



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

CRISTIANE ROSSATO

**O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA EM ALUNOS
PROMOVIDOS COM RESTRIÇÃO**

Florianópolis
2015

CRISTIANE ROSSATO

**O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA EM ALUNOS
PROMOVIDOS COM RESTRIÇÃO**

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Cristiane Lazzarotto-Volcão

Coorientação: Prof.^a Dr.^a Rosângela Pedralli

Florianópolis
2015

Cristiane Rossato

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA EM ALUNOS PROMOVIDOS COM RESTRIÇÃO

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras.

Florianópolis, 27 de outubro de 2015.

Prof.^a Adair Bonini, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Rosângela Pedralli, Dr.^a
Coorientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Edair Gorski, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Nara Caetano Rodrigues, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

*Aos meus pais, Alice e Arnaldo – o passado,
e ao meu filho, Davi – o futuro.*

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus, por me acompanhar nesta jornada e me manter firme no meu propósito de concluir este estudo.

À minha família, especialmente meus pais, Arnaldo e Alice, alicerces fortíssimos em minha vida e exemplo de perseverança e superação, e meus cinco irmãos, Ieda, Adriano, Daniel, Janine e principalmente à Cimone, pelos fins de semana passados com meu filho para que eu pudesse dar conta de meus estudos e pelo empréstimo de sua casa, quando houve a necessidade de isolamento. A meus sobrinhos queridos Vinicius, Francesco, Domenika e João Daniel.

Ao meu marido, pelo apoio, carinho e pelos cuidados extras com nosso filho nas minhas muitas ausências.

Ao meu filho amado, Davi, meu presente de Deus, que por muitas vezes precisou abdicar da presença da mãe e que muito reclamou, dizendo que “preferia a rotina de antes do mestrado”.

Aos meus amigos, que souberam compreender minhas angústias e perdoaram minha negativa constante aos convites e minhas atitudes por vezes um pouco impacientes.

Aos meus colegas e amigos da escola onde se realizou meu estudo, pelo apoio e pela torcida por mim quando, por vezes, surgiam entraves.

Agradeço, especialmente, aos meus queridos alunos, cujos nomes não posso mencionar, por terem tornado este estudo possível, pelo amor, carinho e confiança por eles demonstrados.

Aos meus colegas, e agora novos amigos, que conheci e com quem convivi por dois anos, com os quais dividi angústias, problemas e também alegrias: Andrea, Daniela, Evimarcio, Jaqueline, Jô, Lene, Marluce e Paulo e especialmente à Josiane, pela revisão desta dissertação.

À Marcelle, nossa secretária, sempre disposta a nos ouvir e nos incentivar.

Aos meus caros professores do curso, que me reinseriram no mundo acadêmico e dos quais terei sempre boas lembranças: Marcos Baltar, Rosângela Hammes Rodrigues, Adair Bonini, Celdon Fritzen, Edair Gorski, Nara Caetano Rodrigues e Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti.

À minha querida orientadora, Cristiane Lazzarotto Volcão, que aceitou orientar meu estudo, mesmo este não se encaixando em sua linha de pesquisa, e à minha caríssima coorientadora, Rosângela Pedralli, que aceitou, sem pestanejar, o “trabalho escravo” de coorientar-me. Saibam ambas que serei eternamente grata pela sua disponibilidade de sair de suas zonas de conforto para me auxiliar, pelas orientações e também pelas sessões de terapia que sempre me confortavam e renovavam energias, me

motivando para seguir em frente. Tenham a certeza de que, quando houver qualquer referência à primeira pessoa do plural neste texto, certamente não é mera figuração. Sem vocês eu não teria finalizado este estudo.

Obrigada!

“Sempre que me acontece alguma coisa importante, está ventando” - costumava dizer Ana Terra. Mas, entre todos os dias ventosos de sua vida, um havia que lhe ficara para sempre na memória, pois o que sucedera nele tivera força de mudar-lhe a sorte por completo. Mas em que dia da semana tinha aquilo acontecido? Em que mês? Em que ano? Bom, devia ter sido em 1777: ela se lembrava bem porque esse fora o ano da expulsão dos castelhanos do território do Continente. Mas na estância onde Ana vivia com os pais e os dois irmãos, ninguém sabia ler, e mesmo naquele fim de mundo não existia calendário nem relógio. Eles guardavam de memória os dias da semana; viam as horas pela posição do sol; calculavam a passagem dos meses pelas fases da lua; e era o cheiro do ar, o aspecto das árvores e a temperatura que lhes diziam das estações do ano. Ana Terra era capaz de jurar que aquilo acontecera na primavera, porque o vento andava bem doído, empurrando grandes nuvens brancas no céu, os pessegueiros estavam floridos e as árvores que o inverno despira, se enchiam outra vez de brotos verdes.

(Érico Veríssimo, 1949)

RESUMO

O presente estudo focaliza a formação de leitores no Ensino Fundamental, especialmente de alunos *promovidos com restrição*, e aborda o ato de ler, concebido como coprodução de sentido, em suas duas dimensões constitutivas, a dimensão *interpsicológica* e a dimensão *intrapicológica*. A pesquisa, que tem como fundamentação teórica a base histórico-cultural, foi conduzida em uma escola municipal de Florianópolis, com um grupo de oito estudantes. Movido pelo objetivo geral de **apresentar e desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica, com atividades de leitura que colaborem para a formação em leitura de estudantes *promovidos com restrição***, o estudo conta com dois objetivos específicos: (i) avaliar a proficiência em leitura de estudantes *promovidos com restrição* do segundo ciclo do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Florianópolis/SC; e (ii) elaborar e implementar um projeto de ensino que tenha como foco práticas de leitura que facultem apropriação por parte desses alunos em duas frentes: de práticas de uso da língua que convergem com as requeridas para a participação em determinados tipos de leitura (GERALDI, 1993 [1991]) e de conhecimentos historicamente acumulados, dado seu potencial humanizador do homem. Tais objetivos norteiam a busca de uma resposta para a seguinte questão de pesquisa: **Como contribuir, consideradas as especificidades da esfera escolar, para a formação escolar em leitura de alunos do Ensino Fundamental *promovidos com restrição*?** As compreensões provenientes desta pesquisa, organizada, do ponto de vista metodológico, na forma de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011 [1985]), indicam para a necessidade de trabalho sistemático na escola com as duas dimensões implicadas no ato de ler, com atenção à formação integral do sujeito, o que demanda, dentre outras questões, que as contribuições dos estudos sobre tal eixo do ensino de língua materna ganhem lugar nas instituições escolares, na forma de ações didático-pedagógicas comprometidas com tal concepção de formação humana, para o que a leitura tem papel central.

Palavras-chave: Leitura. Promoção com restrição. Dimensão *interpsicológica*. Dimensão *intrapicológica*. Atividade de aprendizagem.

ABSTRACT

This study examines the formation of readers in elementary school, especially students promoted with restraint, and addresses the act of reading, perceived here as co-production of meaning in its two constitutive dimensions: intrapsychological and interpsychological. The research, which the theoretical foundation relies on the cultural-historical base, was conducted in a municipal school in Florianópolis, with a group of eight students. Moved by the main goal of **presenting and developing a pedagogical intervention proposal with reading activities to support the reading formation in students promoted with restraint**, the study has two specific objectives: (i) to evaluate the reading proficiency of students promoted with restriction of the second cycle of primary education in a municipal school in Florianópolis/SC; and (ii) to develop and implement an educational project that has its focus on reading practices as well as to provide appropriation by these students on two fronts: practices language usage that converge with those required for participation in certain kinds of reading (GERALDI, 1993 [1991]) and historically accumulated knowledge, considering its humanizing potential of man. These objectives focused on the pursuit of an answer to the following research question: **How to contribute, considering the specificities of the school sphere, to the reading formation in elementary school students promoted with restriction?** The understandings upcoming from this research which is structured, from a methodological point of view, in the form of action research (THIOLENT 2011 [1985]), comprehend the need for systematic work at school with the two dimensions involved in the act of reading, paying attention to the integral formation of the subject, which requires among other things, that the contributions of studies on this axis mother language teaching to receive place in the school institutions, in a way of didactic and pedagogical actions committed to the conception of human formation for what the reading has a central role.

Keywords: Reading. Promotion with restraint. Interpsychological dimension. Intrapsychological dimension. Learning activity.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Boletim Escolar de 2014 – participante BS.....	1244
Imagem 2: Boletim Escolar de 2014 – participante GL	1244
Imagem 3: Boletim Escolar de 2014 – participante JR.....	1255
Imagem 4: Boletim Escolar de 2014 – participante JV	1255
Imagem 5: Boletim Escolar de 2014 – participante KV	1266
Imagem 6: Boletim Escolar de 2014 – participante MF.....	1266
Imagem 7: Boletim Escolar de 2014 – participante MP	1277
Imagem 8: Boletim Escolar de 2014 – participante TP	1277
Imagem 9: Avaliações bimestrais dos alunos participantes – 2015.	12828
Imagem 10: JR – avaliação dos encontros, 04 de dezembro de 2014.	1300
Imagem 11: <i>Printscreen</i> do desenho utilizado em aula.	1433

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Registro da frequência dos alunos participantes..... 1622

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de acertos por aluno na ressignificação do instrumento de pesquisa utilizado pelo Inaf	1577
---	------

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	27
2 O ATO DE LER E AS DUAS DIMENSÕES QUE O CONSTITUEM	35
2.1 A DIMENSÃO <i>INTERPSICOLÓGICA</i> DO ATO DE LER: O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO NA/PELA INTERAÇÃO COM O OUTRO	42
2.2 A DIMENSÃO <i>INTRAPSICOLÓGICA</i> DA LEITURA: O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO/INTERNALIZAÇÃO DO VIVIDO	54
2.2.1 A decodificação.....	58
2.2.2 A localização de informações	60
2.2.3 A interpretação: inferenciação, agenciamento de conhecimentos prévios e ativação de esquemas cognitivos.....	61
2.2.4 Reflexão e avaliação	655
2.3 IMPLICAÇÕES DA LEITURA CONCEBIDA COMO UM DOS EIXOS DO ENSINO ESCOLAR	65
2.3.1 A natureza política do ato de ler.....	67
2.3.2 A perspectiva histórico-cultural e o ato de ler	72
3 CADA INDIVÍDUO APRENDE A SER HOMEM: O PROCESSO FORMATIVO DOCENTE E DISCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	77
3.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA	77
3.2 CAMPO E PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	80
3.2.1 O campo.....	81
3.2.1.1 A escola	81
3.2.1.2 A promoção com restrição	82
3.2.1.3 O Programa Mais Educação.....	83
3.2.2 Os participantes.....	84
3.2.2.1 A docente-pesquisadora	84
3.2.2.2 Os estudantes	85
3.3 A PESQUISA-AÇÃO	92
3.3.1 A avaliação inicial.....	92
3.3.2 A opção metodológica	93
3.3.3 A organização dos encontros.....	99
3.3.4 A avaliação do aprendizado derivado da ação de ensino	105
3.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	106
3.4.1 Observação participante.....	106

3.4.2 Diário de campo.....	107
3.4.3 Entrevista fechada.....	108
3.4.4 Rodas de conversa e entrevista semiestruturada	108
3.4.5 Ressignificação do instrumento de pesquisa utilizado pelo Inaf	110
3.4.6 Análise/pesquisa documental	112
3.4.7 Teste de Dupla Rota.....	112
3.5 DIRETRIZES PARA GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	113
4 A ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM E SUAS REVERBERAÇÕES NOS INTERACTANTES.....	117
4.1 A AVALIAÇÃO PRÉVIA: O PONTO DE PARTIDA	119
4.2 AS AÇÕES EMPREENDIDAS QUE CONVERGIRAM PARA A EFETIVAÇÃO DA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM	140
4.2.1 Apresentação da <i>Atividade de Aprendizagem</i>	141
4.2.2 Discussão das ações empreendidas em favor da <i>Atividade de Aprendizagem</i>	144
4.3 A AÇÃO METACOGNITIVA INERENTE À PESQUISA-AÇÃO: <i>ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM EM FOCO</i>	155
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS	175
ANEXOS	185
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	185
ANEXO B – RESENHA SOBRE A OBRA ESCOLHIDA COMO EIXO CENTRAL DA ATIVIDADE	188
ANEXO C - <i>PRINTSCREEN</i> DO <i>SITE</i> NO QUAL ESTÁ PUBLICADA A RESENHA DO ANEXO B.....	190
ANEXO D - <i>PRINTSCREEN</i> DE VERBETE DE ENCICLOPÉDIA DIGITAL UTILIZADO EM UMA DAS NOSSAS AÇÕES.....	191
ANEXO E - RECORTE DE VERBETE DE ENCICLOPÉDIA DIGITAL, UTILIZADO EM UMA DAS NOSSAS AÇÕES – LEITURA COMPLEMENTAR AO TEXTO DO ANEXO D.....	192
ANEXO F – <i>PRINTSCREEN</i> DA RESENHA E RESENHA IMPRESSA DA OBRA <i>PERCY JACKSON E O LADRÃO DE RAIOS</i> ENTREGUE AOS ALUNOS.....	193
ANEXO G – TEXTO COMPLEMENTAR LIDO NOS ENCONTROS DE LEITURA	196

ANEXO H – IMAGENS DO JOGO FINAL.....	197
ANEXO I – PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DA LEITURA DE PALAVRAS/ PSEUDOPALAVRAS ISOLADAS – LPI (SALLES; PARENTE, 2002).....	198
ANEXO J – ENTREVISTA ELABORADA DE ACORDO COM AS COORDENADAS DO INAF.....	199
APÊNDICES.....	201
APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO ASSINADO PELOS ALUNOS.....	201
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ASSINADO PELOS RESPONSÁVEIS	203
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÃO DE VOZ ASSINADO PELOS RESPONSÁVEIS.....	205
APÊNDICE D – CARTA AOS PAIS.....	207
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO SÓCIO-CULTURAL (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E GATILHO PARA RODAS DE CONVERSA).....	208
APÊNDICE F – ENTREVISTA FECHADA	210
APÊNDICE G – ORIENTAÇÃO PARA LEITURA DE TEXTOS <i>ON-LINE</i>	214

1 INTRODUÇÃO

A sociedade em que vivemos hoje, construída com base no conjunto de valores, saberes e conhecimentos que nos foram transmitidos, é cada vez mais excludente. E sendo excludente, cada vez é menor o número de sujeitos considerados competentes para calcular possibilidades: por isso o 'pão nosso' de cada dia nos é servido pronto e acabado, como único caminho possível, de modo que ao deixar de definir as ações do presente, alienamos também a definição de futuro.

(João Wanderley Geraldi, 2010)

A vivência em nossa sociedade atual está fundamentada em materiais escritos com os quais as pessoas, independentemente de escolarização, precisam interagir nos diferentes espaços sociais nos quais se movem/inserem. Dificilmente passamos mais de alguns minutos sem ter de fazê-lo. A televisão veicula imagens conectadas à escrita; a comunicação, via aparelhos celulares, é feita mais através de mensagens escritas do que orais; o computador, o celular e a internet estão ao alcance da grande maioria da população e as pessoas encaminham-se para interagir tanto ou mais através de e-mails e redes sociais do que oralmente. Lemos placas, *outdoors*, propagandas e outros textos escritos a todo o momento.

De acordo com Britto (2012), vivemos em uma sociedade grafocêntrica, em que a leitura e a escrita são condições básicas de inserção social:

Não obstante a emergência e prevalência dos vários meios de comunicação eletrônica na vida contemporânea, seguimos vivendo em uma sociedade grafocêntrica, em que a leitura e a escrita são condições básicas de inserção social. Os modos de representação, de organização, de estruturação da sociedade resultam de um processo que se fez historicamente com base na língua escrita, o que constituiu um pensar escrito. Ler e escrever, interagir com os textos e com os conhecimentos e as informações que se veiculam dessa forma, operar com os referenciais que se constituem na tradição da escrita são condição de participação e

de pertencimento à ordem social (BRITTO, 2012, p. 85-86).

Cabe à escola promover o acesso a esses variados modos de interagir por meio da escrita pelos estudantes, principalmente aos que provêm de classes sociais desprestigiadas, com pouco ou nenhum convívio com esses materiais escritos, facultando-lhes, assim, condições de transitar pelas/inserir-se nas diversas *esferas da atividade humana* (BAKHTIN, 2011 [1952/53]), o que, sem o conhecimento de informações veiculadas pela escrita, provavelmente, lhes seria negado.

Eis o desafio do novo educador: agir na formação do leitor para facultar aos estudantes a habitação com as leituras necessárias à constituição de seu aporte profissional, tanto quanto lhes facultar a habitação em leituras cujo conteúdo veicule os saberes universalizados, aquele conjunto de conhecimentos que não tem finalidade imediata e pragmática, mas que é constituidor da humanidade do homem, da criticidade do homem [...] (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; CATOIA DIAS, 2012, p. 63-64).

Orientando-nos pelo princípio de que é função da escola o aprendizado da escrita e da leitura e, por meio destes dois processos, o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, resultante do trabalho dos homens, como forma de condição de participação e de pertencimento à ordem social, como defende Britto (2012), e como constituidor da humanidade do homem, como querem Cerutti-Rizzatti, Daga e Catoia Dias (2012), conduzimos este estudo, que foi desenvolvido em uma escola pública de Ensino Fundamental do município de Florianópolis, Santa Catarina.

Baseadas em nossas experiências pessoais no exercício da docência, a proficiência/vivência em leitura aquém do esperado para estudantes do segundo ciclo do Ensino Fundamental dificulta – e por muitas vezes bloqueia – o acesso aos conhecimentos em todas as áreas de ensino na escola, impedindo a participação efetiva destes alunos do processo educacional, tanto quanto das demandas que contam com a escrita nas demais *esferas da atividade humana* das quais tomam parte. Isso porque, dentre outras questões, é esperado que os alunos, nesse momento do processo de escolarização, possam realizar as atividades que

envolvem a leitura com certa autonomia, dispensando orientação mais explícita pelo professor.

O presente estudo, buscando refletir especificamente sobre estudantes que apresentam o processo de formação como leitores aquém do esperado pelas instâncias formais de educação – neste caso, uma escola de Ensino Fundamental – e, conseqüentemente, dificuldades para acompanhar as ações didático-pedagógicas levadas a termo em tais espaços, justamente por tradicionalmente serem planejadas à luz de um padrão de aluno definido aprioristicamente (com base em SAVIANI, 1983), toma então como ponto de partida e de chegada justamente um conjunto de alunos que institucionalmente são enquadrados nessa condição, os alunos *promovidos com restrição*.

De acordo com a Resolução 002/2011, do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis, que dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, promoção, colegiado de classe e recursos de ato avaliativo para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, os estudantes que, no final do ano letivo, apresentarem um desempenho médio inferior a 50% (cinquenta por cento) de aprendizagem nas áreas do conhecimento, irão para o ano subsequente com acompanhamento pedagógico diferenciado e frequência obrigatória em ampliação de jornada escolar.

Ainda de acordo com essa resolução, todos os alunos que estudaram na escola no ano anterior e que foram *promovidos com restrição* devem, obrigatoriamente, participar dessas atividades de apoio pedagógico. Caso o aluno não queira participar, a equipe pedagógica da escola deve tentar motivá-lo para tal participação e, em última instância, acionar o Conselho Tutelar, que tomará as providências cabíveis a cada caso.

A resolução supracitada vem sendo posta em prática desde 2012, com a introdução gradativa do ensino de nove anos que se efetivará em 2015, quando todas as escolas básicas municipais deverão ter implementado o sistema de nove anos.

Tendo presente tal cenário, a questão que moveu este estudo se delinea do seguinte modo: **Como contribuir, consideradas as especificidades da esfera escolar, para a formação escolar em leitura de alunos do Ensino Fundamental *promovidos com restrição*?**

A pesquisa teve a participação dos alunos *promovidos com restrição* dos anos finais do Ensino Fundamental em encontros de leitura desenvolvidos a partir de setembro de 2014 na escola. A adesão aos encontros foi facultativa, mas esses alunos obrigatoriamente (conforme Resolução CME 002/2011) já participavam, ou deveriam participar, de oficinas de apoio pedagógico integradas ao *Programa Mais Educação*,

que é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação, e constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para a introdução da educação integral. Coube, portanto, à coordenação local do Programa, à direção, à equipe pedagógica e à professora-pesquisadora propor aos pais e alunos a participação neste projeto em específico.

Os alunos que foram *promovidos com restrição* frequentavam o apoio pedagógico, inserido no programa mencionado anteriormente, no contraturno. Nesse Programa, os professores, geralmente pedagogos, que mantêm contratos de substituição, possuem pouco ou nenhum conhecimento do percurso individual desses alunos, e atendem conjuntamente aos estudantes do primeiro e do segundo ciclo do Ensino Fundamental. O foco do trabalho desenvolvido por esses profissionais reside nos problemas quanto à alfabetização¹, entendida em sentido estrito do termo. Essa abordagem não implica uma intervenção específica no desenvolvimento da vivência em leitura. Tal fato, somado ao pouco tempo de experiência do Programa (que iniciou em agosto de 2012), reduz as possibilidades de se desenvolverem ações que colaborem para a formação desses alunos como leitores, já que observações empíricas sugerem que são justamente as dificuldades de interações por meio de textos escritos em diferentes *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011 [1952/53]), pareadas à mencionada autonomia esperada dos alunos, que interferem na apropriação de conhecimentos nas diversas áreas de conhecimento.

Através de observação e acompanhamento contínuos dos alunos, infere-se que boa parte das dificuldades encontradas nas diversas disciplinas deve-se, em alguma medida, ao não atendimento às demandas de leitura colocadas aos alunos. O que se compreende é que existe, por parte dos professores, uma ênfase nas explicações orais, em detrimento de lançar mão de estratégias de leitura com focalizem o texto na interação, como lugar de *encontro* (PONZIO, 2010) e de constituição dos sujeitos.

A escolha deste tema justifica-se pela constatação empírica de que, como mencionado anteriormente, grande parte dos estudantes não consegue desenvolver suas potencialidades e apropriar-se de novos conhecimentos em razão de uma participação aquém do esperado em eventos que envolvem a escrita propostos pela escola, ficando paulatinamente mais alijado das atividades de ensino, tanto quanto das

¹ Estamos tomando *alfabetização* neste estudo como apropriação do sistema de escrita alfabética nos/para os usos sociais da escrita, em consonância com Britto (2012).

interações em sala de aula. Esse quadro, sob a perspectiva vigotskiana, inviabiliza na origem qualquer possibilidade de *desenvolvimento* dos sujeitos, uma vez que, sob essa perspectiva, a *aprendizagem* carrega o *desenvolvimento*, a qual se dá em relação absoluta com a interação com um interlocutor mais experiente, no espaço de sala de aula - professor e/ou colegas (VIGOTSKI, 2007 [1978]).

Esse cenário materializa o que historicamente tem caracterizado as instituições formais de ensino: a tendência de cristalizar o que na origem é dialético (GERALDI, 1993 [1991]): os sujeitos, a interação, os conteúdos, movimento que só é possível pela desconsideração da relação deles com o curso da história. Tal acepção permite que se manifeste, como afirma Colomer (2007), o “efeito Mateus”, que na escola estabelece que crianças de contextos culturais ricos se beneficiam da prática compartilhada de leitura antes de saber ler e, conseqüentemente, apresentam melhor desempenho nessas práticas na escola, enquanto que as crianças que não provêm desses contextos não se beneficiam tanto da escolarização e têm mais dificuldades nas práticas de leitura. Essa condição em boa medida implica que esses estudantes, que não têm um bom desempenho na maioria das disciplinas, sejam excluídos do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que não conseguem acompanhar as demandas das atividades escolares. Como defende Geraldi (2010a), a questão do acesso à escrita é uma luta dos excluídos, que perceberam sua significância e sua relevância sociais, mas apoderar-se da letra e da escolaridade é tido como meio de ascensão social e, por isso mesmo:

[...] ao incluir, a escola exclui, respondendo às elites, alfabetiza sem tornar possível uma política de ‘leiturização’ (Foucambert, 1994). Quase ao contrário, ensina que ler é difícil e somente para alguns; ideologiza que escrever é para muito poucos e, sobretudo, ensina que, nascidos ‘errados’, tivemos a oportunidade de sair do mundo vivido para o mundo sonhado e se não conseguimos, é porque não temos qualidades para isso (GERALDI, 2010a, p. 43).

Essas dificuldades enfrentadas pelos alunos por vezes persistem até a universidade, como demonstram as observações feitas por Barreiros (2013), quando concluiu que um número expressivo de alunos da graduação em Letras e Pedagogia, futuros professores formadores de leitores, não tinha familiaridade com leitura e enfrentava uma série de

dificuldades para dar conta das demandas de leitura acadêmica exigidas pelos cursos.

Essa questão também foi levantada por Cerutti-Rizzatti, Daga e Dias (2012, p. 63):

Assim, muitos estudantes que chegam aos bancos escolares – nas universidades ou na educação básica –, embora sejam considerados, em princípio, aptos a participar de uma série de práticas discursivas que tem lugar nesses espaços, costumam levar algum tempo para se ambientar nesse novo “mundo de letramento” [...], porque, dentre outros fatores, as leituras com que se defrontam são muito diferentes das leituras de domínio até então.

Há, então, a necessidade de nos aprofundarmos em estudos e pesquisas que nos auxiliem na busca por produzir *inteligibilidades acerca de problemas linguísticos socialmente relevantes* (MOITA-LOPES², 2006), a exemplo do que acaba por se converter a formação escolar de leitores em muitos contextos do Brasil. Nesse sentido, compreendemos que pensar o ato de ler é fundante para que se avance em direção à possibilidade de inserção social a um número cada vez maior de sujeitos, para o que os processos formais de escolarização não parecem ter contribuído tão decisivamente como se supõe, de acordo, por exemplo, com os índices das pesquisas de abrangência nacional, como o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e mundial, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)³.

² Estamos cientes de que Moita-Lopes (2006) não comunga dos fundamentos que ancoram o pensamento vigotskiano com os quais nos alinhamos neste estudo. Entendemos, entretanto, que a compreensão sobre o que se converte em objeto de estudo quando se toma a interação como centro é esclarecedora.

³ O **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)** é uma pesquisa realizada a cada dois ou três anos, em parceria com a ONG Ação Educativa e com o IBOPE, que mensura o nível de alfabetismo funcional da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de realização de cálculos aplicadas ao cotidiano. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais e recebe o nome do SAEB em

Este estudo propõe, diante do exposto, como objetivo geral, apresentar e desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica, com atividades de leitura que colaborem para a formação em leitura de estudantes *promovidos com restrição*.

Os objetivos específicos, em consonância com esse objetivo geral, são:

- compreender as vivências com diferentes leituras de estudantes *promovidos com restrição* do segundo ciclo do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Florianópolis/SC;
- elaborar e implementar projeto de ensino que tenha como foco as práticas de leitura e que facultem a estes alunos o seu desenvolvimento em duas frentes: apropriação de práticas de uso da língua convergentes com as requeridas para a participação em diferentes tipos de leitura (GERALDI, 1993 [1991]) e apropriação de conhecimentos historicamente acumulados, dado seu potencial humanizador do homem.

Esta dissertação, com o intuito de retratar o estudo descrito anteriormente, está estruturada, além desta introdução, em um capítulo teórico, dividido em três seções: a primeira aborda a dimensão *interpsicológica* do ato de ler, a segunda tratada da dimensão *intrapicológica* da leitura e a terceira seção discorre sobre as implicações da leitura como um dos eixos do ensino escolar. O terceiro capítulo descreve a metodologia empregada no desenvolvimento do projeto e dos encontros de leitura, e trata da tipificação da pesquisa, do campo e dos participantes do estudo, da pesquisa-ação, bem como das diretrizes para a geração de dados e dos instrumentos para geração de dados. Segue,

suas divulgações; já a Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e focaliza cada unidade escolar, recebendo o nome de Prova Brasil. O *Programme for International Student Assessment (PISA)* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos de idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Em 2013, o foco foi em Leitura.

então, o quarto capítulo, que apresenta análise e discussão dos dados gerados, e, por fim, as considerações finais.

2 O ATO DE LER E AS DUAS DIMENSÕES QUE O CONSTITUEM

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença.

(Paulo Freire, 1996)

A discussão empreendida no presente capítulo, além de intentar justificar nossa filiação teórico-epistemológica e a correlacionada opção pelo estudo da leitura em esfera escolar, focalizando as dimensões *inter* e *intrapicológicas*, norteia a escolha da metodologia empregada no desenvolvimento dos ‘encontros de leitura’, que serão detalhados posteriormente.

Preocupamo-nos, também, em introduzir conceitos elementares da teoria histórico-cultural, por acreditarmos que, em razão de nossa veiculação ao mestrado profissional, o produto da pesquisa-ação que empreendemos, materializado na presente dissertação, deve carregar potencial de incidir diretamente na escola, contribuir para a ressignificação das concepções dos professores e, como consequência, reverberar nas ações didático-pedagógicas levadas a termo naquele espaço, em correlação com os sujeitos com os quais esses profissionais são convidados a interagir.

Tendo isso no horizonte, importa que registremos que há diversas formas de se conceber o ato de ler. Segundo Geraldi (2010a), o tema *leitura* é multifacetado e tratar dele é sempre um risco. Um desses riscos é a tendência de estudiosos a limitar a *leitura* à dimensão *intrapicológica*

ou, por outro lado, focalizar na dimensão *interpsicológica*, correndo-se com isso o risco de secundarizar a materialidade textual.

Como afirma Bakhtin (2011 [1952-53]), nenhum texto é palavra adâmica e nenhum leitor vem ao texto despido de sua história (GERALDI, 1993 [1991]; 2010a); o leitor lê um texto estando situado em determinado espaço e em determinado tempo histórico, assim como o autor o produz nessas mesmas condições. Quando o texto – concebido como *texto-enunciado* (RODRIGUES, 2005) – é lido, a linguagem medeia a relação entre o autor e o leitor, e a leitura passa a ser uma coprodução de sentido, como, por meio da metáfora do bordado, registra Geraldi (1993 [1991], p. 166):

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado.

Essa coprodução de sentido remete-nos, ainda, ao conceito de *leitura* de Freire⁴ (2008 [1981]), o qual a entendia como um processo de compreensão crítica, que não se esgotava na decodificação, antecipando-se e alongando-se na inteligência do mundo:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da

⁴ Temos consciência de que Paulo Freire não comunga da matriz epistemológica subjacente à base vigotskiana, mas entendemos que as contribuições dele sobre leitura são significativas no cenário nacional, além da compreensão de que, ao problematizar uma concepção de escola que se dava em detrimento dos sujeitos que dela são parte, contribuiu para a ressignificação ainda em curso dos processos de ensino e aprendizagem nas instâncias escolares.

continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2008 [1981], p. 11).

Sobre leitura, o autor prossegue, asseverando que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e que a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele, com o movimento do mundo e da palavra ao mundo sempre acontecendo: “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 2008 [1981], p. 20).

Entendemos que, de certa maneira, o conceito freiriano da “leitura da palavramundo” converge com os estudos do Círculo de Bakhtin, ainda que ambos estejam, em alguma medida, situados em correntes teórico-epistemológicas distintas, quando este afirma que só existe enunciado na interação, isto é, a linguagem é um ato de comunicação social, inserido em um determinado contexto sócio-histórico:

En realidad, la palabra representa um acto bilateral. Se determina en la misma medida por aquel a quien pertenece y por aquel a quien está destinada. En cuanto palabra, aparece precisamente como produto de las interrelaciones del hablante e y el oyente. Toda palabra expresa a “una persona” em su relación com “la otra”. En la palabra me doy forma a mí mismo desde el punto de vista del otro, al fin de cuentas desde el punto de vista de mi colectividad (VOLOCHINOV, 2011 [1929], p. 137, grifos do autor)⁵.

Novamente tomando Geraldí (2010a, p. 103) como referência, o ato de ler é assim entendido neste estudo:

⁵ Na verdade, a palavra representa um ato bilateral. É determinada em igual medida por aquele a quem pertence e por aquele a quem é destinada. Enquanto palavra, aparece precisamente como produto das inter-relações do falante e do ouvinte. Toda palavra expressa "uma pessoa" em sua relação com "a outra". Na palavra me dou forma a mim mesmo a partir do ponto de vista do outro, afinal, a partir do ponto de vista da minha coletividade (VOLOCHINOV, 2011 [1929], p. 137, grifos do autor, tradução nossa).

Ler não é apenas reconhecer o signo com suas significações do passado. Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contrapalavras do leitor – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando. Neste sentido, a leitura é também coprodução do texto, uma atividade orientada por este, mas que lhe ultrapassa.

O foco da leitura, portanto, não está centrado no que o autor quis dizer com o texto, pois a coprodução de sentidos depende de quem o lê, assim como não está centrado no leitor, pois este não pode atribuir qualquer sentido ao texto, e também não está centrado no autor, pois o leitor lê de acordo com seu horizonte apreciativo. A leitura é, dessa forma, o encontro entre o leitor e o autor, mediado pelo texto (CERUTTI-RIZZATTI, 2011).

O processo de leitura, então, não envolve apenas aspectos cognitivos, centrados no leitor, como decodificação, localização de informações, realização de inferências, dentre outros. Envolve também o conhecimento de mundo, as valorações internalizadas pelas/nas relações com o outro, na sociedade na qual o sujeito está inserido. Isso significa dizer que o ato de ler engloba aspectos *interpsicológicos*, centrais no referido ato, mas também a dimensão cognitiva, *intrapsicológica*, já que, por exemplo, sem a decodificação não há coprodução de sentido possível na origem.

A Academia, entretanto, ao longo da história das pesquisas e dos estudos envolvendo o ato de ler, tendeu a tratar a leitura como dois fenômenos distintos: ou se avalia a leitura cognitivamente (KLEIMAN, 2011 [1989]), ou se avalia a leitura pelo viés social (BRITTO, 2003). Pode-se dividir as suas faces em função de uma delimitação de pesquisa, mas estudos realizados com o objetivo de incidir diretamente no processo escolar de aprendizado da leitura, que concebem o aluno como um ser global, o qual ao longo do seu percurso de formação precisa desenvolver-se omnilateralmente (MARX, 2004 [1844]), deveriam vê-la como um processo unificado ou, utilizando-nos da divindade da mitologia romana, como um ‘Jânio bifronte’ que ao mesmo tempo aponta, neste caso, para as dimensões *inter* e *intrapsicológica*, abordagem defendida por Daga (2011) e Catoia Dias (2012).

Considerando a escola como a *principal agência de letramento* (KLEIMAN, 2001 [1995]; 2004) e entendendo caber a ela tratar a leitura como um de seus eixos fundamentais de ensino de Língua Materna, e não como um dom recebido de um ente superior ou um talento inato, desenvolvido naturalmente a partir da alfabetização e do contato com as letras, tal instituição não pode olhar a leitura bipartida, o que na maioria das vezes implica a sobreposição de uma dessas dimensões à outra.

Ao professor, que atua na escola, na base da formação de leitores, não parece consequente, portanto, conceber seu aluno como o ‘bebê de Salomão’ – funcionamento psicológico de um lado e formação cultural de outro. Importa a ele olhar seu aluno e ver um sujeito pertencente a um determinado entorno social, vivendo em um determinado momento histórico, que traz consigo determinadas valorações de mundo, as quais incluem valorações sobre a escrita e, não apenas, mas também, um intelecto que pode ou não processar os dados a ele apresentados, a depender, inclusive, do modo como o professor planeja sua abordagem em relação ao texto lido. Assim, cabe a esse professor compreender o seu aluno como um ser integral que, na origem, é biológico e social (VIGOTSKI, 2007 [1978]).

Essa proposta de união das duas abordagens vem sendo discutida em outras pesquisas, a exemplo de Daga (2011; 2015) e Catoia Dias (2012). Tal postura é assim defendida:

A relevância das discussões acadêmicas para a qualificação da ação escolar implica necessariamente uma convergência entre ambos os polos, e fazê-lo requer uma ancoragem epistemológica que não dissocie cognição e interação; e mais, que conceba interação em todas as contingências da relação do ‘eu’ com o ‘outro’, isto é, tome essa relação no espectro situado da história e da cultura (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; DIAS, 2014, p. 227).

As autoras ainda salientam que suas experiências têm mostrado a importância de uma prática de formação docente que faculte aos professores a compreensão da globalidade das questões implicadas na formação escolar de leitores “[...] no que diz respeito à dimensão histórico-cultural desse processo, tanto quanto no que diz respeito às dimensões especificamente cognitiva e linguístico-textual estrita” (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; DIAS, 2014, p. 227).

E é em Vigotski (2007 [1978]), com sua concepção pautada na centralidade das relações entre a natureza *interpsicológica* e *intrapsicológica* na apropriação do conhecimento, que buscamos fundamentos para aliar as duas perspectivas neste estudo, pois, de acordo com Cole e Scribner (2007 [1978], p. XXIV), “[...] ele foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa”.

Vigotski (2007 [1978]) propõe que, ao contrário das afirmações piagetianas (portanto, alinhadas a outra matriz epistemológica), o desenvolvimento humano ocorre de fora para dentro, devido à importância do meio cultural em que o sujeito está imerso. Nesse sentido, é a aprendizagem que faculta o desenvolvimento, ou por outra, o ser se desenvolve porque aprende, e aprende em contato com o mundo, na interação com as pessoas.

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 57-58).

É dessa forma que o pesquisador russo demarca a impossibilidade de dissociação das duas dimensões, *interpsicológica* e *intrapsicológica*, pois, segundo ele, pode-se afirmar que a característica do comportamento humano em geral é que “os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 50), ou seja, os produtos da cultura que ganham a história são resultado da interação dos sujeitos em diferentes espaços sociais e, como tal, tornam a ser apropriados pelos sujeitos no curso da sua historicidade (com base em LEONTIEV, 1978), processo que promove seu desenvolvimento e, conseqüentemente, constitui sua subjetividade.

Nesse mesmo sentido, aquele autor (2007 [1978]) afirma que “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é

a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 58). Há, portanto, um constante ir e vir, um movimento permanente: o mundo social, externo constitui o homem, que modifica este mundo externo, cujas mudanças são novamente internalizadas por este homem e o reconstituem. Um não pode prescindir do outro.

E é dessa forma que entendemos que o ensino da leitura deve ser abordado na escola, atentando para a compreensão de que o estudante não só possui um cérebro, mas um corpo, e este ser completo, corpo e mente, integra uma sociedade, constantemente modificada pela ação dos homens no decurso da história, que, com seus modos de agir característicos, o constituem como sujeito. Assim, os conhecimentos que o aluno traz para a escola devem ser entendidos e valorizados, mas devem ser ultrapassados, pois esta é a função da escola.

O papel da escola vai além do ensino, tomado como um fim em si mesmo, da transmissão de conhecimentos. Ela o faz motivada pelo objetivo de constituir o sujeito, facultando a este o conhecimento do que foi historicamente produzido pelo homem, através das objetivações do homem pela sua atividade primeira, o trabalho. Saviani e Duarte (2010, p. 423) defendem que “a educação, enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador” e que a formação humana coincide, dessa forma, com o processo de promoção humana efetivado pela educação. Os autores salientam, ainda, a importância de a educação escolar superar as polêmicas sobre o que deve ser ensinado e adotar os clássicos como base de suas ações, pois “[...] por esse caminho a pedagogia ganha condições de assumir a perspectiva ontológica, apreendendo a educação, isto é, o processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 432) e explicam que ‘clássico’ diz respeito ao patrimônio cultural da humanidade, que deve ser assimilado pelas novas gerações como elemento de sua plena humanização:

[...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se

desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 431).

É essa a compreensão do papel da leitura, inserida na concepção de educação escolar mencionada anteriormente, que irá fundamentar nosso estudo, permitindo abordar, a partir dela, a dimensão *interpsicológica*, a dimensão *intrapsicológica* do ato de ler e as implicações de tal modo de concebê-la para o ensino escolar, aspectos tematizados nas seções que seguem.

2.1 A DIMENSÃO *INTERPSICOLÓGICA* DO ATO DE LER: O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO NA/PELA INTERAÇÃO COM O OUTRO

De acordo com Cerutti-Rizzatti, Catoia Dias e Cassol (2014), depois de um longo domínio dos teóricos estruturalistas/cognitivistas e conexionistas nos estudos da linguagem, nos anos finais do século XX, houve uma “guinada sociologista”, e as teorias desenvolvidas pelo Círculo bakhtiniano, alinhado à filosofia da linguagem, e as de base vigotskiana, na psicologia da linguagem, passaram a dominar os estudos na área da Linguística Aplicada. Lantolf (2010, p. 303) explicita essa afirmação:

Despite structuralism’s scientific hegemony during most of the past century, not all social sciences succumbed to its allure. Indeed, at least one psychological theory, established at the beginning of the twentieth century and one linguistic theory, which appeared in the final decades of the same century, brought meaning to center stage. The Russian psychologist L. S. Vygotsky between 1925 and 1934 laid down the foundation for the psychological theory, variously known as sociocultural theory, cultural psychology, and cultural-historical psychology.⁶

⁶ Apesar da hegemonia científica do estruturalismo durante a maior parte do século passado, nem todas as ciências sociais sucumbiram ao seu fascínio. Na verdade, pelo menos uma teoria psicológica, estabelecida no início do século XX, e uma teoria linguística, que apareceu nas décadas finais do mesmo século,

Essa “guinada sociologista” fez com que os estudos do campo da Linguística passassem a abordar a linguagem como mediadora das relações dos homens, sujeitos que se formam na sua relação com o outro, na sociedade à qual estão inseridos.

Para Vigotski (2007 [1978]), dessa forma, o mundo nos constitui e desenvolvemo-nos porque nos apropriamos do que está à nossa volta, internalizando o conhecimento de mundo socialmente constituído na relação com o outro, relação que tem na linguagem seu instrumento psicológico de mediação simbólica⁷. Tal compreensão, dado nosso objeto de estudo, é de suma importância, uma vez que, sob essa perspectiva teórica, a apropriação desse conhecimento socialmente produzido influencia no desenvolvimento/na constituição dos sujeitos (VIGOTSKI, 2007 [1978]; SAVIANI; DUARTE, 2010).

Cerutti-Rizzatti (2009, p. 40, grifos da autora), de modo convergente, defende que:

[...] não parece possível denegar, sob qualquer argumentação, as especificidades sociais, culturais e históricas que marcam as relações *intersubjetivas* das quais deriva o insumo para o processamento *intrapicológico* do sujeito. Eis, pois, a importância de Vigotski.

O eixo fundante do pensamento vigotskiano é que a atividade psíquica, característica da espécie humana, seria a interiorização das relações sociais de acordo como essas relações se dão dentro de dada cultura, tal como deixa explícito o próprio Vigotski:

Podem-se distinguir, *dentro* de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente

trouxeram o significado para o centro do palco. A base para a teoria psicológica, conhecida também como teoria sociocultural, psicologia cultural, e psicologia histórico-cultural, foi estabelecida pelo psicólogo russo L.S. Vigotski entre 1925 e 1934 (LANTOLF, 2010, p. 303, tradução nossa).

⁷ Instrumento, porque é criação humana; psicológico, porque não é físico; de mediação, porque constitui a relação entre um ser e outro; simbólica, porque se dá através de signos (Informação verbal obtida em aulas ministradas pela Prof. Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, na disciplina de Práticas de Oralidade e Práticas Letradas do 6º ao 9º ano, do curso de Mestrado Profissional em Letras/UFSC).

diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. *A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas*. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 42, grifos do autor).

Sobre essa relação indissociável entre o desenvolvimento dessas funções e as dimensões social, histórica e cultural, Rego (2013 [1994], p. 25-26) ainda afirma que um dos pontos centrais da teoria de L. S. Vigotski é que “[...] as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica (estruturas orgânicas)” e que, segundo ele, “[...] a complexidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história social e individual”.

De acordo com a mesma autora, a compreensão dessa abordagem só é possível a partir da compreensão das teses básicas apreendidas ao longo de toda a obra vigotskiana: (i) relação indivíduo/sociedade; (ii) origem cultural das funções psíquicas humanas; (iii) cérebro; (iv) mediação e (v) características básicas dos processos psicológicos unicamente humanos.

A primeira delas diz respeito à relação indivíduo/sociedade. Vigotski (2007 [1978]) afirma que as características humanas não são inatas e nem resultado da pressão do meio. “Elas resultam da interação dialética do homem e do seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo que o ser humano transforma seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo” (REGO, 2013 [1994], p. 41). Essa tese deixa clara a integração das duas dimensões na formação do indivíduo, tal qual discutido anteriormente.

A segunda tese se relaciona à primeira porque diz respeito à origem cultural das funções psíquicas humanas, que têm sua gênese nas relações do indivíduo com o seu entorno social e cultural.

A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de

operar com informações (REGO, 2013 [1994], p. 42).

A terceira tese diz respeito ao cérebro, órgão biológico principal da atividade psicológica, que todo membro da espécie traz consigo ao nascer, mas que não é imutável. Por ser plástico, seus modos de funcionamento e estrutura são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual, pois

A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 58, grifos do autor).

A quarta tese se refere à mediação que perpassa toda atividade humana, envolvendo instrumentos e signos construídos historicamente, que se interpõem entre os seres humanos e nas relações destes com o mundo. A relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas mediada por “ferramentas” da atividade humana. Essas “ferramentas” (os instrumentos e os signos) são construídas exclusivamente pela espécie humana, sendo a linguagem “um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana” (REGO, 2013 [1994], p. 42). A autora salienta ainda que

O pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva sócio-histórica justamente porque é através dos instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura. É por isso que Vygotsky confere à linguagem um papel de destaque no processo de pensamento (REGO, 2013 [1994], p. 43).

A quinta tese se refere às características básicas dos processos psicológicos unicamente humanos. Baseando-se na ideia de que esses processos se diferenciam dos mecanismos elementares e não podem se reduzir a reflexos, Vigotski (2007 [1978]) afirma que esses modos de funcionamento complexos, que se desenvolvem num processo histórico, podem ser estudados. Então, “[...] ao abordar a consciência humana como

produto da história social [...]”, Vigotski (2007 [1978]) afirma ser necessário o “[...] estudo das mudanças que ocorrem no desenvolvimento mental a partir do contexto social” (REGO, 2013 [1994], p. 43).

As cinco teses vigotskianas expostas enfatizam o caráter social da formação do pensamento e da constituição dos sujeitos, reafirmando a natureza indissociável das dimensões *inter* e *intrapsicológica* no ser humano, central para o objeto de estudo tomado por nós. A importância da linguagem na constituição do pensamento é enfatizada, pois ela, a linguagem, é um signo por excelência. Cabe, então, nos determos sobre qual seria a definição de signos e instrumentos na teoria vigotskiana.

De acordo com a base histórico-cultural, a relação do homem com o mundo não é uma relação natural, direta, mas ocorre mediada por ferramentas, que são produtos da ação do homem pelo seu imperativo de intervir no mundo para o atendimento de suas próprias necessidades. Essas ferramentas podem ser instrumentos de diferentes naturezas, desde ferramentas até signos. Tanto um quanto o outro são criações humanas e “[...] a analogia básica entre um e outro repousa na função mediadora que os caracteriza” (VIGOTSKI, 2007[1978], p. 53). Enquanto os instrumentos são físicos, os signos são de natureza semiótica (simbólica) e representam as coisas do mundo intelectualmente, intrapsicologicamente.

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o (sic) objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente* (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 55, grifos do autor).

O conhecimento desses conceitos é capital já que, segundo essa perspectiva teórica, a maioria das ações dos homens no mundo é mediada pela experiência dos outros, o que é essencial no processo de

desenvolvimento histórico. Seria impossível para o mundo se desenvolver se os homens tivessem sempre que partir do princípio, descobrindo tudo outra vez. É essencial no caso específico deste estudo, pois é através da leitura que os homens têm acesso aos produtos das ações humanas no curso da história, ao conhecimento historicamente produzido e acumulado.

Os signos – que evocam representações mentais – são produzidos culturalmente, e a língua é o mais importante instrumento de representação simbólica de que o ser humano dispõe. A língua, mediadora das relações humanas por excelência, é definida por Vigotski (2007 [1978]) como um *instrumento psicológico de mediação simbólica*, do modo como explicitado anteriormente.

A linguagem, assim concebida, tem duas funções primordiais: a primeira é a interação social e a segunda é a organização do pensamento. Segundo Vigotski (2007 [1978]), o uso da língua implica uma compreensão generalizada do mundo – ao se nomear algo, está se praticando um ato de classificação e diferenciando-o das demais categorias, pois o significado de cada palavra por si só é uma generalização ou um conceito. Tais generalizações ou conceitos são atos de pensamento; então, pode-se considerar o significado como um fenômeno de pensamento.

Para Vigotski (2007 [1978]), a relação entre pensamento e linguagem é fundamental, pois define como se dá o desenvolvimento psicológico humano. Essa relação não é inata. Inicialmente existe pensamento e linguagem separadamente, tanto no princípio da história do homem (filogênese) quando no princípio do desenvolvimento de um homem específico (ontogênese). No momento em que o homem, no seu processo de desenvolvimento, concebido na relação com a história (HELLER, 2014 [1970]), passa a usar a linguagem, esta se une ao pensamento e ambos não se separam mais. Dessa forma, o pensamento não é expresso pela palavra, mas é por meio dela que ele passa a existir. Assim, a forma como os estudantes, nossos sujeitos neste estudo, coproduzem sentidos através da leitura também deve ser tratada de forma integral; ou seja, o ato de ler deve ser compreendido como inerentemente interacional e, como tal, concebido como processo social potencialmente constituidor destes sujeitos, sendo analisado em conjunto com a forma como esses processos são internalizados e incidem no desenvolvimento humano.

Cabe aqui mencionar que, com base em Vigotski (1997 [1987]), há quatro planos genéticos que juntos explicariam o funcionamento psicológico humano: *filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese*.

A *filogênese* se refere à história da espécie humana, história que define limites e possibilidades aos membros dessa espécie. A *ontogênese*, por sua vez, diz respeito ao desenvolvimento do ser, do indivíduo da espécie humana, e está ligada à *filogênese* pela importância que o elemento fisiológico tem em ambos os planos. A *sociogênese* é relativa às formas de funcionamento cultural do meio onde o sujeito está inserido e que interferem no desenvolvimento humano. E a *microgênese* refere-se ao aspecto mais microscópico do desenvolvimento, onde cada fenômeno tem sua própria história, de onde procede a singularidade e que marca a heterogeneidade dos sujeitos, pois são os fenômenos da história de cada um que definem a sua singularidade.

É necessário destacar que a teoria vigotskiana não focalizou predominantemente a relação entre o *desenvolvimento* infantil e a escola. Vigotski recorreu à infância para pesquisar o *desenvolvimento* do ser humano de modo geral, já que a criança estaria no “centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumentos e da fala humana” (REGO, 2013 [1994], p. 25). Não se pode negar, nesse sentido, o profícuo diálogo que tal autor estabelece com a produção intelectual piagetiana, diálogo com caráter de contraposição, cabe o registro. Esse fato, de todo modo, não diminui a importância de suas contribuições, principalmente acerca da relação entre *aprendizado* e *desenvolvimento* e entre as *zonas de desenvolvimento*, para a reflexão sobre o processo de apropriação derivada do ensino escolar.

Vigotski (2007 [1978], p. 95) afirma que a relação entre aprendizado e desenvolvimento é bastante profunda, estando ambos “[...] inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”, registrando que “o aprendizado das crianças começa muito antes de ela frequentar a escola” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 94).

O psicólogo russo orientou suas discussões a respeito dessa relação para o momento em que a criança atinge a idade escolar. Para tal, ele lança mão do conceito de zonas ou níveis de desenvolvimento, a fim de “descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 95).

O *Nível de Desenvolvimento Real* (doravante ZDR) é o nível que representa a aprendizagem já consolidada, que representa as ações que a criança consegue realizar sozinha, sem a ajuda de um interlocutor mais experiente, que “[...] define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 97).

Já o segundo nível – a *Zona de Desenvolvimento Imediato*⁸ (doravante ZDI) – é a “[...] distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 97), é o nível que a criança está prestes a alcançar mediante a colaboração de uma pessoa mais experiente.

A zona de desenvolvimento proximal [imediato] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 97).

Vigotski afirma que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado, e que o processo de desenvolvimento não progride de forma pareada ao do aprendizado. Dessa forma, deriva do aprendizado, um conjunto complexo e diverso de processos cognitivos que, ainda que relacionado ao aprendizado, não pode ser a ele equiparado. Vigotski (2007 [1978]) salienta, ainda, que o aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a *Zona de Desenvolvimento Imediato*, isto é:

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com

⁸ A opção pela expressão *Zona de Desenvolvimento Imediato* em lugar de *Zona de Desenvolvimento Proximal* se deu em consonância com o tradutor do livro de Vigotski, *A construção do pensamento e da linguagem*, Paulo Bezerra, publicado pela editora Martins Fontes em 2011 (p. XI).

Estamos cientes das ressalvas de Prestes (2010) sobre a denominação da *Zona de Desenvolvimento Proximal/Imediato* tanto quanto acerca da inexistência de um *Nível potencial de desenvolvimento* na obra vigotskiana. Optamos por manter, entretanto, a tríade conceitual reconhecida internacionalmente, por entendermos que a obra da mencionada autora não oferece elementos para uma verticalização na alteração sinalizada que transcenda a escolha lexical.

peças em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 103).

O entendimento desses conceitos é de grande relevância no âmbito educacional, visto que eles permitem que se prospecte o “futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, como também o que está em processo de maturação” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 98), além de permitir também a ciência do que já foi atingido, das funções já maturadas.

A apreensão de tal *zona*, importa o registro, consiste num processo possível apenas na relação com o sujeito, de modo que não é razoável conceber tal apreensão num conjunto de pessoas, por meio de instrumentos, por exemplo. Compreender o que está nesse âmbito depende, pois, da interação com os sujeitos. Com relação à centralidade da interação nos processos formativos, Geraldi afirma que “a educação se dá somente pelo processo de mediação entre os sujeitos e que a leitura é uma das formas de interação entre os homens” (GERALDI, 2010a, p. 32). E conclui, a partir das contribuições freirianas:

A leitura do mundo e a leitura da palavra são processos concomitantes na constituição dos sujeitos. Ao ‘lermos’ o mundo, usamos palavras, ao lermos as palavras, reencontramos leituras do mundo. Em cada palavra, a história das compreensões do passado e a construção das compreensões do presente que se projetam como futuro. Na palavra, passado, presente e futuro se articulam (GERALDI, 2010a, p. 32).

O autor (GERALDI, 2010a, p. 29-30, grifos do autor), ao tratar da concepção de *língua e sujeito*, afirma que a existência de processos educacionais implica considerar, dentre outros fatores, uma concepção de *sujeito*, e expõe duas ideias: “[...] a de que nos fazemos o que somos na vida ou [...] a de que nos fazem ser o que somos na vida”. Seríamos *instituídos* se “as condições históricas nos fazem ser o que somos” e seríamos *constituídos* se, apesar de pressionados – mas não determinados – pelas condições históricas, “nos fazemos o que somos”, alinhando-se o autor à segunda perspectiva.

Segundo esse mesmo autor, há uma tendência de se estabelecer o conceito de *sujeito* em extremos: ora tudo, ora nada, ora o bem, ora o mal, ora Deus, ora o Diabo, e desconsidera-se aquilo que se localiza no movimento do pêndulo. A constitutividade do sujeito não está em nenhuma das extremidades, mas nos lugares de passagem desse pêndulo, onde ocorrem as interações entre os homens, “no desafio de construir categorias de compreensão do mundo vivido, nem sempre percebido e dificilmente concebido de forma idêntica pela unicidade irrepetível que é cada sujeito” (GERALDI, 2010a, p. 31-32).

Geraldi (2011 [1984], p. 42), ainda sobre leitura e as concepções a ela relacionadas, afirma que, quando se fala em ensino, devemos nos perguntar para que ensinamos o que ensinamos e por que as crianças precisam aprender o que aprendem. A resposta ao *para que* envolve uma concepção de *linguagem* – a linguagem como forma de interação, pois (...) “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode estabelecer as regras de tal jogo”.

A respeito das concepções de *linguagem*, cada momento social e histórico apresenta uma determinada concepção, inter-relacionada com concepção de *sujeito* e de *mundo*, dada a dinamicidade de sua natureza. O estudioso (2002 [1984]) renomeou as concepções de *linguagem*, demarcadas pelo Círculo de Bakhtin – *subjetivismo idealista*, *objetivismo abstrato* e *concepção dialógica de linguagem* –, em linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como interação.

A concepção de *linguagem* como expressão do pensamento relaciona a evolução da linguagem com a evolução do pensamento. Não há a consideração do outro ou do espaço social na constituição do pensamento, pois se concentra em uma abordagem individual. Essa concepção pressupõe também que o aprendiz, ao conhecer as regras de gramática e ao se expor a materiais escritos, aprenderia a escrever e se expressar oralmente, na forma “correta”, padrão da língua. O aprendiz é um ser passivo, que absorve os conhecimentos e os coloca em funcionamento. A leitura, nessa perspectiva, é concebida como extração de sentidos, voltada ao objetivo final de escrever e falar bem (GERALDI, 2011 [1984]).

Na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a língua é entendida como código, que determinado falante usa para transmitir uma mensagem a um ouvinte. A língua é uma mera ferramenta para essa transmissão. Desta visão provêm as expressões “emissor” e “receptor”, com o aprendiz visto como um mero receptor, e a

aprendizagem sendo alcançada através da prática e repetição de modelos pré-estabelecidos.

Também nesta concepção a língua é um sistema, sem considerar o outro e o entorno social; e a leitura é entendida como decodificação, isto é, transposição do código escrito para o código oral, de forma mecânica e não reflexiva. Esse modo de ver a leitura condiz com o conceito de alfabetização vista como apropriação de uma tecnologia, quando o aluno, para aprender a ler e a escrever, precisa primeiramente conhecer as letras e, combinando-as, formar sílabas, depois palavras e, então, frases e textos. Dominando essa tecnologia, o aluno seria um leitor e escritor.

Na concepção que vê a linguagem como forma de interação, a *língua* é um processo que se realiza por meio da interação verbal, social, entre os interlocutores. Através do diálogo entre os sujeitos, ocorrem trocas de conhecimentos e experiências, constituindo-os como agentes sociais. As situações sociais em que esses sujeitos estão inseridos é que determinam como os enunciados serão produzidos.

Essa concepção tem a preocupação de levar o aprendiz ao desenvolvimento da capacidade de refletir acerca do mundo de maneira crítica, e agir sobre ele, transformando-o. O ouvinte não é mais passivo, como nas concepções anteriores, mas responsivo, pois ao constituir-se como interlocutor do enunciado, o compreende e concorda ou não com ele. Nessa concepção, o sujeito usa a linguagem não só para expressar seu pensamento ou para transmissão de conhecimento, mas para agir e atuar sobre o outro e sobre o mundo (GERALDI, 2011 [1984]). Assim, o texto não é um produto pronto, acabado. É produzido em variadas situações de interlocução, resultado da relação dialógica entre sujeitos, situados sócio-historicamente.

Diante dessa concepção, o autor afirma que a “leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto” (GERALDI, 2011 [1984], p. 91) e que é necessário que se desenvolva um ensino que resgate o prazer de ler do aluno, para que ele possa formar-se leitor, na medida em que imerge na cultura escrita.

Britto (2012, p. 42), nesse sentido, ressalta que ser leitor depende de uma série de fatores que vão “além do interesse, hábito ou gosto pela leitura”: é preciso haver condições objetivas (tempo e recursos materiais) e subjetivas (formação, disposição pessoal), as quais são desiguais em uma sociedade de classes, então “os processos de compreensão e busca do conhecimento estão relacionados mais com forma de acesso à cultura do que com métodos de ensino e aos programas de formação” (BRITTO, 2012, p. 42). O prazer, mencionado por Geraldi (2011 [1984]), na perspectiva defendida por Britto (2012), é resultado de um processo de

trabalho que envolveria o texto, numa atividade de debruçar-se sobre a materialidade textual e, na relação com as dimensões *intra* e *interpsicológica*, atribuir-lhe sentido.

O autor faz uma crítica à máxima de que a leitura é redentora, e leva ao conhecimento. E diz que ocorre exatamente o contrário: “é o conhecimento que promove a leitura” (BRITTO, 2012, p. 44). As dificuldades de se ler textos mais complexos resultariam, portanto, “da maneira como as pessoas interagem com os objetos da cultura letrada, em particular com as formas de produção do conhecimento formal” (BRITTO, 2012, p. 42). Além disso, o autor critica o que considera um “equivoco pedagógico” – a sobrevalorização do “gosto pela leitura, principalmente quando este gosto se sustenta no senso comum” (BRITTO, 2012, p. 56), afirmando que o gosto não é natural, fruto da vontade, “mas se relaciona com as experiências culturais e intelectuais com a inserção da pessoa num universo de relações complexas” (BRITTO, 2012, p. 54).

O gosto não é a manifestação de determinações biológicas ou genéticas e nem fruto de uma aprendizagem autodirigida e imanente; gosto se aprende, se muda, se cria, se ensina. [...] ninguém tem a verdade do gosto e do bom, as escolhas e avaliações são sempre processos conflituosos, com múltiplas dimensões; mas é certo que, à sociedade massificada, a afirmação pura e simples da legitimidade do gosto espontâneo é, de fato, submissão à ordem da produção cultural alienada e alienante (BRITTO, 2012, p. 50).

A respeito disso, Geraldi (2010a, p. 110) postula que o grande paradoxo nas exigências feitas à escola e aos professores é querer que formem leitores sem que o acesso aos objetos de leitura tenha se universalizado, com estudantes, e, muitas vezes, professores, excluídos do “mundo dos livros”. O autor continua, afirmando que as múltiplas faces do leitor passam pelas condições sociais, pelos saberes e conhecimentos com que opera e pela competência linguístico-discursiva e que “uma mera escolarização sem melhoria das condições sociais produz o paradoxo de ensinar a ler a quem sabe que não terá direito a ler”.

Ensinar a ler, segundo Britto (2012), é ir além da dimensão pragmática, que encara o ‘ler’ para sobreviver, que mantém o estado vigente servindo à ideologia dominante e, com isso, alinha-se aos propósitos neoliberais (DUARTE, 2001), promovendo apenas uma

formação unilateral aos sujeitos, amplamente problematizada por Marx (2004 [1844]). Ensinar a ler é facultar ao sujeito a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, fazendo com que este sujeito participe efetivamente do cotidiano, indo além do senso comum, transcendendo a cotidianidade (HELLER, 2014 [1970]). Ensinar a ler, nessa segunda dimensão, faz sentido se “[...] promover a formação das pessoas, por meio da experiência e da vivência intensa, metódica e consistente com o conhecimento em suas formas de expressão” (BRITTO, 2012, p. 43).

2.2 A DIMENSÃO INTRAPSICOLÓGICA DA LEITURA: O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO/INTERNALIZAÇÃO DO VÍVIDO

Na seção anterior, discorremos sobre conceitos acerca de como o sujeito se constitui pelas suas relações com o outro, internalizando e se apropriando dos conhecimentos produzidos em determinado contexto situado sócio-historicamente, processo no/para o qual a leitura tem importante papel. Nesta seção, abordamos a dimensão *intrapsicológica* envolvida no ato de ler e as suas implicações para a formação do leitor na escola. Para tanto, contemplaremos discussões de autores não alinhados à perspectiva teórica assumida neste estudo por compreender que estes tratam de maneira mais objetiva os processos abordados na dimensão *intrapsicológica* da leitura ao contemplar o espectro mais cognitivo da mencionada dimensão.

O conceito desenvolvido por M. A. da Mata (PUC/Minas), para o Glossário CEALE (2014), a fim de explicar o que seria um leitor proficiente, demonstra, de forma bastante clara, que a proficiência em leitura abrange duas dimensões, a social e a individual, como vimos demonstrando até então.

Leitor proficiente é aquele que não só decodifica as palavras que compõem o texto escrito, mas também constrói sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero em foco, mobilizando, para isso, um conjunto de saberes (sobre a língua, outros textos, o gênero textual, o assunto focalizado, o autor do texto, o suporte, os modos de leitura). No processamento do texto, portanto, são articulados os elementos linguísticos que compõem a materialidade desse texto e o contexto de produção e de leitura. Dito de outro modo: o leitor deve considerar: quem escreveu o texto? para

quem? com que finalidade? para circular onde? E, ao mesmo tempo, pensar: para que vou ler o texto? o que preciso saber para entendê-lo? o que espero encontrar?

Podemos dizer, então, que o processo de leitura envolve uma dimensão individual, relacionada às operações cognitivas realizadas (levantamento de hipóteses, geração de inferências e outras estratégias de leitura) e uma social, caracterizada pelas práticas sociais letradas em que estão envolvidos variados gestos de leitura.

Diferentes leitores, em diferentes situações de leitura, podem construir sentidos diferentes para determinado texto, o que pode fazer supor que há total liberdade para essa construção. Entretanto, é preciso considerar que os próprios textos oferecem pistas, orientações para a sua compreensão, além de criarem limites para a construção de sentidos.

O aluno vai construindo sua proficiência em leitura à medida que aciona conhecimentos prévios sobre o assunto em pauta, o gênero, o autor, faz inferências, levanta hipóteses, faz antecipações sobre o que vai ser tratado no texto e o modo como vai ser tratado o tema. Assim, ele vai se transformando em um leitor capaz de processar não só o que é dito no texto, mas também aquilo que está nas entrelinhas, os implícitos.⁹

Leffa (1996; 1999), pesquisador mais sintonizado à perspectiva cognitivista, discorre sobre as diferentes definições de leitura, que dependem, no seu entender, do enfoque e do grau de generalidade que se pretende dar à questão, e as separa em três grandes grupos, além da definição geral de leitura. A definição geral, a essência do ato de ler, trata a leitura como sendo, basicamente, um processo de representação que ocorre não por um acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos dessa realidade: “Ler é portanto reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo” (LEFFA, 1996, p. 10).

⁹ Lançamos mão de uma citação longa nesta entrada de seção em razão da centralidade do seu conteúdo para o objeto delineado na presente dissertação.

A respeito das outras três definições de leitura, que podem ser entendidas como teorias de leitura, o pesquisador afirma que duas delas são polarizadas, desconsiderando outro ponto de vista, e a terceira é a teoria conciliatória, que une os dois polos da leitura, da mesma forma como acreditamos que deve ser tratada a questão da leitura em nosso estudo.

A primeira das teorias é a chamada teoria ascendente (*botton up*), centrada no texto, de acordo com a qual a leitura é entendida como decodificação. Nesta teoria, o domínio do código é a primeira condição para a leitura e o leitor apreende o sentido do texto lido basicamente com um processo de extração.

A segunda teoria vê o leitor como centro da leitura. É também chamada de teoria descendente (*top down*), porque define a leitura como o ato do leitor atribuir sentido ao texto. As críticas feitas a essa teoria afirmam que o leitor não pode atribuir sentido ao texto sozinho, pois esta atribuição de sentido é produto social.

Na terceira teoria, chamada de interacionista, que pretende ser a teoria conciliatória, aliando os dois polos, o leitor é tão importante quanto o texto, com a leitura sendo encarada como o produto de uma interação. Nesse sentido, pois, a leitura é o diálogo entre o leitor e o autor, mediado pelo texto, que é então construído por ambos. O leitor é visto como coprodutor de sentidos e a leitura – a coprodução de sentido – é um construto social, coletivo, situado dentro de uma comunidade, com regras e convenções. Esta concepção de leitura é bastante convergente com a concepção apresentada por pesquisadores vinculados à perspectiva sócio-histórica, o que, mais uma vez, ajuda-nos na defesa de que as duas dimensões, a *intersubjetiva* e a *intrassubjetiva* (DAGA, 2011), são duas faces de uma mesma moeda, e não podem ser dissociadas.

Kleiman (2004, p. 13), como Geraldi (2010a) e Leffa (1996)¹⁰, enfatiza que há diferentes abordagens, “[...] diversidade e pluralidade de enfoques possíveis de serem adotados quando se estuda a leitura”. A autora ressalta que, de acordo com o enfoque diacrônico sobre a pesquisa da leitura, há a existência de pelo menos duas etapas no desenvolvimento das abordagens na Linguística Aplicada a partir da segunda metade da década de 1970: uma abordagem psicossocial e uma abordagem sócio-histórica. À abordagem psicossocial, somou-se a Linguística Textual, momento em que coincide o auge dos estudos da leitura com o dos estudos sobre o texto.

¹⁰ Estamos cientes do alinhamento teórico-epistemológico distinto entre cada um desses três autores; aproximamo-los em razão desta convergência pontual.

Deixando de lado as polarizações, acreditamos, como já mencionado anteriormente, que uma dimensão não invalida a outra, pelo contrário: uma complementa a outra.

Conjuntamente com a dimensão social envolvida no ato de ler, é importante ressaltar que, ao tratarmos da leitura como objeto de ensino, precisamos dar atenção também aos processos cognitivos individuais implicados no momento da leitura de um texto, que se apresenta materializado em um determinado *gênero do discurso*, situado em determinadas *esferas da atividade humana* (BAKHTIN, (2001 [1952-53])).

Após ultrapassarmos a necessária etapa de reconhecimento das questões sociais implicadas na leitura de um texto, como o reconhecimento do suporte onde este texto está publicado (com todas as implicações que este suporte traz), o reconhecimento do gênero do discurso a que pertence este texto, quem são os interactantes (autor e possíveis leitores), quais as razões por que o texto está sendo lido, qual o projeto de dizer do autor¹¹, é preciso que passemos ao tratamento dos processos individuais – *intrapsicológicos* – implicados na coprodução de sentidos, os quais só ocorrem se o texto se der a conhecer aos leitores¹². Esses processos vão desde o mais primordial – a decodificação – passando pela localização de informações, interpretação (inferenciação, agenciamento de conhecimentos prévios e ativação de esquemas cognitivos) e reflexão e avaliação¹³.

Outros aspectos abordados pela dimensão *intrapsicológica* da leitura são os conceitos de coesão e coerência, inseridos no campo da Linguística Textual, dentro dos quais se inclui a referenciação, bastante importantes para o desenvolvimento da análise linguística em leitura, proposta por Geraldi (1993 [1991]).

¹¹ Estas questões serão abordadas na próxima seção, quando trataremos das implicações das duas dimensões para a prática escolar.

¹² Estamos cientes do desenvolvimento de estudos recentes na área das neurociências, que tem Dehaene (2007; 2012) como um dos expoentes, mas optamos por nos manter no caminho traçado desde o início deste estudo, que tem o objetivo primeiro de contribuir com a problemática da questão leitura voltada para a escola e, mais especificamente, com estudantes do Ensino Fundamental. Assim, apesar da relevância dos estudos do pesquisador francês, optamos por trazer a esta dissertação aspectos que incidem mais objetivamente nos processos de ensino e aprendizagem da leitura na escola.

¹³ Critérios de avaliação da proficiência em leitura utilizados pelo Inaf.

2.2.1 A decodificação

O ato de decodificar é a condição primeira para a leitura de um texto. Sem decodificação, não há leitura. A decodificação, de acordo com Moraes (1996), possui especificidades únicas que não existem em outras ações: é a potencialidade cognitiva de reconhecimento de palavras escritas, de identificação de cada palavra como forma ortográfica com significação e atribuição de uma pronúncia a ela. A decodificação corresponde à [...] aquela parte do conjunto dos recursos mentais que nós mobilizamos ao ler e que é específica da atividade de leitura, ou seja, não é posta em jogo nas outras atividades” (MORAIS, 1996, p. 111). Sobre a importância da decodificação, Cerutti-Rizzatti, Daga e Catoia Dias (2014, p. 230, grifos das autoras) esclarecem que:

Aprender a decodificar o texto escrito é condição para encontrar o *outro* por meio dessa modalidade da língua; evidentemente, então, trata-se de uma capacidade cognitiva – portanto *intrassubjetiva* – requerida pela *intersubjetividade*.

Segundo Kleiman (2013 [1989]), a atividade intelectual da decodificação começa pela apreensão do objeto pelos olhos, com a intenção de interpretá-lo, permitindo, assim, a percepção do material escrito. Esse material passa pela memória de trabalho, que o organiza em unidades significativas. A memória de trabalho seria ajudada por uma memória intermediária, que deixaria acessíveis os conhecimentos relevantes para a compreensão do texto lido, dentre todo conhecimento organizado na memória de longo prazo (memória semântica ou memória profunda). Essa memória de trabalho operaria com aproximadamente sete unidades ao mesmo tempo, mas seria finita. À medida que vão entrando mais palavras, essa memória precisa ser esvaziada, para poder operar sempre com as sete unidades, mais ou menos duas, isto é, entre cinco ou nove unidades. A autora chama a atenção para o fato de que a percepção pelos olhos é individual, pois não vemos os objetos da mesma maneira, mas o tipo de mecanismo utilizado para a apreensão do objeto é semelhante.

Sabe-se que o movimento ocular durante a leitura ocorre em sacadas, não linearmente. Isso significa que o leitor não lê palavra por palavra, mas os olhos se fixam num ponto do texto (fixação) para depois pular um trecho (sacada) e fixar-se mais adiante. Um dos pontos que determina a distância entre as fixações é a dificuldade do material que

está sendo lido. Outros aspectos podem estar relacionados ao processamento linguístico e ao acesso à memória de curto e longo prazo (JUST; CARPENTER, 1980).

Kleiman (2013 [1989]) observa ainda que, durante a leitura, os olhos vão para frente e para trás, realizando movimentos progressivos e regressivos e que o fator determinante para a direção do movimento é também a dificuldade do material lido – quando o texto é mais difícil, há mais movimentos regressivos. Isso indica que o leitor proficiente controla seu próprio processo de compreensão, voltando e relendo quando não compreende.

Paralelamente à aprendizagem e ao domínio da decifração do código, que não é inata, é importante considerar o Modelo de Dupla Rota de Leitura, proposto por Ellis (1995). O autor sugere que, num modelo de escrita alfabética, existem duas maneiras de se processar a leitura: através de um processo visual direto (Rota Lexical – ativação da leitura pela apresentação visual da palavra) ou através do processo que envolve mediação fonológica (Rota Fonológica – conversão grafema-fonema). Um leitor proficiente usa as duas rotas concomitantemente, e a identificação de que o leitor usa apenas uma das rotas pode indicar que o processo de decodificação não foi apropriado adequadamente durante a alfabetização, ou problemas, como por exemplo a dislexia, que requerem abordagens pedagógicas diferenciadas. Salles e Parente (2002, p. 10), sobre as rotas de leitura, afirmam que:

Estes modelos cognitivos de leitura podem ser usados para avaliar as habilidades específicas das crianças com desenvolvimento normal e daquelas com dificuldades de leitura e, adicionalmente, podem ser usados para desenvolver e avaliar programas de intervenção com base cognitiva. Apenas com uma avaliação de cada um dos processos cognitivos envolvidos na habilidade de ler podemos melhor compreender a aquisição normal e anormal das habilidades de leitura e sugerir abordagens de ensino mais adequadas ao desenvolvimento.

O modelo de avaliação de leitura, proposto acima, justifica-se neste estudo, dado o número de estudantes ‘diagnosticados’ pela escola, sem que outro motivo, além da dificuldade de ler, seja considerado. Essa tendência à patologização muitas vezes retarda o uso de outras abordagens em relação aos problemas de leitura apresentados pelos

alunos, problemas estes que, em sua maioria, não são de ordem cognitiva. Como o teste é de fácil aplicação, elimina-se a possibilidade de um problema clínico e pode-se intervir pedagogicamente de outras formas.

Discutido o processo de decodificação, passamos, então, aos demais processos implicados na compreensão da leitura. Importa o registro de que, ainda que optemos pela apresentação e discussão em posição de cada um desses processos, no ato de ler, em boa medida, eles coocorrem; são dialéticos, portanto.

2.2.2 A localização de informações

A fim de interpretar e posicionar-se criticamente diante do texto lido, é necessário que esse leitor reveja as informações contidas nesse texto, localize informações na sua superfície: o tema, o local, as personagens, o tempo, dentre outras. Independentemente do texto lido e dos objetivos da leitura, sempre é necessário que se localize as informações buscadas no texto. Segundo Catoia Dias (2012), a localização de informações é o processo fundante dos demais no processamento da leitura:

Tendo localizado dados explícitos, o leitor procede à recuperação de referentes. Se o texto, por exemplo, é uma narrativa, o leitor tem de identificar os personagens da história, os fatos que se desenvolvem no decorrer dela e que a constituem, os locais que servem de cenário para os fatos, enfim, tendo identificado esses itens, o leitor é capaz de recuperar referentes ao longo do texto quando aparecem, por exemplo, anáforas ou catáforas; é capaz de mapear as informações e compará-las, uma vez que soube identificá-las; ativa seus esquemas cognitivos acerca dos conteúdos textuais; agencia seus conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais fundamentais para a construção de sentidos (lembrando que o sentido é imbricadamente relacionado aos conhecimentos dos leitores, também por isso as diferentes interpretações que costuma haver para os mesmos textos); além de realizar inferências, comportamento de particular importância em se tratando da construção de sentidos (CATOIA DIAS, 2012, p. 120).

A localização de informações é um dos processos cognitivos utilizados no reconhecimento das informações presentes no texto, constituindo-se na base da construção de sentidos do texto lido, uma vez que coocorre com as demais etapas do ato de ler.

2.2.3 A interpretação: inferenciação, agenciamento de conhecimentos prévios e ativação de esquemas cognitivos

Como já mencionamos, tanto pesquisadores inseridos na perspectiva cognitivista, a exemplo de Leffa (1996), quanto outros mais alinhados à base histórico-cultural, como Geraldi (1993 [1991]) e Britto (2003; 2012), enfatizam que a interpretação não é extração de sentidos, e tampouco é atribuição de sentidos ao texto, mas, sim, coprodução de sentidos. Ainda de acordo com Leffa (1996), o texto apresenta somente alguns dados que são necessários à sua compreensão: “Esses dados, provenientes do texto, acionam outros dados, provenientes do leitor. Na medida em que os dados do leitor complementam as lacunas deixadas pelo texto, dá-se a construção [coprodução] do sentido” (LEFFA, 1996, p. 44). Essa produção de sentidos, que ocorre pela interpretação, dá-se principalmente via inferenciação, agenciamento de conhecimentos prévios e ativação de esquemas cognitivos.

A *inferenciação* consiste em suprir uma informação faltante, mas necessária ao estabelecimento de sentido de um texto, já que a maior parte das informações está ali materializada apenas de forma implícita.

[...] as inferências constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em seu sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto (KOCH, 2009, p.50).

O *agenciamento de conhecimentos prévios*, por sua vez, está diretamente ligado à inferenciação, e ambos são processos imprescindíveis na produção de sentidos por parte do leitor, já que, como foi referido anteriormente, um texto não pode trazer todas as informações. É papel do leitor, durante a leitura, ir em busca das informações

apropriadas ao longo de sua vida, cobrir essas lacunas e interpretar o texto lido, ou seja, coproduzir sentidos. Os conhecimentos prévios, de acordo com Koch (1999), podem pertencer a três sistemas de conhecimento: linguístico, enciclopédico ou interacional.

O conhecimento linguístico é o conhecimento lexical e gramatical responsável pela organização do material linguístico na superfície do texto, através da escolha lexical adequada ao tema e de mecanismos de coesão. A coesão, inserida no conhecimento linguístico, segundo Koch (1999, p. 17, grifos da autora), retomando Halliday e Hasan (1976), “[...] ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um *pressupõe* o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro”. A autora prossegue afirmando que “a coesão, por *estabelecer relações de sentido*, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos” (KOCH, 1999, p. 17, grifos da autora).

Koch (1999) ainda estabelece que a coesão pode ser sequencial ou referencial. A coesão referencial é “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual” (KOCH, 1999, p. 30). O primeiro é denominado de *forma referencial* ou *remissiva* e o segundo, de *elemento de referência* ou *referente textual*. A autora observa que a noção de elemento de referência é ampla, e se estende de um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou até todo um enunciado.

A referência é exofórica quando a remissão é feita a algum elemento da situação comunicativa, isto é, quando o referente está fora do texto; e é endofórica, quando o referente se acha expresso no próprio texto. Neste caso, se o referente precede o item coesivo, tem-se a anáfora; se vem após ele, tem-se a catáfora (KOCH, 1999, p. 20).

A coesão sequencial, de acordo com a pesquisadora, trata de estabelecer conexão e inter-relação entre partes do texto, com o objetivo de possibilitar a progressão textual. A coesão sequencial se refere aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre os segmentos do texto, diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir.

A coesão, cabe registrar, está intimamente ligada à coerência. Koch e Travaglia (1999 [1989], p. 47-48) afirmam que o estabelecimento da coerência do texto depende: a) de elementos linguísticos (seu conhecimento e uso), da sua organização em uma cadeia linguística e como e onde cada elemento se encaixa nessa cadeia, isto é, do contexto linguístico; b) do conhecimento de mundo, e o grau em que esse conhecimento é compartilhado pelo (s) produtor (es) e receptor (es) do texto, refletindo na estrutura informacional do texto; b) de fatores pragmáticos e interacionais, como o contexto situacional, os interlocutores em si, suas crenças e intenções comunicativas, a função comunicativa do texto.

O conhecimento enciclopédico – conhecimento de mundo – é aquele armazenado na memória de longo termo (memória semântica ou social) (KOCH, 2009, p. 48) e decorrente das experiências vividas pelo sujeito que as internaliza e as guarda na memória. Tal conhecimento, segundo Catoia Dias (2012), tem implicação nos esquemas cognitivos.

O conhecimento interacional é o conhecimento que diz respeito às ações verbais, às formas de *inter-ação* da linguagem. Pode ser do tipo ilocucional (conhecimento sobre os *tipos de atos de fala*), comunicacional (normas gerais de conhecimento da comunicação humana), metacomunicativo (conhecimento sobre os vários tipos de comunicação linguística) e superestrutural (conhecimentos que distinguem os vários tipos de texto) (KOCH, 2009).

Em uma aula de leitura, na qual os estudantes se apropriam de conhecimentos por meio da interação – que se dá pela discussão do texto lido entre professor e aluno – os elementos de retomada são capitais para o entendimento do texto. Muitas vezes, o sentido do texto não se produz justamente devido ao não alcance dessas referências, internas ou externas ao texto, por parte do aluno. Por isso, tanto o conhecimento da coesão como o da coerência são essenciais para o professor no planejamento e na concretização do ensino de leitura.

Por fim, como o último dos elementos que compõem a interpretação, figura a *ativação de esquemas cognitivos*. Segundo Leffa (1996, p. 35), esquemas “são estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo. Na interação com o meio, o indivíduo vai percebendo que determinadas experiências apresentam características comuns com outras”. Os esquemas, ainda segundo Leffa (1996), são compostos de variáveis, que se caracterizam pela possibilidade de variação de um esquema para outro. Os esquemas funcionam em rede, interligando-se um com o outro e o acionamento do esquema geral pelo leitor orienta sua leitura:

Em qualquer texto normal [...] apenas uma parcela mínima das variáveis estão explícitas. É pela interação entre as informações do texto e o conhecimento prévio do leitor que as variáveis implícitas são identificadas e um valor lhes é atribuído (LEFFA, 1996, p. 37).

Alliende e Condemarín (2005, p. 126), nesse sentido, reiteram que “cada vez que um leitor lê algo, aplica-lhe um esquema. O esquema inicial pode se alterar rapidamente ou se confirmar e fazer-se mais preciso. Mais ainda: muitas vezes, o texto altera profundamente o próprio esquema do leitor”.

Koch (2009), com relação aos esquemas, utiliza o termo *conceitos* – “unidades organizacionais que têm por função armazenar conhecimento sobre o mundo” (KOCH, 2009, p. 40) – e os inclui nas teorias de *protótipo* e *estereótipo*. Protótipos, de acordo com a autora, são construções psicológicas e individuais, que a lexicalização estabilizará; isto é, ao serem nomeadas, serão compartilhadas por indivíduos através da comunicação linguística e se tornarão um objeto socialmente distribuído. “É, pois, esse protótipo partilhado, que evoluiu para uma representação coletiva, que vai constituir o estereótipo” (KOCH, 2009, p. 43). A autora aproxima, dessa forma, as noções acima mencionadas ao conceito de esquemas ou modelos sociocognitivos, isto é:

[...] das formas de representação dos conhecimentos na memória pelos membros dos grupos sociais, de acordo com suas práticas culturais, suas atitudes com relação a essas práticas e aos atores sociais, variáveis espaço-temporais, *props* e outros elementos que as constituem enquanto tais (*frames, scripts, cenários, etc.*) (KOCH, 2009, p. 43).

Consideramos relevante salientar que os gêneros do discurso, com suas ‘formas relativamente estáveis de enunciado’, funcionam, em atividades de leitura desenvolvidas na escola, como um gatilho que desencadeia os esquemas cognitivos: ao ler um texto, identifica-se o gênero, que pertence a uma determinada esfera de atividade, com um projeto discursivo específico e com prováveis interlocutores. Isso faz com que o leitor se prepare para ler de uma maneira ou de outra, de acordo com o seu conhecimento do gênero lido.

2.2.4 Reflexão e avaliação

Todos os conceitos explorados anteriormente, da decodificação à interpretação, contemplam processos cognitivos dos mais variados. Tais processos, mesmo sendo subjetivos, relativos ao indivíduo, não deixam também de ser, todos eles, de uma forma ou de outra, constituídos na intersubjetividade, ou justificados pela relação *interpsicológica* inerente ao ato de ler. Isso porque os sujeitos se apropriam dos conhecimentos nas vivências em diferentes espaços sociais, desenvolvem seu horizonte apreciativo na relação com o outro, em um momento histórico e social específico. Aqui, novamente, as duas dimensões se unem, conforme vimos, desde o início de nosso estudo, enfatizando.

Através do agenciamento de todos esses processos, de modo dialético, esse sujeito sócio-histórico situado, com vivências de mundo específicas, com conhecimentos específicos, que é o nosso aluno, produz, na interação com o autor, mediada pelo texto, novos conhecimentos, através da intervenção de um interlocutor mais experiente – o professor, por exemplo – e, modificando-se, modifica o mundo ao seu redor. Assim, produz sentido ao que leu, o que implica os processos de reflexão e avaliação do texto lido.

2.3 IMPLICAÇÕES DA LEITURA CONCEBIDA COMO UM DOS EIXOS DO ENSINO ESCOLAR

Após a imprescindível visitação ao referencial teórico que fundamenta o estudo da leitura, atentando sempre para as duas dimensões que constituem o ato de ler, buscar-se-á, nesta seção, aproximar este referencial com a prática de formação de leitores na escola. Como já se discutiu nas seções anteriores, consideramos que os sujeitos se constituem por meio da interação com o outro, em determinados momento histórico e contextos social e cultural. Essa compreensão nos conduz à necessária ligação do processo de educar, do qual a leitura é eixo – tanto pelas definições dos documentos parametrizadores do ensino (PCN, 1998; PC/SC, 2014), quanto pelo seu potencial no processo de desenvolvimento humano –, com a questão política, principalmente porque nosso estudo realiza-se numa escola pública, que recebe os filhos dos trabalhadores e para onde os indicadores (PISA, Prova Brasil, dentre outros) tendem a se voltar quando se analisa a situação da educação do país.

A cada vez que são publicados os resultados de pesquisas a respeito da leitura dos brasileiros, a escola, principalmente a pública, recebe inúmeras críticas, e a todo o momento, quando as análises dos resultados

mostram que apenas 26% dos entrevistados¹⁴ podem ser considerados alfabetizados em nível pleno, especula-se se o investimento feito em educação está sendo bem utilizado. O tema é assunto frequente na mídia quando se quer referir ao fracasso da escola na sua missão de ensinar, de formar leitores. A instituição, vista como a *principal agência de letramento* (KLEIMAN, 2001 [1995], 2004), falha no seu papel de tornar seus alunos leitores e escritores proficientes, de acordo com a análise dessas pesquisas.

Lajolo (2002, p. 52) ressalta que as críticas à escola e ao seu fracasso no ensino e na aprendizagem da leitura já existiam antes de a disciplina de Língua Portuguesa integrar os currículos das escolas, em meados do século XIX. Essas críticas atravessaram o século XX e perduram até então, agora respaldadas por pesquisas de abrangência nacional, como é o caso do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e mundial, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Apesar das ressalvas quanto à ótica utilizada nas análises de dados feitas a partir dos resultados de pesquisas, principalmente quando afirmam que estas não avaliam qualitativamente os entrevistados e não levam em conta a natureza situada das práticas de uso da língua destes¹⁵, eles sinalizam para problemas na formação de leitores, imputando a nós, professores de Língua Portuguesa, um agenda desafiadora.

¹⁴ Dados do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), referentes ao período de 2011-2012, disponíveis em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/default.aspx> .

O Inaf avalia habilidades de leitura, escrita e matemática, e classifica os respondentes em quatro níveis de alfabetismo: analfabetos, alfabetizados em nível rudimentar, alfabetizados em nível básico e alfabetizados em nível pleno, sendo os dois primeiros níveis considerados como analfabetismo funcional. Alfabetizados em nível pleno são pessoas cujas habilidades para compreender e interpretar textos usuais não são restritas: leem textos mais longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses.

¹⁵ Ressaltamos que o Inaf utiliza, para a coleta de dados, uma revista criada com esse propósito. Mesmo constituindo-se como uma artificialização do suporte, essa escolha metodológica estabelece um avanço em relação aos instrumentos de coleta de dados e análise utilizados nas demais pesquisas, já que permite analisar com mais amplitude a capacidade leitora e também a escrita dos entrevistados, pois formula as perguntas da pesquisa focando na leitura de textos de diversas esferas de atividade humana (RIBEIRO, 2004).

2.3.1 A natureza política do ato de ler

Se entendemos que a educação é um ato político, e a assumimos como uma prática crítica, assumimos conscientemente que não é possível a neutralidade no ato de educar, sob pena de estarmos meramente reproduzindo o que pretende a ideologia dominante, é necessário que se adote conscientemente concepções de *linguagem* e de *escola* e que se estabeleça uma prática coerente com tais concepções.

Saviani (1983) afirma que:

Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 1983, p. 34).

Concordando com Saviani, Geraldi (2011 [1984], p.40) questiona: “para que ensinamos o que se ensinamos?” e “para que as crianças aprendem o que aprendem?”. Essas indagações, feitas pelo autor, devem ser pensadas por professores – não só de Língua Portuguesa – ao refletir sobre o seu fazer na escola, pois envolvem uma concepção de *linguagem* e postura relativamente à educação que vai orientar a prática pedagógica. E escolher essa concepção é assumir um posicionamento político frente à educação, ratificando a crença de que educar é necessariamente um ato político.

Matencio (1994), a seu turno, afirma que se deve pensar *o que, de que maneira e a quem* se ensina. Ela menciona que a crise educacional se mantém desde as primeiras escolas no país e, portanto, a questão a ser focalizada deveria ser uma: “que concepção de linguagem adotar?” Essa questão responderia às demais: *o que, de que maneira, a quem* ensinar, ou ainda *o que é ensinar, o que é aprender*. A autora assevera que o professor de Língua Portuguesa possui o importante papel de possibilitar o acesso dos alunos à herança histórica e cultural que a linguagem carrega e a percepção das relações de interação e poder que passam pelo uso dessa linguagem, além de desenvolver sua produção linguística.

A autora (1994) defende ainda que, quando o professor de Língua Portuguesa não toma conhecimento de que concepção de linguagem deve seguir, acaba por reproduzir a ideologia dominante, já que parte do seu

papel no ensino lhe foi ocultada: “a possibilidade de orientar seus alunos no (re) conhecimento da linguagem como interação e intra-ação e, portanto, como um dos instrumentos mais valiosos na transformação das relações socioculturais” (MATENCIO, 1994, p. 88). A afirmação da pesquisadora vai ao encontro das colocações de Geraldí (1993 [1991]) quando este diz que o ensino de Língua Portuguesa deve integrar a produção de textos e a leitura de textos, “na busca de perspectivas de um ensino que não seja de reconhecimento, mas de conhecimento; que não seja de reprodução, mas de produção” (GERALDI, 1993 [1991], p. 183).

Não se pode esquecer que a linguagem existe na escola porque existe fora dela (KLEIMAN, 2001 [1995]), e a leitura é trabalhada na escola buscando o desenvolvimento integral do homem, além de desenvolvê-la tendo no horizonte as necessidades da vida prática, facultando ao sujeito agir na sociedade, como retratam Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011, p. 97, grifos das autoras):

Repensar a disciplina de Língua Portuguesa na escola, hoje, em uma perspectiva sociointeracionista da linguagem implica, antes de tudo, uma *postura axiológica* (não há enunciados neutros) diferenciada frente aos alunos, uma vez que a linguagem é o lugar de construção de relações sociais e de subjetivação.

Britto (2003; 2012), do mesmo modo, defende, especificamente em relação ao ensino de leitura, objeto deste estudo, que a escola deve ir além da dimensão pragmática, ultrapassar o mero domínio do sistema de escrita alfabética e das práticas sociais de uso da língua para a realização de tarefas cotidianas, enfatizando que “a promoção da leitura não pode submeter-se ao mimetismo do imediato, devolvendo a cada um o que já lhe é conhecido; ela busca um diferencial – a potencialidade de abrigar o conhecimento humano” (BRITTO, 2012, p. 51).

Saviani (1983) também enfatiza que a responsabilidade da escola é possibilitar ao aluno o acesso aos conteúdos, que ele coloca como fundamentais pelo seu potencial de desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2007 [1978]) e porque, sem conteúdos relevantes, a aprendizagem deixa de existir, transformando-se numa farsa.

Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas

populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 1983, p. 61).

Britto (2003, p. 100) sustenta que “a leitura seria um posicionamento político diante do mundo”, já que ela não existe fora da história, sendo, pois, uma ação intelectual, através da qual os sujeitos processam informações em função de sua experiência, conhecimentos e valores prévios. Assim, quanto mais consciente o sujeito estiver desse processo, mais independente será sua leitura, “já que não tomará o que se afirma no texto como verdade ou como criação original, mas sim como produto” (BRITTO, 2003, p. 100).

O autor (2003) salienta que, ao se tratar da leitura, é necessário abandonar a concepção ingênua sobre o assunto, que mascara a dimensão política da leitura e desconsidera o objeto sobre o qual incide a leitura, o texto (discurso que encerra representações de mundo e de sociedade). Considera-se, portanto, o ato de ler e não exclusivamente a materialidade textual (GERALDI, 1993 [1991]; BRITTO, 2003; 2012).

Britto (2003) ressalta ainda que, quando se discute o tema *leitura* é preciso questionar os consensos: (i) de que cada leitor tem sua interpretação; (ii) de que a leitura é saudável e torna as pessoas automaticamente cultas; (iii) de que a sociedade leitora é uma sociedade solidária; (iv) de que a leitura é fonte de prazer; (v) de que a leitura é viagem. Esses consensos são em parte verdadeiros, mas, quando tomados como verdades absolutas, acabam por endossar a concepção ingênua de leitura e a justificar o fracasso dos vários programas de incentivo à leitura que não conduzem ao resultado esperado justamente porque desconsideram o caráter político implicado na formação dos leitores, tanto quanto a concretização de ações didático-pedagógicas esvaziadas desse mesmo caráter, inerente ao ato de ler.

Britto (1997; 2003; 2012) dá um especial destaque negativo às práticas de promoção de leitura que enfatizam o que ele denomina de “pedagogia do gostoso”, da difusão da ideia de que o que é gostoso é mais fácil de aprender, chamando a atenção para o fato de que este tipo de ação envolve apenas o conhecimento do cotidiano e não faculta ao aprendiz a

apropriação ao conhecimento que é produto das ações humanas na história, que ganha o *grande tempo* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]). De acordo com a problematização de Britto (2003), essas ações acabam conduzindo à submissão aos interesses da indústria do entretenimento e fogem ao domínio da arte: o entretenimento conduz ao esquecimento, ao apagamento e à negação da condição humana, ao passo que a arte, vista como contemplação da vida, conduz ao estado catártico, associado à dor, ao sofrimento e à indagação da vida.

Diante dessa perspectiva, e tendo em mente que é preciso indagar as razões e finalidades do ensino de Língua Portuguesa e que o objetivo da educação escolar é a ampliação do conhecimento de língua e do mundo e a promoção do senso crítico e dos conhecimentos que ultrapassam a *vida cotidiana* (BRITTO, 2012), buscou-se delinear um conjunto de proposições que incidem diretamente sobre o planejamento de ações voltadas ao ensino de leitura, baseadas nos preceitos dos autores já mencionados e convergentes com as concepções apresentadas.

Geraldi enfatiza que devem existir razões para se ler: “*para que se lê o que se lê?*” (GERALDI, 1993 [1991], p. 168, grifos do autor), problematizando que, em sala de aula, normalmente, se lê para responder a perguntas sobre o texto. Esse texto é transformado em um estimulador de ações mentais e não há perguntas prévias que justifiquem o objetivo da leitura deste. O autor propõe ainda que a leitura deve ser integrada à produção de textos, já que esta incide “sobre o que se tem a dizer”, “porque lendo a palavras do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar a novas formas, e assim sucessivamente” (GERALDI, 1993 [1991], p. 171); incide sobre as “estratégias de dizer”, selecionadas ou construídas a partir do “que se tem a dizer” e incide também sobre as “razões para dizer” (GERALDI, 1993 [1991], p.160).

A resposta à pergunta “para que se lê o que se lê?” determina quatro tipos de ‘relações’ com o texto, propostas por Geraldi (2011 [1984], 1993 [1991]), que esclarece não pretender esgotar as possibilidades de novas razões para se ‘ir ao texto’:

- a. *leitura-busca-de-informações*;
- b. *leitura-estudo-do-texto*;
- c. *leitura-pretexo*;
- d. *leitura-fruição*.

A *leitura-busca-de-informações* se caracteriza por ter como objetivo do leitor a extração de informação do texto. O autor diz que, quando se lê para buscar informações, se está respondendo à pergunta “para que?” ler determinado texto. E ressalta que a resposta a esse “para

que?” não deve ser apenas para responder às perguntas feitas pelo professor com o intuito de promover a ‘interpretação’ do texto lido, e que esta resposta envolve, novamente, uma perspectiva política, do professor e do aluno: “ensinamos para quê? Os alunos aprendem por quê?” (GERALDI, 2011 [1984], p. 93).

O autor coloca ainda que esse tipo de leitura pode ser realizado de duas formas: a busca de informações com roteiro prévio – quando se lê para responder questões postas pelo próprio leitor ou por outro – e a busca de informações sem roteiro prévio – com o objetivo de verificar informações trazidas pelo texto. E demarca dois níveis de profundidade nessa leitura: extrair informações da superfície ou de nível mais profundo do texto, que dependem também do extratexto, de vivências e conhecimentos prévios do leitor.

A *leitura-estudo-do-texto* deve, em princípio, “desenvolver as mais variadas formas de interlocução leitor/texto/autor” (GERALDI, 2011 [1984], p. 94), seguindo basicamente um roteiro do que deve especificar: a tese defendida; os argumentos colocados em favor da tese defendida; os contra-argumentos colocados em teses opostas e coerência entre tese e argumentos. O autor destaca que esse roteiro é adequado a variados textos, inclusive ao texto de ficção.

A *leitura-pretexo* pode ser desculpa para o professor, para o aluno e se caracteriza pela leitura de um texto como motivo para a realização de outra atividade, como a produção de outro texto, uma dramatização, uma adaptação etc. Nesse sentido, Geraldi (2011 [1984]) põe em xeque o modo como historicamente os textos foram tomados na esfera escolar: hauridos dos propósitos interacionais, os textos eram concebidos como pretexto para trabalhar aspectos gramaticais apriorísticos à interação por meio daquele mesmo texto. Eis a concepção de leitura-pretexo condenável sob essa ótica.

A *leitura-fruição* é colocada por Geraldi como “o ler por ler, gratuitamente” (GERALDI, 2011 [1984], p. 98), sem interesse pelo resultado. O autor ressalta que esse tipo de leitura está quase excluído da escola, pois esta, em paralelo com a sociedade capitalista, exclui o que não é rentável, o que não tem aplicação objetiva, pragmática. Ele defende, ainda, que é preciso recuperar na escola o ler pelo prazer e que, para tanto, é necessário recuperar três princípios: o caminho do leitor (respeito aos passos e à caminhada do aluno como leitor), o círculo do livro (ler porque alguém leu e indicou) e a leitura qualitativa do leitor de um livro (uma leitura depende de outras leituras e o professor deve propiciar o maior número de leituras possíveis ao aluno).

O que se ressaltou até então foram algumas implicações políticas relacionadas ao ensino da leitura, bem como uma sinalização de como acreditamos ser uma prática coerente com nossos princípios para o desenvolvimento de ações voltadas à leitura na escola. Essas considerações têm o intuito de focalizar a atenção dos professores na importância de se escolher, conscientemente, uma concepção de *linguagem e leitura*, e de ser coerentes com sua escolha na forma de conduzir sua prática, sob pena de continuar contribuindo com uma escola ocupada em promover um ensino que atenda apenas à lógica do sistema, com a escola servindo aos interesses do capital (DUARTE, 2001).

Cabe aos educadores escolher seu caminho, como bem registra Britto (2012, p. 92):

O desafio posto aos educadores que não se reconhecem nessa ordem político-social e insistem na possibilidade de uma educação escolar que tenha como pressuposto a educação humana está em desenvolver alternativas consistentes aos modelos de controle e de avaliação que têm se tornado referência escolar.

É necessário reafirmar que, da forma como entendemos a leitura, esta deve ser vista sempre implicando as duas dimensões, a *intrapsicológica* e a *interpsicológica*, descritas nas seções anteriores, pois esse entendimento vem ao encontro da ideia de o homem como ser uno, integral, formado na relação com o outro – ser social que se constitui internalizando o vivido, o aprendido em sociedade –, para o que a escola assume papel central, perspectiva coerente com a teoria histórico-cultural, mencionada a seguir.

2.3.2 A perspectiva histórico-cultural e o ato de ler

A teoria histórico-cultural foi assim nomeada a partir dos termos usados pelo próprio L. S. Vigotski para se referir ao novo modo de estudo da psicologia proposto por ele. Segundo Luria (1989), L. S. Vigotski usava os termos “cultural”, “histórico” ou “instrumental”, todos destacando fontes diferentes do “mecanismo geral pelo qual a sociedade e a história social moldam a estrutura daquelas formas de atividade que distinguem o homem dos animais” (LURIA, 1989, p. 26).

O termo “instrumental” diz respeito à natureza mediadora das funções psicológicas complexas, isto é, as funções superiores não

funcionam como um estímulo-resposta, mas incorporam os estímulos auxiliares, tipicamente produzidos pelas pessoas, como por exemplo o hábito de amarrar um barbante no dedo para lembrar de algo.

Já o termo “cultural” envolve “os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza as tarefas que a criança em crescimento enfrenta” (LURIA, 1989, p. 26), bem como os instrumentos (mentais e físicos) de que essa criança dispõe para enfrentar essas tarefas. Dentre os instrumentos, destaca-se a linguagem, para a qual Vigotski deu especial atenção, devido ao seu papel na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento.

O termo “histórico” relaciona-se ao cultural, pois os instrumentos que o homem usa para dominar o seu ambiente e o próprio comportamento foram criados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem.

A teoria histórico-cultural é, por excelência, uma teoria mediadora, cujo objetivo central é “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolveram durante a vida de um indivíduo” (VIGOTSKI, 1984, p. 21, *apud* REGO, 2013 [1994], p. 38). Através desse objetivo, Vigotski pretendia fornecer respostas a três questões basilares: (i) tentativa de compreender a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social; (ii) intenção de identificar novas formas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre homem e natureza e examinar as consequências psicológicas dessas formas de atividade e (iii) análise da natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem (REGO, 2013 [1994]).

Dessa forma, a *atividade* é especialmente importante na teoria histórico-cultural. Essa categoria se refere à relação entre homem e natureza, abrangendo também, nesse processo, a natureza modificada pelo homem através da atividade humana – o trabalho. Entende-se por *atividade* aquilo que é realizado por um sujeito que transforma intencionalmente a natureza e a si mesmo, atividade essa que é dirigida pelas leis genéticas e também pelas leis histórico-sociais criadas pelo homem ao longo da história da humanidade (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

O homem é, portanto, um ser histórico-social e biológico. Ele nasce homem, mas se humaniza nas relações estabelecidas em sociedade, via atividade vital humana – o *trabalho* – pois o homem, através de sua própria ação, regula e controla seu metabolismo com a natureza, com a sociedade, no que Duarte e Martins (2013) denominaram *trânsito*

metabólico ativo, através do qual os dois polos, homem e sociedade, se constituem.

Ao encontrar no *trabalho* o fundamento da humanização, nas relações sociais de produção o esteio das demais relações humanas e na dialética materialista a ciência do movimento, das leis que regem a transformação histórica e, por isso, apta à captação dos fenômenos em sua essência concreta, Leontiev também encontrou nos processos educativos, especialmente aqueles voltados à máxima apropriação humana, isto é, na educação escolar, o estofo do desenvolvimento psíquico (DUARTE; MARTINS, 2013, p. 50, grifos dos autores).

Segundo Oliveira (2010, p. 9), o homem, para realizar sua atividade, precisa apropriar-se do que outros já criaram e, através desta apropriação, se objetiva. Num movimento dialético, é através da atividade que o homem se apropria do conhecimento já existente e, ao fazê-lo, se objetiva no produto do seu trabalho. Ao objetivar-se, cria novas necessidades e, em consequência, novos instrumentos e técnicas. Cria, assim, novos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos: a cultura, enfim.

A. Leontiev, aliando-se ao princípio da universalidade, diz ser cultura o patrimônio humano genérico, “como universo de objetivações disponibilizadas ao enriquecimento da atividade humana, e consequentemente, ao desenvolvimento das potencialidades e capacidades dos indivíduos” (DUARTE; MARTINS, 2013, p. 51). Explica-se, a partir dessa afirmativa, a importância dada pela teoria sócio-histórica ao ensino e à aprendizagem dos conteúdos clássicos na escola.

Lantolf (2013) é enfático ao retomar as colocações de Vigotski a esse respeito:

The difference between development in the everyday world and in the educational world is that in the former it is by and large unconscious and incidental, whereas in the latter it is “ideally” at least conscious =and intentional. This distinction, stressed repeatedly by Vygotsky, is profoundly important. If education were to replicate the process through which development occurred in the everyday world “it would be completely

unnecessary” (Vygotsky, 1987, p. 212) (LANTOLF, 2010 p. 306).¹⁶

Tal afirmação vem ao encontro das ações e operações que foram desenvolvidas em nossos encontros de leitura que tinham como atividade central a leitura da obra *Odisseia*.

P. J. Lantolf relaciona as reiteraões de L. S. Vigotski sobre as especificidades entre o plano da vida e o plano escolar com relação à formação dos *conceitos cotidianos e científicos*.

Vygotsky proposed that the basic unit of formal instruction, which, along with systematic sensitivity to the ZPD, promotes artificial (i.e., intentionally organized and conscious) development, is the “scientific concept” (Vygotsky, 1987, p. 167). Scientific concepts “represent the generalizations of the experience of humankind that is fixed in science, understood in the broadest sense of the term to include both natural and social science as well as the humanities” (Karpov, 2003, p. 66) (LANTOLF, 2010 p. 306).¹⁷

Esse ponto também foi observado em nosso estudo quando, partindo do conhecimento cotidiano dos alunos sobre os deuses gregos a partir dos filmes da saga *Percy Jackson*, buscamos ultrapassá-lo, com a intenção de facultar a formação/elaboração de conhecimentos científicos

¹⁶ A diferença entre o desenvolvimento no mundo cotidiano e no mundo da educação é que, no anterior, é em grande parte inconsciente e incidental, ao passo que no segundo é, "idealmente" pelo menos, consciente e intencional. Esta distinção, repetidamente sublinhada por Vygotsky, é profundamente importante. Se a educação fosse para replicar o processo através do qual o desenvolvimento ocorreu no mundo cotidiano "seria completamente desnecessária" (VYGOTSKY, 1987, p. 212) (tradução nossa).

¹⁷ Vygotsky propôs que a unidade básica de instrução formal, que, juntamente com a sensibilidade sistemática para a ZDP, promove o desenvolvimento artificial (ou seja, intencionalmente organizado e consciente), é o "conceito científico" (VYGOTSKY, 1987, p. 167). Conceitos científicos "representam as generalizações da experiência da humanidade que é assentada na ciência, entendida no sentido mais amplo do termo, para incluir a ciência natural e social, bem como as ciências humanas" (KARPOV, 2003, p. 66) (LANTOLF, 2010 p. 306).

pela apropriação da obra clássica lida em nossos encontros, e também através dos textos complementares que colaboravam para esta apropriação.

Quando tratamos de *trabalho*, é importante levantarmos a questão da alienação, da exploração do homem pelo homem. A alienação, tanto da sociedade quanto do indivíduo, origina-se na alienação do trabalho, que “deixa de ser a atividade mediadora que forma a essência do humano no homem e passa a ser uma atividade que esvazia o ser do homem” (OLIVEIRA, 2010, p. 13), o que conflui com a afirmação de Duarte (2002) de que é impossível trabalhar coerentemente a questão da *teoria da atividade* sem discutirmos a alienação nas análises a serem desenvolvidas.

Voltamos, dessa forma, à questão política envolvida no ato de ler, abordada na subseção anterior, e ao fundamental papel da escola para a apropriação das objetivações do homem produzidas ao longo da história, dada sua importância para o desenvolvimento humano que, em nosso estudo, será mais amplamente discutida no capítulo metodológico, quando abordaremos a *Atividade de Aprendizagem* como metodologia coerente com o exposto até aqui.

3 CADA INDIVÍDUO APRENDE A SER HOMEM: O PROCESSO FORMATIVO DOCENTE E DISCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

(Karl Marx, 1867)

Tendo presente a questão geral deste estudo – **Como contribuir, consideradas as especificidades da esfera escolar, para a formação escolar em leitura de alunos do Ensino Fundamental promovidos com restrição?**–, e na busca por responder a ela, apresentamos, ao longo deste capítulo, os procedimentos metodológicos adotados nos processos de geração e de análise de dados, que figuram como significativos à luz de nosso objeto de estudo e de nossos sujeitos de pesquisa, e convergentes, em nosso entendimento, com nossa vinculação à base histórico-cultural.

3.1 TIPIIFICAÇÃO DA PESQUISA

Para a implementação de nossa pesquisa, recorreremos ao enquadramento metodológico¹⁸ da/na pesquisa-ação, que, de acordo com Thiollent¹⁹ (2011 [1985], p. 21), ocorre quando há “realmente uma ação

¹⁸ Thiollent, na apresentação 18ª edição, esclarece que frequentemente há confusão entre a noção de método e metodologia, inclusive em dicionários, e assim os distingue: “o método é o caminho prático da investigação, por sua vez a metodologia, relacionada com epistemologia, consiste na discussão dos métodos” (THIOLLENT, 2011 [1985], p. 8).

¹⁹ Reconhecemos que o autor está em favor de outra perspectiva epistemológica, centrada no indivíduo, e não na categoria ‘trabalho’, mas tomamos a pesquisa-ação fazendo o esforço por concebê-lo à luz da perspectiva histórico-cultural, visto ser ele a principal referência na discussão dos conceitos da pesquisa-ação.

por parte das pessoas ou de grupos implicados no problema sob observação”. O autor coloca que, dentre as várias definições possíveis, a pesquisa-ação é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011 [1985], p. 20).

Nesse tipo de pesquisa, segundo o autor, “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2011 [1985], p. 21). O método empregado em nosso estudo se identifica então como pesquisa-ação, uma vez que os participantes são alunos da professora-pesquisadora no ensino regular, além de terem participado dos encontros extraclasse para a geração de dados do presente estudo por se enquadrarem em critérios de inclusão, conforme será explicitado posteriormente na seção que trata da avaliação prévia para a participação no projeto.

Entendemos também que a pesquisa-ação é um método que pode ser posto a serviço da perspectiva histórico-cultural, já que, de acordo com Thiollent (2011 [1985], p.15), adota uma abordagem de interação social, privilegiando frequentemente os enfoques sociopolíticos, nos quais aspectos da realidade social não podem ser desconsiderados.

Assim explicado, esse método vem ao encontro de nossa orientação quando se coloca como uma proposta de pesquisa que fornece a pesquisadores e participantes os meios de se capacitarem a responder aos problemas da situação em que vivem, sob forma de diretrizes de ação transformadora e “[...] os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer a prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação na qual os participantes tenham voz e vez” (THIOLLENT, 2011 [1985], p. 14).

Tal princípio foi observado no planejamento de nossos encontros, quando os estudantes, ao serem convidados a participar do projeto, expuseram previamente suas expectativas em relações aos encontros, bem

como as áreas de interesse, a fim de que se procedesse, procurando convergir com a maioria, à escolha da obra a ser estudada nos encontros.

Outro aspecto fundamental para tal alinhamento com nossa base teórico-epistemológica é a compreensão de que a pesquisa-ação é também um modo de atuação “[...] em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente” (THIOLLENT, 2011 [1985], p. 28) e na qual os participantes são informantes, mas desempenham um papel ativo, inerente ao processo de apropriação de conhecimentos, como salienta Thiollent (2011 [1985]) ao resumir os principais aspectos da pesquisa-ação:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver, ou pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco ou ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 2011 [1985], p. 22-23).

Apesar dos muitos pontos convergentes, contrariando o que propõe Thiollent, em razão de nossa base teórico-epistemológica, optamos por não formular hipótese, por entendermos que é preciso estar com os sujeitos e compreender sua realidade para poder fazer proposições. Assim, não se pode chegar ao campo de estudos com hipóteses prévias, delineadas aprioristicamente e tentar corroborá-las ou não. Importa registrar nosso entendimento de que, ainda que Thiollent (2011 [1985]) busque ressignificar o modo como a elaboração de hipóteses é tomada na

tradição positivista de ciência, tal procedimento não converge com a mencionada base teórico-epistemológica assumida no presente estudo.

Thiollet (2011 [1985], p. 85) salienta ainda que há uma crescente desilusão no campo educacional com os métodos convencionais, cujos resultados, aparentemente precisos, estão muito distantes dos problemas de nossa realidade educacional. Tal ocorrência tem proporcionado um espaço fecundo para pesquisas de cunho participativo, dentre as quais está a pesquisa-ação, na área educacional.

A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. [...] Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular (THIOLLET, 2011 [1985], p. 85).

O autor reforça que, inseridos em uma concepção do conhecimento que seja também ação, podemos conceber e planejar pesquisas cujos objetivos não se limitem à descrição ou à avaliação, pois o aspecto principal é o projetivo, remetendo à criação ou ao planejamento, com a participação dos envolvidos. Dessa forma, a pesquisa-ação, que insere o pesquisador na situação estudada e transforma-o em um observador participante, coloca a importante questão da ação planejada no campo em estudo. É importante destacar que a ação é gerada no próprio processo de estudo.

Gil (2002) esclarece ainda que o planejamento da pesquisa-ação difere bastante de outros tipos de pesquisa não somente pela sua flexibilidade, mas, principalmente, porque, "[...] além dos aspectos referentes à pesquisa propriamente dita, envolve também a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados, o que ocorre nos mais diversos momentos da pesquisa" (GIL, 2002, p. 126). No caso específico deste estudo, tanto a seleção dos participantes, que se deu com o conjunto da escola, quanto o planejamento inicial de nossos encontros e seu posterior desenrolar ocorreram sempre com a participação de todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente: direção, corpo docente, professor-pesquisador e estudantes.

3.2 CAMPO E PARTICIPANTES DO ESTUDO

Esta seção apresenta o campo onde foi realizada a pesquisa, descrevendo a escola onde se deu o estudo, a *promoção com restrição*, adotada pela Rede Municipal de Florianópolis, e o *Programa Mais Educação*, engendrado pelo MEC com o intuito de fomentar a educação integral nas escolas públicas do país; bem como os participantes que dela fizeram parte, a docente-pesquisadora e os alunos.

3.2.1 O campo

Esta subseção tem por objetivo descrever a escola na qual se desenvolveu a pesquisa, além de explicitar as bases da *promoção com restrição*, sistema de não retenção promovido pela Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), que foi sistematizado e implantado através de resolução do Conselho Municipal de Educação, bem como esclarecer acerca do *Programa Mais Educação*, concebido pelo MEC e no bojo do qual os encontros de leitura realizados na pesquisa-ação se inseriram.

3.2.1.1 A escola

A escola onde o estudo foi realizado está situada na Costa Leste da Ilha de Santa Catarina. Foi fundada em 15 de novembro de 1955 e é conveniada com o Estado desde 1987. No período noturno funcionam, em suas dependências, uma escola estadual de Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a cargo da PMF/SME.

É importante salientar que a comunidade onde a escola está inserida sofreu grandes alterações desde sua implantação, há sessenta anos. Essa comunidade ultrapassou sua vocação pesqueira e passou a ser um bairro com grande visibilidade turística e efervescente centro cultural da cidade: possui sala de cinema e teatro, bibliotecas, galerias de arte, cursos de línguas, além de uma Escola de Samba do bairro, o que proporciona aos moradores possibilidade de contato frequente com variados eventos culturais, muitos dos quais gratuitos.

A escola conta, atualmente, com trezentos e trinta e dois alunos, distribuídos em quatorze turmas. No segundo ciclo do Ensino Fundamental, para o qual este estudo está direcionado, existem duas turmas de 6º ano, com 46 alunos; duas turmas de 7º ano, com 52 alunos; duas turmas de 8º ano, com 42 alunos em média e duas turmas de 9º ano, com 58 alunos²⁰. À época em que foi realizado o estudo, existiam duas turmas de 6º ano, com 25 alunos em cada uma delas, duas turmas de 7º

²⁰ Dados do Projeto Político Pedagógico da escola.

ano e duas turmas de 8º ano, todas com 25 alunos em média. Num universo de 150 alunos das seis turmas, aproximadamente trinta alunos haviam sido *promovidos com restrição*²¹.

3.2.1.2 A promoção com restrição

A Resolução 002/2011²² do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis – que dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, promoção, colegiado de classe e recursos de ato avaliativo para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino – determina que os estudantes que, ao final do ano letivo, apresentarem um desempenho médio inferior a 50% (cinquenta por cento) de aprendizagem nas áreas do conhecimento, deverão ir para o ano subsequente, com acompanhamento pedagógico **diferenciado** e frequência obrigatória em ampliação de jornada escolar, conforme artigo 6º, § 2º:

Os estudantes que concluírem o ano em curso e no final do ano letivo, apresentarem um desempenho médio **inferior** a 50% (cinquenta por cento) de aprendizagem das áreas do conhecimento, irão para o ano subsequente, com acompanhamento pedagógico diferenciado e frequência obrigatória de forma:

I - a reelaborar os conceitos não assimilados nos anos anteriores;

II - a consolidar o aprendizado para acompanhamento dos conceitos do ano subsequente;

III - a estimulá-lo ao avanço nos anos escolares. (Resolução CME nº 002/2011).

Ainda de acordo com essa resolução, passa-se a usar o termo “promovido” ou “promovido com restrição” (Resolução CME nº 002/2011, Art. 10). Tais termos devem constar no boletim e histórico escolar do estudante e, de acordo com o parágrafo 1º, “o termo *promovido com restrição* determina que o estudante se obrigue à frequência no projeto de apoio pedagógico em ampliação de jornada escolar”

²¹ Dados das atas finais dos colegiados de classe do ano de 2013.

²² Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_05_2012_9.06.53.63ff7f60c47b38c3c50b576183d517f4.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2015.

(Resolução CME nº 002/2011, Art. 10). Assim, todos os alunos que estudavam na escola no ano anterior e que foram *promovidos com restrição* devem participar dessas atividades de apoio pedagógico. Caso o estudante não venha a participar das atividades, a equipe pedagógica da escola deve acionar o Conselho Tutelar, que tomará as providências cabíveis a cada caso.

3.2.1.3 O Programa Mais Educação

O *Programa Mais Educação*²³, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Esse programa é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação, operacionalizado por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)²⁴.

As escolas das redes públicas de ensino municipais e estaduais fazem a adesão ao Programa e, conforme seu projeto educativo, optam

²³ Dados disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115>. Acesso em: 25 jun. 2015.

²⁴ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Dentre essas, está o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que objetiva prestar assistência financeira às escolas públicas da educação básica e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. Os recursos são transferidos de acordo com o número de alunos extraído do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), também faz parte do FNDE e contribui o rendimento escolar dos estudantes e a formação de hábitos alimentares saudáveis, por meio da oferta da alimentação escolar e de ações de educação alimentar e nutricional. São atendidos pelo Programa os alunos de toda a educação básica matriculados em escolas públicas, filantrópicas e em entidades comunitárias (conveniadas com o poder público), por meio da transferência de recursos financeiros. Atualmente, o valor repassado pela União a estados e municípios por dia letivo para cada aluno é definido de acordo com a etapa e modalidade de ensino: no caso dos Alunos do Programa Mais Educação o valor é de R\$ 0,90, com repasse feito diretamente aos estados e municípios, com base no Censo Escolar realizado no ano anterior ao do atendimento. Disponível em:<<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em 25 set. 2015.

por desenvolver atividades nas áreas de acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

O Programa é oferecido no contraturno, e os estudantes que optarem por participar recebem almoço na escola, além de dois lanches nos intervalos da manhã e da tarde.

Os encontros de leitura desenvolvidos no escopo desta pesquisa, os quais serão apresentados à frente, integraram-se aos demais projetos de acompanhamento pedagógico em realização na escola, como o projeto de matemática e o projeto de reforço pedagógico dos anos iniciais.

3.2.2 Os participantes²⁵

Em estudos alinhados à base teórica assumida nesta dissertação, os participantes da pesquisa não são meros informantes, são sujeitos com vez e voz, que se constituem na/pela interação com o outro. Assim, é importante para nosso estudo conhecer nossos participantes individualmente; por isso, nas subseções a seguir, faz-se uma descrição de cada um dos envolvidos diretamente em nossa ação.

3.2.2.1 A docente-pesquisadora

Sou²⁶ formada em Letras – Português e Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria, em 1992. Atuo como professora desde 1993, inicialmente como professora substituta no estado do Rio Grande do Sul, e, desde 1994, no estado de Santa Catarina e município de Florianópolis, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental. Fui membro efetivo do magistério do estado de Santa Catarina em 1995 e 1996 e sou membro efetivo do quadro do magistério da Prefeitura Municipal de Florianópolis desde 1997, quando passei a atuar exclusivamente no Ensino Fundamental. Durante os vinte anos

²⁵ Em consonância com nossa filiação teórica, apresentamos primeiramente os participantes porque entendemos que as demais etapas só podem ocorrer após conhecermos os sujeitos participantes de nossa ação.

²⁶ Em razão de esta seção ser autobiográfica, optou-se pela escrita em primeira pessoa do singular.

como professora do município de Florianópolis, trabalhei em sete escolas básicas e sou lotada na escola em que se deu o presente estudo desde 2000.

Desde que ingressei no magistério do município de Florianópolis, em 1994, como professora substituta, venho atuando como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa concomitantemente. Devido ao fato de a língua estrangeira ter sido implantada gradativamente nos anos iniciais, sempre que minha carga horária não era preenchida com aulas de Língua Estrangeira, era completada com turmas de Língua Portuguesa. Esse fato implica ser professora de duas disciplinas para a mesma turma, visto eu ser a única professora de Língua Inglesa na unidade escolar. Atuo, portanto, em todos os anos escolares, o que significa ser professora de todas as turmas da escola, do 1º ao 9º ano, o que me proporciona uma convivência mais duradoura com os alunos e justifica o maior contato com os alunos participantes deste estudo, como explicado posteriormente, na apresentação dos estudantes participantes.

Considero-me conhecedora da comunidade, uma vez que, antes de transferir-me para a escola municipal ali situada, já atuava desde 1997 como professora na escola estadual de mesmo nome, e que funciona nas mesmas dependências, no período noturno. Esse fato me permitiu conhecer até três gerações da mesma família como alunos, uma vez que, no período noturno, atuava no hoje extinto supletivo, que contava com muitos alunos adultos.

Durante o período de vinte anos atuando sempre em sala de aula, salvo períodos de licença-prêmio e licença-gestante, frequentei sucessivamente as formações continuadas proporcionadas pelas redes municipal e estadual, bem como realizei curso de especialização (Práticas Pedagógicas Interdisciplinares), cujo tema da monografia focou as dificuldades da apropriação da linguagem escrita no Ensino Fundamental. Essas formações me proporcionaram melhor entendimento da questão educacional, bem como referendaram minha prática até então.

3.2.2.2 Os estudantes

Os estudantes participantes da pesquisa são alunos do Ensino Fundamental pertencentes, à época da realização dos encontros, no segundo semestre de 2014, aos 6º, 7º e 8º anos. Atualmente, são alunos do 7º, 8º e 9º anos, visto não haver retenção nas escolas municipais de Florianópolis, conforme Resolução 002/11 do Conselho Municipal de Educação.

Dos quatorze alunos selecionados e convidados para o projeto, doze frequentaram as aulas eventualmente. Do grupo de doze alunos que

eventualmente frequentou as aulas, cinco alunos estavam cursando o 6º ano, três alunos do 7º ano e quatro do 8º ano. Desses alunos, somente oito concordaram em fazer parte da pesquisa, assinando os termos de consentimento exigidos para pesquisa com seres humanos (Apêndice A, B e C). Dentre esses oito, havia quatro alunos do 6º ano, um aluno do 7º ano e três alunos do 8º ano, estando quatro deles presentes na maioria dos encontros.

Dentre os oito participantes efetivos da pesquisa, somente um aluno do 8º ano encontra-se em defasagem institucional idade/ano, uma vez que, desde o início da implantação do sistema de anos na Secretaria Municipal de Educação, não há retenção de alunos com reprovação. O estudante com defasagem idade/ano ingressou na escola no sistema de série e, reprovado, foi alcançado pelo sistema de anos e a ele integrado.

A seguir, faremos uma breve descrição de cada um dos estudantes²⁷ participantes da pesquisa, com dados observados a partir das respostas a questionário socioeconômico e cultural respondido pelos alunos, *rodas de conversa* em grupos, gravadas em áudio, bem como com informações coletadas das fichas de matrícula dos mesmos e das atas de colegiados de classe, que contêm o registro das observações dos demais professores a respeito desses mesmos alunos.

É essencial salientar que todos os alunos apresentados a seguir assinaram o Termo de Assentimento (Apêndice A), e seus pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) e o Termo de Autorização para Gravação de voz (Apêndice C), enviados ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e por ele aprovados, conforme Parecer Consubstanciado nº 907.662 (Anexo A).

Importa esclarecer que, como característico deste tipo de estudo, predominará o registro das impressões da pesquisadora, se não por outras razões, pela minha atuação como professora de seis desses alunos há mais de três anos. Como já mencionado anteriormente, tal atuação como docente contempla os componentes de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e, desde a implantação do ensino de língua estrangeira nos anos iniciais, que se deu de forma gradativa, avançando ano a ano, a docência se deu em todas as turmas da escola, o que me possibilitou um contato linear com esses alunos.

²⁷ Optamos por codificar os alunos através das iniciais dos seus nomes porque, apesar da necessidade de manter o sigilo a respeito dos participantes devido às demandas do CEP, entendemos que eles, como sujeitos participantes, devem ter seu reconhecimento e suas especificidades assegurados no decorrer dos registros neste estudo.

a. BS

BS é aluna do 6º ano e tem doze anos²⁸. Estuda na escola desde o 1º ano, mas, devido a contingências familiares, parte do ano transfere-se para outra cidade. BS é minha aluna desde o 4º ano, quando constantemente solicitava que eu escrevesse no quadro ou em seu caderno em letras maiúsculas, visto que ela não compreendia as letras minúsculas. Na ocasião, emprestei vários livros infantis e jogos de alfabetização para que ela lesse em casa e se habituasse a visualizar as letras minúsculas, pois isso impedia que a aluna acompanhasse a turma na realização das atividades escolares.

Apesar de ter se apropriado do sistema de escrita alfabética tardiamente em relação ao esperado para o processo formal de escolarização, a aluna demonstra significativo interesse e vontade de aprender, mas falta aos encontros com frequência, já que tem um irmão menor e precisa ajudar a cuidar dele, segundo informações dos colegas.

Sua família, composta por pai, madrasta e irmãos, mora em casa alugada e possui baixo nível de escolaridade (o pai estudou até a 4ª série), mas, segundo relato da aluna, possui materiais escritos diversos em casa, como livros, jornais, revistas, enciclopédias, material religioso e didático. Possui também computador com acesso à internet. Sua madrasta lê diariamente (material religioso) e seu pai raramente. A aluna, por sua vez, lê voluntariamente em busca de conhecimento, mas não com frequência. Lê livros, jornais e material religioso. Também afirmou gostar de lendas.

b. GL

GL é aluno do 8º ano e tem 14 anos. É meu aluno desde o 5º ano e sempre foi um aluno quieto e retraído, fazendo questão de não chamar a atenção em sala de aula. Este aluno, juntamente com dois outros colegas transferidos para outra escola, sempre foi objeto de significativa atenção, visto que ainda não estava alfabetizado no 5º ano. Isso causava grande preocupação a mim e à professora pedagoga do 5º ano e juntamos esforços para que pudéssemos ajudá-lo na consolidação do seu processo de alfabetização. Como eu era também professora de sua irmã mais velha, repassamos vários jogos de alfabetização para que ela o ajudasse também

²⁸ Todas as informações registradas foram informadas no questionário socioeconômico realizado no final de 2014.

em casa e em sala procurávamos atendê-lo individualmente. Infelizmente, os cinco anos de defasagem em relação aos seus colegas manifestaram-se em aprovações com restrição. O aluno, entretanto, mostrou um desenvolvimento significativo em sua formação como leitor. Em consonância com seu comportamento tímido, certo dia, como não havia nenhum menino presente no encontro, saiu da sala e não retornou. Também não gostava de ler em voz alta e só leu uma vez, “*para mostrar que sei, só não quero*” (Diário de campo, 11 nov. 14).

Apesar do conteúdo relatado anteriormente:

[...] nunca, nos anos subsequentes, ouvi algum professor se referindo a ele como um aluno com ‘problemas de aprendizagem’. Antes de convidá-lo a participar dos encontros, conversei com os demais professores e disseram-me que ele era um ‘aluno fraco’, mas não dos piores. Acredito que ele frequente os encontros em consideração à minha preocupação por ele (Diário de campo, 03 set. 2014).

GL mora em casa própria com mais três pessoas, o pai, a mãe e a irmã. Não respondeu quando questionado sobre a formação escolar da família, mas afirmou que em sua casa existem diversos materiais escritos, como livros, jornais, material religioso e enciclopédia. Diz que as pessoas de sua família leem às vezes, assim como ele, que lê livros por curiosidade, diversão e em busca de conhecimento, mas não quando solicitado, somente quando quer. Quem o influenciou em suas leituras foram os pais e familiares. Em sua casa, não há computador e, em consequência, acesso à internet e ele não costuma ler material *on-line* em outros espaços sociais.

c. JR

JR é aluno do 8º ano e tem 16 anos. É meu aluno desde o 5º ano e sempre foi difícil convencê-lo a participar das tarefas da aula. Com bastante frequência era difícil avaliar seu progresso nas aulas, visto que não entregava as tarefas e não se engajava nas ações propostas. No final do 7º ano, mudou-se de cidade, retornando em 2014 para a escola. Essa mudança trouxe benefícios visíveis ao aluno, pois se tornou mais responsável e participativo, além de mais afável – o aluno era bastante rebelde e por vezes quase agressivo.

JR se engajou em nossos encontros surpreendentemente bem, dado seu histórico. Demonstrou muito interesse, lendo com bastante vontade e discutindo suas leituras com muita propriedade. Sua atitude influenciou positivamente a participação dos demais meninos nos encontros.

O aluno mora com os pais em uma casa alugada, onde residem mais de cinco pessoas. Nenhum dos membros da família concluiu o Ensino Fundamental e o único material escrito presente em sua casa, de acordo com o aluno, é de natureza religiosa. Ele diz que sua família lê às vezes, assim como ele, que busca conhecimento em suas leituras. Mesmo não lendo voluntariamente, quando o faz, lê livros e afirma que suas leituras foram influenciadas por amigos. Em sua casa, há computador, e não há acesso à internet, mas o aluno gosta de acessar fóruns e chats.

d. JV

JV é aluno do 6º ano e tem doze anos. É o único estudante-participante dos encontros que não havia sido meu aluno anteriormente, por isso meu conhecimento sobre ele é menor. Como não havia estudado em nossa escola no ano anterior, não constava de nossa seleção prévia. Só passou a frequentar nossos encontros de leitura tardiamente, após ter sido convidado a sair da aula de dança (oficina integrante do *Programa Mais Educação*) devido ao comportamento inadequado. Os colegas de turma frequentemente comentavam que ele deveria participar do nosso grupo, uma vez que não sabia ler nem escrever. Quando integrou nosso grupo, sempre se comportou de maneira educada e demonstrou interesse em participar e ler os textos apresentados a ele.

O aluno é oriundo de uma capital do Nordeste, onde cursou os anos iniciais do Ensino Fundamental, e foi aprovado em todos os anos. Em sua ficha de matrícula, não consta a escola na qual frequentou o 5º ano e nem o resultado final.

JV reside com os pais, irmãos e tia em casa cedida pelo patrão de seu pai. Os pais cursaram Ensino Fundamental incompleto e o aluno afirmou que a família possui livros em sua casa e costuma ler todos os dias, assim como ele, que lê por curiosidade, conhecimento e por obrigação. Em sua casa, não há computador, mas há acesso à internet e o aluno não costuma ler materiais *on-line*.

e. KV

KV é aluna do 6º ano e tem 11 anos. É minha aluna desde o 4º ano e, ao longo desses anos, demonstrou dificuldades em acompanhar as

atividades propostas para a turma, exigindo atenção diferenciada constantemente. E sempre buscou a ajuda de colegas para a realização das tarefas. É muito ágil e articulada, mas, quando necessita concentrar-se e ler algo, começa a se remexer e diz que não consegue. Se ajudada, realiza suas tarefas rapidamente.

KV já foi encaminhada pela escola para atendimentos especializados. Certo dia, em um dos textos estudados durante nossos encontros, apareceu a palavra ‘dislético’ e a aluna questionou sobre o significado da palavra. Após ouvir a explicação, contou que a psicopedagoga para a qual fora encaminhada havia dito que ela seria dislética, mas a mãe não quis acreditar. Algumas vezes, a aluna precisava ser convencida a ler. Alega estar com preguiça, com sono, sem vontade. Ao ler, balbucia e questiona o tempo todo sobre o significado das palavras. Na maioria das vezes, não compreende o significado da palavra porque a leu incorretamente. Quando solicitada a ler novamente, compreende imediatamente. Parece que KV apresenta dificuldades na decodificação das palavras, apesar de ter se saído muito bem no teste de Dupla Rota, instrumento que será apresentado à frente.

KV mora com seus pais em casa própria e ambos trabalham, por isso ela passa o dia na escola. Não mencionou a escolaridade dos pais, mas diz que em sua casa existem materiais escritos diversos, como livros, jornais, revistas, material didático, publicitário e religioso, enciclopédia, além de livros de receita. Seu pai lê todos os dias e sua mãe lê, às vezes, material religioso. Ela vê as pessoas da família lendo diferentes textos, como bula, bilhetes, contas, manuais, receitas e propagandas. A aluna afirma ler, às vezes, livros, revistas, jornais, material religioso e didático, mas somente quando solicitam que o faça e as pessoas que mais influenciaram em suas leituras foram os pais. Em sua casa, há computador com acesso à internet e lê lendas *on-line*. Ela usa a leitura em seu dia-a-dia para ler a Bíblia e costuma ler também livros didáticos.

f. MF

MF é aluna do 6º ano e tem doze anos. Ela é minha aluna há apenas um ano. É uma aluna tranquila e estudiosa. Foi aprovada sem restrições e, como frequenta o *Programa Mais Educação* e tem um bom relacionamento com as colegas, pediu se poderia participar dos encontros de leitura, que já estavam acontecendo há algum tempo.

MF mora com a mãe, o padrinho e um irmão em uma casa alugada e, na sua família, uma pessoa concluiu o Ensino Fundamental, enquanto que outra estudou até a 7ª série. Sua família possui livros, material

didático e revistas, e costuma ler às vezes. Normalmente, vê sua família lendo bilhetes, contas e propagandas. Em sua casa, há computador com acesso à internet e a aluna costuma ler *sites* de famosos e acessar a redes sociais. A aluna afirma ler livros com o objetivo de se divertir, obter conhecimento e por curiosidade, mas somente quando alguém solicita, o que sinaliza para uma contradição na origem. As pessoas que mais a influenciaram em suas leituras foram os pais.

g. MP

MP é aluno do 7º ano e tem 13 anos. MP tem muitas dificuldades em todas as disciplinas e é inquieto e disperso. Tem grande dificuldade para concentrar-se e é muito comum interromper as discussões da turma com questionamentos diversos daquilo que se está tratando, demonstrando claramente que não está focado no que está sendo abordado. Vários professores já sugeriram que o aluno fosse encaminhado para avaliação por especialistas da saúde.

Sua família, composta por ele e seus pais, reside em casa própria e a renda familiar informada pelo aluno é baixa. Seu pai possui Ensino Fundamental incompleto, e a mãe, Ensino Fundamental completo. O aluno informa que, apesar de haver materiais escritos variados em casa, como jornais, revistas, livros e material didático, o pai nunca lê e mãe somente lê às vezes. Ele vê a leitura sendo usada em casa para ler bilhetes, bulas e propagandas. O aluno afirma ler, eventualmente, revistas, a fim de adquirir conhecimento e por curiosidade e, no seu dia-a-dia, costuma ler na escola. Em sua casa, há computador e acesso à internet e o aluno costuma acessar *sites* de informação. As pessoas que influenciam em suas leituras são os pais e os professores.

h. TP

TP é estudante do 8º ano e tem 14 anos. É meu aluno desde o 5º ano. Este aluno sempre demonstrou desinteresse e apatia em sala de aula e nunca nos permitiu chegar até ele. É reservado, mas amigável com os colegas. Seu percurso escolar é pleno de entraves, pois foi aprovado com restrição em todos os anos finais do Ensino Fundamental. Apesar das restrições em suas aprovações, se recusou a frequentar os encontros e só passou a frequentá-los depois de a mãe insistir muito com ele, já que seu comportamento em casa e seu aproveitamento na escola são objeto da preocupação dessa mãe, que pediu ajuda à escola. Em nossos encontros, sempre deixou claro estar ali contra a vontade e que sua presença se devia

à insistência da mãe, da diretora e minha. Este aluno foi o responsável pelos nossos encontros de leitura terem ocorrido no período matutino, a fim de permitir a ele a participação.

O estudante mora em uma casa alugada, somente com a mãe, que cursou Ensino Fundamental incompleto. Essas informações foram recolhidas da ficha de matrícula, pois o aluno não quis responder ao questionário.

3.3 A PESQUISA-AÇÃO

Esta seção tem como propósito abordar as ações empreendidas no desenvolvimento deste estudo, ou seja, como se desenvolveu a pesquisa-ação, sendo objetos da descrição: (i) como se procedeu à avaliação prévia para a participação dos alunos nos encontros, (ii) a opção metodológica feita para o desenvolvimento das ações de ensino e as motivações para tal escolha, e (iii) como se deu a organização dos encontros, o planejamento das ações e como foi empreendido o processo de avaliação.

3.3.1 A avaliação inicial

Uma vez definido o tema da pesquisa, a formação de leitores, os sujeitos da pesquisa seriam uma das turmas em que eu, como professora efetiva da escola, viria a assumir. A opção por uma turma regular foi descartada no início do ano, pois, com o aumento do número de turmas, eu, como possuo dupla habilitação (Português e Inglês), preciso, independentemente de minha vontade, assumir as turmas da disciplina de Língua Inglesa, uma vez que há escassez de profissionais disponíveis com formação nesta área.

Assim, o projeto foi pensado para atender aos estudantes que, *promovidos com restrição*, conforme explicado anteriormente, precisariam frequentar aulas de apoio no contraturno. Primeiramente, pensou-se em atender aos alunos que viriam do 5º ano para o 6º ano, visto ser esta uma fase especialmente difícil para os estudantes, pois a passagem do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (até o 5º ano) para o segundo (6º ao 9º ano) representa uma quebra, seja no número de professores, seja nas demandas dos diferentes professores das diferentes disciplinas, ou ainda pelo início da adolescência, nem sempre transposta com tranquilidade. Mas, como o objetivo do projeto não era apenas gerar dados, mas converter-se em contribuição efetiva para a formação humana e, conseqüentemente, para o atendimento das necessidades da escola,

optamos, eu e a equipe pedagógica, por estender a participação nos encontros aos alunos dos demais anos.

A primeira seleção dos alunos foi feita através das atas dos colegiados de classe finais do ano de 2013, realizados com o objetivo de fechar o ano letivo, com a posterior publicação dos resultados, com três opções: promovido, promovido com restrição e reprovado por frequência. Os demais alunos convidados a participar do projeto o foram por deliberação dos professores em reunião dos colegiados de classe do segundo bimestre de 2014, realizado em agosto, durante os quais expus o projeto aos colegas e pedi sua colaboração. Com a impossibilidade de realização dos encontros nos dois turnos, uma vez que eu ainda estava cursando as disciplinas do curso de Mestrado, direção e equipe pedagógica, analisando os possíveis alunos participantes, optaram pelo turno matutino, visto haver alunos apresentando problemas mais significativos quanto à aprendizagem no período vespertino.

Chegamos, desse modo, a uma relação de quatorze alunos, dentre os quais doze alunos participaram eventualmente em mais de dois encontros e oito alunos regularmente, estes apresentados na subseção imediatamente anterior, sendo quatro deles frequentadores sistemáticos dos encontros.

3.3.2 A opção metodológica

Como vimos afirmando ao longo desta dissertação, a fundamentação teórica de nosso estudo é de base histórico-cultural. O propósito de manter a coerência com essa fundamentação nos fez optar, como encaminhamento metodológico para o desenvolvimento das ações de nossos encontros de leitura, pela *Atividade de Aprendizagem* (LEONTIEV, 1978), a qual comunga com os pressupostos vigotskianos.

L. S. Vigotski nos mostrou a importância da educação escolar para a apropriação dos *conceitos científicos* e para o desenvolvimento do pensamento, com base na apropriação da produção cultural historicamente produzida: “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 59). O pesquisador russo afirma que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” e, assim sendo, “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das

funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 103).

Segundo o autor, o desenvolvimento dos *conceitos científicos* tem imensa importância na tarefa que a escola tem diante de si. O psicólogo afirma que o processo de formação de conceitos “é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado” (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 246) e que o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização, similar à evolução dos significados das palavras:

Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é apenas uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação de verdadeiros conceitos (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 246).

Os *conceitos espontâneos* são os conceitos internalizados pelas crianças nas suas interações cotidianas, gerados a partir da observação, fora do contexto da educação explícita, e oriundos dos adultos, mas sem a preocupação de sistematizá-los, enquanto que os *conceitos científicos* são os desenvolvidos na interação com um interlocutor mais experiente, em situações formais de ensino, mas não diretamente disponíveis pela observação ou ação direta do sujeito, “não são assimilados nem decorados pela criança, mas surgem e se constituem por meio de uma imensa tensão de toda a atividade do seu próprio pensamento” (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 260). Vigotski (2009 [1934], p. 254) registra ainda que “[...] a criança, ao assimilar um conceito, reelabora-o e, nesse processo de reelaboração, imprime nos conceitos as peculiaridades específicas do seu próprio pensamento [...]” e ressalta que o limite entre ambos é bastante fluido, sendo possível pressupor que são processos interligados, exercendo influência um sobre o outro.

Nesse contexto, o ensino escolar é capital para a consolidação das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do aluno, porque ensina o conhecimento sistemático a

respeito de questões que ultrapassam a sua percepção natural, facultando a aprendizagem do conhecimento científico produzido historicamente.

Ainda tratando da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, e da conseqüente importância da escola no processo de ensino dos diferentes componentes curriculares, Vigotski defende que

Cada assunto tratado na escola tem a sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia à medida que a criança vai de um estágio para outro. Isso nos leva diretamente a reexaminar o problema da disciplina formal, isto é, a importância de cada assunto em particular do ponto de vista do desenvolvimento mental global (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 104-105).

Com relação a essa afirmação, Libâneo (2004, p. 6) afirma que é fundamental entender “[...] que o conhecimento supõe o desenvolvimento do pensamento e que desenvolver o pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar”. Assim sendo, o professor, como interlocutor mais experiente, potencialmente faculta ao aluno o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, via linguagem – o instrumento simbólico mediador por excelência –, agindo a partir do *Nível ou Zona de Desenvolvimento Real* (ZDR) do aluno, com o objetivo de alcançar o *Nível ou Zona de Desenvolvimento Potencial* (ZDP) – o conhecimento do qual ele ainda não se apropriou. Esta zona, uma vez cimentada, se configura então como nova ZDR, conhecimento apropriado e internalizado, fazendo com que se abra nova ZDP a ser alcançada, num processo contínuo de aprendizagem.

O autor (2004) reforça ainda o postulado vigotskiano de que a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, visando à internalização de signos culturais pelo indivíduo.

Esta formulação realça a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, portanto o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a atividade individual de aprendizagem pela qual o indivíduo se apropria da experiência sociocultural como ser ativo. Todavia, considerando-se que os saberes e instrumentos cognitivos se constituem nas relações

intersubjetivas, sua apropriação implica a interação com os outros já portadores desses saberes e instrumentos. Em razão disso é que a educação e o ensino se constituem formas universais e necessárias do desenvolvimento mental, em cujo processo se ligam os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos (LIBÂNEO, 2004. p. 6).

Duarte e Martins (2013, p. 54) afirmam, ainda, que, para Leontiev, “[...] a vida de cada indivíduo principia nos ombros das gerações passadas”, isto é, “os indivíduos não nascem humanos, mas humanizam-se em condições sociais de vida e de educação”, o que toca numa questão central ao pensamento vigotskiano – a dupla face que constitui o homem: natureza biológica e natureza social.

A Teoria Histórico-Cultural da Atividade foi desenvolvida, a partir dos estudos de Vigotski, por Leontiev, Rubinstein e Luria e, posteriormente, por Davidov. Segundo Libâneo (2004, p. 7), o conceito de atividade é familiar na filosofia marxista: “[...] a atividade, cuja expressão maior é o trabalho, é a principal mediação nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo objetivo”. O autor esclarece ainda que, de acordo com Vigotski (2009 [1934]), o surgimento da consciência está vinculado à atividade prática humana, a consciência é um aspecto da atividade laboral. Afirma também que a atividade, tanto interna como externa, possui uma estrutura psicológica, que envolve os seguintes componentes: necessidades, motivos, finalidades e condições de realização da finalidade (LIBÂNEO, 2004).

Nesse contexto, deve-se ressaltar que a atividade humana não é um processo natural, intuitivo, é um conjunto de ações direcionadas por um motivo, para atingir determinada finalidade e que a “a atividade é a ação de um sujeito ativo, o que implica considerar a vontade e a motivação para agir”. Então atividade não é qualquer ação: “[...] é um conjunto de ações que têm uma finalidade, uma motivação e uma profunda vinculação com a vida do agente” (SANTA CATARINA, 1999, p. 12) ou ainda “[...] **um conjunto de ações e operações direcionadas por um motivo, para atingir determinada finalidade**” (SANTA CATARINA, 1999, p. 16, grifos do autor).

A *Atividade de Aprendizagem* segue os mesmos princípios da atividade, apenas se qualifica como especificamente de aprendizagem. Pode-se dizer que a *Atividade de Aprendizagem* é uma atividade voltada a um ambiente de aprendizagem. Dessa forma, “[...] é condição para uma

atividade de aprendizagem que aquele que aprende (o aluno) tenha um motivo para aprender, veja uma finalidade em aprender e sinta uma relação do aprendido com a sua vida” (SANTA CATARINA, 1999, p. 18, grifos do autor).

Duarte (2002) ressalta a diferença entre atividade e ação: o autor esclarece que, quando a atividade maior é composta de unidades menores, estas unidades menores seriam as ações empreendidas em função de uma determinada atividade, mesmo que aparentemente não tenham vinculação direta com ela.

Dentro desse contexto, as operações seriam as ações já automatizadas, que não dependem de um esforço consciente. Segundo Duarte e Martins (2013, p. 58), “[...] as operações compreendem os procedimentos requeridos à realização da ação, subordinando-se às questões objetivas que lhe conferem sustentação”. As operações seriam, então, maneiras de se realizar uma ação em condições específicas, incidindo na materialidade da atividade.

É essencial destacar que, em uma *Atividade de Aprendizagem*, o aprendiz, apesar de precisar de um motivo, uma finalidade para aprender, e precisar sentir uma relação do aprendido com sua vida, sendo o interlocutor menos experiente, não domina o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, essa teoria coloca em relevo o protagonismo do professor, como interlocutor mais experiente que é, ao conduzir o planejamento e a execução das ações implicadas na/voltadas à aprendizagem. Defender tal protagonismo do professor, é imperioso ressaltar, não significa um retorno ao ensino tradicional, em que o ensino se dava a despeito dos sujeitos que tomavam parte desses processos educacionais (com base em SAVIANI, 1983); tampouco, ao atentar para o que é familiar aos alunos, ao que é parte do cotidiano, não significa ficar nesse estágio, o que colocaria em xeque o próprio papel da escola, na medida em que essa, alinhando-se a tal posicionamento, pouco ou nada contribuiria para a formação desses sujeitos, servindo antes para a manutenção do *status quo* (DUARTE, 2001; BRITTO, 2012). Conceber o professor como interlocutor mais experiente implica (re) conhecer o processo de desenvolvimento dos sujeitos com os quais é convidado, ao assumir seu ato ético, a interagir de modo a incidir nesse mesmo desenvolvimento e superá-lo, a fim de contribuir para a/na apropriação de conhecimentos e, consequentemente, para a/na formação humana de tais sujeitos, o que está em consonância com o que estabelece a Atualização da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (2014, p. 39):

Conforme Davidov (1988), nesta atividade sistemática, por intermédio da instrução e do ensino, sob orientação do professor, os sujeitos vão assimilando o conteúdo e as formas da consciência social – a ciência, a arte, a moral, o direito – e as capacidades de atuar de acordo com as exigências estabelecidas. “O conteúdo dessas formas de consciência social (conceitos científicos, imagens artísticas, valores morais, normas jurídicas) tem caráter teórico” (DAVIDOV, 1988, p. 82). O pensamento teórico, conforme desenvolvido por Davidov (1988), se constitui em uma forma específica do pensamento humano, cujo desenvolvimento exige o envolvimento do sujeito em determinado tipo de atividade – a atividade de estudo, a ser realizada sob a orientação das ações e operações vinculadas à instrução, ao ensino e à educação promovidos pela escola.

A discussão empreendida até aqui tem por objetivo embasar nossa escolha metodológica e o eixo central de nossas ações voltadas à formação de leitores no Ensino Fundamental. A organização de nossos encontros via *Atividade de Aprendizagem* está estreitamente ligada à compreensão da especificidade da instrução escolar, que tem como função proporcionar aos estudantes o conhecimento e a apropriação da produção humana ao longo da história, em razão de seu potencial humanizador. Ou seja, como afirmam Duarte e Martins:

[...] depreende-se, à luz da teoria da atividade, que o patrimônio cultural promotor de uma sólida formação é aquele que não se limita às objetivações culturais requeridas aos domínios imediatos da vida cotidiana e circunscritas aos conhecimentos de senso comum, que, não raro, em nome de uma suposta preservação cultural, mantém grupos humanos submetidos a um *modus vivendi* historicamente superado pelos colossais avanços científicos, tecnológicos, artísticos e éticos que marcam as possibilidades máximas existentes no atual estágio do desenvolvimento humano (DUARTE; MARTINS, 2013, p. 72, grifos dos autores).

Nossas ações estão, portanto, voltadas a uma educação que faculte aos sujeitos uma formação que transcenda as questões do cotidiano, na busca por romper com o senso comum (BRITTO, 2012) e contribua para sua formação orientada para a omnilateralidade (MARX, 2004 [1844]), integral, que contemple, dessa forma, a dimensão intelectual, constitutiva de uma formação coerente com a fundamentação teórico-epistemológica à qual este estudo se alinha.

3.3.3 A organização dos encontros

Sempre tendo em mente a nossa filiação teórica, resultando na opção metodológica explicitada na subseção anterior, e comprometidas com o alcance do objetivo geral proposto para este estudo – apresentar e desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica, com atividades de leitura que colaborem para a formação em leitura de estudantes *promovidos com restrição* –, descreveremos nesta subseção como ocorreu a organização e o processo de planejamento de nossos encontros. Mencionaremos também algumas das dificuldades encontradas para o desenvolvimento de nossa ação e os reordenamentos necessários à sua continuidade.

Os encontros principiaram com bastante incerteza em relação ao grupo de alunos que os frequentaria. Após selecionados os alunos participantes, em princípio, planejou-se que os encontros se realizariam nos dois turnos, matutino e vespertino, a fim de contemplar todos os alunos *promovidos com restrição*. Em seguida, compreendemos que não haveria tempo hábil para comparecer à escola nos dois turnos, em função das demandas do curso de Mestrado. Convidou-se, então, pais e/ou responsáveis para uma reunião no período noturno, para explicar o projeto e como ele se realizaria. Somente uma mãe compareceu.

Em reunião com direção e equipe pedagógica, decidimos pela realização dos encontros no turno matutino, pois os alunos aprovados com restrição, que estudavam à tarde, estavam evidenciando maiores dificuldades para acompanhar o ano que estavam cursando. Como os pais não compareceram à reunião, fez-se contato telefônico com cada um deles, explicando o projeto e ressaltando a importância da participação de seu filho. A orientadora pedagógica da escola também entrou em contato com os pais, esclarecendo que, de acordo com a resolução do CME, já mencionada anteriormente, havia a obrigatoriedade de frequência em aulas de apoio pedagógico no contraturno para alunos aprovados com restrição.

Após esse contato inicial, os alunos selecionados foram convidados para uma reunião, ocasião em que se informou a eles os detalhes do projeto. No primeiro encontro, houve nova conversa com os alunos sobre a importância de sua participação, sobre os desdobramentos do projeto, quando cada um deles respondeu a um questionário socioeconômico e cultural – cf. Apêndice E. Cada uma das questões foi lida com eles e suas dúvidas foram esclarecidas. Depois de o questionário ter sido respondido, foi feito um levantamento, em forma de conversa, de quais eram suas expectativas em relação aos encontros e quais eram as temáticas de interesse para o desenvolvimento desses encontros. Os interesses explicitados, como era de se supor, foram variados e, dentre eles, predominaram temáticas como aventura, ação, mistério e lendas.

Com o leque de possibilidades bastante aberto, a biblioteca foi consultada para ver o acervo e a disponibilidade de material, porque haveria a necessidade de pelo menos um exemplar da obra escolhida para cada aluno. Foi quando despontou, dentre os demais livros, a adaptação²⁹ de *Odisseia*, de Homero, escrita por Ruth Rocha. Constatou-se que a obra contemplava grande parte dos interesses expressos pelos alunos, além de atender aos nossos objetivos, visto ser um clássico da literatura mundial especialmente importante, pois as referências às tramas mitológicas trazidas pela obra são muito frequentes em diversas áreas do conhecimento e mesmo em ações cotidianas, e o desconhecimento dessas referências certamente impediria a plena participação social dos alunos em determinados contextos, do mesmo modo que seu (re) conhecimento traz consigo potencial de desenvolvimento humano, questão central para nós. Essas razões, então, nos levaram a optar por trabalhar com essa obra. Felizmente havia vários volumes da obra disponíveis na biblioteca da escola, já que ela faz parte da Coleção Literatura em minha casa³⁰.

²⁹ Temos ciência das polemizações acerca das adaptações para uso escolar tecidas por Britto (2002). Optamos por utilizar essa obra em nossos encontros de leitura em razão de sua disponibilidade no acervo da biblioteca.

³⁰ Ação de promoção à leitura em que o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares, distribuiu livros aos alunos para levarem para casa. A ideia do programa era incentivar a leitura e a troca dos livros entre os alunos, além de permitir à família do estudante o acesso à literatura. As bibliotecas escolares também receberam quatro acervos. O acervo era formado por seis coleções diferentes, cada uma com cinco títulos: poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal e peça teatral. Essa coleção foi distribuída em 2001. Disponível em: <<http://www.fnde>

Com a obra central escolhida e com o intuito de buscar a adesão dos alunos à temática, as ações de leitura propriamente ditas iniciaram. O texto escolhido foi uma resenha do livro que eles iriam começar a ler (Anexo B). Discutiu-se a respeito do que é uma resenha, quais são os propósitos interacionais desse *gênero do discurso* e quais as características que garantem seu reconhecimento como tal. Apesar de o texto ter sido reproduzido de modo adaptado, utilizando a técnica *Cloze* (explicada na subseção seguinte), o texto foi apresentado em seu suporte original, um *site* (Anexo C), chamando a atenção para a compreensão de que esse *site* deve ter credibilidade, visto pertencer a uma revista voltada ao público escolar (Ciência Hoje³¹). A escolha da obra foi referendada a partir da imediata relação estabelecida pelos alunos à saga *Percy Jackson e os Olimpianos*, de Rick Riordan, transformada em filmes, cujos personagens são filhos de deuses gregos. Buscou-se, então, transpor tal conhecimento cotidiano e promover a elaboração de conceitos científicos, que transcendem, pois, o cotidiano, o conhecimento já estabelecido dentre os alunos.

No encontro seguinte, os livros foram distribuídos e combinamos que iniciariamos a leitura na escola, mas todos deveriam ler os capítulos determinados em casa. Lemos conjuntamente a introdução, que insere o leitor na temática e resume a *Ilíada*, obra que, tematicamente, precede a *Odisseia*. Já nesse primeiro momento da leitura, precisamos recorrer frequentemente ao glossário do final do livro, onde se encontram os significados das expressões que se referem diretamente ao período mitológico e aos deuses mencionados.

A partir da obra *Odisseia* como eixo principal, os textos complementares foram sendo selecionados e o planejamento reordenado de acordo com as demandas da turma, que buscava se aprofundar em um ou outro assunto, de acordo com os capítulos lidos. Foram disponibilizados variados textos aos alunos, sempre orientados pelas diferentes leituras propostas por Geraldi (1993 [1991]) – cf. Anexo D, E, F, e G – e pelos conhecimentos necessários a apropriação do conteúdo da obra lida.

Procuramos também utilizar, em tais ocasiões, variados *gêneros do discurso*, veiculados em diferentes suportes, com o intuito de facultar aos participantes o reconhecimento de outros modos de dizer, com atenção às

gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico>. Acesso em: 25 jul. 15.

³¹ Disponível em: < <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/viagem-fantastica-pela-grecia-antiga/>>. Acesso em: 01 set. 2014.

diferentes estratégias de dizer (GERALDI, 1993 [1991]), que os caracterizam.

Alguns desses textos nesses gêneros foram lidos *on-line*, o que gerou também a necessidade de discussão/elaboração de como se procede às leituras de hipertextos, texto esse que pode ser tomado como exemplo de *leitura-busca-de-informações*, proposto por Geraldi (1993 [1991]) (Apêndice G). Foram disponibilizadas aos alunos, ainda, cópias xerografadas de livros, revistas e *print screen* de *sites*, sempre com o cuidado de apresentar ao aluno seu suporte original e propor um debate sobre que tipo de leitura se poderia encontrar em um texto veiculado em determinado suporte.

Como estratégia para motivar o uso consciente dos critérios descritos a seguir, bem como a verificação dos sentidos coproduzidos pelos alunos com as ações de leitura propostas pelos encontros, ao final da leitura do livro, os alunos assistiram a um desenho com a mesma temática, “As trigêmeas e as viagens de Aquiles”, disponibilizado pelo site do Canal Futura. A intenção, com a execução dessa ação, era, partindo do conhecimento cotidiano dos alunos, conduzi-los a aproximações com a obra central de nossos encontros, promovendo uma melhor apropriação do conhecimento do objeto cultural em foco. As operações realizadas nessa ação foram, inicialmente, de ordem *interpsicológica*, com a abordagem de questões relativas ao suporte, ao gênero, ao público-alvo, à linguagem utilizada para esse público, mas, como as duas dimensões são indissociáveis, ou por outra, estabelecem relação dialética, as inferências realizadas a partir do desenho focalizaram também questões intrassubjetivas, como por exemplo a modalização dos fatos apresentados no desenho em função de ele ser dirigido para crianças menores, quais passagens foram contempladas e quais não e o porquê de não terem aparecido no desenho, discussões que implicavam conhecimento significativo da obra lida.

É importante ressaltar que, na elaboração das questões que seriam feitas para que os alunos respondessem oralmente acerca das leituras realizadas, procuramos ter como eixo orientador os aspectos *inter* e *intrapicológicos* envolvidos no *ato de ler* e descritos no Capítulo 3 deste estudo. Iniciamos abordando os aspectos sociais envolvidos na produção e na publicização do texto, como o gênero do discurso ao qual pertence o texto, em que esfera ele circula, qual o seu suporte, quem é o autor e quem seriam os interlocutores esperados para esse texto, para, em seguida, após a *decodificação*, abordar os demais aspectos cognitivos envolvidos na leitura, como *localização de informações*, *inferenciação*, *agenciamento*

de conhecimentos prévios e ativação de esquemas cognitivos e reflexão e avaliação.

O tratamento dado a essas questões foi conduzido normalmente via oral, quando líamos o texto coletivamente e, a cada oportunidade ou questionamento por parte dos alunos, parávamos e debatíamos sobre ela, como o significado de certas palavras, a busca de um referente para determinada palavra, a ideia que determinados conectores introduziam, que tipo de relações e inferências determinadas palavras ou expressões encontradas no texto lido permitiam serem feitas e sobre as relações que se estabeleciam entre o texto complementar e o eixo central de nossa atividade, a obra *Odisseia*. Por vezes, como já relatado, solicitava-se aos alunos que escrevessem sobre o que haviam lido, por entendermos que não é possível separar o eixo da leitura dos demais eixos no ensino de Língua Portuguesa, mesmo tendo este estudo como recorte específico a leitura.

Lembramos que a matriz do Inaf (RIBEIRO, 2004), utilizada por nós em uma ressignificação do instrumento de pesquisa utilizado, também estabelece como critérios para a elaboração de seus testes os aspectos cognitivos mencionados.

A última ação realizada, como despedida de nossos encontros e momento adicional para consolidação da apropriação pelos estudantes-participantes e de avaliação suplementar pela docente-pesquisadora, foi um jogo. Nesse jogo, elaborado pela pesquisadora, o tabuleiro foi desenhado no chão da sala de aula (cf. fotos - Anexo H) e as peças eram os próprios alunos, que se moviam ao acertarem as perguntas correspondentes à casa em que caíam após jogar os dados. As perguntas diziam respeito a todos os textos lidos em nossos encontros.

Iniciamos o jogo com a leitura das regras do jogo sugeridas, incorporação das mudanças propostas pelos alunos e posterior aprovação. A ‘odisseia’ iniciava em Tróia e finalizava quando um dos participantes alcançasse *Ítaca*, a última casa. Mas, no trajeto havia também entraves, como a casa *Hades*, que implicaria em retornar duas casas, ou uma ajuda dos deuses, caso o participante caísse na casa *Olimpo*, quando poderia avançar duas casas. O jogo foi bastante disputado, e o principal objetivo dele era contribuir, com a utilização de mais uma estratégia, para a consolidação da apropriação dos textos lidos.

Dessa forma, sempre visando o alvo principal, a concretude de nossa *Atividade de Aprendizagem*, com a apropriação da obra clássica *Odisseia*, realizamos diversas ações que convergiam para a atividade principal, na forma de leitura de textos complementares requeridos para a máxima assimilação do texto lido, bem como as operações necessárias

para a realização dessas ações, como a leitura dos textos, apresentados em diferentes gêneros (epopeia, poemas, verbetes, contos, lendas, resenhas, textos informativos) e veiculados em diferentes suportes (livros, revistas, blogs, sites, filmes), com o uso de diversas tecnologias (TV, computador, projetor, xerografia) para o acesso a estes diferentes textos.

Relativamente a questões de ordem operacional, é preciso registrar que, entre contatos telefônicos, conversas com pais e alunos, os encontros foram se firmando, mas a frequência nunca se estabeleceu. Conforme já relatamos, os encontros aconteciam normalmente com quatro participantes, e a presença dos demais oscilava. Como motivos alegados pelos alunos, havia viagens, necessidade de ajudar a família no cuidado com irmãos menores, realização de algum trabalho como “bico”, mudança da família, realização de trabalhos escolares, necessidade de estudar para provas e, também, falta de motivação. Alguns dos alunos que precisariam frequentar os encontros não podiam vir à escola no contraturno em função de estarem realizando cursos extracurriculares, e outros, apesar das frequentes conversas com a equipe pedagógica e comigo, e da obrigatoriedade determinada pela Resolução 002/11 do CME, não participaram.

Houve também alguns entraves quanto ao espaço onde se realizariam os encontros. Um deles foi a dificuldade de nos fixarmos em uma sala de aula específica, pois sempre surgiam contratemplos nas salas em que estávamos: necessidade de limpeza, consertos, uso requerido por algum professor. Acabamos por ocupar a sala do primeiro ano que, apesar de ter o mobiliário adaptado para crianças pequenas, proporcionou relativo ‘aconchego’, pois era bem alegre e dispunha de um tapete com almofadas, onde os alunos podiam ficar à vontade para ler.

Inicialmente se previu 25 encontros, distribuídos em um período de três meses, com dois encontros semanais de duas horas. Desse planejamento prévio, 21 se efetivaram. Os quatro encontros faltantes não puderam acontecer devido aos aspectos normais de funcionamento de uma escola: em um dos dias, aconteceu reunião pedagógica e, nesse caso, os alunos são dispensados; em outro, houve um passeio de estudos e os alunos não vieram ao encontro, pois precisavam se preparar para sair; no terceiro, houve gincana, que envolvia a participação de todos os alunos da escola e, no último, houve festa de encerramento do *Programa Mais Educação*, ao qual estávamos inseridos.

3.3.4 A avaliação do aprendizado derivado da ação de ensino

No decorrer do desenvolvimento de nossos encontros, como mencionado anteriormente, houve a necessidade de reelaborarmos o planejamento inicial que havíamos feito. Como a pesquisa-ação envolve um replanejamento contínuo, buscamos avaliar diariamente nossas ações, considerando para tal os objetivos definidos para cada encontro.

No final de cada encontro, os alunos registravam em um caderno que receberam no início do projeto, na forma de diário, suas impressões acerca do que havia ocorrido no dia e sua opinião a respeito do encontro, bem como o que deveria mudar e o que deveria permanecer. O objetivo intentado com essas avaliações não foi alcançado, visto que os alunos não aderiram à ação proposta, a avaliação diária escrita, e em todos os encontros eu precisava incentivá-los a fazê-lo. Mesmo assim, esses registros eram praticamente iguais: “Eu gosto muito da aula, vou querer continuar vindo e para mim nada precisa mudar”. Esse diário era recolhido por mim ao término do período e eu lia as avaliações, buscando nele algum *feedback* para o planejamento do próximo encontro. Como o objetivo a ser alcançado por meio desse instrumento não aconteceu efetivamente, a avaliação contou basicamente com observação e ausculta, incluindo as notas de campo derivadas delas.

Durante o desenvolvimento de nossos encontros, procuramos utilizar diferentes abordagens no que tange às perguntas com vista à compreensão do texto lido, com questionamentos individuais e coletivos, sendo as respostas a esses questionamentos por vezes fornecidas oralmente, outras vezes por escrito, como já relatamos. As respostas fornecidas acabavam por converter-se também em momentos de avaliação.

Outra maneira de tentar depreender a vivência em leitura dos alunos foi, durante a leitura dos textos *on-line*, solicitar a eles a escrita de relatórios ou resumos das leituras feitas. No caso dos relatórios, o foco era tanto o registro do conteúdo lido quanto das suas impressões a respeito dos textos lidos. Normalmente, tais atividades eram enviadas à docente por *e-mail*. Mas, por vezes, solicitava-se aos alunos que fizessem suas anotações em seu caderno de anotações.

3.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Na pesquisa-ação empreendida em nosso estudo, que se organizou a partir da seguinte questão norteadora: **Como contribuir, consideradas as especificidades da esfera escolar, para a formação escolar em leitura de alunos do Ensino Fundamental promovidos com restrição?** utilizamo-nos de diferentes instrumentos de geração de dados, prática comum em pesquisas de natureza qualitativa. Um dos critérios para o agenciamento de tais instrumentos foi, sem dúvida, a necessidade de conhecer os sujeitos convidados a interagir conosco no conjunto de ações com o foco na leitura que propúnhamos, conhecimento que precisava, de certa forma, transcender a esfera escolar e os já-ditos característicos da empiria escolar. Tal processo buscou englobar as diferentes esferas pelas quais circulam esses alunos, tendo como consequência o reconhecimento do contexto socioeconômico e cultural no qual estão inseridos, com especial atenção aos usos da escrita manifestados por esses sujeitos e que são, eventualmente, característicos das relações que estabelecem em tal contexto.

O uso de diferentes instrumentos de pesquisa, denominado por Yin (2015, p. 124) como triangulação, apresenta, segundo esse mesmo autor, maior vantagem em comparação com a utilização de uma única fonte, pelo uso de múltiplas fontes de evidências, o que permite o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, quando todos os instrumentos são utilizados para a avaliação de um único problema. O autor esclarece, ainda, que a triangulação dos dados proporciona várias avaliações do mesmo fenômeno.

A seguir, apresentamos breve descrição dos instrumentos usados por nós no processo de geração de dados, lembrando sempre que esta geração ocorreu inserida no desenvolvimento prático das ações planejadas com vistas a contribuir para uma formação efetiva de leitores na escola.

3.4.1 Observação participante

A observação participante é parte essencial do trabalho de campo em pesquisas qualitativas (MINAYO, 2014) e implica a “[...] participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2007) ou, como diz Yin (2015), não é um observador passivo.

É importante ressaltar que a literatura traz discussões a respeito de diferentes tipos de observação e aponta vantagens e desvantagens. Com o objetivo de minorar essas desvantagens, como a possível não compreensão do todo, visto que nem todos os fatos são observáveis, o pesquisador pode apoiar-se em outros instrumentos para uma melhor apreensão dos fatos pesquisados. Complementarmente à *observação*, procede-se à geração das *notas em diário de campo*.

De acordo com Pedralli (2011, p. 148):

Existem diferentes modos de observação: a observação pode ser direta ou sem participação no fenômeno; pode ser conduzida com diferentes níveis de sistematização e standardização; além de haver diferentes graus de controle – o pesquisador age controlando e manipulando ou sem controlar a situação.

Em nosso estudo, a *observação* caracterizou-se como direta, e as informações dela resultantes foram registradas em um *diário de campo*. A *observação* ocorreu não somente durante os encontros realizados na escola, mas também através do registro das *observações* feitas antes do início do processo específico para a geração, pois sou professora da escola há bastante tempo e, como já mencionado, seis dos participantes são meus alunos há mais de três anos.

3.4.2 Diário de campo

O *diário de campo*, segundo Minayo (2014, p. 295), “nada mais é do que um caderninho de notas, em que o investigador, dia por dia, vai anotando o que observa e que não é objeto de nenhuma modalidade de entrevista”. Nele, deve-se anotar toda e qualquer informação obtida pela observação e que precisa estar acessível para a análise futura dos dados: impressões, comportamentos, falas dos participantes, fatos ocorridos, em suma, tudo o que pode vir a ser usado posteriormente para análise dos dados.

O *diário de campo* elaborado em nosso estudo foi, primeiramente, manuscrito em um caderno e, posteriormente, reelaborado e digitado, possibilitando, dessa forma, a recuperação de algumas impressões, as quais, por vezes, não eram passíveis de registro durante os encontros, haja vista estes, na maioria das vezes, serem bastante dialogados, o que não possibilitava tomar notas no momento. Mesmo sabendo anteriormente

desse fato, optamos por não gravar as aulas, para não criar um clima de tolhimento entre os alunos.

3.4.3 Entrevista fechada

Minayo (2014) esclarece que entrevista é a estratégia mais usada em trabalho de campo e a conceitua como “uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do pesquisador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa” (MINAYO, 2014, p. 261). Marconi e Lakatos, por sua vez, a definem como:

[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI; LAKATOS, 2007, p.197).

Dentre os cinco tipos de entrevista apresentados pela autora, está a *entrevista fechada*. Utilizamos-nos desse instrumento em nosso estudo com o objetivo de conhecer melhor aspectos pontuais de nossos participantes – cf. Apêndice F –, seu contexto familiar, procurando elementos para depreender as práticas de leitura a que nossos sujeitos estão expostos em seu entorno, bem como quais são suas motivações e dificuldades, juntamente com as *rodas de conversa*, mescladas à *entrevista semiestruturada*, descritas na subseção que segue, e à *observação participante*.

A respeito desses vários instrumentos combinados, a autora coloca que os questionários são complementares em relação às técnicas de aprofundamento qualitativo, visto que, “nas abordagens qualitativas, o foco é posto na compreensão da intensidade vivencial dos fatos e das relações humanas” (MINAYO, 2014, p. 268).

3.4.4 Rodas de conversa e entrevista semiestruturada

Como um dos instrumentos complementares utilizados no processo de geração de dados deste estudo, em princípio, intentou-se

proceder a uma *entrevista semiestruturada* individual com cada um dos participantes do estudo.

Devido ao fato de, em nosso grupo de participantes, haver estudantes bastante tímidos, consideramos mais interessante, após ouvir sugestões do grupo, proceder às *entrevistas semiestruturadas* de forma coletiva, agrupando os estudantes por afinidade, a fim de motivá-los a falar.

Dessa forma, acreditamos que essas entrevistas, assim postas em prática, acabaram por se configurar como *rodas de conversa*. Descrevemos, por isso, os dois instrumentos em uma mesma subseção. Fizemos essa opção também em virtude de dois dos alunos terem optado por conversar sozinhos conosco e não participar das rodas com os colegas. Dessa forma, as perguntas norteadoras da *entrevista semiestruturada* (Apêndice E) transformaram-se em gatilhos para as *rodas de conversas*, conforme a descrição dos instrumentos a seguir. Tanto as *entrevistas semiestruturadas* quanto as *rodas de conversa* foram gravadas e os pontos escolhidos para a análise foram transcritos nos momentos oportunos, conforme nota na seção analítica.

Minayo (2014) define *entrevista semiestruturada* como uma combinação de perguntas fechadas e abertas, possibilitando ao entrevistado discorrer sobre o tema em questão. Nesse tipo de entrevista, o pesquisador segue um roteiro, uma lista de questões, que mantém o foco de seu objeto de pesquisa, mas o entrevistado tem liberdade para desenvolver suas respostas, expondo aspectos que considera mais relevantes.

Com relação às *rodas de conversa*, Pedralli (2014, p. 9) afirma que nelas:

[...] os sujeitos são convidados a *encontrar* o outro tendo como mote situações comuns a todos e sobre as quais são chamados a se posicionarem, sem evidentemente perderem-se de vista tais [as] questões de pesquisa, as quais justificam o uso dessa estratégia de geração de dados; nas *rodas de conversa* o que se quer é, mais que ouvir, auscultar os sujeitos.

A autora ainda esclarece que a literatura da área vem tratando esse instrumento como análogo ao *grupo focal*, mas, apesar das muitas convergências quando se pensa genericamente que ambos tratam de interações em que pessoas são reunidas por um pesquisador para discutir

sobre um tema, entende “que os dois instrumentos se distinguem se considerada a compreensão de que o investigador no *grupo focal* tende a empreender uma ação *sobre* os sujeitos, ao passo que nas *rodas de conversa* o enfoque parece ser uma ação *com* os sujeitos” (PEDRALLI, 2014, p. 8, grifos da autora). Assim posto, a autora entende que as *rodas de conversa* são um instrumento mais convergente com a base teórico-epistemológica que tem como ponto central a interação, modo como concebemos o enfoque deste estudo.

3.4.5 Ressignificação do instrumento de pesquisa utilizado pelo Inaf

O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) é uma pesquisa realizada em conjunto com a ONG Ação Educativa e com o IBOPE, e objetiva mensurar o nível de alfabetismo funcional da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de realização de cálculos aplicadas ao cotidiano. Como mencionado anteriormente, essa testagem difere das demais pesquisas realizadas em âmbito mundial, visto que procura avaliar a proficiência em leitura e escrita dos entrevistados, utilizando para tal a língua em uso, em textos que circulam em diferentes esferas, organizados na forma de revista³².

Numa tentativa de depreender as vivências em leitura dos alunos participantes de nossos encontros, realizamos uma entrevista nas mesmas configurações do instrumento utilizado pelo Inaf. Para tal, utilizamos uma revista, criada por Tomazoni e Pedralli (2013) nos mesmos moldes da produzida pelo mencionado instituto, como instrumento de geração de dados para pesquisa realizada pelas autoras, a qual foi desenvolvida, segundo as mesmas, “a partir das informações disponibilizadas no *site* e em obras que tratam do tema à luz desse indicador, já que o instrumento usado para a realização do Inaf não é disponibilizado pelos gestores desse indicador” (TOMAZONI; PEDRALLI, 2013, p. 163).

De acordo com as autoras, foi criada uma revista com reportagens e anúncios encontrados em publicações do cotidiano e, a partir dela, elaboraram-se questões (Anexo J) que contemplassem os quatro níveis de alfabetismo propostos pelo Inaf e que consideram os usos requeridos em ações cotidianas: *analfabetismo*, *alfabetismo de nível rudimentar*, *alfabetismo de nível básico* e *alfabetismo de nível pleno*. Os critérios para

³² Como registramos anteriormente, estamos cientes da artificialidade implicada na produção de uma revista especificamente para fins da pesquisa, como ocorre com o Inaf.

estabelecer os níveis de alfabetismo dos entrevistados, segundo o IPM, são:

- Analfabeto – Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);
- Rudimentar – Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;
- Básico – As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações; e
- Pleno – Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos (INAF, 2012).

Tal qual o propósito do Inaf, intentamos depreender dessa entrevista os níveis de alfabetismo, com ênfase na leitura, em que se encontravam nossos alunos no momento da realização dos encontros. Para tanto, utilizamo-nos das mesmas questões que Tomazoni e Pedralli (2013) usaram para a realização de sua pesquisa, com cada nível

composto por cinco questões relacionadas aos conteúdos trazidos pela revista. Os estudantes responderam às questões oralmente e tais respostas foram gravadas em áudio, a exceção de um dos alunos, que preferiu não ter sua entrevista gravada; por isso, as respostas desse aluno foram manuscritas no momento da realização.

3.4.6 Análise/pesquisa documental

Yin (2015) entende pesquisa documental como um instrumento de geração de dados utilizado em diversos tipos de pesquisa. No caso do nosso estudo, a análise documental aliou-se aos demais instrumentos a fim de complementar os dados gerados.

Com o objetivo de conhecermos mais profundamente os sujeitos e o campo de nossa pesquisa, analisamos diferentes documentos oficiais, como o Projeto Político Pedagógico da escola, as atas dos colegiados de classe das turmas dos alunos participantes e as fichas de matrícula dos mesmos. As informações obtidas nesses documentos nos permitiram avaliar previamente os possíveis participantes, conhecer o percurso escolar dos envolvidos e integrar os dados fornecidos pelos alunos no questionário socioeconômico.

Consideramos também os documentos produzidos pelos alunos como as avaliações diárias de nossos encontros e os demais materiais escritos produzidos por eles.

3.4.7 Teste de Dupla Rota

Para a análise de base cognitiva da leitura dos estudantes, baseamos-nos também no *Modelo de Dupla Rota de Leitura* (ELLIS, 1995). O autor indica que, num modelo de escrita alfabética, existem duas maneiras de se processar a leitura: através de um processo visual direto (Rota Lexical – ativação da leitura pela apresentação visual da palavra) e/ou através do processo que envolve mediação fonológica (Rota Fonológica – conversão grafema-fonema).

Segundo Salles e Parente (2002, p. 2), ambas as rotas utilizam a análise visual para a identificação das letras e o posicionamento destas na palavra, e o leitor hábil deve desenvolver o uso das duas simultaneamente. Afirmam que o leitor que usa exclusivamente a rota fonológica consegue ler pseudopalavras e palavras não-familiares, mas apresenta dificuldades na leitura de palavras com pronúncia irregular (palavra que contém uma (ou mais) correspondência grafema-fonema ou fonema-grafema não regida por regras, como por exemplo palavras grafadas com a letra X, que

apresentam várias possibilidades de realização fônica, tais como táxi, exame e xícara, cujas realizações fônicas são [ks], [z] e [Σ], respectivamente e de palavras extensas, já que o leitor depende do conhecimento das regras de conversão para a construção da pronúncia de uma palavra. Mas, no caso de palavras extensas, a dificuldade para quem usa a rota fonológica seria ter de reter na memória de trabalho a palavra extensa durante o processo de conversão. Isso pode, conseqüentemente, prejudicar a compreensão da palavra. Já o leitor que faz uso exclusivo ou preferencial da rota lexical, normalmente usada por adultos, tem dificuldade em ler palavras não-familiares e palavras inventadas, mas lê com mais facilidade palavras irregulares, já que tem acesso ao armazenamento lexical intrapsicológico, o que não acontece com as palavras não-familiares e pseudopalavras, que não encontram referência nesse acervo intrapsicológico do leitor.

Em nosso estudo, aplicamos a Tarefa de Leitura de Palavras/Pseudopalavras Isoladas – LPI (SALLES; PARENTE, 2002) descrito por Salles *et al* (2013), que avalia a precisão na leitura oral de palavras (e pseudopalavras) isoladas, as quais variam em estímulos regulares e irregulares, palavras reais e pseudopalavras, estímulos curtos e longos e palavras frequentes e não frequentes. O teste consiste de 60 palavras, sendo 20 de cada categoria (palavras regulares, irregulares e pseudopalavras). As palavras foram apresentadas em *Power point* em slides individuais, em fonte Arial preta, tamanho 24, fundo branco. A tarefa é precedida por seis palavras-treino, cujo desempenho não é computado. Inicialmente apresenta-se a lista com as 40 palavras reais (20 regulares e 20 irregulares) e depois as 20 pseudopalavras, também precedidas de duas palavras treino. Os participantes devem ler em voz alta todas as palavras, logo após sua apresentação individual, e suas respostas são gravadas para posterior computação e análise.

Salientamos que esse teste não avalia a compreensão leitora, mas o processo de decodificação, e seus resultados, sem pretender ser definitivos, podem sinalizar a necessidade de testes mais categóricos.

Com base dos instrumentos aqui descritos, passamos a descrever as diretrizes para geração e análise de dados.

3.5 DIRETRIZES PARA GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Entendemos a pesquisa-ação como o agir docente orientado/planejado para facultar a apropriação e, conseqüentemente, o desenvolvimento pelos discentes, isto é, o foco é o desenvolvimento da ação conjunta dos participantes e, nesta ação, diferentes instrumentos são

utilizados para a geração dos dados. Thiollent (2011 [1985]), p. 80) defende que “[...] as propostas de ação ou as decisões a serem tomadas dentro de uma ação preexistente não são obtidas a partir de uma simples ‘leitura’ de dados”.

Dessa forma, para a efetivação de um dos objetivos de nosso estudo – compreender as vivências com diferentes leituras de estudantes *promovidos com restrição* do segundo ciclo do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Florianópolis/SC; – optamos por não fazer uso de testes de leitura fechados, pelo entendimento de que múltiplos fatores estão envolvidos no processo de leitura, os quais não são passíveis de apreensão unicamente através desses testes. Assim, a fim de alcançar o objetivo proposto, usamos a *pesquisa documental*, através do estudo das atas de colegiado de classe, quando o desempenho dos estudantes ao longo dos anos foi analisado, bem como se pode acessar as observações feitas pelos demais professores a respeito dos alunos participantes. Além da pesquisa documental, utilizamos como fonte as *notas de campo* resultantes da *observação participante* na condição de professora do ensino regular da maioria deles por diversos anos.

Ainda, com o propósito de avaliar previamente a vivência em leitura dos alunos participantes, utilizou-se um instrumento descrito por Capellini, Cunha e Oliveira (2010), a técnica *cloze*, que consiste em retirar palavras de um texto e apresentar, abaixo da lacuna, duas palavras passíveis de serem usadas, uma correta e outra errada, sem relação com o texto, e os alunos deverão preencher as lacunas com as palavras que deem um sentido correto ao texto. Essa técnica foi aplicada a uma resenha da obra escolhida para ser lida durante os encontros de leitura, mas foi reelaborada, não utilizada como testagem, e sim como uma forma de observar o processo de apropriação da leitura em que se encontravam os alunos quanto aos princípios básicos da dimensão *intrapsicológica* da leitura. Essa técnica fez também com que os alunos, preocupados em conseguir preencher adequadamente as lacunas, se obrigassem a uma leitura mais atenta do que fariam normalmente.

Realizamos também o supramencionado teste de leitura de base cognitiva, o Teste de Dupla Rota, baseado no *Modelo de Dupla Rota de Leitura* (ELLIS, 1995), que avalia qual a rota usada pelos alunos ao ler, a rota fonológica e/ou a lexical. A leitura de palavras em voz alta – a derivação de som e de significado de palavras escritas – pode acontecer por meio de dois processos principais que funcionam de forma conjunta: um processo envolve mediação fonológica, que se dá na rota/via fonológica, e outro ocorre por meio de um processo visual direto, que se dá na rota/via lexical. Segundo tal autor, um leitor proficiente utiliza as

duas rotas concomitantemente. O uso de apenas uma delas, exclusiva ou preferencialmente, no caso de leitores com vários anos de escolarização, pode denunciar algum problema de leitura como falhas na alfabetização ou mesmo dislexia, conforme já mencionamos anteriormente.

Outro objetivo de nosso estudo – elaborar e implementar projeto de ensino que tenha como foco as práticas de leitura e que facultem a estes alunos o seu desenvolvimento em duas frentes: apropriação de práticas de uso da língua convergem com as requeridas para a participação em determinados tipos de leitura (GERALDI, 1993 [1991]) e apropriação de conhecimentos historicamente acumulados, dado seu potencial humanizador do homem – foi buscado através da *observação-participante* e das *notas de campo* geradas a partir desta observação, bem como com as *rodas de conversa*, em conjunto com as *entrevistas fechadas*, que buscava delinear o perfil leitor desses alunos, seu percurso de leitura e as práticas de leitura nas quais esses alunos estão inseridos em diferentes espaços sociais, incluindo o domiciliar.

Para tentar ampliar nossa compreensão das vivências em leitura de nosso grupo e do avanço quanto ao processo de formação leitora desses mesmos alunos, ocorrido ao longo do semestre em que se deu o presente estudo, encontramos com os alunos participantes deste estudo em um momento pontual para uma interação tendo como norte as diretrizes do Inaf, na adaptação de Tomazoni e Pedralli (2013), além de contar também nesse processo com *notas de campo* derivadas de *observação-participante*.

A partir dos instrumentos para geração de dados e das diretrizes descritos neste capítulo, procederemos à análise desses dados no capítulo que segue.

4 A ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM E SUAS REVERBERAÇÕES NOS INTERACTANTES

Assim nos fazemos socialmente nos fazemos o que chegamos a ser sem ponto final: sujeitos sociais encorpados, concretos, temporais, com história própria compartilhada com as histórias dos outros, tanto daqueles que nos precederam quanto daqueles que nos sucederão. Conheceremos e compreenderemos o mundo como o conhecem e compreendem aqueles com que convivemos. Falaremos como eles, e sofreremos juntos necessidades e reveses, e sentiremos alegrias comuns. Sem no entanto deixarmos de ter a sensação de sermos cada um de nós unos, únicos, singulares, irrepetíveis: na história compartilhada traçamos nossos caminhos e nossa insubstituibilidade. Não podemos dizer “não estou aqui”. Não temos alibi para a existência (Bakhtin, 2010). Somos o que fomos e o que seremos dentro das constrições que nosso tempo nos fez sermos.

(João Wanderley Geraldi, 2015)

É importante reiterar, sempre, que nosso estudo tem como enfoque o desenvolvimento de atividade/ações de leitura que englobam duas dimensões, a interpsicológica e a *intrapsicológica*. Para esta análise, retomamos novamente os objetivos de nosso estudo, que são: (a) compreender as vivências com diferentes leituras de estudantes *promovidos com restrição* do segundo ciclo do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Florianópolis/SC; e (b) elaborar e implementar projeto de ensino que tenha como foco as práticas de leitura e que faculte a estes alunos o seu desenvolvimento em duas frentes correlacionadas: apropriação de práticas de uso da língua convergentes com as requeridas para a participação em determinados tipos de leitura (GERALDI, 1993 [1991]) e apropriação de conhecimentos historicamente acumulados, dado seu potencial humanizador do homem. Procuramos, através da materialização desses objetivos, nos manter focados na busca de uma resposta à nossa questão de pesquisa – **Como contribuir, consideradas as especificidades da esfera escolar, para a formação escolar em leitura de alunos do Ensino Fundamental promovidos com restrição?**

Nesse sentido, importa ter presente que, tal qual vimos defendendo ao longo desta dissertação, entendemos a leitura como um bem necessário

à formação humana, que deve extrapolar a formação pragmática, voltada apenas às demandas do mercado de trabalho (BRITTO, 2012).

Acreditamos que é papel da escola tratar a leitura como eixo de ensino, considerando sua importância para a vida, para uso efetivo tanto em situações pragmáticas quanto para ir além destas, dado o caráter humanizador que especialmente a leitura de alguns objetos da cultura carrega em si, em razão de ser representativo de determinado tempo histórico, cultural e social. Tal compreensão converge com o proposto por Ponzio, ao afirmar ser a infuncionalidade fundamental ao homem: “A vida não é vida (e o direito à vida é privado do essencial) sem o direito à infuncionalidade” (PONZIO, 2014 [2008-2009], p. 76), e enfatiza: “Atenção: a vida como a estão reduzindo não é vida, não basta o direito à vida. É necessário reivindicar este outro direito: o direito à infuncionalidade, o direito de o homem ser considerado valor como fim em si mesmo”.

As proposições de Ponzio (2014 [2008-2009]) se alinham, assim, à *Atividade de Aprendizagem*, metodologia por nós escolhida para o desenvolvimento de nossos encontros. Tal metodologia, dado o compartilhamento com a base histórico-cultural, sustenta a importância do conhecimento dos clássicos, da apropriação dos objetos da cultura que ganham o *grande tempo* (BAKHTIN, 2011 [1952-1953]) como fundamentais para a constituição do homem (LEONTIEV, 1978).

Reafirmamos que cremos ser função da escola promover uma educação que tenha por princípio a formação humana que transcenda da dimensão pragmática (BRITTO, 2012), principalmente em escolas públicas, que abrigam alunos oriundos dos mais variados contextos, por vezes de extrema vulnerabilidade social, que têm a escola como principal fonte de acesso aos conhecimentos historicamente acumulados. Para isso, a formação de leitores numa escola com esses contornos implica ações contínuas, principalmente quando relacionada a alunos com histórico de “fracasso” escolar, que geralmente trazem na origem um distanciamento entre as práticas de leituras requeridas na/pela escola e as que caracterizam seu entorno microcultural, como parece ser o caso dos alunos *promovidos com restrição* com os quais atuamos no bojo desta pesquisa-ação, não sendo possível, portanto, mensurar quantitativamente a “ampliação da proficiência” dos alunos participantes de nossos encontros.

Por essa razão, em lugar de *uma* resposta, procuramos respostas, ou mesmo contribuições ao tema abordado, uma vez que não pensamos ser possível uma resposta definitiva à questão levantada, já que cada sujeito é único, irrepetível, e compreender as razões para o insucesso

escolar de cada um deles implica em conhecê-los, conhecer as práticas de leitura que cada um deles vivencia em seu entorno, conhecer as valorações atribuídas à leitura neste entorno e como cada um deles responde a estas valorações, entre outros aspectos implicados. Em suma, a proficiência em leitura, como afirmamos anteriormente, envolve inúmeras questões de natureza social, que reverberam, segundo a perspectiva vigotskiana, na subjetividade, o que impossibilita que esta seja avaliada de forma quantitativa, e definitiva, visto ser a dimensão *interpsicológica* de capital importância na constituição *intrapsicológica* do homem (VIGOTSKI, 2007 [1978]), as duas dimensões sendo, portanto, indissociáveis, como vimos reafirmando em nosso estudo.

A análise dos dados gerados foi realizada com base no exposto na seção que tratou das diretrizes e foi dividida em três momentos, a saber: (i) a avaliação prévia, juntamente com as possíveis apreensões derivadas da *pesquisa documental* (YIN, 2015), da *observação participante* (MINAYO, 2014), da *entrevista fechada* (MARKONI; LAKATOS, 2007, MINAYO, 2014) e da análise do *teste cognitivo de dupla rota* (ELLIS, 1995, SALLES *et al*, 2013); (ii) a análise das ações empreendidas em nossos encontros, sempre triangulada com os dados obtidos a partir de *observação participante* ((MARKONI; LAKATOS, 2007, MINAYO, 2014), registradas em notas em *diário de campo* (MINAYO, 2014), de *rodas de conversa* (MINAYO, 2014; PEDRALLI, 2014) e de *entrevistas semiestruturadas* (MINAYO, 2014) e, por fim, como uma tentativa de ampliação da compreensão da vivência em leitura dos alunos, (iii) a análise dos resultados apreendidos a partir da ressignificação do instrumento de pesquisa utilizado pelo Inaf (TOMAZONI; PEDRALLI, 2013). A análise e as compreensões resultantes estão delineadas nas seções a seguir.

4.1 A AVALIAÇÃO PRÉVIA: O PONTO DE PARTIDA

É de capital importância lembrar que a base vigotskiana destaca que a *aprendizagem* carrega o *desenvolvimento*, postulado de grande relevância em um estudo como o nosso, voltado à instrução escolar. Dessa forma, tivemos grande preocupação em conhecer cada um dos nossos participantes, a fim de compreender qual o *Nível de Desenvolvimento Real* (VIGOTSKI, 2007 [1978]), com o intuito de, orientado para sua *Zona de Desenvolvimento Potencial* (VIGOTSKI, 2007 [1978]), conduzi-lo à consolidação deste conhecimento e instaurando novas *Zonas de Desenvolvimento* a serem alcançadas via relação com um interlocutor

mais experiente, movimento prospectivo sempre mediado pela linguagem.

Conforme já mencionamos, compartilhamos da compreensão de autores inscritos nessa perspectiva teórica (BRITTO, 2003; 2012; GERALDI, 2011 [1984]; 1993 [1991]; 2010a) de que a realização de testes de leitura fechados para a geração de dados não é fecunda, pois entendemos que múltiplos fatores estão envolvidos no processo de leitura, os quais não são passíveis de aferição através da aplicação desses testes. Por isso, a fim de avaliarmos previamente a proficiência em leitura dos alunos participantes de nossos encontros, usou-se principalmente a *pesquisa documental* (YIN, 2015). Foram analisadas as atas de colegiado de classe e relatórios gerais de notas das turmas, além de notas em *diário de campo* (MINAYO, 2014), provenientes da *observação participante* (MARKONI; LAKATOS, 2007, MINAYO, 2014) na condição de professora do ensino regular da maioria deles por diversos anos e participante desses colegiados de classe. É necessário ressaltar que, nessas atas, constam apenas informações pontuais a respeito da turma e anotações específicas sobre alunos que necessitam atenção diferenciada, uma vez que o tempo disponibilizado para os colegiados é restrito.

Como já registrado, a seleção dos alunos participantes do estudo foi realizada em conjunto com direção, equipe pedagógica e demais professores das turmas. O critério inicial foi selecionar os alunos que haviam sido *promovidos com restrição*, mas abriu-se a discussão para a possibilidade de participação de outros alunos. Quando o projeto foi apresentado em Colegiado de Classe, os demais professores sugeriram a necessidade de participação de muitos alunos nos encontros, o que, de certa forma, demonstrou que os professores veem a necessidade de ações voltadas à leitura especificamente.

Apesar dos profissionais da escola estarem cientes da relevância da leitura no ensino escolar, parece-nos que, a despeito do lema da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis – “Ler e escrever, compromisso de todas as áreas” – o eixo da leitura ainda não está efetivamente incorporado às ações didático-pedagógicas, do mesmo modo que a concepção de sujeito que orienta o planejamento das ações de ensino parece ser a de um sujeito idealizado, abstraído das singularidades e do entorno social que o constituem, não havendo, portanto, espaço para contemplar sujeitos que se distanciam do padrão esperado aprioristicamente para determinadas séries/anos da escolarização.

Mas um dado relevante foi o fato de que os professores indicaram alunos que haviam sido aprovados por eles mesmos nos anos anteriores,

o que nos leva a pensar que os próprios professores concebem a avaliação como ações pontuais ao longo do ano letivo, e não na perspectiva quantitativa/processual, defendida nas teorizações sobre avaliação de base formativa (com base em GARCIA, 1993; FREITAS, 2014; ESTEBAN, 2002), as quais, em boa medida, ancoram os documentos parametrizadores de ensino desde, pelo menos, a década de 1990. Uma compreensão de avaliação com esses contornos inviabiliza, na origem, o delineamento de ações didático-pedagógicas que tenham no horizonte sujeitos situados sócio-histórica e culturalmente e que sejam comprometidas com perspectiva *prospectiva de ensino* (VIGOTSKI, 2007 [1978]; SAVIANI; DUARTE, 2010), o que não é possível sem que se (re)conheça o *Nível de Desenvolvimento Real* (VIGOTSKI, 2007 [1978]) em que cada um se encontra.

Outro aspecto importante, é que, embora a Resolução 002/11 do CME afirme a obrigatoriedade de participação dos alunos *promovidos com restrição* em apoio pedagógico no contraturno, muitos optaram por não participar dos encontros, e mesmo com intervenções junto aos pais, pessoalmente e/ou por telefone, feitas por mim e pela equipe pedagógica e direção, não obtivemos a adesão esperada. Em alguns casos, na interlocução com as famílias, os pais declararam que gostariam muito que os filhos participassem, mas que não conseguiram convencer os filhos sobre tal participação. Um dos pais, inclusive, relatou que havia deixado o filho de castigo e retirado videogame, computador e iria retirá-lo da aula de futebol por essa razão. E ressaltou sua impotência, afirmando que, mesmo diante de tantas penalidades, seu filho não se interessava pela escola, diferentemente de sua irmã, também aluna da escola, dos anos iniciais. Tais questões sinalizam para a problematização de Lahire (2008 [1995], p. 354) ao afirmar que:

As estruturas mentais, cognitivas de indivíduos, são elaboradas socialmente dentro de formas de relações sociais específicas e através de práticas de linguagem específicas: dizer isso constitui o único meio de não tornar o processo de ‘interiorização da exterioridade’, de ‘incorporação das estruturas objetivas’ ou de ‘inscrição das estruturas sociais dos cérebros’ [...] algo misterioso e que não pode ser analisado em si mesmo.

Essa alegação de que, se os filhos não querem, os pais nada podem fazer, é recorrente nas escolas, o que nos parece ser uma extensão, para

além dos muros da escola, da “pedagogia do gostoso” (BRITTO, 2003), segundo a qual os alunos tendem a se dispor a fazer apenas aquilo que lhes dá prazer imediato, sem que tenham desenvolvido habituação em lidar com situações que lhes exijam algum esforço, no sentido defendido por Britto (2003). Esse parece ser, aliás, um dos maiores entraves ao se tentar ultrapassar os conhecimentos cotidianos na escola. Britto (2003; 2012) ressalta que o estudante deve aprender a encontrar satisfação nas ações disciplinadas e no exercício intelectual, pois o prazer, nesse caso, não é lazer, é fruto do trabalho. E acrescenta que:

A pedagogia do gostoso, invenção desastrada de pedagogias subjetivistas herdeiras do pensamento liberal, se conforma ao relativismo banalizado e demonstra ser um elemento facilitador de comportamentos reprodutores, reforçando formas estereis de educação, limitados ao modo de ser estabelecido pelo senso comum da cultura de massas. Para a escola cumprir com sua função, é imprescindível acabar com a pedagogia do gostoso, bem como com o utilitarismo pedagógico e o reducionismo didático que a acompanham (BRITTO, 2012, p. 95-96).

A não adesão de alunos que deveriam participar permite diversas possibilidades de interpretação: o que faz com que os responsáveis, apesar da possibilidade de visita do Conselho Tutelar, não intervenham pela participação do menor sob sua responsabilidade em uma ação que, de acordo com a condição de *promovido com restrição* deste menor, seria obrigatória³³? Como a *promoção por restrição* e a necessidade de frequência no contraturno é uma diretriz recente, é provável que ainda não tenha havido por parte das famílias uma apropriação efetiva desta resolução, visto que as valorações dessas famílias não abarcam uma ação como a configurada pelo documento, pois importa considerar a necessidade de compreender o processo de apropriação perpassado por inúmeros fatores de ordem cultural e social. É inevitável mencionar que a própria instituição escolar, após quatro anos de vigência da Resolução (CME 002/2011), parece ainda não ter se alinhado à prática da resolução,

³³ CME – Res. 002/2011 - Art. 10 - § 1º O termo *promovido com restrição* determina que o estudante se obrigue à frequência no projeto de apoio pedagógico em ampliação de jornada escolar.

uma vez que não há uma efetiva propagação das determinações da resolução.

Comprometidos com a produção de inteligibilidades acerca de problemas linguísticos socialmente relevantes, os quais ocupam as discussões sobre a linguagem na perspectiva histórico-cultural, limitamo-nos a sinalizar para possíveis interpretações para o fenômeno apresentado, já que cada aluno é um ser singular, com inscrição *microgenética* (VIGOTSKI, 1997 [1987]) também singular, com configuração familiar igualmente singular, ainda que esses compartilhem características comuns no plano *sociogenético* (VIGOTSKI, 1997 [1987]): cada um com suas razões, suas vivências, suas valorações.

Assim posto, respostas mais objetivas sobre tal problematização dependeriam de diferentes fatores, os quais não foram recobertos no processo de geração de dados empreendidos na ocasião do presente estudo. Isso porque, dada a natureza da presente pesquisa, limitamo-nos a gerar dados no âmbito da instituição escolar, ainda que a relação dos alunos com a leitura tenha procurado focar as dimensões escolar e extraescolar desta prática no cotidiano dos participantes deste estudo, o que não significa, interessa registrar, desconsideração sobre a importância que a valorização familiar da esfera escolar assume na escola vista sob a ótica vigotskiana, que entende o entorno social e suas vivências como essenciais na constitutividade do ser humano.

Dos oito alunos participantes da pesquisa, apenas dois, JV e MF, não haviam sido *promovidos com restrição* ao final de 2013, e um deles, JR, havia sido transferido no meio do ano letivo de 2013 para outro estado e, em seu retorno à escola em 2014, trouxe documentação provisória informando que foi aprovado para o 8º ano. A aluna MF, promovida sem restrição, participou voluntariamente dos encontros, mesmo não tendo nenhuma indicação da necessidade de participar do apoio.

Nas atas dos colegiados de classe finais e relatórios gerais das notas de 2014, observa-se que esses mesmos dois alunos – JV e MF – foram promovidos sem restrição também em 2014, enquanto que os outros seis foram para o ano seguinte na condição de *promovidos com restrição*. Dentre os seis, BS e KV foram *promovidos com restrição* somente em Matemática; TP, em cinco das oito disciplinas (foi aprovado em História, Língua Inglesa e Educação Física); GL, em Matemática e Língua Portuguesa; MP, em Matemática, Língua Portuguesa e Geografia; e JR, em Língua Portuguesa, Geografia e Ciências, como se pode observar nos boletins individuais do ano de 2014, reproduzidos a seguir:

Imagem 1: Boletim Escolar de 2014 – participante BS

Disciplinas		1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre		Total faltas	Média	% de frequência
		Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta			
1	Matemática	6.0	2	4.5	4	3.0	2	4.0	2	10	4,4	93,0
2	Educação Física	5.0	3	6.5	3	5.0	2	8.5	3	11	6,2	88,7
3	Língua Portuguesa	5.5	5	7.5	7	8.5	2	7.0	6	20	7,1	85,1
4	Língua Estrangeira	7.5	2	7.0	2	6.0	3	5.0	0	7	6,4	90,8
5	Geografia	7.0	0	5.0	3	6.0	0	6.5	6	9	6,1	91,3
6	História	6.0	1	8.0	2	8.5	4	8.5	0	7	7,8	93,7
7	Ciências	9.0	2	6.0	2	6.0	4	8.0	4	12	7,2	88,7
8	Artes	9.0	1	7.0	2	10.0	2	8.0	0	5	8,5	93,2

Fonte: Geração da autora

Imagem 2: Boletim Escolar de 2014 – participante GL

Disciplinas		1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre		Total faltas	Média	% de frequência
		Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta			
1	Matemática	5.0	1	4.0	5	3.5	3	1.5	2	11	3,5	92,2
2	Educação Física	6.5	1	5.0	1	6.5	3	4.5	0	5	5,6	94,8
3	Língua Portuguesa	4.0	0	4.0	2	4.0	1	3.0	3	6	3,8	95,2
4	Língua Estrangeira	8.5	3	7.0	1	6.0	3	5.0	0	7	6,6	90,5
5	Geografia	6.0	1	6.0	2	5.5	1	3.5	2	6	5,2	94,3
6	História	7.0	0	8.0	1	8.0	2	5.0	0	3	7,0	97,3
7	Ciências	6.0	1	5.0	0	7.0	1	6.5	0	2	6,1	98,4
8	Artes	7.0	2	5.0	0	10.0	0	8.0	0	2	7,5	95,0

Fonte: Geração da autora

Imagem 3: Boletim Escolar de 2014 – participante JR

Disciplinas		1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre		Total faltas	Média	% de frequência
		Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta			
1	Matemática	5,0	0	5,0	1	6,0	2	9,0	5	8	6,2	94,3
2	Educação Física	7,5	0	7,5	1	6,5	3	9,0	0	4	7,6	95,9
3	Língua Portuguesa	5,0	0	4,5	3	3,5	2	3,0	4	9	4,0	92,9
4	Língua Estrangeira	5,0	0	7,0	5	6,0	2	5,0	3	10	5,8	86,5
5	Geografia	5,0	0	4,0	0	5,0	5	3,5	2	7	4,4	93,4
6	História	5,0	0	5,0	0	6,0	4	5,0	5	9	5,2	92,0
7	Ciências	5,0	0	4,0	0	4,0	4	5,5	5	9	4,6	92,7
8	Artes	5,0	0	5,0	0	7,0	4	5,0	0	4	5,5	90,0

Fonte: Geração da autora

Imagem 4: Boletim Escolar de 2014 – participante JV

Disciplinas		1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre		Total faltas	Média	% de frequência
		Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta			
1	Matemática	4,5	4	5,0	2	6,5	3	6,0	0	9	5,5	93,7
2	Educação Física	7,5	1	5,0	0	5,0	2	8,5	3	6	6,5	93,8
3	Língua Portuguesa	8,5	2	7,5	2	9,5	2	5,0	0	6	7,6	95,5
4	Língua Estrangeira	9,0	0	8,0	1	5,0	0	8,0	0	1	7,5	98,7
5	Geografia	7,0	0	7,0	0	6,0	2	5,5	2	4	6,4	96,2
6	História	7,5	0	6,0	4	6,0	1	7,0	0	5	6,6	95,5
7	Ciências	2,0	0	7,5	0	7,0	0	7,0	0	0	5,9	100,0
8	Artes	8,0	3	5,0	1	9,0	1	8,0	0	5	7,5	93,2

Fonte: Geração da autora

Imagem 5: Boletim Escolar de 2014 – participante KV

Disciplinas		1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre		Total faltas	Média	% de frequência
		Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta			
1	Matemática	6.0	0	6.0	0	3.5	0	2.5	2	2	4,5	98,6
2	Educação Física	7.0	2	7.5	1	6.0	1	6.0	2	6	6.6	93,8
3	Língua Portuguesa	7.0	0	7.0	1	9.0	0	7.5	1	2	7.6	98,5
4	Língua Estrangeira	9.0	0	9.0	1	5.0	0	5.0	0	1	7.0	98,7
5	Geografia	8.0	0	6.0	0	5.5	0	8.5	0	0	7.0	100,0
6	História	6.0	3	8.0	0	7.5	0	8.0	0	3	7.4	97,3
7	Ciências	8.5	0	6.0	0	7.5	0	9.0	0	0	7.8	100,0
8	Artes	9.0	0	8.0	0	10.0	0	10.0	1	1	9.2	98,6

Fonte: Geração da autora

Imagem 6: Boletim Escolar de 2014 – participante MF

Disciplinas		1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre		Total faltas	Média	% de frequência
		Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta			
1	Matemática	4.5	4	5.0	2	6.5	3	6.0	0	9	5.5	93,7
2	Educação Física	7.5	1	5.0	0	5.0	2	8.5	3	6	6.5	93,8
3	Língua Portuguesa	8.5	2	7.5	2	9.5	2	5.0	0	6	7.6	95,5
4	Língua Estrangeira	9.0	0	8.0	1	5.0	0	8.0	0	1	7.5	98,7
5	Geografia	7.0	0	7.0	0	6.0	2	5.5	2	4	6.4	96,2
6	História	7.5	0	6.0	4	6.0	1	7.0	0	5	6.6	95,5
7	Ciências	2.0	0	7.5	0	7.0	0	7.0	0	0	5.9	100,0
8	Artes	8.0	3	5.0	1	9.0	1	8.0	0	5	7.5	93,2

Fonte: Geração da autora

Imagem 7: Boletim Escolar de 2014 – participante MP

Disciplinas		1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre		Total faltas	Média	% de frequência
		Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta			
1	Matemática	6.0	1	4.0	1	2.0	0	2.0	4	6	3.5	95,7
2	Educação Física	8.5	1	8.0	1	8.5	1	8.5	2	5	8.4	94,9
3	Língua Portuguesa	5.0	1	5.5	2	4.0	0	3.0	0	3	4.4	97,5
4	Língua Estrangeira	6.0	0	7.0	0	4.0	0	5.0	1	1	5.5	98,6
5	Geografia	5.0	0	7.0	0	4.0	0	1.5	2	2	4.4	98,1
6	História	6.0	0	6.5	0	5.5	0	5.0	0	0	5.8	100,0
7	Ciências	6.0	1	7.5	0	7.0	0	5.5	0	1	6.5	99,0
8	Artes	8.0	0	7.0	0	10.0	0	8.0	0	0	8.2	100,0

Fonte: Geração da autora

Imagem 8: Boletim Escolar de 2014 – participante TP

Disciplinas		1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre		Total faltas	Média	% de frequência
		Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta			
1	Matemática	2.0	7	2.0	8	1.0	6	1.0	7	28	1.5	80,1
2	Educação Física	6.5	5	6.0	5	5.5	5	5.0	5	20	5.8	79,4
3	Língua Portuguesa	1.0	6	1.5	9	1.0	8	1.0	5	28	1.1	77,8
4	Língua Estrangeira	3.0	4	7.0	3	5.0	0	5.0	2	9	5.0	87,8
5	Geografia	4.0	1	3.0	7	3.5	6	3.0	6	20	3.4	81,1
6	História	5.5	2	6.0	5	5.0	8	5.0	2	17	5.4	84,8
7	Ciências	6.0	10	5.0	0	3.0	10	1.0	6	26	3.8	79,0
8	Artes	3.0	2	1.0	0	5.0	2	1.0	4	8	2.5	80,0

Fonte: Geração da autora

Através da análise dos relatórios de notas do ano de 2015, reproduzidos posteriormente, observa-se que, nos dois primeiros bimestres deste ano, dos oito alunos participantes, quatro apresentaram notas bimestrais superiores às do ano passado, dois apresentaram notas iguais e dois, notas inferiores em Língua Portuguesa. Destaca-se que JR foi o único aluno cuja nota do 2º bimestre teve uma queda brusca em relação ao 1º bimestre, possivelmente devido a sua baixa frequência na disciplina de Língua Portuguesa, disciplina na qual apresentou o maior número de faltas; e MF, uma das alunas que foi promovida sem restrição e que participou voluntariamente de nossos encontros, também

apresentou significativa queda na nota de Língua Portuguesa comparando-se com suas médias em 2014.

Imagem 9: Avaliações bimestrais dos alunos participantes – 2015.

Matriz: 962 **Curso:** 135 ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS 6º 9º

		POR	MAT	GEO	HIS	EFI	LEI	CIE	ATE	
BS	Cur	1.A	5.0 2	5.0 2	6.5 2	6.5	7.0 2	6.0 2	8.0 2	8.0 2
	Reg	2.A	7.0	4.0 7	10.0 3	7.5	6.5 2	7.0 1	8.0 3	8.0 2
		3.A								
		4.A								
GL	Cur	1.A	7.0	8.0	5.5	7.5 3	10.0 2	5.0 3	7.5 4	6.0 3
	Reg	2.A	5.5	6.0 3	7.0 1	7.5	8.0 2	6.0	6.0	6.0 1
		3.A								
		4.A								
JR	Cur	1.A	6.0 6	7.0 2	5.0 9	6.0 2	10.0 5	5.0 4	5.5 7	4.5 7
	Reg	2.A	2.0 15	7.5 8	4.0 7	6.0 2	8.5 5	5.0 8	6.0 10	5.0 6
		3.A								
		4.A								
JV	Cur	1.A	7.5 1	5.5	8.0 1	5.0 1	8.5 1	7.0 1	5.5 4	9.0 2
	Reg	2.A	8.0 1	7.0 2	5.5 1	7.5 3	8.5 5	4.0 1	6.5	7.0 3
		3.A								
		4.A								
KV	Cur	1.A	7.0	3.0	10.0 1	8.0	7.0	6.5	7.5	8.5
	Reg	2.A	8.0 2	6.0 1	10.0	8.0	8.0	7.0	8.0	8.5
		3.A								
		4.A								
MF	Cur	1.A	3.0	5.0	9.0 1	6.0	6.0	5.0	7.5 1	7.5
	Reg	2.A	7.0	2.5	6.5	7.5 3	6.5 1	7.0 1	8.0	8.0
		3.A								
		4.A								
MP	Cur	1.A	3.0	2.5	5.0	3.0	6.0	5.0	5.5	7.0
	Reg	2.A	5.0	3.0	7.5	3.5	7.0	2.0	5.5	7.5
		3.A								
		4.A								
TP	Cur	1.A	1.0 4	1.5 7	6.0 9	5.0 1	5.5 2	5.0 7	3.0 10	7.0 4
	Reg	2.A	5.0 6	2.5 12	5.5 3	5.0 8	5.5 4	2.0 4	3.0 12	7.0 6
		3.A								
		4.A								

Fonte: Geração da autora

Em *rodas de conversa* com equipe pedagógica e direção da escola, a orientadora salientou que os alunos que participaram dos encontros desenvolveram-se bastante e que, no geral, apresentam melhor desempenho nas atividades escolares, mesmo que isso não se reflita diretamente nas notas. As observações feitas a respeito dos alunos tendem a se manter na nivelção da avaliação pelo que é esperado no determinado ano que os alunos frequentam, numa compreensão do sujeito abstrato, idealizado e descolado de suas vivências, sem levar em conta o seu desenvolvimento a partir de seu *Nível de Desenvolvimento Real* (VIGOSTKI, 2007 [1978]).

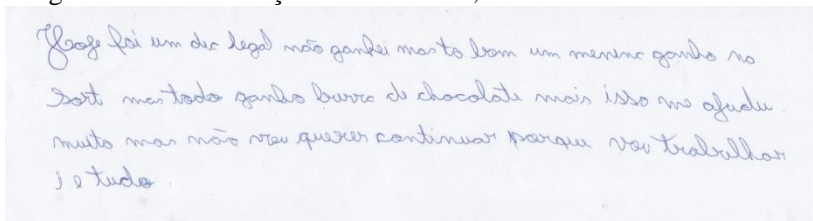
Tal concepção de sujeito não é condizente com nossa filiação teórica, visto que o concebemos como *responsável, consciente,*

respondente, inconcluso e datado, como diz Geraldi (2010b) na sua leitura da concepção de sujeito presente na obra de Bakhtin e seu Círculo, já que ele não acredita que “uma teoria explícita de sujeito tenha sido exposta em qualquer obra do Círculo” (GERALDI, 2010b, p. 134). O sujeito é *responsável* porque é único e ninguém pode ocupar o lugar ocupado por ele; é *consciente* porque socialmente constituído, visto que a consciência é resultante de um processo de encarnação material dos signos, que são exteriores, pertencentes ao grupo social onde ocorrem as interações; é *respondente* porque “toda ação do sujeito é sempre uma resposta a uma compreensão de outra ação, que provocará, por seu turno, novamente uma resposta baseada numa compreensão que sobre ela foi construída pelo outro” (GERALDI, 2010b, p. 140); é *datado* porque sua relação com a alteridade se dá situada em um determinado tempo e espaço e, por isso mesmo, é *inconcluso* porque o homem está sempre se constituindo na relação com o outro e:

Deste movimento contínuo entre o *eu* e o *outro*, em que eu vivencio minha vida de dentro e o outro me dá completude do exterior, infere-se que os acabamentos [...] [se dão] no tempo e no espaço, pois a relação nunca é somente **um e mesmo outro** e a vida não se resume a um e mesmo tempo (GERALDI, 2010b, p. 143, grifos do autor).

Nas conversas com a direção e Equipe Pedagógica foi defendido também que o desempenho escolar de JR caiu em relação ao primeiro bimestre de 2015, como se observa no boletim de desempenho individual do aluno, reproduzido anteriormente, mas se destacou afirmação de que o aluno normalmente apresenta altos e baixos em sua trajetória escolar. Essa oscilação no desempenho escolar de JR talvez seja reflexo do fato de ele precisar ajudar seus familiares no cuidado das crianças menores e também financeiramente, trabalhando em “bicos”, comportamento compreendido através de conversas durante os encontros e por colocações dos colegas justificando a ausência do mesmo nestes encontros, o que reforça a defesa de que um conjunto de fatores de ordem social confluem para a apropriação de conhecimentos (BRITTO, 2003; 2012). Esse aluno ressaltou, nas avaliações dos encontros, que gostaria de participar se estes ocorressem novamente, mas infelizmente não poderia, pois precisaria trabalhar, conforme excerto a seguir.

Imagem 10: JR – avaliação dos encontros, 04 de dezembro de 2014.



Fonte: Geração da autora

Observa-se que, com base em Saviani e Duarte (2010), devem estar sempre em foco as condicionantes sociais envolvidas nos processos de escolarização e a necessidade de acompanhamento sistemático das atividades, para que as ações de ensino empreendidas pelo professor possam incidir no processo de desenvolvimento dos sujeitos e nas representações desses mesmos sujeitos, sem os quais a educação torna-se um mero “ocupar o tempo”, sem preocupação efetiva com a apropriação dos conhecimentos.

Quanto à MF, a orientação escolar esclareceu que a queda em suas avaliações foi um fato isolado, pois sempre apresentou bom desempenho e suas notas melhoraram bastante no segundo bimestre. Novamente, observa-se que o processo avaliativo se restringe às notas, sem um maior comprometimento com o potencial de desenvolvimento dos alunos que se inserem na esfera escolar (GARCIA, 1993; FREITAS, 2014; ESTEBAN, 2002).

Já o aluno MP possui um perfil bastante diferenciado dos demais, talvez em consequência das relações familiares, pois é filho de pais mais velhos e sua família vive de forma mais reservada, não se integrando muito às atividades comunitárias e a escola acaba se transformando no principal espaço de convivência social do aluno. A escola, como instituição, marca sua especificidade como instância pedagógica, mas como *esfera da atividade humana* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]) que é, também se constitui como lugar de participação dos sujeitos, que tem especial importância na sociabilização destes, especialmente no caso de MP.

A orientação mencionou, além disso, que o “amadurecimento” das alunas KV e BS foi bastante significativo, e que o aluno TP, que foi fonte de grande preocupação da escola e da família, conforme foi destacado na apresentação do aluno (subseção 4.2.2.2 Os estudantes), também tem se mostrado bastante mais interessado.

Tanto as avaliações dos colegas professores quanto as observações feitas a respeito dos alunos pela direção e equipe pedagógica focalizam aspectos comportamentais, atitudinais, numa avaliação mais voltada ao aspecto psicologizante do processo de escolarização, tal como problematizado por Freitas (2014), sendo esquecidas as considerações de que o processo de desenvolvimento não ocorre sem o processo de aprendizagem, processos estes interligados e que têm profunda conotação sociointeracional, visto que o aprendizado ocorre na relação com o outro, como salienta Vigotski (2007 [1978], p. 103):

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal [imediatos]; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Das *rodas de conversa* com a direção e equipe pedagógica³⁴, é evidenciada a tentativa de modalização das informações trocadas e o silenciamento sobre questões mais polêmicas, uma vez que estas poderiam vir a ser abordadas nesta dissertação, questões estas que seriam tratadas tranquilamente se fossem requeridas por mim em outro momento, como professora da escola. Nota-se que ocorre uma tentativa de *preservação da face* (numa ressignificação de GOFFMAN, 1970;

³⁴ Ressaltamos que o estudo realizado por nós teve apoio irrestrito tanto da direção quanto da equipe pedagógica. Entretanto, os profissionais preferiram não ter nossas conversas gravadas, por isso optamos por não usar transcrições diretas das notas de campo.

BROWN; LEVINSON, 1987), quando se procura ser o mais genérico possível para não haver comprometimento com determinada fala.

Destaca-se que essa ressalva não é uma crítica, apenas um dado a ser observado em pesquisas qualitativas, pois pode alterar significativamente as interpretações a que se chega, uma vez que qualquer informação dada pode vir a ser usada como motivo para posterior advertência, tanto por parte das instituições como por parte dos sujeitos sobre os quais essas informações se referem.

Tal qual registrado no Capítulo 3 deste estudo, após o processo de seleção dos participantes, ocorreu uma reunião inicial com os alunos selecionados, que levaram para os pais um convite para uma reunião. Somente uma mãe esteve presente. Chama-se a atenção para o fato que, mesmo com a reunião tendo sido marcada para as 18h30min, fora do horário de trabalho dos pais, houve uma única presença, o que reforça uma realidade observada cotidianamente na escola, a pouca participação dos pais na vida escolar dos menores. Tal aspecto sinaliza para a importância das avaliações atribuídas pela família na educação escolar. Devido a isso, os alunos então levaram uma carta (APÊNDICE D) aos pais, na qual o projeto era explicado e se solicitava a autorização para a participação. Posteriormente à carta, também, foi feito contato telefônico com todos os pais.

No primeiro encontro, houve uma conversa preliminar sobre o que se pretendia com o projeto e os alunos esclareceram suas dúvidas. A seguir, fizemos um levantamento das expectativas que eles tinham sobre os encontros e quais os temas que lhes interessavam e sobre os quais eles gostariam de ler. Com relação às expectativas dos alunos, a maioria disse que esperava aprender a ler melhor e aprender coisas novas. Uma das alunas afirmou que gostaria de perder a vergonha de ler em voz alta, dado que será discutido na segunda parte da análise.

Os interesses manifestados, como era de se esperar, dadas as singularidades dos sujeitos, foram variados: três alunos disseram gostar de lendas e mistério e música, um aluno afirmou gostar de carros e mistério, três alunos disseram gostar de suspense e ação e um deles afirmou gostar de cultura negra. A partir dos temas de interesse dos alunos, procuramos selecionar uma obra que viesse ao encontro desses interesses, mas que convergisse com nossa concepção de escola como um lugar que promovia o desenvolvimento dos estudantes via apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem (VIGOTSKI, 2007 [1978]; SAVIANI; DUARTE, 2010).

Nesse sentido, importa o registro de que a ausculta aos interesses dos participantes do presente estudo para planejamento das ações

didático-pedagógicas não constituiu num alinhamento ao relativismo, amplamente problematizado por Duarte (2002). Ao contrário disso, a motivação para tal residiu na compreensão de que, para empreender ações de caráter prospectivo, como defende Vigotski (2007 [1978]), é fundamental identificar o *Nível de Desenvolvimento Real* dos sujeitos envolvidos, tanto quanto os *conceitos espontâneos* dominados por esses mesmos sujeitos, para, então, planejar ações de ensino que não se ocupem do que já é sabido (VIGOTSKI, 2007 [1978]; BRITTO, 2012), mas que, na relação entre *conceitos científicos* e *espontâneos*, facultem aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento. Isso porque, em convergência com os postulados vigotskianos, entendemos que a escola deve sim contemplar, conhecer e valorizar os conhecimentos trazidos pelos alunos, mas tem como papel, na condição de espaço em que os alunos de classes econômicas menos favorecidas têm acesso, de ir além, de facultar a esses alunos a possibilidade de superação de uma insularização causada pelo desconhecimento de outras formas de cultura, além das que caracterizam o seu entorno imediato, a sua *microgênese* (VIGOTSKI, 1997 [1987]).

Tal entendimento implica protagonismo do professor, demanda reconhecimento de seu alinhamento teórico-epistemológico, para, então, fazer escolhas metodológicas conseqüentes, em nome de uma formação humana. Um agir docente com esses contornos é fundamental, se não por outras razões, por ser fácil replicar o que os alunos conhecem e gostam, caindo no senso comum, e sem contribuir para o desenvolvimento do sujeito, resultado da apropriação de conhecimentos, uma vez que incide apenas na *Zona de Desenvolvimento Real* (VIGOTSKI, 2007 [1978]), sem projetar os alunos para diante, alcançando a *Zona de Desenvolvimento Potencial*, criando novas zonas a serem alcançadas e impulsionando o desenvolvimento.

Diante do exposto e, conforme descrito na subseção 4.3.3, que trata organização dos encontros, abordada na seção anterior, o objeto da cultura – que se converteu em objeto de apropriação de nossos encontros, a obra *Odisseia*, – foi selecionado, amparando-nos, reafirmamos, na centralidade dos clássicos para a formação humana, porque extrapolam o tempo em que foram formulados e trazem noções de permanência e referência, captando questões nucleares à humanidade do homem, como salientam Saviani e Duarte (2010).

Após a seleção da obra, em nossa primeira ação, utilizamos a técnica *cloze* (CAPELLINI; CUNHA; OLIVEIRA, 2010), aplicada a uma resenha da obra *Odisseia*, adaptada por Ruth Rocha, que não foi usada como testagem, mas para fins de apreensão do uso dos princípios básicos

da dimensão *intrapsicológica* da leitura pelos alunos, e como estratégia de ensino que levasse os alunos a realizar a leitura proposta com mais atenção.

Fizemos essa ressalva ao uso dessa técnica na relação com os demais instrumentos, pela compreensão de que a dimensão *intrapsicológica* dos sujeitos sozinha não é capaz de abarcar o conjunto de fatores implicados no processo de formação de leitores, já que nosso arcabouço teórico-epistemológico é de base vigotskiana, que afirma que o homem, nas suas relações sociais – a dimensão *interpsicológica* –, aprende e internaliza o aprendido – dimensão *intrapsicológica* – e que o aprendizado não anda junto com o desenvolvimento, mas o impulsiona. Assim compreendendo, entendemos que há um limite da técnica *cloze* como recurso avaliativo se dissociado das questões sociais envolvidas no ato de ler – concebido como coprodução de sentidos (GERALDI, 2010a) na interação entre leitor e autor. O uso dessa técnica vista apenas pelo seu viés cognitivo nos remete a uma concepção de língua denominada por Voloshínov (2012 [1929]) de *subjetivismo idealista*, o que se contrapõe a concepção de língua e de sujeito subjacente ao arcabouço teórico que sustenta este estudo.

No desenvolvimento dessa ação, chamou a atenção o fato de que nenhum dos alunos sabia em que consistiam os gêneros *resenha* ou *sinopse*. Tal desconhecimento por parte dos alunos pode sinalizar para um movimento ainda bastante embrionário no sentido de trazer a língua em uso, abordando-a através da inserção dos diferentes *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]), das diferentes *esferas de atividade humana* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]), para o âmbito escolar. Apesar do enfoque acentuado dado à questão dos *gêneros do discurso* pelos documentos oficiais como os PCN (BRASIL, 1998) e Proposta Curricular do Município de Florianópolis (2008), bem como a ênfase na análise do tratamento dos mesmos nos livros didáticos feita no Guia Nacional do Livro Didático (2013), a ponto de os gêneros do discurso estarem se configurando como *objetos de ensino* (GERALDI, 2010a), pode-se especular que estes documentos não ressoaram de forma efetiva na escola, e é possível antever que práticas escolares cristalizadas, com o ensino de Língua Portuguesa ainda centrado no ensino da gramática normativa, descolada da língua em uso, mantêm-se vivas, tal qual sinalizam estudos de Tomazoni (2012) e Catoia Dias (2012), por exemplo.

Observou-se que a estratégia de apresentação do texto no bojo da técnica *cloze* foi uma ação interessante, pois forçou os alunos a lerem com atenção, mesmo que avançando pouco além da *decodificação*, já que precisavam entender o conjunto do texto para saber quais palavras

preencheriam adequadamente cada espaço. O fato de o texto se apresentar como uma *ação*, no sentido que Leontiev (1978) dá ao termo, com a exigência de respostas, como é habitual na escola, fez também com que eles expusessem suas dúvidas quanto ao vocabulário e também quanto à compreensão e fizessem questionamentos a respeito. Durante a realização dessa ação, observou-se um número significativo de palavras desconhecidas pelos alunos, inclusive de palavras já mencionadas, de uso cotidiano na esfera escolar, tais como *ilustração, resenha, sinopse, verso*.

Dos seis alunos presentes nesse dia, apenas um deles conhecia o significado dessas palavras. Novamente, percebe-se a influência das práticas escolares engessadas em concepções que ressaltam a leitura não como uma ação constituída de uma face metacognitiva (BRITTO, 2012), que deve ser ensinada, discutida, mas como ação individual, que parte do pressuposto de que, após o domínio do sistema de escrita alfabética, todo aluno está apto a ler. E quando não o faz, usa-se como justificativa para tal algum problema de ordem cognitiva, como é o caso da “[...] aluna KV que, quando encaminhada para consulta com psicopedagogo, foi diagnosticada com dislexia” (Diário de campo – 06 de novembro de 2014). Sobre essa tendência à patologização do não aprendizado na escola, Giroto, Berberian e Santana (2015, p. 3) defendem que:

Na esteira de abordagens que reduzem problemas educacionais a limitações intrínsecas aos alunos, a escola é afastada da co-responsabilidade na superação de tais problemas e é delegado aos profissionais da saúde o lugar de detentor de um saber científico capaz de explicar e solucionar problemas envolvidos com o fazer pedagógico.

Ao se respaldar em um viés medicalizante, biologizante, a escola acaba por se desresponsabilizar da sua obrigação de facultar aos sujeitos a apropriação do conhecimento e com ele seu desenvolvimento. Tal posicionamento parece convergir com uma concepção de sujeito mental, cristalizada na tradição escolar.

Conforme explicitamos na seção *Diretrizes para a análise de dados*, com o intuito de observar a vivência em leitura dos alunos participantes de nossos encontros, mas, principalmente, aventando a possibilidade de descartar uma possível patologia – atalho bastante comum nas escolas quando não se consegue levar a termo ações de *ensino de caráter prospectivo*, em que a relação entre *Zona de Desenvolvimento Imediato* e *Nível de Desenvolvimento Potencial* orientam o planejamento

(VIGOTSKI, 2007 [1978]) –, realizamos um Teste de Dupla Rota, baseado no Modelo de Dupla Rota de Leitura (ELLIS, 1995), a Tarefa de Leitura de Palavras/Pseudopalavras Isoladas – LPI (SALLES; PARENTE, 2002), descrita por Salles *et al* (2013) (Anexo I).

Salientamos que a análise das respostas aos testes não se deu de forma quantitativa como as autoras o fizeram em parte, uma vez que nosso grupo de alunos é pequeno e, neste estudo, interessa-nos, coerentemente com nossa filiação teórica, compreender cada um particularmente, além de necessariamente fazê-lo na relação com a dimensão social/cultural/histórica implicada no ato de ler. Também não observaremos o tempo de resposta de cada palavra ou se houve autocorreção ou não, como sugerem essas mesmas autoras.

As vinte palavras regulares apresentadas aos alunos foram lidas sem problemas pela maioria dos alunos. No conjunto de nossos oito participantes, somente três leram incorretamente uma palavra cada um. A palavra errada pelos três foi a mesma: os alunos leram *grande* em vez de *grade*, erro comum em alunos com mais anos de escolarização, que tendem a usar a rota lexical, e principalmente por *grande* ser uma palavra de uso muito frequente.

Já na leitura das palavras irregulares, os participantes não apresentaram um desempenho tão elevado. Quatro alunos cometeram erros na leitura das palavras: um aluno leu incorretamente quatro palavras, dois alunos leram duas palavras de forma incorreta e outro aluno cometeu apenas um erro de leitura. A ocorrência de equívocos na leitura de palavras irregulares pode revelar o uso ainda predominante da rota fonológica. Essa possibilidade converge com a análise de outras ações empreendidas em nosso estudo, a exemplo da ressignificação do instrumento de pesquisa utilizado pelo Inaf (RIBEIRO, 2004), quando é possível notar indícios de que o processo de alfabetização ainda não foi totalmente consolidado por alguns alunos participantes de nossos encontros.

No caso das pseudopalavras, quatro alunos não erraram nenhuma palavra. Um aluno errou uma palavra, um aluno errou duas palavras, outro, três palavras e outro errou seis palavras. Os equívocos de leitura de pseudopalavras podem sugerir problemas na rota fonológica, uma vez que as regras de conversão de grafemas em fonemas aparentam não ter sido apropriadas, mas ressaltamos novamente que é impossível separar uma dimensão de outra, e considera-se, portanto, normal que haja erros de leitura nas pseudopalavras, uma vez que a memória lexical é formada através das vivências prévias com a leitura, o que faz com que os sujeitos

leiam as pseudopalavras baseados nas palavras reais parecidas com as pseudopalavras apresentadas.

Analisando individualmente a atuação de cada um dos participantes da pesquisa neste teste, três dos alunos – GL, MF e TP – não cometeram nenhum equívoco de leitura nas três categorias de palavras apresentadas. Esse resultado, ainda que com as limitações já apontadas, surpreende, na medida em que tanto GL quanto TP não apresentam bom desempenho escolar e possuem histórico de *promoção com restrição*, e GL, quando cursava o 5º ano, ainda não havia sido plenamente alfabetizado. Esse quadro sinaliza para as bases epistemológicas sob as quais os processos de avaliação têm sido concebidos na escola (GARCIA, 1993; FREITAS, 2014; ESTEBAN, 2002). As concepções de sujeito mental ou de sujeito abstrato que se intercambiam na tradição escolar tendem a levar a processos de avaliação de caráter pseudopsicologizante, quando remetem a critérios atitudinais ou comportamentais em lugar da apropriação do conhecimento ou comprometidos com esperados apriorísticos relacionados com a seriação escolar.

Cabe lembrar que MF era a única aluna que participava voluntariamente dos encontros, não tendo sido indicada em nenhuma instância para participar, e tanto TP quanto GL possuem mais anos de escolarização, visto estarem cursando atualmente o 9º ano e, portanto, com maior tempo de contato com a escrita em um ambiente formal de ensino que demanda, em tese, leituras frequentemente.

JR, também aluno do 9º ano, cometeu três erros no teste, um deles nas palavras regulares, possivelmente por fazer uso da rota lexical, lendo *grande* em vez de *grade*, e os dois erros nas palavras irregulares ocorreram na leitura, via rota fonológica, de palavras grafadas com X (*ônix* e *fixo*), cujo grafema relaciona-se a diferentes fonemas, o que prejudica a leitura se o sentido lexical da palavra não é alcançado de imediato, como explicam Pinheiro, Lucio e Silva (2008, p. 18):

A desvantagem observada para a leitura de palavras irregulares ocorre quando a pronúncia dada pelas duas rotas não é a mesma. A palavra irregular FIXO, por exemplo, poderá ser lida como /'fiksɨ/ pela rota lexical e como /'fɨxu/ pela rota fonológica. Esse desacordo entre as pronúncias dadas pelas diferentes rotas é observado principalmente nas palavras irregulares pouco familiares (de baixa frequência de ocorrência). Como a rota lexical, ao processar palavras pouco familiares, opera mais vagarosamente, dá margem

para que a pronúncia produzida pelo processo fonológico (por meio do uso das regras de correspondência grafema-fonema) chegue à memória articulatória junto com a pronúncia lexical, ou mesmo antes dela.

O aluno parece estar em processo de apropriação do uso das duas rotas, pois, se não o tivesse, não teria se saído bem com as outras palavras, mas os erros podem estar denunciando certa dificuldade de escolha entre uma rota ou outra, o que novamente nos permite sinalizar para a pouca interação por meio da leitura e para a necessidade de, além de proporcionar uma maior exposição do aluno a materiais escritos, ir além disso, desenvolvendo ações de leitura que abordem de maneira efetiva os aspectos inter e intrapsicológico da mesma (VIGOTSKI, 2007 [1978]; CATOIA DIAS, 2012; DAGA, 2012; 2015).

A aluna BS apresentou a mesma dificuldade de leitura das palavras grafadas com X: as quatro palavras irregulares lidas de maneira incorreta por ela foram *ônix*, *fixo*, *saxofone* e *crucifixo*. Esses erros demonstram dificuldade no uso da rota lexical, o que é perfeitamente compreensível no caso da aluna, uma vez que, conforme comentamos na apresentação dos participantes da pesquisa, ela, no 4º ano, não conseguia decodificar letras minúsculas. É natural, portanto, que a aluna não tenha formado memória lexical que lhe permitisse ler tais palavras irregulares com facilidade. BS foi a terceira aluna a ler *grande* em vez de *grade* – esse foi o quarto erro dela, o que sugere que a aluna, apesar da apropriação tardia do processo de decodificação, aparentemente ainda em processo de consolidação, caminha para o uso concomitante das duas rotas, como ocorre em leitores mais maduros, pois, conforme afirmam Lúcio e Pinheiro (2011), as crianças mais novas parecem utilizar preferencialmente a rota fonológica e, conforme avançam no processo de formação como leitores, tornam-se mais proficientes em ambas as rotas de leitura.

A análise dos erros cometidos pela aluna KV, também *fixo* e *saxofone*, demonstra que a aluna ainda está firmando o uso da rota lexical, pois, quando lê a pseudopalavra *axercicio* como *exercício*, demonstra já estar fazendo uso dessa rota, apesar de provavelmente não ter formado memória lexical suficiente, devido à falta de experiência com a leitura, para usá-la adequadamente. Observa-se que a aluna, conforme relatamos na apresentação dos participantes, já teve diagnóstico de dislexia quando encaminhada a um psicopedagogo. Mas apesar de a aluna, durante nossos encontros, questionar com bastante frequência a respeito do significado

de palavras lidas equivocadamente por ela e, portanto, palavras não reais que, quando lidas corretamente, tinham seu significado alcançado pela aluna, entendemos que possivelmente esses equívocos se deem pela pressa dela em ler e acabar rapidamente a “tarefa” dada, e não necessariamente em razão de uma possível dislexia. É bem possível que, se a aluna for ajudada a “educar sua atenção” a aspectos intra e interpsicológicos implicados no ato de ler, avançará no processo de formação leitora.

É possível afirmar, portanto, que JR, KV e BS, apesar dos equívocos, não apresentam indicativo de problemas clínicos e, talvez, uma necessidade de maior imersão na cultura escrita por meio da leitura. Isso justifica a necessidade do desenvolvimento cotidiano de projetos como o que realizamos em nosso estudo, visto evidenciar-se a importância de que esses alunos participem de ações que tenham como centro a interação por meio da escrita, o que potencialmente facultará a imersão na cultura escrita, sem o que não se formam leitores (BRITTO, 2003; 2012).

Parece ser o caso também de JV, que apresentou três inadequações, possivelmente pelo uso da rota lexical em um momento em que a rota fonológica seria mais indicada, também lendo *grande* em vez de *grade* e, nas pseudopalavras, lendo *globo* em vez de *clobo* e *arequela* em vez de *erequela*.

Já MP não errou nenhuma das palavras regulares, errou uma palavra irregular (leu *broco* em vez de *bloco*) e errou seis pseudopalavras: *cuspe* em vez de *cusbe*, *agercico* em vez de *axercico*, *pratorca* em vez de *prantorca*, *arequela* em vez de *erequela*, *carafessoca* em vez de *crafissoca* e *tonectote* em vez de *tonecote*.

A alta incidência de erros na leitura de pseudopalavras (30%) indica, possivelmente, uma dificuldade mais específica no uso da rota fonológica, característica de alunos com menos anos de alfabetização (o aluno está atualmente no 8º ano) (LÚCIO; PINHEIRO, 2011), o que converge com as informações percebidas por mim na condição de professora do aluno e também em conversas com a direção e equipe pedagógica, que mencionam o fato de o aluno ser tratado pelos pais de maneira infantilizada, não correspondente à idade cronológica do aluno, com treze anos.

MP, devido à natureza dos erros apresentados, e de seu histórico de promoção com restrição, teve uma atenção ainda mais específica na ocasião deste estudo, pois as dificuldades depreendidas pelos seus erros de leitura focam-se, como se colocou anteriormente, na rota fonológica, o que torna o ritmo de leitura do aluno mais lento, comprometendo

sobremaneira a coprodução de sentidos. Se seu ritmo de leitura é lento, necessitando praticamente soletrar as palavras, quando se apresenta a ele um texto mais longo, corriqueiro no ano escolar ao qual pertence, ao chegar ao final do texto não conseguiu armazenar o significado global do texto lido. Dessa forma, o *encontro* com o outro através do texto escrito é inviabilizado na origem, conforme colocam Cerutti-Rizzatti, Daga e Catoia Dias (2014), já que esse aluno não acessa plenamente o texto por não dominar a condição primeira da leitura – a decodificação.

Nesse sentido, vale retomar o que é central nas teorizações sobre aprendizado e desenvolvimento de base vigotskiana, a importância de que olhemos para cada um de nossos alunos individualmente, não os nivelando por turma, ano, idade, a fim de descobrir qual o seu *Nível de Desenvolvimento Real* e projetarmos então seu *Nível de Desenvolvimento Potencial*. Não é possível, nessa perspectiva, nos esquecermos de que, se visarmos uma Zona de Desenvolvimento muito distante da ZDR do aluno, a zona projetada não será alcançada e, conseqüentemente, a aprendizagem não acontecerá. É o que parece estar acontecendo com alguns dos alunos participantes do nosso estudo: objetiva-se alcançar o proposto para aquela turma, para aquele ano, e esquecemo-nos de olhar o nosso aluno em particular, para tentar compreender o seu processo de apropriação. Importa o registro de que isso não pode ser interpretado como um relativismo absoluto, no qual são as necessidades dos sujeitos que movem o planejamento, compreensão incoerente com o modo como na base vigotskiana o papel da escola é defendido³⁵.

Após a análise dos dados gerados pelos instrumentos descritos anteriormente, a próxima seção aborda as possíveis conclusões a partir da análise das ações empreendidas para o desenvolvimento da leitura com os participantes de nosso estudo.

4.2 AS AÇÕES EMPREENDIDAS QUE CONVERGIRAM PARA A EFETIVAÇÃO DA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM

A partir das ações empreendidas com a leitura da resenha da obra *Odisseia*, abordada na seção anterior, dado seu caráter de avaliação prévia, novas demandas foram sendo criadas. Tais demandas dizem respeito tanto a *estratégias de dizer* (GERALDI, 1993 [1991]) presentes

³⁵ É essencial afirmar aqui que se pretende dar retorno a respeito das questões levantadas aqui, bem como nos demais dados analisados neste estudo, aos participantes do nosso grupo, à Equipe Pedagógica, à Direção da escola e aos pais.

na obra quanto aos conceitos e conteúdos necessários para a compreensão dessa mesma obra. Concebendo que a apropriação do objeto da cultura que se dava a conhecer na *Atividade de Aprendizagem* levada a termo não se daria sem a compreensão dessas questões, um conjunto de leituras complementares foi realizada, bem como momentos de verticalização sobre aspectos linguísticos fundamentais para a coprodução de sentidos do texto. Iniciamos, a exemplo disso, a leitura da introdução da referida obra, que situa o leitor, dando informações a respeito de outra obra, *Íliada*, cronologicamente anterior, e na qual os conflitos de *Odisseia* têm sua origem. A escolha dos textos complementares, voltados sempre às demandas para a compreensão da obra e a consequente apropriação do objeto da cultura em tela, se pautava em uma tentativa de abordar textos que seguissem os quatro tipos de leitura propostos por Geraldi (2011 [1984]; 1993 [1991]): *leitura-busca-de-informações*, *leitura-estudo-do-texto*, *leitura-pretexo* e *leitura-fruição* (Anexo D, E, F e G).

Quanto às perguntas relativas à compreensão do texto em foco, as quais englobavam a *análise linguística* (GERALDI, 2011 [1984]; 1993 [1991]), processo constitutivo da leitura, feitas oralmente, eram direcionadas de modo a abordar os aspectos da dimensão *interpsicológica*, como a *esfera de atividade humana*, as *condições de produção*, o suporte e o *gênero do discurso*, além da abordagem dos aspectos *intrapsicológicos* implicados na leitura, descritos na seção 3.2, tais como *localização de informações explícitas*, *inferência* de sentido de palavras ou expressões, *inferência* de informações implícitas, *identificação do tema* e *distinção entre fato e opinião*.

Nas subseções seguintes, abordaremos brevemente como se configurou a *Atividade de Aprendizagem* e as *ações* e *operações* dela constitutivas, bem como a discussão dos atos empreendidos em seu favor.

4.2.1 Apresentação da Atividade de Aprendizagem

Conforme já foi relatado, a obra *Odisseia* foi escolhida a partir da convergência com os variados temas de interesse manifestados pelos alunos a partir do levantamento realizado. Os alunos participantes tiveram sua motivação despertada para a leitura da obra a partir da resenha lida, quando relacionaram a temática à saga *Percy Jackson e os Olimpianos*. Tal conhecimento nos possibilitou partir dos conhecimentos já consolidados dos alunos e conduzi-los à apropriação de novos conhecimentos, expandindo, assim, seu conhecimento real e contribuindo para seu consequente desenvolvimento.

A partir da leitura da resenha de *Odisseia* (Anexo B), lemos coletivamente a introdução do livro, que resumia a obra anterior, *Ilíada*, e explicava as razões de Ulisses estar longe de casa. Após a leitura do texto, usamos como questão motivadora a expressão “presente de grego”. A maioria dos alunos já a tinha ouvido, mas não conhecia seu significado. Então, discutimos sobre a importância do conhecimento da cultura universal para o acesso pleno ao entendimento de determinados textos, orais ou escritos, o que motivou a leitura dos textos complementares ao eixo central, todos orientados para a coprodução de sentidos da obra central.

Ao longo dos nossos encontros, cuja *atividade* era a apropriação, via leitura, da obra *Odisseia*, realizamos as demais ações, materializadas na leitura de textos que circundavam esta obra. Além dessas ações, assistimos a um filme e os alunos participaram de um jogo. Essas ações se concretizaram pela realização de operações, que nem sempre têm uma aparente ligação com a *Atividade de Aprendizagem*, mas confluem para ela.

As ações mencionadas se desenvolveram com a leitura dos textos complementares, como a lenda do Minotauro e, a partir dela, lemos a lenda de Dédalo e Ícaro, a lenda de Ariadne e um texto informativo, disponível em uma enciclopédia educacional *on-line* (Anexo E), a respeito da ilha de Creta, onde se encontram as ruínas do labirinto. Observamos também o mapa da Grécia e localizamos geograficamente o país na Europa, bem como os reinos e ilhas mencionados na obra, observando que não há consenso sobre qual delas seria Ítaca, a ilha de Ulisses. Lemos também as lendas de Prometeu e A caixa de Pandora, e verbetes de enciclopédias *on-line*, bem como realizamos pesquisas *on-line* a respeito dos deuses gregos e seus correspondentes na mitologia romana.

Além da leitura dos mitos gregos e da observação dos mapas, também assistimos a um filme – uma animação infantil, intitulado *As viagens de Ulisses*, que, por ser dirigido ao público infantil, proporcionou uma discussão bastante interessante a respeito da linguagem empregada, das semelhanças e diferenças entre a obra e o desenho e das razões que justificavam a modalização utilizada no desenho, devido ao fato de ser dirigida a crianças menores.

Imagem 11: *Printscreen* do desenho utilizado em aula.



Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=C3AwHvsenF0>>. Acesso em : 20 out. 2015.

Cada uma das ações realizadas implicou em variadas operações. Para a leitura de textos *on-line*, por exemplo, fez-se necessária a elaboração e a posterior leitura de orientações a respeito de como se deve proceder à leitura de textos *on-line* (Apêndice G), bem como a orientação acerca da criação de *e-mails* e os procedimentos para se anexar um documento a ele e o seu posterior envio a alguém, ou a si mesmo, como forma de armazenar uma informação.

Ao lermos a resenha do livro *Percy Jackson e o ladrão de raios* (Anexo F), veiculado em um *blog*, houve a necessidade de se discutir acerca do veículo de publicização, o *blog*, o suporte e os seus autores, os blogueiros.

Ao concretizarmos o jogo final, houve a proposição das regras do jogo, e sua discussão, bem como a adição das alterações sugeridas e a aprovação final.

Todas as operações, como já mencionamos, aparentemente não têm ligação direta com as ações, mas são necessárias para sua finalização e para a realização da *Atividade de Aprendizagem*, que visa à máxima apropriação do conteúdo proposto, pois os alunos veem um *motivo* (LEONTIEV, 1978) para aprender e sabem da relevância do seu aprendizado.

4.2.2 Discussão das ações empreendidas em favor da *Atividade de Aprendizagem*

Ao tratarmos da sistemática das ações dos nossos encontros, combinamos que leríamos textos selecionados a partir das demandas do encontro anterior e, em casa, os alunos leriam cerca de dois capítulos até o próximo encontro, os quais seriam discutidos após a leitura dos textos propostos para o dia, sempre atentando para a exploração tanto dos aspectos da dimensão *interpsicológica* quanto da dimensão *intrapsicológica* da leitura. Os textos complementares trazidos para a leitura tinham por objetivo facultar a apropriação dos conhecimentos necessários ao processo de compreensão leitora do texto principal, a obra *Odisseia*, de Homero, adaptação de Ruth Rocha.

Tal tratativa, entretanto, não funcionou, pois os alunos raramente leram os capítulos acordados. Quando questionados sobre o motivo da não leitura, alegavam razões diferentes, como falta de tempo, esquecimento, não entendimento (Diário de Campo – 02 de outubro de 2014). Percebeu-se que, apesar de eles se interessarem pela temática, realmente não conseguiam/interessavam-se em ler textos mais densos dos que os habituais, ou, talvez, suas práticas de leitura não convergiam as requeridas para a leitura proposta.

Para além dos aspectos da dimensão *intrapsicológica* do ato de ler, é necessário também abordarmos sua outra face constitutiva, os aspectos sociais, ou seja, *interpsicológicos*, que interferem no primeiro. Geraldi diz que há um constante paradoxo nas exigências feitas à escola e aos professores:

[...] formar leitores proficientes sem que o acesso aos objetos de leitura tenha sido universalizado, estando excluídos do mundo dos livros, das livrarias e das bibliotecas muitos dos alunos e frequentemente muitos dos professores pela inexistência de condições sociais de leitura. Em consequência, a luta pela formação de leitores não se restringe às paredes das escolas e demanda também a participação política (GERALDI, 2010a, p. 110).

O autor também coloca que as múltiplas faces do leitor passam pelas condições sociais, pelos saberes e conhecimentos com que atua e também pela competência linguístico-discursiva. E enfatiza: “Uma mera escolarização sem melhoria das condições sociais produz o paradoxo de

ensinar a ler a quem sabe que não terá direito a ler” (GERALDI, 2010a, p. 110).

É perceptível também que não faz parte da realidade escolar desses alunos ver a leitura como trabalho, no sentido de que não é fácil e nem gostoso, pois envolve esforço, com o prazer encontrado na superação, na realização da ação proposta (BRITTO, 2012), e que é necessário educar o gosto e a atenção, pois estes também se aprendem. Essa afirmação converge com as teorias de Vigotski (2007 [1978]), quando este afirma que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento. Se o aprendizado da leitura na escola permanece no plano do “fácil”, não há o alcance da ZDP, o aprendizado não ocorre e, conseqüentemente, não há desenvolvimento de práticas de leitura convergentes com as requeridas na/para a leitura de textos da esfera literária.

Atenta-se aqui para uma tradição escolar fortemente enraizada, que é a visão da leitura como uma atividade redentora, prazerosa, acessível a todos os alfabetizados. Esse entendimento da leitura está claramente presente nas falas dos alunos quando perguntados, em nossas rodas de conversa sobre o que, para eles, era ler³⁶. As respostas se reportaram diretamente aos mitos da leitura apontados por Britto (2003), como “ler para ser gente”, “ler para crescer na vida”, “ler para ser alguém na vida”, “ler para aprender”, como demonstra pelos excertos das rodas de conversa/entrevista semiestruturada:

Ler é assim, é... ler é assim, é aprender, assim... alguma coisa, saber de coisas novas, porque isso...assim... ajuda a gente, né... no nosso dia a dia, no nosso futuro, enfim... (KV – Rodas de conversa – 01 de dezembro de 2014).

Nossa, né! Sem a leitura a gente não é um ser humano, né [risos]. Ser humano a gente é [risos], mas é que...porque assim, é... é constrangedor se tu não sabe ler (KV – Rodas de conversa – 01 de dezembro de 2014).

Ler é aprender coisas, pra saber coisas legais... também pra gente saber ler melhor, entrar pruma faculdade, ou... no futuro... (BS – Rodas de conversa – 01 de dezembro de 2014).

³⁶ As notas acima são provenientes de *rodas de conversa* e *entrevistas semiestruturadas*, que foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

É importante a leitura pra... pra que alguém não... te... esqueci... se tiver um documento pra ti assinar , daí... pra não ser enganado (GL – Rodas de conversa – 01 de dezembro de 2014).

A leitura é importante? Claro... pra ser alguém na vida. Pra fazer uma prova eu preciso ler, né... tipo, se eu querer dirigir uma van, tem que ler, tem que... É importante ler, pro cérebro ficar melhor (MP – Rodas de conversa – 01 de dezembro de 2014).

Nos excertos imediatamente anteriores, é evidenciada uma associação da leitura a tarefas de ordem pragmática, em diferentes instâncias, quais sejam: para a circulação social, em ações como assinatura de documentos, direção de veículos e em ajudas genéricas em atividades do cotidiano; e principalmente para a resolução de ações demandadas pela própria escola, como para “fazer uma prova”, em alinhamento ao que denuncia Gontijo (2002) sobre a contribuição da escola para a dissociação entre a escrita da escola e a escrita ‘da vida’; para ações projetadas para o futuro, e em convergência com o *mito do alfabetismo* (GRAFF, 1994), como o ingresso em uma universidade e a possibilidade de ‘ser alguém na vida’.

A questão da ‘dificuldade’ de coprodução de sentidos (GERALDI, 1993 [1991]), do não *encontro* com o outro (PONZIO, 2010) através do texto escrito ficou clara nas aulas, quando os estudantes pediam para que se lesse sempre os textos em voz alta, pois facilitaria a compreensão. A maioria dos alunos pedia para ler em voz alta, talvez para demonstrar que sabiam ler, em seu entendimento de que leitura é ter fluência oral, como demonstrou a fala de uma aluna que não seguiu participando, que, quando indagada sobre quais eram suas expectativas em relação aos encontros de leitura, respondeu: “Eu quero vir porque tenho muita vergonha. Quero perder a vergonha. Sou muito tímida, sabe... não leio em voz alta” (Diário de Campo – 04 de setembro de 2014).

Infere-se, nessa nota de campo, mais um dos mitos produzidos e perpetuados na escola a respeito da leitura, bastante inculcado nos alunos, pois insistiam na leitura em voz alta. Segundo Foucambert (1994), há uma confusão entre oralização, leitura e leitura em voz alta. De acordo com o autor, as palavras só podem ser oralizadas depois de lidas e compreendidas. O treino da fluência tem muito pouca relação com a coprodução de sentidos de um texto, pois esta não se dá de forma linear,

que é como oralizamos, interpretamos um texto escrito. Ao lermos, voltamos, buscamos solucionar nossas dúvidas, releemos, as ações metacognitivas de que trata Britto (2012), o que não pode acontecer na leitura em voz alta, quando se está preocupado com outros fatores que vão além da compreensão.

Como pontua Foucambert (1994, p. 8):

Código é o nome abusivamente atribuído ao sistema abstrato de correspondência que se acredita poder estabelecer, num determinado ponto, entre a grafia de uma palavra e sua pronúncia. A escola supõe que, ao inculcar na criança esse sistema acabado, faz dessa criança um leitor.

Britto (2012) estende a colocação de Foucambert ao afirmar que se deve questionar a ideia de que o domínio da escrita ocorra pelo conhecimento da técnica de codificar e decodificar:

Ler, em alguma medida, especialmente pelo modo como se constituiu a modalidade escrita na sociedade ocidental, implica interação intelectual com discursos cuja organização se afasta das formas da oralidade, com léxico, sintaxe e prosódia próprios, sustentando-se sobre outro tipo de referencialidade, mas distante do contexto imediato e vinculada a estratégias mais tensas de representação, ocupando lugar específico na dimensão cultural e intelectual (BRITTO, 2012, p. 106).

Observou-se que os alunos KV e MP tinham dificuldade de concentrar-se, liam ainda balbuciando, remexiam-se o tempo todo e frequentemente alegavam ter preguiça para ler, dizendo que o texto era muito longo, mas, quando o texto era lido em voz alta, eram participativos, conseguiam localizar informações e faziam inferências coerentes, ao contrário de JV, que disse ler diariamente, mas que, quando questionado sobre o texto, dava respostas incoerentes.

Tais questões deixam antever novamente que o processo de alfabetização desses alunos ainda não está totalmente consolidado, o que é compreensível, dadas as respostas destes sobre quando aprenderam a ler e sobre suas práticas de leitura e também as práticas de leitura de suas famílias. Britto (2012) afirma que a apropriação do sistema de escrita

alfabética não é condição para aprender a ler, mas sim o modo como as pessoas interagem com os objetos da cultura letrada é que leva a esta apropriação. O autor defende que “os processos de compreensão e busca do conhecimento estão relacionados mais com as formas de acesso à cultura do que com métodos de ensino e aos programas de formação” (BRITTO, 2012, p. 42), o que converge com as afirmações de Gee (2004) de que a leitura não é um processo passível de apropriação apenas pela instrução, tampouco natural, mas um processo cultural. Assim posto, a escola pública assume expressiva importância ao ter como função contribuir significativamente no processo imersão das crianças oriundas de classes sociais menos prestigiadas na cultura letrada, pois se coloca como uma das únicas fontes de acesso a tais manifestações da cultura a estes alunos.

Nas rodas de conversa, MP afirmou ter aprendido a ler somente no 3º ano, e KV, e BS aprenderam a ler somente quando tinham por volta de dez ou onze anos.

Ah... eu aprendi a ler no 3º ano. Eu cheguei em casa e fiz o dever sozinho. Minha mãe ficou bem contente (MP – Rodas de conversa – 01 de dezembro de 2014).

Eu aprendi a ler com 10 ou 11 anos (BS – Rodas de conversa – 01 de dezembro de 2014).

Eu também [tomando a fala de BS]. Quando eu aprendi a ler, eu errava um monte de palavra, assim... e aí minha mãe perdia a paciência comigo e... mas, pra mim ler ... nossa... foi muito difícil. Mas quando eu aprendi mesmo, assim...ah... eu fiquei muito feliz (KV – Rodas de conversa – 01 de dezembro de 2014).

Nessas rodas de conversa, GL e JR preferiram ficar juntos e, quando questionados sobre qual seria o ano ou a série em que aprenderam a ler, ambos responderam que foi no 4º ano de escolarização. JR inclusive comentou que não poderia responder exatamente em qual série teria aprendido a ler, visto ter reprovado na 1ª e na 2ª série: “Não sei quando foi ... me perdi [...] é que eu fiz a 1º, rodei, tive que fazer mais uma; fiz a 2ª, rodei, tive que fazer de novo” (Rodas de conversa com JR e GV – 30 de novembro de 2014).

Durante nossos encontros, esses alunos raramente questionavam sobre o léxico ou alguma estrutura. Acredita-se que, por serem mais velhos, ficassem envergonhados. Por isso, procurava ficar circulando pela sala, dando a eles a possibilidade de perguntar sobre o texto individualmente, o que às vezes faziam em voz baixa. Novamente aqui infere-se o alinhamento a *práticas de referências características da tradição escolar* (HALTÉ, 2008 [1998]) na difusão da ideia de que ler é decodificar e, passada a alfabetização, o acesso à leitura se dá de forma natural e tranquila e de que quem não o faz tem ‘problemas’ (com base em BRITTO, 2003). Nesse sentido, parece-nos certo que, se os alunos pensam ter problemas, tentam das mais variadas formas esconder tal fato.

Essa dificuldade de compreensão dos textos lidos também ficou clara em atividades realizadas na Sala Informatizada com a leitura de textos *on-line*, quando solicitava a eles que escrevessem sobre o texto lido e enviassem seus escritos por e-mail, como, por exemplo, na pesquisa em enciclopédias digitais sobre as personagens mitológicas e suas relações familiares, ou em textos complementares, sobre outros mitos referidos nos textos lidos, como nas produções dos alunos reportados a seguir. A intenção era motivá-los para a síntese escrita, no gênero *resumo informativo*, que é parte de um processo importante de reflexão e reelaboração das leituras, mas a proposta não teve êxito, uma vez que a escrita não se concretizou satisfatoriamente, como demonstram os textos dos alunos. Questionaram sobre como se procedia o “copiar” e “colar” do texto lido e, quando foram informados de que o texto solicitado não seria um relatório, mas um resumo que demonstrasse o entendimento do texto lido, a resposta foi: “Não entendi nada”. Mesmo após auxiliar individualmente os alunos que solicitaram ajuda na leitura, os textos enviados não demonstram que houve de fato apropriação de conhecimentos por parte de todos os alunos presentes. Pelos textos recebidos, reproduzidos a seguir, percebe-se que KV e MP, apesar das dificuldades na produção textual alegadas, tentaram produzir, de fato, um texto de acordo com o solicitado, mas GL não. Aparentemente, o aluno parece estar habituado a realizar suas tarefas escolares deste modo.

Medusa é era uma molher muito bonita elachamava a atenção dos homens adas molhelheres. Mas ela não podi se cassar pro que ela era virgen e era sacerdotisa de atena a todas as molheres não podian -se casar mais as a medusa desobedeseu a atena emtão atena jogou uma praga para medusa ela se trasformou emuma

mulher com cabelo de cobra. (Texto da aluna KV³⁷ – 14 de outubro de 2014)

Medusa uma garota linda, o cabelo era perfeito falei certo, era porque ela começou a namorar os homens e não podia namorar porque ela não podia porque ela era deusas e tinha uma função nunga namorar mais ela foi temoça porque ela namorou e virou uma mulher de cabelo de cobra. (Texto do aluno MP – 14 de outubro de 2014)

Tykhe Deusa do acaso e da coincidência.
Zeus Divindade suprema da mitologia grega. Deus do Céu e da Terra

Tanatos Irmão de Hypnos, deus da morte.

Quíron O mais sábio dos Centauros. Foi o professor de Asclépio, deus da cura e da medicina.

Poseidon Deus dos mares e dos terremotos.

Perseu Herói, filho de Zeus. Matou e cortou a cabeça da Medusa.

Perséfone Esposa de Hades. Comandava o mundo inferior a seu lado.

Pandora A primeira mulher, criada por Hefesto. Famosa por abrir uma caixa de onde saíram todos os males do mundo.

Panacéia Deusa da cura pelas ervas.

Pã Deus dos rebanhos e dos pastores.

Orfeu Cantor, poeta e compositor. Era fraquinho, mas sua música acalmava até mesmo mares bravios

Nyx Deus da noite.

Hypnos Deus do sono.

Hermes Filho espoleta de Zeus, também era seu mensageiro. Protetor dos comerciantes e dos viajantes

Heracles Filho de Zeus e Alcmene, o grande herói da mitologia grega. Na mitologia romana é conhecido como Hércules

Hera É a deusa mais importante da mitologia grega. Esposa de Zeus, reinava a seu lado e era muito ciumenta

³⁷ Os textos dos alunos não passaram por nenhum processo de correção, revisão e reescrita.

Hefesto Deus do fogo e da metalurgia. Forjava todas as armas e ferramentas dos outros deuses.
Hecate Deusa da escuridão, protetora das bruxas e das feiticeiras
Hades Deus dos mortos. Comandava o Tártaro, o mundo inferior
Eros Ele despertava o amor e o desejo dos homens acertando flechas em seus corações.
Dionísio Deus do vinho, e da fertilidade. Zeus o escondeu em sua coxa quando era bebê.
Atena Deusa da prudência e da sabedoria. Diz a lenda que Atena saiu adulta de dentro da cabeça de Zeus, aberta com um machado por Hefesto.
Ártemis Deusa da caça e protetora das amazonas
Ares Deus da guerra.
Adonis Nascido da casca de uma árvore, é o mais belo dos deuses.
Apolo Deus da música, da profecia e do arco-e-flecha.
Afrodite Deusa do amor, da beleza e da fertilidade.
 (Texto do aluno GL – 14 de outubro de 2014)

O texto de GL sugere que o hábito de leituras superficiais para copiar e colar está bastante arraigado, ao mesmo tempo em que mostra que *se constituir como locutor* (GERALDI, 1993 [1991]) é também processo não natural, que precisa ser desenvolvido, o que requer intervenção pedagógica sistemática e não apenas pontual. Não é habitual, não é um processo apropriado, por parte dos alunos, encontrar-se com o outro (PONZIO, 2010) por meio da leitura, já que a leitura não é vista em seu caráter interacional, para o qual empresta seus fios para tecer outro bordado (GERALDI, 1993 [1991]). Isso implica tanto a formação escolar, que não tem como prática ensinar estratégias para a leitura, as quais são centrais para a apropriação dos objetos da cultura, dados a conhecer por meio da leitura, bem como vivências e valorações de leitura que o aluno traz consigo apropriadas na *microgênese* (VIGOTSKI, 1987).

Se não há intervenção, seja do professor, seja do colega, representando o *interlocutor mais experiente* (VIGOTSKI, 2007 [1978]), a apropriação por vezes não se concretiza, esses alunos acabam por não ter visibilidade em meio aos outros e, enquanto os anos passam, sua aprendizagem e, por consequência, seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007 [1978]) não alcança sua potencialidade. Nesse sentido, parece evidente que os sujeitos não podem (re) conhecer outras formas de interagir com os textos sem que lhes sejam ensinados modos que

transcendam a *localização de informação* (CATOIA DIAS, 2012). A necessidade de debruçar-se sobre os textos imbuídos do interesse por apropriar-se tanto de estratégias de dizer, por meio das quais os autores levam a termo seus projetos de dizer, quanto de conteúdos veiculados por meio da escrita (GERALDI, 2011 [1984]; 1993 [1991]; 2010a), parece secundarizada nas ações escolares, o que se evidencia pela forma como esses alunos, mesmo diante de, pelo menos, seis anos de escolarização, compreendem o que seja ler.

As ‘dificuldades’ de compreensão de aspectos elementares do texto através da leitura foram observadas em grande parte das atividades, e quando líamos em conjunto o texto, ao se abordar questões voltadas à dimensão interacional do texto (como em que esfera aquele texto circula, quem é o autor, onde o texto foi publicado, com que intenção, dentre outras), era bastante visível que esses questionamentos não faziam parte do seu cotidiano de leitura. Tal inferência inviabiliza a sinalização para a possibilidade de que, num movimento alinhado ao que Saviani (1983) denominou, com outra focalização, de *teoria da curvatura da vara*, contemporaneamente, os professores estariam priorizando a dimensão *interpsicológica* (VIGOTSKI, 2007 [1978]), orientando seu trabalho para os *aspectos extraverbais* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]).

Na abordagem dos *aspectos verbais* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]), além do aspecto mais comum, de dificuldade quanto ao alcance do léxico, percebeu-se que a análise linguística em leitura não parece ser uma prática presente em seu percurso de escolarização, visto que, quando indagados sobre o que significam, por exemplo, elementos que estabelecem relações parafrásticas, com funções reiterativas (ANTUNES, 2010), como ‘isto é’, ‘ou seja’ em um texto, ou que tipo de ideia expressam conectores como ‘e’, ‘mas’, ou ‘portanto’, ou sobre substituições lexicais e referenciação (KOCH, 2009), os alunos demonstraram claramente que nunca haviam sido levados a refletir sobre o porquê do uso de determinadas *estratégias de dizer* (GERALDI, 1993 [1991]) na produção do texto, que ideias elas introduziam ou a que outro item lexical elas faziam remissão.

Tais impressões nos encaminham à necessidade de se voltar um olhar mais específico para o trabalho com o eixo *leitura* na escola, pois esta é condição básica para o *encontro* com o outro via texto, não só para as demandas da escola, mas para além delas. Se a escola não tem conseguido contribuir significativamente para a formação de leitores, é uma interpretação derivada disso que o processo de formação humana, que advém da apropriação das objetivações produzidas pelo homem no curso da história (SAVIANI; DUARTE, 2010), não esteja alcançando sua plenitude.

No decorrer dos encontros e nas rodas de conversa, quando conversávamos sobre os hábitos de leitura e atividades culturais de que costumavam participar, os alunos afirmaram ir pouco ao cinema e, quando iam, viam filmes dublados, e assim também em casa. Alegaram que, se tivessem que ler as legendas, não prestariam atenção à história do filme, pois as legendas são muito rápidas. Parece-nos, mais uma vez, que o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética ainda não foi plenamente consolidado, e as justificativas dos alunos novamente demonstram a necessidade de se preservar do olhar do outro, o movimento de *preservação da face* (GOFFMAN, 1970; BROWN; LEVINSON, 1987). Com relação à participação em atividades em culturais diversas, como cinema, teatro, shows, todos os alunos declararam terem participado somente quando a escola os levou, apesar de a comunidade oferecer muitas oportunidades para tal, já que o bairro, como destacado no Capítulo 3 deste estudo, possui manifestações culturais bastante variadas, muitas delas com acesso gratuito (Diário de campo – 01 de dezembro de 2014).

Aqui se reitera a importância da escola na apropriação de novos conhecimentos e na apresentação de diferentes manifestações culturais, fugindo ao senso comum, ao cotidiano, em atenção ao que afirma Kalman (2003, p. 39), quando defende que disponibilidade não significa necessariamente acesso e apropriação e “acceder a las prácticas sociales depende, em gran medida, de la posibilidad de participar en su uso com personas que las conoce y utiliza³⁸”, visto que, pelo que é possível compreender nas falas dos alunos, a possibilidade de acesso a esses bens culturais é oportunizada principalmente pela escola. E se observa que esse acesso precisa ser intensificado, já que, como advoga Britto (2012), o prazer se cria, se ensina. Se esses alunos têm as ofertas de acesso a bens culturais em seu bairro e não veem necessidade de usufruir deles, é preciso enfatizar o ensino do prazer, haja vista a importância da apropriação desses bens culturais na constituição do sujeito, no processo de internalização do que é social (LEONTIEV, 1978), na superação de sua ZDR para atingir o *Nível de Desenvolvimento Potencial* (VIGOTSKI, 2007 [1978]).

A autopreservação mencionada anteriormente também se manifesta nas colocações dos alunos a respeito de sua performance nas tarefas escolares. A maioria alegou não conseguir realizar as tarefas ou responder às perguntas de avaliações sem explicações orais do professor

³⁸ Acessar as práticas sociais depende, em grande medida, da possibilidade de participar em seu uso com quem as conhece e utiliza (tradução das autoras).

ou dos colegas. Percebe-se que aqui não é o caso de conseguir realizar as tarefas com a ajuda de um *interlocutor mais experiente* (VIGOTSKI, 2007 [1978]), mas sim de um leitor, um “decifrador” das orientações escritas, demonstrando uma relação ainda *heterônoma* (VIGOTSKI, 1997 [1987]) com a escrita. Quando não conseguem um leitor, tendem a eximir-se da interação por meio do texto.

É perceptível, nas falas dos alunos, mais um indício da não consolidação do processo de alfabetização. Se o domínio da decodificação é recente, ou está em fase de consolidação, consequentemente os alunos não possuem repertório para acompanhar as demandas do ano que frequentam. Como é comum na escola haver um nivelamento por série/ano, sem que o processo de desenvolvimento dos alunos esteja no horizonte, quanto mais a escolarização avança, mais “atrasados” em relação aos pares se tornam, mais alijados da interação com o potencial interlocutor mais experiente eles ficam, recrudescendo o que Geraldi (2013) denomina de *gap cultural*³⁹.

Nessa direção, vale destacar os estudos de Gee (2004) sobre o fenômeno denominado *queda da quarta série*⁴⁰, que parecem corresponder à realidade dos alunos participantes do nosso estudo:

The “fourth-grade slump” (Chall *et al.* 1990) is the phenomenon where some children seem to acquire reading (i.e. pass reading tests) fine in the early grades, but fail to be able to use reading to learn school content in the later grades, when the language demands of that content (e.g. science) get more and more complex. The fourth-grade slump is made up of kids who can “read,” in the sense of decode and assign superficial literal meanings to texts, but can’t “read” in the sense of understanding, in any deep way, informational texts written in fairly complex language (GEE, 2004, p. 13).⁴¹

³⁹ *Quem tem direito ao dizer*. Palestra de Geraldi, a convite do PET/Letras/UFSC, proferida em: 08 nov. 2013.

⁴⁰ Importa registrar que não estamos advogando em favor de uma explicação de inadequações sob o prisma da seriação escolar. Estamos, em lugar disso, assumindo que a alteração das *relações intersubjetivas* (Wertsch, 1985) no âmbito escolar que caracterizam tal momento podem ajudar a explicar ressignificações no desempenho escolar.

⁴¹ A “queda da quarta série” (Chall *et al.*, 1990) é o fenômeno no qual algumas crianças parecem adquirir bem a leitura (ou seja, passam em testes de leitura) nas

Tal discussão converge com nossa defesa, ancorada em estudos de Catoia Dias (2012) e Daga (2012; 2015) e em consonância com a base vigotskiana, de que ler significa mais do que o processo de decodificação, tanto quanto implica ter presente as duas dimensões inerentes ao processo de compreensão leitora, a *interpsicológica* e a *intrapicológica*. Essa discussão ainda ecoa nas problematizações acerca do chamado *analfabetismo funcional* (BRITTO, 2004).

Outra questão importante em nosso estudo foi a pouca frequência dos alunos. Normalmente participavam quatro alunos, e três deles (KV, MP e GL) eram mais assíduos, como registrado no Quadro único, apresentado na subseção seguinte. As ações planejadas para o encontro frequentemente precisavam ser retomadas, uma vez que os presentes em um encontro estavam ausentes no próximo e vice-versa. Nesse sentido, cabe problematizar que, se mesmo os alunos estando presentes, muitas vezes não há garantias da apropriação dos conhecimentos, em razão do conjunto de condicionantes envolvidos nesse processo, sem a frequência esta apropriação e, por consequência, o *encontro*, não acontece.

Assim delineadas as ações que convergiram para nossa *Atividade de Aprendizagem* (LEONTIEV, 1978), na seção que segue nos concentramos em analisar as compreensões estabelecidas a partir da ressignificação do instrumento de pesquisa utilizado pelo Inaf (RIBEIRO, 2004), que corroboram com as compreensões do ato de ler discutidas até aqui, cotejadas à observação participante e à atividade metacognitiva sobre a *Atividade de Aprendizagem* levada a termo nesta pesquisa-ação, inerente ao papel de pesquisador.

4.3 A AÇÃO METACOGNITIVA INERENTE À PESQUISA-AÇÃO: ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM EM FOCO

A última seção de análise tem como propósito discutir o processo empreendido, numa ação de caráter metacognitivo. Já que o objetivo principal do presente estudo não era mensurar o nível de alfabetismo dos

séries iniciais, mas não são capazes de utilizar a leitura para aprender o conteúdo escolar nas séries posteriores, quando as exigências linguísticas do conteúdo (por exemplo, Ciências) ficam cada vez mais complexas. A queda da quarta série é composta por crianças que podem "ler", no sentido de decodificar e atribuir significados literais superficiais dos textos, mas não podem "ler" no sentido de compreensão, de qualquer forma profunda, textos informativos escritos em linguagem razoavelmente complexa (tradução das autoras).

alunos, na seção em tela lançamos um olhar mais específico sobre a *Atividade de Aprendizagem* planejada/levada a termo, incluindo os avanços e as fragilidades do processo e, especialmente, dada a concepção de formação humana a qual nos alinhamos, o processo de apropriação dos sujeitos participantes do estudo, derivado do *encontro* com o outro através do texto escrito, bem como potenciais dificuldades em tal processo. Aliás, é importante destacar que, apesar de termos separado a análise em três momentos distintos para fins de organização, os dados gerados a partir do uso dos diversos instrumentos estabelecem relação dialética, no sentido marxiano do termo.

Tal qual apresentamos na descrição dos instrumentos para geração de dados, a ressignificação do instrumento de pesquisa utilizado pelo Inaf partiu de uma revista criada para esse fim, idealizada por Tomazoni e Pedralli (2013), como base nas informações disponibilizadas pelo IPM e em obras voltadas à análise desse indicador, a fim de estabelecer deprender possíveis avanços no desenvolvimento dos alunos participantes dos nossos encontros quanto à leitura.

Cada um dos quatro níveis foi avaliado através de cinco perguntas (Anexo J), elaboradas pelas autoras a respeito de textos de uso cotidiano replicados na revista, e avaliavam aspectos da dimensão *intrapsicológica* da leitura, a saber: Nível I – Analfabetismo – depreensão da capacidade de localização de informações explícitas; Nível II – Alfabetismo Nível Rudimentar – depreensão da capacidade de localizar informações menos explícitas e estabelecimento de relações entre título e conteúdo; Nível III – Alfabetismo Nível Básico – depreensão da capacidade de fazer sínteses e localizar informações em grau mais elevado de dificuldades; Nível IV – Alfabetismo Nível Pleno – depreensão da capacidade de localizações implícitas, emissão de opiniões críticas e estabelecimento de relações entre diferentes reportagens (TOMAZONI; PEDRALLI, 2013). Ressalta-se que as perguntas foram feitas oralmente, imediatamente após a leitura de cada um dos textos em questão e as respostas foram gravadas para posterior análise, com exceção do aluno GL, que solicitou que suas respostas não fossem gravadas. Assim, suas respostas foram manuscritas no ato das respostas.

Tabela 1: Número de acertos por aluno na ressignificação do instrumento de pesquisa utilizado pelo Inaf

	BS	GL	JR	JV	KV	MF	MP	TP
<i>Nível I</i> ANALFABETISMO	4,5	3,5	4,5	3,5	4,5	5	4	4,5
<i>Nível II</i> ALFABETISMO RUDIMENTAR	3,5	4	3	2,5	3	4	2	3,5
<i>Nível III</i> ALFABETISMO BÁSICO	1	4	4	1,5	2	2	0	3,5
<i>Nível IV</i> ALFABETISMO PLENO	3	3	2,5	4	4,5	3,5	2	2,5

Fonte: Elaboração nossa

Dependendo da ótica empregada na análise, podemos encontrar diferentes resultados. Se considerarmos que, para a superação de um nível, todas as respostas precisariam estar corretas, teríamos apenas a aluna MF fora do nível de analfabetismo, seguida por BS, JR, KV e TP, com uma questão não totalmente correta, a caminho do alfabetismo rudimentar, enquanto que GL, JV e MP, com um erro ou mais, estariam localizados no nível I, do *analfabetismo*, já que, pelas respostas, não estariam plenamente aptos a localizar informações explícitas em um texto. E nenhum dos alunos teria superado o nível II, do *alfabetismo rudimentar*. Pelos padrões estabelecidos pelo IPM, todos os alunos participantes da pesquisa seriam considerados *analfabetos funcionais*, sujeitos que se encontram no nível I e II.

Um olhar mais aprofundado para a tabela única, entretanto, cotejado às impressões derivadas de nossa observação participante, evidenciou também em nosso estudo a presença de *entrelugares* (TOMAZONI; PEDRALLI, 2013), sendo, portanto, difícil afirmar categoricamente que os todos os alunos participantes são *analfabetos funcionais* quando respondem corretamente a 50% ou mais das perguntas do nível IV – *alfabetismo pleno*.

Faz-se uma ressalva ao aluno MP, que, mesmo tendo acertado quatro questões no nível I, nos demais níveis as questões que foram respondidas corretamente (dois acertos no nível II e dois acertos no nível IV) basearam-se no senso comum e não propriamente na leitura. Por exemplo, quando questionado, após a leitura dos textos, sobre o que poderia acontecer se houvesse muita pressão para ser feliz, o aluno respondeu: “Ué... aí fica mais triste”, e, ao ser perguntado sobre a relação

entre duas reportagens *Meu médico, meu amigo* e *O mito da felicidade*, respondeu simplesmente “A felicidade”. Ambas as respostas estão tecnicamente corretas, mas não foram além do óbvio, demonstrando que o aluno não se apropriou efetivamente do texto lido. Tais dados poderiam, portanto, situá-lo no nível de *analfabetismo funcional*.

Retomando a questão dos *entrelugares* (TOMAZONI; PEDRALLI, 2013) observados na entrevista, uma das questões que parece significativa é que alguns alunos acertaram mais respostas do nível IV do que do nível III, o que, de certa maneira, causa estranheza, uma vez que as questões, em tese, apresentam maior grau de dificuldades a cada nível. Como, por exemplo, a aluna KV não localizaria informações em diferentes graus de dificuldade e nem faria sínteses, mas estaria se aproximando do *alfabetismo pleno*, localizando implícitos, emitindo opiniões críticas e estabelecendo relações entre diferentes reportagens? O mesmo ocorre com a aluna BS, que acertou apenas uma questão do nível III, mas respondeu corretamente três questões referentes ao nível correspondente ao *alfabetismo pleno*.

Esse aspecto nos fez olhar mais atentamente cada uma das perguntas e relacioná-las aos textos lidos e às vivências de cada um dos alunos, resultantes da observação participante e das compreensões estabelecidas a partir das entrevistas e rodas de conversa, o que trouxe à tona questões bastante interessantes.

É preciso ressaltar que a resignificação do instrumento do Inaf, apesar das limitações, possibilita a avaliação da interação por meio do texto, e que os processos de avaliação que estão preocupados com a formação dos alunos como leitores não podem se limitar a provas ou testes categóricos, e precisam se dar nesse momento de interação em relação ao texto: ao se analisar a resposta, é possível uma avaliação, mas ao se olhar o texto e as respostas de cada um, relacionadas às suas vivências, é possível vislumbrar o quanto a imersão desses alunos, em associação dos planos *sociogenético* e *microgenético* (VIGOTSKI, 1997 [1987]), influencia no processo de apropriação da leitura e dos conteúdos escolares.

Alguns alunos não conseguiram responder às questões de um nível, mas responderam as de um nível mais elevado, provavelmente devido às práticas extraescolares, à sua dimensão microgenética. Suas representações de mundo facilitaram as respostas mesmo de níveis mais elevados, o que demonstra a indissociabilidade das dimensões *interpsicológica* e *intrapicológica*.

Certas questões relativas ao horizonte apreciativo e às práticas sociais de que os alunos tomam parte na esfera domiciliar foram

respondidas com tranquilidade, como aconteceu com a aluna KV, cuja mãe trabalha na área da saúde, que respondeu corretamente a questões relativas ao nível pleno de leitura, pois as questões focalizavam textos que envolviam conhecimentos da área médica. Assim como os alunos BS, MF e JV, que responderam corretamente às perguntas relativas às atrizes e ao ex-marido jogador de futebol, questões abordadas em revistas e sites que tais alunos afirmaram ler e cujos personagens são conhecidos dos alunos pelo contato com programas de televisão aberta, demonstrando o agenciamento de conhecimentos prévios cotidianos para responderem às perguntas.

Tais compreensões nos remetem a Gee (2004) quando este afirma que a leitura não é um processo passível de apropriação unicamente por instrução, mas sim um processo cultural:

Children who learn to read successfully do so because, for them, learning to read is a cultural and not primarily an instructed process. Furthermore, this cultural process has long roots at home—roots which have grown strong and firm before the child has walked into a school. Children who must learn reading primarily as an instructed process in school are at an acute disadvantage. It would be like learning to cook or play video games via lectures or decontextualized skill-and-drill (Gee, 2004, p. 11-12).⁴²

Britto (2012), em consonância, defende que o aprendizado da leitura e da escritura faz parte de processos ligados às práticas culturais em que se está inserido e que o que deve estar em foco na ação pedagógica é que o conhecimento da escrita não se faz pela simples codificação e decodificação, já que a apropriação do sistema de escrita alfabética por si só não garante aos sujeitos a imersão na cultura escrita; ao contrário disso,

⁴² As crianças que aprendem a ler com sucesso o fazem porque, para elas, aprender a ler é um processo cultural e não primeiramente um processo instruído. Além disso, esse processo cultural tem longas raízes em casa - raízes que cresceram fortes e firmes antes que a criança entrasse em uma escola. As crianças que precisam aprender a ler inicialmente como um processo instruído na escola estão em desvantagem aguda. Seria como aprender a cozinhar ou jogar vídeo game através de palestras ou exercícios descontextualizados (tradução das autoras).

é a imersão nas formas escritas da cultura que leva à apropriação do sistema de escrita alfabética.

Dessa forma, entendemos que o percurso da formação desses alunos como leitores é dependente das outras esferas de atividade humana pelas quais eles circulam, enfatizando novamente a profunda e fundamental relação entre as dimensões *inter* e *intrapsicológica*. Isso, no entanto, não pode ser compreendido como denegação do papel da escola na apropriação da cultura, o que é central à base vigotskiana assumida neste estudo.

Tal afirmação encontra respaldo ao observarmos que os alunos BS, JV, KV, MF e MP tiveram menos acertos nas questões correspondentes ao nível III – *alfabetismo básico*, tecnicamente menos profundas, do que o requerido para os acertos no nível IV, muito provavelmente porque as questões abordadas nos textos motivadores para as perguntas desse nível se referiam a postagens de currículo para obtenção de emprego e sobre como deveriam proceder os consumidores em caso de compras de produtos com defeitos. Pelo fato de serem mais jovens (12 e 13 anos), tais demandas, em linhas gerais, ainda não fazem parte da vida cotidiana desses alunos, enquanto que os alunos mais velhos GL, JR e TP (14, 15 e 16 anos) responderam corretamente à maioria das questões, possivelmente porque tais assuntos encontram eco em suas vivências.

Salientamos que, mesmo que o universo social tenha profunda relação com aprendizado, dado seu movimento *interpsicológico* para *intrapsicológico*, acreditamos que a constituição do sujeito não pode ser determinista, isto é, estando os sujeitos expostos ao mesmo ambiente social, eles reagiriam da mesma forma e aprenderiam da mesma maneira. É preciso levar em conta que também existe, no plano da *microgênese*, um ‘impulso’ *intrapsicológico* (VIGOTSKI, 2007 [1978]), na medida em que cada sujeito tem a sua própria historicidade, o que se dá no bojo de um tempo histórico comum e garante tanto heterogeneidade quanto singularidade (HELLER, 2014 [1970]).

Assim, é possível afirmar que existe um movimento dialético no processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano. A dimensão *interpsicológica* e a dimensão *intrapsicológica* estão imbricadas de tal forma, que não se pode afirmar ser uma essencial em detrimento da outra. E ambas as dimensões estão profundamente ligadas ao conceito marxista de trabalho, pois é através dele que o homem modifica o mundo e, não processo de objetivação deste mundo, ao modificá-lo, modifica a si mesmo, em uma relação dialética constante.

Realizadas as considerações acerca dos dados gerados via ressignificação do instrumento de pesquisa utilizado pelo Inaf, é

necessário ainda que nos aprofundemos na análise dos encontros em si, nas dificuldades encontradas para a realização de nosso estudo, do *encontro* ou do *não-encontro* (PONZIO, 2010) dos alunos com o outro mediado pelo texto escrito, com as dificuldades e o progresso no processo de apropriação observados nesses alunos.

Como já sinalizado anteriormente, um dos maiores entraves para a concretização de nossos encontros foi a adesão pelos alunos ao projeto. Como a frequência nas oficinas ofertadas pelo *Programa Mais Educação* não é obrigatória, apesar do encaminhamento de alguns alunos especificamente às oficinas de apoio pedagógico, os alunos que frequentam a escola em período integral o fazem principalmente em função das necessidades familiares de um espaço seguro para o estudante permanecer durante o dia e não pela consciência da necessidade de um atendimento diferenciado em suas dificuldades mais específicas.

Tal qual mencionado ao longo do presente estudo, o profissional enviado pela Secretaria de Educação para atendimento desses alunos é um pedagogo que atende a todos os alunos do 2º ao 9º ano e as demais oficinas ficam a critérios de haver ou não “oficineiros” interessados. Ressalta-se que não se exige formação específica desses “oficineiros”, que recebem uma ajuda de custo de valor irrisório para realizar as oficinas uma vez por semana. Dessa forma, o apoio especializado fica a cargo do pedagogo, que por vezes não dá conta de atender às demandas da escola, ou de outros professores, das diversas áreas, em caso de carga horária ociosa. Se o apoio pedagógico, dada tal conjuntura, não tem sua função de ajudar os alunos a superar suas dificuldades reconhecidas, é difícil convencer pais e alunos de que esse “reforço” seria útil. Essa questão, dentre outras implicadas, pode explicar o fato de que, dos quatorze alunos com indicação para participar de nossos encontros, mesmo com as constantes repetições dos convites feitas por mim e pela orientação pedagógica, apenas doze os frequentaram e, mesmo assim, houve a presença contínua de apenas três desses alunos – GL, KV e MP, como se pode observar na relação de frequência a seguir.

Quadro 1: Registro da frequência dos alunos participantes

DIAS ALUNOS	S 04	S 09	S 16	S 18	S 23	S 25	S 30	O 02	O 07	O 09	O 14	O 16	O 21	O 23	O 30	N 04	N 06	N 11	N 13	N 18	N 20	N 25	N 27	D 02
1. BS	P	F	F	F	F	F	P	F	P	P	F	F	F	F	F	F	P	P	P	F	F	P	P	P
2. GL	F	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F	P	F	F	F	P	P	F	P	F	P	F	P	P
3. JR	F	P	P	P	P	P	P	P	F	F	F	P	P	P	P	P	F	P	P	F	F	F	P	P
4. JV												P	P	P	P	P	P	F	F	P	F	F	P	P
5. KV	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
6. MF											P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
7. MP	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F	P	P	P	P	P	F	P	P	P	P	F	P	P
8. TP	F	F	P	P	P	F	F	P	P	P	F	F	F	F	F	F	P	F	F	F	P	P	F	P

Fonte: Geração da autora

Percebe-se também que não há um estímulo para a frequência dos alunos *promovidos com restrição*, nem uma reiteração da obrigatoriedade de participação no apoio pedagógico no contraturno por parte da direção e equipe pedagógica, visto que uma única professora para o atendimento dos alunos não seria suficiente e, desse modo, a presença desses alunos sem um direcionamento específico na escola geraria bastante tumulto.

Outro aspecto importante a ser tratado foi a dificuldade de manter o foco no objeto da cultura dado a conhecer nos encontros, a obra *Odisseia*, visto que os alunos não realizavam a leitura dos capítulos acordados em casa e precisávamos ler conjuntamente tais capítulos em sala de aula. Era evidente que alguns alunos, principalmente MP, KV e BS, tinham significativos problemas para coproduzir sentidos para o do texto lido.

Tais problemas, registrados em notas de campo, poderiam ser atribuídos ao processo de apropriação do sistema de escrita alfabética ainda em consolidação. Essa observação é corroborada pelo teste de Leitura de Palavras Isoladas, que indica que esses alunos ainda não têm memória lexical armazenada para que a leitura seja fluente o suficiente para processar o sentido global de um texto, pois eles acabam por se fixar na decodificação de palavra por palavra. Essa interpretação encontra respaldo também nas entrevistas e rodas de conversas com esses alunos, que afirmaram terem aprendido a ler somente nos 3º (MP) e 4º ano (KV e BS) e também nos dados gerados a partir da observação participante, pois, durante nossos encontros, os alunos perguntavam com bastante frequência sobre o significado de várias palavras encontradas nos textos porque as liam incorretamente e, quando eu lia essas palavras ou quando pedia que as lessem novamente, conseguiam alcançar seu significado na maioria das vezes. Eram constantes as solicitações para que lessemos o texto em voz alta também. Esse não alcance do sentido global do texto

fez com que os alunos perdessem o estímulo para a continuação da leitura do livro.

Nesse sentido, era flagrante que preferiam ler os textos complementares curtos e evitavam a leitura do livro. Foi preciso insistir bastante e, antes de iniciarmos a leitura dos capítulos, passamos a incentivá-los a uma discussão a respeito do que tínhamos lido no encontro anterior, fazendo um movimento constante de ir e vir. Como a frequência era esparsa, isso também dificultava a continuidade das ações de leitura, já que, para não impedir o acesso de algum aluno ao livro, precisávamos resgatar a leitura de vários capítulos e repetir as operações voltadas às ações com frequência.

Esse quadro nos leva a outra interpretação possível para o não cumprimento do acordado nos encontros acerca da leitura em casa de dois capítulos. Aproximando-nos da discussão feita por Britto (2012, p. 106), um processo de apropriação do sistema de escrita alfabética em consolidação na origem não impede que os sujeitos interajam por meio de leituras que implicam atividade intelectual “[...] com discursos cuja organização se afasta do contexto imediato e vinculada a estratégias mais tensas de representação, ocupando lugar específico na dimensão cultural e intelectual”. Isso porque o processo de decodificação, ainda que essencial para o ato de ler, não é sua característica fundamental. Ele compreende, além disso, “[...] interagir intelectualmente com o discurso escrito, produzido em uma sintaxe própria, com léxico e ritmo específicos” (BRITTO, 2012, p. 108), para o que a já reiteradamente mencionada imersão na cultura escrita tem papel central.

Outra dificuldade a ser superada ao longo da presente pesquisa-ação foi a necessária ressignificação no planejamento de aulas de leitura para esse grupo de alunos. Essa ressignificação não se relacionava aos alunos em si, pois dos oito alunos participantes da pesquisa, apenas um não havia sido meu aluno nos anos anteriores, mas sim porque foi o momento de rever minha prática de sala de aula, já que, no decorrer de um ano letivo regular, raramente o professor tem tempo e espaço – ou habituação – para avaliar/replanejar suas ações.

Então, os três meses de realização dos encontros de leitura foram um período de autoavaliação e formação profissional, de acordo com novos conceitos apropriados durante o curso de Mestrado, quando a responsabilidade ao planejar tais ações ganhava projeção. Se, como diz Geraldí (2010b), não acordamos certa data professores, mas nos constituímos como tal na prática, em nossa formação continuada durante o exercício da profissão, todos os anos anteriores de prática e formação passaram por uma profunda reformulação: questionei-me muitas vezes,

ao estudar os textos teóricos que fundamentaram minha prática, como pude assumir tantas posturas equivocadas durante os anos em que exerci a docência. Mas também me alegrei ao descobrir que, em grande parte das vezes, minha intuição me levava a conduzir essa prática por um viés histórico-cultural, pois sempre tive grande preocupação em saber quem era o meu aluno, conhecê-lo mais profundamente e situá-lo em um determinado tempo e espaço, já que o fato de ser professora na mesma escola há dezoito anos, inicialmente atuando no antigo supletivo, proporcionou-me um maior conhecimento das famílias cujos alunos formam nossa escola.

Outro aspecto enriquecedor desse percurso de formação profissional enquanto buscava contribuir com a formação de pessoas foi descobrir que tinha respaldo teórico ao insistir com meus alunos que a escola tinha como função ensinar conhecimentos diferentes daqueles com os quais eles tinham contato em seu cotidiano, visto que o que já lhes era conhecido não acrescentaria novas apropriações a eles, num compartilhamento, hoje reconhecido, com a compreensão do papel da instrução escolar subjacente à base histórico-cultural. Tal atitude, por vezes, gera enfrentamentos na esfera escolar, já que em tempos de relativismo pós-moderno (DUARTE; MARTINS, 2013) é mais coerente organizar as ações didático-pedagógicas de modo a atender aos desejos dos alunos, num alinhamento à *pedagogia do gostoso* (BRITTO, 2012). Mas, quando se tem clara a função da escola e o papel do professor com interlocutor mais experiente que contribui para a apropriação dos conhecimentos que tomam o grande tempo, o planejamento das ações de ensino é orientado para uma formação humana integral, e tais enfrentamentos fazem parte do agir docente com assunção de sua face inerentemente política, tal qual defende Britto (2002, 2012), implicando, pois, argumentação, de ambos os lados, o que, por si só, constitui-se um importante processo de aprendizagem.

Enfim, o processo de ressignificação ou mesmo de consolidação das bases teórico-epistemológicas que orientam as ações docentes é, por vezes, doloroso, principalmente quando se está há tanto tempo exercendo o magistério. Em contrapartida, trata-se de um percurso seguramente necessário e acompanhado do sentimento de prazer que, como quer Britto (2003; 2012), resulta da conclusão de uma atividade que exigiu de nós esforço, trabalho no sentido marxiano do conceito.

Temos ciência de que uma ação desenvolvida durante tão pouco tempo é insuficiente para produzir grandes mudanças na vivência em leitura de nossos alunos, mas, ao lançarmos essa mirada com contornos metacognitivos à *Atividade de Aprendizagem* levada a termo no escopo

desta pesquisa, é possível defender que eles também passaram por um processo de ressignificação, ainda que embrionário, do modo como concebiam a leitura. Nossa contribuição no processo de humanização desses sujeitos se deu, ao que parece, pela conscientização por parte deles de que, se seus processos de apropriação do sistema de escrita alfabética ainda estão em consolidação, essa realidade não deve ser motivo de autculpabilização para eles.

Outrossim, buscamos ‘inaugurar’ nesses sujeitos outros dois processos imbricados. O primeiro deles, um processo de dar-lhes consciência de que o mero contato/domínio do sistema de escrita alfabética não transforma ninguém em um leitor capaz automaticamente, sendo necessária a compreensão de que “[...] entrar no universo da escrita é operar com signos e significados dentro de um universo de valores e de sentidos historicamente produzidos e socialmente marcados” (BRITTO, 2012, p. 107). O outro desses processos implica a conscientização de que o ato de ler em si exige que pensemos, que voltemos e que releiamos. Enfim, que haja a compreensão de que ler consiste em uma atividade de reflexão, de metacognição, que requer foco e trabalho.

Eis o que entendermos ser nossa contribuição para o processo ainda incipiente de formação de leitores possível para a dimensão escolar, e de cuja responsabilidade os profissionais, que definem sua especificidade, no sentido que Vigotski (2007 [1978]) dá a cada componente curricular, pelo trabalho com língua materna, não podem se eximir. Nesse sentido, também, não há álibi para o existir humano, há que se assinar o ato (BAKHTIN, 2010 [1920/24]).

Defender uma postura profissional protagonista não significa, cabe frisar, ignorar que formação de leitores é um processo contínuo, que não se encerra ao final do Ensino Fundamental e envolve uma série de fatores de natureza social, cultural e histórica. Reconhecer tais constrações, contudo, não pode retroalimentar um processo que justifica uma ação docente descomprometida com o ensino, a qual acaba por corroborar com posturas alinhadas às teorias crítico-reprodutivistas de educação (SAVIANI, 1983).

Compreender que um *pool* de fatores reverberam na esfera escolar, por outro lado, impõe aos profissionais docentes uma agenda bastante desafiadora, a qual mantém como enfoque levar o sujeito que não sabe a passar a saber, num processo contínuo de tornar *intrapsicológico* o que é *interpsicológico*, de apropriar-se do que é social, humanizando-se. Para isso, é necessário que se desenvolvam ações cotidianas com a leitura de objetos culturais, considerando as suas duas dimensões que lhes são constitutivas, para que culminem na formação de um leitor que possa

comparecer ao *encontro* com outro (PONZIO, 2010) - um leitor que tenha condições de coproduzir sentidos nas leituras que se apresentam - e que contribuam para o processo de passagem da *heteronomia* para a *autonomia* desses alunos (VIGOTSKI, 2007 [1978]).

Como afirma Geraldi (2010b, p. 110):

Decidimos por um ou outro caminho a partir de um cálculo de possibilidades, sempre limitadas de um lado pela situação do presente e, de outro lado, pelo por-vir imaginado. Se o passado permitiu o presente, é com base na memória do futuro que selecionamos dentre as possibilidades do presente aquela que efetivamente será a nossa ação (ou nossa opção).

Se a *memória do passado* (GERALDI, 2010b) - representada neste estudo pelo estudo dos clássicos, que simboliza a humanidade do homem como ser que se desenvolve socialmente no bojo da história (SAVIANI; DUARTE, 2010) -, é fundamental, também é imprescindível que se tenha *memória de futuro* (GERALDI, 2010b), a fim de projetar que tipo de homem queremos (e precisamos) contribuir para formar através do ensino, incluída nele a leitura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A assunção de uma perspectiva histórico-cultural de educação, em convergência com a base vigotskiana, demanda ter presente a dupla constituição do ser humano, a face biológica e a social. Esse modo de conceber a constituição humana pede à escola especial atenção à relação entre *aprendizado* e *desenvolvimento* (VIGOTSKI, 2007 [1978]), tanto quanto à relação entre ser humano e sociedade, da qual, pelo “[...] trânsito metabólico ativo [...] os polos da relação resultam constituídos” (DUARTE; MARTINS, 2013, p. 50). A educação escolar, em consonância com tal aceção, é tida como o estofa do desenvolvimento psíquico, ao cumprir o que, na raiz, justifica sua existência social: contribuir para a maximização da apropriação da cultura humana (LEONTIEV, 1978).

O presente estudo, alinhado a essa concepção de ensino escolar, focalizou a leitura, em razão da centralidade que ganha nessa perspectiva, uma vez que conteúdos das sensações, ideias, conceitos etc. não surgem na consciência a partir dela mesma (LEONTIEV, 1978), dependem da apropriação dos objetos culturais, boa parte deles materializados pela escrita. Assim concebendo, o motivo de tomarmos como objeto de nossa pesquisa-ação o ato de ler e as dimensões *interpsicológica* e *intrapicológica* constitutivas deste ato emergiu da necessidade de tentarmos entender as razões que fazem com que, mesmo após vários anos de escolarização, nossos alunos, muitas vezes, não conseguem *encontrar* o outro através da leitura.

E, para além dessa tentativa de entendimento, desenvolvemos ações com foco na leitura, organizadas em *Atividade de Aprendizagem*, movidas pelo compromisso de contribuir para o processo de formação leitora de alunos *promovidos com restrição*, isto é, alunos que foram promovidos ao ano posterior de escolarização, mas não obtiveram êxito nas avaliações escolares, o que nos levou, como epifenômeno deste estudo, a colocar em suspensão o modo como a avaliação tem sido concebida nas instâncias escolares.

Nosso estudo, nesses termos, realizou-se em uma escola municipal de Ensino Fundamental do município de Florianópolis/SC e se organizou na forma de encontros de leitura. Tais encontros aconteceram duas vezes por semana, durante um período de três meses, e tinham duração de noventa minutos. Participaram desses encontros doze alunos, dentre os quais oito deles concordaram em fazer parte de nosso estudo.

Com a intenção de desenvolver ações que se convertessem em contribuições para tal processo de formação, debruçamo-nos sobre a

seguinte questão de pesquisa: **Como contribuir, consideradas as especificidades da esfera escolar, para a formação escolar em leitura de alunos do Ensino Fundamental promovidos com restrição?** E, dela erigiu o objetivo geral **apresentar e desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica, com atividades de leitura que colaborem para a formação em leitura de estudantes promovidos com restrição**, o qual se desdobrou em dois objetivos específicos: (i) **compreender as vivências com diferentes leituras de estudantes promovidos com restrição do segundo ciclo do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Florianópolis/SC;** e (ii) **elaborar e implementar projeto de ensino que tenha como foco as práticas de leitura e que facultem a estes alunos o seu desenvolvimento em duas frentes: apropriação de práticas de uso da língua convergem com as requeridas para a participação em determinados tipos de leitura (GERALDI, 1993 [1991]) e apropriação de conhecimentos historicamente acumulados, dado seu potencial humanizador do homem.**

Ancoradas em tal delineamento do objeto de estudo, ocupamo-nos em discutir a importância da leitura em uma sociedade grafocêntrica, na qual as demandas de leitura são fundamentais para a vida cotidiana. Paralelamente, sinalizamos para o fato de que, apesar de ações para a promoção da leitura serem frequentes, os resultados esperados não tendem a ser alcançados pela própria natureza da leitura - um processo cultural (GEE, 2004; BRITTO, 2003; 2004; 2012). Nesse sentido, ao contrário do que era esperado da escola, na tentativa de incluir, ela acaba por corroborar o movimento de exclusão social (GERALDI, 2010a), que vitima os sujeitos oriundos de classes populares, quando opta por uma educação voltada aos interesses do sistema vigente, que os prepara apenas para servir a esse sistema e não os instrumentaliza para acessar o conhecimento que vai além do nível pragmático (BRITTO, 2003, 2012; DUARTE, 2010), para o conhecimento que é fundamental à humanização do homem.

O segundo capítulo aborda o ato de ler e as duas dimensões que o constituem. Ao longo de nosso estudo, vimos defendendo, tal qual Catoia Dias (2012) e Daga (2012; 2015), por exemplo, que o ato de ler não pode ser encarado por uma única dimensão, seja ela de caráter social ou cognitivo, pois, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, o homem não é somente biológico, é também social. Assim, o homem se apropria das objetivações humanas em seu ambiente social, modificando-se e modificando o meio (VIGOTSKI, 2007 [1978]; LEONTIEV, 1978). O movimento de apropriação dos bens da cultura se dá sempre de fora – o social –, para dentro – o psíquico.

A primeira seção que constitui o capítulo teórico trata da dimensão *intersicológica*, que envolve o processo de constituição dos sujeitos na/pela interação com o outro. Tal foco na interação nos conduz ao estudo dos pressupostos de L. S. Vigotski, que fundamenta teoricamente nosso estudo, juntamente com as contribuições de J. W. Geraldi e L. P. L. Britto, dentre outros, que corroboram as teorias desenvolvidas pelo estudioso citado.

A centralidade de Vigotski (2007 [1978]; 2009 [1934]; 1997 [1987]) em nosso estudo decorre, primeiramente, do fato de ele ser o precursor da teoria histórico-cultural, corrente teórico-epistemológica a que nos filiamos, e, intrinsecamente a esta teoria, desenvolver, então, conceitos fundamentais à escola: a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, o estabelecimento das zonas de desenvolvimento, a formação dos conceitos científicos e espontâneos, as teorizações a respeito dos planos genéticos do desenvolvimento humano, dentre outros.

A segunda seção desse segundo capítulo trata da dimensão *intrapicológica* da leitura, isto é, do processo de apropriação/internalização das objetivações humanas resultadas da interação de homens, em atividade vital, o *trabalho* (MARX, 2004 [1844]). Tal dimensão, no caso do nosso estudo, com foco na leitura, abordou sinteticamente o processo de *decodificação*, condição primeira para a leitura se concretizar. Isso porque, se não há a decodificação do escrito, não é possível que ocorram os demais processos pertinentes à face *intrapicológica* da leitura, tais como a *localização de informações*, que após a decodificação, é o processo fundante da leitura, pois, se não há localização, também não é possível proceder à *interpretação*, que engloba a *inferenciação*, o *agenciamento de conhecimentos prévios* e a *ativação de esquemas cognitivos* e, por fim, a *reflexão e avaliação*.

Ainda no capítulo teórico, discutimos, na terceira seção, acerca das implicações da leitura como um dos eixos do ensino escolar, dando ênfase à questão política do ato de educar, que envolve a escolha consciente de uma concepção de língua e de sujeito e um planejamento de ações educativas que vão ao encontro da concepção escolhida, sob pena de se praticar uma educação que dê continuidade ao *status quo* estabelecido, de manutenção do sistema vigente até então. Nessa seção, abordamos, também, os quatro tipos de leitura propostos por Geraldi (2011 [1984]), que nortearam a escolha dos textos trabalhados por nós em nossos encontros. Além disso, apresentamos as discussões de Britto (2003) acerca do perigo de se encarar a leitura sob o ponto de vista dos consensos/mitos vigentes sobre o que seria ler. Alinhamo-nos, ainda, ao debate acerca da disseminação do que o autor (2003; 2012) denomina de

pedagogia do gostoso, que enaltece as práticas pedagógicas voltadas ao prazer imediato, como se o gosto não pudesse ser educado. Abordamos também a teoria histórico-cultural e sua convergência com a opção metodológica de nossos encontros, a *Atividade de Aprendizagem*.

O terceiro capítulo apresentou e discutiu a metodologia empregada em nosso estudo e foi dividido em cinco seções. A primeira seção tratou da tipificação da pesquisa, na qual descrevemos o método da pesquisa-ação, que se caracteriza por ser uma proposta de pesquisa que fornece a pesquisadores e participantes os meios de se capacitarem a responder aos problemas da situação em que vivem, sob forma de diretrizes de ação transformadora (THIOLLENT, 2011 [1985]). Nesse sentido, buscamos nos afastar do lema *aprender a aprender* (DUARTE, 2001), numa tentativa de aproximação do método de base vigotskiana, com especial atenção a manutenção do papel de interlocutor mais experiente que caracteriza o papel do professor.

A segunda seção apresentou os participantes da pesquisa – a docente pesquisadora e os alunos – bem como o campo onde o estudo se realizou. Tal apresentação justifica-se pela nossa filiação teórica, pois é preciso que os sujeitos sejam reconhecidos em suas especificidades, bem como o espaço social em que vivem. Na subseção a respeito do campo da pesquisa, além de situarmos a escola, apresentamos a *promoção com restrição* e o Programa Mais Educação, no bojo do qual nossos encontros de leitura estavam inseridos.

A terceira seção, que trata da pesquisa-ação em si, abordou a avaliação inicial dos prováveis alunos participantes, e a opção metodológica feita pela *Atividade de Aprendizagem* (LEONTIEV, 1978), pois entendemos que, para o desenvolvimento do pensamento humano, é necessário que os sujeitos se envolvam em determinados tipos de atividades, organizadas em ações e operações, e vinculadas aos processos de ensino e aprendizagem promovidos pela escola. Descrevemos, também, a organização dos encontros e a avaliação das ações que nos conduziam à necessária reorganização, movimento típico da pesquisa-ação.

A quarta seção do capítulo metodológico pretendeu descrever cada um dos instrumentos utilizados em nosso estudo para a geração de dados. Em nosso estudo, utilizamo-nos de um conjunto de instrumentos, tais como: *análise/pesquisa documental* (YIN, 2015), *observação participante* (MINAYO, 2014; PEDRALLI, 2011), *diário de campo* (MINAYO, 2014), *entrevista fechada* (MINAYO, 2014), *entrevista semiestruturada* (MINAYO, 2014), *rodas de conversa* (PEDRALLI, 2014), ressignificação do instrumento de pesquisa utilizado pelo Inaf

(TOMAZONI; PEDRALLI, 2013) e o *Teste de Dupla Rota* (ELLIS, 1995; SALLES; PARENTE, 2002).

A descrição das diretrizes para a geração e análise de dados foi realizada na última seção, e tratou da forma como os instrumentos de geração de dados foram postos em prática, a fim de organizar os dados gerados e de se proceder à posterior análise destes dados. Tais diretrizes foram delineadas em convergência com objetivos geral e específicos do estudo.

Por fim, o último capítulo desta dissertação tratou da discussão e análise dos dados gerados em nosso estudo. Esse capítulo dividiu-se em três seções, com o intuito de facilitar o entendimento das questões levantadas por nós, ainda que entre tais seções se estabelecesse uma inevitável relação dialética. A primeira seção teve como foco a discussão da avaliação prévia e dos dados derivados da *observação participante* e da *análise documental* nessa fase do estudo. A segunda seção, dividida em duas subseções, tratou apresentação da *Atividade de Aprendizagem* e da análise das ações empreendidas que convergiram para a concretização da *Atividade de Aprendizagem* e a terceira seção teve como objetivo analisar e estabelecer compreensões a partir da ressignificação do instrumento de pesquisa utilizado pelo Inaf, bem como avaliar os avanços no percurso de formação como leitores pelos alunos participantes e as fragilidades observadas por mim no processo empreendido, movimento inerente à minha condição de docente-pesquisadora no escopo desta pesquisa-ação.

Apesar da ação pontual que caracteriza, comumente, a pesquisa-ação em espaços escolares e, em decorrência desse pouco tempo e do entendimento de que a formação de leitores é um processo lento e que deve se estender ao longo de vários anos de escolarização, em relação com outras condicionantes sociais mais amplas, compreendemos ser de importância capital registrar que nossa intervenção pedagógica no bojo deste estudo facultou aos alunos participantes o contato com uma obra clássica da literatura universal, contribuindo para a apropriação de tal objeto da cultura. Além disso, entendemos que boa parte dos alunos participantes deste estudo ‘inaugurou’, em sua historicidade, um processo de reflexão/compreensão acerca do ato de ler e as implicações necessárias para a concretude deste ato, as quais transcendem o momento de decodificação.

Em consonância a isso, julgamos importante ressaltar que um dos possíveis ganhos com a realização deste estudo foi a conscientização dos alunos participantes de que a leitura não é uma questão de dom inato, mas fruto do trabalho e que, portanto, estes alunos, por vezes com um longo

histórico de fracasso escolar, podem, a partir dessa percepção, se desculpabilizar pelo fato de não serem ainda leitores proficientes mesmo após tantos anos de escolarização. E, a partir dessa reflexão, lhes é possível, com a orientação/intervenção de interlocutores mais experientes, trabalhar a fim de coproduzir sentidos para o texto lido e *encontrar* o outro através deste texto, processo que não se dá apartado da imersão na cultura escrita.

A outra face do estudo, as implicações para o processo de formação da docente- pesquisadora, também participante do estudo, merece atenção. Nesse sentido, importa registrar que este estudo resultou em profundas ressignificações em nossa maneira de pensar a escola e as ações nela desenvolvidas com atenção ao eixo de leitura no percurso que constitui o Ensino Fundamental. Hoje, certamente, temos mais clareza sobre a possibilidade de formação humana com os contornos defendidos na teoria histórico-cultural: apropriação de conhecimentos historicamente acumulados, como universo das objetivações disponibilizadas ao enriquecimento da atividade humana e, como consequência, ao desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos (LEONTIEV, 1978).

Cabe frisar, ainda, que, mesmo com a grande quantidade de estudos envolvendo a leitura, tais estudos não têm reverberado na *esfera da atividade humana* em que mais se fazem necessários, a própria escola. E é nessa instituição que os estudos acerca da leitura, e também dos demais eixos de ensino da Língua Portuguesa, precisam refletir, visto que é na escola que as questões implicadas na formação do leitor devem ser objeto de problematização/reflexão, uma vez que cabe à escola ensiná-lo. Cremos ser necessário que programas – consistentes e embasados teoricamente – de formação de professores sejam disponibilizados, com ações públicas efetivas que fujam dos consensos apontados por Britto (2003) e que realmente contribuam, a longo prazo, para um aumento real dos 25% de *alfabetizados plenos* apontados pelo IPM (2011), não pelo atendimento a demandas internacionais, mas pelo compromisso com a reiteradamente mencionada formação humana.

Humanizar-se, na perspectiva histórico-cultural, não é processo que se dê abstraído dos objetos da cultura, os quais se dão a conhecer, em uma sociedade que se organiza por meio da escrita, também, e ousamos defender, sobremaneira por meio da leitura. A humanização, assim, demanda inteligência para apropriação do desenvolvimento das ciências, da filosofia e de um tipo de arte, especialmente caro para a escola, a literatura. Tal apropriação faculta a conscientização do homem de seu papel no curso da história (HELLER, 1989) e “corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita, sob pena de mutilar a

personalidade, porque, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza” (CANDIDO, 1995, p. 256).

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARIN, Mabel. **A leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ANTUNES, Irlandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952-53].

_____. (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Guia dos livros didáticos**: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. Brasília: MEC/SEF, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/guia-pnld-2014>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRITTO, Luiz Percival de Leme. **À sombra do caos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Inquietudes e desacordos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen C. **Politeness some universals in language usage**. London: Cambridge, 1987.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAPELLINI, Simone A.; CUNHA, Vera Lúcia O.; OLIVEIRA, Adriana M. Compreensão de leitura: princípios avaliativos e interventivos no contexto educacional. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 23, p. 221-240, set./dez. 2010.

CATOIA DIAS, Sabatha. **O ato de ler e a sala de aula**: concepções docentes acerca dos processos de ensino e aprendizagem de práticas de leitura/leitura. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Apropriação sociocognitiva da escrita: uma discussão sobre a dimensão intrassubjetiva da linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 36-43, jul./set. 2009.

_____. **Formação de leitores**. Florianópolis: SENAI/SC, 2011.

_____; DAGA, Aline C.; DIAS, Sabatha C. O desafio de ensinar práticas de leitura em esferas educacionais. **E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, ISSN 1983-1838, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Disponível em: <<http://revista.ctai.senai.br/index.php/edicao01/article/viewFile/306/265>>. Acesso em 15 nov. 2013.

_____. Intersubjetividade e intrassubjetividade no ato de ler: a formação de leitores na Educação Básica. Unisinos, **Calidoscópico**, v. 12, n. 2, 2014.

COLOMER, Tereza; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Andar entre livros**: A leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

DAGA, Aline Cassol. **Compreensão leitora**: o ato de ler e a apropriação de conhecimentos na EaD. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

_____. **Práticas de Leitura:** um olhar para as vivências com o ato de ler em esfera *familiar* e em esfera *escolar/acadêmica*. Projeto de tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl., Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2002.

_____; MARTINS, Lígia Márcia. As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In: FERRO, O. M. R.; LOPES, Z. A. L. (Org.). **Educação e cultura:** lições históricas do universo pantaneiro. Campo Grande: Editora da UFMS, 2013.

ELLIS, Andrew W. **Leitura, escrita e dislexia:** Uma análise cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Avaliação:** uma prática de novos sentidos. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular para rede de ensino de Florianópolis.** Florianópolis, 2008.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

FRADE, Isabel C. A. da S.; COSTA VAL, Maria da G.; BREGUNCI, Maria das G. de C. (Orgs.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação – UFMG, 2014. Disponível em: <<http://www.glossarioceale.com.br/>>. Acesso em: 20 maio 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 49. ed. São Paulo, Cortez, 2008 [1981].

FREITAS, Luiz Carlos *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993 [1991].

_____. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. **Ancoragens** – estudos bakhtinianos. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010b.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTO, Cláudia Regina M.; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula. Saúde, educação e educação especial: princípios e paradigmas norteadores das práticas em saúde no contexto educacional inclusivo. In: GIROTO, C.R.M.; DEL-MASSO, M.C.S.; MILANEZ, S.G.C. (Org.). **Serviços de Apoio em Educação Especial**: um olhar para diferentes realidades. São Paulo: Cortez. No prelo

GOFFMAN, E. **Ritual de la interacción**. Buenos Aires: Tiempo Contemporâneo, 1970.

GONTIJO, C. M. M. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HALTÉ, J. F. O espaço didático e a transposição (L'espace didactique et la transposition). *Pratiques*. Metz: Siège Social, n.97-98, p. 171-192, juin 1998. **Fórum Linguístico**, 5 (2): 117-139, Florianópolis, jul. dez., 2008 [1998].

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1970].

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Disponível em
<<http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/Paginas/default.aspx>>.
Acesso em: 20 jul. 2015.

JUST, Marcel Adam; CARPENTER, Patricia A. **A Theory of Reading: From Eye Fixations to Comprehension**. *Psychological Review*, (1980), v. 87, n. 4, p. 329-354.

KALMAN, Judith. El acceso a la cultura escrita: la participación social y lla apropiación de conocimientos em eventos cotidianos de lectura y escritura. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, enero-abril, Vol. VIII, n. 17. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México, 2003, p. 37-66.

KIMMEL, Eric. **Mitos gregos** - recontados por Eric Kimmel. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011 [1989].

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013 [1989].

_____. (Org.) Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001 [1995], p.15-64.

_____. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, vol.7, n. 14, p. 13-22. Disponível em: <http://ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta_14/Conteudo/N14_Parte01_art01.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2014.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul v. 32, n. 53, p.1-25, 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/download/2/196>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

KOCH, Ingedore G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2008 [1995].

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. 6 imp. São Paulo: Ática, 2002.

LANTOLF, James P. Integrating Sociocultural Theory and Cognitive Linguistics in the Second Language. In: **Second Language Research and Applied Linguistics**, 2010.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

_____. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37. Disponível em: <<http://pessoal.educacional.com.br/up/50280001/2902237/Perspectiva%20no%20Estudo%20da%20Leitura.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

LEONTIEV, Alexei N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires. Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira da Educação**, n. 27, set./out./nov./dez. 2004.

LÚCIO, Patrícia S.; PINHEIRO, Ângela Maria V. Vinte anos de estudo sobre o reconhecimento de palavras em crianças falantes do português: uma revisão de literatura. **Psicologia: Reflexão e Crítica** [online]. v. 24, n. 1, p. 170-179, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v24n1/v24n1a20.pdf>>. Acesso em: 01 set. 15.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004 [1844].

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAIS, José. **A arte de ler**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1996.

OLIVEIRA, Betty Oliveira. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stella (Org.). **Vigotski e a escola atual: implicações no fazer pedagógico**. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, 2010.

PEDRALLI, Rosângela. **Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado: dimensões extraescolar e escolar**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

_____. **Rodas de conversa: proposição de instrumento de geração de dados convergente com a base histórico-cultural**. 2014 (no prelo).

PINHEIRO, Ângela Maria V.; LÚCIO, Patrícia S.; SILVA, Daniel Márcio R. Avaliação cognitiva de leitura: o efeito de regularidade grafema-fonema e fonema-grafema na leitura em voz alta de palavras isoladas no português do Brasil. **Psicologia: Teoria e Prática**, 10(2), p.16-30, 2008. Disponível em: <editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/download/464/279>. Acesso em: 01 set. 15.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal. Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti. In: MIOTELLO, Vladimir. **A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 [1994].

RIORDAN, Rick. **Percy Jackson e os Olimpianos** – vol. 1: O ladrão de raios. São Paulo: Intrínseca, 2014.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTA-ROTH, Désirée. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

_____; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística aplicada**: ensino de língua materna. 6º período. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SALLES, Jerusa. F., PARENTE, Maria Alice M. P Processos Cognitivos na Leitura de Palavras em Crianças: relações com Compreensão e Tempo de Leitura. Porto Alegre, UFRGS, **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2002, 15(2), p. 321-331.

_____; PICCOLO, Luciana; ZAMO, Renata; TOAZZA, Rudineia. Normas de desempenho em tarefas de leitura em palavras/pseudopalavras isoladas (LPI) para crianças de 1º ano a 7º ano. In: **Estudos e pesquisa em psicologia**, v. 13, n. 2, UERJ, 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/8416/6249>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

SANTA CATARINA. **Tempo de aprender**: subsídios para as classes de aceleração de aprendizagem nível 3 e para toda a escola. Florianópolis, DIEF, 1999.

_____. **Proposta curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica.** Florianópolis: SED, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 1983.

_____; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18 ed., São Paulo: Cortez, 2011[1985].

TOMAZONI, Eloara. **Produção textual na disciplina de Língua Portuguesa: concepções de professores de terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental nas escolas da rede estadual de Florianópolis, SC.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

_____; PEDRALLI, Rosângela. Cultura escrita e grafocentrismo: um estudo sobre a apropriação e usos sociais da escrita por funcionários prestadores de serviços básicos em espaços educacionais universitários. In: CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth (Org.) **Linguagem e escolarização: alfabetismo e leitura.** Florianópolis: Insular, 2013. p.159-183.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1978].

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009 [1934].

_____. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique.** Visor Distribuciones: Madrid, 1995.

_____. The problem of development of higher mental functions. In: RIEBER, Robert W. (Ed.). **The collected works of L.S. Vygotsky.** New York: Plenum Press, 1997 [1987]. p. 1-28.

_____. LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo, Ícone, 1988.

VOLÓSHINOV, Valentin Nikoláievich. **El Marxismo y la filosofía del lenguaje**. Tradução de Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2011 [1929].

WERTSCH, James. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge: Harvard University Press, 1985.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

SECRETARIA DE ESTADO DA
SAÚDE DE SANTA
CATARINA/SES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O desenvolvimento da leitura em alunos aprovados com restrição

Pesquisador: Cristiane Lazzarotto Volcão

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 37308514.1.0000.0115

Instituição Proponente: Centro de comunicação e expressão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 907.682

Data da Relatoria: 16/12/2014

Apresentação do Projeto:

A pesquisa visa ao desenvolvimento da proficiência em leitura de estudantes do segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º, 7º e 8º anos), aprovados com restrição, bem como a proposição de atividades que colaborem para a superação das dificuldades encontradas por estes alunos e a consequente inserção destes estudantes no mundo grafocêntrico. A vivência em nossa sociedade atual está toda fundamentada em

materiais escritos que obrigatoriamente precisam ser lidos por qualquer pessoa que nela está inserida. Dificilmente passamos mais de alguns minutos sem ler algo. A televisão veicula imagens, sempre conectadas à escrita, a comunicação através de aparelhos celulares é feita mais através de mensagens escritas do que auditivas, o computador, o celular e a internet estão ao alcance da grande maioria da população e as pessoas se comunicam mais através de e-mails e redes sociais do que falando, seja pessoalmente ou por telefone. Lemos placas, outdoors, propagandas e outros textos escritos a todo o momento. Cabe à escola fornecer os meios de acesso a esses variados tipos de texto aos estudantes, principalmente aos que provêm de classes sociais desprestigiadas, com pouco ou nenhum convívio com esses materiais escritos, fornecendo-lhes assim condições de transitar pelas diversas esferas sociais que, sem o conhecimento de informações transmitidas via escrita, lhe seriam negadas.

Endereço: Rua Esteves Junior, 390, Andar Térreo - Biblioteca

Bairro: Centro **Município:** FLORIANÓPOLIS **CEP:** 88.015-130

UF: SC

Telefone: (48)3212-1660

Fax: (48)3212-1680

E-mail: cepses@saude.sc.gov.br

SECRETARIA DE ESTADO DA
SAÚDE DE SANTA
CATARINA/SES



Continuação do Parecer: 907.862

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Apresentar e desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica, com atividades de leitura que colaborem para a superação de dificuldades em estudantes aprovados com restrição.

Objetivo Secundário:

Avaliar a proficiência em leitura de estudantes aprovados com restrição do segundo ciclo do Ensino Fundamental da EBM Henrique Veras, em Florianópolis/SC. Desenvolver projetos de práticas de leitura que proporcionem a estes alunos o pleno desenvolvimento de suas capacidades na área de leitura e a sua consequente reinserção no processo escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora apresenta que a pesquisa oferece riscos mínimos inerentes à condição de estudantes dos sujeitos participantes da pesquisa: os riscos que todos correm normalmente ao se deslocar de sua casa até a escola, cansaço mental e sonolência devido à participação em atividades pedagógicas.

Como benefícios informa que a pesquisa-ação, organizada na forma de oficinas, pretende auxiliar os alunos a desenvolver sua proficiência em leitura com a prática de leitura utilizando variadas estratégias. Espera-se também que os estudos realizados durante a aplicação do projeto conduzam a proposições práticas e viáveis de serem desenvolvidas no ensino fundamental.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora informou os critérios de inclusão, sendo convidados todos os alunos que fazem o contraturno.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora informou as pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Esteves Junior, 390, Andar Térreo - Biblioteca
Bairro: Centro **CEP:** 88.015-130
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3212-1660 **Fax:** (48)3212-1680 **E-mail:** cepses@saude.sc.gov.br

SECRETARIA DE ESTADO DA
SAÚDE DE SANTA
CATARINA/SES



Continuação do Parecer: 907.662

Considerações Finais a critério do CEP:

todas as pendências foram atendidas, portanto somos de parecer favorável a aprovação do protocolo.

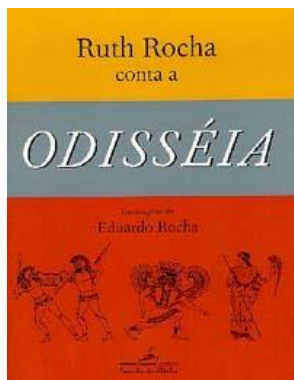
FLORIANOPOLIS, 10 de Dezembro de 2014

Assinado por:
ELIANE MARIA STUART GARCEZ
(Coordenador)

ANEXO B – RESENHA SOBRE A OBRA ESCOLHIDA COMO EIXO CENTRAL DA ATIVIDADE

Leia atentamente a resenha abaixo e preencha os espaços com a palavra que completa de modo mais adequado o sentido do texto.

Viagem fantástica pela Grécia antiga



História criada há quase três mil anos ganha uma _____ voltada para

ilustração/adaptação

crianças como você!

A _____ Ruth Rocha adaptou a

escritora/pintora

Odisseia de Homero para crianças. Ulisses era um herói _____: depois de

deprimido/ valente

lutar bravamente em uma guerra, ele demorou mais de dez anos para conseguir voltar para casa.

No caminho, teve que _____ monstros horríveis e vários

enfrentar/cumprimentar

obstáculos.

Mas passou por todos eles com sua força e inteligência.

Entre outras peripécias, Ulisses conseguiu _____ um ciclope,

derrotar/encontrar

um ameaçador gigante de um só olho que gostava de devorar pessoas.

Também precisou enganar Circe, uma poderosa feiticeira que transformava _____ em porcos.

animais/ homens

Essas cenas não parecem ter saído do roteiro de um _____ de ação

filme/sonho

ou do mais recente videogame? Pois saiba que elas fazem parte da *Odisseia*, uma história criada há quase três mil anos por um poeta _____ chamado Homero (leia o quadro abaixo).

alemão/ grego

Junto com uma outra obra de Homero – a *Iliada* –, ela é um dos mais importantes _____ da literatura mundial, e inspirou muitos

textos/trechos

artistas.

A emocionante _____ de Ulisses agora também pode

corrida/aventura

ser conhecida pelas crianças.

A _____ Ruth Rocha fez uma _____ da história,

escritora/pintora

ilustração/adaptação

em um livro lançado neste ano pela Companhia das Letrinhas. Essa é uma grande oportunidade para quem quiser conhecer um pouco sobre o fantástico _____ da mitologia grega.

universo/unicórnio

Homero

O criador da *Odisseia* foi um poeta grego chamado Homero. Ele viveu setecentos anos antes de Cristo. Isso foi há quase três mil anos, e hoje não se sabe muita coisa sobre ele. Algumas pessoas duvidam até que ele tenha existido, e acham que seus poemas foram escritos por várias pessoas.

Acredita-se que Homero era cego, e andava pelas cidades gregas recitando seus poemas. Depois de algum tempo, seus textos teriam sido escritos por outras pessoas.

Há duas grandes obras de Homero: *a Ilíada e a Odisseia*. As duas contam longas histórias em forma de versos, e são chamadas de epopeias. O herói de ambas é Ulisses. Esse era o seu nome romano; os gregos o chamavam de Odisseu (por isso a história se chama Odisseia).

Fonte: <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/viagem-fantastica-pela-grecia-antiga/>

ANEXO C - PRINTSCREEN DO SITE NO QUAL ESTÁ PUBLICADA A RESENHA DO ANEXO B

Viagem fantástica pela Grécia antiga

Historia criada há quase três mil anos ganha uma adaptação voltada para crianças como você!

NOTÍCIAS 13.04.2008 HISTÓRIA LINGUAGEM PDF

Ruth Rocha
Obras 1

ODISSÉIA

A escritora Ruth Rocha adaptou a *Odisséia* de Homero para crianças.

Utilizar era um herói valente; depois de lutar bravamente em uma guerra, ele morreu mais de dez anos para conseguir voltar para casa.

No caminho, teve que enfrentar monstros horríveis e vários sabbáticos. Mas passou por todos eles com sua força e inteligência.

Entre outras peripécias, Ulisses conseguiu derrotar um ciclope, um anãozador gigante de um só olho que gostava de devorar pessoas. Também precisou enganar Circe, uma poderosa feiticeira que transformava homens em porcos.

Essas cenas não parecem ter saído do roteiro de um filme de ação ou do mais recente videogame? Pois saiba que elas fazem parte da *Odisséia*, uma história criada há quase três mil anos por um poeta grego chamado Homero (leia o quadro ao lado). Junto com uma outra obra de Homero – a *Ilíada* –, ela é um dos mais importantes textos da literatura mundial, e inspirou muitos artistas.

NOVIDADES

Cadastre-se para receber nossas novidades por e-mail.

SEU E-MAIL

CADASTRAR

12:17 26/07/2015

ANEXO D - PRINTSCREEN DE VERBETE DE ENCICLOPÉDIA DIGITAL UTILIZADO EM UMA DAS NOSSAS AÇÕES

http://www.infoescola.com/mitologia-grega/labirinto-de-creta/

Resultados da Busca - InfoEscola. Labirinto de Creta - Mitolog...

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Plataforma Brasil curso CURSO DE QUALIT... Programa de Mestrado Pr... Facebook Google Google Tradutor Entrar Moodle UFSC - Apoio aos... Sites Sugeridos Galeria do Web Site

Curiosidades
Direito
Doenças
Drogas
Economia
Educação
Espanhol
Esportes
Filosofia
Física
Geografia
História
Idiomas
Informática
Inglês
Literatura
Matemática
Medicina
Mitologia
Política
Português
Profissões
Psicologia
Química
Redação
Religião
Sexualidade
Sociedade
Sociologia

Notícias

Carosidades

YouTube / Porta dos Fundos
+ 9.001.550 Fãs

Por **Thaís Paciência**

Segundo a [mitologia grega](#), o **Labirinto de Creta** foi construído pelo brilhante arquiteto e artesão **Dédalo**, a pedido do Rei **Mino**, para prender o **Minotauro**, personagem mitológico com corpo humano e cabeça de touro. Acreditava-se que a lendosa sereia a esfinge do labirinto tenha surgido a partir do **Palácio de Knossos**, cuja complexidade de arquitetura, que inclui inclusive um sistema de esgoto, relaciona-se à complexidade do labirinto. As ruínas do Palácio de Knossos são, até hoje, atração da ilha de **Creta**, na Grécia.

Dois lendas gregas têm relação com o Labirinto de Creta: a do **Minotauro** e a de **Dédalo**, arquiteto que teria construído o labirinto e seu filho **Icaro**. Ambas as lendas tem como antagonista o Rei **Mino** de **Ilha de Creta**, que segundo a mitologia grega, era filho de **Zeus**.

O deus **Poseidon** presenteou o Rei **Mino** com um belo touro branco, com o objetivo que **Mino** sacrificasse o animal em sua homenagem. Mas a beleza do touro fascinou o rei, que sacrificou outro touro no lugar do belo animal que **Poseidon** havia lhe dado. **Poseidon**, furioso pela tentativa de **Mino** de lhe enganar, fez com que **Paifias**, esposa de **Mino**, se apaixonasse pelo touro branco, sendo que do útero do touro com **Paifias**, nasceu o **Minotauro**. Sem outra opção, e não podendo matar o "filho" de sua esposa, **Mino** pediu a **Dédalo** que construisse um labirinto para onde pudessem enviar o **Minotauro** com a certeza que o mesmo não escaparia. **Dédalo** construiu o Labirinto de Creta.

A outra lenda grega que faz referência ao Labirinto de Creta é a de **Dédalo** e seu filho **Icaro**. O desfecho da história do **Minotauro**, morto por **Teseu**, herói que conseguiu superar o complexo labirinto de Creta sendo vivo, levou o rei **Mino** a prender **Dédalo** e **Icaro** no labirinto. **Mino** quis que os mesmos morressem. O único jeito, segundo **Dédalo** alertava a seu filho, seria a **carra de madeira**, caso a altitude do vôo fosse maior, portanto mais próxima do sol. **Icaro**, encantado com a experiência de voar, não atendeu as recomendações de seu pai, voou em uma altitude superior. Suas asas derretaram e **Icaro** caiu no mar, para o desespero de **Dédalo**, que chorou a morte

Palácio de Knossos. Foto: binik / Shutterstock.com

09:10
23/10/2014

Fonte: <http://www.infoescola.com/mitologia-grega/minotauro/>

http://www.infoescola.com/mitologia-grega/labirinto-de-creta/

Resultados da Busca - InfoEscola. Labirinto de Creta - Mitolog...

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Plataforma Brasil curso CURSO DE QUALIT... Programa de Mestrado Pr... Facebook Google Google Tradutor Entrar Moodle UFSC - Apoio aos... Sites Sugeridos Galeria do Web Site

Matemática
Medicina
Mitologia
Política
Português
Profissões
Psicologia
Química
Redação
Religião
Sexualidade
Sociedade
Sociologia

Notícias

Carosidades

YouTube / Porta dos Fundos
+ 9.001.550 Fãs

homagem. Mas a beleza do touro fascinou o rei, que sacrificou outro touro no lugar do belo animal que **Poseidon** havia lhe dado. **Poseidon**, furioso pela tentativa de **Mino** de lhe enganar, fez com que **Paifias**, esposa de **Mino**, se apaixonasse pelo touro branco, sendo que do útero do touro com **Paifias**, nasceu o **Minotauro**. Sem outra opção, e não podendo matar o "filho" de sua esposa, **Mino** pediu a **Dédalo** que construisse um labirinto para onde pudessem enviar o **Minotauro** com a certeza que o mesmo não escaparia. **Dédalo** construiu o Labirinto de Creta.

A outra lenda grega que faz referência ao Labirinto de Creta é a de **Dédalo** e seu filho **Icaro**. O desfecho da história do **Minotauro**, morto por **Teseu**, herói que conseguiu superar o complexo labirinto de Creta sendo vivo, levou o rei **Mino** a prender **Dédalo** e **Icaro** no labirinto. **Mino** quis que os mesmos morressem. O único jeito, segundo **Dédalo** alertava a seu filho, seria a **carra de madeira**, caso a altitude do vôo fosse maior, portanto mais próxima do sol. **Icaro**, encantado com a experiência de voar, não atendeu as recomendações de seu pai, voou em uma altitude superior. Suas asas derretaram e **Icaro** caiu no mar, para o desespero de **Dédalo**, que chorou a morte do filho por toda a sua vida.

Palácio de Knossos. Foto: binik / Shutterstock.com

09:12
23/10/2014

ANEXO E - RECORTE DE VERBETE DE ENCICLOPÉDIA DIGITAL, UTILIZADO EM UMA DAS NOSSAS AÇÕES – LEITURA COMPLEMENTAR AO TEXTO DO ANEXO D

Recebe o nome de **mar Egeu** o braço do [mar Mediterrâneo](#) localizado entre a Grécia e a Turquia, a sudeste do [continente europeu](#). Cobrindo uma área de aproximadamente 214,000 km² (tamanho um pouco maior que a do estado do Paraná), o Egeu está ligado a norte ao mar de Mármara e ao [Mar Negro](#) pelos estreitos de Dardanelos e [Bósforo](#), e ao sul pelo Mar Jônico. Ao largo da costa do nordeste de [Creta](#) o mar atinge uma profundidade máxima de 3.294 m (cerca de 10.000 pés). São partes componentes do Egeu o mar de Creta, ao sul, e o mar Trácio, ao norte, e dentro de suas águas estão as chamadas Ilhas do Mar Egeu, que somam ao todo mais de três mil, destacando-se em sua periferia sul as ilhas de Rodas e Creta (a maior em tamanho, encontrando-se quase que equidistante de [Grécia](#) e Turquia). A região é ainda considerada local de desenvolvimento das mais antigas civilizações europeias (os povos [micênicos](#) e [minoicos](#), ou então egeus), que tiveram seu apogeu por volta de 3000 a 1100 a.C.

São os principais portos do Egeu as cidades de Iráclio (Heraklion, em Creta, Grécia), Pireu, Salonica e Alexandrópolis (na Grécia continental) e Izmir (ou Smirna, na Turquia), num ambiente marcado pelo tráfego constante de navios de cruzeiro, ferries regionais e aerobarcos. O porto de Pireu é o indicado para se viajar entre todas as ilhas gregas, qualquer que seja a distância. Sua importância como rota de transporte e comercial já vem de longa data, pois os terrenos vizinhos são todos montanhosos e de tráfego difícil, sendo mais cômodo a navegação pelo Egeu para se atingir o norte do Mediterrâneo. Por isso mesmo, o controle deste tem sido a causa de guerras desde o início da ocupação humana da região.

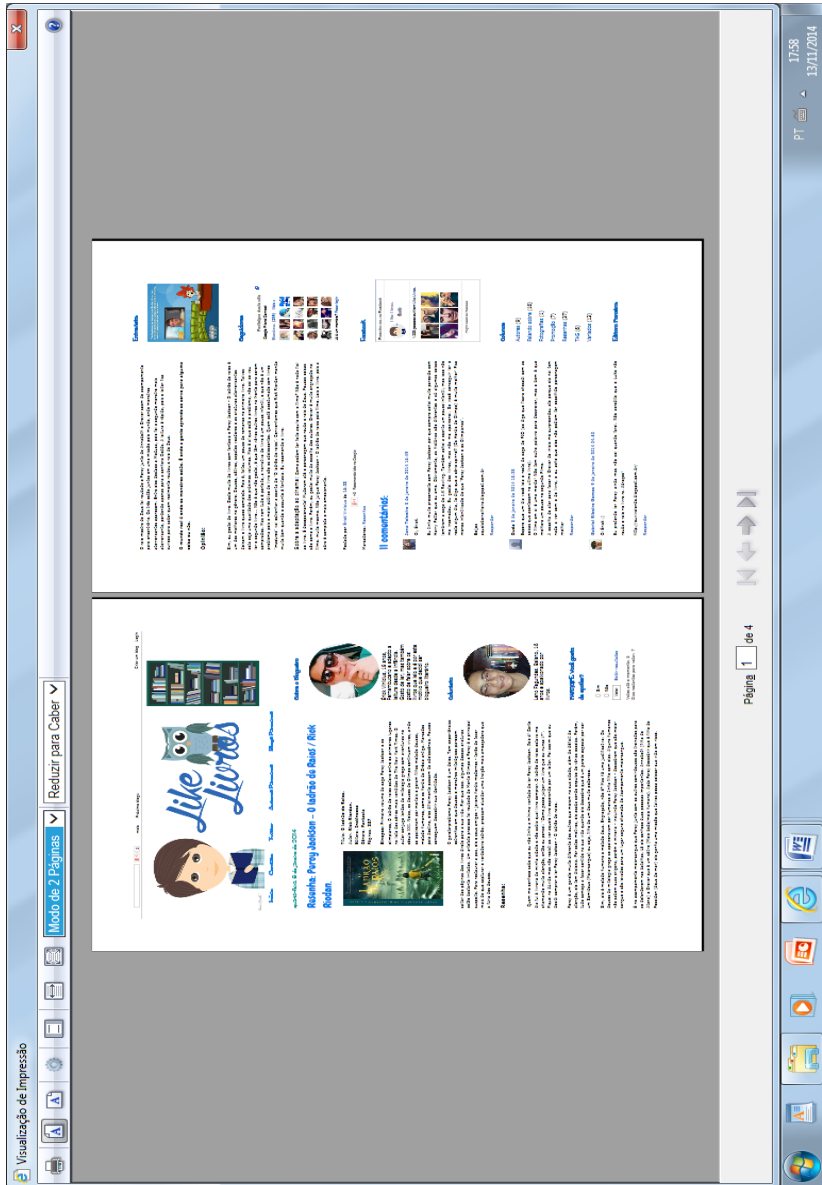
Na antiguidade, as ilhas foram povoadas pelos gregos, bem como grande parte da península da Anatólia, onde se estabeleceu o [Império Turco Otomano](#) (atual Turquia). Por volta de 1820, todo o [litoral e ilhas do mar Egeu pertenciam ao Império](#)



Mapa do Mar Egeu. Fonte: [CIA / US Congress Library](#).

Fonte: <http://www.infoescola.com/grecia/ilha-de-creta/>

ANEXO F – PRINTSCREEN DA RESENHA E RESENHA IMPRESSA DA OBRA *PERCY JACKSON E O LADRÃO DE RAIOS* ENTREGUE AOS ALUNOS





Como Usar

[Início](#) [Contato](#) [Twitter](#) [Autores Parceiros](#) [Blogs Parceiros](#)

Like Livros



[Criar um blog](#) [Login](#)

quarta-feira, 8 de janeiro de 2014

Resenha: Percy Jackson - O ladrão de Raios / Rick Riordan.



Título: O ladrão de Raios.
Autor: Rick Riordan.
Editora: Fantaseca
Gênero: Fantasia
Páginas: 387

Síntese: Primeiro volume da saga Percy Jackson e os olimpianos. O ladrão de raios esteve entre os primeiros lugares na lista das séries mais vendidas do The New York Times. O autor conjuga lendas da mitologia grega com aventuras no século XXI. Nelas, os deuses do Olimpo continuam vivos, ainda se apaixonam por mortais e geram filhos metade deuses, metade humanos, como os heróis da Grécia antiga. Marcados pelo destino, eles dificilmente passam da adolescência. Poucos conseguem descobrir sua identidade.

O garoto-problema Percy Jackson é um deles. Tem experiências estranhas em que deuses e monstros mitológicos parecem saltar das páginas dos livros direto para a sua vida. Pior que isso: algumas dessas criaturas estão bastante irritadas. Um artefato precioso foi roubado do Monte Olimpo e Percy é o principal suspeito. Para restaurar a paz, ele e seus amigos - jovens heróis modernos - terão de fazer mais do que capturar o verdadeiro ladrão: precisam elucidar uma traição mais ameaçadora que a fúria dos deuses.

Resenha:

Quem me conhece sabe que eu não tinha a mínima vontade de ler Percy Jackson. Pois é! Certo dia fui à livraria da minha cidade e não sabia qual livro comprar. O ladrão de raios estava me chamando muita atenção, então eu pensei: "Como posso julgar um livro que eu nunca li?". Fiquei na dúvida mas não resisti ao ver aquele livro esperando por um leitor. Foi assim que eu decidi comprar e ler Percy Jackson - O ladrão de raios.

Percy é um garoto muito diferente dos outros que moram na sua cidade, além do déficit de atenção, ele tem distaxia. Por estes motivos, ele acaba sendo expulso de várias escolas. Porém, tudo começa a fazer sentido na sua vida quando ele descobre que é um garoto especial por ser um Semideus (Meio-sangue) ou seja, filho de um deus muito poderoso.

Sim, ele é metade humano e metade deus. Engraçado, não é? Mas há uma justificativa: Os deuses da mitologia grega se apaixonavam por humanas e tinha filho com elas. Alguns humanos não sabem suas origens, porém a minoria - incluindo Percy Jackson - descobrem que são meio-sangue e são levados para um lugar seguro chamado de Acampamento meio-sangue.

É no acampamento meio-sangue que Percy junto com os outros semi-deuses são treinados

Sobre o Blogueiro



Érick Vinícius, 18 anos, Pernambucano e adepto a leitura desde a infância. Gosto de ler, mas também gosto de falar sobre os livros que leio e é por este motivo que decidi ser blogueiro literário.

Colunista



Leno Fagundes, Balano, 16 anos e apaixonado por livros.

Entrevista:

para se defenderem nas batalhas. Lá ele conhece duas pessoas importantes: Annabeth (filha de Atena) e Grover que é um sátiro (Melo bode/meio humano). Após Percy descobrir que é filho de Poseidon (deus do mar) ele ganha uma missão que talvez possa colocar sua vida em risco.

O ralo mestre de Zeus foi roubado e Percy junto de Annabeth e Grover saem do acampamento para encontrá-lo. Os três estão juntos em uma missão pelo mundo, onde monstros aterrorizantes aparecem. Entre eles destaco a Meduza, pois foi o segundo monstro mais aterrorizante, perdendo apenas para a senhora Dodds. A leitura é rápida, pois o leitor fica curioso para saber quem realmente roubou o ralo de Zeus.

O mundo real é onde os monstros estão. É onde a gente aprende se serve para alguma coisa ou não.

Opinião:

Sim, eu gostei do livro. Gosto muito de livros com fantasia e Percy Jackson - O ladrão de raios é um dos melhores no gênero. Deuses, sátiros, sapatos voadores e as criaturas aterrorizantes deixam o livro quase completo. Pois é, faltou um pouco de romance no primeiro livro. Talvez esta seja uma qualidade dos próximos volumes. Mas é aí que está o problema, não sei se vou ler o segundo livro... Não é que não gostei, é que têm vários outros livros na frente para serem comprados. Mas nem tudo é perfeito, a narrativa do livro é um pouco infantil, o que não é um problema pois o maior público do livro são os adolescentes. Quem está acostumado com livros "maduros" vai estranhar a escrita de "O ladrão de raios". Convenhamos que Rick Riordan manda muito bem quando o assunto é fantasia. Eu recomendo o livro.

Sobre a adaptação ao cinema: Como podem ter feito aquilo com o filme? Não é nada fiel ao livro. É decepcionante! Mudaram até o personagem que rouba o ralo de Zeus. Poucas coisas são como o livro. Porém, eu gostei muito da escolha dos autores. Grover é muito engraçado no filme, muito mesmo. Não julgue Percy Jackson - O ladrão de raios pelo filme. Leia o livro, pois a obra é completa e mais emocionante.

Postado por **Érick Vinicius** às 16:23

 +1  +2 [Recomende isto no Google](#)

Marcadores: [Resenas](#)

11 comentários:



Jana Teixeira 8 de janeiro de 2014 16:49

Oi, Érick.

Eu tinha muito preconceito com Percy Jackson por que sempre achei muito parecido com Harry Potter que eu amo. Obviamente, as histórias são diferentes e só algumas coisas lembram a saga de J.K Rowling. Também achei a escrita um pouco infantil, mas isso não me incomodou. Eu gostei dos livros, mas não me apaixonei. Se você conseguir ler o resto algum dia, te digo que a série spin-off (Os Heróis do Olimpo) é muito melhor! Fica menos infantilizado do que "Percy Jackson e os Olimpianos".

Beijos
aquelaborralheira.blogspot.com.br

[Responder](#)



Duda 8 de janeiro de 2014 18:28

Espero que um dia você leia o resto da saga de PJO (so digo que ficara chocadi com as coisas que acontecem no ultimo livro).

O filme em si é uma merda! Não tem outra palavra para descrever, mas o bom é que melhora um pouco no segundo Filme.

A escolha do ator para fazer o Grover de inicio me surpreendeu ate porque ela nai nem nada a ver com o do livro, e eu acho que eles não podiam ter escolhido personagem melhor

[Responder](#)



Gabriel Ribeiro Gomes 9 de janeiro de 2014 04:50

Oi Érick :)

Eu pretendo ler Percy ainda mas não sei quando farei. Não acredito que o Luke não



Seguidores

Participar deste site 

Google Friend Connect



Membros (286) [Mais...](#)



Já é um membro? [Faça login!](#)

Facebook

Encontre-nos no Facebook

 Like Livros
 Curtir

1.257 pessoas curtiram Like Livros.



Plug-in social do Facebook

Colunas

Autores (9)

Falando sobre (16)

Fotografias (1)

Promoção (7)

Resenhas (36)

TAG (6)

Variados (13)

Editora Parceira:



ANEXO G – TEXTO COMPLEMENTAR LIDO NOS ENCONTROS DE LEITURA



PROMETEU

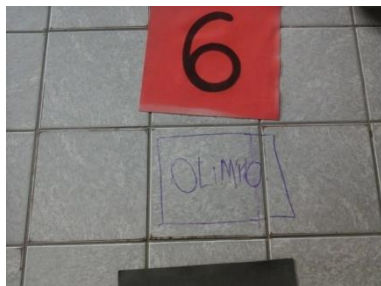
PROMETEU E SEU IRMÃO, Epimeteu, eram titãs, membros de uma raça de gigantes. No início dos tempos, os deuses travaram uma grande batalha contra os titãs para decidir quem governaria o universo. Os deuses venceram, e quase todos os titãs foram destruídos.

Os deuses criaram a terra a partir dos corpos dos adversários mortos. Com os ossos dos titãs fizeram os rochedos e as montanhas. Com o sangue fizeram o mar, os lagos e os rios. Fizeram as estrelas com seus olhos, o capim e as árvores com seus cabelos.

Como Prometeu e seu irmão tomaram o partido dos deuses, foram recompensados com a tarefa de povoar o mundo com seres vivos. Pela terra já rastejavam criaturas pálidas e disformes. Zeus, o rei dos deuses, entregou a Epimeteu uma grande quantidade de dons, encarregando-o de distribuí-los entre aquelas criaturas. Prometeu deveria inspecionar o trabalho do irmão, garantindo que cada ser recebesse de fato uma dádiva.

Epimeteu apressou-se em distribuir os dons dos deuses. A algumas criaturas ele deu a capacidade de voar, a outras o dom de nadar no mar. Algumas ganharam garras e dentes afiados. A outras foi dada a habilidade de correr, escavar e saltar. Algumas criaturas ganharam penas, outras receberam pelos. Algumas ganharam escamas, outras

ANEXO H – IMAGENS DO JOGO FINAL



Fonte: Geração da autora

ANEXO I – PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DA LEITURA DE PALAVRAS/ PSEUDOPALAVRAS ISOLADAS – LPI (SALLES; PARENTE, 2002)

TREINO:

Regular	Irregular	Pseudopalavra
1. leão	4. floresta	7. naitotise
2. montanha	5. rosa	8. lusa
3. bife	6. maionese	

TESTE:

Regular	Irregular	Pseudopalavra
1. sala	21. táxi	41. tapi
2. fada	22. belo	42. lobe
3. campo	23. bosque	43. cusbe
4. carro	24. velho	44. jolha
5. livro	25. prova	45. prina
6. operação	26. alfabeto	46. beltofa
7. presente	27. resposta	47. paresta
8. parágrafo	28. exercício	48. azercico
9. importante	29. transporte	49. prantorca
10. dinheiro	30. exemplo	50. asprona
11. grade	31. lebre	51. brele
12. jóia	32. ônix	52. unas
13. prata	33. bloco	53. clobo
14. surdo	34. sorte	54. turse
15. vaga	35. fixo	55. cifo
16. orfanato	36. saxofone	56. nefoxosa
17. caramujo	37. aquarela	57. erequela
18. margarida	38. crucifixo	58. crafissoca
19. gelatina	39. cotonete	59. tonecote
20. crocodilo	40. beringela	60. laberinja

Fonte: Salles *et al* (2013).

ANEXO J – ENTREVISTA ELABORADA DE ACORDO COM AS COORDENADAS DO INAF

Nível 1 - Analfabeto

<i>Textos:</i>	Questões:
<ul style="list-style-type: none"> - Capa da revista; - Anúncio da revista (Catho online); - Anúncio da revista (Hyundai). 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Onde está o título da revista? 2- Qual o nome dessa revista? 3- Sobre o que é este anúncio? 4- Durante quantos dias você pode anunciar grátis o seu currículo? 5- De que marca de carro é este anúncio?

Nível 2 – Nível Rudimentar

<i>Textos:</i>	Questões:
<ul style="list-style-type: none"> - Reportagem da revista (Meu médico, meu amigo); - Reportagem da revista (Sabrina Sato); 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Sobre o que é esta reportagem? 2- Para que serve a Política Nacional da Humanização (PNH)? 3- Qual o foco do PNH? 4- Por que a reportagem diz que Sabrina Sato está com uma “Barriguinha suspeita”? 5- Por que a imprensa acha que Sabrina Sato poderia estar grávida?

Nível 3 – Nível Básico

<i>Textos:</i>	Questões:
<ul style="list-style-type: none"> - Reportagem da revista (Stephany Brito); - Reportagem da revista (Garante seu direito de consumidora); 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Por que o título desta reportagem é “Ganha aqui, perde ali”? 2- O que pode ser feito se você comprar um produto com defeito e a empresa não tiver um SAC (Serviço de Atendimento ao Cliente)? 3- O que fazem os sites de reclamações como o “Reclame Aqui”? 4- Perante a justiça o procedimento é o mesmo independente do valor da indenização? 5- O que pode ser feito quando em nenhuma das outras alternativas você obteve sucesso?

Nível 4 – Nível Pleno

<i>Textos:</i>	Questões:
<ul style="list-style-type: none"> - Reportagem da revista (O mito da felicidade); - Reportagem da revista (Meu médico, meu amigo); 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Qual a relação entre o desejo dos pais para seus filhos e o desejo dos governantes para o seu país? 2- Você concorda que os governantes desejam isso para o seu país? Por quê? 3- O que pode acontecer se houver muita pressão em ser feliz? 4- De acordo com o texto, a felicidade é suficiente para o nosso bem-estar? 5- Podemos estabelecer algum tipo de relação entre a reportagem “Meu médico, meu amigo” e “O mito da felicidade”?

Fonte: TOMAZONI; PEDRALLI (2013)

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO ASSINADO PELOS ALUNOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO

Título da Pesquisa: **O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA EM ALUNOS**

APROVADOS COM RESTRIÇÃO

Nome do (a) Pesquisador (a): Cristiane Rossato

Nome do (a) Orientador (a): Cristiane Lazzarotto-Volcão

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade analisar a compreensão em leitura e propor atividades que desenvolvam a proficiência em leitura dos alunos aprovados com restrição.

Participantes da pesquisa: Participarão em torno de doze alunos dentre os alunos aprovados com restrição no ano anterior

Envolvimento pesquisa: ao participar desta pesquisa você terá a oportunidade de realizar atividades que visam melhorar sua proficiência em leitura, colaborando assim para um melhor desempenho em todas as disciplinas.

Para participar deste estudo, o responsável por você precisa autorizar, assinando um termo de autorização chamado Termo de Consentimento. Você não vai precisar pagar nada para participar e também não receberá nada pela sua participação nesta pesquisa. Você pode fazer qualquer pergunta e, se tiver alguma dúvida sobre sua participação, a qualquer hora esta será respondida. O responsável por você pode retirar a autorização ou não querer mais sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, ou seja, você participa se quiser, e o fato de você não querer participar não levará a qualquer castigo ou modificação na forma em que você será atendido. Seu nome será mantido em segredo,

só os pesquisadores saberão e não irão contar para mais ninguém. Você não será identificado em nenhuma publicação. Sua participação nesta pesquisa apresenta os riscos normais a que você está exposto ao ir à escola. Você poderá saber os resultados da pesquisa, se quiser, quando ela acabar. Em caso de dúvidas poderá se comunicar com a escola e com a professora pesquisadora no telefone [REDACTED] 8923 ou 8485 [REDACTED], pelo e-mail crisrossato@[REDACTED].com e também com o CEPSES/SC (Tel.: 48 3212-1660 / 1644), e-mail: cepses@saude.sc.gov.br.

Você só participará com a autorização do responsável por você. Suas informações utilizadas na pesquisa ficarão guardadas com a pessoa responsável pela pesquisa por cinco (5) anos, e depois serão destruídas. Este termo tem duas cópias, sendo que uma cópia será guardada pelos pesquisadores, e a outra ficará com você.

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei fazer novas perguntas, e o meu responsável poderá mudar a decisão de eu participar se ele quiser. Tendo a autorização do meu responsável já assinada, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo e me foi dada a chance de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do aluno

Florianópolis, _____ de _____ de 2014.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO ASSINADO PELOS RESPONSÁVEIS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **O desenvolvimento da leitura em alunos promovidos com restrição**, desenvolvida pela professora Cristiane Rossato, para obtenção do título de mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina

O motivo que nos leva a estudar os problemas de leitura é a constatação de que grande parte dos alunos que possuem baixo rendimento na escola não consegue ler adequadamente. A pesquisa é importante pela necessidade de aprofundarmos os estudos que buscam uma solução para o problema percebido nesses alunos. O objetivo desse projeto é analisar como é a leitura desses alunos, identificar onde eles têm mais dificuldades e desenvolver atividades na forma de oficinas que contribuam para a diminuição dessas dificuldades.

Os alunos participarão das oficinas duas vezes por semana, em encontros de noventa minutos, no contraturno e essas oficinas integrarão as atividades do Programa Mais Educação. Portanto, os estudantes participantes do projeto terão almoço assegurado na escola.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e em qualquer momento. Você é livre para recusar-se a permitir a participação de seu(sua) filho (a), retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação de seu(sua) filho(a) é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados dos trabalhos desenvolvidos estarão à sua disposição a qualquer momento na escola e a identidade de seu(sua)

filho(a) permanecerá confidencial. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Seu (sua) filho(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada na EBM [REDACTED] e outra será fornecida a você.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE

Eu, _____, responsável pelo aluno _____, da turma _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e interromper minha participação e do aluno sob minha responsabilidade se assim o desejar. A professora orientadora Dra. Cristiane Lazzarotto-Volcão e a professora pesquisadora Cristiane Rossato certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Também sei que não arcarei com nenhum custo durante o desenvolvimento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei me comunicar com a escola e com a professora pesquisadora no telefone [REDACTED] 8923 ou 8485 [REDACTED], pelo e-mail crisrossato@[REDACTED].com e também com o CEPSES/SC (Tel.: 48 3212-1660 / 1644), e-mail: cepses@saude.sc.gov.br.

Declaro que concordo e autorizo a participação do(a) menor sob minha responsabilidade nesse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome	Assinatura do participante	Data
------	----------------------------	------

Nome	Assinatura do pesquisador	Data
------	---------------------------	------

Nome	Assinatura do pesquisador	Data
------	---------------------------	------

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÃO DE VOZ ASSINADO PELOS RESPONSÁVEIS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DA FALA

Título da Pesquisa: **O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA EM ALUNOS PROMOVIDOS COM RESTRIÇÃO**

Nome do (a) Pesquisador (a): Cristiane Rossato

Nome do (a) Orientador (a): Cristiane Lazzarotto-Volcão

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade analisar a compreensão em leitura e propor atividades que desenvolvam a proficiência em leitura dos alunos aprovados com restrição.

Participantes da pesquisa: Participarão em torno de doze alunos dentre os alunos aprovados com restrição no ano anterior.

Envolvimento pesquisa: ao participar desta pesquisa você terá a oportunidade de realizar atividades que visam melhorar sua proficiência em leitura, colaborando assim para um melhor desempenho em todas as disciplinas.

Algumas conversas e entrevistas desta oficina serão gravadas e, para tanto, é necessário que você, bem como o seu responsável, assinem a autorização a seguir.

Asseguramos que essas gravações e as informações pessoais nelas contidas não serão publicadas e sua identidade será mantida em sigilo.

AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DA FALA

Eu, _____,
responsável pelo _____ aluno
_____, autorizo a
gravação da fala do referido aluno.

Assinatura do responsável

Assinatura do aluno

Data: ____/____/____

APÊNDICE D – CARTA AOS PAIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Senhores pais ou responsáveis,

Gostaríamos de convidar seu (sua) filho(a) a participar do projeto "**O desenvolvimento da leitura em alunos *promovidos com restrição***", desenvolvido pela professora Cristiane Rossato, como parte de sua pesquisa para obtenção do título de mestre em Letras.

Os encontros serão realizados na EBM [REDAZIDA], integradas ao Projeto Mais Educação e os estudantes poderão almoçar na escola. Esses encontros têm o objetivo de desenvolver o potencial de leitura dos estudantes, podendo contribuir para um melhor aproveitamento em todas as disciplinas da escola e é muito importante a participação de seu (sua) filho (a), visto que este(a), de acordo com a Equipe Pedagógica e professores da turma, pode melhorar seu desempenho escolar.

Salientamos que este projeto poderá ser muito benéfico aos estudantes e estamos à disposição na escola para solucionar quaisquer dúvidas, ou pelo telefone [REDAZIDA]-9095.

Atenciosamente,

Cristiane Rossato
Professora

[REDAZIDA]
Diretora

Observação: Caso você tenha interesse na participação de seu filho, devolva esta carta com o seu número de telefone, que ligaremos e marcaremos uma reunião em um momento mais apropriado.

Aluno: _____ Turma: _____

Nome do responsável: _____

Telefone: _____

Melhor ligar às _____ horas.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO SÓCIO-CULTURAL
(ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E GATILHO PARA RODAS
DE CONVERSA)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA/GATILHO PARA RODAS
DE CONVERSA**

GERAL

1. Para você, o que é ler?
2. Você acha importante a leitura? Por quê?
3. Com que idade você aprendeu a ler?
4. Qual a sua primeira lembrança sobre o seu aprendizado da leitura?
5. Conte-me uma lembrança boa que você tem em relação à leitura.
6. E uma ruim.

NA VIDA

7. Você lê fora da escola? O quê?
8. Você costuma ir ao cinema? Com que frequência? Prefere filmes dublados ou legendados? Por quê?
9. E ao teatro?
10. E a shows?
11. Eventos culturais?
12. Eventos esportivos?

NA ESCOLA

13. Você consegue ler as orientações dos professores e segui-las?
14. Se não consegue, por que razão?
15. Se os professores entregassem uma tarefa por escrito e não explicassem, você conseguiria ler sem problemas?

16. Por que você acha que não entende? O que dificulta esse entendimento?
17. Quando você não entende, você pede ajuda ao professor ou a um colega? Se não, por quê?

APÊNDICE F – ENTREVISTA FECHADA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**ENTREVISTA PARA DEPREENSÃO DE ASPECTOS SOCIO-
CULTURAIS DOS ALUNOS SUJEITOS DA PESQUISA**

ALUNO: _____ TURMA: _____ IDADE: _____

1. Você mora em:

- a. casa alugada
- b. casa própria
- c. emprestada
- d. outros _____

2. Quantas pessoas moram em sua casa?

- a. 2 pessoas.
- b. 3 pessoas.
- c. 4 pessoas
- d. 5 pessoas.
- e. Mais de cinco pessoas.

3. Você mora com:

- a. seus pais
- b. pais e avós
- c. pais, avós e tios
- d. pai
- e. mãe
- f. outros _____

4. Quantas pessoas de sua casa trabalham fora?

5. Qual a renda média mensal da família?

- a. Até R\$1.000,00.

- b. De R\$ 1.001,00 até R\$ 2.000,00.
- c. De R\$ 2.001,00 até R\$ 3.000,00.
- d. De R\$3.001,00 até R\$ 4.000,00.
- e. Mais de R\$ 4.000,00.
- f. não sei

6. Qual o nível de escolaridade dos adultos que moram em sua casa.

- a. Não estudou. _____ pessoas _____
- b. Estudou até a 4ª série. _____ pessoas _____
- c. Estudou até a 6ª série. _____ pessoas _____
- d. Estudou até a 7ª série. _____ pessoas _____
- e. Ensino fundamental completo. _____ pessoas _____
- f. Ensino médio incompleto. _____ pessoas _____
- g. Ensino médio completo. _____ pessoas _____
- h. Cursando ensino superior. _____ pessoas _____
- i. Ensino superior completo. _____ pessoas. _____

7. Quais materiais escritos existem em sua casa (marque uma ou mais alternativas):

- a. livros
- b. jornais
- c. revistas
- d. material religioso
- e. material didático
- f. enciclopédia
- g. material publicitário
- g. outros _____

8. Com que frequência as pessoas que moram com você leem?

- a. nunca _____
- b. às vezes _____
- b. uma vez por mês _____
- c. uma vez por semana _____
- d. todos os dias _____
- f. outros _____

9. Que tipo de material escrito as pessoas de sua família leem?

- a. livros _____
- b. jornais _____
- c. revistas _____
- d. material religioso _____

e. material didático _____

f. outros _____

10. E você, com que frequência costuma ler?

a. nunca

b. às vezes

b. uma vez por mês

c. uma vez por semana

d. todos os dias

f. outros _____

11. Se você lê, o que costuma ler (marque uma ou mais alternativas)?

a. livros

b. jornais

c. revistas

d. material religioso

e. material didático

f. outros _____

12. Qual o objetivo da sua leitura?

a. curiosidade

b. conhecimento

c. diversão

d. obrigação

e. necessidade

e. outro _____

13. Em sua casa existe computador?

a. sim

b. não

14. Em sua casa há acesso à internet?

a. sim

b. não

15. Você costuma ler materiais *on-line*?

a. sim

b. não

16. Que tipo de material escrito você lê *on-line*?

a. blogs

- b. sites de informação
- c. sites de fofocas
- d. comentários e *posts* em redes sociais
- f. fóruns e chats
- e. outros _____

17. Quando foi a última vez que você leu algo?

- a. Há um dia.
- b. Há uma semana.
- c. Há um mês.
- d. Há dois meses.
- e. Há _____ meses.

18. Você leu que tipo de material? _____

19. Quem mais o influenciou em suas leituras?

- a. pais
- b. professores
- c. amigos
- d. familiares
- e. outros

20. No dia-a-dia, você percebe as pessoas que moram com você usando a leitura para ler (assinale uma ou mais alternativas):

- a. bilhetes
- b. bulas
- c. manuais
- d. receitas
- e. contas
- f. propagandas
- g. outras _____

21. E você, usa a leitura no dia-a-dia em que situações?

22. Você lê espontaneamente ou só quando alguém solicita? _____

Se lê por vontade própria, o que costuma ler?

APÊNDICE G – ORIENTAÇÃO PARA LEITURA DE TEXTOS *ON-LINE*



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ROTEIRO PARA LEITURA DE TEXTOS *ON-LINE*

ORIENTAÇÕES GERAIS

A *web* é democrática - qualquer pessoa posta o que quiser na rede, inclusive contrariando a legislação.

Como saber se os sites pesquisados são confiáveis?

- * Procure verificar se o site é oficial, ligado a alguma instituição.
- * Verifique quem é o autor da postagem ou do texto.
- * Verifique a veracidade da informação, pesquisando em outros sites através de mecanismos de busca.

Não se esqueça de buscar o significado de palavras desconhecidas em dicionários *on-line*.

Tenha cuidado para não "se perder" nos links. São muito úteis, mas às vezes nos levam para muito longe do objeto pesquisado.

O QUE VOU PESQUISAR?

Durante as leituras que fizemos até então, alguma dúvida ou curiosidade não ficou 'esclarecida'?

Quais dúvidas sobre o objeto pesquisado você ainda tem?

Sobre que assunto relacionado ao objeto da pesquisa você vai buscar mais informações?

Você vai encontrar informações que você não tinha pensado em pesquisar inicialmente. Se essas informações se encaixarem em nosso objeto, continue. Se não estiverem, anote o site para visitá-lo mais tarde. Vocês terão um tempo reservado para isso.

RESUMO DAS INFORMAÇÕES ENCONTRADAS

Faça um resumo por escrito (no computador) das informações encontradas e das novidades descobertas sobre o objeto de nossa pesquisa hoje.

Envie para a professora por e-mail (crisrossato@████████.com).

Não se esqueça de referenciar os sites pesquisados.