

PRÁTICA DE LEITURA NOS MATERIAIS DIDÁTICOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO

PRACTICE OF TEACHING READING MATERIALS FOR TEACHER IN SERVICE

LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE MATERIALES DE LECTURA PARA
MAESTROS EN SERVICIO

Mônica Fátima Valenzi Mendes¹, Alda Junqueira Marin²

RESUMO: Este artigo apresenta alguns dados de um projeto de pesquisa em andamento como parte de um projeto temático com vários subprojetos sobre novos modelos de formação de professores em serviço, procurando compreender uma ação política educacional estadual. O projeto aqui focalizado toma o material didático do Programa de Educação Continuada – Formação Universitária (PEC – FU). Caracteriza-se por pesquisa documental. Inicialmente situa-se essa modalidade de curso e do material seguida de características e dados relativos à Língua Portuguesa, especificamente sobre o tratamento dado à leitura para as séries iniciais do ensino fundamental, de modo a responder à pergunta: o que e como se veiculam os objetivos, conteúdos e metodologia para o ensino da leitura? Após a localização do material passou-se à coleta de informações por meio de protocolos de registro. Analisa-se a “apostila”, neste momento, como parte da materialidade dos dispositivos propostos, apresentando suas principais características e decompondo-se duas categorias de informação: conteúdos da leitura e tarefas propostas para desenvolvimento da leitura na sala de aula.

Palavras-chave: Formação de professores em serviço; materiais didáticos; leitura.

ABSTRACT: This paper presents some data from a research project in progress as part of a thematic project with multiple subprojects about new models of teacher in-service, seeking to understand an action of regional educational policy. The project focused here takes a didactical material from a course named Continuing Education –Teacher University Education (PEC - FU), in Brasil. It is characterized by documentary research. Initially, this type of course and material is located, followed by locating characteristics and data related to Portuguese language, specifically about the treatment given to reading for the early grades of elementary school, in order to answer the question: what and how to convey the objectives, content and methodology for teaching reading? After locating the material passed to the collection of information by recording protocols. In this article we presents, as part of the materiality of proposed devices, its main features and decomposing two categories of information: reading content and proposed tasks for the development of reading in the classroom.

Keywords: In-service teacher education; materials; reading

¹Professora da Faculdade de Educação da PUC-SP / Departamento de Educação: Formação Docente, Gestão e Tecnologias. Recebeu apoio institucional para a realização do trabalho.

²Professora da Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação - Educação: História, Política, Sociedade.

RESUMEN: Este artículo presenta algunas informaciones de una investigación en marcha como parte de un gran proyecto temático con varios subproyectos sobre nuevos modelos de formación de profesores que já trabajan, procurando comprender una acción política educacional regional. El proyecto aquí enfocado utiliza el material didáctico del Programa de Educação Continuada – Formação Universitária (PEC – FU) en São Paulo, Brasil. Su característica es de una investigación documental. Empeza situando dicha modalidad de curso e de lo material proseguindo para situar las características e informaciones de la Língua Portuguesa, específicamente sobre el tratamiento atribuido a la lectura para las series iniciales de la enseñanza elemental, de modo a argumentar a la pregunta: lo que e como se propagan los objetivos, contenidos y metodología para la enseñanza de lectura? Después de la localización del material caminamos a la colecta de informaciones con uso de protocolos de anotación, En este texto presentamos, como porción de la materialidad de los dispositivos propuestos, suyas principales características y apartando dos categorías de información: contenidos de lectura y tareas propuestas para realización de la lectura en las salas de clases.

Palabras clave: Formación de profesores que já trabajan; materiales didácticos; lectura

INTRODUÇÃO

Observa-se desde a década de 1980, em âmbito mundial, interferências constantes compondo o cenário educacional. Desde a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jontiem na Tailândia (1990), um protocolo assinado por vários países, inclusive pelo Brasil; passando pelo Relatório Jacques Delors (1996) que compôs a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI reunindo especialistas de todo o mundo convocados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*UNESCO*); vários documentos do Banco Mundial e as ideias apontadas pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e pela Oficina Regional de Educación de La UNESCO para América Latina (OREALC) verificam-se alterações, gradativamente, no atendimento educacional no Brasil, especialmente em relação à educação básica e à formação de professores. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000)

Isso ocorreu sob a pretensão da globalização, baseada em ideologia única de mercado globalizado e no recrudescimento do neoliberalismo, caracterizado pela recuperação da competitividade econômica, possível graças às privatizações do setor estatal, como uma nova dinâmica produtiva e tecnológica. Defendeu-se o estado mínimo, isto é, a privatização das empresas estatais e redução dos gastos públicos com saúde, educação e outras políticas sociais.

Dessa maneira, a educação ganhou “relevância por seu explícito vínculo com as exigências dos procedimentos de reconversão, acrescidas dos pré-requisitos de participação das empresas no mercado internacional cada vez mais competitivo”. A qualidade de ensino foi considerada, na agenda política, como meio necessário para a garantia do “espaço da produção nacional” e desenvolvimento de “uma cidadania capaz de operar no mundo globalizado” (WARDE, 1998, p. 1).

No Brasil, foram perpetradas propostas de alteração curricular com a intenção da melhoria da qualidade da educação ministrada pelas redes de ensino, principalmente em relação à educação básica. Essas reformas iniciaram-se para cumprir o artigo 210 da Constituição de 1988, que determina a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, a fim de assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Nessa mesma esteira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/1996 (BRASIL, 1996) exigiu que todos os profissionais da educação tivessem nível superior.

Para tanto, foram organizadas e implementadas diversas medidas para atender tal intuito. No Estado de São Paulo foram criados cursos específicos para atender os professores das redes públicas que estavam em serviço e não possuíam tal certificação. Nas recomendações das políticas do Banco Mundial, o “financiamento nacional e internacional destinado à formação de professores” foram “quase totalmente destinado a programas de capacitação em serviço” (TORRES, 1998, p. 176).

Detecta-se que, não só no Brasil todo como em outros países, têm sido oferecidos esses cursos de formação. São cursos com organização diversificada que combinam frequência presencial e à distância com graus variados envolvendo meios tecnológicos de comunicação.

Nesse contexto, o presente trabalho faz parte de subprojeto compondo pesquisa temática (BUENO, 2008) com objetivo de analisar os programas especiais de formação de professores em serviço que surgiram no período pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/1996, bem como o modelo pedagógico que se implantou em vários pontos do país, incluindo a educação a distância. O subprojeto problematiza os componentes curriculares centrais para a escola fundamental, quais sejam, Língua Portuguesa e Matemática.

Neste trabalho são apresentados alguns dados dessa pesquisa. Caracteriza-se por pesquisa documental que localiza, inicialmente, essa modalidade de curso e do material seguida de características e dados relativos à Língua Portuguesa, especificamente sobre o tratamento dado à leitura.

Para tanto, foi elaborado um protocolo em que constam campos para registro de todas as informações. A análise ocorreu mediante a leitura, captação das informações e sua decomposição de modo a identificar quais os aspectos tratados e os modos de abordagem.

CARACTERÍSTICAS DO CURSO E DO MATERIAL

O Programa de Educação Continuada – Formação Universitária (PEC – FU) constituiu um curso especial de formação de professores em serviço disseminado pelo Estado de São Paulo em convênios entre Secretaria Estadual de Educação (SEE-SP), Secretarias Municipais de Educação, universidades como a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Fundação Para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e Fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV) visando oferecer formação superior aos professores cuja escolarização se restringia ao ensino médio.

Em sua primeira edição (2001-2002) dirigiu-se aos professores das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual. Em sua segunda edição (2003-2004), sem a presença da UNESP, e com a participação da União Nacional dos Dirigentes de Educação - Seção São Paulo (UNDIME – SP), o programa estendeu-se para incluir a educação infantil e passou a atender os professores das diferentes redes públicas municipais do estado de São Paulo. A terceira edição (2006-2008) atendeu, em sua maioria, os professores das redes públicas municipais que trabalhavam com a educação infantil e que haviam concluído a formação de professores no ensino médio nos últimos anos.

O PEC possuiu características muito específicas, foi realizado de forma presencial e a distância, contou com diversos recursos tecnológicos – videoconferências, teleconferências, ambiente virtual (*learning space*) e com a participação de diferentes formadores, quais sejam, os professores-tutores (PT) acompanhavam as turmas diariamente, os professores-assistentes (PA) responsáveis pelas atividades desenvolvidas no ambiente virtual e os professores-orientadores (PO) responsáveis pela orientação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e pela correção das avaliações e trabalhos.

Além disso, contou com a participação de profissionais da SEE – SP, da FDE, da FCAV e de professores das universidades envolvidas (PUC – SP; USP; UNESP) na elaboração do material didático que compôs toda uma coleção voltada a essa formação.

A coleção de material didático impresso envolveu a elaboração de diferentes tipos de atividades articuladas entre si, quais sejam, **módulos interativos**, que objetivavam focalizar as questões teórico-metodológicas específicas da estrutura curricular, organizadas em três módulos

e subdividida em Temas e Unidades; **vivências educadoras**, que tinham por finalidade focalizar aspectos didático-metodológicos visando ampliar as reflexões sobre a prática docente e articular a formação superior à sala de aula; **oficinas culturais**, que exploravam a cultura contemporânea e os usos da leitura e da escrita na educação superior; **memórias**, que intencionavam relacionar as experiências docentes/discentes de cada um aos novos conhecimentos, de forma a construir novos sentidos tanto para as experiências quanto para os novos aprendizados; **minha avaliação**, que ofereceu a possibilidade de refletir a respeito do processo de formação pelo qual passavam; **desenvolvimento de pesquisa e escrita de monografia – Trabalho de Conclusão do Curso**, que pretendia iniciar os alunos/professores na pesquisa acadêmico-científica, considerada atividade fundamental e constituinte da formação superior, que deveria ser desenvolvida individualmente ao longo de todo o curso articulando todos os demais tipos de atividades desenvolvidas.

Os módulos interativos são três. Contêm Temas subdivididos em Unidades, que por sua vez têm Subunidades. Os módulos de número 1 e 3 contêm temas gerais sobre educação não divididos por áreas disciplinares. O Módulo 2 dedica-se à discussão da docência escolar e aos conteúdos e didáticas das áreas curriculares da educação infantil e fundamental. O Tema 4, desse módulo, é composto pelo “caderno” de Língua Portuguesa. Estavam previstas, no Projeto Básico, 1.062 horas para a realização desse módulo sendo 212 horas para a área de Língua Portuguesa.

Segundo Roger Chartier (apud ROCKWEL, 2001), é preciso sempre partir das características do suporte material do texto, seu aspecto físico, a disposição do texto na página, a impressão e encadernação, o tamanho e a extensão do livro, sua disponibilidade em determinados contextos e as pistas de seu uso efetivo. Fundamentalmente, foi o que fizemos: partir da observação da materialidade dessa apostila.

O “caderno” aqui focalizado tem capa de cor verde escura, como todos os demais, com 268 páginas. É encadernado em espiral dividido em 4 unidades: Introdução: linguagem, interação social e cidadania; Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral; Aprendizagem e desenvolvimento da língua escrita: alfabetização e letramento; Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Em cada unidade apresentam-se objetivos; conteúdos; conceitos; videoconferências com os temas a serem discutidos; bibliografia comentada; autores comentados; textos produzidos especialmente para o programa; excertos de textos reproduzidos de outros livros; textos

adaptados especialmente para o programa; e procedimentos utilizados para apropriação dos conteúdos apresentados.

Além disso, são apresentadas atividades realizadas com estudantes na escola na intenção de compreender melhor a prática pedagógica desenvolvida pelo professor que propôs a atividade; quais os conhecimentos de linguagem já foram construídos pelo aluno produtor da atividade e quais os que ainda estão em processo de construção; e a própria prática do aluno/professor.

A sucessão das páginas, das unidades e subunidades, os quadros, atividades a serem realizadas, fotografias e ilustrações marcam os cortes na leitura e expressam níveis de habilidade e condições de uso que os autores imaginaram que os alunos/professores fossem capazes de realizar.

Os autores da apostila expressam suas teorias pedagógicas por meio do conteúdo e das formas discursivas, pois, o tempo todo se dirige em diretamente aos alunos/professores; os indicadores sobre como trabalhar com o texto são explícitos, isto é, os textos vêm sempre acompanhados (antes e/ou depois) de atividades a serem realizadas individualmente, em duplas, ou em grupos e para depois serem discutidas com a turma toda.

Desse modo, carrega as marcas de sua produção, é um modelo prescritivo de práticas de sala de aula que regula as atividades de ensino-aprendizagem e porta dispositivos de imposição de saberes e normatização de práticas relacionados a lugares de poder (CARVALHO e TOLEDO, 2000), sobre o qual se pode dizer, no caso, são as Secretarias de Educação, as universidades e outras instituições envolvidas.

A proposta de trabalho com a Leitura

O foco específico do presente trabalho pretende apresentar parte da pesquisa documental citada anteriormente localizando, nos módulos interativos, o componente curricular de Língua Portuguesa especificamente o tratamento empregado à Leitura.

A Leitura surge na “Unidade 4 – Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa”, na “Subunidade 4.1 – Práticas de linguagem e tratamento didático dos conteúdos” como uma atividade e/ou prática firmando-se pela orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) consoante com as mais recentes pesquisas da área e com necessidades de ensino para a formação de alunos.

A prática é entendida como “referência a atividades tipicamente humanas que engendram, perpassam, asseguram e regulam a vida social” sendo o processo de apropriação da linguagem

escrita concebida “não somente como o domínio de uma tecnologia, mas como a internalização de práticas sociais, das quais todo sujeito inscrito numa sociedade letrada deveria se apropriar”. (UNESP; USP; PUC – SP; UNDIME – SP; FDE/SEE – SP. 2003/2004, p. 144)

Assim, a prática de leitura, é um dos eixos organizadores do currículo e resultado da definição dos objetivos centrais da área, isto é, os objetivos da área de Língua Portuguesa restringem-se ao desenvolvimento de competências relativas à “compreensão e à produção de textos orais e escritos, o que só pode ser atingido por meio de situações de ensino-aprendizagem que privilegiem não o estudo de uma língua abstrata, mas sim o da linguagem em uso.” (UNESP; USP; PUC – SP; UNDIME – SP; FDE/SEE – SP. 2003/2004, p. 144)

Os outros eixos são a prática de produção de textos e a prática de análise e reflexão sobre a língua. O material didático destaca que essas três práticas devem estar presentes de forma interligada no contexto da sala de aula, pois

interligam-se precisamente na unidade textual, ora objeto de leitura, ora resultado da atividade produtiva do estudante . A reflexão linguística, terceira prática apontada, se dá simultaneamente à leitura, quando deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidades de comunicações à distância ou registrando para outrem e para si próprio suas vivências e compreensões do mundo que participa (GERALDI, 1996, apud UNESP; USP; PUC – SP; UNDIME – SP; FDE/SEE – SP. 2003/2004, p. 146).

Dessa maneira, a Leitura aparece no subitem “A. O trabalho com a linguagem escrita” no subitem “A.1. Compreensão de textos” (abrange as páginas 146 a 173) que tem a finalidade de orientar os alunos/professores a trabalharem com a compreensão de textos escritos na escola e a incrementar suas práticas pedagógicas. O documento assinala que os objetivos principais deste trabalho são: criar condições de leitura que levem os alunos a incorporar novas práticas letradas às suas vidas; formar leitores competentes; e propiciar o desenvolvimento da fruição estética no que diz respeito à Literatura.

Cabe destacar aqui que essa escolha e esses objetivos não são neutros, como todas as escolhas curriculares. Eles representam presenças e ausências, isto é, eles constituem “resultado de disputas culturais, de embates e conflitos em torno de conhecimentos, das habilidades e dos valores que se consideram dignos de serem transmitidos e apreendidos” (CANEN e MOREIRA, 2001, p. 7).

Assim, foi possível delimitar duas categorias de informação, quais sejam, conteúdos da leitura e tarefas propostas aos alunos/professores para desenvolvimento da leitura na sala de aula.

· **Conteúdos da leitura:**

No que se refere aos conteúdos da leitura pode-se arrolar os seguintes conteúdos apresentados no material didático:

1. Aspectos relativos à leitura:
 - 1.1. Ampliação do universo que a leitura em geral proporciona;
 - 1.2. Qualidade da experiência literária;
 - 1.3. Como é o processo da leitura;
 - 1.4. Como interagimos com o autor do texto;
 - 1.5 Os processos mentais pelos quais passamos enquanto lemos;
 - 1.6 Os diferentes objetivos da leitura
- 2 Concepções de leitura
- 3 Compreensão e interpretação de textos
- 4 As condições sócio-históricas da leitura
- 5 Processo de leitura e implicações na prática docente
- 6 Estratégias de leitura
- 7 Procedimentos que o leitor utiliza para constituir os sentidos dos textos
- 8 Diferentes tipos de conhecimento prévio
 - 8.1. O conhecimento do mundo
 - 8.2. Os diferentes tipos de conhecimento linguístico (conhecimento morfossintático, conhecimento semântico, conhecimento textual)
 - 8.3. Conhecimentos pragmáticos e discursivos
 - 8.4. Conhecimentos relativos ao gênero
- 9 Antecipando o conteúdo
- 10 Objetivos de leitura
- 11 O trabalho com a leitura e a prática pedagógica
- 12 Modalidades didáticas de organização no trabalho com leitura
- 13 O que considerar ao organizar as atividades de leitura
- 14 O trabalho com leitura nas práticas de alfabetização
- 15 Tipos de atividades de leitura na alfabetização

Além disso, foram propostas três videoaulas:

1. O tratamento didático da prática de compreensão de textos orais e escritos;
2. Concepções de leitura e suas decorrências metodológicas;

3. Tratamento didático da leitura.

Também foi proposto o vídeo “Pensando se aprende a ler e escrever” produzido pela TV Escola para apoiar o conteúdo de prática de leitura a ser desenvolvida junto aos alunos que ainda não sabem ler.

Analisar todos esses tópicos não seria compatível com o espaço deste trabalho, conseqüentemente, foram selecionados e relatam-se alguns pontos. Um desses pontos refere-se às concepções básicas de leitura apresentada, quais sejam, a leitura como decodificação do texto e a leitura como construção do sentido do texto. Para entender essa segunda concepção transcreve-se o seguinte trecho dos PCNs

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão, na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias [...] (apud UNESP; USP; PUC – SP; UNDIME – SP; FDE/SEE – SP. 2003/2004, p. 148-9).

Considerou-se essa concepção como a que deve ser adotada pelo aluno/professor em sua sala de aula. Enfatizou-se, para aprofundar essa concepção, a relação entre compreensão e interpretação acentuando-se que ao ler, “o sujeito decodifica o texto e o interpreta com base no conhecimento linguístico que tem, chegando assim ao significado, e o compreende quando leva em conta a própria situação de leitura, construindo assim os seus sentidos.” (UNESP; USP; PUC – SP; UNDIME – SP; FDE/SEE – SP. 2003/2004, p. 150)

Nota-se, por um lado, a consonância com aquilo que indicam as pesquisas sobre leitura que privilegia o conceito de leitura como construção de sentido e como um conjunto de práticas sociais, como propõe Smith (1999, 2003) e Jolibert (1994). Frank Smith (2003, p. 198) assinala que “a leitura nunca pode ser separada das finalidades dos leitores e de suas conseqüências sobre eles”, ou seja, “com o que a leitura significa para os leitores”. Dessa maneira, a identificação do significado não demanda a identificação de palavras e nem de letras individuais. Defende que a leitura pode ou não envolver compreensão, pois a compreensão é relativa, “depende de se obterem respostas para as questões que estão sendo formuladas”. Assim, “um significado particular é a resposta que o leitor obtém para determinada questão” e o significado também “depende das questões que são formuladas”, isto é, “um leitor ‘extrai o significado’ de um livro ou um poema a partir do ponto de vista do escritor (professor) apenas quando formula questões

sobre as quais o escritor (ou professor) implicitamente esperava ser perguntado” (SMITH, 2003, p. 201-2).

Do mesmo modo Jolibert (1994, p. 15) defende que ler é “atribuir diretamente um sentido a algo escrito”. Com isso, a autora quer dizer que ler é ir direto ao significado sem passar pelo intermédio da decifração (letra por letra, sílaba por sílaba, palavra por palavra) e nem da oralização (grupo respiratório por grupo respiratório). Ler é “questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidade-de-prazer) numa verdadeira situação de vida” (JOLIBERT, 1994, p. 15). Entendendo questionar um texto como fazer hipóteses de sentido e que varia de leitor para leitor e para um mesmo leitor e um mesmo texto, isto é, o leitor pode, em momentos diferentes, procurar informações diferentes num mesmo texto.

É interessante notar dessas concepções que não se reduz a leitura a uma questão linguística, ou seja, com o sentido de decodificação. Se assim fosse considerariam o texto como única fonte de sentido, preexistente à ação do leitor e com sentido arraigado às palavras e frases. Entretanto, os autores parecem considerar o leitor como a fonte única do sentido, isto é, o leitor se apoia em seus conhecimentos prévios e seleciona pistas permitindo-lhe construir hipóteses que serão testadas.

Nesse contexto, não se menciona que o leitor possui um universo e situa-se em um determinado lugar da estrutura social o que lhe possibilita uma determinada forma de se relacionar com o mundo e com os outros, isto é, o leitor não está sozinho no ato de leitura, o social determina a sua leitura e constitui o seu significado.

A despeito disso, o material didático não pontua que as crianças têm familiaridades muito diferenciadas com os escritos que nos cercam, isto é, a aprendizagem é facilitada por uma familiarização prévia. É crucial o papel do meio social e familiar nas facilidades ou dificuldades de aquisição escolar. O que não quer dizer que a ação dos professores é reduzida, ao contrário, sua intervenção possui um “impacto decisivo: dependendo do que queiram e saibam, ou não, ir contra “a força das coisas”, recusam ou aceitam transformar probabilidades estatísticas em destino” (CHARTIER, CLESSE, HÉBRARD, 1996, p. 164).

Outro ponto interessante para contemplar é o que diz respeito às modalidades de leitura, isto é, abalizam-se sete modalidades diferentes (leitura em voz alta feita pelo professor ou por parceiros mais avançados; leitura colaborativa; leitura programada; leitura autônoma; leitura de escolha pessoal; projetos de leitura; roda de leitores) afirmando-se que a atividade de leitura deve acontecer diariamente, organizada em qualquer modalidade.

Depreende-se que há a ênfase na transmissão às crianças dos comportamentos que são típicos do leitor, ou seja, é necessário que o professor encarne esses comportamentos na sala de aula, “que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação ‘de leitor para leitor’ ” (LERNER, 2002, p. 95).

Assim, a responsabilidade de ler pode recair no professor, nos alunos ou ser compartilhada por todos, apresentando características específicas em cada uma dessas situações.

No caso do professor adotar a posição de leitor, procede-se “como se” a situação não acontecesse na escola, “como se” a leitura estivesse orientada por um propósito “não-didático”. Contudo, o propósito é didático, a intenção é “comunicar a seus alunos certos traços fundamentais do comportamento leitor” (LERNER, 2002, p. 95).

O documento ainda fornece ponderações para que essas atividades sejam organizadas e alguns lembretes para que o aluno/professor de fato as introduza em sua prática cotidiana.

Uma dessas ponderações diz respeito aos textos que devem circular na sala de aula, sendo textos que também circulem em outras esferas que não apenas a escolar. Mais uma vez, percebem-se, somente implicitamente, as preocupações em proporcionar aos alunos condições favoráveis à iniciação na escrita não supondo que já tenham adquirido na vida familiar.

Outro aspecto a destacar, abordado no material didático, é a caracterização de tipos de atividades de leitura na alfabetização, quais sejam, atividades de escuta e leitura, atividades de leitura e cópia, atividades com textos lacunados, atividades de ordenação de textos, atividades diversas utilizando-se de listas. Ampara-se de textos reais, tais como, parlendas, cantigas, adivinhas, músicas, cruzadinhas, poemas, títulos de gibis e histórias lidas, quadrinhas etc.

Percebe-se claramente a adoção da concepção psicogenética do processo de aquisição da língua escrita, ou seja, a criança é tomada como “sujeito ativo capaz de construir o conhecimento da língua escrita, interagindo com esse objeto de conhecimento” em seus usos e práticas sociais, ou seja, interagindo com “material para ler” e não com material produzido artificialmente para “aprender a ler”. A visão é interacionista, pois rejeita uma ordem hierárquica de habilidades (SOARES, 2008, p. 89).

As atividades indicam que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção de estruturas cognitivas, na relação da criança com o objeto – língua escrita. As dificuldades das crianças são vistas como “erros construtivos”, isto é, como resultado de constantes reestruturações, no processo de construção do conhecimento da língua escrita.

Segundo Soares (2004), essa direção de foco para o processo de construção de escrita pela criança, subestima a natureza do objeto de conhecimento, quer dizer, privilegia a faceta psicológica da alfabetização e obscurece a linguística, fonética e fonológica.

· **Tarefas propostas aos alunos/professores para desenvolvimento da leitura na sala de aula:**

No que diz respeito às tarefas propostas aos alunos/professores para desenvolvimento da leitura na sala de aula retoma-se, aqui, o já apresentado sinteticamente, para identificar-se com mais detalhes: a diversidade de atividades para serem realizadas individualmente e/ou em duplas e/ou em grupos para, em seguida, serem apresentadas e discutidas com toda a turma. São atividades que envolvem leitura, discussão, interpretação e estudo dos textos apresentados devendo analisar e/ou refletir sobre:

- que concepções fundamentam e/ou predominam a prática de leitura nas propostas de atividades apresentadas;
- de que maneiras a leitura pode ser utilizada pelo professor no processo de aprendizado dos alunos;
- exemplos de atividades realizadas e/ou que podem ser planejadas para os alunos;
- articulação das discussões assinaladas nos textos às questões específicas da prática pedagógica dos alunos/professores;
- identificar procedimentos que já utiliza em sala de aula e os que precisa começar a utilizar;
- atividades propostas e como modificá-la para atingir objetivos específicos.

Visualiza-se, pela análise, que a maioria das atividades remete os alunos/professores à sua própria prática escolar sinalizando que sua intenção era causar “efeitos sobre a conduta e a aprendizagem” dos alunos/professores e conseqüentemente de seus alunos (GIMENO, 1998).

Pode-se chamar a atenção para o fato de que constituem um “modelo metodológico”, isto é, indicam o significado do projeto formativo e as metas pelas quais se guia para alcançar certas finalidades (GIMENO, 1998, p. 207).

Além disso, a atividade ou tarefa possui um formato peculiar, pois, “modela o ambiente e o processo de aprendizagem, condicionando assim os resultados que os alunos podem extrair de um determinado conteúdo e situação” (GIMENO, 1998, p. 217).

Assim, os alunos/professores, ao mesmo tempo em que entravam em contato com o conteúdo proposto pelo material didático incorporavam-no pelo próprio modo pelo qual as atividades que tinham sido propostas para eles, ou seja, analisa-se que a intenção era fazer com

que os alunos/professores incorporassem, apreendessem certos modos de fazer para levar para a prática cotidiana. Dito de outra forma: é possível analisar que a intenção era a de que o professor captasse a essência de um esquema metodológico e educativo e se apropriasse dele enquanto o concretizava em atividades práticas (GIMENO, 1998, p. 273).

Um exemplo disso é a atividade sobre o conteúdo “objetivos da leitura” ao propor que um modo de ajudar leitores iniciantes seria fornecer objetivos bem definidos, antes da leitura, seguido de tarefas. Divide-se a turma em três grupos, sendo que cada grupo deve seguir, rigorosamente, diferentes instruções de leitura de um mesmo texto e no final compare suas anotações com as dos outros grupos. Após ter realizado isso, o material didático apresenta uma pequena conclusão acentuando a importância de ter objetivos de leitura, já que a leitura se torna mais eficiente se o leitor entende porque está lendo um texto.

Outro exemplo é uma tarefa que o aluno/professor tem que realizar para entender o que é um bom exercício de compreensão de texto que deve ser proposto aos alunos do ensino fundamental. Apresenta-se um texto à turma que, posteriormente à leitura, deve responder algumas questões que encaminham à reflexão sobre a qualidade do texto, isto é, se ele é coeso, ou não, e se é de dificuldade para a média dos alunos de uma 3ª série e por quê.

Após a discussão pelos alunos/professores o material didático apresenta a explicação sobre um texto coeso e seus elementos e conclui explicitando como deve ser a condução de uma boa atividade de compreensão de texto para que seus alunos percebam as relações coesivas por meio de perguntas.

É interessante notar que, antes de tudo, o aluno/professor precisa aprender o que é coesão e saber identificar as várias maneiras que podem surgir em um texto para, então, propor atividades eficazes, isto é, atividades que realmente ajudam o estudante do ensino fundamental aprender.

Do mesmo modo, logo em seguida, propõem-se atividade para o aluno/professor realizar em relação ao tema coerência de texto.

É possível dizer, com apoio em Gimeno (1998, p. 220) que há a tentativa de romper com formas empobrecedoras de tarefas que consideram o conhecimento como a soma de definições de conceitos, sucessão de dados, datas etc. e que exigem formas rotineiras de aprendizagem, escassos meios didáticos, pouca variedade metodológica e, por conseguinte, oferecer “alternativas de atividades ou esquemas práticos de atuação coerentes com outro significado do conhecimento”.

Sendo assim, as tarefas são mediadoras entre os fenômenos cognitivos e a interação social e atuam como ponte entre o ambiente e o processamento da informação, “o que em educação

significa vê-las como elementos condicionadores da qualidade do ensino por meio da mediação do processo de aprendizagem” (GIMENO, 1998, 217-8).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível verificar no material didático do PEC – FU que a proposta de trabalho com a leitura carrega concepção pedagógica que rege sua produção e distribuição na direção de remodelar as práticas escolares dos professores. Aduz-se como um modelo pedagógico difundido numa situação histórico-cultural determinada (CARVALHO, 2001).

Assim, nessa formação há um currículo prescrito oficialmente que se explicita por meio do material didático em seus conteúdos e objetivos. Os objetivos expressam o que é necessário aprender e os conteúdos anunciam elementos de referência.

As atividades reforçam um determinado processo de aprendizagem dando sentido aos conteúdos tratados, relacionam-se com os pressupostos teóricos, e ajustam o que se defende como relevante para a escola e para o professor.

É importante assinalar ainda que esse material didático também sugere modos específicos dos alunos/professores lerem os textos por meio dos protocolos de leitura propostos. A apresentação dos objetivos da unidade e subunidade, as tarefas propostas e as “conclusões” que aparecem no final de algumas atividades para retomar de forma esquemática algumas ideias consideradas centrais parecem assumir um teor diretivo (SARTI, 2005).

Finalmente, destaca-se a evidência de conteúdos, orientações didáticas e atividades propostas num documento “regulado por instâncias políticas e administrativas” (GIMENO, 1998, p. 109), ou seja, o curso, no que tange à leitura, é uma correia de transmissão das intenções do projeto de educação da Secretaria de Educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996.

BUENO, Belmira Amélia Oliveira. Programas especiais de formação de professores, educação a distância e escolarização: pesquisas sobre os novos modelos de formação em serviço. Projeto Temático de Pesquisa financiado pela FAPESP, 2008.

CANEN, Ana e MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Apresentação. In: CANEN, A. e MOREIRA, A. F. B. (orgs.) **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2001.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, D. G. e HILSDORF, M. L. S. (orgs.) 2001. **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. SP: EDUSP, 2001.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de e TOLEDO, Maria Rita. A constituição da “forma escolar” no Brasil: produção, circulação e apropriação de modelos pedagógicos. São Paulo: PUC – SP. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Projeto de Pesquisa, 2000.

CHARTIER, Anne Marie; CLESSE Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artmed, vol. I, 1994.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCKWELL, Elsie. La lectura como prática cultural: conceptos para El estudio de los libros escolares. **Educación e Pesquisa**, SP, v. 27, n. 1, p. 1-26, jan./jun, 2001.

SÃO PAULO. Estado. SEE. UNESP. USP. PUC-SP. (sem data) Projeto Básico do Programa PEC – Formação Universitária, 2001.

SARTI, F. M. **Leitura profissional docente em tempos de universalização do magistério das séries iniciais**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação** nº 25 – jan/ab, 2004.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Mirian Jorge. (org.) **II Seminário Internacional – Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação. São Paulo. PUC-SP, 1998.

UNESP; USP; PUC – SP; UNDIME – SP; FDE/SEE – SP. Programa PEC – Formação Universitária Municípios. Módulo 2 – Tema 4 (Língua Portuguesa), 2003/2004.

WARDE, Mirian Jorge. Apresentação: A educação escolar no marco das novas políticas internacionais. In: WARDE, M. J. (org.) **II Seminário Internacional – Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação. São Paulo. PUC-SP, 1998.