensam em incentivar os alunos junto à sua comunidade na reivindicação de melhorias do serviço público e busca de parcerias com a iniciativa privada do bairro. Na exposição, surgiram dois questionamentos do grupo de professores: o Professor de História_1 perguntou o que seria feito depois com a maquete, e a Professora Polivalente_1 perguntou onde a maquete ficaria guardada.

A Professora de Artes_2 sugeriu deixar as maquetes em exposição em algum lugar de acesso coletivo, a fim de favorecer a reflexão dos demais alunos da escola, e completou “Nós pensamos que os alunos são *aéreos* em relação à própria realidade, mas quando nos aproximamos, vemos que são muito críticos”. Descreveu uma experiência semelhante realizada numa parceria entre uma escola do Rio de Janeiro e uma fabricante de tintas. Reafirmou que esse trabalho possibilita a elevação da autoestima dos alunos envolvidos.

Questionamos as professoras sobre a leitura do texto em si. Segundo elas, a leitura seria feita com os alunos, em algum dos momentos de discussão sobre as questões de saneamento que devem aparecer no percurso de construção da maquete real.

Observamos que a proposta amplia a temática do texto em análise, no entanto, não visualizamos nela a leitura do texto que, embora pressuposta, não aparece no registro do planejamento do trabalho. Durante a discussão, pensou-se que o objetivo deste trabalho seria de ampliação de um conceito, um conteúdo trabalhado em outra disciplina, em outras aulas, como parte de um projeto discutido e planejado no coletivo de professores da série.

Assim, pensou-se que o texto deveria ser lido junto com os alunos, mas não foi sistematizada uma proposta para isso.

3.1.3.2 A PROPOSTA DO PRIMEIRO GRUPO DE ENSINO FUNDAMENTAL I

PÚBLICO: 1º ao 4º ano DURAÇÃO: 1 mês

MATERIAIS:

Livro paradidático “A casa amarela”.
Máquina fotográfica.
Projektor.
Folha sulfite.
Lápis de cor.
Computador.

PONTO DE PARTIDA:

Estudo do meio: observar a paisagem no entorno da escola, enfocando o Ribeirão Jaguaré.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE (DESCREVER PASSO A PASSO)

Levantamento das observações: registro dos problemas.
Desenho do que foi observado.
Leitura do livro “A casa amarela”.
Pesquisa com familiares sobre como era o bairro antigamente, solicitar fotos antigas e comparar com as atuais (tiradas no estudo do meio).
Registro das soluções.
Leitura do texto “Como o esgoto é tratado”.
Vídeo sobre o tratamento do esgoto.
Produzir coletivamente um jogo de percurso. As questões abordadas deverão apontar os problemas e as soluções levantadas durante as discussões das aulas.

AVALIAÇÃO:

Contribuições no levantamento das questões pertinentes ao tema.
Compreensão dos problemas observados e das possíveis soluções.
Produção de texto (1º e 2º anos coletivamente; 3º e 4º ano em dupla ou individual).

A proposta elaborada por quatro professoras polivalentes (ANEXO C.4) é voltada para alunos do primeiro ao quarto ano¹⁰, sugerida para o período de um mês, sem especificação quanto ao tempo de trabalho em cada dia ou semana. Destacamos uma especificidade da polivalência, que é a maior elasticidade do tempo, uma vez que a mesma professora dá aulas de várias disciplinas. No EF II, as marcas do número de aulas revelam as limitações práticas de atuação dos professores em cada aula da semana. Essa tensão entre tempo administrativo/burocrático e tempo pedagógico foi uma constante em nossas

¹⁰ É preciso destacar que, nesse momento, as escolas da Rede Municipal de São Paulo estavam em transição do Ensino Fundamental de oito anos para o de nove anos. Conviviam nas escolas as turmas já no currículo de nove anos, com turmas ainda no currículo de oito anos. Decorre daí que há uma nomeação híbrida nas propostas, nem sempre ficando claro para qual dos currículos está sendo elaborada, o que não interfere nas discussões e análises.

discussões, e muitas vezes, tomada como impeditivo da qualidade do trabalho dos professores.

O plano aqui proposto era a reedição de uma experiência realizada na escola em anos anteriores, com alunos do quarto ano, na qual estudaram os problemas de saneamento enfrentados pela comunidade do entorno da escola em relação ao córrego que corta o bairro.

Nessa atividade, os alunos saem para observar a paisagem do entorno da escola e do córrego, levantam e registram os problemas observados, realizam pesquisa junto às famílias sobre a história do bairro na relação com o córrego, leem um livro e pensam conjuntamente em soluções para os problemas destacados. As professoras sugerem a leitura do texto “Como o esgoto é tratado” a fim de discutir com as crianças as possibilidades de solução para os problemas de saneamento no bairro. Segundo uma das professoras: “Elas passam ali todos os dias, mas não prestam atenção, só depois que chamamos a atenção delas para a situação”.

Observamos nessa proposta que o texto aparece em determinado momento do trabalho como uma possibilidade de aquisição de conhecimentos frente a uma temática em estudo, ele é parte do plano, mas não seu objetivo principal. Embora não haja no planejamento especificações sobre a forma como o texto será lido, subentende-se que uma leitura com compreensão e reflexão que extrapola o próprio texto, incidindo sobre aspectos da realidade, é o que se espera dos alunos.

Cabe perguntar se as professoras, ao pensarem na inserção da leitura no trabalho, têm clareza do que ensinam a respeito do processo da leitura, do processo da abordagem do texto e de que conhecimentos sobre a leitura estão ensinando aos seus alunos nesse momento, ainda que não de forma deliberada. O fato de que haja a proposição de avaliar por meio de uma produção de textos pode nos dar indícios de que, de alguma maneira, as professoras esperam resultados que possam ser mensurados numa produção coletiva, para os menores, e individual, para os maiores.

3.1.3.3 A PROPOSTA DO GRUPO DE LÍNGUA PORTUGUESA

PÚBLICO: 7ª e 8ª séries

DURAÇÃO: 4 aulas

MATERIAIS:

Cópias do texto.

Caderno.

Quadro branco.

PONTO DE PARTIDA:

Leitura e discussão do texto.

Trabalho com vocabulário (palavras desconhecidas).

Questões levantadas (textuais):

a) Qual foi o maior objetivo do autor ao escrever o texto?

b) Ao longo do texto, mais precisamente no 5º parágrafo, aparece uma porcentagem acerca de uma pesquisa do IBGE. Para que é usada essa pesquisa?

Conteúdo gramatical: conjunções...

SUGESTÃO DE ATIVIDADE (DESCREVER PASSO A PASSO)

... Conteúdo gramatical: conjunções

Desmembrar alguns parágrafos do texto onde aparecem conjunções e pedir para substituir tais conjunções por outras sem que haja perda do sentido geral da sentença.

O professor deve destacar as conjunções e também preparar um banco de dados de tais vocábulos para que a atividade seja realizada com êxito.

Vale lembrar que dado conteúdo já é conhecido pelos alunos, pois é abordado em todas as séries do fundamental II.

AVALIAÇÃO:

Ocorrerá ao longo do processo de realização de atividade. Considerando a participação e realização dos “exercícios”.

A proposta elaborada por três professoras de Língua Portuguesa (ANEXO C.5) é voltada para alunos de 7º e 8º anos, sugerida para o período de quatro aulas de quarenta e cinco minutos. O plano está centrado na leitura do texto, sendo ela o ponto de partida de toda a sequência de atividades. A leitura está pensada juntamente com uma discussão do texto, e sugere-se um trabalho com palavras desconhecidas, em dicionário ou por meio do contexto. São propostas duas questões que o grupo aponta como “textuais”, uma delas, com a intenção de que os alunos compreendam o objetivo do autor ao escrever o texto, e outra que busca entender a função da citação de uma pesquisa.

Além do trabalho de leitura do texto, sugere-se uma atividade de conteúdo gramatical, sobre conjunções. O grupo explica que o texto tem muitas conjunções e sugere desmembrar alguns de seus parágrafos solicitando aos alunos a substituição das conjunções sem prejuízo do sentido das sentenças. Essa atividade aponta para uma proposta de revisão textual, epilinguística por excelência, porque permite ao leitor/escritor avaliar o uso de diferentes formas de expressão (GERALDI, 1996 e 1997).

Durante a discussão, ficou sinalizada a possibilidade de ampliar a proposta com uma produção na qual os alunos devessem inserir dados nesse mesmo texto. Observou-se que essa proposta ficou centrada na leitura em seu sentido estrito, ao contrário das demais, nas quais o texto aparece como possibilidade de ampliação do repertório dos alunos em relação a outros conceitos. A Professora Polivalente_OSL comentou que essa é uma “tendência atual”, de se usar o texto apenas como “conhecimento de mundo”, deixando de lado o trabalho específico com a leitura.

Vale refletir, entretanto, que os professores das demais áreas não recebem formação para o trabalho específico com a leitura e, embora ensinem a ler enquanto leem, muitas vezes podem não fazê-lo de forma deliberada. A partir dessa proposta, fica explícita uma diferenciação entre os usos da leitura para as diferentes áreas de conhecimento. Em Língua Portuguesa, o foco está no aperfeiçoamento dos usos da linguagem e na ampliação de competências de leitura. Nas demais disciplinas, o foco da leitura é o uso do texto como fonte de investigação, um “pretexto” (GERALDI, 2006) que, no entanto, também colabora com a necessidade de que os alunos estabeleçam objetivos para ler, leiam com compreensão e produzam reflexões sobre o que foi lido.

3.1.3.4 A PROPOSTA DO GRUPO DE HISTÓRIA

PÚBLICO: 6ª série
DURAÇÃO: 4 aulas

MATERIAIS:

Texto: “Como o esgoto é tratado”.
Vídeo.

Cartolina.
Lápis colorido.
Imagens (fotos, gravuras).

PONTO DE PARTIDA:

Vídeo apresentando o tema.
Leitura do texto: levantamento do tema e das ideias principais.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE (DESCREVER PASSO A PASSO)

Debate sobre o vídeo (formação de grupos).
Exercício de compreensão do texto.
Elaboração de mapa mental.
Estudar os rios da cidade de São Paulo:
 Ontem e hoje;
 Comparar com outras realidades (países / cidades).
Confeccionar cartazes sobre o tema.
Levantamento dos aspectos positivos e negativos do tratamento de esgoto.

AVALIAÇÃO:

Apresentação dos grupos:
 Oral;
 Material (conteúdo).
Produção de texto individual.

A proposta elaborada por dois professores de História (ANEXO C.6) é voltada para alunos de sextos anos, sugerida para o período de quatro aulas de quarenta e cinco minutos. O plano parte da proposição de um curta metragem que aborda as consequências da canalização dos rios, seguida da leitura do texto e do levantamento do tema e suas ideias principais. Observamos que há preocupação em fornecer repertório aos alunos antes de propor a leitura, e que a ela seguem-se dois exercícios: um de “compreensão do texto” e outro de “elaboração de mapa mental”. Duas atividades que, entendemos, lidam com aspectos do texto buscando compreensão e capacidade de síntese, enfocando procedimentos de leitura.

Aqui também destacamos a preocupação com a releitura do texto, que aparece entre o "exercício de compreensão do texto” e a “elaboração de mapa mental”. Há um movimento de ampliação do trabalho para aspectos mais conceituais da problemática de saneamento antes da leitura, por meio do vídeo, e depois da leitura, pelo estudo dos “rios da cidade de São Paulo”, comparação entre passado e presente e com outras cidades e/ou países.

A Professora de Língua Portuguesa_4 ao ressaltar a importância desse estudo dos rios da cidade, relatou que numa saída de estudos com seus alunos, ao passar pela Marginal Tietê, ouviu de alunos perguntas sobre qual era aquele rio e por que estava tão sujo. Nesse mesmo grupo, um aluno que conhecia a nascente do Rio Tietê comentou que na nascente o rio era limpo, e um outro falou sobre o problema das indústrias da cidade que poluíam o rio. Esse relato, feito para ressaltar que sempre, ao discutir qualquer tema em uma turma, haverá alunos com mais e menos conhecimento, e os momentos de discussão são importantes pois permitem troca de saberes entre eles. A mesma professora citou “Saneamento Básico, O Filme”¹¹ como mais uma possibilidade de atividade na sequência proposta.

Nota-se que, embora de modo geral a proposta esteja mais voltada à discussão do tema do texto e dos conceitos necessários para sua compreensão, há preocupação em lidar com aspectos específicos do ensino e da aprendizagem da leitura: a ampliação de repertório, a leitura, a compreensão da leitura, a síntese, a releitura. A avaliação dos alunos sugere também a apresentação de “seminários”, o que pressupõe uma organização da linguagem oral em sua modalidade mais formal, e a produção de texto, aspectos relevantes no ensino da língua materna.

É preciso destacar, nesse grupo, a presença do Professor de História_1, mestre em Linguística, o que nos remete à discussão sobre formação de professores e o quanto é necessária a formação para o ensino da leitura, e da língua de forma mais abrangente, em todas as áreas de conhecimento, pois embora seja imprescindível que professores aprendam e trabalhem com conceitos específicos de suas áreas, eles lidam também com aspectos de letramento, alfabetização e ensino da língua em suas aulas, uma vez que atuam com crianças e adolescentes do Ensino Fundamental.

¹¹ Filme de 2007, do diretor Jorge Furtado. “Em uma pequena vila de descendentes de colonos italianos na serra gaúcha, a construção de uma fossa para o tratamento do esgoto é uma emergência antiga e sempre ignorada pelas autoridades. Uma comissão resolve pleitear a obra através dos recursos da subprefeitura. No entanto, são informados de que não há verba para saneamento básico mas que sobra para a produção de um vídeo. O grupo resolve então fazer um vídeo sobre o saneamento básico...” (<https://globofilmes.globo.com/filme/saneamentobasicoofilme/> - acesso em 05/05/2022 - 10h58)

3.1.3.5 A PROPOSTA DO GRUPO DE GEOGRAFIA

PÚBLICO: 6º e 8º ano

DURAÇÃO: 2 aulas

MATERIAIS:

Livro didático;
Jornais;
Revistas;
Almanaque Abril.

PONTO DE PARTIDA:

6º ano:

- a) Trabalhar/analisar a tabela sobre a coleta e tratamento de esgoto (Brasil e regiões do IBGE).
- b) Relacionar o processo de crescimento populacional do Brasil com a demanda por recursos naturais, em específico a água.

8º ano

- a) Relacionar a demanda exercida pelos países desenvolvidos sobre os recursos naturais do planeta, em especial a água.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE (DESCREVER PASSO A PASSO)

6º ano:

1. Leitura compartilhada.
2. Dividir a sala em grupos para apresentação dos dados da tabela sobre uma região específica.

8º ano:

1. Leitura compartilhada/interpretação.
2. Debate professores/alunos.

AVALIAÇÃO:

Oral: debates em sala de aula.
Avaliação escrita.

A proposta elaborada por dois professores de Geografia (ANEXO C.7) é voltada para alunos de sextos e oitavos anos, sugerida para o período de duas aulas de quarenta e cinco minutos. Para o sexto ano, sugere-se a análise da “Tabela de coleta e tratamento de esgoto: Brasil e regiões”, e uma discussão sobre o processo de crescimento populacional do Brasil com a demanda por recursos naturais, em específico a água. Após essa discussão, aparece a leitura compartilhada do texto completo.

Para o oitavo ano, parte-se de uma discussão a respeito da demanda exercida pelos países desenvolvidos sobre os recursos naturais do planeta, em especial a água, e na sequência, uma leitura compartilhada com interpretação do texto, sem especificação de como seria feita essa interpretação.

Nota-se, nas duas propostas, preocupação em inserir o texto numa temática já discutida na área, e o uso do texto como uma das fontes de pesquisa e ampliação de conhecimentos. A leitura da tabela, um tipo de texto específico, ganha importância nessa proposta como um dos passos do trabalho. Destacamos que a leitura de gráficos e tabelas é também uma aprendizagem a ser construída por alunos na medida em que entendemos a importância de saber ler textos informativos, compreendê-los e interpretá-los. Esse tipo de texto, presente em diversas disciplinas, necessita de uma mediação específica dos professores, e inseri-los num contexto maior pode conferir mais sentido à sua leitura pelos alunos.

3.1.3.6 A PROPOSTA DO GRUPO DE CIÊNCIAS

PÚBLICO: 5º série ou 6º ano

DURAÇÃO: Entre 3 e 4 aulas

MATERIAIS:

Texto (xerox);

4 Garrafas PET;

Mangueira de pedreiro transparente;

Durepox;

Tesoura sem ponta;

Cascalho grosso e fino;

Pedra grossa e fina;

Areia grossa e fina;

Carvão.

PONTO DE PARTIDA:

Verificar conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema.

Leitura compartilhada do texto.

Relacionar as principais dúvidas sobre o tema durante a leitura.

Visita à sala de informática.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE (DESCREVER PASSO A PASSO)

Usar a sala de informática para pesquisar, conhecer e compartilhar as fotos dos diversos rios de São Paulo, e comparar a degradação ambiental ocorrida com o passar dos anos.
Confeccionar um pequeno esquema de estação de tratamento de esgoto (ou filtro).

AVALIAÇÃO:

Os alunos serão avaliados durante todo o processo de leitura, pesquisa escrita e confecção do projeto
Os alunos serão separados em grupos e deverão escrever um relatório de conclusão do trabalho.

A proposta elaborada por dois professores de Ciências (ANEXO C.8) é voltada para alunos de quinta série (ou sexto ano), sugerida para o período de três a quatro aulas de quarenta e cinco minutos. O plano parte da verificação de conhecimentos dos alunos sobre o tema, que os professores afirmam serem adquiridos pela curiosidade dos alunos em ler os livros didáticos e se anteciparem nas atividades.

Na sequência, propõem a leitura do texto de forma guiada, ou seja, colocam questões na lousa antes da leitura para que, durante a leitura, as respostas já sejam apontadas no texto. O levantamento de dúvidas sobre o tema, durante a leitura, seria a abordagem feita em uma aula na sala de informática com o objetivo de “pesquisar, conhecer e compartilhar as fotos dos diversos rios de São Paulo, e comparar a degradação ambiental ocorrida com o passar dos anos”, além de “ampliar vivências de alunos que não saem do bairro”. Destacamos aqui um aspecto da leitura que não foi tratado em nenhum dos demais grupos, o suporte digital, que exige também uma aprendizagem diferenciada de leitura, que não acontece linearmente como a leitura em papel, mas recortada por links, caixas de textos e outros recursos que chamam a atenção dos leitores e abrem para outras relações entre textos verbais e não verbais.

Como atividades voltadas especificamente para o ensino da leitura, observamos na proposta do grupo a preocupação em estabelecer objetivos para essa atividade ao propor questões para os alunos. Já estão indicados quais seus objetivos com a leitura, as crianças já sabem, de antemão, por que e para que estão lendo o texto. Dessa forma, procuram superar o que Geraldí (1997) chama de “artificialidade” ao permitir os alunos partilhar do que os professores estão "perguntando" ao texto, ou de que informações extrair do texto. Como proposta, coloca os alunos num lugar de saber.

Durante a leitura, levantam as dúvidas dos alunos e, depois da leitura, retomam essas dúvidas numa atividade com uso de internet. Nas palavras da Professora de Ciências_2: “Os alunos questionam a tabela, tem horas que eu deixo eles irem... depois eu puxo de volta. A gente fica indo e vindo com o texto”, revelando que uma leitura na qual se busca compreensão não é sempre feita de forma linear, e nem numa única vez.

A preocupação do trabalho com o texto “antes, durante e depois” da leitura, é uma discussão relativamente antiga na rede municipal de São Paulo. Fez parte dos documentos de orientações (SÃO PAULO, 2006; SOLÉ, 1998) lidos e estudados particularmente nesta escola, em horário de trabalho coletivo. A Professora de Ciências_2, que trabalha há mais tempo na escola, esteve envolvida em várias situações nas quais esse documento foi lido e discutido, e desenvolvia, na ocasião de nossa pesquisa, atividades de leitura e produção de revistas de divulgação científica em parceria com a professora de Língua Portuguesa_4.

Podemos destacar a importância da formação continuada e em serviço dos profissionais de educação, uma formação voltada para necessidades específicas de cada escola, que podem eleger os temas de maior interesse de acordo com suas vivências com os alunos e colegas de trabalho. Nota-se que a professora faz uso dos conhecimentos adquiridos nos momentos de formação coletiva, e leva esses conhecimentos para suas ações em sala de aula.

Durante a discussão da proposta com o coletivo dos professores, a mesma professora de Ciências aponta sua surpresa com a possibilidade de usar o texto do livro de Ciências também em aulas de outros componentes do currículo, segundo ela “a gente não tem essa dimensão de que outras áreas podem se apropriar do conhecimento dessa maneira”, e aponta a necessidade de mais parcerias entre os professores para o planejamento de atividades em que os alunos possam ampliar seus conhecimentos de forma mais contextualizada. A professora OSL afirma ser esta a única possibilidade de “conduzir para o conhecimento de mundo por meio de outras leituras”.

3.1.3.7 A PROPOSTA DO GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PÚBLICO: 7ª série
DURAÇÃO: 2 aulas

MATERIAIS:

Texto;
TV.

PONTO DE PARTIDA:

Leitura e discussão sobre a relação entre a prática de atividade física, ingestão de água, qualidade desta água, o tratamento da água e esgoto. E sua relação com meio ambiente onde se pratica atividade física.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE (DESCREVER PASSO A PASSO)

Leitura do texto.

Propor uma reflexão sobre o texto e sua relação com atividade física.

Um vídeo sobre a importância da água na prática de atividade física e na melhoria da qualidade de vida.

Produção de texto referente ao texto, a discussão e o vídeo.

AVALIAÇÃO:

Através da participação na reflexão e discussão e na produção do texto.

A proposta elaborada por dois professores de Educação Física (ANEXO C.9) é voltada para alunos do sétimo ano, sugerida para o período de duas aulas de quarenta e cinco minutos. O plano parte da leitura do texto e sugere a discussão sobre a relação entre a prática de atividade física e ingestão de água, qualidade da água e o seu tratamento, e a sua relação com o meio onde se pratica a atividade física.

Na discussão da proposta, o grupo falou da dificuldade em relacionar a atividade à sua área de trabalho. A Professora Polivalente_3 aponta que é um “erro comum” pensarmos que um projeto obrigatoriamente precisa envolver todas as áreas, mas observa a possibilidade de que a proposta do grupo de Educação Física seja incorporada à primeira proposta do grupo de Ensino Fundamental I, que estuda as relações da comunidade com o córrego do bairro.

É muito importante que observemos a relação que se estabelece no grupo de formação, vemos situações em que os professores, ao apontarem suas dúvidas e

problemas, simultaneamente refletem sobre possibilidades de ação para sua solução, além de irem agregando às propostas discutidas novas possibilidades de ações conjuntas.

O planejamento coletivo ou em grupos vai ganhando importância no grupo de pesquisa-formação, apontando para aspectos de desenvolvimento profissional, no que diz respeito à autonomia, em que os próprios envolvidos levantam suas necessidades de aprendizagem e caminham na direção de criar as condições para que elas se efetivem.

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. (NÓVOA, 1992a, p. 26).

3.1.3.8 A PROPOSTA DO GRUPO DE MATEMÁTICA

PÚBLICO: 6º ano

DURAÇÃO: 6 aulas

MATERIAIS:

Contas de água: Como calcular o consumo
o valor do custo (consumo)
esgoto = volume de água utilizada
Análise da tabela da coleta e tratamento de esgoto.

PONTO DE PARTIDA:

Conteúdo - porcentagem;
Grandeza - noção;
Análise - comparação;
Operações.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE (DESCREVER PASSO A PASSO)

Leitura de um hidrômetro.
Se para a SABESP volume de água = esgoto que sai.
Como calcular o volume do esgoto em um determinado mês (operação).
Gasto no último mês na sua casa.
Analisar a tabela de coleta e tratamento de esgoto: Brasil e regiões (porcentagem).
Ver: Total de esgoto, quanto é coletado e não coletado; tratado e não tratado.
Análise: construção de gráfico.

AVALIAÇÃO:

Participação e interesse dos alunos.

Operações e porcentagem (quantificar).

Construção de uma tabela com base nos conteúdos trabalhados.

Como foram obtidos os cálculos.

A proposta elaborada por dois professores de Matemática (ANEXO C.10) é voltada para alunos do sexto ano, sugerida para o período de seis aulas de quarenta e cinco minutos. O plano parte de um conteúdo específico da área, a porcentagem. A proposta sugere a leitura de um hidrômetro, de uma conta de água, o cálculo feito pela empresa de saneamento sobre o volume de água que entra e sai das casas e, finalmente, a leitura da “Tabela de coleta e tratamento de esgoto: Brasil e regiões”.

Na discussão da proposta, o Professor de Matemática_2 alega que esse é um trabalho difícil, que só é possível com alunos que tenham vontade, pois eles não sabem “nada” sobre o assunto. Segundo o professor, o maior problema dos alunos é interpretar o texto: “o aluno lê uma vez só e quer entender tudo”. A Professora de Língua Portuguesa_4 faz um comentário sobre a pressa dos alunos.

Observamos que o professor aponta a necessidade de um trabalho sistemático de leitura, embora trate como uma dificuldade aquilo que, em nossas discussões no grupo, abordamos como sendo uma demanda a ser promovida pelos professores em suas aulas, a releitura (JACOBİK, 2011; SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006).

Vale comentar sobre a natureza da proposta do grupo de Matemática, que ela dialoga com a proposta do grupo de Geografia, focadas na leitura de um trecho do texto, a tabela, um gênero textual que em geral aparece nos documentos oficiais de orientação curricular dessas duas áreas e que, no entanto, necessita da construção de saberes sobre a leitura específica desse formato de texto, dessa linguagem em particular.

3.1.3.9 A PROPOSTA DO SEGUNDO GRUPO DE ENSINO FUNDAMENTAL I

PÚBLICO: 4º ano

DURAÇÃO: 2 aulas

MATERIAIS:

Papel;
Lápis de cor;
Textos impressos.

PONTO DE PARTIDA:

Conversa inicial para levantamento dos conhecimentos prévios sobre saneamento básico.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE (DESCREVER PASSO A PASSO)

Pedir que os alunos desenhem suas percepções acerca das condições de saneamento no entorno do local onde vivem.

Apresentar o texto e pedir que os alunos observem as palavras, frases, números que estejam em destaque.

Iniciar uma leitura compartilhada.

Debate reflexivo.

Listar cinco itens onde eles propõem melhorias.

AVALIAÇÃO:

Análise dos registros.

Observação da participação.

A proposta elaborada por três professoras polivalentes e uma professora de Inglês, que atua no Ensino Fundamental I (ANEXO C.11) é voltada para alunos de quarto ano, sugerida para o período de duas aulas de quarenta e cinco minutos. O plano parte de uma conversa com os alunos para “levantamento dos conhecimentos prévios sobre saneamento básico”. Na sequência, solicitam um registro por meio de desenho, no qual os alunos apontem “suas percepções acerca das condições de saneamento no entorno do local onde vivem”.

Em seguida, propõem a apresentação do texto e sugerem que os alunos observem palavras, frases, números que estejam em destaque, tal como discutimos inicialmente em torno dos “modos de ler” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006). Depois disso, propõem uma “leitura compartilhada” e um “debate reflexivo”, sendo o final do trabalho uma lista de cinco itens nos quais os alunos propõem melhorias no bairro.

Observamos que esta proposta, assim como a do grupo de Língua Portuguesa, está mais fechada na leitura do próprio texto, embora ainda aponte para um extrapolamento ao propor pensar sobre o local onde vivem. Podemos destacar nesse grupo a presença da

professora de Inglês, com formação específica na área de linguagem, junto às professoras polivalentes, que também têm essa formação específica.

Durante a discussão da proposta, apontou-se como positiva a presença da atividade de releitura, sendo observado pela Professora Polivalente_8 que “as crianças absorvem melhor o foco do que se quer enxergar quando lemos duas vezes”.

3.1.4 Nossas reflexões sobre a sequência de abordagens do texto “*Como o esgoto é tratado*”

As discussões sobre as propostas elaboradas pelos grupos aconteceram em dois encontros. Nesses dois encontros, recriamos as formas de organização que são mais comuns nas situações de planejamento na escola: por segmento, por série e por disciplina. Conseguimos pensar as propostas dos professores em três categorias que as diferenciam quanto à abordagem do texto: uma categoria que se volta mais para a discussão dos conceitos veiculados pelo texto; uma segunda que tem um olhar mais voltado para a leitura do texto em si; e um terceiro movimento que observa tanto a necessidade de discussão dos conceitos quanto da forma de abordar a leitura do texto.

Dentre as nove propostas, observamos que os grupos nos quais não havia professores com formação específica na área de linguagem, as propostas ficaram mais centradas na questão conceitual, propondo a leitura do texto de forma a ampliar esses conhecimentos, sem uma aparente preocupação com procedimentos de leitura visando à compreensão do texto por parte das crianças ou adolescentes, são eles os grupos de Artes, Geografia, Educação Física e Matemática. Dentre esses, no entanto, destacamos nos grupos de Geografia e Matemática, o foco na leitura da Tabela, um tipo de texto que é bem presente em textos ou documentos de orientações curriculares de suas disciplinas.

O primeiro grupo de Ensino Fundamental I, lida com a leitura da mesma forma que os anteriores, embora houvesse a presença de uma professora com formação em Letras. No entanto, essa professora foi uma das que atuou no projeto que foi reeditado para a atividade presente. O grupo de professoras de Língua Portuguesa, ao contrário,

ficou centrado na leitura do texto, propondo atividades de caráter específico de análise textual, de análise de vocabulário e de um tópico gramatical.

Por fim, destacamos três propostas que trabalharam com o texto tanto com preocupação em lidar com os conceitos veiculados, quanto com uma preocupação maior com o ensino da leitura e das estratégias para ler e compreender um texto, buscando destacar tanto as antecipações quanto as inferências dos alunos (KOCH; ELIAS, 2009; SOLÉ, 1998; JOUVE, 2002). O grupo de História porque propõe atividades que enfocam procedimentos de leitura; o grupo de Ciências e o segundo grupo de Ensino Fundamental I porque têm preocupação com estratégias de leitura para antes, durante e depois da leitura propriamente dita. Notamos como um diferencial desses grupos o fato de serem mais heterogêneos por contarem com a presença tanto de professores das áreas específicas quanto de professores com alguma experiência em atividades na ou junto à área de estudos da linguagem.

Retomamos a discussão em torno da formação dos profissionais que atuam no Ensino Fundamental II que, se não contempla, tem como demanda um trabalho mais específico quanto às necessidades de alfabetização e letramento das crianças e adolescentes, e no caso dos profissionais de Ensino Fundamental I, a necessidade de um trabalho mais voltado aos aspectos específicos de leitura e compreensão textual, para além do uso do texto como possibilidade de ampliação de “conhecimento de mundo”.

Com exceção do grupo de Língua Portuguesa, todos os demais grupos parecem ter elaborado “projetos de trabalho” sobre o tema do texto, e a sua leitura aparece em algum momento como parte desses projetos. Isso nos traz a dimensão do que é a leitura em cada componente do currículo e as diferentes “crenças” dos professores sobre o que é necessário para ler um texto, seja ele um texto a que se recorre para obter informações ou para saber do texto o que ele tem a ensinar (GERALDI, 1997).

Mesmo na proposta do grupo de Língua Portuguesa, podemos observar a superação da natureza histórica do trabalho com a língua nessas aulas, em que se privilegia o falar sobre a língua e analisar suas estruturas gramaticais, em atividades metalinguísticas, em detrimento dos usos efetivos da língua, em atividades linguísticas de ler e escrever, falar e escutar; e da reflexão sobre diferentes formas de uso da língua para

diferentes objetivos de expressão em atividades epilinguísticas (GERALDI, 1997). Na proposta aqui discutida, observamos tanto a leitura em si, como atividade linguística, como a proposta de reescrita de trechos do texto com foco nos elementos de produção de sentidos, como atividade epilinguística.

Ao mesmo tempo, as propostas dos grupos trazem à luz as muitas possibilidades de leitura, e as diferentes situações de ensino que se podem propor aos alunos a partir de um texto ou na sua direção. Durante as apresentações e discussões dos planejamentos, ficou claro o quanto esse grupo valorizou a possibilidade de trocas entre os professores das diferentes áreas de conhecimento, e o conjunto das propostas aponta para a construção de um projeto interdisciplinar que desafia a compartimentalização dos conteúdos e a divisão dos tempos escolares. Um conflito permanente, pois, segundo (SCHÖN, 1992, p. 87) “À medida que os professores tentam criar condições para uma prática reflexiva, é muito possível que se venham a confrontar com a burocracia escolar.”

Na voz do Professor de Geografia_2 “Eu aprendi que é importante pensar nesses níveis de leitura, planejar perguntas de localização (de informações), de compreensão (do texto) e de reflexão (para além do texto). Eu estou aprendendo com vocês também.”

3.2 O texto de artes: “Barroco” - O texto de geografia: “Industrialização”

Após as atividades e discussões em torno do texto sugerido pela professora de Ciências, optamos por trabalhar simultaneamente com os textos das áreas de Geografia e Artes. Nossa sugestão foi a divisão dos professores em quatro grupos, sendo que cada texto seria discutido e analisado em dois deles.

A partir dos apontamentos feitos anteriormente, sobre a riqueza do trabalho no coletivo com diferentes olhares sobre as propostas de ensino, na composição dos grupos para essa segunda fase de planejamento optamos pela estratégia inversa do adotado anteriormente. Agora, os grupos seriam constituídos de forma mais heterogênea em relação às áreas de conhecimento. Buscamos diversificar em cada grupo as formações, disciplinas e segmentos de atuação dos professores.

Da mesma maneira que antes, a proposta era que os professores planejassem uma atividade a ser feita com os alunos para compreensão de um dos dois textos. Dessa vez, direcionamos o público considerando as séries nas quais esses textos eram de fato usados como material das aulas nas disciplinas correspondentes. O texto de Artes deveria ser considerado para alunos do sétimo ano, e o texto de Geografia para alunos do sexto ano. Para fins de análise, discutiremos primeiro a sequência de trabalho com o texto de Artes e, em seguida, com o texto de Geografia.

3.2.1 Primeira abordagem do texto “Barroco”

O texto “Barroco” não possui identificação de fonte. Há uma parte introdutória que localiza historicamente o surgimento do estilo Barroco, a etimologia do nome e características desse estilo.

Na sequência, o texto trata de arquitetura, pintura e escultura em pequenos trechos nos quais aparecem as características do estilo em cada uma dessas artes e exemplos de obras e artistas.

Na terceira parte, trata de arte barroca na Espanha e no Brasil. Em cada uma de suas partes, o texto é ilustrado com imagens de obras e artistas.

Foram constituídos dois grupos de trabalho para o texto de Artes. No primeiro encontro, o Grupo I foi formado por quatro professores: a Professora de Artes_1, o Professor de História_AD, a Professora de Língua Portuguesa_4 e a Professora Polivalente_SAAI. Nesse encontro, o Grupo II foi formado por sete professores: o Professor de História_1, a Professora de Língua Portuguesa_2, a Professora de Matemática_1, o Professor de Educação Física_POIE, a Professora de Artes_2, a Professora Polivalente_2 e a Professora Polivalente_OSL.

Apenas para nota, as quantidades díspares de professores em cada grupo deveriam-se à chegada de novos participantes em momentos diferentes da atividade.

FIGURA 3: BARROCO I

7º - 8º

Barroco

O Barroco foi um estilo que surgiu entre o começo do século XVII e o meio do século XVIII e, assim como o Renascimento, tinha interesse pela Antiguidade clássica, tornando-se, assim, uma continuidade natural do Renascimento.

O termo Barroco (palavra portuguesa que significa pérola irregular) é usado desde a Idade Média para indicar um recôncavo tortuoso, que contorna o lúculo com o vultuoso. Nas artes, esse vocabulário foi utilizado para nomear os excessos de um estilo visto como degeneração dos princípios clássicos.

Embora politicamente a Itália houvesse perdido sua força, continuava a ser a maior potência cultural da Europa e foi, novamente, o lugar de onde se originou o Barroco. Esse movimento artístico tem como característica predominante das emoções sobre o razão, o intenso contraste de luz e sombra, a busca de efeitos decorativos e obtido por meio de efeitos ilusórios de profundidade. Da Itália o Barroco logo se espalhou por outros países e foi trazido ao continente americano pelos colonizadores portugueses e espanhóis.

Arquitetura

Marcada pelos grandes complexos urbanos, a arquitetura barroca se caracteriza pela busca de efeitos teatrais causados por combinações dramáticas de luz e sombra por contrastes entre o cheio e o vazio e entre formas estruturais e contornos. Importante, também, foi o uso de proporções geométricas, como a sequência de Fibonacci e o segmento áureo. Todas as artes se integram para tornar o cenário espetacular.

Com projeto de Giacomo Vignola, a Igreja de Jesus em Roma é um exemplo de arquitetura barroca. Teve fachada e cúpula projetadas por Giacomo della Porta. Outros nomes importantes da arquitetura barroca foram Bernini e Borromini.

Sálva

A sequência de Fibonacci descreve, por exemplo, o crescimento de uma população de coelhos, de maneira que o número de coelhos depois de um determinado número de meses.

Seja a sequência listada por F_n , o próximo número é obtido somando-se os dois números anteriores, como descrito a seguir:

$F_1, F_2, F_3, F_4, F_5, F_6, F_7, F_8, F_9, F_{10}, F_{11}, F_{12}, F_{13}, F_{14}, F_{15}, F_{16}, F_{17}, F_{18}, F_{19}, F_{20}$

A Igreja do Jesus foi construída para substituir uma pequena igreja que ficava no lado de dentro da Sé, sede da Arquidiocese de Lisboa por Luís de Lameira e reconstruída pelo Papa Paulo III, em 1545, como templo religioso, ainda hoje é o templo internacional dos jesuítas.

Igreja de Jesus, em Roma.

Pintura

Com o protestantismo ganhando força, a Igreja Católica passou a exigir que os artistas usassem o realismo convincente para a divulgação.

ção da doutrina. Esse realismo foi imposto para representar, também, todas as condições sociais, em vestes, paisagens e naturalizações mortais.

Melchiorre Caffari da Caravaggio (1571-1610), pintor italiano identificado como artista barroco, adota em suas obras esquema dramático, com fortes contrastes entre a luz (que direciona a atenção do observador) e as sombras. Deixa as pinturas de Caravaggio identificar-se a obra Conversão de São Paulo a Carimínio de Damasco.

Juan Gil Blas, novela de Melchiorre Caffari (1610-1615), pintor italiano.

Andrea Pozzo (1642-1709), religioso, jesuíta italiano, foi um grande pintor de tetos de igrejas, nos quais usou composições em perspectiva que causam a ilusão de que as colunas continuam até o céu, onde aparecem santos e anjos convidando o observador para a santidade. Pozzo foi também arquiteto e teórico da arte. Sua obra mais destacada é A glória de Santo João.

FIGURA 4 BARROCO II



46

Pieter van Ruijck, pintor holandês, considerado um dos maiores artistas dos Países Baixos e da Europa, pelo uso de graduações de claridade e meios tons em seus retratos e ilustrações de cenas bíblicas. Dentre suas obras destacam-se: *A filha de anatomia do Dr. Tulio*, *Ronda noturna* e *autorretratos*.



47

Jan Baptist van Helmont, médico e filósofo holandês, considerado um dos maiores filósofos da ciência da época. Sua obra mais importante é *De Sive*, onde ele discute a natureza da vida e a origem da vida.



48

Johannes Vermeer (1632-1675) é o segundo pintor mais importantes da Holanda (o primeiro é Rembrandt), e sua obra é admirada pelo emprego de cores transparentes e pelo maravilhoso uso que faz da luz. Destaca-se a obra *Moça com brinco de pérola*, que inspirou filme em 2004, sob a direção de Peter Jackson.

Escultura

Na escultura barroca predomina uma intensa dramaticidade, obtida pela esculptura de formas e luz e traduzida em emoções violentas reveladas nas expressões dos rostos e nos gestos das figuras estilizadas. Ela contrasta a tola anterior do Renascimento, a sobriedade e a racionalidade das formas.



49

Gian Lorenzo Bernini (1598-1680), arquiteto, decorador, esculptor, pintor e desenhista, é um nome de destaque na escultura barroca. Entre suas numerosas obras está a escultura *Êxtase de Santa Teresa*, encontrada hoje na Capela Cornaro, na Igreja de Santa Maria della Vittoria, em Roma. Bernini seguiu as normas da Igreja Católica Romana, segundo as quais as obras de arte deveriam servir de estímulo emocional à religiosidade.



50

Bernini, Gian Lorenzo. *O Êxtase de Santa Teresa*. 1652. Roma, Igreja de Santa Maria della Vittoria.

FIGURA 5 BARROCO III

A arte barroca na Espanha

Apesar de o estilo barroco ter nascido na Itália, esse movimento também revelou artistas talentosos de outros países, como a Espanha.

Diego Rodríguez de Silva y Velázquez (1599-1660) foi um pintor espanhol que, além de retratar a corte de seu país, produziu pinturas de tipos populares, documentando a cotidiana espanhola. Sua importante obra *Azuleiros*, de 1656, serviu de estudo e inspiração para vários pintores de períodos posteriores, bem como para outros artistas espanhóis renomados, como Pablo Picasso, que fez mais de cinquenta estudos sobre o quadro de Velázquez.

Velázquez, Diego. *Azuleiros*. 1657. Óleo sobre tela, 178 cm x 278 cm. Museu Maestri do Brasil.

A arte barroca no Brasil

Com o início da colonização portuguesa, o Barroco foi trazido ao Brasil por missionários, no início do século XVII. Aqui, esse estilo teve uma vida própria, e é possível encontrar alguns características desse movimento adaptadas ao meio em obras datadas dos primeiros anos do século XX, em diversas localidades de arte.

O Barroco brasileiro — de aspectos mais sóbrios, menos rebuscado do que se chama de "arte do Brasil" — e costumes diferenciados por regiões, como o Barroco do litoral (com acentuado requadro, conhecido desde o Rio de Janeiro até Pernambuco) e o Barroco do interior (evidente em cidades de Minas Gerais).

A versão brasileira do movimento barroco teve como destaque o escultor e arquiteto Antônio Francisco Lisboa (1730-1814), o Aleijadinho, que deixou uma importante e vasta obra em Minas Gerais, nas cidades de Congonhas, Ouro Preto, São João del-Rei e Sabará. Dessa obra, costuma-se ressaltar os dois painéis esculpidos em pedra-sabão e localizados no Santuário do Bom Jesus de Matosinhos.

Na pintura, cita-se Manoel da Costa Ataíde, ou Mestre Ataíde (1762-1830), que através de grandes influências sobre os pintores mineiros, pois, como professor, teve vários seguidores. Foi discípulo de Aleijadinho, cuja escultura foi feita para o Santuário do Bom Jesus de Matosinhos, igreja e doação.

A obra *Passagem de colônias de contos de Bento Teixeira*, marca o início do Barroco no Brasil.

Imagem de Bento Ataíde de Matosinhos, no Museu de Matosinhos, em Congonhas, Minas Gerais.

Selva

O complexo arquitetônico e paisagístico de Bom Jesus do Matosinhos é patrimônio histórico nacional, tombado em 1979 pelo atual Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e considerado Patrimônio Mundial pela Unesco em 1986.

Tem sua fachada atribuída a Feliciano Mendes, pintor que concebeu um conjunto que até hoje contém obras de 1979, sendo, portanto, a obra para uma igreja que o construiu.

Complexo arquitetônico, tombado desde os anos 1970-80, é constituído por uma fachada — em sua escultura frontal, muito representativa do Barroco — e um conjunto de obras de arte em pedra-sabão da Igreja de Cristo.

3.2.1.1 A PROPOSTA DO GRUPO I

Nesse grupo, a proposta (ANEXO D.1) tinha início numa conversa na qual os alunos deveriam expor seus conhecimentos (prévios) sobre o assunto “Barroco”. O objetivo é uma “contextualização” a partir do que os alunos sabem. Na sequência, foi proposta uma leitura silenciosa individual e depois uma “leitura compartilhada” grifando palavras desconhecidas. Uma terceira leitura prevê que os alunos grifem e comentem aspectos mais importantes. Um questionário cujo objetivo é o de entendimento do texto e localização de informações guiaria uma quarta leitura.

Aparentemente, a leitura nessa proposta tem o objetivo de que os alunos se apropriem do conceito para, em seguida, aplicá-lo no reconhecimento e análise de obras (imagens e esculturas). Propõem ainda duas atividades de caráter mais textual, observando os “gêneros” presentes no texto (citam a biografia) e, finalmente, a produção de um texto com suas considerações.

Observamos a presença de aspectos discutidos anteriormente, como a necessidade de releitura e diferentes modos e objetivos propostos em cada leitura, destacando a presença da preocupação não apenas com o conceito discutido no texto, mas também com os saberes, procedimentos e estratégias envolvidos no ato de ler propriamente, e na compreensão do texto por parte dos alunos.

3.2.1.2 A PROPOSTA DO GRUPO II

Nesse grupo, a proposta (ANEXO D.4) teve início numa leitura compartilhada na qual se enfoca a questão da compreensão do vocabulário, inclusive com uso de dicionário. Uma segunda leitura previa que os alunos assinalassem no texto alguns itens solicitados pelos professores: definição do Barroco; contexto (época e local); objetivo (por que surgiu); e características. Da mesma maneira que o Grupo I, a leitura nessa proposta também visava a apropriação do conceito para a análise de imagens identificando

características barrocas. Nessa ocasião, a professora de Artes trouxe algumas imagens que costuma trabalhar com os alunos e conversou com os professores a respeito delas, no grupo.

Destacamos também nessa proposta a releitura como estratégia, e o cuidado de propor atividades e objetivos diferentes para cada uma das vezes em que os alunos lessem o texto, que também é utilizado como fonte de conhecimento do conceito, mas não deixando de lado a preocupação com o ensino da leitura propriamente.

3.2.2 Segunda abordagem do texto “*Barroco*”

Nesse segundo encontro para o trabalho sobre a proposta de leitura do texto “Barroco”, o objetivo era a revisão dos planejamentos elaborados no encontro anterior. Os professores continuariam divididos nos grupos de origem, incorporando a presença de outros que estiveram ausentes. Para a revisão do planejamento, os professores receberam impressos os planos elaborados com apontamentos realizados pela pesquisadora.

Durante o trabalho dos grupos, circulamos entre eles discutindo nossos apontamentos, suas propostas e ouvindo opiniões e sugestões a respeito do trabalho que vínhamos realizando. O debate entre os professores estava intenso nos grupos, a maior parte envolvida na proposta. Era possível acompanhar reflexões sobre planejamento coletivo em seu cotidiano na escola, e sobre nosso exercício de planejar no grupo de formação.

3.2.2.1 A REVISÃO DO TRABALHO NO GRUPO I

Nessa ocasião, o grupo foi ampliado para cinco professores, sendo os mesmos presentes no encontro anterior: a Professora de Artes_1, o Professor de História_AD, a Professora de Língua Portuguesa_4 e a Professora Polivalente_SAAI e mais a Professora Polivalente_4. Para essa segunda abordagem do texto “Barroco”, levamos alguns

questionamentos em relação a cada um dos itens presentes na primeira proposta elaborada pelo grupo (ANEXO D.2).

Na revisão da proposta (ANEXO D.3), foram especificadas a duração do trabalho e divisão de cada atividade ao longo de oito aulas. O grupo detalhou cada uma das ações e propôs um questionário para ser trabalhado com os alunos na quarta aula sobre o texto.

1ª AULA

1. Levantamento dos conhecimentos prévios sobre o assunto (Barroco).
 - 1.1 Caso os alunos não se manifestem, o professor explica.
2. O professor contextualiza o assunto a partir dos conhecimentos prévios (atividade oral).

2ª AULA

3. Pedir para os alunos lerem o texto silenciosamente sem grifar.
4. A partir da leitura silenciosa, realizar leitura compartilhada grifando as palavras com significado desconhecido com uma determinada cor. Os alunos diriam quais palavras desconhecem e em seguida, diante de um dicionário, em grupos ou duplas, procurariam o seu significado. E caso apareça uma palavra muito específica, o professor intervém. Obs.: leitura silenciosa e individual.

3ª AULA

5. Retomando a leitura, pedir aos alunos que comentem e grifem aspectos que considerarem mais importantes. Leitura compartilhada, os alunos definem o que é relevante ou não. Na retomada da leitura dos grifos, haveria um debate com a mediação do professor.

4ª AULA

6. Entregar questionário com questões de entendimento e localização de informações, de maneira que os alunos se apropriem do assunto (Barroco). Dependendo do número de questões (mais de 5) o questionário poderá ser colocado na lousa ou digitado para responder em “pares avançados”, onde a discussão é melhor aproveitada. No fim, cada aluno entrega o seu registro numa folha separada.

QUESTIONÁRIO

1. Cite as características da pintura Barroca.
2. Cite as características da escultura Barroca.
3. Cite as características da arquitetura Barroca.
4. Fale sobre a vida e a obra de:
 - a. Caravaggio
 - b. Rembrandt
 - c. Bernini
 - d. Aleijadinho
5. Cite as características do Barroco Brasileiro.

5ª AULA

7. O professor devolve os registros dos alunos com as correções e abre espaço para debate e enriquecimento de informações.

6ª AULA

8. Na sequência, faríamos a leitura das obras (imagens e esculturas), mostrando ou ilustrando o movimento, que podem ser apresentadas no “telão”. Na leitura de imagens sugeriríamos as obras “A conversão de São Paulo a Caminho de Damasco” (Caravaggio) e “A Lição de Anatomia do Dr. Tulp” (Rembrandt). Na escultura sugeriríamos as obras “Êxtase de Santa Teresa” (Bernini) e os “Doze Profetas” (Aleijadinho). As características a serem analisadas seriam as do Barroco: *Perspectiva, *Iluminação, *Temas. Os registros seriam orais.

7ª AULA

8. Chamar atenção dos alunos para os gêneros relacionados no contexto, frisando o que é biografia etc. O aluno deve perceber que se trata de um texto informativo com trechos biográficos e adendos sobre curiosidades (saiba mais).

9. Fechando o assunto, pedir aos alunos que escrevam sobre suas considerações. O trabalho ou as considerações finais sobre o assunto seria realizado em duplas com a comanda: “O que você aprendeu sobre o assunto? Qual a obra e artista com que você mais se identificou? Por quê?”.

8ª AULA

10. Retomaríamos as considerações, onde cada aluno expõe as suas impressões, culminando num texto coletivo redigido pelo professor e compartilhado para todos.

Destacamos, em relação ao questionário, a proposição de que ele seja respondido em duplas, formadas de acordo com a ideia de “pares avançados”, ou seja, duplas formadas pelo professor de forma a que um aluno mais avançado nas aprendizagens trabalhe com outro menos avançado. Dessa maneira, supõe-se que eles possam trocar conhecimentos e um auxilie o outro na sua produção. Nesse caso específico, o que está em foco é a proficiência em leitura e escrita e não o domínio maior ou menor do assunto do texto, o que nos leva a concluir a importância dada às ações de ler e escrever na concepção desse grupo.

Ressaltamos a importância do trabalho desenvolvido com o questionário ao propor, não só o registro em duplas, mas a retomada e discussão desses registros. O professor promove entre os alunos a troca de saberes sobre a temática do texto e sobre a leitura, o ato de ler, já que dá a eles a possibilidade de discutir e comparar suas impressões sobre o texto com as impressões dos demais colegas e do professor. O texto e a prática da leitura assumindo assim seu caráter dialógico, de construção partilhada, de divisão de saberes.

Na questão textual, o grupo especifica o trabalho com o conceito de “texto informativo com trechos biográficos”, além da proposição de um “texto de opinião” a partir da consigna: “O que você aprendeu sobre o assunto? Qual a obra e artista com que você mais se identificou? Por quê?”. Para além dessa produção individual, o grupo ainda sugere a exposição das opiniões dos alunos culminando num texto coletivo, redigido pelo professor, compartilhando as vozes de todos, entre todos.

Outro aspecto que chama a atenção é a proposição da leitura em momentos e formas diversas. Na segunda aula propõem-se duas leituras; na terceira aula acontece a terceira leitura do texto; e na quarta aula, uma quarta leitura para responder ao questionário. Se pensarmos que a correção do questionário supõe a releitura de alguns trechos para confirmação de informações, podemos encontrar aí uma quinta leitura.

A leitura do texto não verbal aparece na sexta aula, quando os alunos são convidados a observar imagens de obras barrocas. Tudo isso culminando numa produção textual possível graças ao trabalho exaustivo de leitura e releitura que, espera-se, produza conhecimentos suficientes para que os alunos tenham o que dizer sobre o tema.

Em relação à atividade desenvolvida pelos professores, destacamos a importância do diálogo estabelecido, não apenas no grupo, mas com a pesquisadora que atuava nesse momento como mais um elemento, propondo questões a se pensar sobre o planejamento, com olhar externo, mas também considerando as vozes do grupo, em suas experiências e saberes construídos.

3.2.2.2 A REVISÃO DO TRABALHO NO GRUPO II

Nessa ocasião, grupo foi reduzido para seis professores em razão da ausência do Professor de História_1, sendo mantidas as presenças da Professora de Língua Portuguesa_2, a Professora de Matemática_1, o Professor de Educação Física_POIE, a Professora de Artes_2, a Professora Polivalente_2 e a Professora Polivalente_OSL

Para essa segunda abordagem do texto “Barroco”, o grupo também recebeu apontamentos em relação a cada um dos itens presentes na proposta inicial (ANEXO D.5). O que resultou na proposta final (ANEXO D.6) na qual o grupo definiu o número de aulas necessárias e detalhou as ações, propondo uma ampliação do trabalho dividido entre “Barroco”, em oito aulas, e “Barroco Brasileiro”, em quatro aulas.

1. Leitura compartilhada. O professor leria em voz alta.
 - a. Vocabulário (uso de dicionário). Os alunos grifariam as palavras desconhecidas. O dicionário será utilizado após a leitura, com a retomada do texto. Todos os alunos, em duplas, procurariam os sinônimos das palavras. Haveria o registro e a discussão do significado encontrado em comparação com o texto.
2. Assinalar no texto: (ver no ANEXO D.6 a indicação dos professores para responder aos itens)
 - a. **Definição de Barroco:**
 - b. **Contexto (época e local):**
 - c. **Objetivo (porque surgiu):**
 - d. **Características:**
** As questões seriam colocadas na lousa já durante a releitura do texto. Mesmo estando em duplas, cada aluno registraria as questões em seu caderno. As respostas às quatro questões seriam elaboradas em conjunto com os alunos e registradas pelo professor.
3. Análise de imagens
 - a. Pintura: “Moça com brinco de pérola” (Vermeer, Johannes): Mostrar contraste de luz intenso. Apresentar imagem com data-show.
 - b. Arquitetura: Explicar a sequência de Fibonacci e utilizar imagens com data-show. Observar os detalhes que se repetem, na arquitetura.
 - c. Escultura: “O êxtase de Santa Tereza” (Bernini, Gian Lorenzo). Com data-show. Observar as dobras violentas, o ritmo dramático da escultura.
 - d. Identificar as características do Barroco. Registro após análise visual das imagens das obras com ênfase nos detalhes barrocos.
4. Apresentar as diferenças do Barroco Brasileiro. Seguir o mesmo roteiro do início.

Ao contrário do Grupo I, nesse grupo os professores optaram por responder ao “questionário” juntamente com os alunos durante a leitura, elaborando coletivamente e registrando as respostas na lousa para que fossem copiadas. Observamos uma maneira de trabalhar que tem expectativas mais baixas em relação à leitura dos alunos, buscando direcioná-la e controlá-la para que, possivelmente, seja uma leitura mais próxima daquela esperada pelo professor.

O caráter de diálogo na leitura está presente na consideração de uma elaboração coletiva, tanto das respostas das questões quanto das análises das obras, ainda de forma tímida e controlada, não permitindo, como no grupo anterior, o “livre exercício” das respostas dos alunos a serem retomadas posteriormente.

A sequência de trabalho com o texto prevê duas leituras, uma compartilhada, feita em voz alta pelo professor, na qual os alunos sinalizam as palavras que desconhecem; e outra para responder às questões propostas. Assim como o Grupo I, esse também traz a leitura do texto não verbal e a proposta de uma produção feita pelos alunos, enfatizando as características do Barroco nas obras analisadas.

Nesse grupo, os professores apontaram algumas contribuições do trabalho que vínhamos desenvolvendo, entre elas, foram destacadas as contribuições das diferentes áreas para a disciplina de Artes na construção do conceito de “Barroco”, e ao mesmo tempo, a contribuição do exercício de planejamento conjunto, que poderia ser transposto para outras leituras, de diferentes áreas e temas.

O Professor de Educação Física_POIE falou sobre a importância de acompanhar as contribuições das professoras da área de Língua Portuguesa no que diz respeito às práticas de leitura. A professora de Matemática_1 abordou a importância das contribuições do Professor de História_1 quanto à sua prática de leitura de textos com os alunos, falou também que antes o grupo havia planejado um “roteiro”, agora entendiam que estavam praticamente finalizando uma proposta de Sequência Didática.

Destacamos, na fala dos professores, a recorrência da avaliação positiva do planejamento conjunto. Entendemos que esse “conjunto” reflete não apenas a questão “interdisciplinar” da leitura, mas também a troca de saberes em relação ao “fazer pedagógico”: o planejamento, a condução da aula, a mediação entre os alunos e o objeto de conhecimento, entre outras questões da dinâmica das aulas no dia-a-dia.

3.2.3 Primeira abordagem do texto “Industrialização”

O texto “Industrialização” está identificado como parte de uma unidade do livro didático intitulada “Capítulo 5 - Industrialização”. O primeiro parágrafo dá a informação de que o texto tratará do processo de industrialização no Brasil, em seguida pede que se observe a imagem de uma linha de montagem de caminhões em Curitiba-PR.

O texto começa com a definição de “industrialização” e situa historicamente o início desse processo no Brasil. Trata dos fatores que o impulsionaram e das dificuldades enfrentadas no país pela falta de recursos e tecnologias, situando o Brasil como país subdesenvolvido, de industrialização tardia e dependente de países com mais recursos e tecnologias disponíveis. No texto se encontram diversos conceitos e marcos do processo de industrialização, tratando de fatos ocorridos em diferentes estados e regiões.

Ao longo das quatro páginas do texto, há uma série de imagens que ilustram diferentes fases do processo de industrialização. Todas as fotos com legendas. No final, um mapa intitulado “Brasil - Atividade Industrial”.

Para a leitura deste texto foram organizados outros dois grupos de trabalho. No primeiro encontro, o Grupo III foi formado por cinco professores: a Professora de Inglês_1, o Professor de Geografia_1, a Professora Polivalente_1, a Coordenadora Pedagógica, e o Professor de Ciências_1. Nesse encontro, o Grupo IV foi formado por seis professores: o Professor Polivalente PRP (Recuperação Paralela), o Professor de Geografia_2, o Professor de Matemática_2, a Professora de Educação Física_1, a Professora de Inglês_2 e a Professora Polivalente_3.

FIGURA 6: INDUSTRIALIZAÇÃO I

GEOGRAFIA - 6^a série J

Capítulo 5 **Industrialização**

Neste capítulo vamos estudar o processo de industrialização do Brasil e conhecer quais são as atividades industriais desenvolvidas no país.
Observe a imagem a seguir.



▲ Linha de montagem de uma fábrica de caminhões, em Curitiba (PR), 2008.

FIGURA 7: INDUSTRIALIZAÇÃO II

A industrialização no Brasil

Chama-se de industrialização o processo de implantação de indústrias num país ou região. Normalmente, a partir desse processo, a atividade industrial se transforma no setor-chave da economia, que impulsiona os demais. A industrialização implica também a urbanização e a subordinação do campo à cidade. No Brasil, um dos países subdesenvolvidos mais industrializados do mundo, a industrialização teve início no final do século XIX, embora a atividade agrícola tenha predominado na economia brasileira até meados do século XX.

Quais foram os fatores que propiciaram a industrialização do Brasil? Podemos resumir em três. O primeiro foi a **acumulação de capitais** proporcionada pela exportação de café, que era a principal atividade econômica do país na época. O dinheiro obtido com a venda do café ao exterior permitiu a compra de máquinas para as indústrias que começavam a surgir.

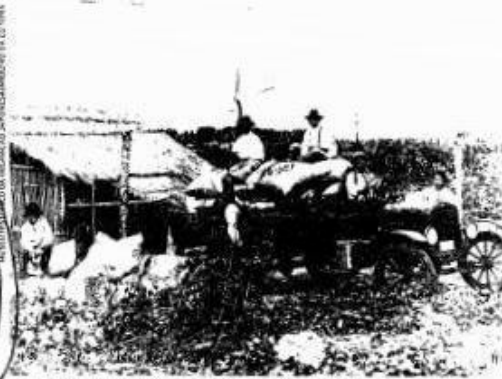
O segundo foi a substituição gradativa do trabalho escravo pelo **trabalho assalariado**, que ocorreu com a vinda de imigrantes para trabalhar nas fazendas de café do estado de São Paulo a partir de 1870 e continuou depois com a abolição da escravatura em 1888. Vale lembrar que o trabalho operário realizado nas fábricas é sempre um trabalho assalariado.

Por fim, podemos citar o **crescimento de um mercado consumidor** interno, consequência da expansão do trabalho assalariado. Durante o período da escravidão, apenas os fazendeiros e comerciantes participavam efetivamente do mercado consumidor, pois os escravos não tinham nenhum rendimento e, por isso, não podiam comprar. A partir do emprego da mão de obra assalariada, também os trabalhadores passam a fazer parte desse mercado consumidor, embora dispusessem de baixos salários.

Acumulação de capitais
Processo de acumulação de bens, de patrimônio, de riqueza.

Trabalho assalariado
Trabalho realizado mediante pagamento de salário.

Esse conjunto de elementos, fortemente interligados, ocorreu no final do século XIX na região do país que hoje conhecemos como Centro-Sul, especialmente São Paulo. A lavoura cafeeira paulista experimentou, na época, extraordinária expansão e, por esse motivo, concentraram-se nessa região, em particular nos arredores da cidade de São Paulo, os benefícios trazidos pela crescente exportação de café: desenvolvimento de meios de transporte (ferrovias e rodovias) e serviços bancários, instalação de usinas geradoras de eletricidade, entre outros aspectos.



Imigrantes japoneses trabalham numa fazenda de café no estado de São Paulo, em 1910.

Não podemos esquecer que a cidade de São Paulo, que se tornou a mais industrializada do país, foi favorecida também pela sua posição geográfica: como se constituiu em um ponto de passagem obrigatória das mercadorias produzidas no interior do estado para o porto de Santos (o mais importante do país desde essa época), São Paulo se expandiu com o intenso comércio e o desenvolvimento do setor bancário, ligados principalmente ao café.

Por conta disso, a cidade de São Paulo concentrou de maneira mais expressiva o volume de capital obtido pela exportação de café. Na cidade, também se desenvolveu o mercado consumidor mais importante do país, tanto pelo número de compradores como pela maior variedade de produtos industrializados oferecidos.

FIGURA 8: INDUSTRIALIZAÇÃO III

A industrialização brasileira teve início com a produção de bens de consumo não duráveis, isto é, de bens voltados para a satisfação das necessidades básicas da população. Como exemplo podemos citar as indústrias de alimentos, tecidos e calçados, entre outras. Essas indústrias não exigem grandes investimentos para serem instaladas e costumam dar bons lucros em pouco tempo. Por isso, em geral, são as primeiras a se instalar num país subdesenvolvido, com carência de capitais.

Por volta de 1930, as indústrias de bens de consumo não duráveis já haviam apresentado crescimento expressivo. Assim, a única maneira de o setor industrial continuar se expandindo seria diversificar sua produção. No entanto, para instalar outros tipos de fábrica, era necessário desenvolver indústrias de bens de produção que fabricassem máquinas e equipamentos indispensáveis às novas atividades industriais.



▲ Sapatos e sandálias são exemplos de bens de consumo não duráveis.

Esse processo começou a ocorrer lentamente após 1930, apesar das dificuldades em conseguir capital para o pagamento da importação de máquinas e equipamentos necessários, uma vez que o Brasil não possuía a tecnologia necessária para produzi-los. Por conta disso, a industrialização do Brasil – como toda industrialização tardia verificada em países subdesenvolvidos – se caracterizou pela dependência em relação aos países

capitalistas desenvolvidos, onde se concentra o avanço da tecnologia moderna.

Outro fator impedia o avanço do processo de industrialização no país: a insuficiência de fontes de energia. O petróleo só foi descoberto no Brasil em 1939 (e demorou décadas para ser explorado de forma significativa), e as usinas hidrelétricas exigem um enorme investimento para serem construídas. Até meados do século XX, o país não dispunha de tecnologia para realizar grandes obras.

Cabe lembrar, ainda, que a industrialização nos países atualmente desenvolvidos se iniciou no século XVIII ou começo do século XIX, com o uso do carvão mineral – recurso energético escasso no território nacional, com minas produzindo um carvão impuro e de baixo poder

calorífico. É por isso que as indústrias que necessitam de carvão de boa qualidade, como as siderúrgicas principalmente, se viram obrigadas a importar carvão de outros países.

Poder calorífico

Medida da quantidade de calor gerado pela queima de um combustível. Depende da percentagem de carbono contida no combustível. Quanto maior for essa percentagem, maior será a quantidade de energia gerada (sob a forma de calor).

Assim, apenas em 1946 o Brasil passou a produzir aço em quantidade relevante, com a primeira grande usina siderúrgica brasileira: a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), no município de Volta Redonda, estado do Rio de Janeiro. Veja a foto abaixo.



▲ A Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) foi criada em 1941, mas só iniciou suas atividades em 1946, em Volta Redonda (RJ). Foto de 2007.

FIGURA 9: INDUSTRIALIZAÇÃO IV

Volta Redonda é um local estratégico e foi escolhido pelo governo para sediar a CSN por vários motivos: primeiro, situa-se entre as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, os principais centros consumidores de aço e ferro do país; segundo, localiza-se próximo a portos e estradas de ferro, por onde chegam facilmente à usina o minério de ferro, procedente de Minas Gerais, e o carvão mineral – tanto o nacional, vindo de Santa Catarina, como o importado, que desembarcava no porto do Rio de Janeiro; por fim, o local situa-se próximo do rio Paraíba do Sul, que fornece a água necessária à produção de ferro e aço.

Com a produção de aço e ferro em quantidade expressiva, a industrialização do Brasil se consolidou e expandiu-se. Aos poucos, foram se instalando indústrias de bens de consumo duráveis (eletrodomésticos, automóveis, etc.), bens de produção (petroquímica e metalúrgica, por exemplo) e de bens intermediários (como ferramentas e máquinas em geral).

Com o tempo, a grande concentração de indústrias na cidade de São Paulo foi atingindo os municípios vizinhos, como Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Diadema (o chamado ABCD), e a Baixada Santista (Santos, Cubatão, etc.). Com isso, essa região tornou-se a região industrial mais expressiva de toda a América Latina. Desde o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, a cidade de São Paulo e seus arredores tornaram-se a porção do espaço geográfico preferida pelas empresas transnacionais para instalarem suas filiais em território brasileiro.

Transnacionais
Empresas que atuam em vários países do mundo.

Pensando sobre o tema

- Desde o fim da Segunda Guerra, a cidade de São Paulo e seus arredores tornaram-se a porção do espaço geográfico preferida pelas empresas multinacionais para instalarem suas filiais em território brasileiro.
 - a) Cite o nome de algumas empresas multinacionais que você conhece.
 - b) Pesquise o nome, a localização e o setor de atividade de empresas multinacionais localizadas no estado onde você mora.

BRASIL – ATIVIDADE INDUSTRIAL

Fonte: IBGE. Atlas geográfico escolar. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

3.2.3.1 A PROPOSTA DO GRUPO III

A proposta desse grupo (ANEXO E.1) tem início num “levantamento de conhecimentos dos alunos a partir da pergunta “O que é indústria?”. Na sequência,

propõem a leitura das legendas das imagens apresentadas no texto destacando: “O que?, Quando? e Onde?” em cada uma delas. Sugerem a leitura das palavras realçadas no texto, questionando com as crianças o porquê desse destaque. Depois, a leitura do mapa “Brasil – Atividade Industrial”, com objetivo de analisar a distribuição e concentração da indústria no Brasil, suas causas e consequências. Propõem uma pesquisa sobre as diferenças entre multinacional e transnacional e, por fim, a leitura do primeiro trecho do texto (cinco parágrafos), enfatizando a ideia principal dos três tópicos relacionados ao início do processo de industrialização no Brasil.

Observamos que o grupo tem preocupação em realizar leituras em Modo 1 e 2, de forma a propiciar aos alunos o contato com conceitos abordados, atendo-se à leitura em Modo 3 apenas nos trechos iniciais, que serão de fato estudados de acordo com o que propõem (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006). Destacamos elementos discutidos em nossos primeiros encontros, os modos de ler e a releitura, indicando que a teoria estudada pode estar se incorporando ao planejamento da atividade. Nesse exercício, foi possível observarmos também a preocupação com a compreensão dos conceitos abordados e, para isso, valem-se de estratégias que ensinam procedimentos/estratégias de leitura, como a seleção de informações relevantes, por exemplo (SOLÉ, 1998).

A importância dada à leitura das legendas das imagens e ao mapa, indicam um modo de ler relacionado fortemente ao texto de natureza informativa, em que se faz necessário situar o leitor historicamente em tempos, lugares e modos de vida que podem ser muito diferentes das realidades de cada pessoa que lê o texto.

3.2.3.2 A PROPOSTA DO GRUPO IV

Nesse segundo grupo de trabalho sobre o texto “Industrialização”, a proposta (ANEXO E.4) tem início num levantamento de conhecimentos dos alunos sobre a indústria, seguida de um vídeo que aborda a industrialização. Na sequência, propõem uma leitura silenciosa e outra compartilhada, com a turma em círculo, de forma a propiciar o

debate. Destacam aqui que a leitura é “sem entendimento do texto” o que, supomos, signifique sem um exercício específico para isso.

Uma terceira leitura é proposta por parágrafos, grifando as ideias principais em cada um deles. Após isso, um questionário com perguntas de localização, compreensão e reflexão. Essas três categorias de perguntas, era como os professores se referiam às aprendizagens de:

LOCALIZAÇÃO: localizar informações explícitas nos textos;

COMPREENSÃO: compreender informações implícitas que dependem da relação entre partes do texto, de uma compreensão das entrelinhas;

REFLEXÃO: entendimento das relações entre o texto e outros textos ou contextos; e a discussão dessas relações.

O grupo informa que pensam numa sequência de sete a oito aulas para o desenvolvimento do plano proposto. Observamos novamente a incorporação da releitura ao planejamento, destacando que fica claro que para cada uma das leituras pensa-se num objetivo diferente, ou seja, não são releituras aleatórias, mas com objetivos específicos relacionados à compreensão do texto e do conceito veiculado.

3.2.4 Segunda abordagem do texto “Industrialização”

Como já dito, nesse segundo encontro, nossa proposta era a revisão dos planejamentos elaborados pelos quatro grupos (dois trabalhando sobre o texto “Barroco” e dois sobre o texto “Industrialização”). Os professores continuaram divididos nos grupos, incorporando a presença de outros que estiveram ausentes no primeiro encontro. Para a revisão do planejamento, os professores receberam impressos os planos elaborados com apontamentos realizados pela pesquisadora.

Durante o trabalho dos grupos circulamos entre eles discutindo nossos apontamentos, suas propostas e ouvindo opiniões e sugestões a respeito do nosso trabalho.

No debate entre os professores era possível acompanhar reflexões sobre a questão textual e sobre questões de procedimentos de leitura.

3.2.4.1 A REVISÃO DO TRABALHO NO GRUPO III

Nessa ocasião, grupo continuou com cinco professores, sendo três presentes no encontro anterior: o Professor de Geografia_1, o Professor de Ciências_1 e a Professora Polivalente_1; e duas professoras que não participaram da primeira discussão: a Professora de Língua Portuguesa_3 e a Professora Polivalente_8.

Para o trabalho nesse dia, trouxemos apontamentos feitos na primeira versão do planejamento (ANEXO E.2). Na revisão da proposta (ANEXO E.3) não foram sinalizados os aspectos de duração do trabalho e divisão por aulas.

1. **Definição: O que é indústria?** Definição básica trazida pelo professor e trabalhada junto aos alunos para chegar a outros exemplos de indústria.
 2. **Leitura das legendas: O que? Quando? Onde?** Projetar as imagens no quadro e assim realizar a leitura coletivamente de forma oral.
 3. **Palavras destacadas no texto: por que estão destacadas?** Conceitos destacados para facilitar a visualização de tais definições no glossário. Reforço de informação.
 4. **Leitura do mapa: onde a indústria está distribuída no Brasil.** Mapa projetado no quadro.
Lista das principais regiões.
Onde existe maior concentração?
Motivos e consequências?
- ** Registros no caderno, realizados no quadro junto com os alunos.
5. **Leitura do texto com o aluno: 1º, 2º, 3º (destaque da ideia principal de cada tópico).** Leitura compartilhada dos três primeiros parágrafos, pois estes definem o texto. Após, os alunos realizariam uma leitura individual e silenciosa.
 6. **Pensando sobre o tema: pesquisa multinacional x transnacional (diferenças).** Trazer a pesquisa de casa, individual: Lista de multinacionais. As pesquisas seriam compartilhadas em sala para construir novos conceitos com o professor.

Se levarmos a “ferro e fogo” a ideia de que se deva necessariamente ativar conhecimentos prévios dos alunos por meio daquilo que eles sabem sobre o tema a ser ensinado, como já várias vezes apontado pelos professores neste processo, poderíamos dizer que esse grupo não o faz, uma vez que a definição de “indústria” é o primeiro ponto do trabalho, e ela é trazida pelos professores. No entanto, ao aprofundar a reflexão sobre esse fato, podemos inferir que os conhecimentos prévios dos alunos são chamados à luz por meio de exemplos de indústrias que os professores solicitam nessa mesma atividade inicial e, na sequência, pela leitura das legendas e das imagens que elas descrevem.

Ao pensar nessa forma de “entrada no texto”, vemos que a segunda parte dela é o trabalho de leitura das palavras que estão destacadas junto com a pergunta “Por que estão destacadas”. Observamos aí uma leitura de “sobrevoo”, que possibilita aos alunos iniciar uma reflexão sobre “o que será tratado nesse texto a respeito das indústrias ou produtos que estão expostos nas imagens”. Pensando assim, pode-se inferir que mesmo não deliberadamente os professores propõem uma atividade que favorece a compreensão de relações presentes entre texto verbal e não verbal e entre as partes e o todo do texto.

A leitura do mapa também une texto verbal e não verbal, numa leitura de um gênero específico. Nessa atividade, a leitura e a produção textual, ainda que não completamente de autoria, permitem que os alunos registrem seus entendimentos. A atividade cinco completa um ciclo de leituras parciais, com objetivos diferentes e complementares, e só então é realizada a leitura do texto verbal por completo, individualmente.

Destacamos nesta sequência um modo muito particular de leitura, que expressa o objetivo de compreensão mais aprofundada dos conceitos e que, para tanto, propõe essas leituras parciais, que não deixam de ser também releituras, uma vez que a cada retorno às partes do texto, com objetivos e propostas distintas, vão se acumulando compreensões parciais que colaboram com a compreensão do texto por inteiro (JACOBNIK, 2011). Essa leitura se assemelha muito à “leitura por capítulos”.

Ainda que os professores não tenham expressado esses objetivos em sua proposta, é inegável que sua elaboração expressa saberes construídos na prática em sala de aula, nas reflexões sobre essas práticas, e nas reflexões sobre resultados de aprendizagens dos

alunos que esses professores já vivenciaram em outros momentos, inclusive no percurso deste trabalho de pesquisa-ação.

3.2.4.2 A REVISÃO DO TRABALHO NO GRUPO IV

Nessa ocasião, grupo continuou com seis professores, sendo cinco presentes no encontro anterior: o Professor de Geografia_2, o Professor de Matemática_2, a Professora de Inglês_2, o Professor Polivalente PRP (Recuperação Paralela) e a Professora Polivalente_3; e um professor que não participou da primeira discussão: o Professor de Língua Portuguesa_1.

Como para todos os demais grupos, trouxemos apontamentos feitos na primeira versão do planejamento (ANEXO E.5). Na revisão da proposta (ANEXO E.6), foram ampliadas as descrições do trabalho.

1. Levantamento de conhecimentos prévios sobre a indústria.

1.1 Caso os alunos não se manifestassem, o professor explicaria o que é indústria.

2. Vídeo sobre Industrialização. Tempos Modernos¹² (10 min). Apresentado na sala de vídeo para todo o grupo/sala.

3. Leitura silenciosa e em seguida compartilhada com a classe em forma de círculo para propiciar o debate sobre o entendimento do texto. As leituras silenciosa e compartilhada seriam em uma única aula. Na aula seguinte, o professor registraria as opiniões dos alunos no papel craft. Na hipótese de um outro professor aplicar a atividade, seria prudente estabelecer os tópicos:

Acumulação de capitais;
Trabalho assalariado;
Mercado consumidor;
Matérias primas.

4. Leitura por parágrafos e grifar ideias principais do parágrafo. A aula se iniciaria com a releitura do professor, com parada em cada parágrafo para se destacar ideias principais a participação efetiva dos alunos. O professor faria a provocação aproveitando as sugestões dos alunos, agiria sempre como mediador das discussões.

¹² Filme de 1936, dirigido por Charles Chaplin.

5. **Elaboração de questionário com perguntas de localização, reflexão e compreensão.** As questões seriam colocadas na lousa e os alunos registrariam no caderno, individualmente porque assim teriam uma síntese do trabalho. O registro seria compartilhado. A correção seria feita na lousa com a participação de todos os alunos.

QUESTIONÁRIO (as respostas elaboradas pelos professores podem ser consultadas no anexo E.6)

1. Segundo o texto, o que é industrialização?
2. Quais os fatores que propiciaram a industrialização no Brasil?
3. Por que a cidade de São Paulo tornou-se a mais industrializada do país?
4. REFLEXÃO: Quais os benefícios para o Brasil se fosse investido mais no transporte ferroviário para o escoamento dos produtos industrializados?
5. Quais benefícios a industrialização trouxe para o Brasil?

Nesta proposta, o grupo inicia com a estratégia de abordar o conhecimento dos alunos a respeito do tema em forma de pergunta direta ou, caso não haja manifestação por parte deles, pela oferta de explicação do professor. O segundo momento do trabalho, com o vídeo, cumpre a mesma função da leitura de imagens proposta pelos demais grupos, ou seja, utilizar uma linguagem diferente como mais uma possibilidade de contribuição à entrada no texto, ou para sua exemplificação.

Após essa “sensibilização” tendo em vista o conteúdo do texto, são propostas três leituras aos alunos. Uma silenciosa, visando uma primeira aproximação, e outra compartilhada, com a preocupação de, no momento seguinte, registrar opiniões (entendimentos e dúvidas?) dos alunos. A terceira leitura, proposta com caráter de sistematização, propõe o destaque de ideias principais do texto, por parágrafos, revelando, deliberadamente ou não, a preocupação com um conceito também linguístico, da segmentação das “ideias” do texto por parágrafos.

Há ainda a proposição de uma quarta leitura para responder ao questionário com objetivos de localizar informação explícita no texto, compreender informação implícita relacionando partes do texto e refletir sobre a temática para além do texto. De acordo com o grupo, a questão um seria de localização; e as questões quatro e cinco de reflexão. As questões dois e três, propostas como perguntas para compreensão do texto, foram modificadas no momento de apresentação das propostas, passando para “3. *Explique quais os fatores que propiciaram a industrialização no Brasil.*” e “4. *Como a cidade de São Paulo tornou-se a mais industrializada do país?*”. De acordo com os professores,

essa pequena revisão mudaria a identidade das perguntas, criando um desafio adicional para a leitura dos alunos.

Na discussão com o grupo, observamos a preocupação em lidar com o ensino e aprendizagem da leitura do ponto de vista do que solicitar aos alunos diante da leitura de um texto. Essa preocupação, fruto de uma formação anterior em horário de trabalho coletivo na escola, discute o fato de que é muito comum que se peça aos alunos apenas a localização de informações, deixando de lado questões de compreensão e estabelecimento de relações no texto, e questões de reflexão que extrapolam o texto e o relacionam com outras experiências de leitura e observação da realidade (SÃO PAULO, 2006).

3.2.5. Nossas reflexões sobre a sequência de abordagens dos textos “*Barroco*” e “*Industrialização*”

No terceiro momento de trabalho com os textos, os professores receberam o conjunto dos quatro planejamentos impressos e cada grupo expôs suas propostas. Após esse momento, realizamos uma discussão buscando sintetizar o conjunto de nossas observações durante o tempo de trabalho com os três textos.

Analisando as quatro propostas sobre os textos "Barroco" e "Industrialização", e incorporando discussões sobre a sequência de trabalho com o texto "Como o esgoto é tratado", retomamos um aspecto que aparecia de forma recorrente em nossos encontros, a demanda de que, ao trabalharmos um texto com os alunos, temos diante dele um duplo desafio, o de saber delimitar em nossas ações o que fazemos para lidar com o ensino e a aprendizagem dos “procedimentos de leitura” e o que fazemos para lidar com o ensino e a aprendizagem de “conceitos das áreas de conhecimento”. Didaticamente, é importante ter clareza desses dois aspectos a serem ensinados, entretanto, como aprendizagem, entendemos que um aspecto alimenta o outro, num movimento circular.

Nessa perspectiva, elaboramos conjuntamente uma síntese das ações propostas que implicam em “construção de saberes e procedimentos relativos à leitura”, e uma lista das estratégias que observamos nas propostas elaboradas pelos grupos.

QUADRO 4: SÍNTESE DE AÇÕES E PROPOSTAS DE ENSINO DA LEITURA

CONSTRUÇÃO DE SABERES E PROCEDIMENTOS RELATIVOS À LEITURA	ESTRATÉGIAS QUE OBSERVAMOS NAS PROPOSTAS ELABORADAS PELOS GRUPOS
Discussão de ideias prévias dos alunos sobre os temas tratados nos textos.	Ativação de conhecimentos prévios e/ou definição de conceitos pelo professor.
Leitura individual e compartilhada. Releitura. Ler grifando o texto.	Duas ou mais leituras do texto (silenciosa/ compartilhada/ grifando – “sobrevoo”). Leitura de legendas. Análise da estrutura do texto.
Leitura de Imagens.	Sistematização de conceitos pela leitura de imagens. Leitura de mapas. Vídeo.
Uso de dicionário / glossário.	Preocupação com a compreensão de “palavras” (dicionário) e “conceitos” (glossário).
Texto oral que passa para a escrita. Produção de texto.	Produção escrita (individual / em duplas / coletiva).
Relações entre texto e conhecimento de mundo. Relação entre partes do texto.	Discussão sobre os registros / considerações dos alunos. Questionário para sistematização de conhecimentos (em pares / coletivo – questões de localização, compreensão e reflexão).

A atividade de ativação de "conhecimentos prévios dos alunos" consiste em, de alguma maneira, fazer com que os alunos falem e/ou demonstrem o que já sabem sobre os temas de estudo, antes do início das atividades relacionadas a eles (SOLÉ, 1998). É importante refletir: Que conhecimentos são esses? Onde e como são adquiridos? e Como o professor pode desvelar tais conhecimentos? Discutimos que nem sempre o conhecimento prévio precisa ser o formal, nos moldes do que esperamos que os alunos aprendam em nossas aulas. Algumas vezes, pode ser que esse conhecimento prévio necessário seja "ativado" por uma atividade na qual os alunos lidem com os conceitos e

os procedimentos que desejamos/necessitamos ensinar, como uma leitura de imagens, um filme, entre outros. De toda forma, é importante que seja essa a etapa inicial, tornando possível e, talvez, menos penoso, partir para as propostas de uma ou mais leituras, questionários, sínteses, debates, pesquisas etc.

Em relação à releitura, destacamos sua importância no contexto de ensino e aprendizagem do ler em si, e da aprendizagem de conceitos. Ao voltar mais de uma vez ao mesmo texto, o leitor amplia e aprofunda seus conhecimentos, ou qualifica melhor suas dúvidas de modo a poder buscar as respostas de que necessita (JACOBİK, 2011). Nas propostas criadas pelos grupos de professores, observamos diferentes estratégias para essas releituras: ler individualmente; ler pela voz do professor que lê em voz alta; ler os textos contidos em outros textos (legendas, mapas, glossário entre outros); ler para responder questões; ler para destacar informações e/ou conceitos; ler imagens que ilustram o texto. São várias propostas que possibilitam a releitura, não sendo necessariamente, apenas a leitura linear do texto verbal.

As discussões sobre os textos e o debate de ideias também ganham destaque entre as propostas, considerando as aprendizagens que podem proporcionar tanto do ponto de vista dos conceitos a serem aprendidos nas diferentes disciplinas, como nas aprendizagens do comportamento leitor: saber expor e ouvir opiniões; construir argumentos; respeitar opiniões divergentes; relacionar os textos lidos aos conhecimentos de cada um (conhecimento sobre textos de mesma estrutura, do mesmo gênero, do mesmo autor; conhecimento sobre o assunto veiculado por outros meios); e aperfeiçoar as produções textuais dos alunos. Todas essas, atividades bastante valorizadas neste grupo.

Nesse sentido, as aulas em que o texto e a sua leitura sejam fim em si mesmos, ou que o texto e a leitura sejam meios para alcançar outras aprendizagens para além da própria aprendizagem da leitura, se tornam como “ateliês” de leitura, situações em que os alunos aprendem fazendo ou aprendem a ler enquanto leem, e praticam o que devem aprender exatamente como deve ser depois de aprenderem. É o lugar do erro, do fazer e refazer e aprender nesse movimento. (SHÖN, 1992).

Discutimos, ao final, a necessidade de um planejamento conjunto, pensado horizontal e verticalmente na escola. A Professora Polivalente_3 destacou a importância

de pensar na quantidade de aulas necessárias para que as crianças compreendam textos de maior complexidade. A Professora de Língua Portuguesa_3 falou sobre a contradição vivida, já que há essa necessidade de aumentar a quantidade de aulas, ao mesmo tempo em que há uma quantidade grande de conteúdos a serem “vencidos” no decorrer do ano letivo. Segundo ela, é difícil manter o tempo necessário para o texto pela pressão que os professores sofrem em relação às metas. Dá o exemplo da alfabetização, que precisa ser feita “a qualquer custo” e ninguém quer esperar o tempo de desenvolver essa leitura que está sendo discutida.

Segundo Schön (1992), esse dilema entre a burocracia escolar e uma prática reflexiva é uma constante na medida em que as práticas dos professores se aproximam mais das necessidades dos alunos, que em geral não se conformam ao modelo escolar de divisão dos tempos e espaços onde acontecem as aulas, nos quais o saber precisa ser compartimentado para caber numa determinada aula de X duração, e dentro de um período letivo que corresponde a uma determinada idade cronológica. A prática reflexiva dos professores do grupo de pesquisa colocava em discussão essa organização temporal e espacial da escola sempre que os professores se viam confrontados pelo imperativo de fazer uma atividade durar tantas aulas quantas fossem necessárias para a compreensão dos alunos, e não para caber no tempo do currículo escolar.

Em relação à exposição da professora de Língua Portuguesa_3, cabe retomar: *Qual o conceito de alfabetização da professora? O que ela entende por metas de alfabetização? O que ela pensa estar sendo desenvolvido com os alunos quando leem?* Nesse caso, parece faltar uma formação relativa à ampliação do conceito de alfabetização para além do aprender a “juntar letras e sílabas”, visto que entendemos, na concepção expressa por ela, que dedicar mais tempo à leitura não implica em ensinar a ler, alfabetizar.

Ainda a mesma professora segue apontando para a questão de determinados “pré-requisitos” que precisam ser trabalhados para que se possa seguir adiante no conteúdo do EF II. Cita como exemplo, a questão da transitividade verbal como pré-requisito para o ensino da crase, conteúdos que os alunos “precisam dominar” para as provas de escolas técnicas, por exemplo. Nesse momento, surge o questionamento de vários professores: “os alunos não sabem verbos nem crase, mas eles sabem ler?”

Observamos que fica para os professores a demanda de ampliar o tempo de leitura dos alunos, no entanto, permanecem inquietudes relativas à estrutura do tempo e dos conteúdos escolares. Fica no ar a pergunta da professora Polivalente_3: "O que é mais importante?"

3.2 O texto de matemática: “Problemas”

Finalizando o trabalho com os textos sugeridos pelos professores, trouxemos para a discussão a leitura na área de Matemática, por meio de uma sequência de problemas que o Professor de Matemática_2 costuma trabalhar com alunos do sexto ano.

Considerando nossas discussões anteriores, em que nos debruçamos sobre modos de levar os alunos a construir procedimentos de leitura e compreensão dos textos, optamos por realizar uma vivência de leitura e busca de compreensão num formato de texto pouco usual para a maior parte do grupo. Assim, cada professor deveria resolver os problemas registrando as suas próprias estratégias para compreender os textos.

Os professores citaram a relevância da pergunta feita ao final dos problemas, que leva a pensar em toda a situação exposta antes dela. Observaram que nesse tipo de texto, a releitura é uma ação quase “obrigatória” para retomar dados e construir a compreensão. Nessa releitura, vários professores comentaram a necessidade de separar etapas do problema e cumprir ações por partes, outros apontaram a necessidade de selecionar dados.

Falaram sobre a importância de compreender o vocabulário usado, e sobre a necessidade do registro de suas ações e operações. Todas essas, estratégias para ler com compreensão já vivenciadas como propostas para a leitura dos textos trabalhados anteriormente.

Em relação ao apoio das imagens, comentaram tanto a importância da imagem presente no problema, quanto a elaboração de seus próprios desenhos para reativar a memória ou visualizar a informação/construir uma imagem mental. Ao final, apresentamos e lemos com os professores um pequeno “manual” contendo algumas sugestões de orientação para a leitura de Problemas em Matemática, documento utilizado

por uma colega com seus alunos do quarto ano do EF I. A avaliação do grupo é que o documento indica ações que podem auxiliar leitores ainda pouco proficientes, pois leva a agir deliberadamente, o que pode favorecer a reflexão sobre o próprio processo de aprender.

FIGURA 10: PROBLEMAS DE MATEMÁTICA I

Autoavaliação

Anote, em seu caderno, o número do exercício e a letra correspondente à resposta correta.

93 A altura aproximada de um prédio de 13 andares é:


a) 15 m c) 180 m
b) 40 m d) 120 m

94 Um balconista vendeu 70 centímetros de corda a um freguês. Esse balconista preencheu corretamente a nota fiscal, escrevendo:

a) 0,07 m c) 0,70 cm
b) 0,70 m d) 0,070 cm

95 (Obmep) Guilherme está medindo o comprimento de um selo com um pedaço de uma régua, graduada em centímetros, como mostra a figura. Qual é o comprimento do selo?

a) 3 cm
b) 3,4 cm
c) 3,6 cm
d) 4,4 cm



96 (Encceja-MEC) Para construir uma banca de frutas, Adão comprou uma folha de madeirite. Ele utilizou o seu palmo para medir e encontrou 10 palmos de comprimento e 7 palmos de largura. Se o palmo de Adão mede 25 cm, quanto a folha de madeirite tem, respectivamente, de comprimento e largura?


a) 7 m e 10 m c) 15 m e 17 m
b) 10 m e 25 m d) 2,5 m e 1,75 m

97 Quantos mm há em 1 m e 1 cm?

a) 1001 c) 1010
b) 1110 d) 1100

98 Numa carpintaria, empilham-se 32 tábuas de 2 cm de espessura e outras 18 tábuas de 5 cm de espessura. A altura da pilha é de:

a) 1,54 m
b) 1,64 m
c) 15,4 m
d) 16,4 m



99 Uma agulha é feita com 0,08 m de arame. O número de agulhas que podem ser feitas com 36 m de arame é:

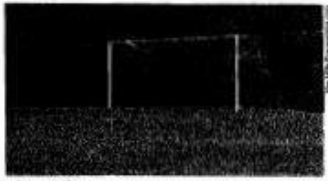
a) 45 b) 450 c) 4 500 d) 45 000

100 (FCC-SP) A milha é uma unidade de medida usada nos Estados Unidos e corresponde a 1,6 km. Assim, uma distância de 80 km corresponde, em milhas, a:

a) 50 b) 65 c) 72 d) 108

101 (Ufac) Num campo de futebol não oficial, as travessas verticais do gol distam entre si 8,15 m. Considerando que 1 jarda vale 3 pés e que 1 pé mede 30,48 cm, a largura mais aproximada desse gol, em jardas, é:

a) 6,3
b) 8,9
c) 10,2
d) 12,5



102 Uma pessoa, andando normalmente, desenvolve uma velocidade da ordem de 1 metro por segundo. Que distância, aproximadamente, essa pessoa percorrerá andando meia hora?

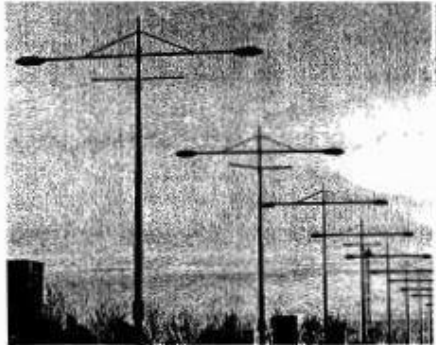
a) 30 metros c) 2 quilômetros
b) 180 metros d) 1,8 quilômetro

MEDIDAS 265

FIGURA 11: PROBLEMAS DE MATEMÁTICA II

103 Existem 10 postes com lâmpadas numa avenida retilínea da cidade. A distância entre postes consecutivos é de 32 metros. Quantos metros há desde o primeiro poste até o último?

- a) 160
- b) 288
- c) 320
- d) 352



104 Gustavo possui um terreno de 600 m^2 e quer construir nele um canteiro que ocupe 20% da metade da área do terreno. Para isso contratou um jardineiro que cobra R\$ 15,00 por m^2 de canteiro construído. Quanto Gustavo gastará?

- a) R\$ 900,00
- b) R\$ 1.080,00
- c) R\$ 1.296,00
- d) R\$ 1.800,00



105 Num pedaço de cartolina retangular foi feita uma margem de 2 cm em toda a volta. Que área restou para o desenho?

- a) 408 cm^2
- b) 442 cm^2
- c) 456 cm^2
- d) 494 cm^2



106 Por recomendação médica, Paulo utiliza 50 mL de soro fisiológico 3 vezes por dia. Neste fim de semana, ele comprou 3 garrafas de meio litro de soro. Essa quantidade de soro é suficiente para fazer o tratamento durante:

- a) 8 dias.
- b) 10 dias.
- c) 12 dias.
- d) 15 dias.

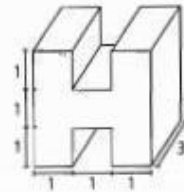


107 (FGV-SP) Numa piscina retangular com 10 m de comprimento e 5 m de largura, para elevar o nível de água em 10 cm, são necessários (litros de água):

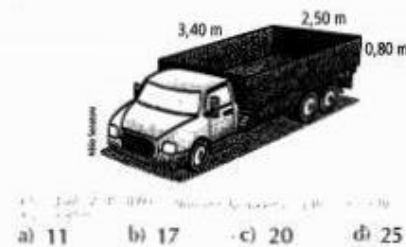
- a) 500
- b) 5000
- c) 1000
- d) 10000

108 (Cesgranrio-RJ) De um bloco cúbico de isopor de aresta 3 m recorta-se o sólido, em forma de "H", mostrado na figura. O volume do sólido é:

- a) 14 m^3
- b) 18 m^3
- c) 21 m^3
- d) 27 m^3



109 (Ufla-MG) Um caminhão basculante tem carroceria com as dimensões indicadas na figura. O número de viagens necessárias para transportar 136 m^3 de areia é:



- a) 11
- b) 17
- c) 20
- d) 25

FIGURA 12: SUGESTÕES PARA SOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE MATEMÁTICA

Sugestões de orientação para leitura de problemas em matemática:

1. Leia atentamente o texto. Nele há trechos que nos dão informações sobre a situação-problema e geralmente há uma pergunta a ser respondida.
2. Vamos dividir o texto em partes, para isso utilizaremos lápis coloridos para grifar as diferentes informações e a pergunta a ser respondida. Use as seguintes cores:
 - a. Cor laranja para a primeira informação;
 - b. Cor verde para a segunda informação;
 - c. Cor azul para a terceira informação;
 - d. Cor vermelha para a pergunta.
3. Além de grifar os trechos em cores diferentes, vamos circular as palavras que nos dão dicas e pistas para decidir como poderemos resolver a situação-problema.
4. Releia o texto. Resolva o problema e registre suas estratégias ou operações matemáticas.
5. Para finalizar, releia a pergunta e escreva sua resposta.

Em relação a essa atividade, ficou bastante marcada a necessidade de apoio na imagem, a necessidade de aprender a ler as imagens e a necessidade de ensinar a ler as imagens.

É interessante pensar, ao final desse percurso de trabalho com textos de naturezas tão diversas, o quanto aprendemos a respeito dos diferentes modos de ler, para diferentes objetivos de leitura. Em relação ao texto "Como o esgoto é tratado", ficou claro o "convite" feito pelo texto para que o leitor reflita a respeito de formas de agir sobre um

problema coletivo. A resposta a esse convite aparece claramente nas propostas de leitura do texto elaboradas pelos professores.

Sobre o texto "Barroco", um evento situado historicamente e que convida a uma análise que leva em consideração acima de tudo elementos estéticos, as propostas elaboradas respondem a esse objetivo, focando nos elementos contextuais.

O texto "Industrialização" também situa historicamente um evento, entretanto, convida a pensar sobre o presente como consequência desse fato, e isso aparece exposto nas propostas elaboradas pelos grupos na forma de questões que solicitam avaliar causas e consequências do processo de industrialização; leitura de mapas e imagens.

Por fim, no texto "Problemas de Matemática", observa-se que as estratégias adotadas pelos professores para compreendê-lo levam em consideração o objetivo de entender para decifrar um dado desafio: reler, criar imagens, separar os dados, compreender cada uma das ações separadamente.

Nas nossas discussões fomos desvelando as diferentes aprendizagens que cada texto pode proporcionar, e pensando formas de levar os alunos a concretizá-las, por meio das propostas de leitura do texto e de outros textos verbais e não verbais que dialogam com cada um deles. A intertextualidade vem como elemento fundamental de toda aula que envolva a leitura.

Esse fechamento da primeira etapa do trabalho, deixou para nós aspectos fundamentais a serem refletidos e discutidos, entre eles, a importância da garantia do espaço de aprendizagem para o professor. Nossos quinze encontros nos permitiram circular por várias esferas de planejamento, de troca de conhecimentos, de perspectivas e abordagens diversas para um mesmo trabalho, a docência no Ensino Fundamental. Embora tenhamos tocado em diversos aspectos dessa docência, no que diz respeito aos segmentos e disciplinas de atuação, compartilhamos ações comuns a todos, problemas comuns a todos, reflexões que, no grupo, tornaram-se meios de aprendizagem, de troca de saberes.

A supervisão de que trata Oliveira-Formosinho (2002) foi vivenciada em diversos momentos e assumida por diferentes atores, num percurso que nos permitiu aprender uns

com os outros, dividir angústias entre pares, pensar e partilhar soluções no grupo. Olhar para nosso próprio trabalho de forma distanciada nos possibilitou, certamente, promover ações e mudanças, ainda que tênues, legítimas, porque construídas no espaço do debate e de atuação, na perspectiva do planejamento de tarefas reais para alunos reais.

Mesmo que dimensionadas numa perspectiva de ideal, como é o caso, por exemplo, de sequências de atividades pensadas para três ou quatro leituras do mesmo texto, essas tarefas foram discutidas, analisadas, consideradas e criticadas à luz de uma condição vivida na escola: o tempo e o volume de conteúdo de cada ano/série/disciplina do Ensino Fundamental. Fica para todos a reflexão em torno do que realmente importa, se vencer listas de conteúdos, ou debruçar-se sobre o letramento e a ampliação dos saberes dos alunos para ler e aprender a partir da leitura.

4. NOVAS PERSPECTIVAS NO TRABALHO DE FORMAÇÃO: IDAS E VINDAS DO APRENDER PARA ENSINAR

Ao término do ano de 2013, encerramos com o grupo o trabalho voltado para a análise de práticas envolvendo textos informativos. Faltava a discussão que abordasse as formas de trabalho com o texto literário na escola. Propusemos ao grupo de professores e equipe técnica da escola a continuidade de nossos encontros em 2014, com vistas a contemplar essa outra demanda do ensino da leitura. Houve aceite por parte do grupo, no entanto, devido a outras necessidades e interesses de estudo, nossos encontros aconteceriam com menos frequência.

Nesse segundo ano, os professores encontravam-se divididos em dois horários de trabalho coletivo. No primeiro horário, que acontecia das 11h50 às 13h20, a maior parte do grupo era constituída por professores do Ensino Fundamental II. Este grupo será nomeado a partir de agora como Grupo I. No segundo horário, que acontecia das 18h20 às 19h50, a maior parte do grupo era de professoras do Ensino Fundamental I. A este outro grupo, denominaremos Grupo II.

4.1 Primeiro passo: a diferenciação entre texto literário e texto informativo

Na retomada de nossos encontros em 2014, optamos por lidar com os aspectos teóricos não por meio de uma leitura, como havíamos feito no ano anterior, mas por meio do que nomeamos como “Oficinas de Leitura”, nas quais analisamos alguns textos buscando discutir as características dos textos literários e informativos, numa tentativa de estabelecer suas especificidades e pensar nas consequências dessas diferenças para o trabalho do professor em sala de aula.

No primeiro encontro, lançamos a pergunta: “O que é um texto informativo e o que é um texto literário?”. No quadro 5, segue a tentativa de organização das respostas dadas pelos professores para a questão. Chamamos tentativa porque as reflexões dos professores misturam conceituações, exemplos, situações de trabalho já vivenciadas e

deixam explícitas diferenças de conhecimentos em relação à temática, por vivências ou formações diversas.

Vale destacar que, ao contrário do que ocorreu na abordagem do texto informativo no ano anterior, contamos com participações mais ativas das professoras polivalentes, do Ensino Fundamental I, neste momento em que a literatura passava a fazer parte de nossos encontros de uma forma mais sistemática.

QUADRO 5: TEXTO INFORMATIVO E TEXTO LITERÁRIO – CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES

Professor (a)	Texto Literário	Texto Informativo
GRUPO I		
Polivalente_SAAI	Jogo de Sedução; Brinca com as palavras; Crianças se interessam mais.	Pode ou não ser mais agradável, depende do interesse do leitor.
Polivalente_3	Usa discurso direto.	Serve para se informar sobre determinado assunto; é mais cansativo.
Polivalente_NI	Sempre conta para seus alunos - contos clássicos.	Nas aulas usa folhetos de supermercado; listas de supermercado; <i>folders</i> .
Geografia_2	É escrito por poetas/autores.	É escrito por jornalistas/alguém ligado às mídias (cinema, teatro, novela – meios de comunicação).
Polivalente_OSL	Faz mais uso da imaginação; se aproxima mais do leitor.	Linguagem mais técnica.
Matemática_1	A partir da estrutura do texto já é possível saber se é informativo ou literário.	
Polivalente_5	Cita como exemplo o filme “Deu a louca na Chapeuzinho”: um filme “investigativo/jornalístico”.	
História_1	Visa fruição, prazer.	Mais objetivo; está mais na esfera jornalística. Pode ser literário, depende do objetivo do autor e do público que quer alcançar.

Ciências_2	Às vezes usa literatura para abordar certos conceitos. Pode-se trabalhar, por exemplo, num estudo sobre o “lobo” com um texto literário. Exemplo: “Jupará”.	Os textos do livro didático são mais difíceis; têm palavras difíceis que exigem outros textos.
GRUPO II		
Educação Física_NI	Não tem obrigação de informar; a proposta é se abrir para a imaginação e ludicidade.	A necessidade de informação determina suas características.
Polivalente_8	A ficção sai da realidade; abre para a criatividade.	Transmite informações reais.
Polivalente_6	Transmitem informações com objetivos diferentes.	
Inglês_1	Pode ter diferentes formas de compor, tanto do ponto de vista estético quanto na estrutura.	Mais formal, é mais fechado do ponto de vista estilístico.
Polivalente_NI	É feito para apreciação artística, beleza, contemplação. É como uma obra de arte passa por várias gerações e idades, alcança maior público.	

Pelo que podemos analisar das respostas dos professores à pergunta “O que é um texto informativo e o que é um texto literário?” Fica claro que a distinção entre as duas naturezas de texto é de conhecimento senão de todos, da maior parte dos que trouxeram ao grupo aquilo que pensam. Se nos apropriarmos das palavras do grupo de professores, poderíamos dizer que um texto literário *“não tem obrigação de informar, não tem compromisso com a realidade, está aberto à imaginação, criatividade e ludicidade. É arte, e como tal, sua estética e sua beleza estão abertas à contemplação, à fruição. Como obra de arte, atravessa gerações e alcança vários públicos. Seus autores brincam com a forma e o conteúdo, usam da imaginação para se aproximar e provocar o interesse dos leitores. A criação literária é um jogo de sedução.”*

Ao conceituar assim a literatura, as falas dos professores nos remetem à importância desse fenômeno cultural para a formação humana. Segundo Antonio Cândido (1995), como manifestação universal que atravessa todos os tempos e todos os povos, a literatura é imprescindível para a existência de nossa espécie. E como direito universal,

aponta a impossibilidade de que seres humanos possam viver “vinte e quatro horas do dia” sem um tempo de mergulho no universo ficcional ou poético.

O texto literário, como fruto de um trabalho estético com a língua, é elemento importante nos contextos de ensino e aprendizagem da leitura. Como diz a Professora Polivalente_OSL, é o texto que se aproxima mais do leitor, e acrescentamos, sobretudo do leitor criança/adolescente. Por encantar e se aproximar mais de seus leitores, a literatura abre vários caminhos para o ensino e a aprendizagem da leitura, pois oferece uma infinidade de formas e recursos de dizer que podem ser aprendidos desde uma leitura aparentemente desinteressada, até análises sistemáticas desses recursos discursivos.

Elemento central das aulas de Língua Portuguesa, o texto literário serve também a outras aprendizagens. Desde aquelas voltadas a conceitos de outras áreas de conhecimento, até as que se voltam sobre o que é propriamente humano: as relações, os sentimentos, os dilemas, os valores, a cultura, enfim, o mundo tal qual se constrói no cotidiano.

4.1.1 Primeira oficina de leitura: “O Robô” - parte I

Após a discussão inicial “O que é um texto informativo e o que é um texto literário?”, propusemos aos professores a leitura do texto “O Robô”¹³ e duas questões a partir dele: “*Em sua opinião, quem é o robô?*” e “*Se você tivesse que preparar uma questão sobre o texto, qual seria?*”. Esta atividade foi realizada individualmente, e não foi solicitado aos professores que identificassem suas respostas.

¹³ O texto em questão nos foi apresentado em uma oficina em aula da pós-graduação. Optamos por utilizá-lo uma vez que não seria um texto de conhecimento no grupo de pesquisa e, portanto, não haveria outras referências sobre ele, senão as análises dos próprios participantes do grupo.

O ROBÔ

Eu tenho um robô. Fui eu quem o inventou. Levei muito tempo, mas consegui. Eu não o mostro a ninguém. Nem à mamãe. Ele está escondido no quarto dos fundos, aquele em que nunca ninguém vai, aquele onde as persianas estão sempre fechadas. Ele é grande, meu robô.

Ele também é forte, mas não demais. E ele sabe falar. Eu gosto de sua voz.

Ele sabe fazer tudo, o meu robô. Quando eu tenho deveres, ele me explica. Quando eu brinco de “legos”, ele me ajuda. Um dia, nós construímos um fuso e um satélite. À tarde, quando volto da escola ele está me esperando. Eu não tenho necessidade de tirar a chave pendurada no meu pescoço. É ele quem abre a porta. Depois, ele prepara meu lanche, uma “tartine” de manteiga com cacau em cima. E eu conto para ele sobre a escola, os amigos, tudo...

Um dia, eu cheguei atrasado. Tinha acontecido um acidente perto da escola, uma moto chocou-se com um ônibus. Eu olhei os enfermeiros colocarem o ferido na ambulância.

Quando eu cheguei, eram quase seis horas. Ele me agarrou pelas costas e me chacoalhou. Ele gritava:

- Você viu a hora, não? Por acaso viu que horas são? Onde você estava? Você poderia ter me avisado...

Eu não disse nada. Abaixei a cabeça. Então ele se aproximou e disse calmamente:

- Entenda, eu estava preocupado...

Eu olhei para ele. Direto nos olhos. E é verdade, eu vi preocupação em seus olhos. E quase mais nada de raiva.

Então, eu abracei seu pescoço. Ele me pegou e me levou até a nossa casa. Eu gosto do meu robô.

Eu dei um nome para ele. Eu o chamo de: papai!

(FRIOT, Bernard. Nouvelles histoires pressées, Milan, 1992)

Em um encontro posterior, apresentamos a compilação de todas as respostas dos professores, sem distinção de Grupo I e Grupo II. A apresentação do conjunto das respostas à primeira pergunta foi apresentada em quatro blocos, organizados numa tentativa de partir das respostas mais objetivas e concretas para as mais subjetivas e

abstratas sem, no entanto, fornecer essa informação ao grupo. A seguir, reproduzimos o quadro com os títulos de cada bloco:

RESPOSTAS À PERGUNTA: EM SUA OPINIÃO, QUEM É O ROBÔ?

1. UM BRINQUEDO

Um brinquedo.

Um brinquedo no qual ele idealiza as atitudes que gostaria de ver em seu pai, talvez a presença, os cuidados etc.

2. O PAI DO MENINO

O pai do garoto.

É o pai do menino, que faz as cobranças que um pai costuma fazer. Como as cobranças são sempre as mesmas, o menino compara o pai a um robô.

O pai do narrador, ou melhor, a visão que o narrador tem da figura paterna.

O robô exerce a função de pai dele. Primeiramente porque ele nomeia o robô como “papai” e segundo, porque as atividades que esse robô desempenha são semelhantes às atividades atribuídas a um pai.

Em minha opinião, o robô sintetiza e ilustra a figura paterna presente nos lares cotidianos cuja principal característica é o cumprimento da ação paterna como atividade burocrática e sem qualquer relação afetiva e envolvimento para com a figura do (a) filho (a).

3. OUTRA PESSOA

Seria o cuidador e companheiro de várias tarefas no dia-a-dia de uma criança.

É possível que seja o avô.

A pessoa que cuida da criança, que a educa que ama... a mãe, o pai, em momentos diferentes, em momentos que ele necessita. Outros momentos (...).

4. AMIGO IMAGINÁRIO

Amigo imaginário.

Um amigo imaginário porque ele diz que o inventou.

Era o amigo imaginário, pois faziam várias coisas juntos, em um lugar secreto.
Um amigo imaginário, porque ele leva um tempo para inventá-lo.
O robô é o amigo imaginário, porque ele parece ser uma criança carente e solitária.
A pessoa que cuida da criança (...) outros momentos é um amigo imaginário, aquele em que ele desabafa que brinca e que os adultos não compreendem.
Seu amigo imaginário onde a figura do pai era vista através do robô.
O robô pode ser um amigo imaginário do garoto que representa a figura de seu pai.
O amigo imaginário na figura do pai ausente, criado segundo desejos do próprio.
O amigo imaginário, que a criança inventou por se sentir sozinha e desprotegida, buscando refúgio nesse “amigo” e o colocando na figura paterna, que provavelmente ele não conhece.

5. FIGURA IMAGINÁRIA NÃO ESPECIFICADA

Parece alguém criado pela imaginação da criança.
O robô é fruto da imaginação do menino certamente, mais atencioso, preocupado e presente na sua vida.
Uma criatura imaginária que a criança gostaria que cuidasse dele como um pai.
Em minha opinião, o robô é uma figura imaginária. É uma construção de como seria o pai ideal na visão do garoto.
A princípio pensei ser aquele amigo imaginário que (quase) todas as crianças têm. Depois, eu me vi no lugar do robô, a pessoa em que meus filhos se apoiam... o robô deve ser alguém, uma pessoa que a criança sonha em ter em casa para tentar preencher os espaços, para se apoiar quando sente medo, dúvida ou quer conversar. (viajei).

No momento da leitura desse documento, quando analisamos as respostas para a pergunta “Em sua opinião, quem é o robô?”, ficou bastante marcada para os professores a amplitude das possibilidades de compreensão e interpretação do texto. Foi-se desenhando uma ideia de que a subjetividade de olhares sobre o texto também se relaciona com as diferentes experiências de vida dos leitores. Ficando definida como uma das características do texto literário, essa possibilidade de atribuição de vários significados a um mesmo texto.

o texto informativo se identifica por seu caráter monossêmico - alcançado principalmente pela utilização da linguagem denotativa - o texto literário pode ser identificado a partir da plurissignificação, do caráter conotativo da sua linguagem (FRANTZ, 2001, p. 27).

Em relação às questões que os professores elaboraram pensando nos seus alunos, tentamos organizá-las de forma a que fosse possível visualizá-las em quatro blocos: 1. questões de respostas mais objetivas e explícitas no texto; 2. questões de respostas menos objetivas e que carecem de uma compreensão de implícitos ou da relação entre diferentes partes do texto; 3. questões que exigem que o leitor “saia do texto” e elabore respostas de caráter mais reflexivo ou interpretativo; e 4. questões que para além de uma interpretação dos leitores, esbarram em pressupostos dos professores em relação ao texto.

RESPOSTAS À PERGUNTA: SE VOCÊ TIVESSE QUE PREPARAR UMA QUESTÃO SOBRE O TEXTO, QUAL SERIA?

Questões de respostas objetivo-explícitas no texto:

O que o menino e o robô faziam juntos?

Por que o robô ficou preocupado com o menino?

Por que vocês acham que o robô gritou com seu amigo?

Questões de respostas implícitas no texto:

Por que a criança não mostra o robô à sua mãe?

Por que essa criança inventou o robô e não o mostrou para ninguém?

Você acha que o menino está comparando o robô a um brinquedo ou a uma pessoa real?

O robô substituiria a companhia dos familiares, amigos?

Por que a pessoa que tem o robô, o chama de papai?

Por que o robô é muito importante?

Que outro título você daria para este texto?

Que idade você acha que a pessoa do texto tem? Fale ou desenhe um pouco sobre suas características psicológicas e sociais.

Questões de natureza reflexivo-interpretativa:

Na sua vida, quem você considera ser o seu robô?

Quais atributos você gostaria que seu robô tivesse?

Como você programaria o robô se tivesse um em casa?

O robô é uma máquina ou um ser humano parecido com o menino?

Você gostaria, ou já tem um robô como este?

Você tem um brinquedo (robô, boneca, outros) como esse?

Como você imagina o robô?

Questões que partem de pressupostos dos professores em relação ao texto:

Para você, quais características um pai ideal deveria ter?

Como é a sua relação com os familiares?

Você tem algum amigo imaginário? Como ele é? O que fazem juntos? Ele é legal?

Embora para os professores não houvesse a designação do caráter de cada bloco de perguntas, elas foram apresentadas assim, separadas por “categorias”, porém não nomeadas. Isso pode ter levado à compreensão dessa “tematização” proposta por nós. Ao avaliar essa estratégia, hoje, fica a reflexão de que teria sido um bom exercício discutir com os professores sobre a natureza dessas perguntas. Talvez viessem daí diferentes conceituações.

Diante do conjunto das questões elaboradas, salta aos olhos um caráter existencial proposto pela leitura que os professores fizeram do texto. O caráter polissêmico do texto literário abre essa possibilidade, de que leitores lhe atribuam significados diversos, a depender de suas experiências de vida e de leitura. É parte da natureza desses textos abrir-se às múltiplas interpretações. Por isso mesmo, a leitura dos textos literários favorece o encontro com respostas para questões do humano, por meio das emoções que um texto pode propiciar, pelo distanciamento da realidade que ele permite, pelo encontro com os dilemas da vida a partir de um “lugar seguro”, de fora deles.

4.1.2 Segunda oficina de leitura: a notícia e a crônica

Entre as duas atividades sobre o texto “O Robô” (leitura individual e elaboração de questões; retomada da leitura e discussão das questões elaboradas individualmente), realizamos a leitura de uma notícia de jornal e uma crônica, com objetivo de sistematizar algumas características e particularidades dos textos literários e textos informativos.

A notícia publicada no jornal Folha de São Paulo no dia 13 de outubro de 2009, tinha a manchete “*Polícia encontra siri em banheiro de restaurante e detém proprietária em SP*”¹⁴. A crônica, publicada no mesmo jornal no dia 19 de outubro de 2009, tinha o título “*O siri higiênico*”¹⁵ e fazia alusão ao fato noticiado, recontando-o na versão de uma proprietária de restaurante que criava o siri como animal de estimação, utilizando o humor como elemento principal.

A proposta feita ao grupo foi a de ler primeiro a notícia, e pensarmos sobre as características do texto. Na sequência, realizamos a leitura da crônica e, no mesmo exercício, pensamos sobre as características desse gênero de texto, diferenciando-o da notícia.

NOTÍCIA

Polícia encontra siri em banheiro de restaurante e detém proprietária em SP

A proprietária e o gerente de um restaurante chinês localizado no bairro da Liberdade, no centro de São Paulo, foram detidos nesta terça-feira após uma inspeção da 1ª Delegacia de Saúde Pública do DPPC (Departamento de Polícia e Proteção a Cidadania), da Polícia Civil. Segundo a polícia, o estabelecimento funcionava em condições precárias.

¹⁴ Disponível em:

<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2009/10/637568-policia-encontra-siri-em-banheiro-de-restaurante-e-detem-proprietaria-em-sp.shtml> - Último acesso em 16/06/2022 às 09h39min.

¹⁵ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1910200907.htm> - Último acesso em 16/06/2022 às 09h41min.

A polícia foi até o local após receber uma denúncia anônima. No restaurante, chamado Champion, policiais encontraram um siri vivo no banheiro, além de um peixe e camarões em um balde.

Segundo o delegado João Lopes Filho, a cozinha estava cheia de produtos vencidos. "Eles não tinham a menor condição de estar funcionando. Nada ali estava de acordo com as normas básicas de higiene", afirmou.

Apesar das condições precárias da cozinha, o delegado disse não ter informações sobre pessoas que tenham passado mal após comer no local.

A proprietária e o gerente responderão pelos crimes contra o consumidor em liberdade. A polícia não soube informar, no entanto, há quanto tempo o restaurante --localizado na rua da Glória-- funcionava.

A reportagem não conseguiu contato com representantes do restaurante Champion na noite de hoje, e a polícia não soube informar o que os proprietários alegaram nem se já possuíam advogados.

Na semana passada, cerca de 150 pessoas foram hospitalizadas com suspeita de intoxicação alimentar após consumirem maionese caseira em uma lanchonete da cidade de Mirandópolis (594 km de São Paulo).

CRÔNICA

O siri higiênico

Moacyr Scliar

A proprietária e o gerente de um restaurante foram detidos após uma inspeção da 1ª Delegacia de Saúde Pública do Departamento de Polícia e Proteção a Cidadania. Segundo a polícia, o estabelecimento funcionava em condições precárias. A polícia foi até o local após receber uma denúncia anônima. No restaurante, policiais encontraram um siri vivo no banheiro.

"Senhor delegado, entendo perfeitamente a sua disposição de zelar pela higiene de restaurantes. É uma causa que só posso apoiar; afinal, a saúde pública depende disso. Mas, no caso do meu próprio restaurante, devo lhe dizer que o senhor cometeu um engano. Engano compreensível, engano resultante do excesso de zelo, mas engano, de qualquer maneira. O senhor me autuou e me prendeu, por ter encontrado um siri vivo em meu restaurante. Aparentemente é uma medida adequada. Na verdade, e como já lhe mostrarei, não é.

Em primeiro lugar, não se trata de um siri qualquer, senhor delegado.

Quando foi trazido para o restaurante, com muitos outros siris apanhados numa praia, parecia isso, um siri comum. Mas logo ficou evidente que aquele siri tinha qualidades excepcionais. Acenava-me com as patinhas, senhor delegado. Isso mesmo: fazia gestos amistosos, uma coisa comovente. De imediato decidi: ele não iria para a panela. Ficaria no restaurante, como animalzinho de estimação. Outros donos de restaurante têm gato de estimação, cachorro de estimação, papagaio de estimação, lagarto de estimação por que não poderia eu ter um siri de estimação?

Dei ao siri o nome de César, porque ele gostava de fazer pose de imperador, e passei a criá-lo. O que, com siris, não é difícil. Eles não comem muito, não ocupam muito espaço. E o César era a simpatia em pessoa. Os fregueses simplesmente o adoravam. Chamavam-no: aqui, César, aqui! E ele ia correndo para as mesas e ficava acenando as patinhas. Lá pelas tantas aprendeu a dançar. Coisa mais engraçadinha. A gente botava música e o César ficava dançando a dança do siri, três passos para um lado, três passos para o outro. O pessoal ficava deliciado.

E agora, vem o mais importante: o César era muito higiênico. Outros siris fazem as necessidades em qualquer lugar. O César, não. O César descobriu que havia, no restaurante, um lugar especial para isso e dirigia-se espontaneamente ao banheiro (dos homens).

Repito: espontaneamente, senhor delegado. Eu nunca o obriguei a fazer isso. Ele ia até lá, pulava para o vaso, fazia o que tinha de fazer e limpava-se com papel higiênico. Por azar, o senhor veio ao restaurante exatamente no momento em que o César estava no banheiro. O senhor o surpreendeu lá dentro. O pobre bichinho deve ter morrido de vergonha, mas o César era digno, não saíra correndo por causa disso.

Ficou no banheiro, coisa que, para o senhor, se constituiu num flagrante. E, para ele, num trauma. Desde que isso aconteceu, o pobre não evacuou mais. Está com uma prisão de ventre terrível. Uma coisa emocional, claro. Siris também têm emoções, senhor delegado. Inclusive e principalmente no banheiro.

QUADRO 6: DIFERENÇAS ENTRE CRÔNICA E NOTÍCIA

NOTÍCIA	CRÔNICA
Objetividade do texto: situando quem são os envolvidos, onde e quando ocorreu o fato.	Desconstrução da notícia: humor, criatividade, brincadeira.

	<p>Riqueza de detalhes: aguça a imaginação, leva à construção de imagens sobre o texto.</p> <p>O texto tem mais possibilidades de exploração de sentidos e “certamente” desperta mais interesse dos leitores.</p>
<p>Testemunhos (discurso de autoridade), citação de autoridades, instituições, nome do restaurante, endereço, números de pessoas atingidas: conferindo veracidade ao texto.</p> <p>A versão “do outro”, no caso, o dono do restaurante, ajuda a reforçar essa veracidade e dá um tom de “imparcialidade”.</p>	<p>Dramatização: as vozes não aparecem como “discursos de autoridade”, mas como falas do cotidiano.</p>
<p>Jornalista endossa a culpa dos proprietários de forma “velada” ao dizer que não conseguiu contato.</p>	<p>O autor usa a voz da proprietária, que não aparece na notícia.</p>
<p>Comentário de caso semelhante: mostrando seriedade do fato e reforçando o perigo representado pela situação.</p>	<p>Referências externas ao texto:</p> <p>O nome do siri - César - Imperador Romano;</p> <p>Dança do siri: quadro de humor de um programa de televisão veiculado na época.</p>
<p>Desqualificação do restaurante e, no caso, dos órgãos de vigilância sanitária, já que há mais casos semelhantes.</p>	<p>Uso de ironia para desconstruir o testemunho/discurso da autoridade.</p>
<p>Texto em terceira pessoa: o jornalista relata, não participa do fato.</p>	<p>Texto em primeira pessoa produz simpatia por um fato que é apresentado como “tragédia” pela notícia.</p>
<p>Manchete que resume um fato.</p>	<p>O título da crônica instiga a curiosidade.</p>

A partir desse novo exercício de leitura e conceituação proposto aos professores, observamos que o grupo expôs conhecimentos importantes sobre as diferenças entre os dois gêneros: crônica e notícia. Novamente, a plurissignificação da literatura se opõe à objetividade da informação, e as palavras usadas pelos professores para analisar a crônica colocam em evidência o caráter de sistematização de conhecimentos proposto para a atividade.

4.1.3 Terceira oficina de leitura: “*O Robô*” - parte II

Após a segunda leitura do texto *O Robô*, e apresentação das respostas dos professores às duas questões propostas anteriormente, passamos a pensar juntos na pertinência ou não das questões elaboradas:

GRUPO I:

História_1: Nessa segunda leitura, fiquei pensando que o robô é fruto da imaginação do menino. O texto não faz separação entre o real e o imaginário. Pode estar falando de carência paterna.

Polivalente_SAAI: Fiz o raciocínio inverso. Hoje estou achando óbvio que o menino está falando do pai.

História_NI: Na primeira leitura pensei no pai desejado, pai que ele não tem. Na releitura acho que é um pai imaginário.

Polivalente_OSL: Algumas crianças têm amigo imaginário que tem até nome. Crianças que vivem sozinhas. Indica o livro “Tudo bem ser diferente”.

Polivalente_1: Conversa com as amigas no quarto (sozinha).

Matemática_2: Conhece crianças que falam do desejo da figura paterna.

GRUPO II:

Polivalente_6: Todo mundo se colocou um pouco nessa leitura.

Educação Física_NI: Provavelmente a pessoa que responde (essas perguntas) tem alguma relação parecida com o que coloca na resposta. A vivência da pessoa influencia a resposta.

Polivalente_4: A primeira coisa que me veio à cabeça foi o avô. Depois eu fui para o mais óbvio, amigo imaginário.

Polivalente_2: Na hora que eu li lembrei-me dos meus filhos brincando, falando sozinhos, fingindo.

Educação Física_NI: O texto trabalha esse abstrato na relação com o menino. Mexe com sentimentos.

Polivalente_6: Dentro do abstrato cada um se coloca um pouco.

Polivalente_8: Pai que cobra.

Polivalente_4: Depende da visão da pessoa, como ela interpreta como ela direciona... ao que ela vê. O contexto imediato também influencia.

Educação Física_NI: Dá vazão às emoções, que são diferentes: pode ser crítica ao texto, pode ser pena do menino.

Polivalente_6: A criança que lê esse texto vai pensar no brinquedo.

Inglês_1: Ou vai pelo pai.

Educação Física_NI: Cada um tem o seu conhecimento e cada um está num momento. Eu não acho que todos devem ter a mesma compreensão.

Polivalente_2 e Polivalente_4: Às vezes a gente induz a interpretação da criança e fecha num sentido.

Polivalente_6: Você faz a pergunta ao aluno esperando que ele responda do seu jeito.

Educação Física_NI: Tudo que é fruto da reflexão vai estar certo.

Polivalente_8: Para nós é fácil, mas não para as crianças. Se não tem errado, vou dar 10 pra todo mundo.

Polivalente_6: Se for reflexão, vai estar certo.

Na discussão da atividade, alguns professores retomaram as questões que elaboraram afirmando que, na segunda leitura do texto, haviam atribuído significados diferentes em relação à semana anterior.

Muitos professores se fixaram em discutir o sentido do texto, buscando exemplos de crianças que conheciam e que estabeleciam relações com “amigos imaginários”. Alguns falaram de experiências pessoais, vivências e relações familiares. Nesse movimento, chamamos a atenção do grupo para o seu próprio envolvimento afetivo com o texto, destacando que as questões que discutimos diziam respeito não à informação e à objetividade, mas sim a um universo simbólico, subjetivo, que trazia para cada um de nós questões diferentes, olhares diferentes sobre o texto e referências externas ligadas às vivências de cada um, e que essa possibilidade estava aberta graças à nossa inserção no universo da literatura.

Nesse momento, o texto literário também exercia sobre o grupo de professores o papel de elemento formador, que abria possibilidades de observação da realidade, da constituição de vários dos sujeitos ali presentes. A literatura exercia seu papel de fazer “entender o mundo” (LAJOLO, 2002; FREIRE, 1985).

Aproveitando o contexto no Grupo I, lançamos a pergunta “Será que os nossos alunos fazem esse mesmo movimento quando estão diante de um texto literário?”.

Alguns professores se colocaram apontando dificuldades em relação ao tempo necessário para um trabalho que suscite esse tipo de debate. A Professora Polivalente_SAAI apontou que “muitos professores desistem desse tipo de trabalho pelo ‘contorno’ da sala de aula, leva mais tempo para ler um texto como esse”. O Professor de Educação Física_POIE reforçou que esse “contorno” da turma dificulta um trabalho muito centrado na reflexão. A Professora de Língua Portuguesa_2 atribuiu essa dificuldade à “falta de criatividade” ou “preguiça” dos alunos. O Professor de História_1

ponderou que, às vezes “podemos nos surpreender” com determinadas respostas dadas por alguns alunos.

Em relação às perguntas elaboradas pelos professores, para um possível trabalho com o texto “O Robô”, a Professora Polivalente_3 apontou que o último bloco de questões estava mais próximo de uma “terapia” do que de um trabalho de Língua Portuguesa. O Professor de História_AD sugeriu modificar a questão “Como você imagina o robô?” para “Como você imagina o robô, se é que ele existe?”, ponderando a necessidade de permitir aos alunos trabalhar com a ideia de que o robô não seja real.

No Grupo II, destacamos as reflexões de três professoras. Uma delas, professora de Educação Física_NI e ligada ao Teatro, que apontou que “cada um tem um conhecimento e cada um está vivendo um momento, por isso nem todos devem ter a mesma compreensão do texto” (em relação à palavra compreensão, imaginamos que ela esteja pensando nas diferentes interpretações), ponderou ainda que “tudo que é fruto da reflexão está correto”. A segunda professora, Polivalente_2, afirmou que muitas vezes os professores elaboram questões subjetivas sobre os textos, também subjetivos, mas induzem os alunos a certa interpretação, fecham num único sentido do texto: “você faz a pergunta ao aluno esperando que ele responda do seu jeito”. A terceira professora, Polivalente_8, demonstrou algo entre espanto e contrariedade com a “impossibilidade” de dizer que uma resposta estivesse errada.

Nesse grupo, sobre as questões do último bloco, a Professora Polivalente_4 comentou ser “muito pesado” perguntar sobre características de “um pai ideal”. A Professora Polivalente_6 ponderou a importância de equilibrar perguntas de localização e reflexão com os alunos. Na sequência, a Professora Polivalente_2 afirmou que isso não é questão de vontade, mas dos objetivos que são estabelecidos para cada leitura. Por fim, a Professora de Educação Física_NI sugeriu que a questão: “*Você tem algum amigo imaginário? Como ele é? O que fazem juntos? Ele é legal?*” poderia dar início a um percurso de produção textual.

4.1.4 Quarta oficina de leitura: a notícia e o poema

Entre as oficinas de leitura relatadas anteriormente e a que iniciamos agora, houve um intervalo de quatro meses. Assim, na retomada dos encontros com o grupo de trabalho, optamos pela realização de uma quarta oficina, que inicialmente não estava prevista, mas que julgamos necessária devido ao tempo decorrido. Seria importante para reconstruir o elo com as discussões já realizadas, no sentido de diferenciar textos informativos e literários, e começarmos a pensar a respeito do trabalho com os segundos.

Neste novo encontro, iniciamos com a leitura de uma pequena notícia, que tratava do nascimento de trigêmeos, e um poema¹⁶. Dividimos o grupo em dois, e entregamos para cada subgrupo apenas um dos textos. Cada pessoa deveria ler seu texto (notícia ou poema) e elaborar uma questão a respeito dele. Depois, foi feita a troca dos textos, sendo que os que leram e elaboraram a questão sobre a notícia deveriam ler e responder a uma questão sobre o poema, e vice-versa.

NOTÍCIA

Nascimento de trigêmeos

Ontem, ao final da tarde, uma jovem mãe de 28 anos deu à luz três magníficos bebês.

Jean nasceu primeiro; Marie, sua irmãzinha chegou em seguida. Dez minutinhos depois, nasceu Pierre.

Tudo correu bem no parto.

A encantada mamãe e seus filhos sairão do hospital daqui a uma semana.

(FOLHETIM, sexta-feira, 24 de agosto de 2013)

¹⁶ Novamente, fizemos uso de textos utilizados numa oficina de leitura em disciplina da pós-graduação, com a intenção de utilizar textos possivelmente desconhecidos dos professores, e contar ao máximo com saberes construídos na leitura dos textos e na nossa interação e não informações prévias sobre os textos que pudessem ter.

POEMA

Primeiro dia

Lençóis brancos no armário

Lençóis vermelhos na cama

Uma criança na mãe

A mãe em dores

O pai no corredor

O corredor na casa

A casa na vila

A vila na noite

A morte num grito

E a criança na vida.

(PRÉVERT, J. Palavras, 1945)

PERGUNTAS E RESPOSTAS SOBRE A NOTÍCIA

GRUPO I	
PERGUNTAS	RESPOSTAS
1. Fazer o levantamento coletivo da estrutura da notícia: (3º ano) a) Qual a manchete? b) Quando aconteceu? c) Qual o fato da notícia?	a) Nascimento de trigêmeos b) Ontem (23/08/2013) c) Que o parto foi bem sucedido
2. Trabalharia o gênero textual notícia (7º ano) - Localize itens que compõem a estrutura do texto em uma notícia:	Título: Nascimento de trigêmeos Data / dia / horário Quem? Personagem(s) principal (is) / características O que? Fato / acontecimento / relato / informações Conclusão

3. Qual é o tema central deste texto?	Nascimento de trigêmeos.
4. Cite os nomes dos bebês, do mais novo para o mais velho: (4º ano).	1. Pierre, 2. Marie, 3. Jean
5. Como fica a Marie entre seus irmãos? Qual é a influência?	Ela é filha do meio e sua educação será influenciada pelo universo masculino.
6. Qual a diferença entre gêmeos univitelinos e bivitelinos?	Univitelinos: são idênticos e partem de um único óvulo. Bivitelinos: não são idênticos e se formam a partir de dois óvulos.
7. Destaque no texto quatro verbos e diga em que tempo eles estão: 8. Destaque no texto dois adjetivos:	7. Deu / chegou / nasceu / correu 8. Jovem / magníficos
9. Temas: a saúde pública no seu bairro (7º e 8º ano) a) Como é a saúde pública no seu bairro? b) Como funcionam os postos de saúde em seu bairro? c) Quando você vai ao médico é bem atendido?	a) Precária b) Dentro do que esperar de um órgão público, há uma organização mensal dentro do quadro de marcação de consultas, de realização de exames e nas informações gerais. c) Sim.
GRUPO II	
PERGUNTAS	RESPOSTAS
10. Considerando a data em que ocorreu o fato, em que dia a mamãe e seus filhos sairão do hospital?	31/08
11. Quantos minutos demorou para o nascimento dos três bebês?	Dez minutos para mais!
12. Por que a demora da saída do hospital, ou seja, após uma semana?	Porque é o tempo necessário para saber se os bebês estão bem.
13. O que são trigêmeos?	Depende, existe um osso que se chama trigêmeo e também quando nascem três bebês da mesma mãe ao mesmo tempo.

Neste primeiro conjunto de questões elaboradas a partir da leitura da notícia, observamos que as questões 1 e 2 trabalham características do gênero textual, buscando discutir os elementos que o compõem e caracterizam como tal; as questões 7 e 8 estão voltadas para o trabalho com a gramática da língua. Nesse grupo, observamos marcadamente o uso do texto como sugerido em aulas de Língua Portuguesa, para análises de estrutura textual e atividades metalinguísticas.

As questões 3, 4, 10 e 11 tratam de informações explícitas no texto, cujas respostas podem ser obtidas mesmo numa leitura mais superficial. Já a questão 5 tem um caráter totalmente subjetivo, e sua resposta depende de que o leitor entenda ou reconstrua o significado da pergunta.

As questões 6, 12 e 13, utilizam elementos presentes no texto, mas solicitam respostas objetivas que dependem de conhecimentos externos a ele. E a questão 9 convida o leitor a fazer uma análise de sua realidade.

PERGUNTAS E RESPOSTAS SOBRE O POEMA

GRUPO I	
PERGUNTAS	RESPOSTAS
1. O que está acontecendo com a mãe deste poema? (9º ano)	1. A mãe está dando à luz a uma criança.
2. Qual a história narrada? 3. Transforme o texto de verso para prosa:	2. O nascimento de uma criança e a morte da mãe! 3. Uma mãe em trabalho de parto, com dores, a criança nasce sujando os lençóis da cama com sangue, e a mãe morre!
4. Por que o autor escolheu esse título para o poema?	4. Porque se refere ao nascimento de uma criança, ao seu primeiro dia de vida, ao seu primeiro contato com a morte.
5. No texto, o que significou o trecho “A morte num grito. E a criança na vida”.	5. A dor do parto é uma dor de morte, porém, a alegria da nova vida é mais forte que a morte.

Lembre-se que o texto fala sobre o momento do parto.	
6. Qual é a sua compreensão do texto?	6. O texto “primeiro dia” é um verso de Prévert que descreve o momento de um parto. Verso a verso ocorre a descrição do ambiente e de todos os envolvidos no processo. O desfecho do poema aproxima a morte da vida, ou melhor, a vida nascendo da morte.
7. Elabore breve texto explicando e comentando o texto original: (9º ano)	7. O texto retrata o cotidiano de uma família, seus acertos e desacertos.
8. Trabalho com expressão corporal – mímica	
9. Como a classe pensa a “maternidade” e a “paternidade” nos dias de hoje? Qual o papel do “pai” na criação dos filhos? (8º e 9º ano)	9. Os adolescentes de hoje não têm refletido sobre as questões propostas acima, para eles o ser pai ou mãe não muda porque geralmente a família é quem cuidará da criança. Com relação ao papel dos pais na criação de um filho deve ser de responsabilidade total.
10. Pedir para a sala levantar pontos positivos e negativos sobre “gravidez”. (8º e 9º ano) 11. Levantar pontos positivos e negativos sobre “gravidez na adolescência”. (8º e 9º ano)	10. Positivos: Ter a possibilidade de continuidade da vida; Amar uma pessoa acima de qualquer coisa; O filho é o mais importante e prioritário; ter oportunidade de observar como aprendemos e como crescemos. Negativos: Perder a liberdade de ir e vir quando quiser; Não ter hora para dormir, comer, tomar banho; Sensação de cansaço constante. 11. Positivos: O mesmo que o de uma mulher na idade adulta. Negativos: Ter a responsabilidade em uma fase em que deveria se preocupar em estudar e encaminhar para a vida profissional.
GRUPO II	

PERGUNTAS	RESPOSTAS
12. Que tipo de texto você acabou de ler? 13. Você pensou em que, quando leu?	12. Texto em versos para reflexão. 13. Pensei na ocorrência de um parto seguido da morte da mãe, com a criança sobrevivente.
14. Quantos versos há neste poema? 15. Há versos livres ou com rimas? 16. Este poema fala do que?	14. Há 10 versos. 15. Versos livres. 16. Nascimento de uma criança.
17. Em sua opinião, porque a mãe está sentindo dores? 18. Por que o poema chama “primeiro dia”? 19. Considerando a data de hoje, há quanto tempo o poema foi escrito?	17. Está sofrendo na hora do parto. 18. Primeiro dia do bebê, primeiro dia do marido sem a mulher e primeiro dia da criança sem mãe. 19. Há algumas horas.
20. O que as palavras morte e vida, no texto, representam?	20. Para mim a “morte” representa o fim da dor e “vida” o nascimento de uma criança.

Neste segundo conjunto de questões elaboradas a partir da leitura do poema, chamou a atenção primeiramente que vários professores elaboraram mais de uma questão, embora isso não tivesse sido solicitado. E no Grupo I, nos dois blocos de perguntas, alguns professores indicaram o público para o qual estavam pensando a leitura.

Em relação ao tipo de perguntas, as questões 13, 15 e 16 são voltadas à estrutura do gênero poema, e as questões 3 e 8 propõem uma recriação em outro formato: prosa e mímica.

As questões 1, 2, 4 e 17 levam a uma síntese do tema do texto, uma mesma resposta para perguntas feitas de formas diferentes. As questões 5, 6, 7, 14, 18, 19 e 21 propõem uma reflexão que depende da compreensão que cada leitor construiu diante do poema. A questão 17 traz uma pergunta objetiva com foco na atenção quanto à data de publicação do texto. E as questões 9, 11 e 12 extrapolam a leitura e solicitam reflexões que estão além do texto.

Observam-se dois conjuntos de possibilidades de trabalho com os textos, formulados com objetivos diversos e que suscitam, também, reflexões diversas em torno das leituras.

4.1.5 Quinta oficina de leitura: discutindo as questões sobre a notícia e o poema

No encontro seguinte, levamos para o grupo o conjunto de perguntas e respostas elaboradas sobre a notícia “Nascimento de trigêmeos” e o poema “Primeiro dia”, sem separação entre as questões elaboradas no Grupo I ou Grupo II. Após a leitura das perguntas e respostas, trocamos impressões sobre o exercício, que seguem transcritas nos próximos quadros para que se observe que, entre tentativas de conceituação e análises da própria atuação, os professores trocam saberes a respeito das diferentes formas de ler os dois textos, sobretudo o poema. E nessa troca, vão colocando em discussão algumas de suas práticas.

Educação Física_1: É mais fácil compreender o texto da notícia.

Língua Portuguesa_4: A notícia é mais objetiva; o poema, por ser subjetivo, demora mais para compreender.

Educação Física_POIE: O poema é mais profundo, permite mais interpretações.

Polivalente_3: “Elaborei a pergunta da notícia já sabendo da resposta; respondi à pergunta do poema escrevendo uma ‘tese’.”.

História_NI: Elaborar pergunta sobre o poema dá mais amplitude para trabalhar, mas é “melhor” responder uma pergunta sobre a notícia.

História_AD: É preciso mais cuidado na elaboração da pergunta sobre o poema, porque às vezes vem uma resposta que a gente não espera; é um exercício mais “fácil” para séries mais avançadas.

Nesse ponto da discussão, vale o destaque em relação à necessidade de controle demonstrada em alguns momentos do trabalho com o grupo. Em algumas situações pode-se perceber certa "insegurança" ou "desconforto" em relação ao fato de não se poder dizer objetivamente o que está certo e o que está errado, ou que não seja possível prever ou controlar as diferentes interpretações que os alunos podem fazer a partir da leitura dos textos literários.

Paramos nesse ponto para refletir: É bom que venha o que não esperamos? Ou é melhor quando o aluno corresponde às nossas próprias leituras do texto? O que queremos, afinal? Que nossos alunos se tornem leitores capazes de dialogar com o texto e construam seu próprio percurso, ainda que apoiados pelos professores, mas livres para dizer sua própria palavra, ou que sejam submissos às nossas formas de entender e interpretar os textos literários?

Geografia_2: Às vezes, os alunos se fixam justo naquilo que não pensamos.

Coordenadora Pedagógica: Às vezes, a resposta que a gente não pensou pode abrir uma possibilidade de trabalho, até mesmo em outra área.

História_NI: É preciso saber administrar as respostas dos alunos, e também ter cuidado para não "abrir" muito as possibilidades.

Nesse outro ponto de "impasse" no debate, propusemos pensar "Como não abrir as possibilidades de interpretação de um texto literário, se é da natureza da literatura a plurissignificação"?

História_NI: "Quando se propõe um texto, é preciso pensar o que se quer com ele, quais são os objetivos do trabalho, o que se pode ou não considerar correto."

Língua Portuguesa_2: Nesse caso, a resposta não esperada pode ser correta para outro momento, não para o "hoje"; dependendo das respostas pode-se ampliar o trabalho, dar seguimento às questões que os alunos trazem nas suas interpretações.

A partir deste ponto, os professores do Grupo I passaram a compartilhar suas próprias interpretações dos textos lidos, sobretudo do poema. Para além dos sentimentos despertados pela leitura, alguns compartilharam suas experiências do próprio nascimento ou nascimento dos filhos. Trouxeram para a conversa condições precárias em que viveram ou em que vivem os alunos hoje, sem acesso a serviços de saúde. Houve também algumas indicações de leituras e filmes que poderiam ampliar as leituras desses textos.

Toda essa conversa, aparentemente paralela aos objetivos do percurso de formação, é importante pela legitimação que ela traz do trabalho realizado. Ao pensar que uma metodologia de trabalho fundada em princípios da etnografia e da pesquisa-ação em que, para além de observar, é preciso ser parte de um grupo, víamos construído naquele grupo o sentimento de pertencimento e partilha dos problemas e desafios enfrentados. Nossa participação naquele coletivo permitia acessar elementos além daqueles que diziam respeito propriamente à formação para o trabalho, também aqueles que eram constituintes da formação das pessoas que eram os professores, com suas histórias e vivências diversas, e que traziam também suas experiências para compor as propostas de leitura que ali se delineavam de forma reflexiva.

Polivalente_4: Teve dificuldade com a objetividade da notícia. "Que tipo de pergunta fazer?"

Polivalente_6: Também expôs sua dificuldade em elaborar a pergunta sobre uma notícia tão curta/simples. Só conseguiu direcionar para a questão objetiva da medida do tempo.

Educação Física_NI: O poema é o "completo oposto", totalmente subjetivo, pode ter muitas interpretações.

Matemática_3: Ser mais fácil ou mais difícil de trabalhar depende do objetivo. Com o objetivo certo para cada texto, sempre fica mais fácil.

Coordenadora_NI: A notícia é objetiva, o poema "vai para dois lados". A estrutura do poema é objetiva.

Polivalente_NI: Considera o poema objetivo também, fácil de entender.

Polivalente_2: Considera a notícia mais difícil por não ter muita informação, porém é mais objetiva.

Polivalente_7: “Na notícia, tudo que o autor quis que o leitor soubesse estava ali, no poema, tudo fica mais aberto”.

Polivalente_8: Todos que leram o poema fizeram mais de uma questão, não conseguiram ser objetivos.

Coordenadora_NI: Preciso aceitar todas as interpretações?

Polivalente_6: Desde que o aluno não fuja totalmente do contexto, sim.

Educação Física_NI: Mas é preciso ir mediando, organizando o pensamento deles.

Polivalente_7: Às vezes não é fácil, o aluno não vê o que a gente quer que ele veja.

Polivalente_6: Por isso é preciso mediar, instigar, perguntar, buscar o aluno para que ele chegue lá.

Na discussão com o Grupo II, fica a impressão de que há certa “homogeneidade” na forma de entender e pensar sobre as questões de leitura do texto literário. Talvez pelo número menor de participantes, talvez pela formação mais homogênea, uma vez que em sua maioria esse grupo era composto por professoras polivalentes, com formação em Pedagogia, atuando no Ensino Fundamental I. As divergências de abordagem ficaram menos acentuadas que as do Grupo I.

4.2 Nossas reflexões sobre o percurso das oficinas de leitura

Durante o tempo de trabalho com as “oficinas de leitura”, observamos saberes dos professores em relação às diferentes naturezas dos textos, literários e informativos, e também sobre a diversidade de atividades que podem ser propostas a partir da leitura do texto literário.

Pode-se observar nos debates que os conceitos de “compreensão” e “interpretação” do texto entram em jogo, o segundo aparecendo mais quando se trata dos textos literários “*O Robô*” e “*Primeiro dia*”. Marcadamente em relação ao trabalho sobre o poema, a questão da subjetividade do texto literário salta aos olhos, inclusive na forma de comentários como “*todos que leram o poema fizeram mais de uma questão, não conseguiram ser objetivos*” e “*Elaborei a pergunta da notícia já sabendo da resposta; respondi à pergunta do poema escrevendo uma ‘tese’.*”, demonstrando que os professores possuem conhecimento a respeito desse caráter subjetivo e plurissignificativo do texto literário. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015)

A partir da ponderação da necessidade de aceitar as diferentes interpretações dos alunos sobre os textos literários, seguiu-se uma conversa na qual os professores apresentaram suas próprias interpretações. Discutiram e sustentaram suas considerações buscando elementos nos textos que as justificassem, e foram se dando conta das inúmeras possibilidades a que os textos se abriam. Um exercício de leitura e aprendizagem dos professores, envolvidos emocionalmente e racionalmente com o texto (MARTINS, 1994).

Os professores partilharam com a leitura suas experiências de vida, construindo um diálogo que lhes permitiu inserir suas histórias na forma de compreender e interpretar os textos, num envolvimento emocional. Ao mesmo tempo, ao refletir sobre as possibilidades de trabalho com esses textos em suas aulas, e para tanto, buscando entender seus elementos constituintes e o que pode/deve ser ensinado a partir deles, envolveram-se intelectual e racionalmente com essas leituras. (MARTINS, 1994; JACOBK, 2011).

Ao final desse percurso de “oficinas de leitura”, apresentamos aos professores nossa intenção de retomar o exercício de pensar em propostas de leitura, utilizando agora textos literários. E sugerimos que, como no ano anterior havíamos trabalhado apenas com textos voltados ao Ensino Fundamental II, a intenção era de que lidássemos com textos literários mais voltados ao Ensino Fundamental I. Não houve objeções da parte dos professores e, nos comentários, ressaltaram que “*todos gostam de literatura infantil*”.

Diante disso, pensamos juntos sobre essa universalidade do texto escrito para crianças, no pensamento de que vários autores (COELHO, 2000; MAIA, 2007; FRANTZ,

2001) afirmam que a diferença da literatura infantil está na singularidade de seu público leitor, a criança. Segundo Gregorin Filho (2009) apenas o plano de expressão se diferencia na literatura infantil, o plano de conteúdo, ou, os temas, podem (devem!) ser os mesmos da literatura voltada para outros públicos. Segundo Frantz (2001, p. 34) “quanto maior for o valor literário de um texto, menores serão as delimitações de faixa etária”.

Feito esse debate, passamos à divisão do grupo para o trabalho com textos de literatura, na mesma perspectiva anterior, de pensar em possibilidades de trabalho com seus alunos.

5. EM FOCO, OS TEXTOS LITERÁRIOS NA ESCOLA: CONSTRUIR, DISCUTIR E RECONSTRUIR PROPOSTAS DE ATUAÇÃO

No segundo semestre de 2014, durante três encontros, nos dedicamos a pensar juntos sobre as possibilidades de trabalho com textos literários. Para essa última fase do trabalho, optamos por não fazer nenhum direcionamento na organização dos grupos, uma vez que essa havia sido a única forma de agrupamento ainda não experimentada: a escolha autônoma dos professores.

Optamos pelo trabalho com textos mais voltados ao Ensino Fundamental I, uma vez que no trabalho com os textos informativos os textos foram todos sugeridos pelos professores do Ensino Fundamental II. Como não houve sugestão de textos vinda dos professores, levamos para os grupos alguns títulos e, depois de separados os grupos de trabalho, a escolha do título a ser trabalhado foi feita pelos integrantes de cada grupo.

No Grupo I, dividido em quatro subgrupos, os títulos escolhidos foram: *“Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela”*; *“Bruxa, bruxa, venha à minha festa”*; *“Dodó”*; e *“Nicolau tinha uma ideia”*. E no Grupo II, dividido em três subgrupos, os títulos escolhidos foram: *“O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado”*; *“O Menino Maluquinho”*; e *“A Bruxa Salomé”*.

Foram realizados três encontros. No primeiro encontro, os subgrupos produziram a “proposta inicial”. No segundo encontro, cada subgrupo revisitou suas propostas à luz de problematizações que fizemos sobre itens do planejamento inicial.

Por fim, no terceiro encontro, cada integrante dos coletivos dos Grupo I e Grupo II recebeu o conjunto das sete propostas elaboradas, e foram feitas considerações a respeito delas. Para a análise, entretanto, discutiremos separadamente cada uma das propostas.

5.1 O texto: “*Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela*”

Este grupo foi formado inicialmente por três professores: Educação Física_POIE, Ciências_2 e Polivalente_3. O grupo escolheu o livro “*Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela*”.

A história traz como personagem uma toupeira que acorda pela manhã e descobre que alguém fez cocô em sua cabeça. Diante desse conflito, ela parte à procura de encontrar quem é o culpado pelo fato. Na sua busca, encontra vários animais pelo caminho e sempre repete a mesma pergunta: “Você fez cocô na minha cabeça?”. Cada animal com quem ela conversa, ao negar que tenha sido o autor do “crime”, faz cocô para mostrar à toupeira a prova de que o cocô em sua cabeça não pode ser dele. E assim, segue-se a história de repetição até que ela encontra os animais “especialistas no assunto” que a ajudam a desvendar o mistério.

A proposta do grupo tem como público-alvo alunos do Ensino Fundamental I, e pode ser consultada por inteiro no ANEXO F.1.

PROPOSTA INICIAL

AULA 1

1. Leitura para os alunos feita pelo professor.
2. Conversa com os alunos para retomar a história.

AULA 2

3. Releitura da história focando a forma dos cocôs.
4. Fazer o desenho da história.
5. Apresentar para os colegas a parte da história que desenhou.

AULA 3

6. Releitura da história e retomar oralmente.

7. Entregar massinha para modelar as formas do cocô.

No segundo encontro, foi incluída no grupo a professora Polivalente_NI, que não esteve presente no encontro de elaboração da proposta inicial. Apresentamos ao grupo algumas problematizações nos tópicos da proposta inicial e, a partir disso, o grupo reformulou o planejamento. (ANEXOS F.2 e F3). A seguir, os questionamentos que propusemos, em negrito, e as respostas dadas pelo grupo, sem negrito:

REVISÃO

- Quais os objetivo(s) da proposta?

A criança ter contato com diferentes tipos de leitura, trabalhar com linguagem escrita, visual e atividades manuais.

- As atividades 1 e 2 seriam realizadas no mesmo dia ou em dias diferentes? Por quê?

As atividades serão realizadas no mesmo dia porque sempre que é feita uma leitura, logo em seguida, debatemos a leitura com os alunos. Esses são os procedimentos.

- Por que a releitura da história foca “a forma dos cocôs”?

O próprio texto leva a prestar atenção, tornando a história muito engraçada.

- O que significa “retomar oralmente” na releitura da “aula 3”?

Conversar com os alunos sobre a história.

- Qual (is) o(s) objetivo(s) das atividades 4, 5 e 7? Desenvolver habilidades artísticas, plásticas, comunicação e expressão em grupo.

- Vocês acham que é possível, com este texto, discutir ou aprofundar aspectos mais formais de leitura ou produção de textos? Quais aspectos seriam esses e como poderiam ser trabalhados?

É possível aprofundar aspectos formais do texto assim como os comentários tornam o texto mais lúdico. Trazer o texto impresso, conforme aparece na história, assim como as imagens; Fazer uma análise do texto escrito, destacando os comentários entre parênteses, e a descrição dos diferentes tipos de cocô.

- Após refletir sobre a proposta a partir das questões anteriores, o grupo considera necessário modificá-la? Se sim, como seria essa nova proposta? Se não, explique o porquê.

A proposta não precisa ser modificada, mas pode ser aprofundada de acordo com os objetivos do professor.

Neste processo de planejamento, observa-se o cuidado do grupo em oferecer às crianças diferentes linguagens em um trabalho voltado à ludicidade. Segundo Martins (1994), as dimensões sensoriais e emocionais da leitura são as que nos fazem gostar ou não gostar de ler, querer ou não querer continuar uma leitura. São as emoções provocadas por um texto que estimulam nossa imaginação e nossa criatividade. Para Jouve (2002), é a afetividade que nos liga ao texto.

Ao transpor essas ideias para o texto voltado ao público infantil, é fundamental ter em mente que crianças constroem conhecimentos a partir da brincadeira. Que brincar nunca é apenas brincar. Especificamente neste texto, um “conto de repetição”, o fato da leitura retomar sempre a mesma frase é em si um convite à brincadeira. O professor pode incentivar as crianças a esperar o momento da repetição para que elas digam a frase em voz alta, modificando a entonação, fazendo um jogo oral a partir do texto escrito, construindo conhecimentos tanto em uma como em outra linguagem.

Da mesma maneira, ao tratar as ilustrações e o texto verbal com o mesmo grau de relevância, a proposta ganha contornos importantes no que diz respeito não só a chamar a atenção de seus leitores, mas de construir um processo de “leituras”, de educar o olhar das crianças para as relações entre as múltiplas linguagens presentes não só no texto literário, mas em muitas outras produções da sociedade. (GREGORIN FILHO, 2009).

Segundo Jacobik (2011), as crianças se apoiam nas ilustrações dos textos para completar significados não compreendidos no texto verbal, comparam texto verbal e não verbal e, muitas vezes, quando ainda não dominam a leitura de forma autônoma, são capazes de reconstruir toda a sequência das histórias por meio de uma leitura das imagens.

Voltando ao planejamento de aula proposto pelo grupo, além da dimensão lúdica, que envolve também o trabalho com as ilustrações, há investimento na oralidade ao propor às crianças que falem sobre o texto; e na releitura, o que favorece a compreensão e as possibilidades de interação das crianças entre si, com o texto e com o professor.

É interessante observar a proposição do trabalho com os “comentários entre parênteses”. No texto, esses comentários são a voz do narrador que, a partir do início dos diálogos entre as personagens, aparece sempre entre parênteses. Ao pensar na possibilidade de dar destaque a essa organização do texto, o grupo passa a dar importância também para os elementos textuais, ensinando sobre discurso direto ainda que não de maneira sistemática e formalizada.

Segundo Semeghini-Siqueira (2021), a ludicidade deve ser o elemento principal das leituras oferecidas para as crianças, para que elas tenham desejo de aprender, e se apropriem de conhecimentos formais sobre a leitura e a escrita sem sofrimento.

5.2 O texto: “*Bruxa, Bruca, venha à minha festa*”

O grupo foi formado por seis professores neste primeiro encontro: Matemática_1, História_1, Língua Portuguesa_4, Educação Física_1, Geografia_2, Polivalente_SAAI. Escolheram trabalhar com o livro “*Bruca, Bruca, venha à minha festa*”.

Este livro, também um conto de repetição, conta a história de um convite feito por um narrador desconhecido que vai chamando uma a uma das personagens para a sua festa. Cada personagem convidada condiciona sua presença ao convite de outra personagem, e assim se encadeiam diferentes histórias por meio da sequência de convidados, por exemplo, quando o Lobo condiciona sua presença ao convite à Chapeuzinho Vermelho. O texto segue, sempre repetindo as mesmas frases no convite e nas respostas, até que ao final descobre-se quem eram na verdade o narrador e as personagens convidadas.

A proposta elaborada teve como público alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II (ANEXO F.4), o que já traz o inusitado de pensar num texto que circula normalmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, como proposta de leitura para alunos mais velhos.

PROPOSTA INICIAL

METODOLOGIA: Mostrar a capa e fazer o levantamento de conhecimentos prévios. Roda de Conversa. Como eu vou ler o livro depende do meu objetivo. Leitura pelo prazer.

ESTRATÉGIAS:

Fazer uma primeira leitura sem apresentar as imagens.

Fazer a segunda leitura mostrando as imagens. Pedir para eles que falem quem é o personagem.

Pedir aos alunos para anotar a sequência dos personagens.

No segundo encontro, foram incluídos no grupo a professora Polivalente_5 e o Professor de Ciências_1, ausentes no encontro de elaboração da proposta inicial. As problematizações de tópicos da proposta inicial foram apresentadas e o grupo reformulou seu planejamento. (ANEXO F.5 e F.6). Novamente, registramos em negrito nossas perguntas e, sem negrito, as respostas dos professores.

REVISÃO

- Objetivo(s) da proposta: *Leitura pelo prazer* – é necessário acrescentar mais algum objetivo?

Não necessariamente, pois a leitura por prazer não necessita de tantos objetivos especificados. No entanto, poderíamos trabalhar alguns itens: desenvolver a criatividade; utilizar corretamente a pontuação (ênfase no diálogo); refletir através do lúdico o processo de construção da leitura.

- No entendimento do grupo, o que seriam os “conhecimentos prévios” nessa atividade?

Os conhecimentos prévios podem relacionar-se ao conhecimento de personagens apresentados no livro. Pensando nas personagens da história apresentada, que outras histórias os alunos conhecem. Relacionar o título/história ao cotidiano (se já participaram de alguma festa; o que tinha na festa ou o que tem numa festa, que fantasias...).

- Com que objetivo(s) o grupo propõe uma primeira leitura, sem mostrar imagens, e uma segunda leitura, mostrando as imagens?

Imaginação e memorização desenvolvendo a criatividade.

A partir do que pensaram ou imaginaram comparar/confrontar com as reais ilustrações do livro.

- Na opinião do grupo, uma terceira, ou mais leituras deste texto seriam interessantes ou necessárias? Por quê?

Uma terceira leitura poderia trabalhar aspectos relacionados ao que o texto propõe (repetição) e outros aspectos a partir dos objetivos propostos.

- Vocês acham que é possível, com este texto, discutir ou aprofundar aspectos mais formais de leitura ou produção de textos? Quais aspectos seriam esses e como poderiam ser trabalhados?

Como aspectos formais do texto poderia se trabalhar pontuação, concordância, “conceito” de conto de repetição, leitura de imagens, segmentação de ideias e acontecimentos. Poderiam ser trabalhados a partir dos contornos da história ou do próprio texto.

- Após refletir sobre a proposta a partir das questões anteriores, o grupo considera necessário modificá-la? Se sim, como seria essa nova proposta? Se não, explique o porquê.

A leitura poderia ser realizada pelo simples prazer, sem modificação. Por outro lado, poderíamos direcionar a proposta para aspectos formais já apresentados.

Ao discutir esses planejamentos, foi apontado pela Professora Polivalente_SAAI que apesar do grupo ser majoritariamente formado por Professores do Ensino Fundamental II, cada um conseguiu “sair de sua disciplina” e pensar “de modo interdisciplinar”. O Professor de História_1 comentou que “empacou no objetivo da leitura”. Segundo ele, foi um momento de parar e pensar, porque são os objetivos que definem o modo como será feita a leitura, e “mesmo uma leitura com objetivo de puro prazer depende de estratégias, de metodologia”.

Reiteramos o inusitado da proposição desta leitura para crianças do Ensino Fundamental II, sobretudo por ser também uma proposta lúdica, que trabalha primordialmente sobre a fruição do texto, com destaque especial para o tratamento dado às ilustrações, que são de fato primorosas. Nas palavras do Professor de Geografia_2, a proposta “usa a brincadeira, a construção mental de uma brincadeira, para construir a leitura das crianças”. Reitera-se aqui a importância da ludicidade pela voz do professor.

O grupo confere importância à interação dos alunos com o texto ao propor a conversa de “levantamento de conhecimentos prévios” por meio da observação do título e capa do livro. De acordo com Smith (1999) e Jouve (2002), antecipar o conteúdo da leitura é um reflexo importante para todo leitor, pois é desta forma que os leitores se envolvem com o texto e constroem a compreensão sobre ele, formulando e confirmando ou não suas hipóteses. Semeghini-Siqueira (2021), ao tratar da pesquisa “*Retratos da Leitura no Brasil 5*”, alerta para o fato de que 38% das crianças escolhem os livros que irão ler pela capa. Esse dado, legitima a ação de mostrar e questionar os alunos a partir do que veem na capa de um livro como estratégia importante para ensinar a ler a partir de todas as pistas que os livros oferecem, e não apenas a partir do que o texto verbal nos diz.

Buscando relacionar esta leitura com outras, promovendo o olhar para a intertextualidade constitutiva deste texto, construída por meio das personagens apresentadas, o grupo, para além de valorizar os saberes dos alunos, permite a ampliação desses saberes numa leitura analítica da obra, feita em caráter de “brincadeira”. Para Koch e Elias (2009), a intertextualidade somente se concretiza quando o leitor é capaz de retomar o texto referência inserido em outro texto, seja reconhecendo sua forma ou seu conteúdo. Solé (1998) e Kleiman (2009) tratam da importância de relacionar textos na

construção de um repertório de leituras que se retroalimenta. Quanto mais leituras se conhece e reconhece, mais se aprende sobre a leitura. Esse movimento, de retomar e reconhecer leituras dentro de outras leituras é fundamental para que os repertórios dos alunos se ampliem e para que percebam a circularidade da cultura, que é “aberta e tecida permanentemente por muitas mãos” (JACOBNIK, 2011, p. 100).

Sobre “anotar a sequência dos personagens”, a Professora de Inglês_2 destaca a importância da memorização, que muitas vezes é desprezada, mas que tem seu valor na “elaboração do pensamento”. Segundo ela, a música e muitas leituras carecem de memória, de guardar informações para se concretizarem. A professora Polivalente_OSL relata a situação em que sua filha de dois anos leu este mesmo livro para suas bonecas, porque se apoiava nas ilustrações e na memorização de algumas frases do texto. Esse exemplo reafirma o papel do texto não verbal para as aprendizagens das crianças sobre o comportamento leitor, e da memorização do texto verbal como modelo de texto escrito. Ilustração, aliada à estrutura de um texto de repetição, favorece que a criança possa ler sem saber ler, refinando suas aprendizagens sobre como se lê.

Destaca-se o trabalho com a “criatividade” proposto na forma de duas leituras, uma sem imagens, e outra com imagens. Um trabalho lúdico que pode possibilitar aos alunos grandes surpresas ao confrontarem sua imaginação com as ilustrações do livro. Nossa sugestão foi que, entre essas duas leituras, os alunos fossem convidados a desenhar como imaginaram as personagens, assim seria possível analisar concretamente as diferenças e, quem sabe, até encontrar ilustrações mais interessantes que as do livro.

Ainda sobre a proposição da leitura feita em voz alta pelo professor, a Professora Polivalente_3 aponta que “o professor é exemplo de leitor, sua postura, a forma como o professor lida com o livro, a leitura de caráter lúdico, com entonação, dramatização...”. A Professora Polivalente_SAAI completa que esse exemplo de postura de leitor acontece em casa também, que os pais fazem isso quando leem para as crianças, mesmo sem saber. Vale destacar que

Ao ouvir histórias ou notícias lidas pelos professores, as crianças internalizam o discurso escrito, portanto aprendem a organização do texto escrito, ampliam o vocabulário, capacitando-se para recontar,

ressignificando o que ouviram. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2021, p. 81).

Como trabalho com elementos textuais, o grupo sugere observar a construção dos diálogos, com enfoque na pontuação e concordância verbal. Além de uma análise envolvendo a coerência do texto. Considerando a idade dos alunos que são alvo da proposta, conteúdos possíveis para discussão e formalização.

5.3 O texto “Dodó”

O grupo que escolheu trabalhar com o livro “Dodó” foi formado por cinco professores: Polivalente_OSL, História_NI, Língua Portuguesa_2, Matemática_2 e Inglês_2. Dodó, a personagem da história, é um bumbum que tem sua vida narrada desde a primeira infância até a juventude. O narrador conta a história da personagem e seus conflitos com as regras que vão sendo impostas na medida em que vai crescendo. O conflito de gerações e de costumes aparece na apresentação das diferentes roupas que Dodó usa. Ao final do texto, a personagem se depara com fatos históricos e revolucionários do ponto de vista de vestuário e tecnologias.

A proposta de leitura estava voltada para alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental II (ANEXO F.7). Novamente, o inusitado de propor um texto classificado como Literatura Infantil para alunos maiores.

PROPOSTA INICIAL

1o MOMENTO:

Fazer a leitura das imagens.

2o MOMENTO:

Com base nas imagens, registrar a leitura das mesmas.

3o MOMENTO:

Compartilhar as diversas leituras surgidas na sala.

4o MOMENTO:

Partilhar o texto do autor com a sala. A professora fará a leitura juntamente com as imagens.

5o MOMENTO:

Discutir os pontos comuns entre o texto do autor e os textos surgidos na sala.

OBS.: Pensando nas figuras (ilustrações) o professor deve estar preparado para respostas diversas (atentar-se para as realidades vivenciadas pelos alunos).

No segundo encontro, retomamos a proposta com problematizações apresentadas ao grupo. A partir dessas questões, o planejamento foi reformulado. (ANEXO F.8 e F.9).

REVISÃO

- Quais os objetivo(s) da proposta?

- Estimular a leitura do texto não verbal e a expressão oral.
- Proporcionar o trabalho em grupo visando à distribuição de tarefas.
- Comparar a visão do aluno com as ideias do autor sobre a temática do livro.

- As atividades 1 a 5 seriam realizadas no mesmo dia? Se sim, expliquem por que. Se não, em quantos dias elas seriam divididas e com que objetivos o grupo faria a divisão?

As atividades seriam realizadas em cinco aulas de quarenta e cinco minutos, pois haveria necessidade de proporcionar espaços para a discussão do grupo e, depois, a exposição e confronto de ideias com os outros grupos.

- Com que objetivos o grupo propõe: primeiro a leitura de imagens (texto não verbal), e depois a leitura do texto verbal?

- Pensamos primeiro na leitura não verbal com o objetivo de estimular a concentração, criatividade, imaginação, interesse e expressão oral.

- A escrita seria o registro do que os grupos pensaram, desenvolveram a respeito das imagens, para mais tarde exporem para os outros grupos.

- Na opinião do grupo, uma segunda, ou mais leituras deste texto seriam interessantes ou necessárias? Por quê?

Para esta proposta não seria necessário mais do que as duas leituras propostas, a não ser que se queira abordar outros assuntos como: leitura dos símbolos utilizados, os ambientes surgidos na leitura, etc.

- Vocês acham que é possível, com este texto, discutir ou aprofundar aspectos mais formais de leitura ou produção de textos? Quais aspectos seriam esses e como poderiam ser trabalhados?

Sim, tudo vai depender dos objetivos e das séries para as quais o trabalho é proposto. Como costumes, épocas, valorização, comunicação, comportamentos, etc.

- Após refletir sobre a proposta a partir das questões anteriores, o grupo considera necessário modificá-la? Se sim, como seria essa nova proposta? Se não, explique o porquê.

Foi necessário reformular alguns passos, detalhando-os melhor para alcançarmos os objetivos propostos (discriminamos quantidade de aulas, divisão dos alunos em grupos, etc.).

Nesta outra proposta para o Ensino Fundamental II, o lúdico não aparece como objetivo explícito, embora o trabalho a partir da leitura das imagens suscite essa possibilidade, inclusive aventada no planejamento com objetivo de “estimular criatividade, imaginação e interesse”. A releitura é elemento central para o propósito reflexivo das aulas: a primeira leitura é feita pelas imagens; uma “segunda leitura” no

registro da leitura de imagens, feito pelos alunos; e a terceira leitura é o momento de compartilhar esses registros. A quarta leitura, feita pela professora, une texto verbal e não verbal; e uma quinta leitura na discussão feita após essa quarta leitura.

Esse processo da releitura, presente como necessidade desde os nossos primeiros encontros com o grupo de formação, é elemento de aprendizagens fundamentais para todo processo de ensino da leitura que se pretenda de fato eficiente. Jouve (2002) aborda a releitura como necessidade para qualquer leitor que pretenda sair de um processo de “leitura inocente” para a “leitura crítica”. Martins (1994) afirma que a releitura é o que oferece condições para uma “leitura racional” que pretenda solucionar dúvidas, perceber o que não foi percebido numa primeira leitura, aprofundar-se para além da superfície de um texto. Acreditamos que a releitura pode também ser pensada como atividade epilinguística, que permite ao leitor revisar seu próprio percurso de compreensão, dialogando com o texto e ampliando as muitas possibilidades de interpretação e construção de sentidos, no caso do texto literário.

A voz dos alunos é valorizada em três momentos da proposta: quando discutem suas impressões sobre as ilustrações do livro; quando produzem um texto a respeito dessas ilustrações; e quando discutem seus próprios textos a partir da leitura feita pela professora. Nesse último momento, valoriza-se a interação dos alunos com o texto, colocando as duas vozes, dos alunos e do texto, em igualdade de importância.

Observamos que a proposta dialoga com várias áreas de conhecimento, abrindo-se como possibilidade para discussões de aspectos históricos e culturais. Há uma preocupação dos professores em relação à forma como os alunos irão reagir diante das imagens do livro. E para isso, fica a sugestão de que “o professor esteja preparado para respostas diversas”, um exercício importante de antecipação por parte dos profissionais e que sugere a preocupação em não “moralizar” a leitura e a conversa sobre o livro.

Na discussão da proposta final, alguns professores apontaram o fato de que esta leitura sugerida para alunos de sétimo ano pode suscitar elementos da sexualidade, que há “alunos maliciosos” que poderiam distorcer o sentido do texto. Outros professores, se opondo a essa ideia, destacaram que num grupo com vários leitores, vários significados podem emergir já que “nenhum discurso é neutro”, e que um texto “de qualidade” pode servir para atividades diversas. A Professora de Língua Portuguesa_2 apontou que a

“leitura visual das imagens” pode levantar aspectos da sexualidade, mas o texto verbal leva a leitura para fatos históricos, como a criação do biquíni. Segundo ela, a “visão de mundo de cada grupo, a realidade de cada criança” pode fazer a leitura ir para diferentes “lados”.

Alguns professores falaram das possibilidades de trabalho com esse livro em todos os níveis e séries. Segundo eles, com os menores, fica uma leitura mais descontraída, mais inocente; para os maiores, pode-se abordar as “marcas históricas” presentes. A leitura do livro precisa ser adaptada à maturidade de cada grupo, pode ser usado da Educação Infantil ao Ensino Médio, dialogando com a ideia de que quanto maior a qualidade de uma obra, menores serão as limitações de faixa etária. (FRANTZ, 2001)

5.4 O texto: “*Nicolau tinha uma ideia*”

Este grupo foi formado por quatro professores: História_AD, Ciências_NI, Polivalente_NI e Artes_1. O trabalho aqui proposto foi sobre o livro “*Nicolau tinha uma ideia*”. Foram apresentadas duas edições do livro, que se diferenciam pela ilustração. Na edição ilustrada por Walter Ono, o sentido do texto caminha para construções abstratas que vão sendo idealizadas a partir do compartilhamento de ideias entre as personagens.

Na edição escolhida pelo grupo, ilustrada por Mariana Massarani, Nicolau é um homem das cavernas que chega a um lugar onde as pessoas não conversam, e por isso cada um fica apenas com sua própria ideia na cabeça. Ao chegar, Nicolau resolve contar a ideia que tem na sua cabeça e ouve as ideias das outras pessoas. E assim, cada pessoa que se encontra com a outra, vai compartilhando sua ideia, e as ideias vão se juntando, formando novas ideias que se transformam em ações e mudam a vida das pessoas daquele lugar.

Com esse livro, foi feita uma proposta de leitura tendo como público-alvo alunos do segundo ano do Ensino Fundamental I (ANEXO F.10).

PROPOSTA INICIAL

1. Leitura feita pelo professor, apresentando as imagens.
2. Pedir para os alunos recontarem a história.
3. Localizar a ideia central.
4. Roda de conversa: compreensão do texto.
5. Conclusão: compartilhar ideias.

ATIVIDADES PARA OS ALUNOS

1. Desenhar algo sobre uma ideia.
2. Pesquisar sobre as grandes invenções.

No segundo encontro, apresentamos ao grupo as problematizações de tópicos da proposta inicial e, a partir disso, o grupo reformulou o planejamento (ANEXO F.11 e F.12).

REVISÃO

- Quais os objetivo(s) da proposta?

Compreender o texto lido por outra pessoa.

- As atividades 1 a 5 seriam realizadas no mesmo dia? Se sim, expliquem por que. Se não, em quantos momentos elas seriam divididas e com que objetivos o grupo faria a divisão?

Sim, porque é uma sequência didática.

- Qual seria, na opinião do grupo, a “ideia central” do texto?

O compartilhamento de ideias.

- Na roda de conversa, que perguntas ou comentários poderiam ser feitos para verificar essa “compreensão do texto”?

O que você acha do Nicolau?

Você já teve uma ideia que compartilhou com outras pessoas?

O que você faria com as ideias que receberia das outras pessoas?

- Qual o objetivo das atividades propostas para os alunos (desenho e pesquisa)?

Desenhar algo sobre uma ideia: Registro de ideias e liberdade de expressão.

Pesquisar sobre as grandes invenções: Início para desenvolver um trabalho que envolva ciência e tecnologia.

- Após refletir sobre a proposta a partir das questões anteriores, o grupo considera necessário modificá-la? Se sim, como seria essa nova proposta? Se não, explique o porquê.

Não. Porque acreditamos que atingiremos o objetivo proposto.

Nesta proposta, destacamos a valorização das interações entre as crianças e um trabalho importante sobre a oralidade que aparece tanto ao pedir aos alunos que recontem a história quanto ao compartilhar suas compreensões sobre o texto, em roda de conversa. Essa ideia de “palavra circular” (JORGE, 2003) possibilita que as crianças aprendam, para além da leitura, valores e atitudes que favorecem o trabalho em grupos. E falar sobre o que foi lido, é um dos comportamentos mais inerentes à vida de todo leitor, que referencia suas experiências de vida, também na leitura. Falar sobre o que se leu, é um procedimento importante para o ensino e a aprendizagem da leitura, pois permite que alunos leitores organizem suas formas de pensar sobre o texto, exponham suas dúvidas, aprendam uns com os outros ao trocar diferentes modos de entender um texto (JACOBNIK, 2011).

A proposta de “leitura feita pelo professor” leva em conta que, no segundo ano do Ensino Fundamental I ainda há crianças que não leem autonomamente e, portanto, o objetivo de “compreender o texto lido por outra pessoa” ganha importância no contexto de ensinar a leitura em toda a sua plenitude. Ler e compreender o que se lê são aspectos que não podem ser dissociados. Quando o adulto lê para as crianças que ainda não tem autonomia para fazê-lo, ele funciona apenas como os “olhos” para aquelas crianças, realizando a leitura em seu processo *neurofisiológico*. No entanto, a leitura no processo

cognitivo, que leva a entender o que foi lido; a leitura no processo *afetivo*, pelo qual a criança se liga emocionalmente ao texto; a leitura no processo *simbólico*, que interage com o contexto social e cultural daquelas crianças; e a leitura no processo *argumentativo*, que possibilita dialogar com o texto, continuam sendo leituras feitas pela criança. (JOUVE, 2002)

Foi apontado pela Professora Polivalente_OSL que a ação de ler para o outro, funcionando como modelo de leitor, pode também ser exercida por alunos mais experientes. Ela compartilhou a experiência de um projeto que vinha realizando na Sala de Leitura, com “alunos leitores/mediadores”, alunos mais velhos lendo para alunos mais novos.

Retomamos aqui o conceito de mediação proposto pelos professores. A discussão aponta para o trabalho na zona de desenvolvimento proximal das crianças, tal como proposto por Vygotsky (1984). O grupo sugere um trabalho sobre o texto para além daquilo que as crianças conseguem fazer sozinhas, utilizando como elemento mediador a ação do professor, ou de alunos mais experientes. E nesse movimento ensinam a ler enquanto leem para as crianças.

Sobre a discussão que visa “localizar a ideia central do texto”, o grupo que elaborou a proposta apresentou ao coletivo as duas edições do livro salientado que, embora o texto verbal seja o mesmo, as ilustrações fazem com que ganhe significados distintos, em uma, o texto fica “mais abstrato” e, em outra, “mais concreto”. Segundo Góes (2003), um ilustrador imprime também um sentido ao texto verbal. Assim, quando os professores propõem uma leitura que parte das informações veiculadas pelas imagens, estão ensinando seus alunos a ler de diferentes maneiras, relacionando diferentes informações e construindo conhecimentos sobre a leitura.

Há ainda, como proposta de sistematização do trabalho, uma atividade voltada à ludicidade e criatividade; e outra que aponta para um caráter mais formal de pesquisa. As duas, possibilidades interessantes a serem desenvolvidas com crianças pequenas.

5.5 O texto: “O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso esfomeado”

A proposta foi elaborada por um grupo de quatro professoras: Polivalente_2, Polivalente_5, Polivalente_8 e Coordenadora Pedagógica. O grupo elaborou a proposta sobre o livro “O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso esfomeado”.

Na história, o narrador conversa com o Ratinho sobre um morango que ele está colhendo e faz um alerta importante: há um urso que adora morangos e fará de tudo para encontrar esse morango, não importa o que o Ratinho faça para protegê-lo. Ao final, o narrador traz a solução, só há uma maneira de salvar esse morango...

O público-alvo da proposta são alunos do primeiro ou segundo ano do Ensino Fundamental I (ANEXO F.13).

PROPOSTA INICIAL

1. Apresentação do livro (capa, ilustração).
Questionar: Alguém conhece? Já leu?
2. Iniciar a leitura com dramatização.
3. Mostrar os desenhos.
4. Ir levantando hipóteses (sobre quem está falando com o Ratinho - as possibilidades de perguntas e respostas estão sugeridas no ANEXO F.10).

Apresentamos ao grupo algumas problematizações de tópicos da proposta inicial e, a partir disso, o grupo reformulou o planejamento (ANEXO F.14 e F15).

REVISÃO

- Quais os objetivo(s) da proposta?

Leitura prazerosa.

Despertar a imaginação e a criatividade, o gosto pela leitura.

Inferir.

Oralidade.

Promover a interação.

- Vocês acreditam que as crianças se interessariam pelo texto numa primeira leitura? Por quê?

O livro chama a atenção e a forma como se lê, interpretando, provocando a curiosidade.

- Na opinião do grupo, uma segunda, terceira ou mais leituras deste texto seriam interessantes ou necessárias? Por quê?

O livro poderia ser lido outras vezes proporcionando às crianças perceberem outros detalhes, recriar.

- O que vocês fariam se as crianças se interessassem muito em descobrir “quem está falando com o ratinho”?

Faria questionamentos e conduziria de modo a respeitar as diversas opiniões que fossem surgindo.

- Vocês acham que é possível, com este texto, discutir ou aprofundar aspectos mais formais de leitura ou produção de textos? Quais aspectos seriam esses e como poderiam ser trabalhados?

Poderíamos trabalhar a descrição de personagens ou cenário; sequência lógica dos fatos; enriquecer o vocabulário; dramatizar a história; reescrita coletiva com o professor como escriba.

- Após refletir sobre a proposta a partir das questões anteriores, o grupo considera necessário modificá-la? Se sim, como seria essa nova proposta? Se não, explique o porquê.

Não necessariamente modificar a proposta, mas ampliar as possibilidades de trabalho, poderia se introduzir um assunto sobre o consumo de frutas. Levar a fruta para que todos conheçam. Dar continuidade com a proposta de uma salada de frutas.

O componente lúdico dessa proposta surge na ideia de uma leitura com dramatização e na valorização das ilustrações como primeiro contato com o texto. A dramatização também aparece como possibilidade para uma apresentação feita pelos alunos.

A leitura que segue “levantando hipóteses” sobre quem está conversando com o Ratinho é proposta como um jogo de enigma. Ao mesmo tempo, trabalha informalmente com o conceito de narrador. A Professora Polivalente_8 trata da possibilidade de formalizar esse conteúdo a partir de uma segunda leitura. De acordo com ela “não se percebe numa primeira vez” quem está falando com o Ratinho.

A Professora Polivalente_7 discute a importância desse trabalho com os alunos desde o início da escolarização. Segundo ela, é possível que seja feito de forma lúdica, e vai ensinando as crianças a ler e entender quem fala em cada momento do texto. Compartilha a experiência de leitura do texto “*Feiurinha*”¹⁷, em que aparecem as vozes do autor, do narrador e das personagens; e o Filme *Malévola*¹⁸, que assistiu com seus alunos e que eles se preocupavam o tempo todo com “*quem está contando a história?*”.

A releitura segue proposta como possibilidade de exploração dos detalhes do livro, possivelmente texto verbal e não verbal.

É importante dar destaque a esses momentos em que as professoras partilham suas experiências com os demais, são situações que legitimam as possibilidades de trabalho criadas no grupo, e favorecem aprendizagens coletivas entre pares. Aqui, assim como nas propostas elaboradas com os textos, os professores também instauram uma “roda de leitura” e fazem circular a palavra entre todos, um aprendendo com o outro.

No aspecto de conteúdos a serem trabalhados para além da própria leitura, está indicada uma proposta de produção coletiva de texto, tendo a professora como escriba do grupo, salientando o trabalho com a coerência do texto, descrição de personagens, descrição de cenários e ampliação de vocabulário. Sobre o último item, a Professora Polivalente_8 destaca que o texto favorece a ampliação de vocabulário, pois utiliza várias

¹⁷ BANDEIRA, P. *O fantástico Mistério de Feiurinha*. São Paulo: FTD, 1999.

¹⁸ Filme de Robert Stromberg, Baseado no conto A Bela Adormecida, 2014.

palavras que não fazem parte da fala do cotidiano: “esfomeado, aroma, jamais...”. Vê-se o texto como fim e como fonte para ampliação de saberes sobre a língua.

5.6 O texto: “*O Menino Maluquinho*”

Este grupo foi formado por quatro professoras: Polivalente_6, Polivalente_7, Polivalente_4 e Inglês_1. O livro escolhido foi “*O Menino Maluquinho*”, e a proposta de leitura teve como público-alvo alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental I (ANEXO F.16).

O Menino Maluquinho é retratado no texto como uma criança de infância livre e feliz, numa época favorável e acolhedora para suas brincadeiras e peraltices. Além de descrever a personalidade do menino, suas brincadeiras e amizades, narra também as adversidades vividas e suas formas de lidar com momentos difíceis. Ao final, apresenta o menino como o adulto que se tornou em decorrência da infância que teve.

PROPOSTA INICIAL

1. Leitura do livro fragmentada.
2. Roda de conversa sobre o entendimento do texto.
3. Assistir o filme sobre a obra¹⁹.
4. Roda de conversa comparativa livro/filme.
5. Ilustração sobre a parte de que mais gostou.
6. Conversa sobre as características do menino e produzir uma lista de palavras.
7. Conversa sobre a família, relação com os pais (separados) e com os avós, relacionando com suas experiências.
8. Conversa sobre responsabilidades e deveres.
9. Produção de texto: Por que o Menino Maluquinho se tornou um cara legal?

¹⁹ Filme *O Menino Maluquinho*, baseado no livro de Ziraldo, dirigido por Helvecio Rattton e lançado no cinema em 1994.

No segundo encontro, apresentamos ao grupo algumas problematizações de tópicos da proposta inicial e, a partir disso, o grupo reformulou o planejamento (ANEXO F.17 e F.18).

REVISÃO

- Quais os objetivo(s) da proposta?

Interpretação da história.

Reflexão sobre: família (separação); responsabilidade (direitos e deveres).

- Em quantas partes o texto seria dividido para a “leitura fragmentada”? Em que trechos vocês o dividiriam?

A leitura seria fragmentada por assunto, retomando através da roda de conversa, lembrando o assunto anterior, destacando fatos que ocorreram. (A divisão dos tópicos de leitura está completa para consulta no ANEXO F.18).

- Para reiniciar a leitura, qual seria o procedimento de retomada da leitura do(s) trecho(s) anterior (es?).

Oralmente através da roda de conversa.

- A roda de conversa aconteceria só no final ou também nas retomadas? Que perguntas ou comentários poderiam ser feitos para verificar esse “entendimento do texto”?

Também nas retomadas: lembrar o assunto anterior, destacando os fatos que ocorreram.

- Qual o objetivo das atividades 5, 6, 7 e 8?

Para o aluno refletir sobre a história do livro recriando sua própria imagem.

Trabalhar ortografia.

Conhecer e se perceber no outro.

Compreender as relações humanas relacionando com as suas vivências.

Levar o aluno a refletir sobre quando brincar e quando cumprir suas tarefas. Equilibrar o tempo.

Essa proposta traz um componente “inovador” ao propor a leitura por partes, retomando a leitura a cada vez com uma roda de conversa a respeito das leituras anteriores. Esse modo de ler valoriza o procedimento da leitura “em capítulos”, em que leitores experientes precisam se valer da memória e da compreensão para retomar o fio da narrativa a cada nova sequência no texto. Os professores, ao discutir essa proposta, falaram sobre essa tarefa de reconstrução e formalização dos sentidos do texto. Propor essa forma de ler com as crianças exige a “competência de armazenar informações na memória e conseguir retomá-las depois, em geral, acrescidas de outras reflexões que se passam entre a leitura do *primeiro* e do *segundo capítulo*.” (JACOBİK, 2011, p, 110). É também um comportamento leitor importante.

A releitura, embora não citada explicitamente no trabalho, aparece nas propostas de roda de conversa sobre o livro, na proposta de ver o filme e na nova roda de conversa comparando o filme e o livro. No encontro de discussão das propostas, foi sinalizado por vários professores a importância desse trabalho com o mesmo texto em duas linguagens, observando com os alunos que a história não fica exatamente igual, e isso mostra que nenhum texto ou história contada é fechada, pode-se recriar, ampliar. Segundo o professor de História_1, essa observação é importante para que se construa a ideia de “liberdade de produção”, e de que não existe “uma única verdade”.

Por fim, a produção de texto que solicita ir além do próprio texto, sintetizando a compreensão produzida no processo todo. A Professora Polivalente_6 relata uma experiência que realizou com os alunos a partir da leitura do conto *A Bela Adormecida* e do filme *Malévola*²⁰. Após ler o conto e ver o filme, ela propôs aos alunos uma reescrita do texto, com ênfase na descrição dos cenários.

A dimensão existencial que perpassa o texto aparece como proposta de conversa com os alunos, indicando a compreensão de que o texto literário aponta para

²⁰ Filme baseado no conto *A Bela Adormecida*, dirigido por Roberto Stromberg, e lançado no cinema em 2014.

conhecimentos que vão além da leitura e além do texto. Dimensões que indicam a construção de saberes sobre a vida, ou, como diria Paulo Freire, sobre o mundo.

5.7 O texto “*A Bruxa Salomé*”

Este grupo foi formado por três professores: Educação Física_NI, Matemática_3 e Polivalente_NI. A escolha feita foi “*A Bruxa Salomé*”.

O livro conta a história de uma mãe que tem sete filhos com os nomes dos dias da semana. Um dia, ao sair para o mercado, ela leva uma lista de desejos de seus filhos e faz a recomendação de que eles não brinquem com fogo e nem deixem estranhos entrar em casa. Ao se verem sozinhas, as crianças recebem a visita de uma Bruxa que pede para entrar e acender seu cachimbo. Em troca de ouro, as crianças permitem a entrada da Bruxa que transforma todas as crianças em comida. Ao voltar para casa, a mãe é informada por um pássaro sobre tudo que aconteceu, e com a ajuda dele consegue chegar à cabana da Bruxa onde terá que descobrir como salvar seus filhos. O texto tem semelhanças importantes com o clássico “O lobo e os sete cabritinhos”.

A proposta de leitura teve como público-alvo os alunos do “*Ciclo Interdisciplinar do Ensino Fundamental*”, 4o e 5o ano do Ensino Fundamental I e 6o ano do Ensino Fundamental II. (ANEXO F.19)

O Ciclo Interdisciplinar (4o ao 6o ano) tem a finalidade de integrar os saberes básicos constituídos no Ciclo de Alfabetização (1o ao 3o ano), possibilitando um diálogo mais estreito entre as diferentes áreas do conhecimento. Busca, dessa forma, garantir uma passagem mais tranquila do 5º para o 6º ano, período que costuma impactar o desempenho e engajamento dos estudantes (SÃO PAULO, 2019, p. 44).

Na prática, no Ciclo Interdisciplinar, haveria a atribuição de aulas a um ou mais professores que desenvolveriam ações de “docência compartilhada” em projetos interdisciplinares que perpassariam todo o ciclo. Ou seja, os alunos iniciariam um projeto

de trabalho no quarto ano do Ensino Fundamental I, e esse projeto seria acompanhado pelas mesmas duplas de professores até o final do sexto ano do Ensino Fundamental II.

Quando da ocasião da pesquisa, o Ciclo Interdisciplinar estava em implantação e funcionava nas escolas onde havia professores para cobrir todas as aulas, inclusive as de docência compartilhada.

PROPOSTA INICIAL

1. Quantos eram os filhos?
2. Qual era a contribuição diária das crianças para a mãe?
3. Relacione cada filho ao pedido feito à mãe. (Separados em duas colunas “nomes dos filhos” - “pedidos”. Ver Anexo F.19-imagem).
4. O que a mãe recomendou aos seus filhos?
5. Eles seguiram essa recomendação? Por quê?
6. Qual foi a consequência da desobediência dos filhos?
7. Em que cada criança foi transformada?
8. Descreva o trajeto de Salomé da casa das crianças até a cabana. (Ver o croqui do trajeto no Anexo G.19-imagem)
9. Quem contou para a mãe que a Bruxa Salomé raptou as crianças?
10. Qual foi a condição imposta por Salomé para deixar a mãe entrar?
11. Como a mãe descobriu quem era cada filho?
12. A história termina com a Bruxa Salomé caindo no rio e desaparecendo. Para onde você acha que ela foi?
13. Você acha que a história acontece no espaço urbano ou rural?
14. Crie outro final para a história.

No segundo encontro, o grupo trabalhou sobre as problematizações feitas, e reformulou sua proposta. (ANEXO F.20 e F.21).

REVISÃO

- Quais os objetivo(s) da proposta?

Ler e interpretar o texto.

Relacionar a história com valores morais e éticos.

Localizar informações espaço-temporais na história.

Relacionar informações dentro da história.

Identificar elementos do espaço urbano/rural na história.

Relacionar os elementos geográficos, presentes na história, com seu cotidiano.

Produzir textos a partir da temática textual trabalhada, com coerência e coesão.

- Dentre as questões elaboradas, quais exigem do leitor:

- **Localização de informações explícitas:** 1 a 11

- **Localização de informações implícitas:** 12 a 14

- **Compreensão do texto (que exigem relacionar trechos ou informações do texto entre si):** 1 a 4; 6 a 11.

- **Reflexão (que exigem relacionar o texto a outros conhecimentos e/ou um posicionamento do leitor):** 5, 12, 13 e 14.

- **Vocês consideram possível que os alunos respondam às questões a partir de uma única leitura do texto? Se não, como vocês procederiam para uma primeira, uma segunda, uma terceira ou mais leituras?**

É possível realizar o processo de leitura:

- Partindo de um roteiro de leitura entregue previamente.

- Realizando uma leitura dramatizada pelos alunos.

- Realizando uma contação de história (leitura pelo professor).

- **Na opinião do grupo, esta é uma proposta de “leitura” ou de “verificação de leitura”? Por quê?**

Esta é uma proposta de leitura, porque a proposta da atividade não é avaliar o aluno.

Indicamos como ponto de reflexão nesta revisão a possibilidade de realizar a leitura partindo de um roteiro de perguntas, de forma a guiar o olhar dos alunos sobre o que procurar no texto. Alguns professores apontaram a importância de estabelecer objetivos para a leitura.

Sobre o roteiro, destacamos em nossa análise um trabalho mais voltado à localização de informações e menos de compreensão ou reflexão sobre o texto. A Professora Polivalente_7 afirmou ter se lembrado de "provas sobre livros". Neste ponto, professores do grupo apontaram que a leitura pode ser feita com várias paradas, com possibilidades de conversar com os alunos a respeito do texto, estabelecer relações com outras leituras, com outras situações do cotidiano, e que essa forma de ler favorece reflexões e um trabalho intelectual de compreensão do texto.

A Professora Polivalente_4 retomou uma discussão anterior de que em muitas situações elaboramos perguntas sobre o texto esperando que os alunos interpretem à maneira do professor, e que acontece deles nos surpreenderem na forma como entendem os textos.

Ficou de fora, num primeiro momento, a abordagem mais lúdica do texto, esta aparecendo no momento da revisão com a possibilidade de uma dramatização, e também durante a leitura, que pode ser feita pelo professor de forma a "cativar a atenção dos alunos".

Na discussão da proposta final, vários professores se colocaram lembrando histórias contadas pelos pais, jogos de linguagem da infância. Abordaram essas lembranças como "evocações do texto cheio de referências". Nesse aspecto, sugerem a possibilidade de que o texto retome momentos do letramento emergente dos leitores, adultos ou crianças, e que faça surgir daí uma ligação afetiva, emocional com o texto, favorecendo a vontade, elemento primordial para qualquer situação de aprendizagem.

Como possível trabalho para além da própria leitura, os professores indicam a produção de um novo final para a história, o trabalho com aspectos da paisagem do local onde se passa a narrativa, e a comparação com o lugar onde os alunos vivem.

5.8 Nossas reflexões sobre o trabalho com Literatura Infantil

No conjunto das sete propostas, pudemos acompanhar o trabalho dos professores lidando com seus saberes, formalizados ou não, a respeito do trabalho com a leitura do texto literário.

A ludicidade esteve presente em todas as propostas, se não como proposição inicial, como fruto da reflexão no processo de revisão dos planejamentos. Foi muito interessante observar propostas voltadas à brincadeira quando o público para o qual se destina o trabalho são alunos do Ensino Fundamental II. Em geral, essa não parece ser uma “necessidade” ou “objetivo” dos trabalhos voltados a alunos maiores.

Três propostas se voltam sobre a leitura das imagens dos livros. Considerando que a ilustração é elemento primordial nos textos voltados para o público infantil, e que ela não apenas representa, mas muitas vezes completa e/ou confere sentidos ao texto verbal, o trabalho com a leitura das imagens não pode ser ignorado no ensino da leitura ao fazer uso dos livros de literatura infantil. E os professores, ainda que não formalmente, sabem dessa importância e se utilizam delas para garantir a vontade e a aprendizagem dos alunos.

O trabalho com diferentes linguagens da arte - o próprio texto, o desenho, a dramatização, o cinema e a escultura - revela a preocupação do grupo em oferecer experiências lúdicas e artísticas de modo a garantir outras aprendizagens nesse percurso de leituras. Se tomarmos como base nossas primeiras conversas nesse processo, lembrando dos apontamentos dos professores em relação ao baixo nível de letramento de seus alunos, podemos entender que essas propostas lúdicas e artísticas conversam de alguma maneira com a ideia de recuperação desses letramentos emergentes. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006, 2015 e 2021)

A releitura é priorizada em quatro das sete propostas, sendo que em algumas a releitura acontece mais de uma vez. Também é proposta de diferentes maneiras: a releitura do texto verbal; pelas imagens; pelo reconto das histórias; por comparação entre texto verbal e não verbal; e pelo filme. A leitura por *capítulos* é entendida por nós como uma maneira de releitura, uma vez que esse modo de ler necessita de avanços e retomadas, de memória e de compreensão dos trechos que são interrompidos a cada vez.

As propostas de falar sobre o texto aparecem em quatro planejamentos, e produções escritas dos alunos em três, sendo uma delas uma produção oral, transcrita pela professora na forma de um texto coletivo.

O professor como modelo de leitor é citado em dois planejamentos. Em um deles é colocada a importância da mediação da leitura em contextos em que os alunos não dominem a leitura por completo e necessitem de ajuda para realizar essa tarefa. Nesse mesmo sentido, o "levantamento de conhecimentos prévios ou hipóteses" dos alunos sobre o texto foi citado em duas propostas. Relacionamos essas duas formas de abordagem do texto, pois entendemos que ambas são mediações importantes a serem feitas para ajudar as crianças e adolescentes a “entrar no texto”.

Por fim, destacamos os conteúdos formais que os professores apontam como possibilidades de trabalho a partir desses textos (discurso direto e indireto e narrador; elementos de coerência, coesão e pontuação), chamando a atenção para questões textuais e discursivas. Duas propostas trazem a ideia do trabalho com a intertextualidade, o que está relacionado tanto ao conteúdo quanto à forma dos discursos.

A interdisciplinaridade, ou possibilidade de usar os textos como pretextos para estudos em outras disciplinas escolares, revela conhecimento da natureza polissêmica dos textos literários, que apontam em muitas direções a depender dos objetivos pelos quais chegamos até eles.

Finalizamos esse percurso de análises com as palavras da Professora Polivalente_2: *“Percebo que leio cada vez menos, e a formação proporciona pensar porque eu faço o que faço na sala de aula, me tira do piloto automático.”*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“É porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo.”
(GERALDI, 1997, p. 102)

A leitura, como objeto de ensino e aprendizagem, não pode prescindir de sua natureza dialógica e interacional. Quem lê, estabelece um diálogo com o texto, com o autor do texto, com um contexto de produção. Esse diálogo se estabelece com os saberes do leitor acerca da língua, com seu repertório de leituras, seu conhecimento de mundo e seu contexto de experiências. Ler e compreender o que se lê está muito além de decifrar letras e sons, de juntar sílabas ou palavras, de percorrer com os olhos um texto. Ler é um processo que envolve muitos saberes em vários níveis.

Também não se lê da mesma maneira os diferentes textos que circulam na sociedade. Para cada tipo de texto, ou gênero textual, há objetivos que se estabelecem desde a motivação de cada leitor para chegar ao texto, até o que se aprende na e com a leitura.

Dessa forma, é preciso refletir sobre como aprendem a ler os leitores que circulam nas diferentes esferas de linguagem escrita e conseguem estabelecer esse diálogo que leva à compreensão dos diversos textos. Há que se pensar como ensinar crianças e jovens para que se tornem esses leitores tão eficientes que possam ler desde os textos mais simples e diretos, até aqueles mais profundos e mais complexos.

Nesta pesquisa, nos dedicamos a pensar sobre o ensino da leitura na instituição escolar, pela ação dos professores, aqueles que socialmente são reconhecidos como os profissionais responsáveis por esse processo de ensino que leva à aprendizagem da leitura.

Em nosso diálogo de dois anos com o grupo de professores colaboradores, nos deparamos com questões importantes que incidem diretamente sobre as condições de ensino e de aprendizagem da leitura. Algumas que podem ser solucionadas pelos próprios profissionais, e outras que envolvem ações extra escola e que, portanto, carecem de envolvimento de outros atores.

Inicialmente, nossa proposta era constituir um grupo de estudos com professores de Ensino Fundamental I, durante um semestre, para dialogar sobre propostas de leitura de textos literários para crianças. No entanto, ao chegar à escola que nos recebeu, fomos convidadas a estabelecer essa proposta junto a todo o corpo docente, com professores do Ensino Fundamental I e II, daí surgiu a necessidade de trabalhar não apenas com os textos literários, mas também com textos informativos, uma vez que a heterogeneidade do grupo nos levou a pensar no ensino da leitura para além das aulas de Língua Portuguesa.

Desde o início desse processo, nos baseamos no pressuposto de que os professores ensinam a leitura para além do que eles mesmos descrevem quando falam sobre o seu trabalho. Com base em nossa experiência empírica da vivência como professora, e com dados apontados durante nosso trabalho desenvolvido no Mestrado, chegamos à conclusão de que no Ensino Fundamental I, as professoras (já que são em sua grande maioria mulheres) tratam do tema da leitura acima de tudo em relação à aprendizagem do código escrito, ou seja, de aprender a relação letra-som; formação de sílabas, palavras e frases; junção dessas frases em textos. Pouco se discute sobre a compreensão leitora, sobre o diálogo dos pequenos leitores com os textos. Em relação ao Ensino Fundamental II, há um certo “consenso” de que, “superada a alfabetização”, os alunos devem ser apresentados a textos mais complexos dos quais devem extrair significados relacionados aos conteúdos a serem aprendidos. Portanto, fica “no ar” o lugar e o tempo de ensinar estratégias e modos de ler relacionados a objetivos de leitura; e a construção de tempos e espaços nos quais os alunos possam dialogar com os textos e construir um percurso genuíno de leituras.

Pensar o ensino da leitura como uma tarefa não apenas para professoras alfabetizadoras, da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, é um desafio importante que se coloca para os cursos de formação de professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Há que se pensar na realidade que vivemos, em que adolescentes chegam ao Ensino Fundamental II ainda carentes de vivências de letramento emergente, e sem concluir efetivamente seu percurso de alfabetização. Da mesma maneira, pensar o ensino da leitura para além daquela que se faz com os olhos, é um desafio de todos. A cisão existente hoje nos cursos de formação e no que se espera da atuação dos professores nos

diferentes segmentos, não faz sentido diante da constatação de que, todo professor que lida com textos em suas aulas, é modelo de leitor e ensina a ler.

Segundo os dados do INAF, em 2018, 12% da população entre 15 e 24 anos era considerada como “analfabetos funcionais”, ou seja, pessoas que têm muita dificuldade em fazer uso da leitura e da escrita em seu cotidiano. Essa informação, aliada aos dados da *Retratos da Leitura no Brasil - 5* (FAILLA, 2021), que indicam 48% da população como “não leitores”, destes, 40% que não leem porque enfrentam dificuldades nessa tarefa, e ainda a classificação do Brasil no PISA 2018 na 57^a posição entre 77 países, nos permite afirmar que, como sociedade, temos falhado gravemente na formação leitora de nossas crianças e adolescentes, desde a Educação Infantil até ao Ensino Médio e, conseqüentemente, comprometido o sucesso pessoal e profissional de uma grande parcela de nossa população adulta, no que diz respeito aos hábitos, proficiência e fruição dos bens culturais relacionados à leitura.

Muitas têm sido nas últimas décadas as ações que visam “ensinar” aos professores como devem trabalhar a leitura em sala de aula e sobre quais princípios devem basear seus planos de ação. Avolumam-se publicações com orientações e legislações a serem seguidas pelos professores em seus planos de ensino. Entretanto, essas ações parecem ser insuficientes para promover a melhoria da qualidade do ensino, ainda que, de acordo com Failla (2021), se tenham observado avanços em períodos anteriores a esse, no que se refere ao envolvimento da população brasileira com a leitura e, na atualidade, se mostrem dados mais animadores em relação à leitura entre crianças de 5 a 10 anos.

A questão que se coloca para nós é que a formação dos professores precisa ser pensada para além do *como fazer*, uma vez que ao que tudo indica, a simples determinação de um caminho a ser seguido não é suficiente para “convencer” professores a adotar diferentes práticas, antes, é preciso dialogar com esses profissionais de forma a que eles, imbuídos da *expertise* sobre seu próprio trabalho, façam reflexões sobre suas ações e sobre as aprendizagens dos alunos, e reconstruam suas propostas de ensino a partir das necessidades do *que fazer* e *por que fazer*.

Partindo dessas reflexões, nos propusemos a investigar “*Quais as concepções subjacentes às atividades propostas pelos professores para que seus alunos aprendam a ler?*”

O primeiro impacto que sofremos diante dessa pergunta, foi encontrar na escola-campo um grupo heterogêneo. Já nesse momento, fomos obrigadas a repensar os significados de ler, uma vez que essa tarefa se mostrava diversa para os professores com suas diferentes formações. O que de início era para nós uma tarefa que envolvia, por um lado, o encantamento com os textos literários para crianças e, por outro, as necessidades de ensinar e aprender a ler autonomamente, se estendia agora para a leitura sob o pretexto de aprender conceitos das diversas disciplinas escolares.

Quando do levantamento das expectativas do grupo de trabalho, nos deparamos com questões que traduziam angústias dos professores em relação ao ensino da leitura e, ao mesmo tempo, reflexões que apontavam caminhos para a solução dos problemas levantados. O “pensamento prático” do professor, que não opera na cisão teoria x prática, se colocava como um desafio à nossa proposta. Haveria que pensar a respeito desse percurso que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*. (NÓVOA, 1992a, pág. 25)

O que se colocava para nós a partir dali era o desafio de “investir aquele grupo”, entender e fazer entender que nos seus saberes residem conceitos e teorias importantes sobre ensino e aprendizagem, e que precisam ser desveladas para a construção de propostas de ensino voltadas especificamente para situações enfrentadas nas salas de aula de cada um deles pois

Quando o professor reflecte *na e sobre a* acção converte-se num investigador na sala de aula: afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar. Ao conhecer a estrutura da disciplina em que trabalha e ao reflectir sobre o ecossistema peculiar da sala de aula, o professor não se limita a deliberar sobre os meios, separando-os da definição do problema e das

metas desejáveis, antes constroi uma teoria adequada à singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de acção adequada. (GÓMEZ, 1992, pág. 106)

Dentre os saberes dos professores que impactam diretamente o ensino e a aprendizagem da leitura, destacamos duas dimensões do tempo: o tempo “extra” a se oferecer aos alunos para que atinjam níveis de letramento que tornem possível sua inserção nas atividades escolares, e o tempo administrativo/burocrático da vida escolar, que é diferente do tempo pedagógico quando este busca se orientar pelas necessidades de aprendizagem dos alunos.

Desde nossos primeiros contatos, ainda no levantamento de expectativas do grupo de trabalho, a questão do tempo se fez presente como um desafio aos professores diante do ensino da leitura. Naquela ocasião, já afirmavam a necessidade de “dar tempo aos alunos” e “ir devagar”.

No entanto, quando realizamos as leituras que trouxeram à tona os obstáculos devidos às “deficiências no letramento” dos alunos, sobretudo no Ensino Fundamental II, as discussões jogaram luz sobre o fato de que é necessário propor mudanças na forma de lidar com os textos. Que há um caminho a ser percorrido anteriormente e juntamente aos alunos para que esses tenham sucesso na sua aprendizagem da leitura dos textos que são propostos como objetos de ensino e aprendizagem na escola. Dentre essas mudanças, um dos aspectos mais relevantes nas propostas de abordagem dos diferentes textos foi a releitura.

A releitura, ou a leitura do mesmo texto de diferentes modos, ou ainda uma sequência de abordagens de um tema a partir de textos em diferentes linguagens, apareceu de forma privilegiada nas propostas elaboradas pelos professores. Houve discussões importantes em torno do acolhimento dos conhecimentos dos alunos, tanto os que são prévios às leituras, quanto aqueles que os alunos constroem a partir da leitura ou na discussão sobre as leituras.

O texto e as leituras como construtores de repertórios de letramentos dos alunos, na forma e no conteúdo, também foram abordados no grupo no sentido de que quanto mais as crianças e adolescentes leem, mais aprendem a ler e a se posicionar diante dos

textos e, pelos textos ampliam os conhecimentos nas diferentes áreas de conhecimento. A ação dos professores, mediando essa relação dos alunos na leitura, avaliando as aprendizagens e propondo situações ao mesmo tempo desafiadoras e possíveis, foi ganhando destaque à medida que avançamos nos debates.

Ainda sobre o tempo, um outro aspecto de extrema importância destacado pelos professores em várias situações, é o conflito entre o tempo administrativo ou burocrático e o tempo do trabalho pedagógico. O tempo administrativo seriado, fragmentado em bimestres/trimestres, em unidades do livro didático, em tópicos de conteúdos, é incompatível com o tempo do letramento, com o tempo da alfabetização e da construção de saberes sobre a leitura por parte dos alunos.

Sobretudo nos contextos heterogêneos das escolas públicas, em que convivem alunos vindos de realidades bastante discrepantes em relação ao envolvimento com a língua escrita e a leitura na família ou na Educação Infantil, é urgente pensar na importância de investir mais tempo nas atividades de ler e dialogar com e sobre os textos, para ampliar a memória discursiva dos alunos e o seu repertório de leituras e modos de leituras, a fim favorecer a aprendizagem sistemática da língua escrita na leitura e, conseqüentemente, na escrita. A quantidade de conteúdos em detrimento do tempo de dedicação a cada um deles foi um questionamento colocado no grupo levando à reflexão sobre “o que importa mais?”.

A partir da ideia de dar aos alunos “mais tempo” para se relacionar com os textos e assim compreender as leituras; e promover encontros com os textos ou temas mais de uma vez ao longo do trabalho com cada um deles, os professores também explicitaram suas concepções a respeito da necessidade de mediar o contato entre alunos e textos/leituras promovendo tempos e espaços de reflexão que levam à aprendizagem.

Tendo a leitura como meio e como fim de aprendizagem, o percurso do grupo foi delineando metodologias às quais os professores atribuíam maior ou menor eficiência para o ensino e para a aprendizagem. Simultaneamente às proposições, destacavam ações já empreendidas por diferentes sujeitos do grupo em suas aulas, bem como compartilhavam suas próprias experiências de sala de aula. Subjacente a todas essas situações, aparecia sempre a avaliação dos alunos como guia. Invariavelmente os

professores retomavam a perspectiva de que o avanço nas aprendizagens era o que deveria determinar os passos seguintes de todas as propostas.

Esse pensamento prático dos professores destacou-se durante todo o tempo do trabalho desenvolvido, mostrando que é da natureza do trabalho docente o fazer reflexivo, que ao mesmo tempo em que atua, avalia e redimensiona o próprio trabalho em função do que vai se mostrando mais ou menos eficiente para o cumprimento dos objetivos das aulas. Segundo Gómez (1992) e Schön (1992), essa forma de pensar e agir é o que possibilita a *reflexão-na-ação*, ou seja, a tomada de decisões sobre o percurso de seu trabalho enquanto ainda está em andamento, e a *reflexão-sobre-a-ação*, feita *a posteriori*, um movimento importante para que se efetivem modificações nas práticas de ensino em favor das aprendizagens dos alunos.

Outro aspecto fundamental para o trabalho com a leitura, e que se construiu no percurso, foram as diferentes abordagens diante dos textos de naturezas distintas com os quais trabalhamos. Vivenciamos experiências de planejar para alunos de todos os anos escolares do Ensino Fundamental (1º ao 9º), em todas as disciplinas que compõem o currículo, nas duas naturezas de textos: informativos e literários. Pudemos exercitar o planejamento do trabalho com textos cujos objetivos de leitura não são os mesmos, e por isso exigem do leitor formas diferentes de leitura. Como consequência, as atividades de ensino que se propõem a fazer uso desses textos também não podem ser as mesmas, mas é tarefa dos professores pensar estratégias mais eficientes para que seus alunos consigam ler e compreender os diversos textos levados para a sala de aula como objetos de ensino.

Esses saberes se constituíram por meio das trocas de experiências entre professores com formações em várias áreas, e pela partilha das múltiplas vivências de suas aulas em diferentes momentos de atuação. Experiências ampliadas coletivamente no tempo de trabalho deste grupo.

Voltando à questão do tempo, é fundamental destacar a importância dada pelos professores ao tempo de planejamento conjunto. Recolhemos várias impressões positivas dos professores sobre o fato de planejarem conjuntamente, tendo espaço e tempo para trocar experiências e saberes a respeito da leitura, das diferentes abordagens dos conteúdos nas áreas de conhecimento, das formas diversas de mediação entre alunos e objetos de conhecimento, das maneiras de conduzir as atividades em aula.

Nesse planejamento conjunto, valorizaram-se as diferentes formações que proporcionam olhares diversos sobre os temas e situações discutidas. Entendemos como uma demanda daquele coletivo que haja mais momentos para a troca de saberes entre os pares, não apenas nas suas séries ou disciplinas, mas como grupo de professores. Concebemos essa demanda como revolucionária, pois poderia favorecer a articulação de todo o projeto de ensino da instituição, atingindo a todos os componentes do currículo, não só as listas de conteúdos, e impactar a aprendizagem de todos os alunos do primeiro ao nono ano.

As trocas de papéis revelaram-se extremamente ricas. A cada momento, nos alternamos nos papéis de aprendizes e mestres, vivenciamos a experiência de uma supervisão partilhada, assumida em diferentes momentos, por diferentes sujeitos, cada um se posicionando diante dos desafios para os quais eram os mais experientes no grupo. O trabalho coletivo, fundamental para a aprendizagem do adulto, se transformou dia-a-dia em comunidade investigativa, ora fonte de conhecimento, ora lugar de mediação pelas parcerias produtivas nas quais os sujeitos mais experientes conduziam o processo, ora espaço de disputa de ideias e projetos que solicitavam a cada participante embasar suas concepções.

Pensar sobre a formação de professores a partir desse lugar constituído em grupo foi um elemento importante para as diversas formações individuais, para o desenvolvimento profissional daquele coletivo, e para o desenvolvimento institucional daquela escola. Ao fazer parte de um discurso coletivo, os conceitos abordados nesse processo passam a constituir a cultura escolar local, guiando as ações dos professores, como vimos acontecer ao longo do percurso, inclusive pela recuperação de conceitos e procedimentos já estabelecidos no grupo em momentos anteriores de formação coletiva.

Diante do pressuposto de que as concepções dos professores são determinantes para suas ações de ensino e avaliação, pensar a formação coletiva, colocar em debate essas diferentes concepções é fundamental para que se articule o trabalho escolar de forma coerente, para que alunos e alunas não vivenciem “várias escolas” dentro de uma mesma escola e percebam o conhecimento como um todo atravessado por possibilidades de aprendizagem que se conectam e se alimentam mutuamente.

Ao retomar as primeiras perguntas que guiaram todo esse percurso de pesquisa-formação - *Quais são os saberes necessários ao professor que ensina a ler? Quais são seus reais saberes? Quais são as ações de fato implementadas por ele em suas aulas, em suas propostas de leitura, na escolha dos livros que lê ou que solicita aos alunos que leiam? De que forma e a partir de que critérios avalia as aprendizagens de seus alunos?* - nossas respostas remeterão sempre ao contexto.

Numa perspectiva dialógica de formação, que entenda os professores como sujeitos produtores de conhecimentos e profissionais reflexivos, não é possível conceituar respostas *definidoras* no sentido que lhes atribui Elliot (2000), distanciadas da experiência e com intenções generalizantes. Antes, é preciso pensar nessas respostas como ele mesmo define os *conceitos sensibilizadores*, que emergem de cada circunstância específica de vivência.

Ao discutir sobre processos de formação de professores, há necessidade de voltar-se sobre o seu local de trabalho, sobre sua realidade cotidiana, sobre os problemas reais enfrentados em cada escola, em cada sala de aula, por cada professor ou professora. Uma formação que almeja colaborar com a constituição de sujeitos profissionais reflexivos, não pode prescindir do contato com o ambiente de trabalho dos professores. De acordo com Gómez (1992, p. 103) “A reflexão não é um conhecimento “puro”, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital.”.

Dessa forma, a construção de um modelo genuíno de ensino, que atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos, não é uma ação que possa ser feita somente de fora das escolas de Educação Básica. Ela precisa, a partir daquilo que determina legalmente o que é uma escola, construir um currículo situado, que dê continuidade aos múltiplos percursos de aprendizagens de alunos e alunas oriundos dos mais diversos contextos. E que aproxime todos eles, o máximo possível, dos níveis de letramento e desenvolvimento da leitura que lhes possibilite a inserção verdadeira na sociedade grafocêntrica, em plenas condições de disputar as muitas oportunidades de participação efetiva.

Portanto, formar professores a partir de seus contextos, dialogando com suas experiências e seus saberes, é uma necessidade se quisermos que aconteçam mudanças

que apontem para maior qualidade do ensino em nossas escolas. É fundamental investir em ações que possibilitem a cada coletivo de profissionais da educação, em cada escola, com suas individualidades, construir suas *experiências* no sentido que atribui Jorge Larossa Bondía a essa palavra.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. [...] A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 21 - 24)

Como experiência única, neste grupo de trabalho, atravessamos momentos diferentes de formação: passamos pela leitura de estudo do texto, passamos pela vivência de oficinas do lugar de professores e de alunos, passamos pela experiência do planejamento em grupos mais homogêneos e mais heterogêneos, discutimos propostas de ensino com textos informativos e textos literários, elaboramos metodologias de ensino diferentes exigidas pelas naturezas distintas dos textos, construímos espaços de debate e partilha, reafirmamos parcerias profissionais e estabelecemos elos de amizade e pertencimento.

Vivenciamos a pesquisa-ação-etnográfica construída a cada encontro, diante de cada desafio que foi se colocando, buscando os melhores caminhos e documentando a prática para que ela se convertesse em objeto de análise e aprendizagem formalizada. A crise instaurada no confronto entre o ideal e o real, a dúvida colocada a todo instante diante de propostas aparentemente inatingíveis, foi o motor do grupo para hoje nos perguntarmos: Por que não modificar nossos tempos e nossas práticas? Em função de que insistimos em práticas que não redundam na aprendizagem dos alunos da forma como desejamos? Quais mudanças na burocracia escolar e nas políticas públicas de educação

devemos perseguir para que essas estejam a serviço das práticas de ensino e não o contrário?

Por fim, embora todo esse percurso não pretenda se converter em método, é preciso dizer que esse tempo e espaço de reflexão coletiva que vivenciamos pode se repetir e se debruçar sobre os desafios cotidianos de ensinar e aprender. A busca de soluções para os problemas de qualquer escola, em qualquer grupo de professores, pode ser uma busca coletiva, com objetivos compartilhados e construção de práticas por meio da troca de saberes e da reflexão sobre a prática. Para isso, há que se investir os professores de autoridade e responsabilidade sobre seu próprio percurso como profissionais reflexivos, capazes de avaliar as aprendizagens dos alunos e empreender as ações necessárias para que possamos, em breve, superar o estigma de uma sociedade de não leitores.

É urgente, portanto, que esse movimento ocorra entre professores de todos os níveis, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, para que crianças e jovens possam ter um percurso mais desafiador de envolvimento, aprendizagem e encantamento com a leitura.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa no cotidiano escolar**. In: FAZENDA, I. (org.) Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1997. p. 35-45.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BANDEIRA, M. **Itinerário de Pasárgada**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, ANPEd. n. 19, jan/abr, 2002, p. 20-28
- CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: _____. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.
- COELHO, N. N. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Formação e Socialização: Os Ateliês Biográficos de Projeto**. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, n.2, mai/ago, 2006, p. 359- 371.
- DEWEY, J. **Como pensamos**. Atualidades Pedagógicas. SP: Companhia Editora Nacional. 3ª edição. 1959.
- DOMINICÉ, P. **A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos**. In: NÓVOA, A. e FINGER, M (org.). O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 101-106.
- _____. **A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico**. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, n.2, mai/ago, 2006, p. 346-411.
- DRUCE, A. **Bruxa, bruxa, venha à minha festa**. Ilustrações de Pat Ludlow. São Paulo: Brinque-Book, 1995.
- ELLIOT, J. **La investigación-acción en Educación**. Madrid: Ediciones Morata, 2000.
- FAILLA, Z. **O retrato do comportamento leitor do brasileiro**. In: Retratos da leitura no Brasil 5 / organização Zoara Failla. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Sextante, 2021. p. 22-41.
- FRANTZ, M. H. Z. **O ensino de Literatura nas séries iniciais**. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.
- FREIRE, P. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FORMOSINHO, J e MACHADO J. **Equipas Educativas**: para uma nova organização da escola. Porto: Porto Editora, 2009.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

_____, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura Infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GÓES, L. P. **Olhar de descoberta**: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens. São Paulo: Paulinas, 2003.

GOODSON, I. **Dar voz ao professor**: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992, p. 65-78.

GOMÉZ, A. P. **O pensamento prático do professor** - A formação do professor como profissional reflexivo. In. NÓVOA, A (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

HOLZWARTH, W. **Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela**. Ilustrações de Wolf Erlbruch. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF 2018**: Nova edição do Inaf não aponta avanços nos níveis de alfabetismo no Brasil. Disponível em: <https://ipm.org.br/relatorios>. Acesso em 23 de maio de 2021.

JACOBİK, F. A. D. **Rodas de leitura na escola**: construindo leitores críticos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

JORGE, L. da S. **Roda de histórias**: a criança e o prazer de ler, ouvir e contar histórias. In: NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. M. (Org.). *Oficinas de Sonho e Realidade na formação do educador da infância*. Campinas: Papirus, 2003. p. 95-112.

JOUBE, V. **A leitura**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

KLEIMAN, A. B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61

KLEIMAN, A. **Texto & Leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas: Pontes, 2009.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2009.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.

MAIA, J. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, M. H. **O que é Leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a. p. 15-33.

_____. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: _____ (org.) Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992b.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) **A supervisão na Formação de Professores II: Da Organização à Pessoa**. Porto: Porto Editora, 2002.

_____. **Desenvolvimento Profissional dos Professores**. In: FORMOSINHO, J. (coord.) Formação de Professores – aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009, p. 221-284.

PÊCHEUX, M. **Papel da Memória**. In: ACHARD, P [et al.] Papel da Memória. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PETERS, R. S. **Educação como iniciação**. In: ARCHAMBAULT, R. D. (org.) Educação e Análise Filosófica. SP: Saraiva, 1979. p. 101-130.

ROCHA, R. **Nicolau tinha uma ideia**. Ilustrações de Mariana Massarani. São Paulo: Quinteto, 1998.

_____. **Nicolau tinha uma ideia**. Ilustrações de Walter Ono. São Paulo: Quinteto, s/d.

ROJO, R. H. R. **O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista**. In: ROJO, R. (org.) Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 121-171.

SÃO PAULO. **Cadernos de apoio e aprendizagem**. Programas: Ler e escrever e Orientações curriculares. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2010.

_____. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa**. São Paulo: SME / COPED, 2019.

_____. **Ensino Fundamental: orientações gerais para o ensino de língua portuguesa e de matemática no ciclo I**. São Paulo: SME/DOT, 2006a.

_____. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental.** São Paulo: SME/DOT, 2006b.

_____. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I.** São Paulo: SME/DOT, 2007.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. **Magia / Arte & Informação / Ciência na educação de crianças e jovens neste início do século XXI no Brasil.** São Paulo: USP-Faculdade de Educação [tese de Livre Docência], 2015.

_____. **Modos de ler textos informativos em meios impressos/virtuais e questões sobre memória: estratégias para alavancar a construção do conhecimento em diferentes disciplinas.** In: REZENDE, N.; RIOLFI, C.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Linguagem e educação: implicações técnicas, éticas e estéticas. São Paulo: Humanitas, 2006. p. 169-203.

_____. **O encantamento das crianças pelos livros e pela leitura nas -famílias e nas escolas: letramento emergente e alfabetização.** In: Retratos da leitura no Brasil 5 / organização Zoara Failla. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Sextante, 2021. p. 78-89.

SMITH, F. **Leitura Significativa.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de La enseñanza.** Madrid: Ediciones Morata S. L., 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1992.

TODOROV, T. **A literatura em perigo.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WOOD, A. **A Bruxa Salomé.** Ilustrações de Don Wood. São Paulo: Ática, 1998.

_____; WOOD, D. **O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado.** Ilustrações de Don Wood. São Paulo: Brinque Book, 2006.

WOODS, P. **Investigar a arte de ensinar.** Porto: Porto Editora, 1999.

ZEICHNER, K. **Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90.** In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 115-136.

ZIRALDO. **Dodó.** Ilustrações de Ziraldo. São Paulo: Melhoramentos, 1987.

_____. **O Menino Maluquinho.** Ilustrações de Ziraldo. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

ANEXOS

ANEXO A – HISTÓRIAS DE VIDA

Anexo A 1: Artes 2	243
Anexo A 5: História 1	247
Anexo A 7: Polivalente 3	249
Anexo A 10: Polivalente 4	252
Anexo A 12: História 2_AD	254
Anexo A 16: Polivalente_OSL	258
Anexo A 18: Polivalente 5	260
Anexo A 21: Educação Física_POIE	263
Anexo A 25: Não identificado	267
Anexo A 27: Matemática 1	269
Anexo A 29: Não identificado	271
Anexo A 30: Não identificado	272
Anexo A 32: Geografia 1	274
Anexo A 34: Ciências 2	276
Anexo A 36: Coordenadora Pedagógica	278
Anexo A 38: Língua Portuguesa 1	280
Anexo A 40: Língua Portuguesa 2	282
Anexo A 42: Matemática 3	284
Anexo A 44: Não identificado	286
Anexo A 45: Não identificado	287
Anexo A 46: Não identificado	288
Anexo A 48: Polivalente 1	290
Anexo A 50: Polivalente 6	292
Anexo A 54: Polivalente 7	296
Anexo A 56: Polivalente_SAAI	298
Anexo A 58: Não identificada	300

Anexo B 1: Cronograma PEA 2013	303
--------------------------------	-----

ANEXO C – SEQUÊNCIAS DIDÁTIDAS – TEXTO INFORMATIVO

Anexo C 1: Proposição de SD_Ciências_Esgoto_versão 1_coletiva	305
Anexo C 2: Proposição de SD_Ciências_Esgoto_II_versão 2_coletiva e discutida	306
Anexo C 3: Proposição de SD_Ciências_Esgoto_III_Artes	307
Anexo C 4: Proposição de SD_Ciências_Esgoto_III_Polivalente_I	309
Anexo C 5: Proposição de SD_Ciências_Esgoto_III_LÍNGUA PORTUGUESA	311
Anexo C 6: Proposição de SD_Ciências_Esgoto_III_HISTÓRIA	313
Anexo C 7: Proposição de SD_Ciências_Esgoto_III_GEOGRAFIA	315
Anexo C 8: Proposição de SD_Ciências_Esgoto_III_CIÊNCIAS	317
Anexo C 9: Proposição de SD_Ciências_Esgoto_III_ED FÍSICA	319
Anexo C 10: Proposição de SD_Ciências_Esgoto_III_MATEMÁTICA	321
Anexo C 11: Proposição de SD_Ciências_Esgoto_III_Polivalente_II	323

ANEXO D – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS – TEXTO INFORMATIVO

Anexo D: 1 Artes_Grupo 1_versão 1	325
Anexo D: 2 Artes_Grupo 1_PREPARAÇÃO DA VERSÃO 2	326
Anexo D: 3 Artes_Grupo 1_VERSÃO 2	331
Anexo D: 4 Artes_Grupo 2_versão 1	333
Anexo D: 5 Artes_Grupo 2_PREPARAÇÃO DA VERSÃO 2	334
Anexo D: 6 Artes_Grupo 2_VERSÃO 2	337

ANEXO E – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS – TEXTO INFORMATIVO

Anexo E 1: Geografia_Grupo 3_versão 1	339
Anexo E 2: Geografia_grupo 3_Preparação da versão 2	340
Anexo E 3: Geografia_grupo 3_versão 2	342
Anexo E 4: Geografia_Grupo 4_versão 1	343
Anexo E 5: Geografia_grupo 4_Preparação da versão 2	344
Anexo E 6: Geografia_grupo 4_versão 2	348

ANEXO F – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS – TEXTO LITERÁRIO

Anexo F 1: Pequena toupeira_INICIAL	350
Anexo F 2: Pequena toupeira_REVISÃO	351
Anexo F 3: Pequena toupeira_FINAL	353
Anexo F 4: Bruxa, Bruxa_INICIAL	354
Anexo F 5: Bruxa , Bruxa_REVISÃO	355
Anexo F 6: Bruxa, Bruxa_FINAL	358
Anexo F 7: Dodó_INICIAL	359
Anexo F 8: Dodó_REVISÃO	360
Anexo F 9: Dodó_FINAL	362
Anexo F 10: Nicolau_INICIAL	363
Anexo F 11: Nicolau_REVISÃO	364
Anexo F 12: Nicolau_FINAL	365
Anexo F 13: Ratinho_INICIAL	366
Anexo F 14: Ratinho_REVISÃO	367
Anexo F 15: Ratinho_FINAL	369
Anexo F 16: Menino Maluquinho_INICIAL	370
Anexo F 17: Menino Maluquinho_REVISÃO	371
Anexo F 18: Menino Maluquinho_FINAL	373
Anexo F 19: Salomé_INICIAL	374
Anexo F 20: Salomé_REVISÃO	375
Anexo F 21: Salomé_FINAL	377

U
Minha infância foi permeada de livros, histórias, sons de muita música clássica, óperas e música popular brasileira de qualidade. Meu pai lia muito e quando não estava trabalhando, sempre tinha um livro na mão. Minha mãe, mais voltada ao lar, tinha seus momentos de leitura de revistas como a Manchete, e livros de autores brasileiros consagrados, como José de Alencar, Machado de Assis, etc.

Herorei toda a coleção de Monteiro Lobato e o "Tesouro da Juventude", enciclopédia em forma de revista científica, com contos e pesquisas interessantes. Sempre brincuei muito, fui muito moleca e morávamos no sítio de Pinheiros no início das construções e muitas foram as vezes em que a turma das 9 casas da rua Carlos Norberto de Souza Aranha excursionou por gigantescos eucaliptos derrubados.

Uma imagem que tenho muito na memória, é quando eu tinha 16 anos e comecei a namorar o Roberto, meu marido. Meu pai sentava num extremo da sala, numa confortável

palmeira com um livro nas mãos.
Ele dizia para quem reclamasse
de sua vigilância que enquanto
tivesse olhos bons e "bunda" ele
aquentaria. O Roberto queria um pouco
de privacidade, mas os livros
se sucediam indefinidamente.
Quando fiz a pós-graduação no CEFET - em Ed.
Profissionalizante de ~~para~~ EJA, estudei muitas
seus. Uma me emocionou muito. Era
sobre biografias de vida. Nela, nossa
vida é retratada como uma roda de
carroça. ~~(A)~~ Saímos de Icentro e pretendemos
ter uma direção determinada. Quando obstáculos
surgem, temos que tomar decisões que irão
nos levar a um outro rumo, e tudo que
vivemos e aprendemos antes não se perde, se
acrescenta ao novo caminho, enriquecendo-o.
Não devemos nos arrependers pelas tomadas de
decisões que necessitamos fazer. No final,
a roda gira e os novos rumos nos
tram-se um acerto. Minha 1ª opção
profissional era ser fonoaudióloga. Mas,
problemas como de família militar fizeram
com que eu desistisse, casasse mais cedo
e tivesse 3 filhos muito perto, uma
gravidez da outra. Fiz FAAP, faculdade
de Artes Plásticas, tive sucesso como
Artista Plástica, pintora e na crise
do Real, com o presidente Collor,
nossa família perdeu o poder,

Aquisição, foi um grande ^{um -} ~~trabalho~~ ^{trabalho} financeiro e emocional.

Do mesmo tempo, houve o suicídio do irmão do Roberto, com 23 anos, que destruiu emocional e psicologicamente meu marido e sua família.

Com todas as honras da firma madeireira, a Madeireira Guimarães, em ouso, o governo ajudando, venderam fendas, as 3 madeireiras. Tive que colocar meu capital de artista plástica na nova loja de varejo de madeira do Roberto. Foi aí, que mais uma vez, mudei de nota e fui lecionar em escolas do Estado e particulares, pois além da licenciatura, tinha o curso de magistério.

Fizaba Chei depois, numa nova obra de Rumo, em Ongs - Circo - Escola Grajau e Clube da Turma, onde presumbrei uma nova forma de mostrar a nossa cultura aliada a uma maneira plástica mais contemporânea.

Após 17 anos em Escolas particulares e de sobreviver a um grave acidente, do qual que deveria ir para onde houvesse mais carência cultural e financeira.

Foi uma nova quingada na
roda da mandala, da
qual não me arrependo.

Apesar de todas as falhas
materiais, de equipamentos
obsoletos, ~~o~~ vale muito a pena
ver um(a) aluno(a) aprender a ler
uma obra de arte, analisá-la,
dizer se gosta ou não e poder
manifestar-se através dos
símbolos da arte.

Acho que tudo que vivi valeu a
pena, e sempre usei todos os
conhecimentos que aprendi nas
novas situações.

Anexo A 5: História 1

Meu percurso como falante/ouvinte,
leitor/escutor. Memórias da minha
infância e adolescência. Nomes, fatos,
títulos, lembranças afetiva e intelectuais
e o porquê de minha escolha profissional.

Quando penso nas primeiras experiências
de livros e leitura, a primeira figura que
me vem à mente é a do meu pai. Ele sem-
pre teve uma grande paixão por leitura e
livros. Embora a casa fosse pequena,
havia livros por toda parte. Uma vez lem-
bro-me da expressão de alegria e felicidade
do meu pai quando ele estava lendo "Dom
Quixote: o homem de la Mancha". Ele gostou
tanto desse romance que decidiu lê-lo para
mim e meus irmãos. Foi uma experiência
fascinante. Fiquei imaginando como seria
Dom Quixote, Sancho Pança, "minha doce Dulci-
neia" e o pobre Basquiana. Mesmo ainda
não sabendo ler, a história de Dom Quixote
despertou meu interesse pelos livros. Comecei
a olhar os outros livros do meu pai com uma
certa curiosidade, pensando "que ~~tipo~~
tipo de história tinha". Pegava alguma
folheava, folheava depois abandonava. Quan-
do aprendi a ler passei a ler algumas páginas,
mas não encontrava o mesmo prazer.

que sentir ao ouvir meu pai ler "Dom Qui-
xote". Acho que senti um pouco de
desencanto com a leitura. Mas feliz-
mente, esse desencanto não foi duradouro.

Um dia, numa brincadeira de "amigo
secreto" de fim de ano, ganhei de presente o
livro "Dia e noite de amor e guerra" de
Eduardo Galeano, escritor uruguaiano.
Vendo que outros pessoas haviam ganhado
camisas e outros objetos que cobicava,
senti pelo meu amigo secreto um secreto
ódio e por alguns dias ele quase se
tornou meu inimigo declarado. Porém,
após a leitura do livro tudo mudou.
Redescobri o encanto da leitura e perce-
bi que aquele presente foi um dos mais
importantes que recebi na vida. Porque
além de demonstrar o valor do hábito de
ler, influenciou, ou reafirmou, a minha
decisão de fazer o curso de História e
tornar professor.

Anexo A 7: Polivalente 3

Durante a minha infância fui uma criança que ouvia muito e pouco falante, sempre observando e escutando as conversas. Sempre tive a disposição livros infantis, revista, jornal que meus pais assinavam a disposição. A casa dos meus pais era referência de material disponível para pesquisa do bairro, vários vizinhos procuravam material de pesquisa lá.

Me lembro que ganhei várias coleções de livros infantis. Quando ia na escola com minha Mãe gostava de ir a uma estante com vários livros e ficava lendo durante um bom tempo. Minha Mãe sempre leu para mim e meus irmãos, quando aprendemos a ler, a quem chamamos eram nós, principalmente a biblia. Meu Pai não lia para nós, mas estava sempre lendo jornal, revista. Meus pais faziam questões que assistíssemos jornal, ao alugarmos fita de vídeo sempre tinha que ter um documentário.

Desde criança meus pais foram ativos politicamente, então sempre iamos juntos as reuniões de partido e lá escutava os discursos e também tinha disponível estantes com livros e lá estava eu lendo as charges do Jornal sobre as questões sociais.

Uma vez me lembro que faltou a escola

para ver uma palestra de um prêmio Nobel da Paz e ele autografou o meu caderno que usi na escola naquele ano.

Minha mãe sempre pegou livros que estimularem o raciocínio dos amigos e meus irmãos.

Na minha adolescência a vida era no lugar que mais gostava de estar, mesmo nas aulas vagas, que tinhamos muitas, ficavamos na escola, gostava muito das aulas, dos professores e dos amigos. Empréstava livros na biblioteca, a partir de então minha mãe passava a me trazer livros da série Vagalume e lia os títulos que me interessava, também assinavam a revista Sem fronteiras que tratava das questões do Sem-terra e tinha uma versão para adolescente em quadrinhos.

A partir dos 14 anos ai me tornei mais falante, aliais muito falante, ate mesmo porque fiz magistério em que somos estimulados a falar. Aliais foi um período atípico e com interesses fora do "comum" para uma adolescente. Participava de formação política com leituras com "O capital" de Marx, reuniões politicas, campanha politica, "conscientização politica" de porta em porta. Essa fase durou até os 17. Depois disse o furo foi vertilular. ~~Depois~~ Depois a essa forte influência politica e revolucionaria nesse período resolvi fazer História.

A minha vida profissional aconteceu desde que eu estava na 3ª série. Primeiro, por acompanhar minha Mãe na escola e achava muito legal vê-la ensinando as crianças e depois foi reforçada ~~ela~~ por acreditar que a educação é o caminho para a transformação social do mundo e pelo menos acreditava, às vezes me pegava refletindo se é realmente possível essa transformação...

Meu percurso como falante e ouvinte não deve ter sido muito bem, pois recordo-me de ter sido uma criança muito tímida e de ter aprendido com os meus pais de que não devia me meter em conversa de adulto. Sendo assim, criei e tive que lidar com uma série de conflitos durante a minha adolescência, onde precisei aprender a trabalhar em grupo, a falar em público, a escutar com atenção e dar a minha opinião sobre diversos assuntos. Aprendi a falar sobre os meus sentimentos e expressar amor, carinho, raiva...

Já o meu percurso como leitora e escritora inicialmente foi marcado por falta de incentivo da família, pois nós tínhamos condições de "gastar dinheiro" com livros.

As primeiras experiências de que me recordo com a leitura foi através de gibis.

Sembro-me de ter tido dificuldades na leitura e na interpretação de textos já nos 1^o anos de escola.

O contato com livros se dava através da seleção da escola para uma leitura determinada, onde posteriormente havia uma atividade avaliativa.

O 1^o contato com livros para uma leitura prazerosa, foi através de incentivos na 7^o e na 8^o série, onde eu fazia empréstimos. Nós escolhíamos o livro que gostaríamos de ler, levávamos para casa e depois devolvíamos. Ge-
tadora

ralmente já no dia seguinte, pois a leitura era prazerosa e logo queríamos pegar outro livro.

Num desses anos, essa mesma professora propôs a leitura de um livro para avaliação. Lembro-me bem, pois não era uma das melhores alunas e mesmo assim tirei a nota máxima da sala.

Esses anos tive um bom desempenho na matéria de língua portuguesa, o que contribuiu muito para o meu ingresso no LEPAM.

A partir daí a prática da leitura de livros se tornou constante em minha vida.

A escolha da minha profissão não foi fácil, mas meu pai percebendo as minhas habilidades com crianças, propôs que eu fizesse o magistério para que no futuro abrisse uma creche ou fosse diretora de escola.

Assim que saí do magistério iniciei a minha carreira como professora, já sabia que o meu futuro não seria diretora, nem dona de escola. Tive a certeza de que nasci para dar aula, ser professora. Essa foi a minha escolha definitiva e consciente.

"MEU PERCURSO"

03/04/13

Não consigo lembrar sobre o que falava na infância, mas me lembro de "Rezai a Ave Maria, tomar bênção dos pais, antes de dormir, por exemplo.

Meus pais cantavam algumas músicas, meu pai contava histórias que duravam horas. Meus tios também contavam histórias, anedotas, que mais tarde tentei repetir. Na escola liamos contos, histórias, textos de um livro que foi adotado a partir da 2ª série "As Mais Belas Histórias".

No quarto ano do antigo "primário", escrevi um poema que foi premiado em um concurso. O prêmio foi um livrinho, com muitos desenhos lindos, que a professora escolheu.

Havia uma professora, que era fazendeira, a Dona Maria José (Zezé), que contava histórias, fábulas etc, no percurso da escola até próximo da casa dela, às vezes, para terminar a história, sentávamos na grama do pasto, outras vezes ela continuava no dia

seguinte.

Depois da quarta série, não estudei mais, fui só "leia-linha" nas lições de casa. Dos onze aos 20 anos não estudei.

Após os 17 anos volti a ler livros indicados na igreja, nos encontros de jovens, nos cursos, nos cultos e nas missas. Estudei nesta época, grande parte da Bíblia, que se tornou um fator motivador para as leituras. Fazia algumas leituras que não eram daquelas relacionadas à religião, mas foram poucas.

Além do que ouvia, também me lembro de rádio e de músicas, ouvia a "Voz do Brasil", mas não interessava muito, mas ouvia com meu pai.

Voltei a estudar em 1981, com 20 anos, com muita dificuldade, mas com facilidade de compreensão e interpretação por ter treinado nos círculos bíblicos onde, após as leituras, fazíamos os comentários, retávamos as mensagens, relacionávamos com os textos bíblicos e com a nossa vivência cotidiana.

inova

Na 5.^a série da Escola Estadual Carolina Alves de Lima, em Tietê, estudava com crianças de onze anos, em média. O professor de Geografia Valdimar começou a me pedir para ler textos inteiros, porque percebia que fazia bem, comentava, explicava, quando o diretor precisava, dizia a sala sob muita responsabilidade. Dei aulas de reforço, estudava com os alunos em épocas de provas.

No Ensino Médio, comecei a trabalhar em relação a filosofia, era 1985, no fim do Período Militar, no Brasil, dar em diante, inclusive com orientações de professores, decidi vir para São Paulo, onde eu sei Filosofia.

Quando fui fazer estágio em uma escola em Pindamonhangaba, a diretora me atribuiu uma sala que estava sem professor de Filosofia, na sequência a diretora Dona Maria Ivone me ofereceu outras aulas em 1989, daí para cá, fiz outros trabalhos mas me tornei professor. Fiz uma su-

tra faculdade de História, "pós" em
Administração Escolar, Pedagogia,
Filosofia não sou bom, sei que po-
deria e devo ler muitos títulos, que
não consegui, por cansaço, difi-
culdade financeira, desculpas...

Gosto de quem seja acadêmico no
meu trabalho, conversemos com
resultados desapercebidos, mas
estou convicto de que fui bem
aceito, compreendido. Influên-
cia muitos. Encontro muitos
alunos exemplares. Vi resul-
tados impressionantes!

Gosto de contar histórias, tem
ex-alunos que me procuram
e pedem para contar algu-
mas...

Na infância, o que me fascinava era observar meu pai lendo o jornal todos os dias. Desejava poder decifrar as letras como ele e corri atrás do que, naquele momento, era um sonho pra mim. Não fiz pré-escola mas aprendi a ler e a escrever antes de entrar no 1º ano. Decifrar as letras era um jogo, uma brincadeira. Fui alfabetizada por meus pais que estudaram até a 4ª série. Já no 1º ano, ganhei um livro da minha professora (Zelmira). O título era "O bode deostas". Este presente nunca esqueci. As minhas professoras das séries seguintes não tinham o hábito de ler para os alunos, então me recorde dos textos dos livros didáticos: "Ou isto ou aquilo"; "Doutora, a centopeia"... textos esses que adorava ler. Escutar histórias e ser incentivada a ler, aconteceu na 5ª série. Tive uma professora de Português (Cezira) que toda semana nos emprestava livros do seu acervo pessoal. Depois da leitura, comúvamos nossas impressões. Acho que li todos os livros da coleção Vaga-lume (não me lembro agora se há hífen na palavra). Purca, como adorava aquelas aulas. A partir daí me tornei uma leitora assídua. Quanto à escrita, nunca tive problemas

em escrever, mas também não sei se produzia textos com qualidade. O que lembro é que as professoras colavam um cartaz na lousa e devíamos criar uma história p/ a ilustração. Não havia nenhum debate sobre. Foi que comecei a escrever melhor no curso de magistério. Os professores eram muito competentes e nos encorajavam a escrever, a colocar no papel nossos pensamentos, nossos sentimentos... Ah, foi no magistério que aprendi a registrar, hábito que até então não praticava. Também no magistério escrevi meu 1º Diário: prática de escrita, exercício de meditação e reflexão. Quando criança dizia querer ser professora porque admirava minhas professoras... No entanto, anos mais tarde, fiz magistério forçada pelo meu pai. E acredite, adorei o curso e percebi que gostaria de ensinar. Até hoje só exerci essa profissão. Tem dias e situações que me fazem pensar: Por que não escolhi outra profissão? Contudo, na maioria das vezes, fico satisfeita com a dedutiva de certas classes, com o empenho de certos alunos, com a curiosidade de outros... meu caminho está traçado e espero ter forças, sabedoria e disposição para torná-lo agradável e que eu possa contribuir sempre com todos aqueles que passam por ele.

Aprendi a ler cedo, sempre gostei de ler. Desde cedo fui muito incentivada a ler, ganhava livros de histórias.

Na cantilina sempre queria ler as lições a frente que a classe estava. Servava muita bronca da professora por isto, pois tinha que fazer de acordo com a turma.

Penso bem da leitura e da escrita que gostava, mas sempre fui tímida não gostava de falar em público, quando tinha que falar em reunião, ou no geral me sentia muito mais, porém sempre participava de tudo. Sempre gostei de dançar, na escola dançava nas festas, participava dos desfiles sempre participando de alguma encenação, fui bailarina vários anos.

Na adolescência participei três anos de uma fanfarrinha "Os Dragões do CEC" que hoje é a Escola Toufic Foulián.

De família muito religiosa desde cedo participei de tudo na igreja católica, fui auxiliar de altar, fui catequista, participei de Atitudes de mães na igreja. Fiz encontros Mini CVC, TLC e outros.

Meu 1º emprego foi dar aula para o pré - crianças de 4 anos, trabalhei 2 anos, e saí porque queria fazer faculdade na área de Administração de Empresa tinha feito colégio na área terciária p/ isto.

03/04/2013 ①

Dai do pré e fui trabalhar no FIPE na Cidade Universitária. Mas ainda era pouco o que eu ganhava. Fui trabalhar no UNIBANCO aí saí e a faculdade ficou para lá.

Mas sempre nos trabalhos que arranji depois do pré, me falavam que eu tinha jeito p/ professora. Elas me achavam calma. O fato é que sempre me dei bem com crianças.

Então quando saí do Banco eu voltei para a escola e fiz o magistério. Já iniciei no 2º ano pois já tinha o colegial.

No terceiro ano engravidou do meu filho, gravidez de risco. Disse que me afastar por 4 anos. Após passados os problemas de saúde meus, do meu filho, voltei a terminar o magistério e ~~foi~~ em seguida que terminei iniciei como estagiária no Estado numa escola perto de casa. Dava p/ conciliar escola e filho.

No ano seguinte já peguei uma turma mesmo de 4ª série.

Em 1999 fiz iniciei o curso de pedagogia conclui em 2001. Dai do Estado e fui trabalhar em Barueri era concursada lá. Em Barueri trabalhei com SAP. Dava de apoio pedagógico, aprendi muita lá. Inclusive como olhar as crianças especiais com uma atenção que elas necessitam.

Fiquei um ano lá. Fazia cursos, tinha orientação de uma psicopedagoga,

②

uma Tereza e uma psicóloga. Nosso trabalho com os alunos era individualizado, alguns eu atendia em grupos de 4 e outros sozinho mesmo dependendo do problema.

Foi uma fase que eu aprendi muito e cresci como ser humano.

Fizeti concurso na Prefeitura de São Paulo e passei p/ 2 cargos, fui chamada para profª adjunta não quis. Quando fui chamada p/ profª titular então dei-sei Baureri e estou em São Paulo a 10 anos.

Ames o que faço, me realizei sendo professora. Não me vejo fazendo outra coisa, apesar dos contratempos da carreira de professora.

Meu percurso como escritor começou eu me lembro com uns 4 ou 5 anos e pegando cadernos dos meus irmãos mais velhos e fingindo escrever com rabiscos, eu não me lembro com que idade exata eu aprendi a ler e escrever, mas eu não frequentei a educação infantil, então provavelmente eu aprendi a ler e escrever na primeira série com seis anos, como falante minha mãe diz que a partir de um ano, como ouvinte desde a barriga da mamãe e eu me lembro das escolas bíblicas dominicais infantis da igreja em que cresci sempre ouvindo histórias da Bíblia (José, Davi, Jacó, Jó, Moisés, Isaías, Jesus...) em minha infância eu não me lembro de ter ouvido histórias que não fossem da Bíblia, não me lembro de nenhum outro título, engraçado não me lembro nem das histórias (que com certeza houve) contadas na escola formal, o primeiro livro que li foi a Bíblia e segundo já no início do ensino médio "Memórias póstumas de Bras Cubas", não tive uma educação por parte dos meus pais de incentivo à leitura no sentido amplo, meu pai sempre me incentivou a ler a Bíblia, nem na universidade eu li muitos livros apenas o necessário, já em a partir da pós em que obrigatoriamente eu tive que ler muito que foi despertando o leitor em mim, e então comecei a ler sobre filosofia logo após ter

2

terminado a pós que por indicação de um pastor eu li "As veias abertas da América Latina" e logo depois iniciei a faculdade de Teologia com uma sede de leitura principalmente na área de Ciências Humanas li livros como: "Autoridade Espiritual", "A Agnita e a Galatia", "Ortodoxia", "O problema do sofrimento", "A ética protestante e o espírito Capitalista", "Pedagogia da Autonomia", "Pedagogia do Oprimido",... e muitos outros, foi uma período de 2 a 3 anos da minha vida em que eu li muito e eu queria cada vez ler mais, foi muito bom, até que eu fui chamado no concurso da prefeitura e logo depois no Estado e tive que fazer o curso de formação (que eu li muito e foi muito proveitoso) e então tive que trancar a faculdade de Teologia, e logo depois a gravidez, o casamento, o filho recém nascido e vários outros problemas e estou atualmente lendo muito pouco.

Minha infância foi maravilhosa, me lembro de muitas coisas na igreja, pois meu pai é pastor, então a maior parte da minha vida sempre estive ligada a igreja, por exemplo meu primeiro beijo foi na igreja, eu achava e depois que fiz teologia confirmei que Paulo (Apostolo) era muito intelectual, eu gostava muito de ouvir sermões das cartas de Paulo.

Me lembro ao dia em que meu pai chegou em casa com um pintinho e eu fui brincar com ele e sem querer pisiei nele e o matei (desastrado).

E o dia que meu irmão pintou um quadro de bicicleta e pendurou no quintal eu vim correndo e meti a testa, tive que ir pro hospital e levar 3 pontos...

Escolta profissional é muito engraçada, no final do ensino médio eu trabalhava de Office Boy e meu irmão mais velho trabalhava com informática e eu sempre o admirava, então eu fui mandado embora desta empresa e recebi uma grana, pensei em comprar uma moto de um outro irmão meu que não sei certo, a escola que estudava nos levou para ~~a~~ prestar vestibular e como opção eu coloquei informática e Ed. Física (pois eu sempre gostei muito de esporte, trabalhei na adolescência com cândula de tênis, competi tênis e outros esportes na escola...) então peguei o dinheiro e conversei com meu pai para ele me ajudar, ele concordou e eu me matriculei, mas quando estava no 2º semestre comecei a trabalhar na empresa de informática e neste período quase eu desisti para fazer informática, mas eu terminei o curso de Ed. Física sempre pensando na área técnica (o que eu pretendo um dia ainda trabalha como técnico em futebol, basquete ou atletismo) até que no último ano de faculdade comecei a dar aula em uma escola particular para ensino infantil e me apaixonei por

4

DAR ANLAS, ISSO DESDE 2005 E GOSTO MUITO
AINDA DE DAR ANLAS, POR MAIS QUE EU RECLAME,
MAS AINDA PRETENDO TRABALHAR NA AREA TÉCNICA,
inclusive pretendo começar na escola, com
TREINAMENTOS E PARTICIPANDO DO CAMPEONATOS
ESCOLARES.

03/04 -

MEU PERCURSO COMO FALANTE / OUVINTE, LECTOR / ESCRITOR ...

Da minha infância, me lembro de ouvir muito... minha mãe, o rádio, tentar ouvir as conversas de adultos, os programas de TV, os segredos da minha irmã, as histórias de meus amigos, as brigas... falava pouco, mais do que tudo por não ter com quem falar, não ter interlocutor. Os diálogos se iniciaram mais na adolescência, com conversas mais profundas, que envolveram sentimentos, sensações e, principalmente com o L: como rede, grande amigo. Na vida adulta, o diálogo se restringiu mais ao ambiente profissional e aos assuntos profissionais. Em casa, o diálogo com os pais, meados e, mais recentemente, com a filha, com quem mais tentei falar e ouvir. De dois anos para cá, diálogos perfetos com a terapia, finalmente ouvir falante e ouvinte, mesmo que por 2 vezes por semana.

Como leitor, lembro-me da facilidade com que aprendi a ler, não me lembro de processo em si, mas a leitura logo passou a fazer parte de minha vida. Gosto especialmente da leitura de minha preferência, de todos os tipos, depois vieram os livros de leitura de escola e a devorá-la, muita devorá-la, de história, geografia portuguesa, e a leitura, digo, a escrita, muitos cartões para pai, mãe, irmã, cartões de natal, relatórios na escola, trabalhos, era capaz de ficar horas escrevendo

111
ou copiando. As leituras foram se aprofundando na
faculdade, tornando-se mais complicadas e difíceis.
Falta neste espaço era dividido e complicado, me
sentia inseguro, conseguia superar as profissões. O
início de carreira foi difícil: ler, escrever,
fazer-me entender, convencer que tinha de fato
alguma coisa a ensinar. Ainda me lembro
do primeiro dia como professor, do primeiro
aula que preparei (Brasil Colônia). Das lembranças
afetivas, o livro que ganhei com uma dedutória:
"Vários abertos de América Latina", a minha
passat pelo Sr. Fernando Veríssimo e a alguém
com que comparei a sua próxima obra de crônicas.
Isso eram as férias, ao lado dele. Uma festa
de aniversário que os alunos da 5ª série fizeram
para mim no ano em que fui para a assistência.
A mudança de foco da minha vida, quando
fui para a direção: de incertezas a certeza
de que tinha que ter certeza. A mudança do
meu universo cultural e intelectual: agora,
a leitura se restringiu à legislação, pareceres,
portarias, ordens internas e relatórios e a escrita,
quase sempre, solicitadas, respostas a processos,
forma de me defender de ocorrências de qual
seja fosse parte. Durante muitos anos estive
de mal com os livros, não via neles uma
forma de prazer, mas a leitura significava a minha
passat a um mundo condenatório, em que eu era
sempre a pretensa ré... Lembranças ruins, mais
do que boas. A escolha de profissões? Estão
me perguntando até hoje, quem sabe um dia,
eu tenho essa resposta.

Meu percurso como falante/ouvinte, leitor/escritor
memórias da minha infância e adolescência
Nomes, fatos, títulos, semelhanças afetivas e intelectuais
e o porquê de minha escolha profissional

Não me lembro de na minha infância
e adolescência ter visto os meus pais
lerem, apesar de a minha mãe ter
sido alfabetizada. Meu pai lia somente
as manchetes do jornal da nossa cidade,
pois ele não tinha paciência. Minha
mãe sempre gostou mais de contar as
histórias de sua família e dela mesma.
Fui alfabetizada pelo "método global" em
1969. Tentaram introduzir esse método e
a minha querida professora da 1ª série
"carinhosamente chamada por todos de Tia
Valdite", adotou o método, para desupe-
ro da minha mãe que era professora no
mesmo "grupo escolar" que eu estudava.
Minha mãe contou a eu a história da
professora, pois ela não acreditava no novo
método. Porém, um dia, sai para passear
de carro com o meu pai e quando
passamos por um "outdoor" eu espontanea-
mente li "Beba Fanta". Ele deu a
volta no quarteirão e pediu pra que eu
lesse novamente. Li e ele ficou emocionado.
Foi uma alegria muito grande quando
ele contou para a minha mãe. Tia

Saldete lia uma pequena história todo o dia ao final da aula, pois ela entendia que já estávamos cansados e era hora de relaxarmos. Sempre tive mais afinidade com a área de exatas e li alguns livros extremamente forçada. Tanto que tenho horror a Machado de Assis, José de Alencar, Aluísio Azevedo, Eug. de Almeida, etc... O que o vestibular não fez? Partei no vestibular para Engenharia e daí que minha vida de leitora foi interrompida mesmo. Em 1998 vim para São Paulo, comecei a dar aulas de matemática e fui incluída que parecia mesmo mergulhada na matemática comecei a frequentar a biblioteca da escola e comecei a pegar alguns livros. Sempre gostei muito de biografias e foi com elas que eu redescobri meu prazer pela leitura. Em 2004 me candidatei para a vaga de leitura desta ENEM e fiquei por 3 anos. Li muito, não só com os alunos, mas levei muitos livros para casa. Continuei lendo, mas não tanto quanto deveria. Terminei de ler um livro eletrizante "A menina que não sabia ler". Agora estou esperando a minha amiga Tamy me emprestar as "10 mulheres" de uma autora chilena, alias que Tamy é um exemplo pois ela lê muito e se adora-ria por como, ela.

09/04/13

① Falante - complexo de inferioridade do lado do jogo rápido de mais e/ que fudesse em envidos - Transforma-se ouvindo a gostava de ouvir e acanilha
Letor - via por manuseio e conhecimento profundo
Escritor - passo e grandes avanços - mulher que fala, sonhadora. Em busca de um Horizonte

② memória - muitas lembranças - Saudade simples + ~~tristeza~~ marcante

Adolescência - muitas lembranças - imaginação
Marcantes e emotivas - mudanças de gosturas e convicções.

Nomes - Mãe, Tios, Amigos de convivência, ^{Amigos} ~~Amigos~~
Fatos - o apartamento e proximidade do pai - ^{Passões, Jogos Futebol -}
Lembranças afetivas

Das Jovens - grupos - ~~grupos~~, apelo pelo que fazia - Sentimentos amorosos de vitórias e derrotas - Línguas divididas e afundadas, saudades com saudades, " -

Intelectuais - com a ~~atras~~ aprendizagem de 2º grau - neola instância - Reverência e abraço e compromisso com o que abraçei.
- Novas exatidão - e novas semelhanças e promissas naquilo que tempo cuida ~~de~~
sempre procurando me alinhar com as origens, e objetivos e as coisas.

Anexo A 30: Não identificado

03/04/2013

MEU PERCURSO como:

1) FALANTE / OUVINTE, LEITOR / ESCRITOR

FACO MUITO E OUÇO POUCO (PRECISO MUDAR
ESSA ATITUDE "ESTOU TENTANDO", A MU-
DARCA SA COMEÇOU

EU LEIO MUITO MAS ESCREVO POUCO. PRE-
CISO PRATICAR + A MINHA ESCRITA

2) MEMÓRIAS DE MINHA INFÂNCIA E
ADOLESCÊNCIA

UMA INFÂNCIA MUITO DIFÍCIL, CRIADO PELA
MINHA AVÓ (FALECIDA A 16 ANOS), TUDO QUE
SOU HOJE É FAÇO, AGRADEÇO A ELA. SINTO MUITO
A SUA FALTA.

3) NOMES / FATOS / TÍTULOS / LEMBRANÇAS AFETIVAS
E INTELLECTUAIS E O PORQUÊ DE
MINHA ESCOLHA PROFISSIONAL

NOME: BENEDITA (MINHA AVÓ FALECIDA)
FATOS: NÃO TER TUDO (PAI)
TÍTULOS: (OPORTUNIDADE DE ESTUDAR (COM MUITA
DIFICULDADE))

LEMBRANÇAS AFETIVAS E INTELLECTUAIS: MINHA INFÂNCIA
E ADOLESCÊNCIA (CONTRIBUIÇÃO: MAE e (AVÓ))
"MUITO DIFÍCIL"

113

PORQUE DE MINHA ESCOLHA PROFISSIONAL:

ACREDO QUE SEJA UMA ESCOLHA DADA
DE UMA "OUTRA DIMENSAO" (ESPIRITUAL). ACREDO
MUITO NESTA POSSIBILIDADE

RESGATE DE "VIDAS PASSADAS"

DEBITO COM MUITOS "ALUMOSCA"

RESGATE CARMICO

HISTORIA / GEOGRAFIA

Anexo A 32: Geografia 1

Com relação às minhas lembranças de infância/adolescência posso dizer, com segurança, que foram muito boas. Tive uma família próxima e unida, brinquei bastante com os amigos do bairro. Levava muito a sério os estudos, principalmente por conta das cobranças que minha mãe fazia.

Ainda no ensino médio já me preocupava com "o que iria fazer". Então, por gostar muito de geografia (principalmente com o professor Ricardo/EE Andronico de Mello), decidi prestar vestibular na área. "Ser professor" não era a questão, já que o que eu queria era fazer o curso em si. Tive apoio familiar desde o início.

Já na faculdade (Unesp de Presidente Prudente), tomei muito gosto pela Geografia. Foi um ótimo curso. Somente me arrependo muito de não ter ingressado no mestrado, já que por razões financeiras tive que retornar logo para a capital. Foi aí que ingressei no mestrado (PUSP e Estado) e vivenciei as frustrações da carreira...

Durante a graduação aprendi muito a gostar de ler e escrever, bem como me expressar em público. Bons tempos... Hoje, infelizmente, dedico pouco tempo à leitura de livros, mas confesso que tenho paixão pelos textos jornalísticos (presentes todos os dias em minha vida, até mesmo dirigindo no trânsito pesado! rs).

Após os primeiros anos de magistério, já enfrentando muitos obstáculos em minha vida etc, como muitos, passei por tempos extremamente difíceis. O episódio mais recente e drástico envolveu a morte prematura de minha mãe: ótima mãe e a minha única amiga de fato até hoje!

Não sei dizer se minha vida está pior ou melhor hoje. Apenas sei que devo seguir em frente. Tenho sim saudades dos bons tempos, mas o desafio de ^{conquistar} um amanhã melhor me dá força... muita força.

Anexo A 34: Ciências 2

Ultimamente me peguei pensando, acho que me lembro mais das fotos tiradas na minha infância e adolescência, do que os últimos dez anos.

Sou de família humilde, nascida no interior de Minas e criada no interior de S. Paulo.

Tive que aprender desde cedo a respeitar, dedicação e nunca questionar. Minha avó do que falava.

Com a idade de 15 anos, tive o meu primeiro emprego, para ajudar no sustento da família e a pagar o meu curso técnico.

Assi por isso fui aprendendo a me organizar com a rotina do meu trabalho, onde fui mudando alguns parâmetros, minha forma de ser, comecei a questionar, a falar daquilo que gostava e do que não gostava, do que queria e do que não queria.

Muito daquilo que sei hoje, devo à minha primeira chefe e patroa D^{ca} Anice, que condiciona com um período consigo em algumas coisas. Muitas coisas, fatos, determinados, mas assim de tudo extremamente simples.

Tive que desobedecer ao meu questionado por ela, quando disse que gostava de me preparar. Ela falou que eu era batante jovem e que tinha muito tempo para fazer outras coisas.

Com o passar do tempo, me casei, tive meu primeiro filho, mas facilidade que era o meu caso, foi ficando de lado, pois agora eu me dedicava à minha família. Não me lembro direito se nesse espaço de tempo consegui ler um livro sequer até o final.

1.1.5
Contudo, ao final do meu primeiro casamento e com o filho adolescente, senti que precisava por em prática o meu sonho. Aíto que de tanta insatisfação pessoal, hoje penso concluir que isso também foi um dos motivos do meu casamento.

De volta aos estudos, lições, trabalhos, provas, exames, atividades, viagens, enfim, lá estava eu novamente de novo para a vida.

Podem se sentir confusos das coisas que há tempo não me lembrava, mas por isso a partir de agora vou voltar às coisas às minhas rotinas.

Antes de me formar, já precisei trabalhar dando aulas como professora/estudante. No ano seguinte fui dar aula na escola onde terminei o meu curso Fundamentar. Já me lembro muito bem estar de novo nesta escola, mas dessa vez como professora, vou estar ao lado de meus professores, que agora são meus colegas de trabalho e de estudo.

Não consigo me lembrar se foi mesmo assim a minha rotina profissional. Mas hoje já sei sobre a minha experiência de vida que apesar de anos de magistério, aprendi a amar os livros, os alunos, a escola, e ritmos lento que são os nossos dias.

Aíto que ainda tenho muito que ler, que ouvir, que falar e até mesmo que escrever, sei que mesmo, já estou no meu 6º livro, lendo e me envolvendo cada vez mais.

Reclamamos todos os dias dos alunos, dos alunos difíceis, dos alunos desobedientes, mas mesmo assim, agradeço todos os dias ao senhor e saber que tenho um compromisso de trabalho consigo mesmo e com os outros.

Sempre tive dificuldade na escola e só depois de adulta entendi o porquê, mais tarde eu explico.

Nós somos da geração em que se decorava a tabuada, o texto e eram avaliados de acordo com a nossa capacidade de memorização, a qual sempre foi um grande impedimento para que eu fosse uma ótima aluna. O que chamamos de bullying hoje sempre existiu, eu bem sei que quando eu chamavam de burra era também entendido como preguiça, e foi assim, por muitos anos.

Não posso dizer que tenho boas recordações de escola, foi um fardo!

Finalmente cheguei ao ensino médio e para a surpresa de muitos consegui entrar no colégio técnico da UNICAMP, o mais concorrido da minha cidade, e consegui um bom estágio. Trabalhei como técnica em edificações por alguns anos e decidi que o mundo deveria ser bem maior do que eu via, eu queria mais, fiz cursinho e entrei na USP (geografia), passei a ser o orgulho do meu pai, só tinha um problema, eu não tinha a menor ideia do que era a profissão, mas sinceramente naquele momento não me importava com isso.

Os anos foram passando, a vida em SP sempre muito difícil, mas como eu era muito

111)
jovem não pesava tanto. Terminei a graduação,
fiz um ano de letras, depois 3 anos de
mestrado e descobri que aquele trabalho
não tinha significação para mim, faltando
6 meses p/ a defesa eu desisti, e' claro que
aceptaram outros fatos que me levaram
a tomar essa decisão tão radical, mas
foi muito pensado, refletido e não me
arrependo de decisão tomada.

Comecei a lecionar em 2002, achei
horível. Os anos foram passando, eu
busquei respostas na pós-graduação em
psicopedagogia e na ed. inclusiva, as
quais me abriram os olhos para ver
o próximo, senti-lo e escutá-lo.

Depois de alguns anos, ~~eu~~ fui
encaminhada ao psiquiatra pelo meu gineco-
logista e fui diagnosticada como disti-
mica. No início foi chocante saber que
eu não era estranha, eu tinha um laudo,
passado o susto percebi que consegui
realizar muitas coisas, ultrapassar obstá-
culos e principalmente, que toda e qual-
quer pessoa é capaz.

Hoje acredito que todos somos capazes,
inteligentes e dotados de diferentes habil-
dades, cabe a cada um de nós
buscarmos estratégias para adequarmos
a nossa realidade aos nossos sonhos.

Anexo A 38: Língua Portuguesa 1

OLA', BOA TARDE FABIANA.

QUANDO DA MINHA INFÂNCIA LEMBAMOS DO PERÍODO ESCOLAR, ESPECIALMENTE DE UMA PROFESSORA QUE LECIONOU PARA A TURMA EM QUE EU ESTAVA, POR TRÊS ANOS SEGUIDOS, SENDO DOIS ANOS COMPLETOS E NO TERCEIRO PARTE DELE. ERA UMA PROFESSORA MUITO AMOROSA, PACIENTE E COMPREENSIVA, UMA PROFESSORA QUE A GENTE NÃO PRECISAVA TER MEDO.

POR VIR DE UMA FAMÍLIA MUITO HUMILDE, TENDO O PAI PEDREIRO E A MÃE DONA DE CASA, AMBOS ANALFABETOS (MEU PAI SABIA ASSIM, POR TRABALHAR FORA), NÃO DÁ PARA NEGAR QUE MINHA ESTIMULAÇÃO NÃO ERA MUITO ALTA, SEM CONTAR QUE NÃO TINHAMOS CONDIÇÃO DE TER MUITAS COISAS, COMO BRINQUEDOS, MATERIAL ESCOLAR DE MELHOR QUALIDADE, ROUPAS ETC. TINHAMOS O BÁSICO, O QUE JÁ ERA BOM, MAS FICAVA UM POUCO DE VERGONHA DE TER OUTRAS COISAS.

VOLTANDO PARA A ESCOLA, FICAR COM UMA PROFESSORA ASSIM, QUE PASSAVA UMA IMAGEM DE MÃE, SEGURA, FORTE E CARIOSA, FOI O MELHOR QUE PODERIA MONTECER NESTE PERÍODO DA INFÂNCIA, NO PERÍODO DE MUDA-RETIÇÃO.

AVANÇANDO UM POUCO MAIS, JÁ NA ADOLESCÊNCIA, RECORDO DAS MÚLTIPLAS LEITURAS, COMO REVISTAS EM QUADRINHOS (FANTASMA, TARZAN, HERCULES MOURA, CAPITÃO AMÉRICA, TIO INÍMICO, MICKEY, PRINCE DONALD, TURMA DA MÔNICA, ASTERIX, VINGADORES, COWAN ETC), REVISTAS E JORNALIS.

FICAVA MUITO TRANQUILO NO QUINTO CURSADO AS MENTURAS DAS PESSOAS. NESSE ASPECTO, TIVE UMA INFÂNCIA/ADOLESCÊNCIA ÓTIMA. DESCOBRIA ASSUNTOS, VIAGAR MENTALMENTE, APRENDER, DECIDIR UM ASSUNTO, CONVERSAR COM OS COLEGAS E MUITOS ERA MUITO BOM, E ISSO SE DAVA ATRAVÉS DA LEITURA.

DA PARTE DA ORFANDADE QUANDO LEMBAMOS DAS VISITAS DE MEUS TIOS, O QUE DEMONSTRA A MENTE CRIAR, POR ISSO FUI MUITO VALORIZADA

As conversas, risadas, até discussões, eram muito interessantes.
De vez em quando íamos visitar parentes, do outro
lado do rio, em São João, de madrugada, e voltar no fim
do dia, pois não tínhamos carro, só tinha o ônibus.

Na escola, lembro de um período de editores
que iam divulgar livros, nos entregavam um jornalinho
com vários livros, seus valores e um pequeno resumo da história,
com a indicação de onde se leram. Apesar de não poder
contar muito com o dinheiro dos pais, de vez em quando dava
para contar um ou outro, o que me deixava muito feliz.

Quando adolescente, já trabalhava ganhando uma boa
parte do salário para comprar gibis (quadrinhos), livros e revistas.
Adorava (e adoro) ir em lojas, comprar livros. Sempre gostei
de ler, de ter livros, de ganhar, emprestar.

O interesse profissional ~~me~~ surgiu após um
trabalho como coordenador de um grupo de crianças e
adolescentes na Igreja São João-Na-Id, onde atuei por
uns 13 anos. Lá consegui vencer uma extrema timidez e
aprendi a contar histórias, fazer brincadeiras (dinâmicas), cantar
música e a coordenar reuniões.

Já era um trabalho educativo, só que religioso.
Quando estava no 3º ano do antigo Colégio (atual Casimiro Pedro)
no final, fiz a opção para o Magistério, que durou três
anos e, posteriormente, percebi que foi o melhor curso da
minha vida, melhor até que a faculdade. Tanto pelos profes-
sores como pelos colegas.

Por enquanto é só pessoal...

Anexo A 40: Língua Portuguesa 2

03/04/13

Meu percurso como falante/ou-
vinte, leitor/escritor...

Sou uma pessoa que gosto
de aprender, então procuro mais
ouvir do que falar como leitor
na dou ênfase mais nos títulos
não-ficcionais do que nos
ficção talvez por esse perfil de
sempre querer aprender algo,
embora aprecie a literatura
e suas funções na infância.
Leitora das pessoas, principalmente
de as iniciantes.

Memórias de minha infância
e adolescência.

Na minha infância fui uma
pessoa muito adente o que fez
com que meus pais sempre me
trataram com muita atenção e
cuidado, eles procuraram ler
histórias ou contos para mim
toda vez que eu ficava internado,
quando minha alta era feita
na minha casa, eu era o centro
da atenção e todos os cuidados
todas as coisas para mim sempre tive prio-
ridades e isto deu até a adolescência
quando resolvi estudar que era independente.

nomes, fatos, títulos... lembranças afetivas e intelectuais e o porquê de minha escolha profissional.

Homem que marca a minha vida D. Maria, pois da mesma creche e eu ia aprender, mesmo com minha deficiência física, da tarefa o cuidado de me ensinar e junto com a turma aos 9 anos tive o meu 1º diploma, isto levou-me a busca de outros.

Quanto a minha escolha profissional se deu pelo meu 1º emprego que foi em uma escola infantil como auxiliar maternal, tinha apenas 14 anos e me apaixonarei pelo ofício, tentei outros mas não se identifico e aqui estou a 20 anos. Em toda minha história pensaram que iam precisar me ajudar e eu sempre tracei caminhos que tenho que ajudar outros, penso que como professora tenho feito isso fazendo diferença na vida de muitos nesta jornada.

Anexo A 42: Matemática 3

Desde criança sempre fui muito de observar as pessoas à minha volta, suas atitudes e forma de agir. Não sou muito de falar, prefiro ouvir, porém há situações em que me vejo obrigado a me manifestar verbalmente, principalmente quando escuto pessoas falando sem propriedades sobre assuntos que domino.

Entre na 1ª série já alfabetizado, pois minha mãe me ensinava em casa, me recordo ainda hoje, do primeiro livro paradidático que li na escola, A Bota do Bode, com palavras simples, leitura agradável para o momento.

Sempre gostei de ler, a leitura me faz relaxar, me faz viajar para lugares distantes, me faz entrar em novos mundos, me faz esquecer da realidade, dos problemas do dia-a-dia. Atualmente, leio em média 6 a 7 livros por ano e as revistas de interesse, como a Veja (semanalmente) e a Super Interessante e a National Geographic.

Escolhi ser professor por conta da minha professora da 1ª série, a Profª Fatima Custina Ceolin, pois pelo fato de eu ter entrado na 1ª série já alfabetizado e ser pobre, ela acabava me excluindo das atividades e do grupo. Me lembro como hoje, quando na primeira semana de aula, ela me tirou da carteira da frente e me colocou no fundo da sala, vinha me criticando, e me expondo para o restante da

sala porque eu não tinha uniforme. Me lembro também de uma aula em que ela ensinava como ver as horas no relógio analógico e uma colega do lado me perguntou pra que servia o ponteiro dos segundos e estava respondendo quando a professora me fez sair do lugar e ir até a frente da sala com a colega e mais dois amigos da nossa frente para que eu explicasse a atividade, já que eu sabia de tudo, e acabou mandando bilhete para minha mãe, pois segundo ela eu era muito indisciplinado.

Sou hoje professor, por causa dela, pois não gostaria que outras "Fatimas" continuassem fazendo os alunos se sentirem péssimos. Procuro hoje, profissionalmente, ser para os meus alunos tudo aquilo que a prof. Fatima não foi para mim: amigo, orientador, conselheiro, valorizando todos da mesma forma, independente de sua classe social.

Anexo A 44: Não identificado

Sempre amei os livros. Desde criança quando mamãe lia poesias para nós (eu e minhas 3 irmãs), antes de dormir. Nunca mais me esqueci da poesia do Melro.

Já na escola, eu devorava os livros de Monteiro Lobato (coleção toda do Sítio do Tia -pau Amarelo).

Na minha adolescência li José Mauro de Vasconcelos e Leandro Dupré (meu tí de laranja limpa e Eramos seis) e também os clássicos que a professora de Português pedia para ler e fazer o fichamento (valia nota).

Acho que essa proximidade com os livros e a leitura colaborou para a escolha da profissão.

Sempre digo aos meus alunos que os livros nos abrem as portas do mundo. Uns acreditam, outros não. Mas assim mesmo continuarei a dizer e amar os livros.

Anexo A 45: Não identificado

03/09/2013

Sou uma pessoa ouvinte, gosto muito de ouvir, quando me sinto bem à vontade com o ambiente aí me solto mais, e começo a falar, ser engraçado enfim, demonstro como realmente sou e penso.

Na minha adolescência fui muito tímido, a regra era a mesma só quando me sentia à vontade e que me soltava mais. A paixão veio facilmente e até hoje é assim. Teve uma amiga, acho ~~que~~ quando eu tinha uns dez anos, que eu me sentia completamente à vontade, a gente se encontrava e conversávamos bastante, até que um dia ela disse que eu era bonito, daí pra frente fiquei tímido para com ela, e já não me sentia tão à vontade embora até querendo namorar com ela.

Decidi ser professor quando terminei a oitava série. Pensei vou ser professor ~~com~~ terminando o 2º grau onde antes ~~eu~~ era unicamente com faculdade. Quando cursei o Magisterio não achei ruim, quando comecei a trabalhar, apesar de muitas dificuldades, decidi continuar, gostei e estou até hoje. Me sinto muito bem ensinando, alguém é algo satisfatório. e to

Anexo A 46: Não identificado

Eu

Minha infância foi muito boa e divertida. Tenho muitos irmãos, o que fazia nossa casa muito alegre. Com certeza tivemos muitos problemas, mas eu só consigo me lembrar das brincadeiras e das histórias de terror que minha mãe contava repetidas vezes nos finais de tarde. Que, aliás, foi o que motivou a gostar de ler e de contar histórias.

Sou professora quase me aposentando e na contramão de muitas fofas, gosto da minha profissão. Sou também uma comerciante nata. Aliás toda a minha família está sempre vendendo alguma coisa para alguém, talvez tenha alguma coisa a ver com meus ascendentes judeus; meus avós maternos. Comecei no comércio bem cedo, aliás felizmente, naquela época, lá pelos anos 70 não era proibido trabalhar antes dos 16 anos. Talvez meu pai tenha exagerado um pouco porque para ele, se já soubesse falar já podia, no mínimo ajudar-lo no comércio. Ele tinha razão, os filhos eram muitos e o dinheiro pouco. Isso continuou toda a minha adolescência. Não achava uma tarefa ainda chegar da escola e já ir para "venda". Minha escola ficava distante uns 3 Km da minha casa, para

onde íamos, meus irmãos e eu, a pé

Nossa situação financeira era difícil, mas não passávamos por muitas privações. Estudávamos em boas escolas, estaduais, que por incrível que pareça era para alunos bons.

Optei por ser professora porque entendia que era uma profissão que me proporcionaria ter emprego de imediato, pois eu iria contribuir com o sustento da família. De fato, foi isso mesmo, mas felizmente foi mais do que isso, posso ser feliz.

Anexo A 48: Polivalente 1

Meu percurso como falante / ouvinte, leitor / escritor ...

Sou uma pessoa que não lembra claramente de boa parte da minha infância e adolescência, mas alguns fatos marcaram principalmente os relacionados com leitura, escrita e brincadeiras.

A escolaridade dos meus pais era primária, mas meu pai, trabalhador de tempo integral, surpreendia às vezes. Lembro-me dele fazer questões que tivéssemos uma enciclopédia, alguns livros com capa dura para a estante. Minha mãe, trabalhadora do lar, empenhava-se em nos enviar diariamente à escola, participar das reuniões, ouvir conselhos dos professores e valorizar o fato de estarmos estudando. Meu contato com livros era somente aqueles trazidos ou melhor, usados na escola. Via apenas para empenhar-me na escola, ler bem, fazer lições até que um dia, quando estava no 4º ou 5º ano, uma vizinha presenteou-me com uma coleção de histórias clássicas infantis que ela queria desfazer-se e, como eu era a melhor amiga da filha dela, deu para mim.

Foi a partir daí que descobri a leitura por prazer. Um outro vizinho, que às vezes eu também brincava, deu para mim e para minha irmã todos os gibis do tio Patinhas, Muckey e turma da Mônica que tinha em casa. Uau! Melhorei muito a fluência e a escrita na escola. Gostava muito de brincar "na rua" com meus vizinhos. Minha casa tinha um trânsito grande de crianças e eu sempre estava na casa de todos, participando do dia a dia das famílias. Foi assim que minha mãe via minhas brincadeiras girando em torno de ensinar crianças. Algumas vezes era só brincadeiras, com o tempo, realmente, minhas vizinhas me procuravam para que eu as ensinasse alguma lição relacionada à Matemática ou Ciências que elas não tinham entendido. Através dessas experiências educativas foi que minha mãe começou a definir meu futuro. Nunca dei "ouvidos" para isso e até ingressei minha carreira profissional em outra área, mas, meu prazer e realização estavam à minha espera na Educação. Foram 24 anos na área com erros e acertos e tropeços.

- sem arrependimentos - e com a certeza que ainda tenho muito que aprender nesta área.

Anexo A 50: Polivalente 6

Talvez a infância seja a passagem mais importante de nossas vidas, pois sempre há fatos que retornam à nossa mente como um filme...

Lembro-me que adorava brincar na rua de amarelinha, esconde-esconde, pular corda e outras coisas que inventávamos na hora. Tinha muitos amigos da aqueles que até hoje, após algumas dezenas de anos, às vezes nos encontramos e lembramos de como éramos felizes com tão pouco...

Brunquedos, quase não tínhamos, mas éramos criativos, iamos cedo para a rua e só entrávamos em casa para comer e dormir. Quando fomos à

Não me esqueço de meu primeiro livro, de um conto que ainda faz agucar a mente de todas as crianças e que resiste até hoje: "A bela adormecida". Não sabia ler ainda, mas eu imaginava o que poderia estar escrito, imaginava ser eu, a bela...

Quando entrei na escola, a minha ansiedade era tanta que nem comia direito... O tempo foi passando, me tornei uma leitora, adorava ler, até um concurso de leitura ganhei. Ganhei uma ~~ou~~ pequena estante com uns 20 livros, até pouco tempo, ainda os tinha, sei para a minha criança.

Brincava de professora quando ganhava minha casa, mas confesso que nunca pensei em ser professora, queria ser médica, cuidar das pessoas. Hoje, percebo que de certa forma eu cuido de pessoas, sou responsável ~~para~~ em ensinar, sou responsável pela formação de tantos alunos que passaram por mim, e isso, com certeza, é cuidar.

Acho que inconscientemente, quando brincava de escolinha, sabia que iria ser professora, adorava ensinar, pois sempre fui uma excelente aluna, embora, muito falante.

Acredito que a gente já nasce predestinado a ser

médica, advogado, professor e
~~entre~~ tantas outras profissões.
Se não nos damos conta
desse, mas lá no fundo
temos essa consciência.

Agora que estou escrevendo
isso, me lembro também que
sempre participei de teatro, de
dança nas festividades da es-
cola, eu adorava...

Antes de fazer Pedagogia,
fiz um ano de Análise de
Sistema, meio ano de Direito,
aí, dei um tempo... Quando
trabalhei na área da saúde,
pensei em fazer enfermagem,
mas a grana não dava
para pagar... Precisava fa-
zer um curso superior, pas-
sei em Psicologia no Macken-
zie, mas não fui... Sei lá é
porque!

Resolvi então fazer Peda-
gogia, não para ser professo-
ra, mas para trabalhar
na área de recursos huma-
nos. Até fui, mas o destino,
sei lá eu, me fez ir para
a educação... Já são uns

16 anos, e quer saber, eu
adão ser professora.
Um dia, um professor da
faculdade me perguntou: "por
que você está fazendo Pedagogia?"
Eu, sem pensar: "até agora
não sei..."

Ele me olhou, a sala toda
riu e me disse: "tenho certeza
que quando você estiver na sala
de aula, saberá o porquê."
Hoje eu sei o porquê, porque
tenho talento, tenho dom, tenho
carisma, chamem do que
quiser. Mas eu sou profes-
sora, e não me arrependo
disso!

Anexo A 54: Polivalente 7

O primeiro livro que eu li sozinho foi na primeira série era sobre uma família de jacaré que conseguia conscientizar a população a despoluir o Rio Tuti. Me lembro que minha mãe me ajudava a ler os livros que a escola solicitava, na 4ª série liemos juntos: Clube do esqueleto, Diário de uma menina misteriosa, fantástico mistério de feurinha e Professora muito Maluquinha. Nesse mesmo ano, minha escola convidou alguns autores para dar palestras aos alunos e conversas sobre suas obras, por ter lido Professora muito Maluquinha, minha turma escolheu o Zivaldo que nos contou curiosidades sobre o livro.

Quando adolescente, minha professora solicitava a leitura de livros como: Broxubax, memórias de um sargento de milícias, A Hora da Estrela entre outros, após a leitura havia uma discussão e assistíamos no teatro a peça. Lembro que no livro da Capitu, foi criado um tribunal em sala, onde um grupo acusava Capitu de ter traído Bentinho e o outro a defendia.

Eu sempre gostei da escola, dos amigos e dos professores, era um lugar que eu me sentia segura, porém eu não pensava em ser professora. Minha mãe me matriculou no CEFAM e mesmo no magistério não tinha pretensão de dar aula. Quando

Terminei o magistério comecei a trabalhar com Educação Infantil e fazer faculdade de Economia, porém me apaixonei pela profissão que apesar das dificuldades era o que eu gostava de fazer, então tranquei Economia e fiz pedagogia. Acredito que todos os meus professores influenciaram direta ou indiretamente na minha decisão.

Memórias

Nasci no Estado do Espírito Santo, numa cidade pequena, entre as montanhas e o vale. Lá, a vida acontece devagar, no tempo e na velocidade do vento das borboletas. Até hoje sinto o cheiro e o gosto das frutas, do mato e da terra úmida e cantar dos pássaros e late e roncado do tempo que passou e do futuro incerto que me espera. Não é por acaso, aqui estou, presente e certo num futuro distante, me lembro a dor, a dor da perda de a dos lembranças. Lembro - dos brincadeiras de criança me que caminho de terra até a chegada na escola. Brincos, corações, risada e pipocas. Não deixei para aprender - primeiras letras. Lembro de uma história que não sou de memória - a professora, péria e lerona, queria e insistia no aprendizado. Uma imagem, sem dúvida não sou de memória. O pé de jaboticaba, as, pretinhas e solares. Nunca me esqueci, dessa história. Geralmente, ouvia os sons do que falavam. Escrevamos mais do

que cantávamos. Nesse amaranho
de de letras busqui a certeza
do meu afazer. Meus pais incentive-
ram, mas me força de vontade
verci. Terminli o primário e num
gimásio agrícola me inscrevi. Tude
lhos, pesquisas, nunca desisti.
Ei vida continua, fui para um
colégio de freira e nunca li tou
te curso ali. Atitude ortodoxa
dos meus pais, um dia recebi
glorja estar aqui. Entre devaneios,
sonhados e certezas nada é
por acaso neste mundo sem
fim. O tempo ~~o~~ tempo, aquecido,
talvez. Já sei que as letras se
misturam nos meus devaneios.
Estou viva graças a Deus.

Anexo A 58: Não identificada

Meu percurso como falante / ouvinte
Leitor / Escritor
Memórias de minha infância e adolescência
Nomes, fatos, títulos, lembranças
afetivas e intelectuais, e o porquê de
minha escolha profissional.

— " —
* Falante: Família grande 6 irmãos,
o menor ou penúltimo na lista é o último
que fala o 1.º que aperta...
Então se aprimora a capacidade de ouvir,
e isso se faz presente até hoje, tanto que
me expressar sempre é um turbilhão quando
me sinto ~~preciso~~ compreendido.

Mas não é de todo ruim ter família
grande, eles sempre foram bons leitores, come-
çamos com gibis de super heróis e quando
é dinheiro etc etc, liamos livros, o que
me inspirou a ser um ~~fator~~ leitor mais
que ouvinte...

Como escritor, a minha dificuldade foi
aprender a pensar no texto no mesmo ritmo
e velocidade que escrevo, porque quando quero
escrever na mesma velocidade ~~que~~ ^{que} penso, os
textos saiam um atropelo só.

Não tenho muitas lembranças de minha
infância, o que me deixa preocupado, pois
não sei se ela foi muito clara e eu

111
fiz questões de esqueci-lá ou não na
opinião pública de que quando a idade
chega as memórias da infância vem à
tomo.

Boa, nesse caso, o tempo de tempo
mais confuso? Ainda, pois a idade dita
idade batê parte e as memórias não vem,
então, minha adolescência deve ter sido
realmente muito ótima...

Na adolescência como o trabalho de
ganhar por volta dos dez anos não tem
muito o que bagunçar, lembro-me por
exemplo, que quando era época de
férias, me pegava o Elliot os pipas no
alto, o que sempre vinha com alguma
Branca de meu pai (alias, nunca trabal-
hei com seu filho, não é uma coisa
que me traga boas recordações).

Nunca tive muitos amigos na escola, não
que isto fosse um problema, mas ~~depois~~
tive um que estudava no "Colégio" e
quanto não ~~quiseramos~~ queríamos
estudar, subíamos na escola e
cortávamos o fio da lixene... o
perno ia embora, nós subíamos de novo e
emendávamos o fio novamente... (os professores
~~deveriam adorar...~~ ~~deveriam adorar...~~)

Depois do colégio, fiquei um ano sem
estudar, comecei a fazer economia (pode?)
depois que não deu certo, mas o interessante

11
foi que numa época uma amiga me chamou
para fazer "cadastro" na escola para poder
dar aulas...

Não tinha a menor ideia do que era
cadastro, muito menos de como dar aulas...
mas como a companhia era agradável,
fui fazer o tal de "cadastro"... então pensei
deixar que a profissão me escolheu...

Quando me chamaram para as aulas,
e as 5^{as} séries quase que me engoliram
vivas...

Não ~~me~~ lembro de uma professora
professora, já comemorando a aposentadoria,
que me disse uma vez "olha lá você pre-
tende mudar de profissão, faça
isso logo, pois quanto mais passa o tempo,
mais difícil fica para sair de fora do cubo.
O pó de giz vicia mais que cocaína..."

Beira Estar ~~de~~ ~~coisa~~

Anexo B 1: Cronograma PEA 2013**CRONOGRAMA PEA 2013****1º SEMESTRE**

ETAPAS / ATIVIDADES	DATAS
1. Análise dos planos de ensino após avaliação diagnóstica.	12,13,19 de março.
2. Assessoria da Pofª Doutoranda Fabiana Andréa Jacobik.	20 de março.
3. A Matemática em todas as áreas do conhecimento: estudo de texto. Texto: Caminhos para o mundo da Matemática	26 e 27 de março
4. Troca de experiências: SAAI, PRP, Matemática, Português.	2,9,10,16,23 e 24 de abril.
5. Assessoria da Pofª Doutoranda Fabiana Andréa Jacobik	3 e 17 de abril.
6. AVALIAÇÃO DO PEA.	30 DE ABRIL.
7. Troca de experiências: Informática Educativa	07 de maio
8. Assessoria da Pofª Doutoranda Fabiana Andréa Jacobik	08 e 22 de maio
9. Troca de experiências: Sala de Leitura	14 e 15 de maio.
10. Educação Fundamental: orientações gerais para o ensino de língua portuguesa e de matemática no ciclo I (v.1)/Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2006.	21, 28, 29 de maio e 11, 12 e 18 de junho.
11. Assessoria da Pofª Doutoranda Fabiana Andréa Jacobik	05 e 19 de junho
12. A Matemática em todas as áreas do conhecimento: estudo de texto. Texto: Um ambiente para ensinar e aprender matemática	25 e 26 de junho e 02 de julho.
13. AVALIAÇÃO DO PEA.	03 de julho

2º SEMESTRE

ETAPAS / ATIVIDADES	DATAS
14. Organização dos instrumentos de sondagem utilizados no 1º semestre.	23, 24, 30 e 31 de julho.
15. Análise das sondagens e resultados de aprendizagem por série do 1º semestre.	06, 13 e 14 de agosto.
16. Assessoria da Pofª Doutoranda Fabiana Andréa Jacobik.	07 e 21 de agosto
17. A Matemática em todas as áreas do conhecimento: estudo de texto. Texto: Freire, Paulo Professora sim, tia não. Quinta carta. ed. olho d'água, 1997. P. ; 65 – 73.	20, 27 e 28 de agosto.
18. A Matemática em todas as áreas do conhecimento: estudo de texto. Texto: Seus alunos sabem interpretar problemas? Revista Nova Escola.	03, 10 e 11 de setembro

19. Assessoria da Pof ^a Doutoranda Fabiana Andréa Jacobik.	4 e 18 de setembro
20. Troca de experiências: Informática Educativa	24 e 25 de setembro
21. AVALIAÇÃO DO PEA	01 de outubro
22. Assessoria da Pof ^a Doutoranda Fabiana Andréa Jacobik.	02, 16 e 30 de outubro
23. Troca de experiências: Educação Especial	08 e 09 de outubro
Troca de experiências: Sala de Leitura	15 de outubro
Troca de experiências: Recuperação paralela: Português	22 e 23 de outubro
26. Troca de experiências: Recuperação paralela: Matemática	29 de outubro
27. A Matemática em todas as áreas do conhecimento: estudo de texto. Texto: Gráficos e tabelas para organizar informações. Revista Nova Escola	05, 06 e 12 de novembro
28. Assessoria da Pof ^a Doutoranda Fabiana Andréa Jacobik.	13 e 27 de novembro
29. Troca de experiências: Oficina: Jogos matemáticos	19 e 26 de novembro
30. Análise das sondagens e resultados de aprendizagem por série do 2º semestre.	03 e 04 de dezembro
31. AVALIAÇÃO DO PEA	10 DE DEZEMBRO

Anexo C 1: Proposição de SD_Ciências_Esgoto_versão 1_coletiva

**ANÁLISE E PROPOSIÇÃO DE SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES PARA LEITURA DO TEXTO
COMO O ESGOTO É TRATADO
(21/08/2013)**

Realizar a leitura do texto e destacar os pontos nos quais supõe-se que os alunos terão dificuldades de compreensão / atenção / interesse / etc

De onde vem a água?
Reservas de água potável / fossas / 60 % (mais da metade) / Siglas
Leitura da tabela (porcentagem / valores absolutos (divisão) /
Vivência (saneamento deficiente).
Responsabilidade quanto ao saneamento básico.
Custo do saneamento / tarifa social / hidrômetro
Processo de tratamento do esgoto (decantação primária e secundária / aeração /
microorganismos)
Leitura de esquema

GÊNERO: Divulgação Científica

CARACTERÍSTICAS: "...se constitui de um discurso relacionado a conhecimentos de ordem científica, adquiridos mediante a constatação de novos fatos e evidências, face ao dinamismo pelo qual perpassa a própria ciência da atualidade."

DISCIPLINAS:

Ciências
Matemática
LP
História

PONTO DE PARTIDA:

Levantamento de conhecimentos dos alunos.
A importância do tema é anterior à leitura do texto (?)
Relacionar o tema à vivência do aluno (estudo do meio - ?)

DESENVOLVIMENTO:

Fazer uma síntese do texto
Analisar uma conta de água (pensar no que se paga – o que entra e o que sai – quanto se paga por isso?)
Visitar uma estação de tratamento de esgoto
Comparação: os usos das águas dos rios em diferentes países
Comparação: onde se armazena água em casa (falhas no sistema de abastecimento)
Uso do esgoto tratado (resíduos)
Tratamento de água potável em casa

Anexo C 2: Proposição de SD_Ciências_Esgoto_II_versão 2_coletiva e discutida

ANÁLISE E PROPOSIÇÃO DE SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES PARA LEITURA DO TEXTO

COMO O ESGOTO É TRATADO (continuação – 28/08/2013)

ASPECTOS DESTACADOS NO GRUPO DURANTE A LEITURA DO TEXTO

Possíveis focos de dificuldades de compreensão / atenção / interesse dos alunos:

Compreender de onde vem a água que consumimos / como funciona o sistema de abastecimento / quem é responsável pelo saneamento básico
O que são reservas de água potável, fossas
Significado das siglas
Leitura de tabela e esquema
Porcentagem e sua relação com os valores absolutos (divisão) /
Superar a própria vivência (saneamento deficiente).
Processo de tratamento do esgoto (decantação primária e secundária / aeração / microorganismos)

Disciplinas / áreas de conhecimento envolvidas na leitura do texto:

Ciências
Matemática
LP
História
Geografia

Possibilidades de abordagem inicial do texto:

Levantamento de conhecimentos dos alunos.
Relacionar o tema à vivência do aluno / estudo do meio (?)

Atividades possíveis durante e/ou a partir da leitura:

Fazer uma síntese do texto
Analisar uma conta de água (pensar no que se paga – o que entra e o que sai – quanto se paga por isso?)
Visitar uma estação de tratamento de esgoto
Comparação: os usos das águas dos rios em diferentes países
Comparação com outros países: por que se armazena água em casa (falhas no sistema de abastecimento)
Uso do esgoto tratado (resíduos)
Tratamento de água potável em casa
Custo do saneamento / tarifa social / hidrômetro
Assistir a um vídeo que demonstre o processo de tratamento do esgoto
Fazer a leitura da tabela pensando no significado da porcentagem (em comparação com números absolutos – ideia de divisão / fração)
Discutir sobre as instâncias responsáveis pelo saneamento básico

Anexo C 3: Proposição de SD_Ciências_Esgoto_III_Artes

QUESTÕES A PROPOR *Artes e Ciências*

PÚBLICO:

Alunos de 7ª série F.I

DURAÇÃO:

8 aulas

MATERIAIS:

1 base de papel madeira
Materiais de sucate.
Tinte Plástica.
Cola quente.

PONTO DE PARTIDA:

- 1- O que é Arquitetura?
- 2- Estudo da arquitetura do Bairro.
- 3- Pesquisa sobre diferentes tipos de construções que existe no bairro
estilos
- 4-

SUGESTÃO DE ATIVIDADE (DESCREVER PASSO A PASSO)

- Construção de maquete em dois tempos:
 - Como é
 - Como gostaria que fosse.
- Formação de grupos
- Pesquisa, coleta e limpeza do material de sucata
- Construção de maquete real, com todos os seus problemas: saneamento deficiente, ligações clandestinas, etc.
- Construção da maquete ideal
 - Pesquisa (superar a própria vivência - Saneamento deficiente)
 - Visitas monitoradas em alguns estúdios de tratamento de esgoto.
 - Armazenamento de água de chuva, para uso doméstico.
- Construção e Pintura da maquete.
- A partir do material pronto, incentivar os alunos junto a sua comunidade, (femur) reivindicar melhorias do serviço público e buscar parcerias com a iniciativa privada (Fábrica de Tintas Wanda), do bairro.

AVALIAÇÃO:

- Participação
- Pesquisas
- Apresentação do trabalho
- (Ten) Resultados das tentativas com a iniciativa privada e o poder público.

Anexo C 4: Proposição de SD_Ciências_Esgoto_III_Polivalente_I

QUESTÕES A PROPOR

PÚBLICO:

1º ao 4º ano

DURAÇÃO:

1 mês

MATERIAIS:

- livro paradidático "A casa amarela";
- máquina fotográfica;
- projetor;
- folha sulfite;
- lápis de cor;
- computador;
-

PONTO DE PARTIDA:

- Estudo de meio: observar a paisagem no torno da escola, enfocando o Ribeirão Jaguareí.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE (DESCREVER PASSO A PASSO)

- Levantamento das observações - registro dos problemas
- Desenho do que foi observado
- Leitura do livro "A casa amarela"
- Pesquisa com familiares sobre como era o bairro antigamente, solicitar fotos antigas e comparar com as atuais (tiradas de estudos de meio).
- Registro das soluções
- Leitura do texto "Como o ergoto é tratado"
- Vídeos sobre o tratamento de ergoto
- Produzir coletivamente um jogo de percurso. As questões abordadas deverão apontar os problemas e as soluções levantadas durante as discussões das aulas.

AValiação:

Contribuições no levantamento das questões pertinentes ao tema. Compreensão dos problemas observados e das possíveis soluções. Produção de textos (1^o e 2^o anos coletivamente e 3^o, 4^o anos em dupla ou individual).

Anexo C 5: Proposição de SD_Ciências_Esgoto_III_LÍNGUA PORTUGUESA

QUESTÕES A PROPOR

PÚBLICO:

7^a e 8^a séries

DURAÇÃO:

4 aulas

MATERIAIS:

- Cópias do texto
- Caderno / quadro branco

PONTO DE PARTIDA:

- Leitura e discussão do texto.
- Trabalho com vocabulário - (palavras desconhecidas)
- Questões levantadas: (TEXTUAIS)
 - a) Qual foi o maior objetivo do autor ao escrever o texto?
 - b) Ao longo do texto, mais precisamente no 5º parágrafo, apareceu uma porcentagem acerca de ^{uma} pesquisa do IBGE. Para que é usada tal pesquisa.
- Conteúdo gramatical.
- CONJUNÇÕES

SUGESTÃO DE ATIVIDADE (DESCREVER PASSO A PASSO)

(...) Conteúdo

- Conjunções
- Desmembrar alguns parágrafos do texto onde aparecem conjunções e pedir para ~~se~~ substituir tais conjunções por outras sem que haja perda do sentido geral da sentença.

O professor deve destacar as conjunções e também preparar um banco de dados de tais vocábulos para que a atividade seja realizada com êxito.

Vale lembrar que dado conteúdo já é conhecido pelos alunos, ~~o~~ pois é abordado em todas as séries do fundamental II.

AValiação:

- ~~Se~~ Ocorrerá ao longo do processo de realização de atividade. Considerando a participação e a realização ~~dos~~ ~~dos~~ dos "exercícios".

Anexo C 6: Proposição de SD_Ciências_Esgoto_III_HISTÓRIA

QUESTÕES A PROPOR

PÚBLICO:

6ª série

DURAÇÃO:

4 aulas

MATERIAIS:

- Texto: "Como o esgoto é tratado"
- Vídeo
- Cartolina
- Lápis de colorido
- Imagens
 - Foto
 - Gravura

PONTO DE PARTIDA:

- Vídeo apresentando o tema
- Leitura de texto
 - levantamento do tema e das ideias principais

SUGESTÃO DE ATIVIDADE (DESCREVER PASSO A PASSO)

- Debate sobre o vídeo - Formação do grupo
- Exercícios de compreensão de texto
- Elaboração de mapa mental
- Estudar os rios da cidade de S.P.
 - Antem e hoje
 - Comparar com outras realidades (países e cidades).
- Confeccionar cartazes sobre os temas
- ~~→~~
- Levantamento dos aspectos positivos e negativos dos tratamentos de esgoto.

AVALIAÇÃO:

- Apresentação dos grupos.
 - oral
 - material (contêiner)
- Produção de texto individual.

Anexo C 7: Proposição de SD_Ciências_Esgoto_III_GEOGRAFIA

QUESTÕES A PROPOR (GEOGRAFIA) 011

PÚBLICO:

6^o ANOS (6A/6B/6C) - MANHÃ
9^o ANOS (9A/9B/9C) - MANHÃ

DURAÇÃO:

2 aulas

MATERIAIS:

TEXTOS: LULO
JORNAIS
REVISTAS
ALMANAQUE ABPT L

PONTO DE PARTIDA:

6^o série: A) trabalhar/analisar a tabela sobre a coleta e tratamento de esgoto (Brasil e região do IBGE)
B) Relacionar o processo de crecimento populacional do Brasil com a demanda por recursos naturais em específico a ÁGUA.

8^o série: A) Relacionar a demanda exercida pelos países desenvolvidos sobre os recursos naturais do planeta - e especial a água.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE (DESCREVER PASSO A PASSO)

6ª série : 1ª) leitura compartilhada ; 2ª) dividir a sala em grupos (onde cada grupo irá apresentar os dados da tabela sobre uma região específica)

8ª série : 1ª) leitura compartilhada/interpretação
2ª) debate professor → alunos

AVALIAÇÃO:

- Avaliação oral → debates em sala de aula
- Avaliação escrita →

Anexo C 8: Proposição de SD_Ciências_Esgoto_III_CIÊNCIAS

QUESTÕES A PROPOR

PÚBLICO:

5^ª série / 6^º ano

DURAÇÃO:

Entre 3 e 4 aulas.

MATERIAIS:

- Texto (anon)
- Garrafas pet (4)
- Mangueira de pedreiro (transparente)
- Unhas
- Tesoura sem ponta
- Canalis grossa e fina
- Pedra grossa e fina
- Arma grossa e fina
- Coroad.

PONTO DE PARTIDA:

- Verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema.
- Ler o texto compartilhado do texto.
- Relacionar as principais dúvidas surgidas sobre o tema durante a leitura, após a visita à SAA de Invernês.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE (DESCREVER PASSO A PASSO)

- Usar a sala de informática para pesquisar, coletar e compartilhar as fotos dos diversos rios de São Paulo, e comparar a degradação ambiental ocorrida com o passar dos anos.

Estação de
- Construir um pequeno esquema de tratamento de esgoto (ou filtro).

AValiação:

- Os alunos serão avaliados, durante todo o processo de leitura, pesquisa e escrita e construção do projeto.
- Os alunos serão avaliados em grupos e deverão elaborar um relatório de conclusão de trabalho.

Anexo C 9: Proposição de SD_Ciências_Esgoto_III_ED FÍSICA

QUESTÕES A PROPOR

PÚBLICO:

7ª SÉRIE

DURAÇÃO:

2 AULAS

MATERIAIS:

texto
TV

PONTO DE PARTIDA:

LEITURA E DISCUSSÃO SOBRE RELAÇÃO ENTRE A PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA, INGESTÃO DE ÁGUA, QUALIDADE DESTA ÁGUA, O TRATAMENTO DA ÁGUA E ESGOTO, E SUA RELAÇÃO COM O MEIO AMBIENTE ONDE SE PRÁTICA ATIVIDADE FÍSICA.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE (DESCREVER PASSO A PASSO)

- * LEITURA AO TEXTO
- * PROPOR UMA REFLEXÃO (~~ENTÃO~~) SOBRE O TEXTO E SUA RELAÇÃO COM A ATIVIDADE FÍSICA
- * UM VÍDEO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ÁGUA NA PRÁTICA DA ATIVIDADE FÍSICA E NA MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA
- * PRODUÇÃO DE TEXTO REFERENTE AO TEXTO, A DISCUSSÃO E O VÍDEO.

AVALIAÇÃO:

ATRAVÉS DA PARTICIPAÇÃO NA REFLEXÃO E DISCUSSÃO E NA PRODUÇÃO DO TEXTO.

Anexo C 10: Proposição de SD_Ciências_Esgoto_III_MATEMÁTICA

QUESTÕES A PROPOR

PÚBLICO:

5^o, 6^o, 7^o, 8^o Series.

DURAÇÃO:

- 6 aulas

MATERIAIS:

Contas de água →
o Como calcular o consumo,
o Valor de custo (consumo)
Esgoto = Volume de água utilizada
- Análise de Tabela de coleta e tratamento
de esgoto

PONTO DE PARTIDA:

Conteúdo - Parêntese
grandezas - análise
Análise - Comparação.
operações.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE (DESCREVER PASSO A PASSO)

- Leitura de um Hidrômetro
- se sabe e sabe o Volume de água =
egoto que há
- Como calcular o Volume do esgoto e
se determinados meses, operações.
- Quanto no último mês de sua casa
- Analisar a Tabela de Qualidade e Tratamento
de esgoto: Brasil e regiões - Percentagem
Ver: Total de esgoto, quanto é coletado -
e não coletado, bactérias e mais tabela
Análise - Construção gráfica

AValiação:

- Participação do interesse do aluno.
- Operações e Percentagem → quantificar
- Construção de uma Tabela
com base no conteúdo trabalhado
- Como foi obtido o cálculo

Anexo C 11: Proposição de SD_Ciências_Esgoto_III_Polivalente_II

QUESTÕES A PROPOR

PÚBLICO:

Educandos do 4º ano

DURAÇÃO:

Dois aulas

MATERIAIS:

Papel, lápis de cor,
Textos impressos.

PONTO DE PARTIDA:

Conversa inicial para levantamento
dos conhecimentos prévios sobre
saneamento básico.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE (DESCREVER PASSO A PASSO)

Pedir que os alunos descrevam suas percepções acerca das condições de saneamento no entorno do local onde vivem;

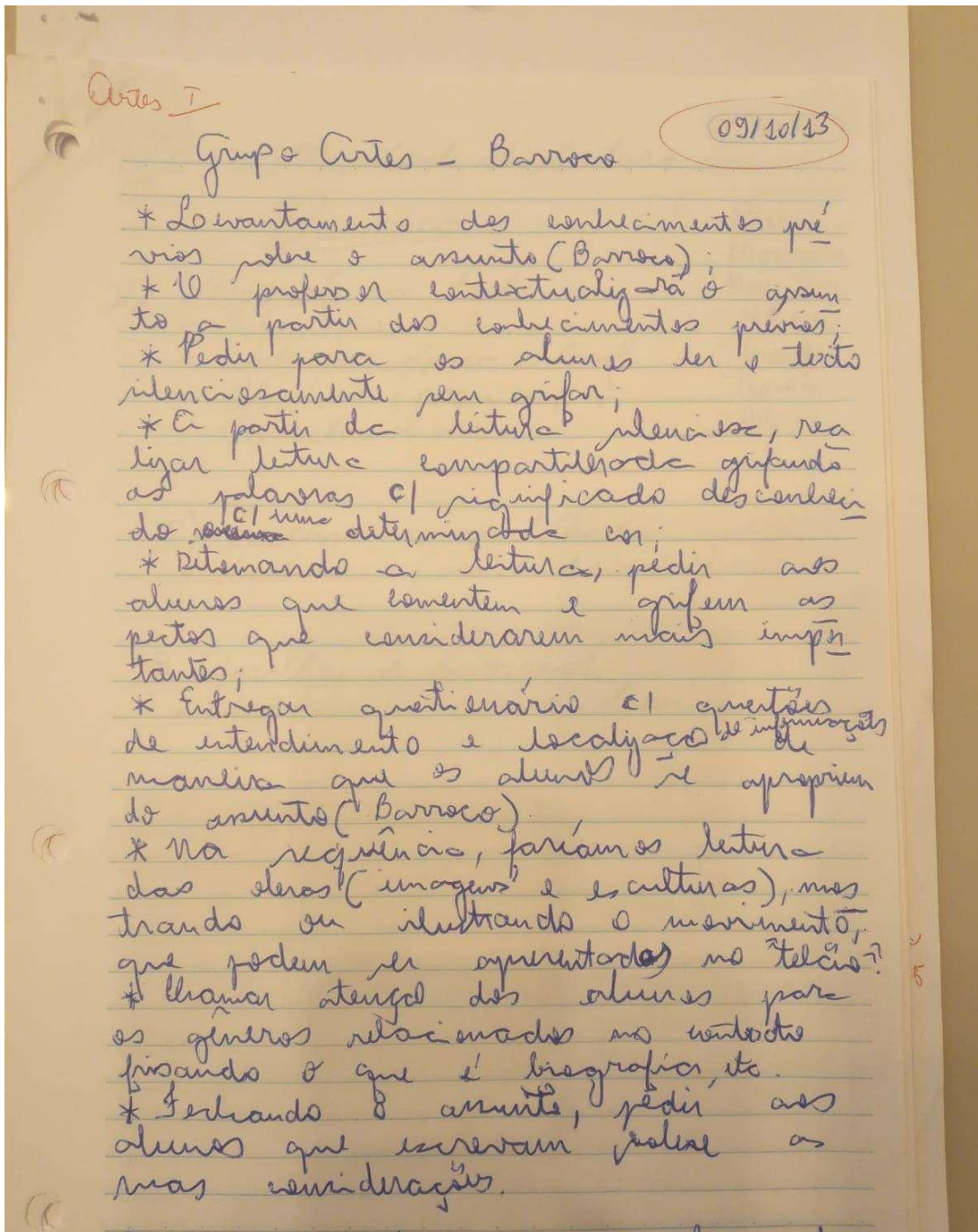
Apresenta o texto e pedir que os alunos descrevam palavras, frases e números que estejam em destaque.

- Iniciar uma leitura compartilhada
- Debate reflexivo
- Listar 5 itens onde eles proponham melhorias

AValiação:

Análise dos registros;
Observação da participação

Anexo D: 1 Artes_Grupo 1_versão 1



Anexo D: 2 Artes_Grupo 1_PREPARAÇÃO DA VERSÃO 2

ARTES I: REVISÃO - 16/10/2013

Proposição de atividade de leitura e compreensão do texto “Barroco”

Público: alunos de 7º ano (EF 8 anos)

PESQ.: Professores, de quantas aulas estamos tratando nessa proposta? Apenas uma ou mais? Se forem mais aulas, o que aconteceria em cada uma das aulas?

1. Levantamento dos conhecimentos prévios sobre o assunto (Barroco).

PESQ.: Qual seria o “plano B”, caso nenhum aluno faça ideia do que é Barroco?

2. O professor contextualizará o assunto a partir dos conhecimentos prévios.

PESQ.: Haveria registro ou seria feito oralmente?

3. Pedir para os alunos lerem o texto silenciosamente sem grifar.

4. A partir da leitura silenciosa, realizar leitura compartilhada grifando as palavras com significado desconhecido com uma determinada cor.

PESQ.: O que seria feito ou pedido aos alunos depois de grifarem as palavras de significado desconhecido?

5. Retomando a leitura, pedir aos alunos que comentem e grifem aspectos que considerarem mais importantes.

PESQ.: Seria uma leitura compartilhada ou individual? No caso de leitura compartilhada, quem define os trechos a serem grifados? No caso de leitura individual, como compartilhar o que cada aluno grifou?

6. Entregar questionário com questões de entendimento e localização de informações, de maneira que os alunos se apropriem do assunto (Barroco).

PESQ.: Elaborar o questionário com as respostas consideradas corretas.

** Sobre o questionário: Seria entregue em uma folha ou colocado na lousa? Onde seria feito esse registro? Seria individual ou em grupo? Seria compartilhado com a turma ou entregue ao professor? Como seria corrigido?

7. Na sequência, faríamos a leitura das obras (imagens e esculturas), mostrando ou ilustrando o movimento, que podem ser apresentadas no “telão”.

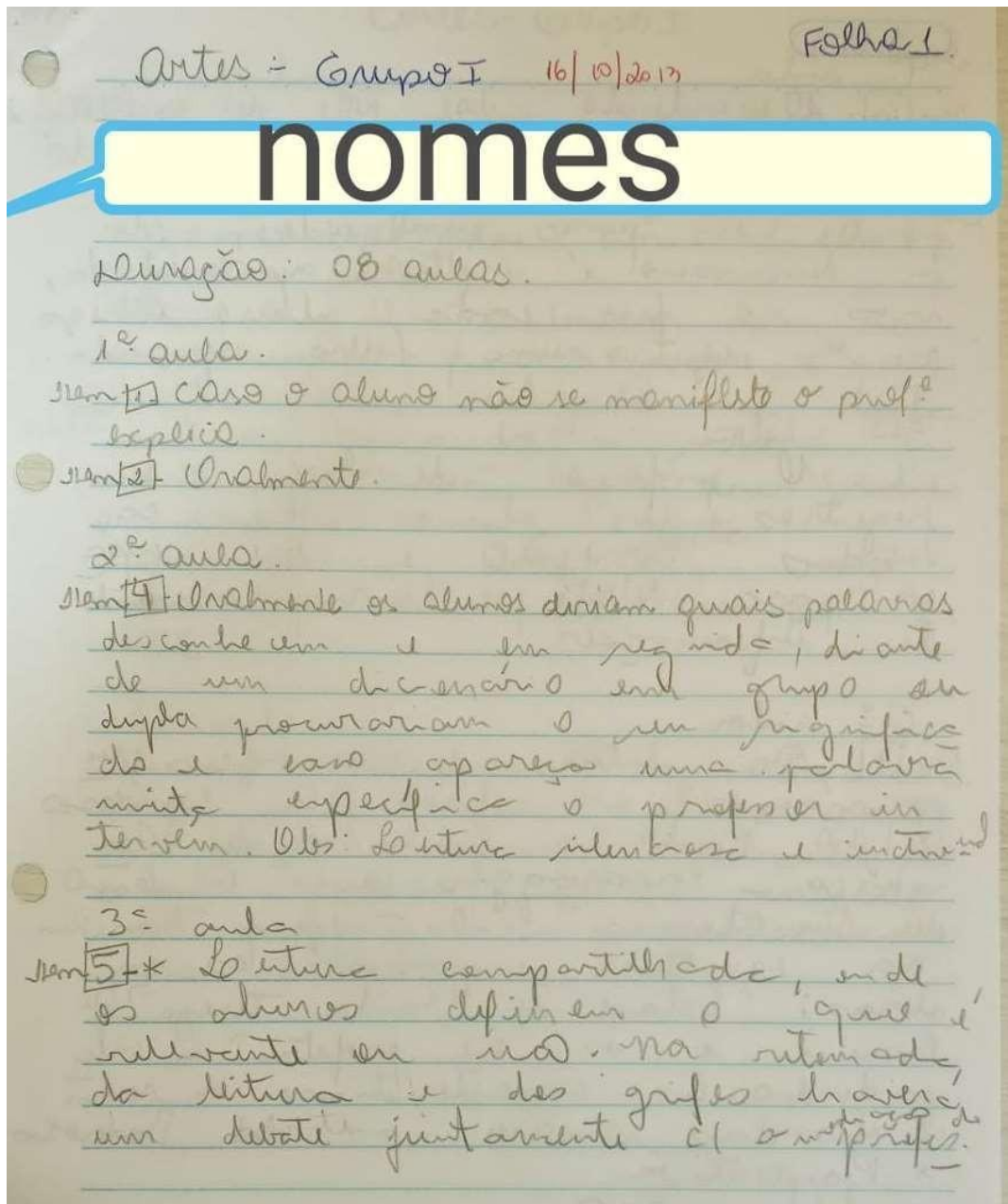
PESQ.: Quais seriam as obras lidas? Seria uma identificação “livre” dos alunos ou direcionada pelo professor? No segundo caso, que características o grupo elegeria como as características a serem analisadas? Haveria algum tipo de registro ou seria apenas oral?

8. Chamar atenção dos alunos para os gêneros relacionados no contexto, frisando o que é biografia etc.

PESQ.: Estamos falando de gêneros textuais? Quais seriam esses “gêneros relacionados no contexto”?

9. Fechando o assunto, pedir aos alunos que escrevam sobre suas considerações.

PESQ.: Qual seria a proposta de escrita? Haveria uma comando? Qual? Ou os alunos poderiam escrever o que quisessem? Seria uma produção individual ou em grupos? Como seria corrigida?



4ª aula
Sem [6] Dependendo do nº de questões (+ de 5)
o questionário poderá ser colocado
na lousa ou digitado para res-
ponder em ipores avançadas, onde
a discussão é melhor aproveitada,
mas no fim cada aluno entrega
o seu registro numa folha separada.

5ª aula
O professor devolve os
registros dos alunos e os
devidos correções e abre espe-
co para debate e enriquecimento
de informações.

6ª aula
Sem [7] Na leitura de imagens re-
queriamos as obras: "A Lavoura
de São Paulo a Lavoura de Vila
masco" - Caravaggio de "A Lenda"
de "Anatomia" - De Tuff e Van Rin.
Na escultura requeriamos as
obras: "Éxtase de Santa Teres" de
Bernini e os "12 profetas" - Vila
jardim. As características a serem
analisadas seriam as do Barroco:
* Perspectiva
* Iluminação
* Temes

Os registros seriam orais

7ª aula

Item 8 - O aluno deve perceber que trata-se de um texto informativo e técnicas discursivas e adendas sobre universidades (porba mais)

Item 9 - O trabalho em as considerações finais sobre o assunto já realizado em duplas com a demanda, a saber:

- O que você aprendeu sobre o assunto?

- Qual a obra ^{artista} que você mais se identifica? Por que?

ETC

8ª aula

Item 9 - Retomamos as considerações, onde cada aluno expõe as suas impressões culminando num texto coletivo redigido pelo professor e compartilhado para todos.

Artes - Grupo I

Folha 3

Questionário

- 1) Cite as características de pintura Barroca
- 2) " " " " escultura "
- 3) " " " " arquitetura "
- 4) Fale sobre a vida e a obra de:
 - a) Caravaggio
 - b) Rembrandt
 - c) Bernini
 - d) Aleijadinho
- 5) Cite as características do Barroco Brasileiro

Anexo D: 3 Artes_Grupo 1_VERSÃO 2

ARTES I: 2ª versão - 16/10/2013

Proposição de atividade de leitura e compreensão do texto “Barroco”

Público: alunos de 7º ano (EF 8 anos)

Duração: 8 aulas

1ª AULA

1. Levantamento dos conhecimentos prévios sobre o assunto (Barroco).

1.1 Caso os alunos não se manifestem, o professor explica.

2. O professor contextualizará o assunto a partir dos conhecimentos prévios (atividade oral).

2ª AULA

3. Pedir para os alunos lerem o texto silenciosamente sem grifar.

4. A partir da leitura silenciosa, realizar leitura compartilhada grifando as palavras com significado desconhecido com uma determinada cor. Os alunos diriam quais palavras desconhecem e em seguida, diante de um dicionário, em grupos ou duplas, procurariam o seu significado. E caso apareça uma palavra muito específica, o professor intervém. Obs.: leitura silenciosa e individual.

3ª AULA

5. Retomando a leitura, pedir aos alunos que comentem e grifem aspectos que considerarem mais importantes. Leitura compartilhada, os alunos definem o que é relevante ou não. Na retomada da leitura dos grifos, haveria um debate com a mediação do professor.

4ª AULA

6. Entregar questionário com questões de entendimento e localização de informações, de maneira que os alunos se apropriem do assunto (Barroco). Dependendo do número de questões (mais de 5) o questionário poderá ser colocado na lousa ou digitado para responder em “pares avançados”, onde a discussão é melhor aproveitada. No fim, cada aluno entrega o seu registro numa folha separada.

QUESTIONÁRIO

1. Cite as características da pintura Barroca.
2. Cite as características da escultura Barroca.
3. Cite as características da arquitetura Barroca.
4. Fale sobre a vida e a obra de:
 - a. Caravaggio
 - b. Rembrandt
 - c. Bernini
 - d. Aleijadinho
5. Cite as características do Barroco Brasileiro.

5ª AULA

7. O professor devolve os registros dos alunos com as correções e abre espaço para debate e enriquecimento de informações.

6ª AULA

8. Na sequência, faríamos a leitura das obras (imagens e esculturas), mostrando ou ilustrando o movimento, que podem ser apresentadas no “telão”. Na leitura de imagens sugeriríamos as obras “A conversão de São Paulo a Caminho de Damasco” (Caravaggio) e “A Lição de Anatomia do Dr. Tulp” (Rembrandt). Na escultura sugeriríamos as obras “Êxtase de Santa Teresa” (Bernini) e os “Doze Profetas” (Aleijadinho). As características a serem analisadas seriam as do Barroco: *Perspectiva, *Iluminação, *Temas. Os registros seriam orais.

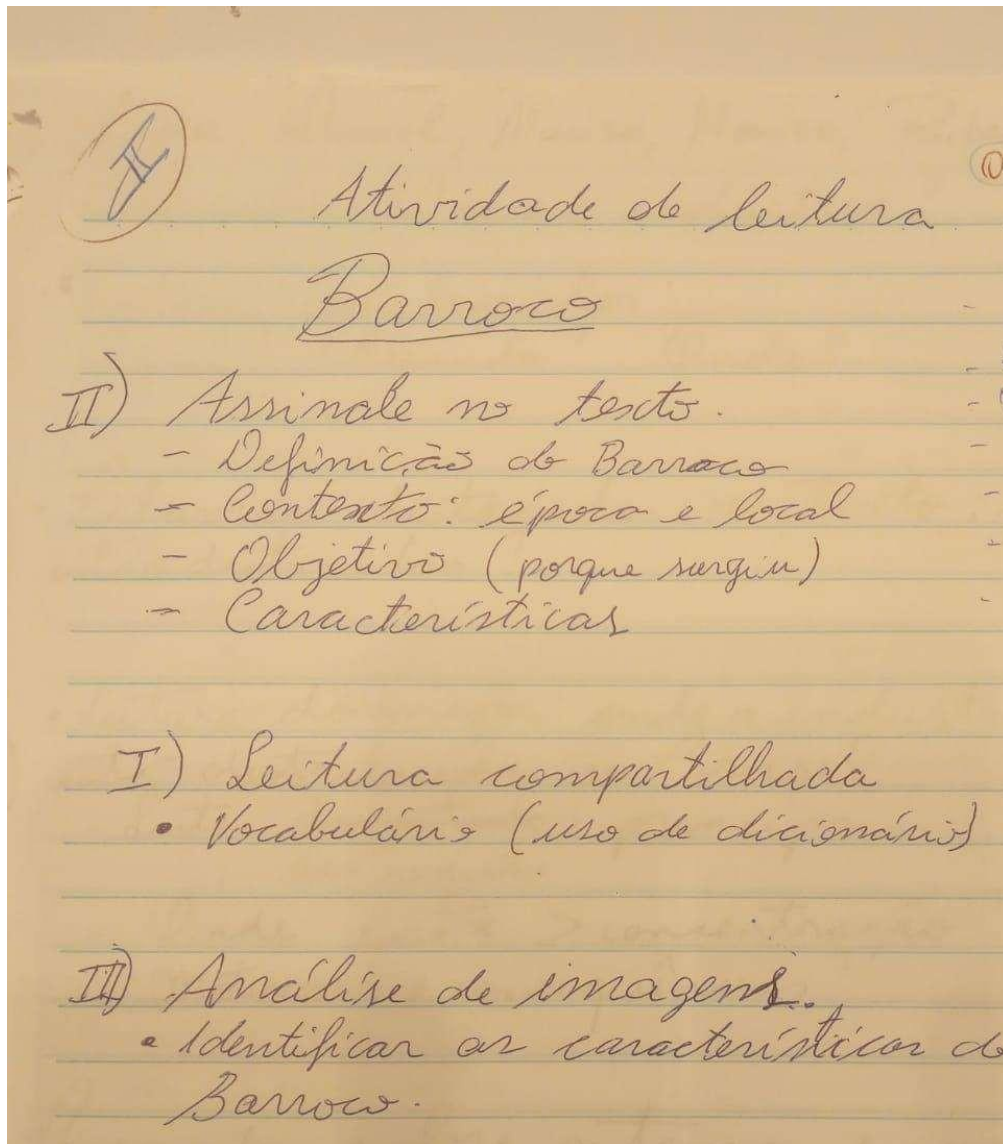
7ª AULA

8. Chamar atenção dos alunos para os gêneros relacionados no contexto, frisando o que é biografia etc. O aluno deve perceber que trata-se de um texto informativo com trechos biográficos e adendos sobre curiosidades (saiba mais).

9. Fechando o assunto, pedir aos alunos que escrevam sobre suas considerações. O trabalho ou as considerações finais sobre o assunto seria realizado em duplas com a comanda: “O que você aprendeu sobre o assunto? Qual a obra e artista com que você mais se identificou? Por quê?”.

8ª AULA

10. Retomaríamos as considerações, onde cada aluno expõe as suas impressões, culminando num texto coletivo redigido pelo professor e compartilhado para todos.



Anexo D: 5 Artes_Grupo 2_PREPARAÇÃO DA VERSÃO 2

ARTES II: REVISÃO - 16/10/2013

Proposição de atividade de leitura e compreensão do texto “Barroco”

Público: alunos de 7º ano (EF 8 anos)

**** Professores, de quantas aulas estamos tratando nessa proposta? Apenas uma ou mais? Se forem mais aulas, o que aconteceria em cada uma das aulas?**

1. Leitura compartilhada

Vocabulário (uso de dicionário)

Quem leria em voz alta, professor ou aluno(s)?

Como o dicionário seria utilizado, no momento da leitura ou depois? Se for utilizado no momento da leitura, haveria interrupção/interrupções? Se for utilizado após a leitura, haveria uma retomada do texto?

Como e quem definiria as palavras a serem procuradas no dicionário?

Quem procuraria as palavras, todos os alunos, um aluno, o professor?

Haveria algum tipo de registro ou discussão dos significados encontrados?

2. Assinale no texto

Definição de Barroco Registrar a definição de Barroco a ser considerada correta.

Contexto: época e local Registrar “contexto” a ser considerado correto.

Objetivo (porque surgiu) Registrar objetivo definido pelo grupo como a resposta correta.

Características Registrar as características definidas pelo grupo como respostas corretas.

**** Sobre as quatro questões acima: Seriam entregues em uma folha, colocadas na lousa ou explicadas oralmente? Onde seria feito esse registro? Seria individual ou em grupo? Seria compartilhado com a turma ou entregue ao professor? Como seria corrigido?**

3. Análise de imagens Quais imagens seriam analisadas? Como seriam apresentadas aos alunos?

Identificar as características do Barroco Seria uma identificação “livre” dos alunos ou direcionada pelo professor? No segundo caso, que características o grupo elegeria como as características que seriam analisadas? Haveria algum tipo de registro ou seria apenas oral?

Artes - 6^{II}

16/10/2013

n^o de aulas - 8 aulas até o fim da Características do Barroco.

4 aulas para o Barroco Brasileiro

① Leitura Compartilhada

① Prof. lerá em voz alta.

Alunos grifariam as palavras desconhecidas. O dicionário será utilizado após a leitura com a retomada do texto.

Todos os alunos em duplas procurariam ~~os~~ os sinônimos das palavras.

Planícia e registro e a discussão do significado encontrado em comparação com o texto.

②. Assinalar no texto:

Definição de Barroco: grifado no texto.

Contexto: época e local: grifado no texto.

Objetivo: marcado no texto

Características: " " "

As questões seriam colocadas na lousa já durante a releitura do texto.

Mesmo estando em duplas, cada aluno registraria as questões em seu caderno.

A resposta às 4 questões seria elaborada em conjunto com os alunos e registrada pelo professor.

3) Análise de imagens:

a) Pintura: "Moça com beinco de pérola" de Vermeer, Johannes: Mostrar contraste de luz intenso. Apresentar imagem com data show

b) Escultura Arquitetura: Explicar a sequência de Fibonacci e utilizar imagens com data show. Observar os detalhes que se repetem na arquitetura.

c) Escultura: "O êxtase de Santa Teresa", de Bernini, Gian Lorenzo. - com data show. Observar as dobras volutas, o ritmo dramático da escultura.

4. A Arte Barroca no Brasil.

c) Identificar as Características do Barroco: Registro após análise visual da imagem da obra com ênfase nos detalhes barrocos.

4) Apresentar as diferenças do Barroco Bras.:
Segue o mesmo roteiro do início

Anexo D: 6 Artes_Grupo 2_VERSÃO 2

ARTES II: 2ª versão – 16/10/2013

Proposição de atividade de leitura e compreensão do texto “Barroco”

Público: alunos de 7º ano (EF 8 anos)

Duração: 8 aulas até o fim das Características do Barroco; 4 aulas para o Barroco Brasileiro

1. Leitura compartilhada. O professor leria em voz alta.

a. Vocabulário (uso de dicionário). Os alunos grifariam as palavras desconhecidas. O dicionário será utilizado após a leitura, com a retomada do texto. Todos os alunos, em duplas, procurariam os sinônimos das palavras. Haveria o registro e a discussão do significado encontrado em comparação com o texto.

2. Assinalar no texto:

a. **Definição de Barroco:** “O termo *barroco* (palavra portuguesa que significa pérola imperfeita) é usado desde a Idade Média para indicar um raciocínio tortuoso, que confundia o falso com o verdadeiro.”

b. **Contexto (época e local):** “O Barroco foi um estilo que surgiu entre o começo do século XVII e o meio do século XVIII e, assim como o Renascimento, tinha interesse pela Antiguidade Clássica, tornando-se, assim, uma continuidade natural do Renascimento. (...) Embora politicamente a Itália houvesse perdido sua força, continuava a ser a maior potência cultural da Europa e foi, novamente, apesar de estar sob o domínio espanhol, o berço do Barroco.” NO BRASIL: “Aqui, esse estilo teve uma trajetória, e é possível encontrar traços característicos desse movimento artístico até mesmo em obras datadas dos primeiros anos do século XX, em diversas modalidades de arte.”

c. **Objetivo (porque surgiu):** “Nas artes, esse vocabulário foi utilizado para condenar os excessos de um estilo visto como degeneração dos princípios clássicos.” NO BRASIL: “Com o intuito de doutrinação cristã, o Barroco foi trazido ao Brasil por missionários, no início do século XVII.”

d. **Características:** “Esse movimento artístico tem como característica a predominância das emoções sobre a razão, o intenso contraste de luz e sombra, a busca de efeitos decorativos e visuais por meio de efeitos ilusórios de profundidade.” NO BRASIL: O Barroco brasileiro - de aspecto mais sóbrio, menos rebuscado - já foi chamado de “alma do Brasil” e costuma ser diferenciado por regiões, como o Barroco do litoral (com acervo riquíssimo, espalhado desde o Rio de Janeiro até Pernambuco) e o Barroco do interior (evidente em cidades de Minas Gerais).

** As questões seriam colocadas na lousa já durante a releitura do texto. Mesmo estando em duplas, cada aluno registraria as questões em seu caderno. As respostas às quatro questões seriam elaboradas em conjunto com os alunos registradas pelo professor.

3. Análise de imagens

a. Pintura: “Moça com brinco de pérola” (Vermeer, Johannes): Mostrar contraste de luz intenso. Apresentar imagem com data-show.

b. Arquitetura: Explicar a sequência de Fibonacci e utilizar imagens com data-show. Observar os detalhes que se repetem, na arquitetura.

c. Escultura: “O êxtase de Santa Tereza” (Bernini, Gian Lorenzo). Com data-show. Observar as dobras violentas, o ritmo dramático da escultura.

d. Identificar as características do Barroco. Registro após análise visual das imagens das obras com ênfase nos detalhes barrocos.

4. Apresentar as diferenças do Barroco Brasileiro. Seguir o mesmo roteiro do início.

Anexo E 1: Geografia_Grupo 3_versão 1

- ① Definição: O que é indústria? 09/10/23
- ② Leitura das legendas
O que? Quando? Onde?
- ③ Palavras destacadas no texto: por que estão destacadas?
- ④ Leitura do mapa: onde a indústria está distribuída no Brasil
 - Lista dos estados principais das regiões
 - Onde existe > concentração?
 - Motivos e consequências?
- ⑥ Pensando sobre o tema: pesquisa multinacional x transnacional diferenças
- ⑤ Leitura do texto } 1º, 2º e 3º
com o aluno } destaque da ideia principal de cada tópico.

Anexo E 2: Geografia_grupo 3_Preparação da versão 2

GEOGRAFIA III: REVISÃO - 16/10/2013

Proposição de atividade de leitura e compreensão do texto “Industrialização”

Público: alunos de 6º ano (EF 8 anos)

** Professores, de quantas aulas estamos tratando nessa proposta? Apenas uma ou mais? Se forem mais aulas, o que aconteceria em cada uma das aulas?

1. **Definição: O que é indústria?** A definição seria trazida para os alunos ou eles pesquisariam a palavra/tema? Se fosse pesquisa, como seria feita a proposta?

2. **Leitura das legendas: O que? Quando? Onde?** Como as imagens e legendas seriam apresentadas aos alunos? Seria feito algum registro das respostas ou seria oral apenas.

3. **Palavras destacadas no texto: por que estão destacadas?** Seria uma explicação do professor ou uma discussão com o grupo? Seria feita uma leitura do texto ou apenas a localização das palavras destacadas? Se houvesse uma leitura, seria individual, em grupos ou compartilhada?

4. **Leitura do mapa: onde a indústria está distribuída no Brasil:** Como o mapa seria apresentado aos alunos?

Lista das principais regiões.

Onde existe maior concentração?

Motivos e consequências? Registrar qual seria a resposta correta.

** Sobre as três questões acima: Seriam entregues em uma folha, colocadas na lousa ou explicadas oralmente? Onde seria feito esse registro? Seria individual ou em grupo? Seria compartilhado com a turma ou entregue ao professor? Como seria corrigido?

5. **Leitura do texto com o aluno: 1º, 2º, 3º (destaque da ideia principal de cada tópico).** Seria uma leitura compartilhada ou individual? No caso da leitura compartilhada, quem lê, o professor ou o(s) aluno(s)? Haveria alguma discussão ou registro dessa leitura?

6. **Pensando sobre o tema: pesquisa multinacional x transnacional (diferenças).** Como seria feita a proposta da pesquisa, por escrito ou oralmente? Onde seria feita a pesquisa, na escola ou em casa? Seria uma pesquisa individual ou em grupos? O professor providenciaria algum material ou cada aluno deveria fazer isso? Como a pesquisa deverá ser registrada/sistematizada pelos alunos? Onde aconteceria o registro/sistematização da pesquisa, na escola ou em casa? A pesquisa seria compartilhada com a turma ou entregue ao professor? Como seria corrigida?

Geo I

16/10/2013

- 1) Definição básica trazida pelo professor e trabalhada junto aos alunos para chegar a outros exemplos de indústria.
- 2) Projetar as imagens no quadro e assim realizar a leitura de imagem coletivamente de forma oral.
- 3) Conceitos destacados para facilitar a visualização de tais definições no glossário. * Reforço de informação
- 4) Mapa projetado no quadro.
Registros no caderno, realizados no quadro junto com os alunos.
- 5) Leitura compartilhada dos 3 primeiros parágrafos pois estes definem tal texto. Após isso, os alunos realizariam a leitura individualmente e de forma silenciosa.
- 6) Trazer pesquisa de casa, individuais, lista de multinacionais → As pesquisas seriam compartilhadas em sala p/ construir novos conceitos ~~fora~~ com o professor.

Anexo E 3: Geografia_grupo 3_versão 2

GEOGRAFIA III: 2ª versão – 16/10/2013

Proposição de atividade de leitura e compreensão do texto “Industrialização”

Público: alunos de 6º ano (EF 8 anos)

Duração:

1. Definição: O que é indústria? Definição básica trazida pelo professor e trabalhada junto aos alunos para chegar a outros exemplos de indústria.

2. Leitura das legendas: O que? Quando? Onde? Projetar as imagens no quadro e assim realizar a leitura coletivamente de forma oral.

3. Palavras destacadas no texto: por que estão destacadas? Conceitos destacados para facilitar as visualização de tais definições no glossário. Reforço de informação.

4. Leitura do mapa: onde a indústria está distribuída no Brasil. Mapa projetado no quadro.

Lista das principais regiões.

Onde existe maior concentração?

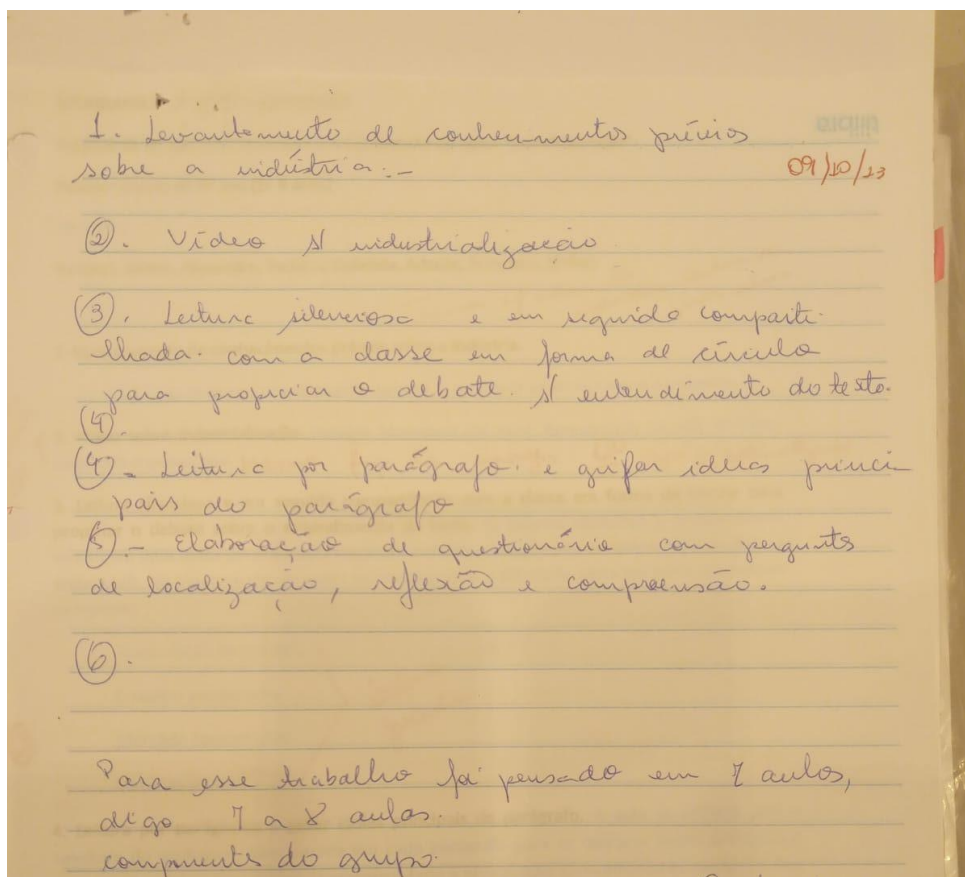
Motivos e consequências?

**** Registros no caderno, realizados no quadro junto com os alunos.**

5. Leitura do texto com o aluno: 1º, 2º, 3º (destaque da ideia principal de cada tópico). Leitura compartilhada dos três primeiros parágrafos, pois estes definem o texto. Após, os alunos realizariam uma leitura individual e silenciosa.

6. Pensando sobre o tema: pesquisa multinacional x transnacional (diferenças). Trazer a pesquisa de casa, individual: Lista de multinacionais. As pesquisas seriam compartilhadas em sala para construir novos conceitos com o professor.

Anexo E 4: Geografia_Grupo 4_versão 1



Anexo E 5: Geografia_grupo 4_Preparação da versão 2

GEOGRAFIA IV: REVISÃO - 16/10/2013

Proposição de atividade de leitura e compreensão do texto “Industrialização”

Público: alunos de 6º ano (EF 8 anos)

** Professores, estamos tratando de 7 a 8 aulas de acordo com a sugestão de vocês. Por favor, explicitem o que aconteceria em cada uma das aulas.

- 1. Levantamento de conhecimentos prévios sobre a indústria.** Qual seria o “plano B”, caso nenhum aluno faça ideia do que é “indústria”.
- 2. Vídeo sobre Industrialização.** Qual é o nome do vídeo e sua duração? Como seria apresentado aos alunos? Haveria algum registro ou discussão sobre o vídeo?
- 3. Leitura silenciosa e em seguida compartilhada com a classe em forma de círculo para propiciar o debate sobre o entendimento do texto.** Tudo aconteceria em uma única aula? Haveria algumas questões ou tópicos previamente elaborados pelo professor para a discussão ou seria “livre” a partir das impressões dos alunos? Se houvesse tópicos ou questões previamente elaboradas, quais seriam? Haveria algum registro da discussão?
- 4. Leitura por parágrafos e grifar ideias principais do parágrafo.** Quem faria a leitura o professor ou o(s) aluno(s)? Quem definiria o que seria grifado em cada parágrafo?
- 5. Elaboração de questionário com perguntas de localização, reflexão e compreensão. Elaborar o questionário com as respostas consideradas corretas.**

** Sobre o questionário? Seria entregue em uma folha ou colocado na lousa? Onde seria feito esse registro? Seria individual ou em grupo? Seria compartilhado com a turma ou entregue ao professor? Como seria corrigido?

Geo II

16/10/2013

Grupo: IV. Geografia

nomes

1. O professor explicaria o que é indutiva

2. Tempo Modulos - 10 min. na sala de video.
p/ todo o grupo/sala

3. As leituras silenciosa e a compartilhada seriam em uma única aula. Na sequência, aula seguinte, o professor registraria as opiniões dos alunos no papel craft.

Na hipótese de um outro professor aplicar a metodologia, seria prudente estabelecer o seguinte:

- Acumulação de capitais
- Trabalho assalariado
- Mercado consumidor
- Matérias-primas

4. A aula se iniciaria com releturas do professor, com parêntese em cada parágrafo para se destacar ideias principais com a participação efetiva dos alunos. O professor faria a provocação aproveitando as sugestões dos alunos. O professor agiria sempre como mediador das discussões.

5. As questões seriam colocadas na lousa e os alunos registrariam no caderno, individualmente porque assim

tilibra

O aluno traz uma síntese do trabalho do caderno. O registro seu comparado. A conexão seu feita no livro com a participação de todos os alunos.

Questionário:

① Segundo o texto "O que é industrialização".
R. É o processo de indústria implantação de indústrias num país ou região

② Quais os fatores que propiciaram a industrialização do Brasil?

R. - Acumulação de capitais.

A substituição gradativa do trabalho escravo pelo trabalho assalariado

O crescimento de um mercado consumidor interno

③ Por que a cidade de São Paulo tornou-se a mais industrializada do país?

R. Foi devido a sua posição geográfica; o escoamento da produção de café pela estrada como se constituiu um ponto de passagem obrigatória das mercadorias produzidas no interior para o porto de Santos

④ Reflexão. Quais os benefícios para o Brasil que se pode ministado mais no transporte ferroviário para escoamento dos produtos industrializados?

25 R. ~~Qua~~ Diminuição de poluição ambiental, mais barato, menor custo, mais rápido.

5. Quais os benefícios que a industrialização trouxe para o Brasil?

- crescimento da base de consumo;
- geração de empregos;
- desenvolvimento dos meios de transporte.

Anexo E 6: Geografia_grupo 4_versão 2

GEOGRAFIA IV: 2ª versão – 16/10/2013

Proposição de atividade de leitura e compreensão do texto “Industrialização”

Público: alunos de 6º ano (EF 8 anos)

Duração: 7 a 8 aulas

1. Levantamento de conhecimentos prévios sobre a indústria.

1.1 Caso os alunos não se manifestassem, o professor explicaria o que é indústria.

2. **Vídeo sobre Industrialização.** Tempos Modernos (10 min). Apresentado na sala de vídeo para todo o grupo/sala.

3. **Leitura silenciosa e em seguida compartilhada com a classe em forma de círculo para propiciar o debate sobre o entendimento do texto.** As leituras silenciosa e compartilhada seriam em uma única aula. Na aula seguinte, o professor registraria as opiniões dos alunos no papel craft. Na hipótese de um outro professor aplicar a atividade, seria prudente estabelecer os tópicos:

Acumulação de capitais;

Trabalho assalariado;

Mercado consumidor;

Matérias primas.

4. **Leitura por parágrafos e grifar ideias principais do parágrafo.** A aula se iniciaria com a releitura do professor, com parada em cada parágrafo para se destacar ideias principais a participação efetiva dos alunos. O professor faria a provocação aproveitando as sugestões dos alunos, agiria sempre como mediador das discussões.

5. **Elaboração de questionário com perguntas de localização, reflexão e compreensão.** As questões seriam colocadas na lousa e os alunos registrariam no caderno, individualmente porque assim teriam uma síntese do trabalho. O registro seria compartilhado. A correção seria feita na lousa com a participação de todos os alunos.

QUESTIONÁRIO

1. Segundo o texto, o que é industrialização?

É o processo de implantação de indústrias num país ou região.

2. Quais os fatores que propiciaram a industrialização no Brasil?

Acumulação de capitais;

A substituição gradativa do trabalho escravo pelo trabalho assalariado;

O crescimento de um mercado consumidor interno.

3. Por que a cidade de São Paulo tornou-se a mais industrializada do país?

Foi devido a sua posição geográfica, como se constituiu um ponto de passagem obrigatório das mercadorias produzidas no interior do estado para o Porto de Santos.

4. REFLEXÃO: Quais os benefícios para o Brasil se fosse investido mais no transporte ferroviário para o escoamento dos produtos industrializados?

- Diminuição da poluição ambiental;

- Mais barato;

- Menor custo;

- Mais rápido.

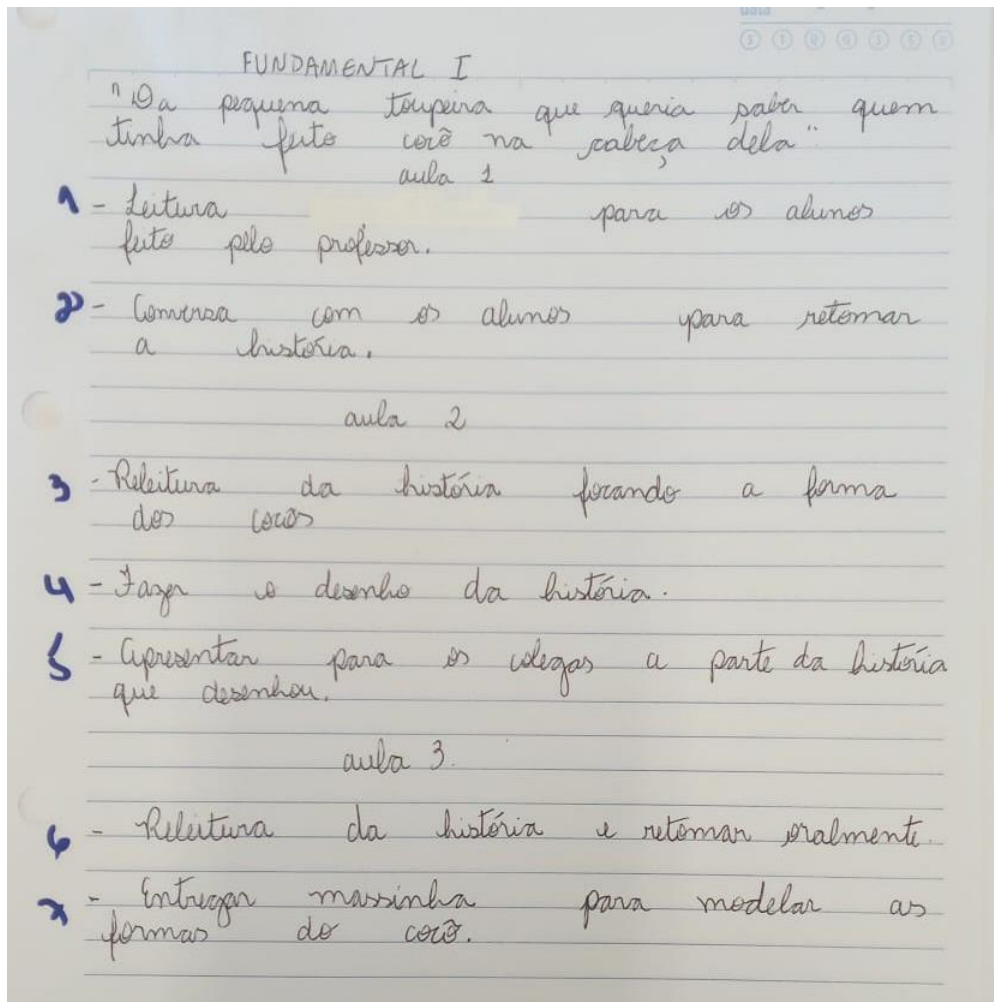
5. Quais benefícios a industrialização trouxe para o Brasil?

- Acesso a bens de consumo;

- Geração de empregos;

- Desenvolvimento de meios de transporte.

Anexo F 1: Pequena toupeira_INICIAL



Anexo F 2: Pequena toupeira_REVISÃO

REFLEXÃO SOBRE ATIVIDADE DE LEITURA - TEXTO LITERÁRIO (LITERATURA INFANTIL)

LIVRO: Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela

1. Público alvo da proposta:

1. Fundamental I

2. Objetivo(s) da proposta:

3. As atividades 1 e 2 seriam realizadas no mesmo dia ou em dias diferentes? Por quê?

4. Por que a releitura da história foca “a forma dos cocôs”?

5. O que significa “retomar oralmente” na releitura da “aula 3”?

6. Qual(is) o(s) objetivo(s) das atividades 4, 5 e 7?

7. Vocês acham que é possível, com este texto, discutir ou aprofundar aspectos mais formais de leitura ou produção de textos? Quais aspectos seriam esses e como poderiam ser trabalhados?

8. Após refletir sobre a proposta a partir das questões anteriores, o grupo considera necessário modificá-la? Se sim, como seria essa nova proposta? Se não, explique o porquê.

- ② Objetivo: a criança ter contato com diferentes tipos de leitura, trabalhar com linguagem escrita, visual e atividades manuais.
- ③ Sim, no mesmo dia, sempre que é feita uma leitura, os procedimentos são ~~em~~ debater o assunto com os alunos.
- ④ O próprio texto leva prestar atenção, tornando a história muito engraçada.
- ⑤ Conversar com os alunos sobre a história.
- ⑥ Desenvolver habilidades: artísticas e plásticas, comunicação e expressão em grupo.
- ⑦ Sim, é possível aprofundar aspectos formais do texto, assim como os comentários torna o texto mais lúdico. Trazer o texto impresso, conforme aparece na história, assim como as imagens.
Fazer uma análise do texto escrito, destacando os comentários entre parênteses, e a descrição dos diferentes tipos de coesão.
- ⑧ A proposta não precisa ser modificada, mas pode ser aprofundada de acordo com os objetivos do professor.

Anexo F 3: Pequena toupeira_FINAL

PROPOSTA DE LEITURA - TEXTO LITERÁRIO (LITERATURA INFANTIL)

LIVRO: Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela

- Público alvo da proposta: Fundamental I

- Objetivo(s) da proposta:
 - A criança ter contato com diferentes tipos de leitura, trabalhar com linguagem escrita, visual e atividades manuais.

- Aula 1:
 - Leitura para os alunos feita pelo professor.
 - Conversa com os alunos para retomar a história.
 - As atividades serão realizadas no mesmo dia porque sempre que é feita uma leitura, os procedimentos são debater o assunto com os alunos.

- Aula 2:
 - Releitura da história focando a forma dos cocos.
 - O próprio texto leva a prestar atenção, tornando a história muito engraçada.
 - Fazer o desenho da história.
 - Apresentar para os colegas a parte da história que desenhou.
 - Desenvolver habilidades artísticas, plásticas, comunicação e expressão em grupo.

- Aula 3:
 - Releitura da história e retomar oralmente.
 - Conversar com os alunos sobre a história.
 - Entregar massinha para modelar as formas do cocô.
 - Desenvolver habilidades artísticas, plásticas, comunicação e expressão em grupo.

- É possível aprofundar aspectos formais do texto assim como os comentários tornam o texto mais lúdico.
 - Trazer o texto impresso, conforme aparece na história, assim como as imagens.
 - Fazer uma análise do texto escrito, destacando os comentários entre parênteses, e a descrição dos diferentes tipos de cocô.

- A proposta não precisa ser modificada, mas pode ser aprofundada de acordo com os objetivos do professor.

Anexo F 4: Bruxa, Bruxa_INICIAL

Público alvo: 6º ano

Metodologia: Mostrar a capa e fazer o levantamento dos conhecimentos prévios.

Data de conversa

Como eu vou ler o livro depende do meu objetivo.

- Leitura pelo prazer.

Estratégias:

- Fez uma primeira leitura sem apresentar as imagens.
- Fez a 2ª leitura mostrando as imagens.

↳ Pedir aos alunos para anotar a sequência dos personagens

↳ Mostrar as figuras e pedir pra eles ~~verem~~ falarem quem é o personagem

Jardina

Anexo F 5: Bruxa , Bruxa_REVISÃO

REFLEXÃO SOBRE ATIVIDADE DE LEITURA - TEXTO LITERÁRIO (LITERATURA INFANTIL)

LIVRO: Bruxa, Bruxa, venha à minha festa

1. Público alvo da proposta:
 - . 6º ano
2. Objetivo(s) da proposta:
 - . *Leitura pelo prazer* – é necessário acrescentar mais algum objetivo?
3. No entendimento do grupo, o que seriam os “conhecimentos prévios” nessa atividade?
4. Com que objetivo(s) o grupo propõe uma primeira leitura, sem mostrar imagens, e uma segunda leitura, mostrando as imagens?
5. Na opinião do grupo, uma terceira, ou mais leituras deste texto seriam interessantes ou necessárias? Por quê?
6. Vocês acham que é possível, com este texto, discutir ou aprofundar aspectos mais formais de leitura ou produção de textos? Quais aspectos seriam esses e como poderiam ser trabalhados?
7. Após refletir sobre a proposta a partir das questões anteriores, o grupo considera necessário modificá-la? Se sim, como seria essa nova proposta? Se não, explique o porquê.

2. Não necessariamente, pois a leitura por prazer não necessita de tantos objetivos específicos. No entanto, poderíamos trabalhar em foco em alguns itens: pontuação (ênfase no diálogo)
* Desenvolver a criatividade.
* Utilizar corretamente a pontuação.
* Refletir através do lúdico o processo de construção de leitura.

3. Os contextos ^{podem} relacionar-se ^{ao contexto de} personagens apresentadas no "Banco, Banco...". Pensando nos personagens da história aprendida, que além das histórias os alunos conhecem... Relacionar o título/história ao cotidiano (re já participaram de alguma festa; o que tinha na festa ou que têm muita festa; que fantasias...)

4. 1º imaginação e memorização desenvolvendo a criatividade
2º a partir do que pensaram em imaginar comparar ^{com} as cenas das páginas do livro.

5. Sim. Trabalhar aspectos relacionados ao que o texto propõe (repetições) e outros aspectos a partir dos objetivos propostos.

6. Já citamos anteriormente alguns aspectos (pontuação, concordância "concordância de caso de repetição, leitura de imagens, segmentação de ideias e acontecimentos). Poderiam ser trabalhadas a partir dos conteúdos de história em do 7º. A leitura pode ser realizada pelo simples prazer, ^{mas} ^{em} ^{ambos} ^{os} ^{casos} poderíamos fazer

data . . .
② ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
e direcionar a proposta para aspectos
formais já concluídos.

Anexo F 6: Bruxa, Bruxa_FINAL

PROPOSTA DE LEITURA - TEXTO LITERÁRIO (LITERATURA INFANTIL)

LIVRO: Bruxa, Bruxa, venha à minha festa

- Público alvo da proposta: 6º ano

Objetivo(s) da proposta:

- Principal: Leitura pelo prazer
- Ampliados: desenvolver a criatividade; utilizar corretamente a pontuação (ênfase no diálogo); refletir através do lúdico o processo de construção da leitura.

Roda de conversa: mostrar a capa e fazer o levantamento dos conhecimentos prévios.

- Os conhecimentos prévios podem relacionar-se ao conhecimento de personagens apresentados no livro. Pensando nas personagens da história apresentada, que outras histórias os alunos conhecem. Relacionar o título/história ao cotidiano (se já participaram de alguma festa; o que tinha na festa ou o que tem numa festa, que fantasias...)

- Fazer uma primeira leitura sem apresentar as imagens.
 - Imaginação e memorização desenvolvendo a criatividade.

Fazer uma segunda leitura mostrando as imagens.

- A partir do que pensaram ou imaginaram comparar/confrontar com as reais ilustrações do livro.

- Mostrar as figuras e pedir para eles falarem quem é o personagem.
- Pedir aos alunos para anotar a sequência dos personagens.
- Uma terceira leitura poderia trabalhar aspectos relacionados ao que o texto propõe (repetição) e outros aspectos a partir dos objetivos propostos.
- Como aspectos formais do texto poderia se trabalhar pontuação, concordância, “conceito” de conto de repetição, leitura de imagens, segmentação de ideias e acontecimentos. Poderiam ser trabalhados a partir dos contornos da história ou do próprio texto.

Anexo F 7: Dodó_INICIAL

Leitura p/ os 7^{os} anos

1.º momento: fazer a leitura das imagens.

2.º momento: com base nas imagens, registrar a leitura ~~dessas~~ ~~imagens~~ das mesmas.

3.º momento: compartilhar as diversas leituras surgidas na sala.

4.º momento: partilhar o texto do autor com a sala. A professora fará a leitura juntamente com as imagens.

5.º momento: discutir os pontos comuns entre o texto do autor e os textos surgidos na sala.

Obs: pensando nas figuras (ilustrações) o professor deve estar preparado para respostas diversas (atentar-se para as realidades vivenciadas pelos alunos).

* Livro: Dodó (Ziraldo)

2.º momento: formar grupos com 4 integrantes e registrar, através da ~~leitura~~ escrita as impressões que tiveram com a leitura não verbal.

Anexo F 8: Dodó_REVISÃO

REFLEXÃO SOBRE ATIVIDADE DE LEITURA - TEXTO LITERÁRIO (LITERATURA INFANTIL)

LIVRO: Dodó

1. Público alvo da proposta:

1. 7º ano

2. Objetivo(s) da proposta:

3. As atividades 1 a 5 seriam realizadas no mesmo dia? Se sim, expliquem por que. Se não, em quantos dias elas seriam divididas e com que objetivos o grupo faria a divisão?

4. Com que objetivos o grupo propõe: primeiro a leitura de imagens (texto não verbal), e depois a leitura do texto verbal?

5. Na opinião do grupo, uma segunda, ou mais leituras deste texto seriam interessantes ou necessárias? Por quê?

6. Vocês acham que é possível, com este texto, discutir ou aprofundar aspectos mais formais de leitura ou produção de textos? Quais aspectos seriam esses e como poderiam ser trabalhados?

7. Após refletir sobre a proposta a partir das questões anteriores, o grupo considera necessário modificá-la? Se sim, como seria essa nova proposta? Se não, explique o porquê.

2. Estimular a leitura do texto não verbal e a expressão oral;

- proporcionar o trabalho em grupo visando a distribuição de tarefas;
- comparar a visão do aluno com as ideias do autor e sobre a temática do livro;

3- Não. As atividades seriam realizadas em 5 aulas de 45', ~~preciso~~ pois haverá necessidade de proporcionar espaços para a discussão do grupo e, depois, a exposição e confronto de ideias com os outros grupos.

4. Pensamos primeiro na leitura não verbal com o objetivo de estimular a concentração, criatividade, imaginação, interesse e expressão oral. A escrita seria o registro do que os grupos pensaram, desenvolveram a respeito das imagens, para mais tarde exporem pl os outros grupos.

5- Para esta proposta não ~~é~~ seria necessário mais do que as duas leituras propostas, e não ser que você queira abordar outros assuntos como: leitura dos símbolos utilizados, os ambientes ~~que~~ surgidos na leitura, etc.

6- Sim, tudo vai depender dos objetivos e das séries para qual o trabalho é proposto como costumes, épocas, valorização, comunicação, comportamentos, etc.

7- Foi necessário reformular alguns passos, detalhando-os melhor para alcançarmos os objetivos propostos (discriminamos quantidade de aulas, divisão dos alunos em grupos, etc).

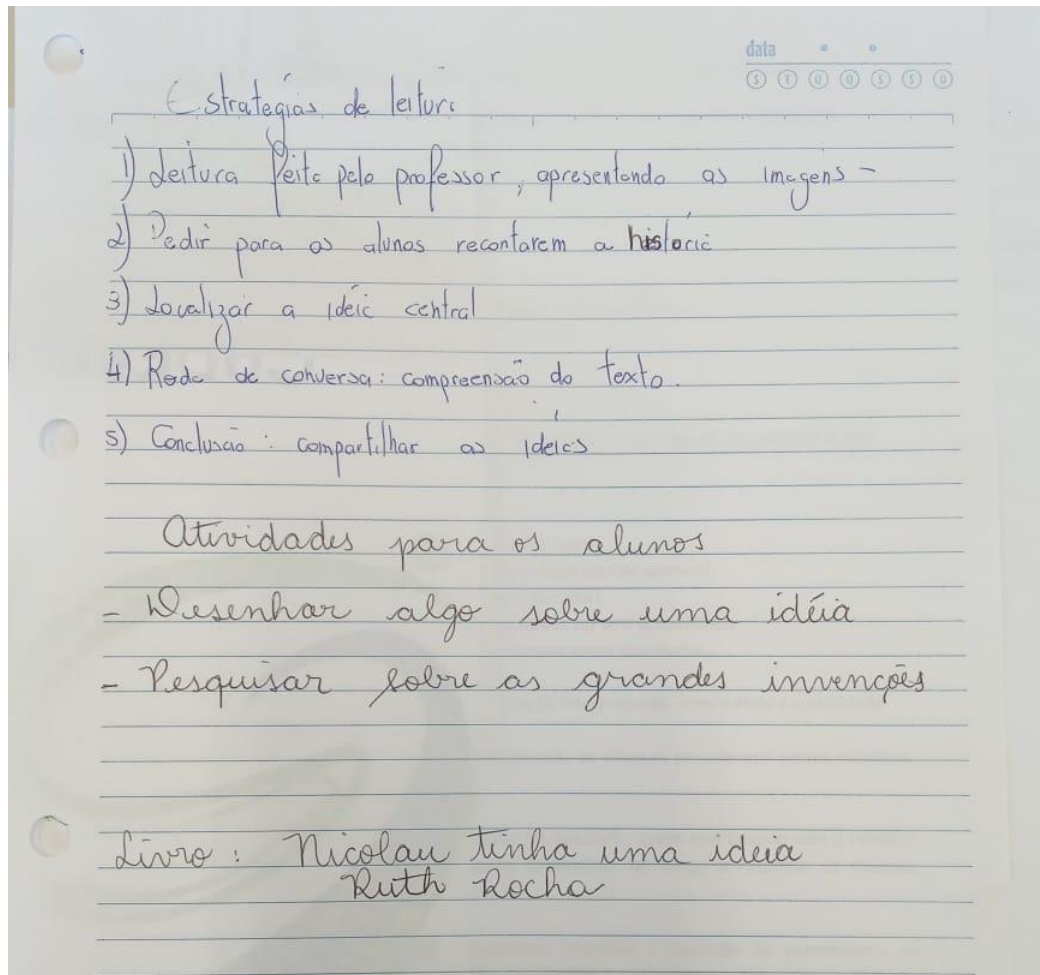
Anexo F 9: Dodó_FINAL

PROPOSTA DE LEITURA - TEXTO LITERÁRIO (LITERATURA INFANTIL)

LIVRO: Dodó

- Público alvo da proposta: 7º ano
- Objetivo(s) da proposta:
 - Estimular a leitura do texto não verbal e a expressão oral.
 - Proporcionar o trabalho em grupo visando a distribuição de tarefas.
 - Comparar a visão do aluno com as ideias do autor sobre a temática do livro.
- As atividades seriam realizadas em cinco aulas de quarenta e cinco minutos, pois haveria necessidade de proporcionar espaços para a discussão do grupo e, depois, a exposição e confronto de ideias com os outros grupos.
- 1º momento: fazer a leitura das imagens.
 - Pensamos primeiro na leitura não verbal com o objetivo de estimular a concentração, criatividade, imaginação, interesse e expressão oral.
- 2º momento: com base nas imagens, registrar a leitura das mesmas.
 - A escrita seria o registro do que os grupos pensaram, desenvolveram a respeito das imagens, para mais tarde exporem para os outros grupos.
 - 2o momento: formar grupos com quatro integrantes e registrar através da escrita as impressões que tiveram com a leitura não verbal.
- 3º momento: compartilhar as diversas leituras surgidas na sala.
- 4º momento: partilhar o texto do autor com a sala. A professora fará a leitura juntamente com as imagens.
- 5º momento: discutir os pontos comuns entre o texto do autor e os textos surgidos na sala.
- Para esta proposta não seria necessário mais do que as duas leituras propostas, a não ser que se queira abordar outros assuntos como: leitura dos símbolos utilizados, os ambientes surgidos na leitura, etc.
- Quanto a aspectos mais formais da leitura, tudo vai depender dos objetivos e das séries para a qual o trabalho é proposto. Como costumes, épocas, valorização, comunicação, comportamentos, etc.
- Pensando nas figuras (ilustrações) o professor deve estar preparado para respostas diversas (atentar-se para as realidades vivenciadas pelos alunos).

Anexo F 10: Nicolau_INICIAL

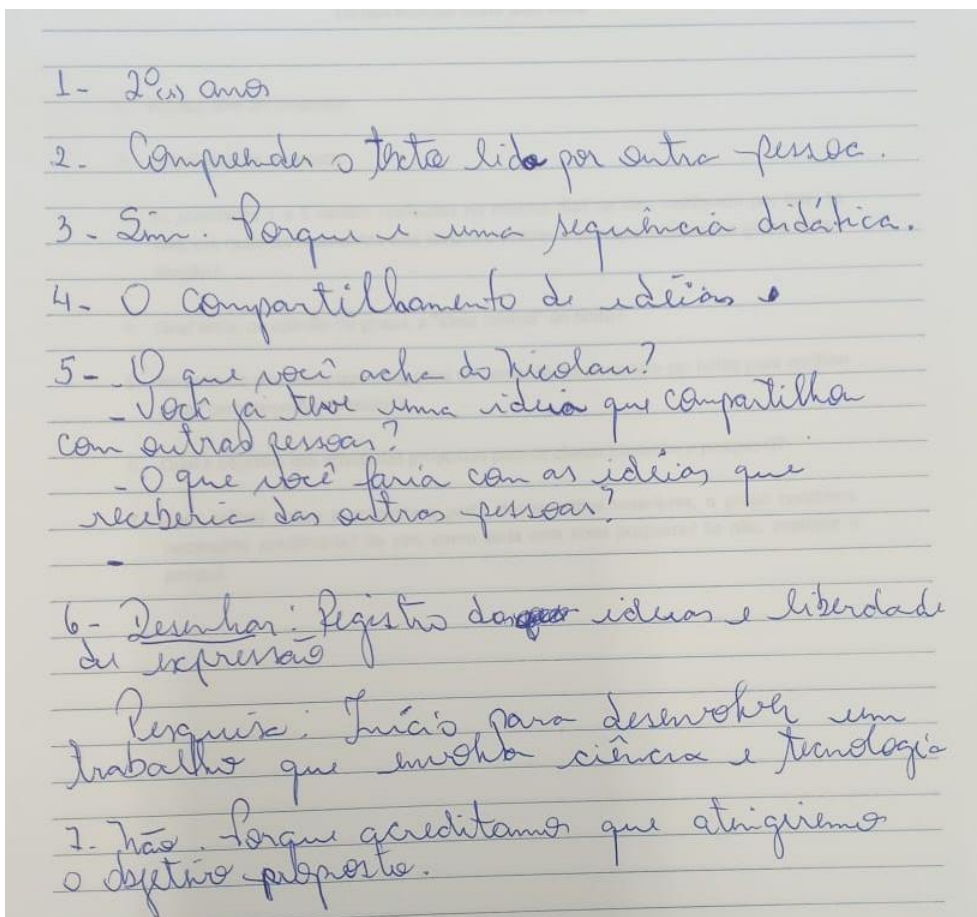


Anexo F 11: Nicolau_REVISÃO

REFLEXÃO SOBRE ATIVIDADE DE LEITURA - TEXTO LITERÁRIO (LITERATURA INFANTIL)

LIVRO: Nicolau tinha uma ideia

1. Público alvo da proposta:
2. Objetivo(s) da proposta:
3. As atividades 1 a 5 seriam realizadas no mesmo dia? Se sim, expliquem por que. Se não, em quantos momentos elas seriam divididas e com que objetivos o grupo faria a divisão?
4. Qual seria, na opinião do grupo, a “ideia central” do texto?
5. Na roda de conversa, que perguntas ou comentários poderiam ser feitos para verificar essa “compreensão do texto”?
6. Qual o objetivo das atividades propostas para os alunos (desenho e pesquisa)?
7. Após refletir sobre a proposta a partir das questões anteriores, o grupo considera necessário modificá-la? Se sim, como seria essa nova proposta? Se não, explique o porquê.



Anexo F 12: Nicolau_FINAL

PROPOSTA DE LEITURA - TEXTO LITERÁRIO (LITERATURA INFANTIL)

LIVRO: Nicolau tinha uma ideia

- Público alvo da proposta: 2º ano
- Objetivo(s) da proposta:
 - Compreender o texto lido por outra pessoa.
- Leitura feita pelo professor, apresentando as imagens.
- Pedir para os alunos recontarem a história.
- Localizar a ideia central.
 - O compartilhamento de ideias.
- Roda de conversa: compreensão do texto.
 - O que você acha do Nicolau?
 - Você já teve uma ideia que compartilhou com outras pessoas?
 - O que você faria com as ideias que receberia das outras pessoas?
- Conclusão: Compartilhar ideias.
- Desenhar algo sobre uma ideia.
 - Registro de ideias e liberdade de expressão.
- Pesquisar sobre as grandes invenções.
 - Início para desenvolver um trabalho que envolva ciência e tecnologia.

Anexo F 13: Ratinho_INICIAL

Livro: O Ratinho, O morango Vermelho Maduro, e
O Grande Urso Espomeado.

Objetivo: leitura prazerosa

- 1- Apresentação do livro
(capa, autor, ilustração)
Questionar: - Alguém conhece? Já leu?
- 2- Iniciar a leitura com dramatização
- 3- Mostrar os desenhos
- 4- Ir levantando hipóteses:
Professor: Quem está falando com o ratinho?
aluno: - É o urso, professora.
Professor: Todos acham que é o urso?
alunos: Não, porque ele não aparece.
Professor: Então quem será?
alunos: Uma pessoa, o narrador!
Professor: Então vamos continuar a
leitura, vamos ver se urso aparece.
Perseguir levando em conta os ques-
tionamentos dos alunos.
Poderia introduzir um assunto sobre
o consumo de frutas; levar a fruta
para que todos conheçam, ou dar con-
tinuidade com a proposta de uma
salada de frutas, etc.

Anexo F 14: Ratinho_REVISÃO

REFLEXÃO SOBRE ATIVIDADE DE LEITURA - TEXTO LITERÁRIO (LITERATURA INFANTIL)

LIVRO: O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso esfomeado

1. Público alvo da proposta:
2. Objetivo(s) da proposta:
3. Vocês acreditam que as crianças se interessariam pelo texto numa primeira leitura? Por quê?
4. Na opinião do grupo, uma segunda, terceira ou mais leituras deste texto seriam interessantes ou necessárias? Por quê?
5. O que vocês fariam se as crianças se interessassem muito em descobrir “quem está falando com o ratinho”?
6. Vocês acham que é possível, com este texto, discutir ou aprofundar aspectos mais formais de leitura ou produção de textos? Quais aspectos seriam esses e como poderiam ser trabalhados?
7. Após refletir sobre a proposta a partir das questões anteriores, o grupo considera necessário modificá-la? Se sim, como seria essa nova proposta? Se não, explique o porquê.

1. Público-alvo: 1º ou 2º Ano
2. Objetivo: leitura prazerosa; despertar a imaginação a criatividade; o gosto pela leitura, inferir, oralidade ^{promover a} e interação.
3. Sim. O livro chama a atenção e a forma como lê interpretando, provocando a curiosidade.
4. O livro poderia ser lido outras vezes proporcionando às crianças perceberem outros detalhes, recriar.
5. Faria questionamentos e conduziria de modo a respeitar as diversas opiniões que foram surgindo.
6. Poderíamos trabalhar descrição de personagens ou cenário; sequência lógica dos fatos; enriquecer o vocabulário; ~~o texto~~ dramatizar a história; reescrita coletiva com o professor ~~se~~ como escriba.
7. Não necessariamente modificar a proposta mas ampliar as possibilidades de trabalho.

Anexo F 15: Ratinho_FINAL

PROPOSTA DE LEITURA - TEXTO LITERÁRIO (LITERATURA INFANTIL)

LIVRO: O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso esfomeado

- Público alvo da proposta: 1º ou 2º ano
- Objetivo(s) da proposta:
 - Leitura prazerosa.
 - Despertar a imaginação e a criatividade, o gosto pela leitura.
 - Inferir.
 - Oralidade.
 - Promover a interação.
- Apresentação do livro (capa, autor, ilustração). Questionar “Alguém já conhece? Já leu?”
 - Iniciar a leitura com dramatização.
 - Mostrar os desenhos.
 - Ir levantando hipóteses:
 - Quem está falando com o ratinho? (o urso)
 - Todos acham que é o urso? (não, porque ele não aparece)
 - Então quem será? (uma pessoa, o narrador)
 - Então vamos continuar a leitura, vamos ver se o urso aparece.
- Prosseguir levando em conta os questionamentos dos alunos.
- O livro chama a atenção e a forma como se lê, interpretando, provocando a curiosidade.
- Poderia ser lido outras vezes proporcionando às crianças perceberem outros detalhes, recriar.
- Caso as crianças se interessassem muito em descobrir “quem está falando com o ratinho” poderiam ser feitos questionamentos, conduzindo de modo a respeitar as diversas opiniões que fossem surgindo.
- Como aspectos mais formais, poderíamos trabalhar a descrição de personagens ou cenário; sequência lógica dos fatos; enriquecer o vocabulário; dramatizar a história; reescrita coletiva com o professor como escriba.
- Ampliando o trabalho poderia se introduzir um assunto sobre o consumo de frutas. Levar a fruta para que todos conheçam. Dar continuidade com a proposta de uma salada de frutas.

Anexo F 16: Menino maluquinho_INICIAL

2x

data . . .

1 2 3 4 5 6 7 8

Rotina de leitura

livro: O menino maluquinho

- 1 → leitura do livro fragmentada
- 2 → roda de conversa sobre o entendimento do texto
- 3 → assistir o filme sobre a obra
- 4 → roda de conversa comparativa livro/filme
- 5 → ilustração sobre a parte que mais gostou
- 6 → conversa sobre as características do menino e produzir uma lista de palavras
- 7 → conversa sobre a família, relação com os pais (separados) e com os avós relacionando com suas experiências
- 8 → conversa sobre responsabilidades e deveres
- 9 → produção de texto: Por que o menino maluquinho se tornou um cara legal?

Anexo F 17: Menino Maluquinho_REVISÃO

REFLEXÃO SOBRE ATIVIDADE DE LEITURA - TEXTO LITERÁRIO (LITERATURA INFANTIL)

LIVRO: O menino maluquinho

1. Público alvo da proposta:
2. Objetivo(s) da proposta:
3. Em quantas partes o texto seria dividido para a “leitura fragmentada”? Em que trechos vocês o dividiriam?
4. Para reiniciar a leitura, qual seria o procedimento de retomada da leitura do(s) trecho(s) anterior(es)?
5. A roda de conversa aconteceria só no final ou também nas retomadas? Que perguntas ou comentários poderiam ser feitos para verificar esse “entendimento do texto”?
6. Qual o objetivo das atividades 5, 6, 7 e 8?
7. Após refletir sobre a proposta a partir das questões anteriores, o grupo considera necessário modificá-la? Se sim, como seria essa nova proposta? Se não, explique o porquê.

1. 3º ano

2. interpretação da história
reflexão sobre: família (separação)
responsabilidade (direitos e deveres)

3. a leitura seria fragmentada por assunto:

- apresentações de memória
- dia a dia na escola
- rotina em casa
- relação com a família
- momentos criativos
- paquera
- travessuras
- tempo de leitura
- separação
- futebol

4. oralmente através da roda de conversa

5. também nas retomadas.

- lembrar o assunto anterior, destacando os fatores que ocorreram.

6.

6.1 → para o aluno refletir sobre a história do livro recriando sua própria imagem.

6.2 → trabalhar ortografia
→ conhecer e se perceber no outro

6.3 → compreender as relações humanas relacionando

com as suas vivências

6.4 → levar o aluno a refletir sobre quando brincar e quando cumprir suas tarefas. Equilibrar o tempo.

7 não.

Anexo F 18: Menino maluquinho_FINAL

PROPOSTA DE LEITURA - TEXTO LITERÁRIO (LITERATURA INFANTIL)

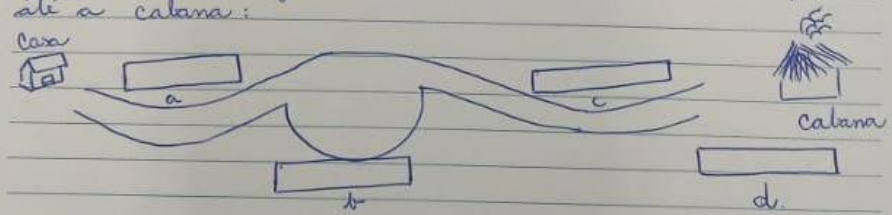
LIVRO: O menino maluquinho

- Público alvo da proposta: 3º ano
- Objetivo(s) da proposta:
 - Interpretação da história.
 - Reflexão sobre: família (separação); responsabilidade (direitos e deveres).
- A leitura seria fragmentada por assunto, retomando através da roda de conversa, lembrando o assunto anterior, destacando fatos que ocorreram.
 - Apresentação do menino.
 - Dia a dia na escola.
 - Rotina em casa.
 - Relação com a família.
 - Momentos criativos.
 - Paquera.
 - Travessuras.
 - Tempo de leitura.
 - Separação dos pais.
 - Futebol
- Roda de conversa sobre o entendimento do texto.
- Assistir o filme sobre a obra.
- Roda de conversa comparativa livro/filme.
- Ilustração sobre a parte que mais gostou.
 - Para o aluno refletir sobre a história do livro recriando sua própria imagem.
- Conversa sobre as características do menino e produzir uma lista de palavras.
 - Trabalhar ortografia.
 - Conhecer e se perceber no outro.
- Conversa sobre a família, relação com os pais (separados) e com os avós, relacionado com suas experiências.
 - Compreender as relações humanas relacionando com as suas vivências.
- Conversa sobre responsabilidades e deveres.
 - Levar o aluno a refletir sobre quando brincar e quando cumprir suas tarefas. Equilibrar o tempo.
- Produção de texto: Por que o Menino Maluquinho se tornou um cara legal?

Anexo F 19: Salomé_INICIAL

A bruxa Salomé - Audrey Wood

- Quantos eram os filhos?
- Qual era a contribuição diária das crianças para a mãe?
- Relacione cada filho ao pedido feito à mãe:

a) Segunda-feira	() pote de mel
b) Terça-feira	() pudim de ovo.
c) Quarta-feira	() canivete
d) Quinta-feira	() pedaço de manteiga
e) Sexta-feira	() bolachas
f) Sábado	() jorro de louça
g) Domingo	() um pouco de sal
- O que a mãe recomendou aos seus filhos?
- Eles seguiram essa recomendação? Por quê?
- Qual foi a consequência da desobediência dos filhos?
- Em que cada criança foi transformada?
- Descreva o trajeto de Salomé da casa das crianças até a cabana:

- Quem contou para a mãe que a bruxa Salomé raptou as crianças?
- Qual foi a condição imposta por Salomé para deixar a mãe entrar?
- Como a mãe descobriu quem era cada filho? ~~Ela~~
- A história termina com a bruxa Salomé caindo no rio e desaparecendo. Para onde você acha que ela foi?
- Você acha que a história acontece no espaço urbano ou rural? Por quê?
- Crie um outro final para a história.

Anexo F 20: Salomé_REVISÃO

REFLEXÃO SOBRE ATIVIDADE DE LEITURA - TEXTO LITERÁRIO (LITERATURA INFANTIL)

LIVRO: A Bruxa Salomé

1. Público alvo da proposta:
2. Objetivo(s) da proposta:
3. Dentre as questões elaboradas, quais exigem do leitor:
 - A. Localização de informações explícitas:
 - B. Localização de informações implícitas:
 - C. Compreensão do texto (que exigem relacionar trechos ou informações do texto entre si):
 - D. Reflexão (que exigem relacionar o texto a outros conhecimentos e/ou um posicionamento do leitor):
4. Vocês consideram possível que os alunos respondam às questões a partir de uma única leitura do texto? Se não, como vocês procederiam para uma primeira, uma segunda, uma terceira ou mais leituras?
5. Na opinião do grupo, esta é uma proposta de “leitura” ou de “verificação de leitura”? Por quê?
6. Após refletir sobre a proposta a partir das questões anteriores, o grupo considera necessário modificá-la? Se sim, como seria essa nova proposta? Se não, explique o porquê.

① Alunos do Ciclo Interdisciplinar (4º, 5º e 6º ano).

② Ler e Interpretar o texto;

- Relacionar a história com valores morais e éticos;
- Localizar informações espaço-temporais na história;
- Relacionar informações dentro da história;
- Identificar elementos do espaço urbano / rural na história;
- Relacionar os elementos geográficos (com o ~~seu~~) presentes na história com seu cotidiano;
- Produzir textos a partir da temática textual trabalhada, com coerência e coesão.

③ a) questões de 1 a 14.

b) questões 12, 13 e 14

c) questões 1 a 4, 6 a 11.

d) questões 5, 12, 13 e 14

④ É possível realizar o processo de leitura:

- a) partindo de um roteiro de leitura entregue previamente;
- b) realizando uma leitura dramatizada pelos alunos;
- c) realizando uma contação de história (leitura pelo professor).

⑤ Esta é uma proposta de leitura, porque a proposta da atividade não é avaliar o aluno.

⑥ Não vemos a necessidade de modificá-la, pois ela atende aos objetivos propostos.

Anexo F 21: Salomé_FINAL

PROPOSTA DE LEITURA - TEXTO LITERÁRIO (LITERATURA INFANTIL)

LIVRO: A Bruxa Salomé

- Público alvo da proposta: Ciclo interdisciplinar (4º, 5º e 6º ano)

- Objetivo(s) da proposta:
 - Ler e interpretar o texto.
 - Relacionar a história com valores morais e éticos.
 - Localizar informações espaço-temporais na história.
 - Relacionar informações dentro da história.
 - Identificar elementos do espaço urbano/rural na história.
 - Relacionar os elementos geográficos presentes na história com seu cotidiano.
 - Produzir textos a partir da temática textual trabalhada, com coerência e coesão.

- Questões:
 - Quantos eram os filhos? (localização de informação explícita e compreensão do texto)
 - Qual era a contribuição diária das crianças para a mãe? (localização de informação explícita e compreensão do texto)
 - Relacione cada filho ao pedido feito à mãe (atividade em duas colunas: nomes dos filhos / pedidos) (localização de informação explícita e compreensão do texto)
 - O que a mãe recomendou aos seus filhos? (localização de informação explícita e compreensão do texto)
 - Eles seguiram essa recomendação? Por quê? (localização de informação explícita e reflexão)
 - Qual foi a consequência da desobediência dos filhos? (localização de informação explícita e compreensão do texto)
 - Em que cada criança foi transformada? (localização de informação explícita e compreensão do texto)
 - Descreva o trajeto de Salomé, da casa das crianças até a cabana. (desenho todo trajeto para nomear os locais) (localização de informação explícita e compreensão do texto)
 - Quem contou para a mãe que a Bruxa Salomé raptou as crianças? (localização de informação explícita e compreensão do texto)
 - Qual foi a condição imposta por Salomé para deixar a mãe entrar? (localização de informação explícita e compreensão do texto)
 - Como a mãe descobriu quem era cada filho? (localização de informação explícita e compreensão do texto)
 - A história termina com a bruxa Salomé caindo no rio e desaparecendo. Para onde você acha que ela foi? (localização de informação implícita e reflexão)
 - Você acha que a história acontece no espaço urbano ou rural? Por quê? (localização de informação implícita e reflexão)
 - Crie um outro final para a história. (localização de informação implícita e reflexão)

- É possível realizar o processo de leitura:
 - Partindo de um roteiro de leitura entregue previamente.
 - Realizando uma leitura dramatizada pelos alunos.
 - Realizando uma contação de história (leitura pelo professor).