

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
(MESTRADO)

EDNÉIA APARECIDA BERNARDINELI BERNINI

A ABORDAGEM DA LEITURA
NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LETRAS:
DIAGNÓSTICO E ANÁLISE

MARINGÁ
2003

EDNÉIA APARECIDA BERNARDINELI BERNINI

**A ABORDAGEM DA LEITURA
NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LETRAS:
DIAGNÓSTICO E ANÁLISE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada, Área de Concentração: Ensino-Aprendizagem de Língua Materna.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi.

**MARINGÁ
2003**

A todos que incentivaram e
contribuíram para a realização deste
trabalho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, dou graças ao Pai, ao Filho e ao Espírito Santo: Trindade presente em minha vida, e à Mãe Santíssima, minha intercessora.

À CAPES, pela concessão de bolsa de estudos pelo prazo de treze meses.

Em especial, ao Prof. Dr. Renilson José Menegassi pelas orientações, ensinamentos, possibilitando meu aprendizado e crescimento.

Às professoras Dras. Maria do Carmo Oliveira T. Santos e Alba Maria Perfeito, pelas relevantes contribuições por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da UEM, pela dedicação.

À secretária e amiga Andréa, pelo carinho.

Às professoras Lílian Cristina Buzato Ritter e Cláudia Valéria Doná Hila, pela colaboração no processo da pesquisa.

À Giselli Cristina Claro, pela contribuição com a pesquisa.

Aos alunos e professores do curso de Letras, que me acolheram em Estágio de Docência.

Aos Amigos que fiz neste período e com os quais pude compartilhar tantos momentos, especialmente, Ana Beatriz, Ângela e Isaías.

À Leonice Passarela, não somente pela sua amizade, mas pelo incentivo desde a graduação.

À minha família, pela compreensão de tantos momentos ausentes. Meu esposo Edson e aos meus tesouros, Maurílio e Ulisses; e aos meus pais, especialmente, à minha mãe Cecília.

À Edvânia, irmã, amiga e leitora das primeiras versões deste trabalho.

Ao Carlos Eduardo, cunhado, amigo e colaborador nos momentos de aflição junto ao computador.

Às pessoas que lembro com carinho, que não pouparam palavras de incentivo durante a realização desta pós-graduação.

RESUMO

O tema deste trabalho é a leitura no Ensino Superior, com enfoque na análise da disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa, do curso de Letras, da Universidade Estadual de Maringá, mediante observação de teorias e práticas de leitura arroladas nos relatórios dos estágios supervisionados. A importância deste trabalho de pesquisa centra-se na investigação desses textos dos acadêmicos da referida disciplina. A partir de análises e reflexões, procuramos contribuir para que haja coerência entre teoria e prática de leitura no exercício da função pedagógica, inicialmente por meio dos acadêmicos/estagiários, futuros professores de Língua Portuguesa. Esta pesquisa se fundamenta no modelo qualitativo e quantitativo, delimitado ao universo dos alunos da disciplina e do curso referidos, priorizando-se a prática de leitura, tendo como abordagens teóricas a Psicolinguística e a Linguística Aplicada. Constatamos que, apesar de haver um volume considerável de textos teóricos oferecidos pelo programa e pelos professores da disciplina, a sua utilização não é comprovada pelos acadêmicos, via relatórios, demonstrando um período de transição das concepções de leitura e de linguagem; apresentando a concepção interacionista na fundamentação teórica, o que não é comprovado na prática, pois são detectadas práticas tradicionais. Poucas são as manifestações explícitas dos acadêmicos em relação às estratégias de leitura utilizadas. Os resultados obtidos demonstram a incoerência entre a teoria trabalhada durante a disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa e as abordagens de leitura efetivadas nos estágios e expostas através dos relatórios. Assim, fica evidente a necessidade de mudanças para que haja maior coerência entre teoria e prática na disciplina analisada, especificamente nos relatórios observados.

Palavras-chave: leitura; ensino superior, prática de ensino.

ABSTRACT

Reading in undergraduate courses is provided. Research focuses on the analysis of *Teaching Practice in Portuguese (Prática de Ensino de Língua Portuguesa)* in the Portuguese Language Course at the State University of Maringá, through observation of theory and practice in reading in monitored training reports. The importance of this work is centered on the investigation of these texts from undergraduates of the above discipline. By means of analyses and reflections, we shall contribute towards the coherence between reading theory and practice in the pedagogical exercise of undergraduates as future teachers of Portuguese. Research is based on a quantity and quality model, outlining students' profile and course, highlighting the reading practice, based on Psycholinguistics and Applied Linguistics. Although there was a great amount of theoretical texts offered by the program and by the professors, their use can't be assessed by students' reports. This shows that there have been a transition period for reading and language conceptions and an interactive conception in the theory, which is not proved in the practice. Actually traditional practices have been detected. There are even fewer explicit manifestations of undergraduates in relation to the reading strategies used. Results show incoherence between theory studied in *Teaching Practice in Portuguese (Prática de Ensino de Língua Portuguesa)* and the reading approaches analyzed during the training and given in the reports. Changes are necessary so that coherence between theory and practice in the subject and in the analyzed reports could be evidenced.

Key words: reading; college teaching; teaching practice.

LISTA DE QUADROS

1 - Seleção dos dossiês.....	52
2 – Especificação dos dossiês	53
3 – Bibliografia do Programa da disciplina.....	55
4 – Conteúdos da disciplina PELP	57
5 – Bibliografia das pastas de PELP	58
6 – Bibliografia citada nos dossiês.....	61
7 – Bibliografia utilizada na teoria e não relacionada.....	64
8 – Concepções de linguagem abordadas.....	66
9 – As três práticas do ensino de Língua Portuguesa.....	67
10 – A prática da Leitura.....	68
11 - Competências e habilidades de leitura.....	69
12 - Atividades de leitura.....	71
13 – Avaliação de leitura	72
14 – Obras do programa relacionadas pelos professores e pelos dossiês.....	74
15 – Textos citados nos dossiês – leitura, retirados das pastas dos professores.....	76
16 – Textos citados nos dossiês – base, retirados das pastas dos professores	76
17 – Bibliografia em comum entre os dossiês	77
18 – Bibliografia em comum entre os dossiês	79
19 – Total de referências bibliográficas nos dossiês.....	80
20 – Atividades de leitura realizadas.....	107
21 – Panorama geral sobre a compreensão/interpretação.....	111

LISTA DE ABREVIATURAS

A	Acadêmico
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CB	Currículo Básico
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
D	Dossiê
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
LP	Língua Portuguesa
P	Professor
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PELP	Prática de Ensino de Língua Portuguesa
PLA	Pós-graduação em Linguística Aplicada

LISTA DE ANEXOS

1- Resolução nº 146/99.....	135
2 – Programa da disciplina PELP	139
3 – Orientações para elaboração do dossiê final de P2	140
4 – Orientações para elaboração do dossiê de P1	141

SUMÁRIO

Dedicatória.....	II
Agradecimentos.....	III
Resumo.....	IV
Abstract.....	V
Lista de quadros.....	VI
Lista de abreviaturas.....	VII
Lista de anexos.....	VIII
Introdução	1
Capítulo 1: Revisão da literatura	7
1.1. Leitura e Concepções de linguagem.....	7
1.2. Processo de leitura.....	11
1.2.1. Conhecimento prévio	13
1.2.2. Conhecimento lingüístico	13
1.2.3. Conhecimento textual	13
1.2.4. Esquemas	13
1.2.5. Informação visual e não-visual	14
1.2.6. Objetivos de leitura.....	15
1.3. Ensino de Leitura	16
1.3.1. Um pouco de história.....	17
1.3.2. A leitura é ensinada ou aprendida?	18
1.3.3. Os desafios	21
1.3.4. As etapas do processo de leitura	23
1.3.5. Estratégias de leitura	24
1.3.6. E a avaliação, como fica?.....	34
1.4. Formação do professor e a leitura	37
1.5. A leitura no Ensino Superior: algumas pesquisas	43

Capítulo 2: A pesquisa: Contextualização e Apresentação dos registros	50
2.1. Contextualização da pesquisa	50
2.1.1. Pilotagem	51
2.1.2. Critérios de seleção	51
2.1.3. Critérios de análise.....	53
2.2. Apresentação dos registros.....	54
2.2.1. Programa da disciplina.....	54
2.2.2. Pastas da disciplina PELP	56
2.2.3. Os dossiês	60
2.2.3.1. Bibliografia	61
2.2.3.2. Concepções de linguagem.....	65
2.2.3.3. Práticas do ensino de Língua Portuguesa.....	67
2.2.3.4. Competências e habilidades de leitura	69
2.2.3.5. Atividades de leitura	71
2.2.3.6. Avaliação de leitura	72
Capítulo 3: Análise dos registros	74
3.1. Bibliografia	74
3.1.1. Bibliografia do Programa da disciplina de PELP	74
3.1.2. Bibliografia das pastas dos professores de PELP	75
3.1.3. Bibliografia citada nos dossiês.....	77
3.2. Concepções de linguagem.....	81
3.3. Práticas do ensino de Língua Portuguesa.....	90
3.4. Competências e habilidades de leitura	91
3.5. Atividades de leitura	94
3.6. Avaliação de leitura	107
3.7. Discussão dos resultados: algumas reflexões.....	117
Conclusão.....	124
Bibliografia.....	128
Anexos.....	135

INTRODUÇÃO

A finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, ou seja, desenvolver a competência comunicativa do aluno, a qual envolve quatro habilidades lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Para o desenvolvimento dessas habilidades, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os conteúdos são organizados em torno de dois eixos básicos: “o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua” (BRASIL, 1997b, p.43). Os PCN apresentam a língua oral e a língua escrita como dois sub-blocos, mas ressaltam que, apesar de serem assim apresentadas, “é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento” (*op.cit.*52).

Para esse processo de letramento, o aluno precisa tornar-se o agente de sua aprendizagem, ele precisa ser preparado para tornar-se o sujeito do ato de ler, conforme tese defendida por Paulo Freire (1994), com a mediação do professor. Mas, ler, para alguns (ou mesmo para muitos), é apenas um processo relacionado ao código escrito. Entendendo-se a leitura dessa forma, leitor é alguém possuidor da habilidade de decodificação, fator de comprovação da alfabetização, além de privilegiar a leitura oral, fato que vem contrariar as teorias mais recentes. Para outros, a leitura é um processo bem mais abrangente, não se limitando a decodificação. Nesse sentido, é preciso superar as concepções de que ler é apenas decodificar, ou é “converter letras em sons” (BRASIL, 1997b, p. 55) adequadamente, com boa entonação, sem adivinhações nem retrocessos e que a compreensão é advinda dessa leitura. Essa superação é o primeiro caminho para a formação de leitores competentes.

De acordo com os PCN (*Idem op.cit.* p.53), a leitura é “um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe

sobre a língua”. Sendo assim, o leitor competente é aquele que: por iniciativa seleciona dentre a diversidade de textos aqueles que atendam a sua necessidade; utiliza estratégias de leitura adequadas para abordar os textos de forma a atender a essa necessidade; estabelece relações entre os textos lidos; compreende o que lê e sabe que um texto pode ter vários sentidos e elementos implícitos; possui a habilidade para “ler autonomamente” (BRASIL, 1998a, p. 70).

Solé (1998, p.18), ao mencionar a autonomia do leitor, vê o fruto de uma leitura, quando “compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas”. E, então, perguntamos: como se atinge essa autonomia, essa competência?

Caberá ao professor a tarefa de conscientizar o aluno “da existência, em cada texto, de diversos níveis de significação” (KOCH, 1996, p.160), não somente aquele explícito, que o aluno percebe através de uma leitura superficial, mas, significações implícitas, mais sutis, relacionadas à intencionalidade do emissor. Para Koch (*op.cit* p.161), uma atividade de interpretação de texto “deve sempre fundar-se na suposição de que o emissor tem determinadas intenções e de que uma decodificação adequada exige justamente, a captação dessas intenções por parte de quem lê: é preciso compreender-se o **querer dizer** como um **querer fazer**”.

Retomando e discordando da expressão “decodificação adequada”, supracitada por Koch, substituiríamos-la por “leitura ‘de verdade’” (SOLÉ, 1998, p. 43), ou “leitura ‘ativa’” (BORDINI & AGUIAR, 1988, p.16), ou “leitura significativa” (SMITH, 1999), ou “leitura proficiente” (KLEIMAN & MORAES, 1999), ou “leitura fluente” (LEFFA, 1996), ou “leitura eficiente” (GOODMAN, 1987), ou ainda, “leitura competente” (BRASIL, 1997b, 1998a). Acreditamos que esta substituição pode representar melhor a atividade de leitura como um momento de interação entre autor e leitor, via texto.

Além desta conscientização da existência dos diversos níveis de significação, o professor também pode ensinar estratégias de leitura para, aí sim, transformá-la em: leitura de verdade, ativa, significativa, proficiente, fluente, eficiente, competente.

A partir dessas reflexões, justificamos que a relevância deste trabalho de pesquisa centra-se na investigação dos dossiês dos acadêmicos da disciplina de Prática

de Ensino de Língua Portuguesa (PELP) do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Apesar das pesquisas realizadas sobre o tema – leitura no Ensino Superior -, não há pesquisa que diagnostique o processo de ensino de leitura na disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa da UEM e a influência desse ensino nos estágios. Muitas pesquisas objetivam diagnosticar a compreensão leitora do acadêmico, enquanto leitor, mas não a estendem para a prática profissional.

Procuramos contribuir para uma reflexão da prática do exercício (competente) da função pedagógica do professor de Língua Portuguesa (na prática de leitura), fornecendo subsídios para eventuais alterações na condução da disciplina, inicialmente, na graduação em PELP, na formação de novos profissionais e, conseqüentemente, nos níveis fundamental e médio, nos quais atuarão. Reforçamos a intenção de realizarmos um estudo prático, cuja aplicação possa reverter no aprimoramento (melhoramento, aperfeiçoamento) do ensino superior, especificamente da disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e indiretamente em outras disciplinas do curso de Letras, a partir de reflexões sobre o presente trabalho de diagnóstico e análise, visto que a disciplina de Prática de Ensino pode funcionar como “um elo entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas, pois representa o ensino de um conteúdo (...) posto em prática” (CARVALHO, 1988, p.36). Ressaltamos que não é intuito desta pesquisa analisar o professor de PELP, nem o processo dos estágios de regência supervisionado, mas o produto final escrito, apresentado em forma de dossiês.

Acreditamos que o resultado final deste trabalho pode colaborar para melhor atuação dos professores de Prática de Ensino e dos alunos/estagiários que se defrontam com a situação de estágio de regência e a realização do dossiê como exigência do curso. Concebendo o dossiê como produto final de um processo de formação, resultado de uma participação atuante no curso de Letras, este trabalho apresenta pontos para uma reflexão sobre um dos aspectos do curso: a formação do profissional na disciplina de Língua Portuguesa, pontualmente em uma das práticas no ensino de língua, a leitura, na qual nos limitamos.

Em vista disso, traçamos alguns objetivos.

GERAL:

- a) Contribuir para reflexões quanto à prática de leitura na disciplina “Prática de Ensino de Língua Portuguesa”.

ESPECÍFICOS:

- a) Investigar os textos teóricos oferecidos pelo programa e pelos professores da referida disciplina e os utilizados pelos acadêmicos;
- b) investigar o conhecimento teórico, concernente à leitura presente nos dossiês dos acadêmicos;
- c) investigar as abordagens de leitura apresentadas no dossiê do estágio de regência supervisionado.

Diante dessa proposta e estabelecendo como temática a implicação da disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa na formação do acadêmico, buscamos diagnosticar se:

- a) Há preocupação, por parte dos professores de Prática de Ensino de Língua Portuguesa (PELP) e dos alunos dessa disciplina, com a prática de leitura?
- b) Que concepção de leitura está sendo privilegiada nas aulas de Prática de Ensino de Língua Portuguesa (LP)?
- c) Estão sendo desenvolvidas estratégias de leitura nas aulas de Prática de Ensino de LP, para subsidiar os estágios como cumprimento da disciplina?
- d) Nas aulas do estágio, a leitura está sendo abordada pelos estagiários, de acordo com concepções mais recentes?
- e) Os dossiês comprovam a preparação teórica e prática dos acadêmicos para atividades de leitura?
- f) Esses dossiês podem desvelar e revelar o processo de formação de futuros professores?

A fim de alcançar tais objetivos, delimitamos esta pesquisa a análise dos registros: programa da disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa, pastas dos

textos teóricos, fornecidos pelos professores de PELP e os dossiês dos acadêmicos de 2001.

Esta pesquisa se fundamenta no modelo de pesquisa com a abordagem qualitativa e quantitativa, delimitado ao universo dos alunos de Prática de Ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras da UEM. A análise quantitativa fornecerá dados numéricos dos textos teóricos utilizados pelos dossiês e entre as duas turmas pesquisadas. A análise qualitativa apresentará um panorama da disciplina de PELP, concernente a elaboração do dossiê, após estágio de regência, priorizando-se a prática de leitura.

A abordagem teórica deste trabalho arrola especialmente as pesquisas sobre o tema, apresentadas pela Psicolinguística e pela Linguística Aplicada. Também são utilizadas algumas referências que abordam a Análise do Discurso, no entanto não são qualificadas como primárias para este trabalho.

Com o intuito de atingir nossos objetivos, traçamos os seguintes passos metodológicos:

- realização de uma pilotagem de análise de dossiês de 2000;
- seleção dos professores de PELP;
- coleta dos documentos: dossiês, programa da disciplina;
- pesquisa para coleta de registros nas pastas dos textos teóricos dos professores selecionados;
- confirmação com os professores sobre os textos teóricos;
- seleção dos dossiês de 2001 a partir de uma classificação prévia: os mesmos conceitos da UEM;
- estabelecimento de critérios de análise;
- leitura do material selecionado, observando os critérios para análise;
- análise dos registros e discussão dos resultados;

Delimitamos nossa pesquisa aos dossiês elaborados pelos acadêmicos, após os estágios. Justificamos que não foram assistidas as aulas dos estágios e que esse material foi coletado posteriormente. Inicialmente não sentimos a necessidade dessa investigação, nem mesmo de entrevistas com os professores de PELP, visto não serem nosso objeto de pesquisa. Todavia, durante o processo de análise dos registros, foi

possível perceber que uma nova pesquisa pode ser realizada, tendo em vista essas três abordagens. Isso acaba servindo como sugestão a futuras pesquisas.

Com a intenção de melhor situar nosso leitor, organizamos esta dissertação em três capítulos: o Capítulo 1 refere-se à revisão da literatura, na qual apresentamos uma retomada das concepções de linguagem e leitura, abordamos o processo e ensino de leitura, questões relativas à formação do professor em leitura e uma seção final com pesquisas realizadas no ensino superior. O Capítulo 2 traz a contextualização da pesquisa, os critérios de seleção e análise, bem como descrição dos registros. O Capítulo 3 apresenta a análise dos registros: a bibliografia do programa de PELP, das pastas dos professores e as citadas nos dossiês; as concepções de linguagem abordadas pelos acadêmicos; as práticas do ensino de Língua Portuguesa; as competências e habilidades de leitura pretendidas para as aulas dos estágios; as atividades de leitura realizadas e as avaliações propostas e realizadas. Ao final do capítulo é realizada uma discussão dos resultados obtidos.

CAPÍTULO 1

REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, apresentamos a literatura que fundamenta nosso trabalho de pesquisa. Reportamo-nos às concepções de linguagem e leitura (1.1.), ao processo de leitura (1.2.), ao ensino de leitura (1.3.), à formação do professor e a leitura (1.4.) e à leitura no Ensino Superior: algumas pesquisas (1.5.).

1.1. Leitura e Concepções de linguagem

Na proposição de definir leitura, pensamos inicialmente no ato de ler um texto (muitas vezes uma mensagem escrita) que pressupõe um código lingüístico em comum, mas é evidente que antes de lermos palavras e também sinais, lemos o próprio mundo que nos cerca e esta leitura ocorre não apenas a partir da aquisição da escrita. Além disso, a leitura, ao mesmo tempo em que é um ato individual, é também social, historicamente determinado, conseqüentemente, há um leitor solitário e ao mesmo tempo ativo e atuante que processa o texto e constrói-lhe um significado a partir de seus conhecimentos prévios.

De acordo com Leffa (1996), a leitura, em uma visão global, envolve um processo de triangulação, “de acesso indireto à realidade”, é “olhar para uma coisa e ver outra”. Inclusive, Leffa apresenta duas definições restritas de leitura, quais sejam: ler é extrair significado do texto e ler é atribuir significado ao texto. Na leitura extração de significado, o leitor está subordinado ao texto e este tem um significado preciso, exato e completo. A compreensão é o resultado do ato da leitura. Conforme Smith (1999), a extração de informações do texto valoriza a informação visual presente no texto e não a informação não-visual, presente no leitor. Em oposição à leitura extração, temos a leitura atribuição de significado em que se valoriza o leitor, este preenche com

suas experiências prévias as lacunas presentes no texto. Assim, a compreensão não é um produto final, mas um processo que se desenvolve no momento da leitura.

Entretanto, o que se defende atualmente não é nem extração nem atribuição de significado, mas a leitura como um processo complexo que envolve leitor, texto e a interação entre ambos (LEFFA, 1996) em um trabalho ativo de construção de significado do texto (BRASIL, 1997b, 1998a) ou construção de uma interpretação (SOLÉ, 1998). Para Soares (1996, p.25), “o texto não preexiste à sua leitura, e leitura não é aceitação passiva, mas é construção ativa; é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui.”

Nesse processo de interação, o leitor não se limita apenas à decodificação, mas à construção ativa do significado, a partir de objetivos específicos, do conhecimento sobre o assunto. Conforme Smith (1999, p.107), a leitura é fazer perguntas ao texto e “a leitura com compreensão se torna uma questão de obter respostas para as perguntas feitas” e acrescenta que “as perguntas que fazemos na leitura estão quase sempre implícitas; geralmente não temos consciência das perguntas, nem mesmo de que as estamos fazendo” (p.111). Para o mesmo autor, as maiores habilidades em leitura são fazer perguntas apropriadas e encontrar respostas relevantes. Assim, também para Solé (1998), a leitura é um processo constante de elaboração e verificação de previsões. Essa perspectiva de fazer perguntas, previsões leva à construção de um significado ao texto, mediante marcas textuais.

Para Leffa (1996, p.26), uma das formas de interação é entre os conhecimentos já existentes e o novo, “o conhecimento é antes o conhecimento antigo que, interagindo com o meio, evolui para o conhecimento novo”; a aprendizagem, a compreensão “são produtos da interação entre o conhecimento prévio do indivíduo e determinados dados da realidade”. Kleiman (1997, p.13) também apresenta a leitura como um processo em que há a interação de diversos níveis de conhecimento: o conhecimento lingüístico, o textual e o conhecimento de mundo. Para a mesma autora, a atividade de leitura é uma interação a distância entre leitor e autor via texto. O leitor, por meio de pistas formais, deixadas pelo autor no texto, constrói um significado para o texto.

Para Foucambert (1998), Solé (1998) e Kleiman (1993), a interação ocorre entre o modelo ascendente e o descendente. No modelo ascendente (*bottom up*), o leitor

olha para os elementos gráficos, reúne em palavras, em frases para encontrar a significação do texto. No modelo descendente (*top down*), o leitor faz previsões, levanta hipóteses sobre o texto. Em uma leitura proficiente, os dois modelos funcionam simultaneamente e, por isso, uma pedagogia da leitura precisa considerar esses dois aspectos e não privilegiar um ou outro: o papel do contexto e o da análise gráfica. De acordo com Foucambert (1998), no modelo interacionista a atividade de compreensão é o próprio processo de leitura. Solé (1998) apresenta também a leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto, em que o leitor constrói um significado para o texto para atender seus objetivos, mediante seus conhecimentos prévios.

Outra visão interacionista de leitura é de Soares (1996). Para ela, a leitura não é um ato solitário, mas “é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros” (p.19). Nesta abordagem, o professor atua como um mediador entre o aluno/leitor e o autor, via texto. E, portanto, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros, com todas as influências de sua formação acadêmica.

Além da concepção de leitura interacionista, outras duas fazem parte da teoria sobre a linguagem e que permeiam o ensino. Uma delas concebe a linguagem como expressão do pensamento. Nesta concepção, de cunho tradicional, “o homem representa para si o mundo através da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar (=refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo” (KOCH, 1998, p.9). “A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução” (TRAVAGLIA, 2001, p.21). Assim, de acordo com Geraldi (2002) para essa concepção pessoas que não conseguem se expressar não pensam. Enquadra-se nessa concepção o que Leffa (1996) chama de extração de significado do texto.

Outra concepção vê a linguagem como instrumento de comunicação. Neste caso a língua é tida como “um código através do qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens. A principal função da linguagem é, neste caso, a transmissão de informações” (KOCH, 1998, p.9). Esta concepção desconsidera os interlocutores e a situação de uso, afasta “o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua” (TRAVAGLIA, 2001, p.22). Esta concepção

aborda a visão de atribuição de significado que contribuiu com os estudos cognitivistas que consideram a interação no processo de leitura, modelo proposto pela psicolinguística e abordado por Leffa (1996), o qual acaba servindo como uma espécie de “ponte” para o sociointeracionismo.

A visão cognitivista não se enquadra efetivamente nem na concepção que vê a linguagem como instrumento de comunicação e nem explicitamente na concepção interacionista, servindo como uma espécie de elo. Na verdade, a visão cognitivista, uma das bases principais desta pesquisa, junto com a visão interacionista acabou interferindo e contribuindo para o desenvolvimento da visão do processo de ensino e aprendizagem que se apresenta nos registros analisados neste trabalho.

Para maiores esclarecimentos acerca dessas abordagens, utilizamos como contribuição sobre as visões teóricas do processo de ensino e aprendizagem os PCN de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998b, p.56), não pela língua estrangeira em si, mas pelas diferenças elencadas entre as visões behaviorista, cognitivista e a sociointeracional, o que não é realizado no exemplar de língua materna. Na visão behaviorista, a aprendizagem é um processo de aquisição de novos hábitos lingüísticos por meio de automatismos desses. Isso ocorre em procedimentos metodológicos que envolvem estímulo-resposta-reforço, tais como exercícios de repetição e substituição. O erro nas produções dos alunos era devido à inadequação dos procedimentos de ensino. Na visão cognitivista, a mente humana está cognitivamente apta para a aprendizagem e os erros passam a ser entendidos como parte do processo da aprendizagem. “Uma contribuição importante do enfoque cognitivista foi chamar a atenção para a questão dos diferentes estilos individuais de aprendizagem que as pessoas possuem, ou seja, nem todos os alunos aprendem da mesma forma” (BRASIL, 1998b, p.57). Para a visão sociointeracional, a aprendizagem é de natureza sociointeracionista, “pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional” (idem, *op.cit*). Enquanto na visão behaviorista o foco é o processo de ensino e o professor, na visão cognitivista, o foco é o aluno e a aprendizagem; na visão sociointeracional, o foco é a interação entre o professor e o aluno e esse entre seus pares. Mesmo assim, essa interação pode se dar de forma assimétrica (os participantes estão posicionados desigualmente no mundo social), “pois seu controle é exercido pelo professor, que inicia a interação sobre um tópico que escolheu (na dependência de seu

planejamento), que faz perguntas sobre respostas que já sabe, para, a seguir, avaliar a resposta do aluno” (op. cit.p. 59). Por isso, “é preciso que o professor compreenda a relação entre interação e aprendizagem, as características do encontro interacional em sala de aula; que aprenda a compartilhar seu poder, abrindo espaço para a voz do aluno ao aceitar seus tópicos e as suas construções interpretativas” (idem p.62).

Segundo Weisz (2002), a concepção construtivista pressupõe que a atividade de ensino do professor tenha de dialogar com a atividade de aprendizagem do aluno. Mais uma vez, é através de uma abordagem interacionista que esse diálogo ensino/aprendizagem pode acontecer. Mesmo assim, acreditamos que hoje muitas práticas se distanciam da ideal pois práticas arraigadas e legitimadas ainda estão presentes em nossas escolas. Estas práticas têm relação direta com as concepções de linguagem e de leitura adotadas explicitamente ou subjacentes a elas.

Como pudemos observar, a leitura é um processo ao mesmo tempo natural e complexo. Natural, pois faz parte da natureza do homem ler o mundo que o cerca, antes mesmo de ler vocábulos. Complexo, pois, a leitura envolve uma série de fatores, além do econômico, social, cultural, também aqueles que permeiam a formação educacional, não somente no ensino de língua portuguesa, mas também em outras disciplinas. Por isso, a necessidade de conhecer o processo de leitura.

1.2. Processo de Leitura

É necessário, acreditamos, que os professores compreendam o funcionamento, o processo de leitura, independentemente de ser professor de língua ou não, pelo fato de que todos se utilizam da linguagem e conseqüentemente da leitura. Compreendendo o processo de leitura, o professor poderá assumir coerente e conscientemente uma postura, seja ela interacionista ou não.

Ademais, não estamos falando de decodificação, de como era a relação entre alfabetização e leitura até pouco tempo, mas nos referimos à interação no ato da leitura, abordada no tópico anterior, entre autor, leitor e texto, conseqüentemente entre os conhecimentos envolvidos.

Nesta seção, apresentamos esses conhecimentos e os aspectos que abrangem o processo de leitura, como: conhecimento de mundo, pelo qual iniciamos;

conhecimento prévio; conhecimento lingüístico; conhecimento textual; esquemas; informação visual e não-visual; objetivos de leitura.

O conhecimento que temos em nossas mentes é denominado por Smith (1999) de teoria do mundo, constantemente modificada, elaborada:

é um modelo do mundo intrincadamente organizado e internamente consistente, construído como resultado da experiência, não da instrução, e integrado em um todo coerente como resultado de uma permanente aprendizagem e pensamento adquiridos com total desenvoltura (op. cit. p.73).

Essa definição feita por Smith caracteriza o conhecimento de mundo como sendo organizado, consistente, integrado coerentemente, em constantes alterações. Sabemos muito do que nos foi instruído, mas sabemos muito mais do que nos foi ensinado, conhecimentos de mundo que podem ser adquiridos tanto formal quanto informalmente.

Smith (1999) justifica o porquê da utilização do termo teoria. Para ele, a teoria do mundo possui três características semelhantes às teorias científicas: sintetizar a experiência; proteger-se da perplexidade, ou seja, encontrar o sentido do mundo para interpretar novos dados; prever o futuro. De acordo com o autor, os cientistas “lutam para sintetizar os seus dados da melhor maneira possível, lutam por afirmações das regularidades e das invariabilidades que parecem existir na base dos eventos experimentais” (p. cit. p.74); “precisam ter teorias é para encontrar sentido do mundo onde vivem, para interpretar novos dados que estão para vir. Os eventos que os cientistas não podem relacionar com as suas teorias simplesmente não fazem sentido para eles” (p.75); “usam as suas teorias para elaborar hipóteses que servem de base para as futuras experiências” (p.76). Assim, é a nossa teoria para encontrar sentido no mundo.

Para a compreensão de um texto, fazemos uso de conhecimento prévio da teoria do mundo que possuímos. Caso o assunto de um texto nos seja totalmente estranho, não possuímos conhecimento prévio relevante para compreendê-lo, nos faltou, portanto, teoria de mundo ou conhecimento de mundo (ou conhecimento enciclopédico).

1.2.1. Conhecimento prévio

A leitura é um processo que envolve a utilização de conhecimento prévio. O leitor utiliza o que já sabe, o conhecimento constantemente adquirido e renovado para compreensão de um texto. Este conhecimento prévio envolve o conhecimento lingüístico, textual, de mundo (ou enciclopédico). Ocorre, no ato da leitura (compreensão), uma interação entre esses vários conhecimentos. Esses conhecimentos armazenados são denominados por Trevisan (1992) de “bagagem cognitiva”.

1.2.2. Conhecimento lingüístico

De acordo com Kleiman (1997, p.13), o conhecimento lingüístico é “implícito, não verbalizado”, que faz com que falemos português como falantes nativos. É um conhecimento bastante abrangente que envolve a pronúncia, vocabulário, regras e uso da língua.

1.2.3. Conhecimento textual

O conhecimento textual é o conjunto de noções e conceitos sobre o texto, por isso, quanto maior a exposição à diversidade textual, mais fácil será a compreensão. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1997b) abordam a necessidade de se trabalhar com a diversidade de textos, de modalidades, de objetivos para desenvolver habilidades de leitura. Quanto maior a exposição às diversidades textuais e mediante atividades significativas com essa diversidade, o aluno/leitor estará melhor preparado para a leitura competente.

1.2.4. Esquemas

Para a compreensão de um texto, as informações relevantes sobre o assunto são ativadas no momento da leitura. Aos dados (informações, conhecimentos) acionados pelo leitor, no momento da leitura, podemos designá-los de esquemas. De acordo com Leffa (1996, p.35), os “esquemas são estruturas abstratas, construídas pelo próprio

indivíduo, para representar a sua teoria do mundo”. Kleiman (1997) descreve o esquema como um conhecimento estruturado (porque está ordenado), parcial (porque é genérico e previsível) sobre assuntos, situações, eventos típicos. Podemos citar como um exemplo a *escola*. Este esquema nos remete ao conhecimento tanto da estrutura física, como aos elementos que envolvem uma escola: sala de aula, biblioteca, alunos, professores, livros, tarefas. Esse conhecimento varia de um indivíduo para outro, conforme a experiência que cada um tem ou já teve de escola e de um mesmo indivíduo em épocas diferentes; varia também de uma cultura para outra, mediante diferenças culturais. Assim, temos esquemas formados que nos ajudam a compreender melhor um texto que venha a falar sobre escola.

Como vimos, a compreensão de um texto e, portanto, uma leitura efetiva só acontece se houver a ativação do conhecimento prévio. O leitor aciona esquemas, faz inferências num processo de interação entre as informações do texto e as que ele possui, entre a informação visual e a informação não-visual.

1.2.5. Informação visual e não-visual

Uma habilidade dos leitores proficientes e que não é ensinada ao leitor comum é depender o menos possível dos olhos (SMITH, 1999), mesmo assim, uma informação visual é necessária. Isso implica que alguma informação passará pelos olhos e atingirá o cérebro. No entanto, ela não é suficiente para a leitura. Outras informações também são necessárias, tais como: compreensão da linguagem relevante, conhecimento do assunto e uma certa habilidade em relação à leitura (diferente e além da decodificação). Essas informações são chamadas pelo autor de informação não-visual. A habilidade está em que o leitor use ao máximo os conhecimentos que já possui, a informação não visual e dependa o mínimo da informação visual. Conforme Fulgêncio e Liberato (1998), a leitura é o resultado da interação entre a informação visual e a informação não visual. Além dessa habilidade, o leitor pode monitorar a compreensão de sua própria leitura, dependendo dos objetivos pretendidos.

1.2.6. Objetivos de leitura

Toda leitura pressupõe objetivos e expectativas, inclusive acerca da tipologia textual, e a capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma estratégia metacognitiva (ver seção 1.3.4. – Estratégias de leitura), pois um texto pode ser lido com diferentes objetivos. Conforme Geraldi (1993, p. 181), pode-se ir ao texto de várias formas:

- em busca de uma resposta à pergunta e ou dúvida: é a leitura-busca-de-informações;
- para escutá-lo: leitura-estudo-do-texto, o que difere esta leitura da anterior é não ter uma pergunta prévia;
- para usá-lo na produção de outros textos: (nem para perguntar-lhe nem para escutá-lo);
- como leitura-fruição;
- “refletir sobre o modo como outros organizam o que tinham a dizer” (idem, *op. cit.*); é refletindo sobre outros textos, observando suas configurações textuais, constituindo horizontes de possibilidades, que os alunos/leitores se constituirão “como sujeitos competentes no uso da linguagem”.

Os objetivos e expectativas são importantes ainda para a formulação de hipóteses que auxiliam na compreensão leitora, pois os objetivos direcionarão a leitura. Estes objetivos e levantamento de hipóteses estão diretamente relacionados à metacognição em leitura. As expectativas de leitura estão relacionadas ao conhecimento prévio do leitor pois, mediante expectativas, o leitor estabelece inferências, formula previsões.

Se expandirmos o objetivo de leitura para o objetivo da pedagogia da língua, com o respaldo de Suassuna (1995, p.129), o objetivo primeiro da pedagogia da língua é “ampliar as formas de *inter-ação* através da linguagem. *Inter* supõe social, histórico, dialógico. *Ação* supõe postura inquieta diante do mundo.” Essa *inter-ação* pode acontecer com a leitura se as atividades considerarem a dinamicidade entre a linguagem e a realidade, se houver uma percepção entre texto e o contexto. Através da mediação do professor essa *inter-ação* poderá ser ampliada e o ensino de leitura assumido como compromisso pedagógico.

1.3. Ensino de Leitura

Há um consenso entre os pesquisadores de que a leitura ocupa espaço privilegiado no ensino/aprendizagem, independentemente de disciplina, de conteúdo. Em muitos casos, as cobranças recaem sobre o professor de língua, em outros casos, a cobrança, ou culpa por falhas na leitura, são delegadas ao professor alfabetizador. Diante disso, emprestamos de Solé (1998) a assertiva de que o trabalho de leitura precisa ser estendido a todos os níveis de escolaridade, bem como, a toda a equipe pedagógica.

Apesar de Smith (1999, p.10) afirmar que a maioria dos estudos sobre leitura prioriza o que deveria ser feito para melhorar o ensino, ao invés de priorizar a compreensão do processo de aquisição de leitura, podemos afirmar que, mesmo assim, muito ainda se tem por investigar e modificar no aspecto do ensino de leitura. Compreendemos que uma perspectiva ao privilegiar o ensino pressupõe uma reflexão sobre o processo de aquisição de leitura, visto ser esta reflexão de fundamental relevância para o ensino.

Todo ensino se apóia em uma concepção de aprendizagem e a concepção eminente hoje é aquela que considera o processo de aprendizagem como resultado da ação do aprendiz, em que o conhecimento é visto como produto da ação e reflexão do aprendiz, tendo como um dos mediadores desse processo, o professor. Esse aprendiz é tido como alguém que possui conhecimentos prévios, cujas informações precisa transformá-las para poder assimilá-la: “o conhecimento novo aparece como resultado de um processo de ampliação, diversificação e aprofundamento do conhecimento anterior que ele já detém” (WEISZ, 2002, p. 24). A escola precisa valorizar o conhecimento que o aluno já possui e, diante do que é oferecido pelo professor, procurar construir um novo conhecimento. Conhecimento este que estará sempre em transformação.

Dentro de uma concepção construtivista de ensino-aprendizagem, a língua escrita é vista como complexa e por isso precisa ser “oferecida por inteiro para os alunos. E de forma funcional, isto é, tal como é usada realmente” (WEISZ, 2002, p.60), e não por meio de escritos vazios. Portanto, caberá ao professor

criar situações que permitam aos alunos vivenciar os usos sociais que se faz da escrita, as características dos diferentes gêneros textuais, a linguagem adequada a diferentes contextos comunicativos, além do sistema pelo qual a língua é grafada, o sistema alfabético (Idem, op.cit).

1.3.1. Um pouco de história

A evolução das práticas pedagógicas, com relação à leitura, centrada na alfabetização, passou por vários momentos (não que tenham realmente sido deixados para trás, mas foram se alterando, ou acontecendo simultaneamente).

Inicialmente, e por muito tempo, o ensino centrou-se no método tradicional de alfabetização, também denominado de silábico ou bê-a-bá. Assim, “aprender a ler era descobrir o sistema de correspondência entre sílabas e sons” (FOUCAMBERT, 1994, p. 45), partindo de letras, às sílabas, para palavras e depois para frases, que contivessem os sons estudados.

Além do método tradicional, Charmeux (1995, p.19) apresenta o método global de Decroly em que propõe para a aprendizagem da leitura partir de frases, o leitor “reconhece globalmente o ‘desenho’, e das quais sobretudo ela [criança] compreende o sentido” (Idem, p.19).

Outro método, apresentado por Charmeux (p.20), é o misto. Ela postula que o que ocorre na verdade não é um meio termo entre os métodos tradicional e o global. Mas parte-se do tradicional com algumas palavras aprendidas globalmente. Mas, segundo a autora, o método misto não possui bases teóricas explícitas e sólidas. Acrescenta que nos três métodos apresentados não houve a preocupação com a compreensão, como se ela acontecesse de forma mágica, há a preocupação apenas com a pronúncia.

As duas vertentes opostas que continuam disputando a preferência dos professores, com relação à leitura, estão na “necessidade de conhecer os elementos simples e suas combinações, e a necessidade de partir daquilo que interessa à criança, portanto de um texto complexo dotado de sentido” (FOUCAMBERT, 1998, p. 23).

A partir de 1975, o ensino caminhou para o que se convencionou denominar de leitura funcional. Neste momento, aprender a ler é atribuir sentido ao escrito, que passam por marcas, por pictogramas, que parecem funcionar para os não-leitores, ou melhor, os não letrados. Essa funcionalidade não é a que se observa atualmente como necessária e urgente. De acordo com Foucambert (1994, p.47), “A funcionalidade da leitura está em outro lugar, no intercâmbio de teorizações e no poder”, por isso, há a necessidade de ler textos longos, inteiros, completos, através de

uma leitura significativa desses textos e não se limitar aos pictogramas. Dessa forma, a leitura funcionaria como veiculadora de conhecimento e, portanto, como “ampliação do poder sobre si e sobre o mundo” (idem).

Cabe ao professor buscar desenvolver uma pedagogia de leitura, na qual dois objetivos se sobressaíam: “elaborar suas intervenções pedagógicas na sala de aula” e “trabalhar com os próprios alunos no desenvolvimento de condições externas que lhes permitam ser bem-sucedidos” (FOUCAMBERT, 1998, p. 134). Estes objetivos precisam estar claros aos alunos estagiários e podem ser observados tanto por parte do professor de Prática de Ensino, quanto por parte dos próprios estagiários.

Diante destes objetivos e do histórico escolar que envolve a leitura, uma nova política de leitura se faz urgente. No entanto, ela não acontecerá se não houver uma preocupação mais ampla, uma nova política escolar, uma reflexão sobre a educação, envolvendo toda a comunidade. Por isso, emprestamos do próprio Foucault (1994, p. 20) a assertiva de que “não existe nenhum método milagroso capaz de implantar mecanismos em alguém que não reúne condições sociais de leitura.” O que pode ocorrer é a leitura ficar e continuar subentendida como mera decodificação.

Acreditamos que os professores tenham ciência da importância da leitura nas mais diversas instâncias, mesmo não conhecendo todo o processo envolvido. Não obstante, uma questão continua sendo debatida: a leitura é uma atividade a ser ensinada ou não?!

1.3.2. A leitura é ensinada ou aprendida?

Os posicionamentos teóricos opostos que encontramos com relação à leitura, em contexto escolar, são de que é uma atividade a ser ensinada e de que é uma atividade aprendida (aprendida sem ensino, culturalmente legada).

De acordo com Smith (1999, p.13), a leitura é conquistada com a experiência e não com o ensino e cabe ao professor e outros adultos a responsabilidade de tornar a aprendizagem da leitura possível, uma leitura efetiva e não mera decodificação. O tornar a aprendizagem da leitura possível pressupõe um mediador

que apresente ao leitor diversidades e características de textos, objetivos, estratégias de abordagem.

Para Smith (1999), a sala de aula precisa ser o lugar onde ocorrem as atividades de leitura e escrita significativas e úteis, através da qual seja possível a participação dos alunos sem coerção ou avaliação por parte do professor e que sempre haja disponibilidade de colaboração. O que tornará a aprendizagem da leitura fácil será apresentá-la de forma significativa, atraente, útil e que ela seja uma experiência freqüente.

Ao mesmo tempo em que Smith (1999) afirma que a leitura não é ensinada, ele assume que “para aprender a ler, as crianças precisam ser ajudadas a ler” (p. 12), para nós esse “ajudar” é uma forma de ensinar. Outro momento em sua obra, em que não fica claro sobre a questão de ensinar ou não a criança a ler está na afirmativa de que se as crianças possuem conhecimento prévio insuficiente, “elas devem receber conhecimento prévio necessário” (p.37) de alguma forma, por meio de outros livros, através de uma discussão, um filme. Isso também é uma forma de ensinar a ler. Havendo aprendizagem por meio de ajuda, não se pressupõe ensino?

Outra manifestação que se aproxima de ensino diz respeito ao uso de listas telefônicas, cardápios, catálogos, nos quais esse uso “são aprendidos através de modelos e da orientação dada por pessoas que sabem como fazer isso. Não é tanto uma questão de ensinar essas habilidades às crianças, mas sim de fazer junto a elas, somente mostrando como isso é feito” (SMITH, 1999, p. 120). Mais uma vez, esse mostrar/orientar como se faz aproxima-se muito mais de um ensino de leitura, do que simplesmente aprendizagem, já que há uma intenção por parte do mediador (professor e ou adulto/leitor).

Ensinar é: mostrar caminhos, desenvolver estratégias, oferecer diversidade, promover situações (projetos), dar condições (humanas e materiais), atualizar e utilizar a biblioteca, promover atividades prazerosas, evitar atividades que causam aversão à leitura, disponibilizar materiais, ter objetivos claros para a leitura? E como Leal (in EVANGELISTA *et al.*, 1999, p.265) afirma: “o aluno precisa de resposta para a sua pergunta ‘ler para quê?’”.

Se a resposta para várias das questões acima for afirmativa e o aluno/leitor não apresentar problemas cognitivos se ensina a ler. Se a maioria das respostas for

negativa, então, não se ensina a ler. No entanto, nenhuma das proposições da questão anterior serão significativamente válidas se professor e alunos não estiverem imersos num ambiente de leitura, e não somente dentro da escola, mas, principalmente, fora dela, em situações reais, efetivas de leitura. Não apenas para cumprir uma atividade escolar, para cumprir um programa e um conteúdo, mas como extensão para a própria vida. Na verdade, o ser humano está imerso num mundo da escrita, basta saber se está imerso num mundo da leitura ou se é mais um analfabeto funcional, dentre tantos.

De acordo Foucambert (1998), a leitura precisa ser observada pelo aluno como a realidade vivida pela comunidade, não como um modelo.

Para Kleiman e Moraes (1999, p.122), é “preciso instrumentar o estudante para que aprenda a ler”. Elas sugerem projetos interdisciplinares, em que se utilizem textos jornalísticos em “práticas de letramento contextualizadas e diversificadas segundo as especificidades das disciplinas.” Devido às características próprias desses textos, elas propõem que a estratégia de prestar atenção aos elementos de contextualização da notícia, antes da leitura, seja ensinada. Acrescentam que o desenvolvimento de estratégias de leitura adequadas depende da mediação do professor. Essa mediação e instrumentalização são práticas escolares admissíveis por todo professor e de qualquer matéria lecionada. Também Liberato (in EVANGELISTA *et.al.* 1999) assume esse posicionamento de que a tarefa de ensinar a ler não é exclusiva do professor de Português e de que os textos didáticos de outras disciplinas são instrumentos de aprendizagem que precisam se adequar ao conhecimento prévio do aluno e que precisam ser considerados pelos professores das mais diversas áreas.

Solé (1998, p.172) é categórica ao afirmar: “aprender a ler requer que se ensine a ler”, promovendo atividades em que os alunos tenham de perguntar, prever, recapitular, opinar, resumir, comparar as opiniões com o que leram; em que o aluno aja como protagonista no processo de construção de significados.

De acordo com Geraldi (1993), na integração entre produção de textos e 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 que se efetivará a prática da linguagem, nós acrescentaríamos, aqui, em contextos significativos.

Os PCN trazem como finalidade do ensino de Língua Portuguesa a expansão das possibilidades do uso da linguagem; capacidades relacionadas às quatro habilidades

lingüísticas: falar, escutar, ler e escrever. Leitura e escrita são práticas complementares e, por isso, o “trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores” (BRASIL, 1997b, p. 53), estes tidos como pessoas capazes de escrever com eficácia.

Diante de tantos posicionamentos quanto ao ensino e/ou aprendizagem de leitura, partimos da premissa de que a leitura é mais do que necessária, considerando uma cultura ocidental letrada. Ela move todas as atividades escolares e grande parte das necessidades extra-escolares.

Portanto, o maior desafio (escolar ou não) é o desenvolvimento dessa atividade, é fazer uso da leitura e escrita como instrumento de conquista, “que resultem na transformação, na emancipação, na libertação dos leitores” (SILVA, 1995, p.13) e não como instrumento de inculcação da ideologia dominante, mesmo não havendo um ensino totalmente neutro. Deste modo, são vários os desafios.

1.3.3. Os desafios

São vários os desafios diante do ensino/aprendizagem de leitura. Um deles é desenvolver a leitura efetiva, competente, autônoma e proficiente e, a partir daí, com prazer ou não. Por isso, esse desafio se estende a escola, não apenas a ela, mas quando se pensa em escrita/leitura, pensa-se automaticamente nela, no compromisso e na responsabilidade ali delegada.

Um dos primeiros desafios está em romper com os padrões vigentes, que ainda valorizam a decodificação, a leitura em voz alta, a avaliação, o preenchimento de fichas de leitura, a interpretação única, a utilização restrita ao material didático. Outros desafios são os problemas com os envolvidos diretamente em uma mudança educacional: os próprios alunos, os pais, direção, coordenação e supervisão de escola, bibliotecário ou responsável e todos os professores. O ensino/aprendizagem de leitura só será efetivo se houver envolvimento de todos os responsáveis pelo processo, inclusive da comunidade que poderá ser incluída em projetos educacionais.

Silva (1995), por meio de quatro representações metafóricas, apresenta algumas formas como são realizadas as atividades de leitura na escola:

- passo de ganso: um movimento mecanizado e sincronizado, executado da mesma maneira o ano todo e de ano para ano;
- passo de cágado: caracterizado pela redundância, é a leitura sem substância, sem significado, sem seqüência, sem unidade e sem aprofundamento;
- passo incerto: a leitura oscila entre nada e coisa nenhuma, se o professor não se apoiar no livro didático não sabe o que fazer em sala de aula;
- passos largos: a leitura é um processo dinamizador da produção de sentidos por um grupo de pessoas, enquanto transação ou interação entre leitor e diferentes tipos de textos.

Esses “passos” nos mostram como *andam* as atividades de leitura, assim, outro desafio é acertar o passo, na verdade, é uma caminhada que envolve não apenas o professor de língua, visto que a leitura ocupa espaço privilegiado em todas as disciplinas.

Portanto, o grande desafio é o ensino de leitura crítica (SILVA, 1996, 1998). Cabe ao professor “dinamizar situações em que o aluno perceba, com objetividade, os dois lados de uma mesma moeda ou, se quiser, os múltiplos lugares ideológico-discursivos que orientam as vozes dos escritores na produção dos seus textos” (SILVA, 1998 p.30). Segundo o autor, o desenvolvimento de leitores críticos por meio de processos de ensino da leitura está diretamente vinculado a um projeto de transformação social.

Como afirma Soares (1996, p.25), às camadas populares “permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor”, dessa forma, há uma aproximação bem maior ao que se convencionou designar de analfabeto funcional, pois, apesar de ter freqüentado a escola e ter aprendido a ler e a escrever, não o faz de forma autônoma.

Em uma sociedade em que as exigências com relação ao domínio das habilidades de escrita/leitura são muitas, não se pode pensar o ensino/aprendizagem de leitura como decodificação, nem ler para aprender conteúdos escolares cristalizados (leitura pretextu), pois a leitura é um instrumento por meio do qual se buscam conhecimentos, informações, interações, construções; a leitura é um caminho para construir sentido para um mundo de escrita.

De acordo com Silva (1991, p. 82), o desafio é “Retirar a leitura da região do esquecimento a que foi e está sendo submetida e trazê-la de volta para o centro das discussões pedagógicas no sentido de transformar as atuais práticas escolares.” Acrescenta que não existem receitas definidas para enfrentar e ultrapassar os atuais problemas existentes nas escolas. Mesmo assim, esses problemas podem ser inicialmente atingidos, como fora proposto anteriormente, mas como afirma Foucambert (1994), com a leitura/escrita é tudo ou nada.

Para Solé (1998, p.65), o professor pode “transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho duro e cheio de obstáculos.” Isso pode ser melhor atingido se houver uma compreensão acerca das etapas do processo da leitura.

1.3.4. As etapas do processo de leitura

Adotamos para esta pesquisa as etapas do processo de leitura, segundo a Psicolinguística, propostas por Menegassi (1995): decodificação, compreensão, interpretação e retenção, que, mesmo dividida, são imediatamente interligadas, “não existem separadamente, mas em um conjunto harmônico” (p. 89).

A primeira delas diz respeito à decodificação do signo linguístico, necessário para o processo de leitura. Nesta primeira etapa, ocorre o reconhecimento dos símbolos escritos, ligando-os aos seus significados ou não. Por isso, segundo o autor, nesta etapa temos dois níveis: a decodificação fonológica e a ligada à compreensão. Neste nível, o leitor observa o contexto em que uma palavra desconhecida aparece e depreende o seu significado; quando isso não acontece a decodificação recai ao nível fonológico.

As etapas propostas são interligadas, imediatamente à decodificação ocorre a compreensão, em que o leitor capta do texto as suas informações, a sua temática, as idéias principais. Assim como ocorre com a decodificação, na compreensão, Menegassi propõe três níveis – o literal, o inferencial e o interpretativo. No primeiro nível, o leitor se atém ao texto, sem inferências, em uma leitura superficial. O nível inferencial vai um pouco além da leitura superficial. Por meio de inferências o leitor amplia seus esquemas cognitivos. O terceiro nível de compreensão é o interpretativo.

Neste nível, o leitor expande sua leitura, faz ligações dos conteúdos que o texto apresenta aos conhecimentos que possui, aproximando-se da terceira etapa do processo de leitura.

Para que a terceira etapa ocorra, a interpretação, é necessário que as anteriores a precedam. O leitor, ao aliar os conhecimentos que possui aos conteúdos que o texto fornece, amplia seus conhecimentos e informações, “reformulando conceitos e ampliando seus esquemas sobre a temática do texto” (MENEGASSI, 1995, p. 88). Ao considerarmos o caráter idiossincrático na interpretação, estaremos considerando os conhecimentos anteriores que cada leitor possui, por isso, as interpretações diferentes, provindas das várias possibilidades de leitura.

A quarta e última etapa proposta é a retenção, “responsável pelo armazenamento das informações mais importantes na memória de longo prazo” (CABRAL, 1986, *apud* MENEGASSI, 1995, p. 88). Para o autor, a retenção pode ocorrer em dois níveis, o primeiro, logo após a compreensão, a partir da observação da temática do texto, sem necessariamente passar pela interpretação; e o segundo nível, mais profundo que o anterior, após a interpretação, dada a característica de maior exigência desta terceira etapa.

Diante do exposto, o ensino de leitura que considere as etapas do processo de leitura bem como suas estratégias tendem a atingir melhor os objetivos propostos. Ressaltamos que o ensino de estratégias de leitura, não como um fim em si mesmo, mas como um meio, contribuirá para “dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender” (Idem, p.72). As estratégias de leitura, aparentemente desconhecidas de um leitor proficiente, são usadas de forma inconsciente, principalmente se não houver nenhum problema de compreensão. No entanto, se houver algum problema de compreensão, o leitor acionará algum mecanismo que auxilie na leitura.

1.3.5. Estratégias de leitura

Podemos afirmar que na leitura proficiente há uma integração/interação entre as estratégias cognitivas e as metacognitivas. Antes, faz-se necessário definir cognição e metacognição.

Enquanto a metacognição na leitura é o monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor, no processo, que conscientemente utiliza durante o ato da leitura, a cognição em leitura é a atividade automatizada, não consciente. A atividade cognitiva pressupõe inconsciência do processo e não do resultado (Leffa, 1996).

Leffa (idem, p.46) cita Brown (1980) em que este define metacognição como “um conjunto de estratégias de leitura que se caracteriza pelo ‘controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão’”, como por exemplo, a capacidade de estabelecer objetivos na leitura.

Leffa adverte-nos de que o melhor critério para distinguir as atividades cognitivas e as metacognitivas não é o nível de consciência, mas através do conhecimento utilizado para executar a atividade a qual ele classifica de conhecimento declarativo e conhecimento processual. O primeiro, de domínio cognitivo, diz respeito apenas a consciência da tarefa a ser executada, inconsciência do processo e não do resultado. Já no conhecimento processual, de ordem metacognitiva, o leitor tem consciência do resultado e do processo que precisa para chegar a esse resultado. Nesse caso o leitor não apenas sabe, mas sabe que sabe ou que não sabe e o que precisa fazer.

De acordo com Kleiman (1997), um texto sugere, aproxima-se de um significado relevante, mas é o leitor quem deve construí-lo. Se o texto não apresentar nenhum problema sério de compreensão, se atender as expectativas do leitor, a construção se dará em um processo cognitivo de leitura, sem o controle consciente do leitor, o processo ocorre naturalmente. Todavia, se o leitor precisar monitorar ou fazer alguma intervenção para compreender o texto, ocorrerá a metacognição.

As estratégias cognitivas são designadas de automatismos na leitura; são interiorizações sobre o funcionamento da língua, pois não há controle nem reflexão nos procedimentos utilizados. As estratégias metacognitivas são operações realizadas com algum objetivo em mente, muitas vezes adotadas para facilitar a compreensão ou para resolver algum problema de compreensão, daí a importância de desenvolver essas estratégias com os alunos/leitores.

Um leitor proficiente possui um objetivo para a leitura e automonitora sua compreensão. Esses dois aspectos são de suma importância para uma leitura eficiente e essas características da metacognição podem ser desenvolvidas no leitor. Além disso, a leitura é uma atividade que implica estratégias, tais como nos propõem os PCN

(BRASIL, 1997b), de seleção, antecipação, inferência e verificação; práticas que precisam ser desenvolvidas nos alunos, não como um fim em si mesmo, mas como meio de melhorar ou transformar a atividade de leitura. Além das estratégias propostas pelos PCN, outros autores também apresentam estratégias de leitura como uma necessidade.

As estratégias de leitura são chamadas por Kleiman (1993) de “operações regulares para abordar um texto”, antes, durante ou depois da leitura, como propõe Solé (1998), apesar desta advertir-nos de que as estratégias aparecem integradas no decorrer do processo. As estratégias intensificam a compreensão do texto, ajudam a detectar e compensar possíveis falhas de compreensão. Conforme Menegassi (1990, p.47), “É justamente dentro da resolução dos problemas que se encontra o processo metacognitivo” e o leitor, consciente dos seus problemas de compreensão e consciente de alternativas para a solução de tal problema, lança mão das estratégias que possui. A escolha de estratégia adequada ou compensatória resultará na compreensão desejada. As estratégias, segundo Solé (1998), são responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto, pelo fato de o leitor estar consciente do que entende ou não e tentar resolver o problema de compreensão por meio de outros caminhos. Mesmo assim, muitos leitores não têm consciência disso, ocorrendo, desse modo, falhas na compreensão. O leitor não tem consciência do potencial e de quão melhor realizaria uma atividade leitora se utilizasse determinadas estratégias. Ao professor cabe o compromisso de criar uma consciência no leitor sobre as estratégias que podem ser usadas, dependendo do material e do objetivo pretendido. De acordo com pesquisas realizadas por Menegassi (1990, p.59), “para que a conscientização ocorra é necessário um treinamento com os leitores nas mais diferentes tarefas, com as mais diferentes estratégias.”

Inicialmente os alunos podem ser ajudados, ensinados, através da mediação do professor, para posteriormente utilizar autonomamente estratégias de leitura e poder construir seus conhecimentos. A primeira estratégia proposta por Solé (1998) diz respeito à motivação para a leitura. O aluno/leitor precisa encontrar sentido para ler, em situações desafiadoras e motivadoras.

Outra estratégia, também abordada por Solé (1998), imprescindível para a compreensão do texto, é ter um objetivo para a leitura. Para a autora, “o propósito de

ensinar as crianças a ler com diferentes objetivos é que, com o tempo, elas mesmas sejam capazes de se colocar objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequados” (idem, p. 101).

Além dos objetivos abordados por Geraldí, (1993) citados na seção 1.2.6 - Objetivos de leitura, Solé (1998) também apresenta algumas finalidades para abordar um texto, tais como:

- ler para obter uma informação precisa: é a leitura para localizar algum dado que nos interessa, na busca desse dado, desprezamos outras informações. Exemplos desse tipo de leitura são: busca de um número telefônico na lista ou um nome na agenda, consulta a um dicionário ou enciclopédia;
- ler para seguir instruções: é a leitura com o objetivo de se fazer algo concreto, tais como ler as instruções de um jogo ou como montar um aparelho eletrônico, a receita de um bolo;
- ler para obter uma informação de caráter geral: é a leitura para ter uma impressão geral do texto e continuar ou não lendo. Podemos citar como exemplo a leitura de manchetes de jornais que nos dão a idéia geral do texto;
- ler para aprender: aprendemos com todas as leituras, mas essa, em específico, tem o objetivo explícito de ampliar os conhecimentos;
- ler para revisar um escrito próprio: neste caso a leitura assume um papel de controle, de regulação, é a auto-revisão;
- ler por prazer: nesta leitura o que importa é a experiência emocional e esta é pessoal, mesmo assim, pode-se avaliar e criticar o texto lido;
- ler para comunicar um texto a um auditório: neste caso é necessário utilizar toda uma série de recursos, como entoação, pausas, ênfase em determinados aspectos;
- ler para praticar a leitura em voz alta: para ler com eficácia em voz alta se requer a compreensão do texto e por isso é interessante a leitura prévia;
- ler para verificar o que se compreendeu: todas as leituras possuem esse objetivo, já que a leitura pressupõe a compreensão, no entanto, Solé (1998) reforça essa idéia de compreensão através de perguntas e respostas sobre o texto lido, ou através de outra técnica.

Goodman (1991) já havia observado os vários tipos de leitura que condicionam os objetivos da atividade por parte do leitor:

- leitura do ambiente: para responder às necessidades de (con)viver e de se comunicar com os outros integrantes de uma sociedade, requer que se saiba ler a multiplicidade de textos que circulam no meio ambiente (placas, sinais, avisos, logotipos);
- leitura profissional: diz respeito ao conjunto característico de textos que uma pessoa lê frequentemente, devido à sua profissão, e varia de uma profissão para outra. Os estudantes precisam fazer muitas leituras como parte de seu trabalho de estudante;
- leitura para informação: uma postura muito frequente é ler para obter informações para uso imediato, como consultar lista telefônica, programações de cinema; mas também busca de informação em textos de disciplinas como História, Geografia, Ciências. No caso da disciplina de Língua Portuguesa, o aluno busca informações do texto, a partir de um roteiro previamente elaborado pelo autor do livro didático ou pelo professor;
- leitura para lazer: é uma leitura feita a critério do leitor, para seu próprio prazer e por escolha própria. É o ler por ler, gratuitamente, muito diferente do que ocorre na escola;
- leitura ritualística: há textos que são lidos não necessariamente para serem compreendidos, mas para cumprirem a realização de um rito, é a leitura de material religioso. A escola propõe (inconscientemente?) esse tipo de leitura quando privilegia uma leitura sacralizada.

Segundo Goodman (1991, p.31): “Se o aluno não tem algum tipo de objetivo pessoal a ser lido, a atividade se torna não natural e não é provável que contribua para o desenvolvimento da leitura”. Assim, num contexto escolar o que faz a diferença é como o professor pode lidar com isso. No entanto, os objetivos explícitos por Goodman são mais abrangentes, extrapolando os limites escolares, como podemos observar pelas especificações de “leitura do ambiente”, “leitura profissional” e “leitura ritualística”. Em contrapartida, os objetivos mencionados por Solé são mais detalhados.

Com relação aos objetivos de leitura, o que há em comum entre os três autores, Geraldi (1993), Solé (1998) e Goodman (1991), é a leitura “para lazer” para este; leitura “por prazer” para essa e leitura enquanto “fruição” para aquele. A classificação do objetivo, por Goodman, como “leitura para informação” abrange a “leitura para obter uma informação precisa”, “ler para aprender” bem como a leitura “para verificar o que se compreendeu” mencionados por Solé; e “em busca de uma

resposta à pergunta e ou dúvida”, “para escutá-lo”, “para usá-lo na produção de outros textos”, mencionados por Geraldí.

Dentre os três autores mencionados, percebemos que Solé apresenta uma relação maior de objetivos, inclusive mais detalhada. Por isso, na Prática de Ensino, estes objetivos relacionados por ela dão um parâmetro mais abrangente; mesmo assim, uma relação de objetivos não pode se transformar em um fim em si mesmo. O importante é ter objetivo para a leitura.

Para Kato (1987) inclusive, dependendo do propósito da leitura, pode-se ler de diferentes maneiras: dar apenas uma olhada no título, correr os olhos para ver do que o texto trata, ler apenas o início de cada parágrafo, ler por inteiro o primeiro e o último parágrafo para saber os objetivos de um trabalho e suas conclusões. Essas são estratégias conscientes que um leitor pode utilizar para apreender a informação procurada no texto. Com relação aos objetivos, a autora faz uma distinção entre ler com o objetivo geral de compreender o texto e ler com objetivos específicos de busca de informação. Enquanto a efetivação do objetivo geral pode estar no nível inconsciente, a dos objetivos específicos é sempre consciente. Segundo Kleiman (1993), de acordo com os objetivos propostos, o leitor automonitora sua leitura.

Ativar o conhecimento prévio do aluno é outra estratégia que ajuda na compreensão do texto. O professor pode utilizar como um recurso em sala de aula antes de iniciar a leitura. Mediante algum conhecimento pertinente sobre o assunto que o aluno/leitor poderá compreender um texto, se o assunto for totalmente desconhecido haverá problema de compreensão. Desse modo, o que se pode fazer para ativar o conhecimento prévio do aluno/leitor? Solé (1998) apresenta algumas atividades direcionadas a ativar esse conhecimento prévio:

- dar alguma explicação geral sobre o que será lido, apresentar a temática aos alunos para que relacionem ao que já conhecem sobre o assunto;
- mostrar aos alunos determinados aspectos do texto, expressões, marcas textuais que possam ativar o conhecimento prévio;
- incentivar os alunos a expor o que já conhecem sobre o tema e, depois da exposição, o professor sintetiza os pontos relevantes.

Estabelecer previsões sobre o texto é outra estratégia, sugerida como atividade de pré-leitura. A capacidade de fazer previsões não ocorre apenas na leitura, mas, constantemente; é uma característica do ser humano formular previsões acerca daquilo que esperamos que se realize. Essa habilidade nem sempre é consciente, pois ela é bastante precisa e uma previsão falha será acompanhada de surpresa. Isso se aplica também à leitura, uma vez que fazemos previsões do que vamos encontrar pela frente, tais como: combinações de letras, probabilidade de ocorrência de letras em um determinado contexto. De acordo com Fulgêncio e Liberato (1998), o leitor eficiente utiliza seu conhecimento prévio, lingüístico, textual para fazer previsões durante a leitura. A previsão, como estratégia metacognitiva antes da leitura, funciona como um recurso para que o aluno possa prever sobre o conteúdo do texto e mais uma vez, ele faz uso de seus conhecimentos prévios, utilizando-se de informações disponíveis, como título, ilustrações. Para que o aluno possa fazer previsões, tem de sentir que o professor proporciona a liberdade para se expor, independente de acertar ou errar.

Promover as perguntas dos alunos sobre o texto é outra estratégia que pode ser proposta pelo professor. De acordo com Solé (1998, p.110), quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, eles utilizam o conhecimento prévio sobre o tema e “conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre esse assunto.” Cremos que essa conscientização possa ocorrer nos alunos/leitores mais maduros, mesmo sendo perguntas pertinentes e não literais sobre o texto.

A seleção de informações úteis em meio a informações redundantes é uma estratégia para não sobrecarregar o leitor de informação desnecessária, inútil ou irrelevante (GOODMAN, 1987), diante do objetivo determinado.

A estratégia proposta por Solé (idem) para durante a leitura é designada de atividade compartilhada. Nesta leitura compartilhada, professor e alunos participam ativamente; a responsabilidade e o controle da tarefa não ficam somente para o professor, mas são transferidas para o aluno. As estratégias sugeridas para leitura compartilhada são: formular previsões sobre o texto a ser lido, formular perguntas sobre o que foi lido, esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto, resumir as idéias do texto. Essa ordem nas atividades pode ser alterada e variações ou adaptações podem ser experimentadas, de acordo com os objetivos da leitura.

Acreditamos que o professor possa promover atividades¹ em que o aluno possa realizar leituras independentes, com o objetivo de ler por prazer ou para realizar alguma tarefa, utilizando estratégias já aprendidas. O professor pode, inclusive, propor a leitura por meio de materiais preparados com as estratégias determinadas.

As estratégias metacognitivas são de interesse especial para a aprendizagem formal na escola em virtude de sua natureza consciente. Os erros e as lacunas da compreensão de um texto dependerão dos objetivos determinados para a leitura. As soluções para os diferentes problemas de compreensão podem variar mediante esses objetivos, daí a necessidade de conhecer as estratégias utilizadas durante a leitura. Quando uma palavra desconhecida não interferir na compreensão global do texto, o mais indicado é desconsiderar a palavra e continuar lendo; se a palavra for imprescindível, uma solução pode ser a de procurar uma fonte especializada, como o dicionário ou o professor. No entanto, essa interrupção da leitura não é bem vista, porque interrompe o ritmo da leitura. Outras tentativas para solucionar um problema de compreensão são: esperar e durante o próprio texto as informações necessárias poderão surgir; arriscar uma interpretação e reler o contexto. Dessa maneira, por intermédio do professor, o aluno/leitor pode com maior facilidade e/ou com menor dificuldade realizar a leitura, pois, será ensinado a utilizar essas estratégias. O professor é um dos responsáveis por desenvolver essas competências de leitura em seus alunos.

No momento da leitura, o leitor pode não encontrar nenhuma palavra que lhe cause estranhamento e seguir a leitura fluentemente. No entanto, o oposto também pode ocorrer e alguma palavra desconhecida não atrapalhará a leitura, se o leitor fizer inferência do seu significado, baseado no contexto lingüístico em que se encontra, assim faz-se uma idéia aproximada do significado. Entretanto, isso só é possível quando a compreensão do texto não depender da definição exata da palavra. Para Goodman (1991, p. 36) existe algum risco na inferência, uma vez que pode ser uma inferência errada, todavia, o risco maior é não se fazer inferências. Por isso, ensinar leitura inclui a inferência lexical, em que ao aluno será mostrado como funciona uma forma de adivinhação tendo em vista as pistas lexicais (KLEIMAN, 1993). Além

¹ Neste trabalho, as estratégias de leitura são entendidas a partir da proposta de Solé (1998), que as divide em antes, durante e após a leitura. As atividades de leitura podem se realizar distintamente em cada um dos momentos, ou seja, durante as estratégias que ocorrem antes da leitura, dependendo do procedimento didático-pedagógico que se dará ao texto trabalhado. O mesmo ocorre com as estratégias noutros momentos : durante e após.

disso, é preciso inferir diversas informações não explícitas e que são importantes para entender o texto, ou mesmo inferências do que ainda se farão explícitas (GOODMAN, 1987). A inferência ocorre a partir dos conhecimentos prévios do leitor. Podemos afirmar, então, que na leitura há uma interação entre as informações explícitas no texto e os conhecimentos implícitos do leitor.

Com relação ao ensino de estratégias de inferência lexical, Kleiman (1996) cita três fatores metacognitivos envolvidos:

- o aluno precisa estar ciente de que há vários graus e tipos de compreensão de palavras na leitura: algumas são palavras-chave, e faz-se necessário conhecer seu significado exato, já outras, apenas uma idéia aproximada;
- o aluno precisa aprender a avaliar o contexto lingüístico na escrita, com o intuito de determinar se é possível chegar a um significado, mesmo que aproximado;
- o aluno precisa avaliar qual estratégia poderá ser mais eficaz no momento de leitura, até que o processo chegue a funcionar no nível quase de automatismo, característico do leitor proficiente.

Durante o processo de leitura, o leitor utiliza estratégias para confirmar ou rejeitar suas previsões e inferências; o leitor faz autocontrole de sua compreensão e, se necessário, recorre a estratégias de autocorreção, como a de voltar a partes anteriores do texto. Estratégias essas mencionadas por Goodman (1987) e por Solé (1998).

As estratégias sugeridas por Solé (1998), para depois e mesmo durante a leitura, são identificação da idéia principal, elaboração de resumo e formulação e resposta de perguntas. A autora ressalta que essas estratégias precisam ser ensinadas aos alunos, o professor precisa mostrar como faz, a partir de uma demonstração de modelos para que depois os alunos possam fazer de forma autônoma. Essas estratégias normalmente são encontradas como atividades de avaliação da compreensão e não como ensino do processo de construção do texto. De acordo com Kleiman, o resumo é uma estratégia de compreensão leitora, mas “a incapacidade de resumir eficientemente não implica, necessariamente, que a criança seja incapaz de compreender, mas apenas que ela não precisa compreender para conseguir sucesso em certas tarefas escolares” (1996, p.86).

Após a exposição sobre as estratégias para depois da leitura, emprestamos de Solé (1998, p.161) a proposição de que “qualquer uma das estratégias mencionadas [e as não mencionadas] se constrói durante a leitura, embora continue sendo construída em sua concretização, como resultado da leitura.” Ensinar a ler é ensinar o aluno a avaliar o que se compreendeu ou não, é ensinar estratégias que permitam compensar a não-compreensão. Em vista disso,

O que se propõe para ensinar é partir de onde está o aluno, garantir que a tarefa de aprendizagem constitua um desafio ao seu alcance, intervir de tal forma que se possa proporcionar a ajuda necessária e constatar que, progressivamente, ele pode usar com competência as estratégias ensinadas de forma autônoma (SOLÉ, 1998, p.164).

Kato (1987), citando Brown (1980), apresenta as seguintes estratégias metacognitivas em leitura:

- explicitação dos objetivos da leitura;
- identificação de aspectos da mensagem que são importantes;
- alocamento de atenção em áreas que são importantes;
- monitoração do comportamento para ver se está ocorrendo compreensão;
- engajamento em revisão e auto-indagação para ver se o objetivo está sendo atingido;
- tomada de ações corretivas quando são detectadas falhas na compreensão;
- recobrimento de atenção quando a mente se distrai ou faz digressões.

Para Kato, o último item parece não ter a ver com o conceito de estratégia, para nós, ele está diretamente relacionado com a monitoração da leitura, visto que esta exige atenção, concentração. Os itens restantes, a autora reúne em duas estratégias básicas, sendo os demais subtipos dessas duas:

- estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura;
- monitoração da compreensão tendo em vista esse objetivo.

Só se aprende a ler lendo e utilizando estratégias e habilidades de leitura, conscientes ou não. Conforme Goodman (1987), não há maneira de desenvolver estratégias de leitura a não ser através da própria leitura. No entanto, é importante ressaltar dois aspectos: o professor é um dos mediadores desse processo e a diversidade de textos escritos é fundamental. Os PCN preconizam uma prática de leitura em que se considere o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e

textos, pois é no contexto que se caracteriza a prática de leitura significativa: “Diferentes objetivos exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, exige uma modalidade de leitura” (BRASIL, 1997b, p. 57); não se lê textos da mesma maneira e com os mesmos objetivos; textos diferentes com objetivos diferentes exigem leituras diferentes. É na interação entre as diversidades que a leitura pode atingir o seu verdadeiro sentido, como prática social e não apenas como prática escolar, destituída de sentido para o aluno, como os preenchimentos de fichas de leitura; respostas a um questionário, apenas decodificando do texto as informações. A leitura de um texto científico é diferente da leitura de um texto literário, que são diferentes da leitura de um manual de instrução. Mais uma vez, são os objetivos de leitura que a orientam.

Além disso, alguns fatores determinam a forma da leitura. Para Kato (2002), esses fatores são: a maturidade do leitor, a complexidade textual, o estilo individual e o gênero textual. Esses fatores influenciarão as estratégias de leitura utilizadas e conseqüentemente a leitura. Menegassi (1990, p.53), citando Baker e Brown (1984), apresenta alguns aspectos que precisam ser observados pelo leitor para a escolha de estratégias que lhes ajude no momento da leitura: conhecimento de si mesmo (de suas capacidades), conhecimento da tarefa e conhecimento do texto (organização, estruturação). Contudo, esses são aspectos que apenas um leitor maduro poderá observar.

O papel do professor, segundo Kato (2002, p.136), é “fornecer materiais cognitivamente acessíveis e afetivamente adequados para o educando e também provê-lo com situações-problema que o levassem a ativar suas potencialidades metacognitivas.” Porém, o que geralmente encontramos não são situações-problema, mas leituras-problema ou avaliações-problema.

1.3.6. E a avaliação, como fica?

A concepção construtivista de ensino/aprendizagem, correspondente, *grosso modo*, à visão interacionista de linguagem, considera a necessidade de avaliar o início do processo de ensino e aprendizagem, para levar em conta o que o aluno já sabe.

Normalmente, há a cobrança de um produto sem ponderar o processo, principalmente se pensarmos no ensino de leitura.

A avaliação da leitura de um texto geralmente é medida como produto da leitura, ou seja, por meio de perguntas e respostas, de paráfrase, de resumo, observando a compreensão textual, sem considerar o desenvolvimento, o processo pelo qual passou o aluno. Encontramos ainda a avaliação de leitura, através de leitura em voz alta, em que o aluno bem sucedido é aquele que pronuncia bem, com entonação, observando a pontuação, mesmo não entendendo nada do texto, ou ainda, a avaliação por quantidade de páginas lidas.

Silva (1995, p.75) critica o posicionamento de se utilizar a leitura como instrumento de avaliação da apreensão pelos alunos de “mecânica da língua”, tais como ortografia, acentuação, concordância.

Segundo Weisz (2002, p. 94), investigar e explorar idéias e representações prévias permite ao professor saber o ponto de partida da aprendizagem. “Conhecer essas idéias e representações prévias ajuda muito na hora de construir uma situação na qual o aluno terá de usar o que já sabe para aprender o que ainda não sabe” (p. 93). A partir dessa avaliação inicial, “e pondo em prática as situações planejadas para levá-los [os alunos] a avançar, o professor passa a precisar de um outro instrumento para verificar como eles estão progredindo, já que o conhecimento não é construído igualmente, ao mesmo tempo e da mesma forma por todos”. A esse instrumento a autora denomina de avaliação de percurso, realizada durante o processo de aprendizagem, que serve para avaliar a intervenção do professor, visto que “o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não” (WEISZ, 2002, p. 95).

Sobre avaliação, não da aquisição de saberes declarativos e específicos, mas do “progresso permanente em saberes de procedimento”, Colomer & Camps (2002, p. 171) ressaltam a importância e a complexidade da leitura como “um ato no qual o leitor tenta compreender uma mensagem verbal para obter um propósito determinado”. Nesse caso, para os autores

será preciso separar as habilidades envolvidas no ato de leitura e especificar qual ou quais se quer (e se pode) avaliar e, em seguida, se terá de abordar o problema de saber mediante que mecanismos de controle suficientemente confiáveis se podem avaliar tais habilidades (...) necessitaremos de mecanismos de avaliação da capacidade de leitura em sua globalidade (COLOMER & CAMPS, 2002, p. 171).

Os autores apresentam duas vertentes em relação às maneiras de conceber a função da avaliação. Uma delas é a concepção mais freqüente e tradicional: “é a que se entende como uma tentativa de medir objetivamente o nível dos conhecimentos obtidos pelos alunos ao final de um determinado processo de ensino”. Nesse caso a função da avaliação é “diferenciar e selecionar os alunos através dos resultados, geralmente numéricos, de uma série de provas” (*op. cit.* p. 172). A outra concepção entende a avaliação como “um instrumento educativo que pode ser integrado no próprio processo de ensino-aprendizagem”, denominada de avaliação formativa; tem a dupla função de: “informar aos alunos como avançaram e em que ponto se encontram no processo de aquisição de conhecimentos” e “dar subsídios aos professores para que possam ajustar suas programações e seus métodos a partir do que revelam os resultados da avaliação, se os objetivos previstos estão sendo alcançados ou não” (*idem, op. cit.*). Para os autores, nesta segunda concepção, a avaliação deixa de ser um instrumento nas mãos do professor e passa a envolver também o aluno no controle de seu próprio processo; o erro deixa de ser uma amostra mensurável do fracasso individual para servir como fonte de informação sobre as dificuldades específicas de cada aluno; e a integração da avaliação no processo de ensino-aprendizagem comporta a diversificação dos instrumentos de observação e medida.

Os autores acrescentam que, apesar de apresentarem algumas limitações, algumas das atividades utilizadas para analisar o processo e o controle da leitura, que poderiam ser incorporadas à avaliação escolar, são:

as análises dos erros cometidos durante uma leitura em voz alta e das autocorreções feitas pelo próprio leitor quando os percebe; a consideração do tipo de hipóteses lançadas pelo leitor que preencheu um texto com algum tipo de espaço vazio; a determinação das estratégias adotadas pelo leitor que teve de localizar, explicar ou corrigir os erros contidos em um texto (COLOMER & CAMPS, 2002, p. 183).

Solé (1998) classifica em três tipos de avaliação, mediante os diferentes pontos do processo de ensino/aprendizagem: avaliação inicial, avaliação somativa e avaliação formativa. A primeira refere-se sobre os conhecimentos do aluno no início do processo, a segunda avaliação sobre o final do processo e a avaliação formativa concerne sobre o desenvolvimento do processo. Essas avaliações, a partir dos pontos do processo, direcionam (ou deveriam direcionar) as atividades, as estratégias de leitura.

Em relação à pesquisa, algumas questões surgem: a) nos estágios de regência, de que forma estão sendo realizadas as avaliações?; b) os acadêmicos possuem formação em leitura para aula de leitura e para avaliá-la? Estas serão discutidas no decorrer das análises dos dossiês.

1.4. Formação do professor e a leitura

Quando abordamos a formação do professor, referimo-nos à formação inicial, na graduação, com todos os percalços e exigências de uma formação profissional. Weisz (2002) adverte-nos de que a formação do professor necessita mais que um curso preparatório, pois o conhecimento com que sai de um curso de formação inicial será sempre insuficiente para enfrentar a realidade em sala de aula. Os “estágios, da forma como são feitos, pouco contribuem para a formação prático-reflexiva do professor”, porque o “ideal seria que todos pudessem fazer um estágio na classe de um professor didata – didata no sentido de estar preparado para contribuir com a formação de um colega mais jovem” (WEISZ, 2002, p.118). Como esse ideal está distante da realidade, os estágios acontecem nas mais variadas escolas e salas; caberia, então, ao estagiário um posicionamento crítico-reflexivo desde os momentos iniciais nos estágios de observação e participação, com reflexo no estágio de regência.

Além dessa formação inicial, o posicionamento defendido por vários autores (BRASIL,1999; GERALDI,1993; FOUCAMBERT,1994; SILVA,1995, 1998, 1999; BETENCOURT, 2000; WEISZ, 2002) é quanto à formação permanente e consistente como uma necessidade, não apenas do profissional de educação, mas da maioria dos profissionais, visto que o desenvolvimento humano, social e tecnológico exige atualização e aperfeiçoamento. Outra necessidade é a reestruturação do sistema educacional que acompanhe as mudanças e ofereça condições (humanas e materiais, individuais e coletivas) de ensino/aprendizagem. A formação de professores (inicial e permanente) é apenas um dos requisitos para as transformações necessárias na educação. Para Foucambert:

Formar-se professor é descobrir o conjunto dos instrumentos que contribuem para a formação do leitor, compreender o que os especifica,

bem como o que os une, situar-se e dar-se meios de agir sobre eles e transformá-los (FOUCAMBERT, 1998, p. 34).

Segundo o mesmo autor, não se trata de formação técnica, mesmo que em um primeiro momento o ensino da leitura dependa de “uma especialização técnica de acordo com as diversas disciplinas e os níveis sucessivos em que ela se exerce” (idem, p.35).

As exigências se tornam maiores se o professor assumir uma postura construtivista de ensino, pois “precisa se tornar capaz de criar ou adaptar boas situações de aprendizagem, adequadas a seus alunos reais, cujos percursos de aprendizagem ele precisa saber reconhecer” (WEISZ, 2002, p.118).

Para Weisz (*op.cit.*), “O professor que pretenda qualificar-se melhor para lidar com a aprendizagem dos alunos precisa estudar e desenvolver uma postura investigativa”, portanto, em constante qualificação.

Conforme Foucambert (1994, p.11), as práticas pedagógicas tenderão a modificar-se se os “profissionais partilharem a informação teórica fundamental, resultante das pesquisas em curso.” Ao lado da discussão pedagógica há um outro problema: o impasse entre o novo e o velho (SUASSUNA, 1995) e isso exige nova postura diante de velhas e consagradas atitudes, exige mudança de atitude. Mudar de atitude requer revisão da teoria na sua íntima relação com a prática. Para Zanini (1999, p.84), a “prática exige um rompimento com tradições e preconceitos, a fim de que se entenda que quem ensina e quem aprende são pessoas dotadas de vida, portanto, de história” e uma história em constante renovação.

O posicionamento do professor sobre a prática de sala de aula como um objeto de estudo e reflexão (BRASIL, 1999; WEISZ, 2002) é denominado de “tematização da prática”. Muitas vezes, o professor não tem consciência de sua própria prática, das concepções subjacentes às suas práticas em sala de aula. Essa reflexão, certamente, o ajudaria a detectar prováveis falhas e indicaria as mudanças necessárias. Essa tematização da prática é possível para a formação inicial, nas atividades de micro-ensino e nos momentos dos estágios de observação, participação e regência e, posteriormente, como atividade prático-reflexiva para a formação permanente do professor que atua em sala de aula.

Delimitando esse posicionamento e tematização da prática de leitura, teríamos um professor reflexivo em relação às atividades de leitura por ele propostas, às estratégias utilizadas, aos objetivos pretendidos com a leitura do aluno e à forma de avaliação da leitura. O professor, a partir dessa reflexão, buscaria subsídios para, se necessário, alterar sua prática. Silva (1999, p.29) acredita que “a interdisciplinaridade pode acelerar o processo de atualização dos professores pela reflexão das suas práticas, pela descoberta de suas dificuldades ou carências e pela consciência de possíveis necessidades.” A questão, ou o problema, está na realização efetiva de projetos interdisciplinares, cujas propostas não se percam no vazio e na falta de condições reais para a sua operacionalização por parte dos professores.

Para Smith (1999, p.10), a maioria dos estudos sobre a leitura dá prioridade ao que deveria ser feito para melhorar o ensino, ao invés de, em primeiro lugar, priorizar a compreensão do processo de aquisição da leitura e isto está diretamente ligado à formação do professor. O autor conclui que: o professor não precisa de conselhos, mas de informação; ele precisa compreender para tomar decisões em sala de aula; não há receitas prontas, já que cada sala é uma realidade diferente e cabe ao professor conhecer seus alunos e, principalmente, o processo da leitura.

Conforme Smith (1999), os professores precisam tomar as suas próprias decisões sobre o que fazer com relação à leitura; não se pode “esperar que ‘especialistas’ distantes tomem decisões pelos professores” (op. cit. 136). Isso não implica não buscar conhecimentos teóricos, pelo contrário: “Apesar de todas as limitações sobre o que os professores podem fazer, eles ainda são muito melhores tendo conhecimentos sobre o que facilita a aprendizagem da leitura e o que interfere com ela” (Idem, p. 139).

Todavia, não sabemos se essas informações estão sendo oferecidas aos futuros professores em sua formação docente e se esses acadêmicos estão atentos a essa necessidade, ou se uma lacuna na formação está ficando para ser preenchida no momento de assumir uma sala de aula, não mais como estagiário, mas como professor efetivo. Para Silva (1999), a leitura, pela importância que tem na educação dos indivíduos, não está recebendo a devida atenção em termos de estudo e pesquisa na área do magistério brasileiro.

Silva (1991) atenta para o problema de se estarem reproduzindo concepções muito limitadas do processo de leitura, devido às lacunas de formação ou por falsa crença na objetividade dos livros didáticos ou dos manuais de ensino. Essas concepções limitadas, segundo ele (idem, p.79), “não só eliminam o seu caráter histórico-social como tendem a um tecnicismo e a um didatismo vazios.” Havendo essa lacuna na formação, o que acaba acontecendo é a imitação de velhos professores (mecanicistas) ou a utilização passiva do livro didático, distanciando-se do conhecimento crítico bem fundamentado de teorias da leitura.

Enquanto para Silva (1995) deve haver uma formação contínua para os professores (diferente de reciclagem, extensão, aperfeiçoamento), para Geraldi (1993, p. XIX) os programas especiais para formação contínua de professores “não alteram concretamente a ação global do sistema de ensino”. E acrescenta que: “somente mudanças globais que passem a considerar o professor um profissional do sistema de educação escolar poderão erradicar ‘a crise’ da escola”. Para Geraldi (1993, p.XX), os cursos de treinamento, reciclagem, atualizações acabam funcionando como medidores para que o professor veja “o quanto lhe falta para constituir-se como profissional. Por isso, os programas de cursos são esporádicos, emergenciais, sem continuidade, atingindo a totalidade através das minorias que os freqüentam.” Além disso, aqueles que freqüentam, funcionam como repassadores, multiplicadores do que viram, ouviram, estudaram. Geraldi não é contra tais cursos, mas sim, da forma como são empregados, distanciando-se de uma política mais ampla de formação do trabalho. Quanto a isso, para Silva (1995, p.89), “perder de vista o social é deixar de lado a dimensão política e filosófica das práticas de ensino. É cair nas malhas da alienação.”

No entanto, a atualização ocorre em pequenas escalas, não surtindo efeito, não atingindo o problema, ou, em muitos casos, a responsabilidade dos problemas educacionais é dirigida apenas ao professor. Essa formação ou atualização dos professores precisa incluir contatos com pais, bibliotecas, associações, de forma a estabelecer um intercâmbio entre as ações de “informação e formação” (FOUCAMBERT, 1994, p.11). Outra necessidade é a reorganização geral da própria escola, possibilitando condições de desenvolver uma nova proposta pedagógica.

Kleiman (1993, p.15) coloca como um dos problemas para a falta de leitura nas escolas a “formação precária de um grande número de profissionais da escrita que

não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler”. Muitas vezes, o professor novo, recém-chegado ou recém-formado com uma “proposta renovadora e inovadora”, desiste e a prática docente de língua resulta na repetição (de modelos tradicionais), na acomodação da situação vigente. Isso ocorre porque esse professor se encontra dentro de um sistema de poder da escola, por se basear apenas na convicção de necessidade de mudança, mas sem formação necessária para essa mudança. Para Silva (1983, p. 19), “Lutar contra as amarras do cotidiano, pela prática da reflexão e reflexão da prática, deveria se transformar em hábito para todos os educadores”, recém-formados ou não.

O mesmo autor (1983), em um artigo direcionado ao bibliotecário, que estendemos ao professor, apresenta um posicionamento bastante interessante sobre a “noção de falta” em que esta é vista como benéfica, impulsionadora:

sem essa noção as nossas necessidades de auto-realização constante, de criatividade, de novas responsabilidades assumidas dificilmente viriam à tona; teríamos, então, a rotina, a mecanização, a estagnação e outros fenômenos alienadores permeando as nossas atividades (SILVA, 1983, p. 66).

O problema está, então, naqueles que não têm essa noção de falta e sentem os donos da verdade, como se soubessem tudo e não precisassem de atualização. Silva adverte-nos de que muitas vezes a noção de falta “ganha um caráter extremamente frustrante, chegando a gerar apatia e falta de esperança” (idem, p.67). Ele acrescenta que “a palavra de alerta: a práxis humana envolve sempre dois elementos fundamentais – reflexão e ação, teoria e prática” (*op.cit*). Isso é o que esperamos encontrar em nossas análises.

Silva (1991), na obra *O professor e o combate à alienação imposta*, apresenta dois artigos nos quais tematiza a coisificação e a descoisificação do professor. Para o autor, coisificar o professor “significa triturar a sua consciência de modo a impedi-lo de exercer a prática da liberdade; significa, mais especificamente, afastar a sua possibilidade de luta por uma nova concepção de vida e do homem” (p.21). Para descoisificar o professor, alguns aspectos prioritários são apresentados pelo autor:

- recuperação da dignidade: através de um processo de atualização do conhecimento, não só do conhecimento psicopedagógico e do conteúdo

específico, como também reflexão também sobre os fenômenos filosóficos, políticos e econômicos;

- busca de uma nova postura pedagógica, não opressora;
- projeto educacional de natureza crítica e transformadora: uma revolução qualitativa “exige e exigirá *esforço, participação e cooperação de todos os professores*” (SILVA, 1991, p.27-28).

Quanto à formação do professor em nível universitário, Rösing (1988, p.35) constatou, por meio de entrevistas, que não se verifica “uma preocupação explícita, formal” durante os primeiros anos na licenciatura “com a execução de atividades práticas de língua portuguesa e de literatura brasileira [área de pesquisa da autora] concomitantes às reflexões teóricas responsáveis pelo aprofundamento dos conhecimentos básicos desses componentes curriculares”.

Para Rösing, “esta situação indica a necessidade de a prática de ensino ser entendida não como um complemento da Licenciatura, mas como uma atividade indispensável durante a realização de todo o curso” (p.35). A autora justifica que isso se dá devido a grande maioria da clientela ser constituída por “alunos cognominados ‘trabalhadores estudantes’”, por não atuarem em setores ligados à educação. Ela acredita que, desde os primeiros níveis da licenciatura, deveria haver a preocupação em observar as reais necessidades dos estudantes na formação de sua competência profissional. Rösing (1988, p.113) acrescenta também a “necessidade de se desenvolver um comportamento de constante diagnóstico que deve ser adotado não apenas pelos professores da Licenciatura de Letras, mas também pelos estagiários”. Nós acrescentaríamos, aqui, os demais acadêmicos e não apenas os estagiários, já que o problema abordado por ela se estende a todo o curso de Letras. Isso pressupõe um trabalho conjunto, visando ao aprimoramento do desempenho de professores e alunos ao longo de todo o curso.

Para Zanini (1999, p. 86), não podemos nos furtar à responsabilidade de “refletir, questionar, buscar, traçar caminhos, orientar, caminhar junto, discernir, motivar, fazer” e “isso só se faz a partir de uma realidade, de um suporte teórico sério e de uma prática segura, consciente, que procure atacar o ponto e desencadear o processo ensino/aprendizagem.”

A formação do professor, inicial e contínua, não é a única saída para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro, mas é um dos pontos. Esta formação permanente concebe a leitura de pesquisas realizadas e, muitos trabalhos podem ser observados e servir de parâmetro para novas diretrizes. Desse modo, apresentamos algumas pesquisas, as mais recentes, na área de leitura no ensino superior.

1.5. A leitura no Ensino Superior: algumas pesquisas

De acordo com Cattani e Aguiar (1988), o ato de ler abre novas perspectivas, permitindo posicionar-se criticamente diante da realidade; acrescentaríamos que pesquisas comprometidas com a realidade envolvendo o ato da leitura abrem novas perspectivas críticas à realidade sobre o ensino da leitura.

Esta seção vem evidenciar essas perspectivas acerca da leitura, particularmente no ensino superior. Muitos pesquisadores têm dado atenção especial à leitura, desde a alfabetização até a pós-graduação. Dessa forma, esta seção apresenta reflexões sobre pesquisas recentes, realizadas a respeito da leitura no âmbito do ensino superior, a partir de uma ordem cronológica de publicação.

Centofanti *et al.* (1997) desenvolveram uma pesquisa com alunos do curso de Psicologia (primeiro, terceiro e quinto anos) na Universidade de Mogi das Cruzes. Conforme as autoras, não se pode excluir a Universidade da tarefa de continuar melhorando o nível do aluno em leitura e esta deveria ser a sua preocupação mais importante. Para esta pesquisa, foram utilizados questionário informativo pessoal, texto programado em *Cloze* geral e *Cloze* específico e escala de funções da Leitura de Greaney e Newman. A pesquisa teve como objetivos: identificar o nível de compreensão de leitura; caracterizar os hábitos de leitura dos sujeitos em situação extraclasse; relacionar as funções de leitura identificadas no ato de ler e comparar os universitários dos três períodos. Quanto às funções de leitura, houve a predominância de leitura de aprendizagem, utilidade e lazer. Com relação à leitura extraclasse, as autoras apresentam informações referentes ao gênero literário, à periodicidade de leitura, bem como à frequência com que utilizam a biblioteca. De acordo com as autoras, os alunos comportaram-se como bons leitores, demonstrando facilidade de compreensão dos textos, independentemente de serem concluintes ou iniciantes do curso. Mesmo assim, estes alunos foram classificados como leitores relutantes, ou seja,

não possuem o hábito da leitura diária, visto que, mesmo tendo todas condições para uma leitura mais freqüente (inclusive facilidade de compreensão), não o fazem.

Castro *et al.* (1997), através da pesquisa “Compreensão da Leitura entre universitários de curso de Letras (1º e 4º anos)”, com habilitação em Secretariado Executivo Bilíngüe (diurno), da Universidade de Mogi das Cruzes, utilizando questionário informativo e *Cloze* geral e específico, constataram que o desempenho na habilidade de leitura do 4º ano decaiu em relação ao 1º ano, embora, no conjunto, estejam apresentando bom nível de compreensão. As autoras sugerem que, com esse resultado, no curso de Letras não se melhora o desempenho de leitura. Elas não consideraram a incompatibilidade da amostra pesquisada: 20 alunos do 1º ano e 9 do 4º ano como um possível fator de interferência nos resultados. Os objetivos das autoras eram: fazer um levantamento do ambiente da leitura do aluno e da família; identificar preferências na leitura do universitário; pesquisar o grau de compreensão da leitura; comparar universitários de séries diferentes do mesmo curso; verificar o grau de progresso do 1º e 4º ano. Com relação à preferência, os gêneros textuais são variados e são apresentados por freqüência (diária, semana, mensal e anualmente) e por índices percentuais.

Gonçalves *et al.* (1997), por meio de pesquisa com calouros e terceiroanistas de Pedagogia de uma Universidade particular da grande São Paulo (não identificada pelos autores), utilizando o teste de *Cloze* (geral e específico), teste T de Wilcoxon e teste U de Mann Whitney, indicam que os sujeitos do 3º ano de uma forma geral apresentam uma melhor capacidade de compreensão de textos, tendo, entretanto, no caso do texto específico de sua área uma maior resistência em se posicionar, preferindo, em caso de dúvida, omitir-se a errar. Constatou-se, com isso, o despreparo dos alunos no tocante à leitura técnica, mesmo sendo um assunto pertinente ao curso. O objetivo geral da pesquisa foi avaliar a compreensão de leitura em estudantes universitários.

Guerra e Nascimento (1997), no artigo “Prática de Ensino de Português: desafio instigante e motivador na formação de professores”, apresentam uma pesquisa qualitativa relacionada à prática de ensino de Língua Portuguesa, visando à melhor precisão no planejamento das aulas do estágio. As autoras apresentam três objetivos: verificar as opiniões dos alunos estagiários sobre a disciplina Prática de Ensino no

curso de Licenciatura em Língua Portuguesa; observar qual tem sido o papel do professor de 1º e 2º graus na escola pública e o que pensam os alunos do colegial sobre o processo ensino/aprendizagem. Os resultados para os dois primeiros objetivos não são apresentados. O artigo apresenta resultados apenas do terceiro objetivo. A pesquisa foi feita através de questionário aplicado pelos estagiários da disciplina Prática de Ensino no curso de licenciatura em Língua Portuguesa, do Centro Universitário de Três Lagoas, no estado do Mato Grosso do Sul, aos alunos de 1º e 3º anos do colegial. Outro instrumento de pesquisa foi as anotações de campo de aulas de Língua Portuguesa de alguns professores de escola pública.

Richter e Cechin (1998) ressaltam a importância da formação do professor de língua materna, por isso, elaboraram (através de pesquisa-ação) dois projetos com alunos do curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria. O primeiro projeto visava à elaboração de material didático teórico e o segundo à reconstrução desse material teórico associado à prática. Na ocasião da publicação do artigo, as atividades se encontravam em fase de conclusão do projeto 1, em que os alunos apreenderam pelo próprio esforço a estudar e converter o resultado dos estudos em material pedagógico de valor. E, conforme os pesquisadores, jamais o trabalho do projeto resultou em retrocesso quanto à profissionalização dos alunos na academia.

Conforme pesquisa realizada por Aragão e Gandra (1998), em nove cursos (não especificados) de algumas Faculdades Integradas do Estado de São Paulo, os alunos lêem cada vez menos no decorrer do curso. Isso se constatou por intermédio de um questionário aplicado em três momentos dos cursos de graduação (início, meio e final), cujo objetivo era o de investigar as condições de produção de leitura que o acadêmico encontra ao ingressar no ensino superior; sua evolução no decorrer do curso e contribuições oferecidas pelo curso superior no seu desenvolvimento, principalmente, do ato de ler, ao concluir a graduação. De acordo com os autores, os alunos, ao ingressarem no ensino superior, acreditam que as exigências de leitura serão maiores que do ensino médio. Contudo, no decorrer do curso, gradativamente, o aluno vai se acomodando, talvez pela inércia advinda do próprio processo de ensino, pois, como as exigências ou as solicitações não acontecem, na medida de sua expectativa inicial, ele lê cada vez menos.

Aragão *et al.* (1998), partindo de um estudo de casos, apresentam uma correlação UNIMEP/UNICAMP no que concerne às condições de produção de leitura no curso de Letras. O objetivo maior da pesquisa era a discussão das condições de produção da leitura na universidade e como os dados obtidos representam tais condições. As autoras consideram o contexto das universidades pesquisadas privilegiado e, ao mesmo tempo, distinto. Privilegiado, devido às condições sociais, políticas, econômicas de nossa sociedade, e distinto, dadas as características institucionais entre ambas. Por isso, enquanto os alunos da UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba lêem para buscar informações; os alunos da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas lêem para se informar, por curiosidade, para poderem discutir com maior fundamento, para refletirem e poderem se posicionar. Quanto às leituras, na UNIMEP elas são cobradas através de avaliações escritas, orais, fichamentos; na UNICAMP a leitura não é cobrada pelos professores como um fim em si mesma, em provas ou trabalhos, mas como ponto de apoio/posicionamento crítico.

Souza (1999) desenvolveu uma pesquisa com acadêmicos dos quatro períodos dos cursos de Ciências Contábeis, Ciências Sociais, Letras e Secretariado Executivo, da Universidade Regional de Blumenau, na qual investigou sobre a leitura informativa e a acadêmica. Através de questionário, constatou que, apesar de decorridos quatro semestres, a atitude do acadêmico como leitor de periódicos pouco se modificou relativamente às condições em que ingressou na universidade. Há uma predominância na utilização de leituras de livros ou de matérias expostas pelos professores, em detrimento de leitura de revistas especializadas em suas respectivas habilitações.

Farias (1999) realizou uma pesquisa com alunos do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, com intuito de examinar a identificação de idéias principais em dois textos argumentativos. Inicialmente, foi realizado uma pré-testagem do tipo *Cloze*, com o objetivo de selecionar duas amostras distintas de sujeitos: uma constituída por alunos cujos resultados indicassem baixa habilidade em leitura e outra com alta habilidade em leitura. Foi utilizada para classificação do nível de compreensão a escala de avaliação de Bormuth. Essa pesquisa pretendeu investigar a habilidade na identificação de idéias principais, tomando como referência o desempenho de estudantes do ensino superior, com diferentes níveis de habilidade em leitura. Depois

de definidos os dois grupos, foram solicitados a ler os textos selecionados e produzir sentenças-resumo para cada parágrafo de cada texto. O que se constatou é que houve dificuldade por parte de todos os sujeitos da pesquisa na seleção das idéias principais, ficando a dificuldade maior para um dos textos argumentativos, mas houve melhor desempenho dos bons sobre os maus leitores em ambos os textos.

Carelli *et al.* (1999) apresentam, no artigo “O universitário como leitor: resultados preliminares”, uma das fases de um programa desenvolvido com alunos do curso de Biblioteconomia da Universidade Estadual de Londrina -PR, divididos em dois grupos: turnos noturno e matutino, com o objetivo de melhorar o desempenho na leitura. As pesquisadoras evidenciaram pequenas mudanças no desempenho dos alunos, devido ao curto tempo da realização desta primeira etapa (um semestre para planejamento e mais um para o desenvolvimento). O programa está dividido em três fases e nesta primeira fase o objetivo foi verificar o nível de compreensão em leitura e para isto foi utilizado texto informativo em *Cloze* estrutural, além de questionários sobre atitudes e interesse de leitura e fichas de avaliação referente ao texto. Com relação ao nível de dificuldade apresentado pelos textos, constatou-se que a maioria dos alunos considerou os textos lidos como fácil e muito fácil.

O artigo de Abreu (1999), “O Ensino de Língua Materna no 3º Grau”, traz algumas reflexões sobre esse tema. O objetivo do trabalho é discutir o ensino de Língua Portuguesa no terceiro grau, especificamente, no curso de graduação em Letras. A autora considera necessária a inclusão de disciplinas que atendam às exigências de pesquisa na área da leitura e da escrita, bem como às diferentes concepções de gramática, além de uma revisão na Prática de Ensino e no estágio supervisionado, devendo-se buscar aliar teoria à prática. Outra sugestão dada é que cursos de Letras e de Educação unam esforços para a formação do professor.

Ramos (1999) realiza uma pesquisa com alunos da graduação em Letras em regime de férias da Universidade de Santa Cruz do Sul- UNISC. O artigo não apresenta aspectos quanto à formação de leitores pela universidade, mas se estes sujeitos da pesquisa, por já atuarem como professores e por viverem em situações tão precárias (detectadas através dos questionários e do convívio em sala), seriam promotores de leitura. Através de questionário, pôde-se verificar que algumas atividades, estratégias apresentadas pelas disciplinas na universidade foram empregadas ou adaptadas pelos

alunos/professores. Além disso, ações de pesquisa e extensão foram desenvolvidas junto a alguns municípios da região da UNISC com o objetivo de promoção de leitura.

Ribeiro *et al.* (2001), por meio de pesquisa-ação, desenvolveram um projeto denominado “Construindo trajetórias para a leiturização” e dois subprojetos, “História viva e leitura de mundo” e “Envolvimento de pais no processo de construção da leitura da criança”. A carência de propostas e sugestões de novas estratégias no processo ensino-aprendizagem em leitura justificou a execução da pesquisa. O objetivo do projeto era construir trajetórias para a proficiência em leitura nas diversas tipologias textuais, a partir de uma perspectiva sócio-interacionista. De acordo com os autores, a pesquisa possibilitou o amadurecimento das reflexões sobre leitura, além de disseminar novas metodologias, não só junto aos professores de ensino médio e fundamental, em cursos de extensão; como também aos professores de ensino superior nos cursos de pós-graduação. Um dos subprojetos foi desenvolvido no município de Catalão - GO, envolvendo alunos de Letras e História e, em resultados parciais, constatou-se avanço tanto das professoras quanto dos alunos de uma escola rural desse município. O segundo subprojeto contou com a participação de pais de alunos da 1ª série do ensino fundamental. Estes deveriam ler junto com o filho e depois ouvi-lo ler (os pesquisadores não são mencionados). Não são apresentados resultados do segundo subprojeto. Por meio de conversa em grupo, a fim de estimular as crianças e verificar como o procedimento estava sendo seguido em casa, verificou-se, a partir de manifestações dos próprios alunos, que eles estavam motivados para ler.

Tasso e Ritter (2001) apresentam uma reflexão a respeito da importância de se planejar uma aula de leitura destinada aos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, em um dos seus aspectos: o cognitivo. Citam o projeto de ensino “Leitura, Escola e Sociedade: uma mediação possível” desenvolvido por elas na UEM - Universidade Estadual de Maringá -PR, que tem por objetivo proporcionar ao acadêmico-estagiário do curso de Letras, ao professor de Estágio Supervisionado e aos professores da área de língua portuguesa do ensino fundamental- 3º e 4º ciclos, a construção de paradigmas que atendam às necessidades emergenciais relativas ao ensino-aprendizagem da leitura.

Souza (2003), em recente dissertação de mestrado, apresenta uma reflexão sobre a formação dos acadêmicos dos cursos de Letras da UNICENTRO do câmpus de Guarapuava, na disciplina de Estágio Supervisionado, no que se refere as competências

para o ensino de leitura. Constatou, por meio de análise de planos de aula e entrevistas, que os planos de aula não correspondem às afirmações dos professores, uma vez que estes afirmaram dar um tratamento diferenciado à leitura e aqueles apresentam uma forma, com raras exceções, superficial de trabalhar a leitura. Há uma repetição da prática de muitos professores de Língua Portuguesa e o conceito de leitura que os acadêmicos demonstram ter é da leitura restrita à decodificação, em que são valorizadas a pronúncia e a entonação. É comum, ainda, o levantamento de vocabulário e uso do dicionário. Os exercícios, com raríssimas exceções, não atingem o nível da interpretação, visto que as respostas encontram-se explícitas no texto e não exigem o menor esforço. De acordo com Souza, a leitura é vista também como pretexto para outras atividades e, para alguns acadêmicos, ela se encontra restrita aos textos literários. Alguns pontos positivos foram observados nos planos de aula: coerência do tema com o desenvolvimento da aula; promoção de discussões em torno do texto lido; uso de atividades prévias de leitura; critério de seleção do texto de acordo com a série; utilização de textos variados. Mesmo assim, o autor constatou que a maioria dos acadêmicos não está preparada para atuar no ensino de leitura, de forma adequada. A bibliografia sugerida no programa não aparece nos relatórios dos acadêmicos, eles não demonstram conhecimento e manejo delas. Segundo o autor, “há um esforço da Instituição e dos professores da disciplina Estágio Supervisionado em preparar os acadêmicos para atuarem de maneira competente no ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, no ensino de leitura” (p.113).

Como observamos, há uma preocupação dos pesquisadores com o ensino de leitura, no ensino superior nos mais diversos cursos, períodos e regiões do Brasil. Constatamos, pela representatividade desses trabalhos, que vários foram os enfoques de pesquisa e que muito ainda se tem para fazer sobre o tema. Dessa forma, esse levantamento apresenta um panorama da realidade acadêmica em contextos distintos, o que nos possibilita conhecer outras propostas, abre-nos para novas perspectivas e aproxima-nos do nosso objeto de estudo que é a leitura no ensino superior.

CAPÍTULO 2

A PESQUISA: CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS REGISTROS

Neste capítulo apresentamos a contextualização da pesquisa (2.1.) e a apresentação dos registros (2.2.), programa da disciplina de PELP, pastas da disciplina e dossiês que constituem nossos *corpora* de pesquisa.

2.1. Contextualização da pesquisa

De acordo com o já mencionado, nossa preocupação centra-se na prática da leitura, especificamente, como o ensino de leitura no ensino superior é trabalhado com acadêmicos/futuros professores que lidarão com uma atividade bastante complexa. Por isso, a disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa (PELP), do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM), câmpus sede na própria cidade, situada à Região Noroeste do Paraná, é nosso principal foco.

A pesquisa foi realizada a partir das análises dos dossiês de 2001, referente aos estágios de regência dos ensinos fundamental e médio; do programa da disciplina e do material teórico fornecido ao aluno.

De acordo com a Resolução nº 146/99 da UEM (Anexo 1), o estágio supervisionado de Prática de Ensino deverá ser desenvolvido sob duas modalidades: convencional e não-convencional.

- a) por convencional entende-se o estágio executado através das etapas de observação, participação/colaboração e direção de classe na Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- b) o estágio não-convencional compreende atividades, de forma e tempo variados, que visam a enriquecer a formação do licenciado. (Resolução nº 146/99, p. 02)

Em nosso trabalho, limitamo-nos ao estágio convencional, mais precisamente, à “direção de classe” ou estágio de regência, mais comumente designado.

O câmpus de Maringá oferece quatro turmas do curso de Letras: Português/noturno, Português-Inglês/matutino/noturno e Português-Francês/noturno. No entanto, em 2001, para a disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa, uma turma foi subdividida, resultando, assim, em cinco turmas, em um total de oitenta e seis alunos atendidos.

2.1.1. Pilotagem²

Para estarmos certos do tratamento a ser dado aos registros da pesquisa, foi realizada uma pilotagem com dossiês de 2000, como trabalho final para a disciplina Análise Crítica do Ensino de Língua Materna (PLA4003), no Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada, da UEM. Realizamos nesta pilotagem a análise de três dossiês dos estágios de observação, participação e regência dos ensinamentos fundamental e médio de Língua Portuguesa. O critério de seleção desses três dossiês era a boa conceituação dada pelos professores.

Acreditamos que os dossiês demonstram parte do desenvolvimento da disciplina de PELP, uma vez que constitui uma das exigências para o seu cumprimento. O dossiê é uma das formas de demonstrar as teorias estudadas durante as aulas, principalmente, da disciplina PELP, bem como de outras disciplinas, como Lingüística, Lingüística Aplicada, Língua Portuguesa e Literaturas, que funcionam como suporte para o momento da prática em sala.

A pilotagem auxiliou-nos na realização desta pesquisa, na seleção e coleta dos registros e nos objetivos de análise, principalmente nos critérios para a análise. Ela serviu como uma amostra, apontando-nos, inclusive, as mudanças necessárias. Logo, a pilotagem foi representativa para o amadurecimento da própria pesquisa.

2.1.2. Critérios de seleção

Dos cinco professores de Prática de Ensino de Língua Portuguesa, foram selecionados dois professores com mestrado em Lingüística Aplicada pela Universidade Estadual de Maringá. Este critério de seleção vem ao encontro de

² Este termo, também designado de estudo-piloto, refere-se a uma prática na qual é realizada uma abordagem preliminar em relação à própria pesquisa, para verificar possíveis inadequações no processo de coleta e análise do material.

profissionais com a mesma formação e bagagem teórica. Por isso, o material de pesquisa foi coletado em duas turmas do curso, quais sejam: Português/noturno e Português-Inglês/noturno.

Inicialmente recolhemos os dossiês com os dois professores. Foram-nos fornecidos treze dossiês por um dos professores, a partir de agora denominado de P1, e dezesseis dossiês por outro professor, P2. Esses professores foram acessíveis desde os primeiros contatos, bem como, no fornecimento de materiais, fato que nos possibilitou a seleção do material e a própria pesquisa.

Com relação aos critérios de seleção dos dossiês, classificamo-los de acordo com os mesmos conceitos estabelecidos pela UEM para agrupamento das notas:

A – 9,0 a 10,0

B – 8,0 a 8,9

C – 7,0 a 7,9

D – Inferior a 7,0

Dessa classificação, pretendíamos selecionar três dossiês de cada conceito, com notas diferentes, de cada professor, para ter uma maior abrangência das informações, no entanto, alguns conceitos não possuíam dossiês suficientes ou não continham nenhum. E, por isso, selecionamos onze dossiês, avaliados pelos professores da disciplina, distribuídos em quatro médias conceituais, como pode ser observado pelo Quadro 1.

Quadro 1: Seleção dos dossiês

MÉDIAS	PROFESSOR 1	PROFESSOR 2
A – 9,0 a 10,0	9,1 – 9,5 – 9,8	9,5 – 9,8 – 10,0
B – 8,0 a 8,9	8,3 – 8,9 – 8,9	8,5
C – 7,0 a 7,9	7,8	-
D – Inferior a 7,0	-	-
	07 Dossiês	04 Dossiês

Em nosso trabalho, os dossiês são denominados de D e os acadêmicos denominados de A, que no decorrer do trabalho também são reportados como licenciandos e estagiários. A quantidade de material coletado e selecionado de cada professor não interferiu em nossa análise, apesar de um professor ter três dossiês a mais que o outro.

Quadro 2: Especificação dos dossiês

PROFESSOR	DOSSIE/ACADÊMICO	NOTA
P1	D 1 - A1	7,8
P1	D 2 - A2	8,3
P1	D 3 - A3	8,9
P1	D 4 - A4	8,9
P1	D 5 - A5	9,1
P1	D 6 - A6	9,5
P1	D 7 - A7	9,8
P2	D 8 - A8	8,5
P2	D 9 - A9	9,5
P2	D 10 - A10	9,8
P2	D 11 - A11	10,0

Ao selecionarmos os dossiês, evitamos escolher aqueles em que os acadêmicos realizaram juntos os estágios, em duplas ou trios, e que apresentavam mais de um dossiê. No entanto, A4 e A5 estagiaram juntos e apresentam dossiês com a fundamentação teórica diferente, apenas os planos de aula são iguais, sendo o A5 o único com a nota 9,1, para ser utilizado na pesquisa, considerando-se os critérios de seleção.

2.1.3. Critérios de análise

Com relação aos dossiês, os critérios estabelecidos para análise seguem mais ou menos os padrões estabelecidos no trabalho de pilotagem. Contudo, algumas diferenças foram incorporadas. Nesta pesquisa nos limitamos ao estágio de regência. Analisamos as atividades de leitura propostas pelo acadêmico, enquanto mediador de ensino, e não como observador ou colaborador, tais como nos momentos de observação e participação, respectivamente.

O planejamento de uma aula de leitura proposto pelos acadêmicos está circunscrito por vários fatores diretamente relacionados à formação acadêmica, às teorias recebidas. Por isso, são observados nos dossiês:

- a bibliografia utilizada como subsídio teórico;
- as concepções de linguagem abordadas;

- as práticas nas quais a língua se apóia³;
- as competências e habilidades de leitura propostas;
- as atividades de leitura realizadas;
- a avaliação de leitura.

Ao analisarmos esses tópicos no próximo capítulo, acreditamos poder apresentar um melhor posicionamento dos aspectos envolvidos na formação acadêmica para a realização de uma aula de leitura.

2.2. Apresentação dos registros

Nossa pesquisa é constituída por vários registros: o programa da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa - PELP - (seção 2.2.1.), as pastas de PELP (2.2.2.) e os dossiês dos acadêmicos (2.2.3.). Iniciamos a coleta e a apresentação dos registros pelo Programa da disciplina.

2.2.1. Programa da disciplina

Todas as disciplinas do curso de graduação possuem um Programa que consta de informações básicas e necessárias, tanto ao professor quanto ao aluno, como a carga horária, ementa, objetivos, programa, bibliografia e critério de avaliação.

O programa da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa (Anexo 2) consta de uma bibliografia como subsídio para professor e aluno, que será exposto no Quadro 3. No entanto, os professores não se limitam ou não seguem essa bibliografia e utilizam outros materiais como poderá ser observado no item 2.2.2. Esse fator pode gerar um problema, visto que os alunos recebem o programa no início do ano. A questão está em por que a relação da bibliografia do programa da disciplina não é modificada, mediante bibliografias realmente utilizadas.

³ Com relação a essa nomenclatura, os PCN apresentam a organização curricular em função de dois eixos, uso e reflexão da língua, em um movimento cíclico em função do desenvolvimento de quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever. O curso da instituição pesquisada, fundamentada em outros autores (GERALDI, 1984, 1991 e 1995; BRITO, E.V. *et. al.*, 2001) menciona três práticas: leitura, produção de texto e análise lingüística, conforme seção 3.3.

Quadro 3 – Bibliografia do Programa da Disciplina

- ABREU, Antônio Suárez. *Curso de redação*. São Paulo: Ática, 1989.
- ABREU, M.C. e MASETTO, M.T. *O professor universitário em aula*. 8.ed. São Paulo: MG. ED.Associados, 1990.
- AGUIAR, Vera T. de et al. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- BACK, Eurico. *Fracasso do ensino de Português: proposta de solução*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1986.
- BARROS, Diana Luz Passos de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990.
- _____. *Teoria do discurso*. São Paulo, 1988.
- BASTOS, L.K. e MATTOS, M.A. *A produção escrita e a gramática*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BOAVENTURA, Edivaldo. *Como ordenar as Idéias*. São Paulo: Ática (Série Princípios), 1990.
- BORDINI, M.G. e AGUIAR, V.T. de. *A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática (Série Princípios), 1985.
- CUNHA, Celso & CINTRA, L.F.L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- FARACO, Carlos A. e MANDRYK, D. *Prática de redação para estudantes universitários*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Ática (Série Princípios), 1988.
- FRANCHI, Eglê. *A redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: FGV, Fundação Getúlio Vargas, 1983.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- _____. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes (Col. Texto e Linguagem), 1995.
- _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- GOMES, Neide Strwker. *Análise de textos: teoria e prática*. São Paulo: Atual, 1991.
- HALLIDAY, M.^a K. et al. *As ciências lingüísticas e o ensino de língua*. Petrópolis: Vozes, 1974.
- ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- KOCH, Ingedore. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1979.
- _____. e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- MATOS, F. G. e CARVALHO, Nelly de. *Como avaliar um livro/ didática língua portuguesa*. São Paulo: Pioneira, 1984.
- MONTEIRO, C.P., OLIVEIRA, M. H. C. de. *Metodologia da linguagem*. São Paulo, Saraiva, 1987.
- MURRIE, Z. F. (Org.). *O ensino de português do primeiro grau à universidade*. São Paulo: Contexto (Col. Repensando o Ensino), 1992..
- ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.
- OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *O livro didático*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.
- _____. *O ensino da literatura*.
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- PERINI, Mário Alberto. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática (Série Princípios), 1985.
- PERROTA, C. M., MARTZ, L. W., MASINI, L. *Histórias de contar e de escrever: a linguagem no cotidiano*. São Paulo: Summus, 1995.
- SAVIOLI, F. Platão, FIORIN, J. Luiz. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1992.
- SILVA, Lilian Lopes Martins da et al. *O ensino de língua portuguesa no primeiro grau*. São Paulo: Atual, 1986.
- SIQUEIRA, João Hilton Sayeue. *O texto*. São Paulo: Selinunte, 1990.
- _____. *A organização textual da narrativa*. São Paulo: Selinunte, 1992.
- SUASSUNA, Livia. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus (Col. Magistério: formação e trabalho pedagógico), 1995.
- VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. *Planejamento participativo na escola*. São Paulo: EPU, 1986.

<p>VOGT, Carlos. <i>Linguagem, pragmática e ideologia</i>. São Paulo: Hucitec/Funcamp, 1980. ZILBERMAN, Regina. <i>A leitura e o ensino da literatura</i>. São Paulo: Contexto, 1988.</p>

A obra com edição mais remota é de 1974 e a obra mais recente é de 1999, no entanto, as obras que prevalecem são da década de oitenta. É uma bibliografia extensa, ficando o professor impossibilitado de cumpri-la na íntegra.

2.2.2. Pastas da disciplina PELP

Os textos teóricos da disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa, igualmente oferecida por P1 e P2, são mantidos em uma pasta com identificação do nome da disciplina ou do professor, em local apropriado no câmpus da universidade, para reprografia remunerada pelos alunos. No entanto, no momento de nossa pesquisa, essas pastas já haviam sido modificadas para a turma de 2002 e, por isso, contamos com as informações orais dos professores, que serão especificadas no Quadro 5. Esses textos seguem uma seqüência organizacional numérica concernente ao conteúdo programático. As práticas 1, 2 e 3, foram denominadas por P2, já P1 especifica como três eixos do Ensino de Língua Portuguesa:

- Textos de Base: de nº 1 ao texto nº 8;
- Prática 1 – Leitura: de nº 9 ao nº 19;
- Prática 2 – Produção Textual: de nº 20 ao nº 24;
- Prática 3 – Análise Lingüística: de nº 25 ao nº 31;
- Textos opcionais e/ou complementares: não numerados;
- Textos para análise: não numerados.

De antemão, podemos afirmar, segundo P1 e P2, que se esses textos são fornecidos e discutidos pelos acadêmicos que terão, assim, condições favoráveis para a realização do estágio. Independentemente da seqüência em que são apresentados, os textos se completam e dão uma bagagem teórica básica sobre o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Esta organização, oferecida por P2, pode ser melhor observada pelo Quadro 4.

Quadro 4 – Conteúdos da disciplina PELP

<i>TEXTOS DE BASE</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Ao professor</i> 2. <i>Currículo básico para a escola pública</i> 3. <i>Concepções de linguagem</i> 4. <i>Objetivos do ensino de língua materna</i> 5. <i>Análise crítica do ensino de língua materna</i> 6. <i>PCNs – Ensino Fundamental</i> 7. <i>PCNs – Ensino Médio</i> 8. <i>O livro didático e a qualidade de ensino</i>
<i>PRÁTICA 1 – LEITURA</i>
<ol style="list-style-type: none"> 9. <i>Leitura – um instrumento esquecido no processo de formação dos professores</i> 10. <i>Leitura crítica e suas fronteiras</i> 11. <i>Definição geral de leitura</i> 12. <i>Concepções de leitura nas TsC: da emergência ao silenciamento do leitor crítico</i> 13. <i>O ensino de estratégias de compreensão leitora</i> 14. <i>O conhecimento prévio na leitura</i> 15. <i>Objetivos e expectativas da leitura</i> 16. <i>Para compreender – antes da leitura</i> 17. <i>Estratégias de pré-leitura empregadas por formandos de Letras nos estágios supervisionados</i> 18. <i>Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor</i> 19. <i>Planejamento de uma aula de leitura – aspectos cognitivos</i>
<i>PRÁTICA 2 – PRODUÇÃO TEXTUAL</i>
<ol style="list-style-type: none"> 20. <i>Da redação à produção de textos</i> 21. <i>Em terra de surdos-mudos</i> 22. <i>A produção de textos escolares: reflexo da abordagem adotada pelo professor</i> 23. <i>Ensinando a escrever</i> 24. <i>A produção de texto</i>
<i>PRÁTICA 3 – ANÁLISE LINGUISTICA</i>
<ol style="list-style-type: none"> 25. <i>Gramática</i> 26. <i>Sofrendo a gramática</i> 27. <i>Ensinar língua ou ensinar gramática?</i> 28. <i>Para que ensinar gramática?</i> 29. <i>Como ensinar gramática?</i> 30. <i>Como tem sido o ensino de gramática nas escolas</i> 31. <i>Concepção de gramática nas TsC</i>
<i>TEXTOS OPCIONAIS E/OU COMPLEMENTARES</i>
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Dinâmicas de leitura para sala de aula</i> - <i>Como elaborar uma resenha</i>
<i>TEXTOS PARA ANÁLISE</i>
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Unidade de livro didático do ensino fundamental</i> - <i>Unidade de livro didático do ensino médio</i>

P1 informou-nos que os textos são oferecidos e que alguns são para discutir em sala, outros para resenhar e entregar e outros para analisar, mas que em 2001 não foi entregue esse quadro com os conteúdos programáticos.

Para seguir a mesma seqüência, apresentamos a bibliografia referente aos textos supracitados, conforme pesquisa nas pastas de P1 e P2. As informações orais fornecidas pelos professores estão marcadas por asteriscos e especificadas no Quadro 5:

Quadro 5 – Bibliografia das pastas de PELP

TEXTOS DE BASE	
1.	BRASIL, A educação escolar e a formação de professores no contexto atual. In: <i>Referenciais para formação de professores</i> . Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1999.
2.	PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Básico do Estado do Paraná. Curitiba: SEED, 1997, p. 50-62.
3.	TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996, p. 21-23.
4.	TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996, p. 17-20.
5.	* ZANINI, Marilurdes – Análise crítica do ensino de língua materna. Porto Alegre: VCBLA, p. 1-15. 1998.
6.	BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa</i> – Versão Preliminar para discussão nacional. Brasília. MEC/SEF, 1997.
7.	BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/ Linguagens, Códigos e suas tecnologias</i> . Brasília. MEC/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 1999, p. 33-47.
8.	* SILVA, E.T. da. <i>Críticidade e Leitura: Ensaio</i> . Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1998, p. 43-51.
PRÁTICA 1 – LEITURA	
9.	SILVA, E.T.da. <i>De olhos Abertos: Reflexões sobre o desenvolvimento da Leitura no Brasil</i> . São Paulo: Ática, 1991. P. 74-84.
10.	** SILVA, E.T. da. <i>Críticidade e Leitura: Ensaio</i> . Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1998, p. 21-30.
11.	LEFFA, Wilson J. <i>Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística</i> . Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1996, p. 10-19.
12.	* HILA, Cláudia Valéria Dona. <i>Concepção de leitura nas Tarefas de Casa: da emergência ao silenciamento do leitor crítico</i> . <i>Acta Scientiarum</i> , v.21(1), p. 63-69, 1999.
13.	SOLÉ, Isabel. <i>Estratégias de Leitura</i> . 6 ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 67-87.
14.	KLEIMAN, Ângela. <i>Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura</i> . 5.ed. Campinas: Pontes, 1997, p. 13-27.
15.	KLEIMAN, Ângela. <i>Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura</i> . 5.ed. Campinas: Pontes, 1997, p. 29-44.
16.	SOLÉ, Isabel. <i>Estratégias de Leitura</i> . 6 ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 89-114.
17.	** HILA, Cláudia Valéria Dona. <i>Estratégias de Pré-leitura empregadas pelos formandos de Letras nos estágios supervisionados</i> . In: 50º Seminário de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo – GEL, Anais –USP/SP. 2002.
18.	MENEGASSI, Renilson José. <i>Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor</i> . <i>Revista UNIMAR</i> . 17(1) p. 85-94, 1995.
19.	*** TASSO, I.E.V.S. RITTER, L. C.B. <i>Planejamento de uma aula de leitura – aspectos cognitivos</i> . <i>Anais XIV –Seminário do Cellip 2000</i> , p. 915-919. Editado em Curitiba –PR 2001.
PRÁTICA 2 – PRODUÇÃO TEXTUAL	
20.	GERALDI, João Wanderlei. <i>Da redação à produção de textos</i> . In: GERALDI, J.Wanderlei. CITELLI, Beatriz (Coord.) <i>Aprender e ensinar com textos</i> . São Paulo: Cortez, 1997, v. 1, p. 17-24.
21.	BRITO, Percival Leme. <i>Em terra de surdos mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)</i> <i>Trabalhos de Linguística Aplicada</i> 2. Unicamp. Campinas: novembro - 1983, p. 149-167.
22.	* MAR, Gisele Domingos. <i>A produção de textos escolares: reflexo da abordagem adotada pelo professor</i> . p. 145-152.
23.	SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. <i>Ensinando a escrever</i> . In: CHIAPPINI, Ligia (org.) <i>Aprender e ensinar com textos</i> . São Paulo: Cortez, 1997, v.1. p. 75-97.

24. GERALDI, João Wandeley. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 135-165
PRÁTICA 3 – ANÁLISE LINGUISTICA
25. POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado das Letras, 1996. p. 82-95.
26. ** PERINI, Mário. Sofrendo a gramática. São Paulo: Ática, 1997, p.47-56.
27. POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado das Letras, 1996. p. 53-56.
28. BENITES, S.A.L. PAZINI, M.C.B. Para que ensinar gramática? <i>Proleitura</i> , Abril 1996, p. 3.
29. BENITES, S.A.L. Como ensinar gramática? <i>Proleitura</i> , Abril 1996, p.4.
30. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996, p. 101-110.
31. * HILA, Cláudia Valéria Dona. Concepção de gramática nas tarefas de Casa. <i>Revista Acta Scientiarum</i> – 20(1): p. 47-53, 1998.
TEXTOS OPCIONAIS E/OU COMPLEMENTARES
- RANGEL, Mary. Dinâmicas de leitura para a sala de aula. 3ed. Petrópolis: Vozes, 1991, p. 9-62
- Resenha, p. 132-141 – Não consta Bibliografia.
TEXTOS PARA ANÁLISE
- Unidades de Livros Didáticos do Ensino Fundamental e Médio

* textos não fornecidos por P1 (nº 5, 8, 12, 22, 31)

** textos não fornecidos por P1 e P2 (10, 17, 26)

*** textos não fornecidos por P2 (19)

Além dessa bibliografia, P1 informou-nos que foi oferecida aos alunos outra obra que não se encontra na relação: SUASSUNA, Lívia. *Cultura e Leitura. Leitura: Teoria e Prática*. Campinas (32): 42-53, 1998. P2 forneceu outra obra da mesma autora, *Ensino de Língua Portuguesa – Uma abordagem Pragmática*. São Paulo: Papirus, 1995.

As bibliografias indicadas pelo programa da disciplina e pela pasta de PELP subsidiam os acadêmicos com base teórica para os estágios de regência, oportunidade de demonstrar na prática os conhecimentos construídos. Saber utilizar a bibliografia relacionada pelo programa (Quadro 3) e pelos professores de Prática de Ensino de Língua Portuguesa (Quadro 5), demonstra, via dossiês, maturidade por parte dos acadêmicos. Por isso, na próxima seção listamos a bibliografia mencionada nos dossiês.

2.2.3. Os dossiês

O dossiê é um dos requisitos para o cumprimento da disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa, após estágio de regência. De acordo com o programa da disciplina, o dossiê é composto pelos “planos de aula/unidade, relatórios, avaliação, levantamentos, comentários, xerox da unidade trabalhada, auto-avaliação, etc”. Todo este material é encadernado, em espiral ou capa dura, e entregue ao professor de PELP para avaliação e mantido em arquivo por pelo menos um ano.

Foi-nos fornecido por P2 um material fotocopiado sobre as “Orientações para elaboração do DOSSIÊ final (sugestão)” (Anexo 3) que subsidiam o aluno para atender as exigências do professor na elaboração do dossiê. P1 passou as instruções no quadro de giz e conforme pesquisa nos materiais de um aluno⁴ as orientações são basicamente as mesmas (Anexo 4). O que os diferencia é a introdução e os pressupostos teóricos. Enquanto P1 exige as teorias na introdução, P2 sugere um capítulo. Podemos comprovar, com isso, que os alunos de P2 apresentam um dossiê bem estruturado e as teorias estudadas, já que são exigências propostas. Já os alunos de P1 são mais sucintos quanto às teorias. Percebemos, assim, que o acadêmico, além de demonstrar a necessidade de orientações para a composição do dossiê, também oferece e se expõe mais, quando lhe é exigido. Com isso, P2 faz com que os acadêmicos retomem os textos para elaboração de um capítulo do dossiê. Por isso, com relação às teorias, os dossiês dos alunos de P2 são melhores que os de P1.

Assim, os dossiês analisados mantêm uma estrutura em comum, com pequenas diferenças. Alguns apresentam apenas a “Introdução” e nenhuma “Fundamentação Teórica” (D1 a D7), outros apresentam os dois tópicos (D8 a D11). O mesmo ocorre com a “Conclusão” ou “Considerações Finais”: alguns trazem uma conclusão ao final de cada estágio, Fundamental e Médio, outros uma conclusão geral dos estágios. Com exceção de D9, que não traz os planos de aula anexos, fator que não interferiu na sua boa conceituação, os demais apresentam os planos de aula (ou planejamento) e os relatórios das aulas.

⁴ P1 não possuía material escrito sobre estas instruções, mas nos informou que houve essas orientações, por isso, procuramos um aluno da turma de 2001 para uma coleta dos dados mais minuciosa sobre a questão, em seu material acadêmico.

A fundamentação teórica presente nos dossiês delinea a teoria de leitura subjacente à disciplina e, conseqüentemente, a prática do estagiário, principalmente, na regência. Nessa os acadêmicos se expõem, preparando a aula (conteúdo, objetivos, metodologia), por isso, questionamos: será que esses acadêmicos possuem e demonstram conhecimento teórico sobre leitura comprováveis via dossiês?

Ao analisar os dossiês, buscamos respostas para esse questionamento através da investigação da (s): bibliografia utilizada; concepções de linguagem; práticas nas quais o ensino de Língua Portuguesa se apóia, essencialmente a leitura; informações sobre as competências e habilidades de leitura; atividades de leitura realizadas e como são avaliadas as práticas de leitura.

As citações, referentes aos dossiês, foram retiradas das manifestações teóricas, apresentadas na introdução e/ou na fundamentação teórica. Ou, ainda, nos relatórios das aulas e nos planejamentos. Em vista disso, o dossiê foi integralmente considerado.

2.2.3.1. Bibliografia

Apresentamos as informações bibliográficas contidas nos onze dossiês por meio do Quadro 6. As citações bibliográficas seguem na íntegra tal como foram relacionadas, algumas incompletas e fora das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas- ABNT e algumas adequadas, seguindo as normas estabelecidas. Fator que vem comprovar a necessidade de maior conhecimento e atualização com relação a essas normas para apresentação de trabalhos acadêmicos.

Quadro 6 - Bibliografia citada nos dossiês

D1	<p>AZAMBUJA, J.Q. de & SOUZA, Maria L.R. <i>O estudo de texto como técnica de ensino</i>. ALECASTRO, T.P. (org) <i>Técnicas de ensino. Por que não? 8º ed.</i>, São Paulo: Papyrus, 1988.</p> <p>GERALDI, J.W. <i>Da redação à produção de textos</i>. In CHLAPPINI, L.(org). <i>Aprender e ensinar com textos</i>. São Paulo. Cortez, 1997.</p> <p>PAZINI, M.C. B, BENITES, S. A .I. <i>Para que ensinar gramática</i>. In: <i>Proleitura</i>. Abril/96.</p> <p>PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. <i>Língua Portuguesa</i>. Brasília: MEC/SEF, 1998.</p> <p>SUASSUNA, L. <i>Cultura e Leitura</i>.</p>
D2	<p>PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS. <i>Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa</i>. Brasília. MEC/SEF, 1998</p> <p><i>Apostila do Curso Pré-vestibular Drumond</i>, 2000</p> <p>www.corrige.com.br/paginadorAnarração</p> <p>www.algosobre.com.br/redação/tipologia_textual.shtml</p> <p>GANCHO, Cândida Vilares. <i>Como analisar narrativa</i>. Ed. Ática. São Paulo, 1993</p> <p>BLIKSTEIN, Izidoro. <i>Técnicas de comunicação escrita</i>. 4ª edição. Série Princípios, 1987</p>

	<p>CHIAPPINI, Lígia. <i>Aprender e ensinar com textos.</i> Ed. Cortez. Vol 3, São Paulo, 1997 (pg.125 a 154)</p> <p>_____ Quadrinhos: <i>Revista Chico Bento</i>, nº 170. Ed. Globo, 1990.</p> <p>_____ Conto: <i>Uma lição inesperada.</i> Revista Nova Escola. Ed. Abril, Dez/2000</p> <p>_____ Internet: www.algosobre.com.br/redação/tipologia_textual.shtml.</p> <p>FARACO&MOURA, Gramática. Ed. Ática 17ª edição, 1998</p> <p>CARDOSO, Eloísa G. <i>Português, projeto alternativo: a prática da leitura e da Escrita: 5ª série.</i> São Paulo. Brasil, 1989.</p> <p>FARACO & MOURA. Gramática. São Paulo, Ática, 17ª ed. 1998.</p>
D3	<p>PROLEITURA. Unesp, UEM e UEL. Ano 5, nº 19. Abril/98.</p> <p>HTTP: WWW.GEPEDEA.HPG.COM.BR/RECICLAGEM.HTM</p> <p>CASCUDO, Luís da Câmara. <i>Contos tradicionais do Brasil.</i> Belo Horizonte/São Paulo, Itatiaia/Edusp, 1986. p. 213.</p> <p>RUSSO, Renato. In: <i>Legião Urbana – Dois.</i> CD EMI 8358342, 1995.</p> <p>SÃO JOSÉ, Valdete de. <i>Revista Acim. Reciclar é preciso.</i> Abril/2001.</p> <p>GABRIEL PENSADOR. <i>Nádegas a declarar.</i></p> <p>CAULOS. <i>Jornal do Brasil.</i></p> <p>SOUZA, Mauricio de. <i>Chico Bento.</i> N.70. São Paulo, Abril., 1989.</p> <p>REVISTA ISTO É. <i>Verdadeiras princesas.</i> 1º de agosto/2001.</p> <p>MORAES, Antônio Hermínio de. <i>E ninguém sabia.</i></p>
D4	<p>GARCIA, Cássia de Souza & CAVÉQUIA, Marta Paganini – Ed. Saraiva. 1999.</p> <p>GERALDI, João Wanderley. <i>Portos de passagem.</i> São Paulo, Martins Pontes, 1997.</p> <p>_____. <i>O texto na sala de aula.</i> São Paulo, Ed Ática, 2001.</p> <p>PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN): TERCEIROS E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: LÍNGUA PORTUGUESA. BRASÍLIA: MEC/SEF. 1998.</p> <p>REVISTA UNIMAR, 17 (1): 85-94, 1995.</p>
D5	<p>BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. <i>Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.</i> Brasília: MEC, 1998. 106p.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. <i>Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais.</i> Brasília: MEC, 1998. 436p., il.</p> <p>BRYAN, Guilherme. <i>50 anos de infância.</i> Educação, v.29, n.236, p.33-35, dez.2000.</p> <p>CITELLI, Adilson <i>Texto argumentativo.</i> São Paulo: Scipione, 1994.</p> <p>COSTA VAL, Maria da Graça. <i>Redação e textualidade.</i> 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.</p> <p>INFANTE, Ulisses. <i>Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação.</i> São Paulo: Scipione, 1998.</p> <p>KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. <i>A coerência textual.</i> 2.ed. São Paulo: Contexto, 1991.</p> <p>LOBATO, Monteiro. <i>Histórias de tia Nastácia.</i> 32.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.</p> <p>MASSARANDUBA, Elizabeth M.; CHINELLATO, Thais Montenegro. <i>Colégio Objetivo: sistema de métodos de aprendizagem.</i> São Paulo: Colégio Objetivo, /19-/. V.22.</p> <p>PARA gostar de ler. São Paulo: Ática, 1998. v.9.</p> <p>SABINO, Fernando. <i>Para gostar de ler: crônicas.</i> São Paulo: Ática, 1977. V.1.</p> <p>SEVERINO, Antônio. <i>Redação: dissertação e narração.</i> Campinas: Moandy, 1993.</p>
D6	<p>CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Theresa Cochar. <i>Todos os textos – Uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos.</i> 7ª Série. São Paulo: Atual, 1998. P. 116 – 119.</p> <p>FREGONEZI, Durvali Emílio. <i>Elementos de ensino de língua portuguesa.</i> São Paulo: Arte & Ciências, 1999.</p> <p>GNERRE, Maurizio. <i>Linguagem, Escrita e Poder.</i> – São Paulo: Martins Fontes, 1994.</p> <p>MACHADO, Ana Maria. <i>Festa no céu – conto popular recontado por Ana Maria Machado.</i></p> <p>PAZINI, Maria Célia Beraldo. <i>Proleitura.</i> UNESP/UEM/UEL – abril/98, ano 5, nº19 (artigo).</p> <p>TERRA, Ernani e NICOLA, José de. <i>Gramática de Hoje.</i> São Paulo: Ed. Scipione, 1999. p. 253</p> <p>TERRA, Ernani e NICOLA, José de. <i>Práticas de linguagem – Leitura & produção de textos. Volume 4.</i> São Paulo: Ed. Scipione, 2000. p.84</p>
D7	<p>CAGLIARI, L.C. <i>Linguística e Alfabetização.</i> São Paulo: Martins Fontes, 1990.</p> <p>CAROS AMIGOS. São Paulo: Casa Amarela, out. 1997.</p>

	<p>CITELLI, B. & GERALDI, J.W. (orgs). <i>Aprender e ensinar com textos de alunos</i>. São Paulo: Cortez, 1997. v.I.</p> <p>FRANCO JR, A. <i>Níveis de Leitura: Teoria e Prática</i>. Maringá: Editora da UEM, 1996.</p> <p>GARCIA, Othon M. <i>Comunicação em prosa moderna</i>. 2ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1974.</p> <p>GERALDI, João Wanderley (Org). <i>O texto na sala de aula</i>. São Paulo: Ática, 1997.</p> <p>_____. <i>O texto na sala de aula: leitura e produção</i>. Cascavel: Assoeste, 1984.</p> <p>LOBATO, Monteiro. <i>Obra infantil completa</i>. Vol 2, São Paulo: Brasiliense.</p> <p>MATENCIO, M. de L.M. <i>Leitura, produção de textos e a escola</i>. Campinas: Mercado das Letras, 1994.</p> <p>MEDEIROS, João Bosco. <i>Redação Científica</i>. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1997.</p> <p>_____. <i>Técnicas de Redação</i>. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 1993.</p> <p>MENEGASSI, Renilson José; ZANINI, Marilurdes. <i>Leitura e escrita: avaliação de redações bem estruturadas que fogem ao tema proposto</i>. Maringá: Editora da UEM.</p> <p>Parâmetros Curriculares Nacionais. <i>Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa</i>. Brasília: MEC/SEF, 1998.</p> <p>PARANÁ. <i>Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná</i>. Curitiba: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 1992.</p> <p>PROLEITURA. Abril, 1996.</p> <p>_____. Abril, 1998.</p> <p>SÃO PAULO. <i>Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa</i>. São Paulo: Secretaria de Educação, 1998.</p> <p>SILVA, E.T. da. <i>O que é ler/ porque ler</i>. In: <i>Leitura na escola e na biblioteca</i>. Campinas, 1996.</p> <p>SUASSUNA, Livia <i>Cultura e Leitura: teoria e prática</i>. Campinas (32): 42-53, 1998.</p> <p>ZILBERMAN, Regina. <i>A leitura e o ensino da literatura</i>. São Paulo: Contexto, 1988.</p>
D8	<p>BACH, EURICO. <i>Fracasso do ensino de português</i>. Petrópolis, ed. Vozes, 1987.</p> <p><i>Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná</i>. Curitiba, 1990.</p> <p>PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ENSINO MÉDIO – MEC – Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1999.</p> <p>PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PORTUGUÊS – MEC – Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, outubro, 1997.</p> <p>TRAVÁGLIA, LUIZ CARLOS. <i>Gramática e Interação: Uma proposta para o ensino de gramática nos 1º e 2º graus</i>. São Paulo: Cortez, 1996.</p> <p>HILA, CLÁUDIA VALÉRIA DONÁ. <i>Quem Propõe as tarefas de Casa? Dissertação de Mestrado: UEM, 1998</i>.</p>
D9	<p>BRASÍLIA. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa</i>. Brasil: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.</p> <p>CAGLIARI, L.C. <i>Lingüística e Alfabetização</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1990.</p> <p>CITELLI, B. & GERALDI, J.W. (orgs.) <i>Aprender e ensinar com textos de alunos</i>. São Paulo: Cortez, 1997. v.I.</p> <p>COSTA VAL, M. da G. <i>Redação e Textualidade</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1991.</p> <p>FIORIN, J.L.& SAVIOLI, F. P. <i>Lições de texto: leitura e redação</i>. São Paulo: Ática, 1996.</p> <p>MATENCIO, M. de L.M. <i>Leitura, produção de textos e a escola</i>. Campinas: Mercado de Letras, 1994.</p> <p>RODRIGUES, A. M. et. al. <i>Antologia da Literatura Brasileira: textos comentados – do classicismo ao pré-modernismo</i>. S.Paulo: Marco Editorial, 1979.</p> <p>MEGALE, Heitor. <i>Elementos da teoria literária</i>. São Paulo: Editora Nacional, 1975.</p> <p>VENTURELLI, P. César. <i>Secretaria do Estado da Educação-Curitiba/1998</i></p>
D10	<p>FOUCAMBERT, Jean. <i>A leitura em questão</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.</p> <p>LEFA, Vilson J. <i>Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística</i>. Porto Alegre: Sagra, 1996.</p> <p>MARTINS, Maria Helena. <i>O que é leitura</i>. São Paulo: Brasiliense, 1982.</p> <p>PLATÃO, Francisco & FIORIN, José Luiz. <i>Leitura e redação</i>. São Paulo: Ática, 1997.</p> <p>SANTOS, Maria do Carmo O. T. <i>Retratos da escrita na universidade</i>. Maringá: Eduem, 2000</p>
D11	<p>ANDRADE, Carlos Drummond de. <i>Congresso Internacional do medo</i>. In:...<i>Poesia completa e prosa – Sentimento do mundo</i>. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1977.</p> <p>BANDEIRA, Manuel. <i>Tragédia Brasileira</i>. In:...<i>Libertinagem & Estrela da manhã</i>. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.</p>

<p>CASTRO, Maria da Conceição. <i>Língua e Literatura. Vol.1. São Paulo: Saraiva, 1993.</i></p> <p>CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ. Curitiba: SEED, 1990.</p> <p>FARACO e MOURA. Unidade 1. In:... <i>Linguagem Nova. 5ª série. São Paulo: Ática, 1999.</i></p> <p>FILHO, Alexandre Dumas. Capítulo 2. In:... <i>A dama das camélias. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.</i></p> <p>GANCHO, Cândida Vilares. <i>Como analisar narrativas. São Paulo: Ática, 1995.</i></p> <p>GERALDI, João Wanderley. A produção de textos e A análise lingüística. In:... <i>Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1997.</i></p> <p>GRANATIC, Branca. <i>Técnicas básicas de redação. São Paulo: Scipione, 2000</i></p> <p>HOLANDA, Chico Buarque de. <i>Chapeuzinho Amarelo/ilustrações de Ziraldo. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.</i></p> <p>INFANTE, Ulisses. <i>Do texto ao texto – curso prático de leitura e redação. São Paulo: Scipione, 1992.</i></p> <p>LOBATO, Eliane. Check-up mais cedo. Isto é. Pág. 52, 3 de outubro de 2001, nº 1670.</p> <p>MESQUITA, Roberto Melo & MARTOS, Cloder Rivas. <i>Português: linguagem & realidade. 5ª e 6ª séries. São Paulo: Saraiva, 1993.</i></p> <p>PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS. <i>Língua Portuguesa. Ensino de quinta a oitava séries. Brasília: Mec, 1998.</i></p> <p>PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS. <i>Língua Portuguesa. Ensino Médio. Brasília: Mec, 1999.</i></p> <p>PASSOS, Luciana & Rezende, Maria Luiza P. <i>Caderno de ortografia. Série Cadernos. Scipione, 1990.</i></p> <p>REVISTA SUPERINTERESSANTE – outubro de 2000, ano 14- nº 10.</p> <p>TASSO, Ismara E.V. & RITTER, Lílian C.B. Planejamento de uma aula de leitura: aspecto cognitivo. In:... <i>XIV CELLIP. Maringá, outubro de 2000.</i></p> <p>TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Concepções de linguagem. In:... <i>Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.</i></p> <p>TREVISAN, Dalton. A noiva e Apelo. In:... <i>Mistérios de Curitiba. Rio de Janeiro: Record, 1996.</i></p> <p>VERÍSSIMO, Luís Fernando. Vocações. In:... <i>A mãe do Freud. Porto Alegre: L&PM, 1985.</i></p> <p>VERÍSSIMO, Luís Fernando. Conto erótico nº 1. In:... <i>O rei do rock: crônicas. Porto Alegre: Globo, 1978.</i></p>
--

Não apresentamos a bibliografia presente nos planos de aula. No entanto, alguns acadêmicos, como A2 e A11, relacionam à bibliografia geral também aquelas utilizadas nos planos de aula. Outros alunos, como A3, A5 e A7 relacionam algumas bibliografias utilizadas nos planos de aula. A6 que não apresenta a bibliografia nos planos de aula, mas inclui na referência bibliográfica as utilizadas no planejamento. Há, ainda, alguns dossiês que utilizam e citam obras e/ou autores na fundamentação teórica e que não são relacionados nas referências bibliográficas. Elas aparecem exatamente como as especificações no Quadro 7:

Quadro 7: Bibliografia utilizada na teoria e não relacionada

D3	PCN's
D6	Bakhtin
D7	Pazini
D8	Lino Macedo

	Domingos Gisele Almeida Filho (apud Cunha, 1991, p.51) Geraldí 1993, p. 165
D9	Currículo Básico Silva, 1996 Kleiman, 1992 Maria Helena Martins, “O que é leitura” Kaufman, 1995 Geraldí J.W. “Portos de Passagem” Zuleika de Felice Murrie
D10	Cita Marisa Lajolo: “In GERALDI, Joao Wanderley. <i>O texto na sala de aula. 2ª edição, Cascavel: Assoeste, 1984. Pg.80.</i> ” “GERALDI, João Wanderlei. <i>Aprender e Ensinar com textos – volume I. São Paulo: Cortez, 1997, Pg.22.</i> ” Cita Gisele Domingos do Mar: “ <i>Texto 19. A produção de textos escolares: Reflexo da abordagem dada pelo professor? Pg.145.</i> ” “ <i>Maria Madalena Iwamoto Sercundes Aprender e Ensinar com textos –volume I. São Paulo: Cortez, 1997. Pg.76</i> ” “ <i>GERALDI, J.W. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1995. Pg.137.</i> ” “ <i>CEGALLA, Domingos Paschoal. Novíssima Gramática da Língua Portuguesa. 39º ed. São Paulo: Nacional, 1996.</i> ” Parâmetros Curriculares Nacionais

Com exceção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, D10 apresenta todas as obras em nota de rodapé, mesmo que incompleta. Os demais dossiês não fazem nenhuma outra referência às obras citadas, apenas como fora mencionado acima: só o nome do autor; só o nome da obra; nome do autor e ano da obra; nome do autor e da obra ou nome do autor, ano e página da obra. Com relação a esta questão, é muito bom perceber que alguns alunos vão além, mesmo com citações incompletas ou que cometam o lapso de esquecer de relacionar a bibliografia utilizada. Mesmo assim, isso comprova, mais uma vez, a necessidade de revisão e atenção às normas técnicas.

Perante estas relações de bibliografias (Quadros 3, 5, 6 e 7), apresentaremos no próximo capítulo, um paralelo entre elas.

2.2.3.2. Concepções de linguagem

As atividades práticas estão fortemente relacionadas às concepções de linguagem que se concebe. O professor faz a diferença, conforme concepções que defende, que subjazem a sua formação. Por isso, analisamos os dossiês para observar que concepções os acadêmicos apresentam e se manifestam algum posicionamento acerca de alguma tendência.

Quadro 8 – Concepções de linguagem abordadas

D1	<i>A linguagem é um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos e momentos históricos de uma sociedade [...] interagir pela linguagem é realizar uma atividade discursiva, sendo que o discurso depende das condições nas quais é realizado.</i>
D2	<i>A apropriação da linguagem é muito importante pois é principal instrumento de intermediação ao conhecimento. É um fator de interação social que proporciona a troca de informações, experiências, idéias e conceitos, além de promover a comunicação entre os homens.</i>
D3	<i>Utilizamos também na preparação deste estágio, os PCN's, o qual propõe uma visão interacionista da linguagem. Nesta visão, o aluno participa e expõe suas idéias livremente, dando abertura à imaginação, e com a busca da prática para se chegar a teoria.</i>
D4	Não apresenta.
D5	Não apresenta
D6	<i>Para uma boa atuação em relação ao ensino de questões gramaticais, o professor de língua portuguesa, ao nosso ver, deve buscar embasamento nas concepções atuais de linguagem e colocar em prática todo um referencial teórico que se sintetiza na concepção dialógica e interacionista de linguagem apoiada em Bakhtin – toda linguagem é intencional, construída em função do outro, tendo, assim, objetivos.</i>
D7	<i>Se a língua é um instrumento de interação entre sujeitos historicamente situados, o sentido dos textos só pode ser construído dialogicamente, na relação enunciador-enunciatário, sendo este último considerado um co-produtor do texto.</i>
D8	<i>São apresentadas quatro concepções de linguagem: “Na primeira, a linguagem é concebida como expressão do pensamento, na segunda, a linguagem é vista como instrumento de comunicação e na terceira, a linguagem é uma forma ou processo de interação entre leitor, autor e o meio onde vivem.” A quarta concepção é “chamada dialógica ou interativa. A concepção considera os papéis do leitor, autor e texto em tudo aquilo que os valida”.</i>
D9	<i>“Foi utilizado para tal a concepção de linguagem interacionista, a qual procura uma participação e identidade recíproca entre aluno e professor”. A9 cita o Currículo Básico: “concebe a linguagem como um processo de interação social, onde os sujeitos falantes interagem através de situações de comunicação sempre associadas a um contexto sócio-histórico e ideológico.”</i>
D10	<i>Se assumirmos o caráter doutrinado que os textos trazem sempre consigo, acabaremos concordando que dependerá do leitor aceitar ou refutar a mensagem passada. [...] Quanto mais livre for o sujeito leitor, maior interação haverá entre ele e o objeto de leitura.</i>
D11	<i>Ter em mente que a linguagem é o produto de uma necessidade histórica e social, é importante para a compreensão do caráter interacional da mesma. [...] Além desta visão interacionista, temos também outras duas. Cada uma possui objetivos antagônicos e que, portanto, implicam em práticas pedagógicas diversificadas. Essas duas correntes são as que predominam no ensino de língua portuguesa (principalmente no livro didático). Posterior a esses posicionamentos, A11 apresenta as três concepções mencionadas por Travaglia (1996)</i>

A4, apesar de não mencionar nenhuma concepção de linguagem, afirma estar “ciente da realidade e das propostas do atual modelo de ensino [e que procurará] seguir a conduta e metodologia interacionista em sala de aula”. E A11, depois de comentar as três concepções, afirma: “No encaminhamento metodológico é importante saber que, toda prática metodológica deve estar baseada em uma das concepções de linguagem vistas anteriormente”.

A grande maioria desses acadêmicos está ciente das concepções de linguagem que permeiam o ensino, em consequência disso, esperamos, nas atividades

desenvolvidas, encontrar uma postura por parte deles. Mesmo que alguns não explicitem, eles receberam as teorias sobre as concepções, o que pode ter ocorrido é que essas teorias não ficaram claras, ou não as internalizaram, ou, simplesmente, não expuseram em seus dossiês. Por isso, a necessidade de um dossiê que apresente os conhecimentos teóricos adquiridos, para se avaliar realmente o nível de ensino/aprendizagem e o nível de maturidade teórica dos acadêmicos.

2.2.3.3. Práticas do ensino de Língua Portuguesa

Em relação às práticas nas quais a língua se apóia (leitura, produção textual e análise lingüística), de acordo com os autores mencionados na seção 2.1.3., apresentamos no Quadro 9 os dossiês que as reportaram e, no Quadro 10, especificamos as manifestações sobre leitura. Isso acontece por julgarmos relevante a apresentação das manifestações acadêmicas sobre as três práticas, haja vista a coerência entre os registros levantados, e por haver uma articulação entre essas práticas e o desenvolvimento dos estágios.

Quadro 9 – As três práticas do ensino de Língua Portuguesa

D1	<i>O ensino de Língua Portuguesa é composto por três eixos: Leitura, Produção textual e Análise lingüística.</i>
D2	Não apresenta.
D3	<i>Tomamos como base no desenvolvimento e preparação destas aulas dadas no estágio os três eixos de ensino da Língua Portuguesa: análise lingüística, leitura e produção textual.</i>
D4	<i>Para uma melhor compreensão da finalidade dos estágios de regência relatados neste dossiê, e dos objetivos almejado no processo ensino/aprendizagem da língua materna junto a alunos do ensino fundamental e médio, é preciso que façamos uma retomada dos três eixos que compõem esse processo: leitura, análise lingüística e produção textual.</i>
D5	<i>De acordo com os PCNs, são três os eixos de ensino de Língua Materna: leitura, produção textual e análise lingüística</i>
D6	<i>No planejamento dessas aulas focalizou-se os três eixos comunicativos: análise lingüística, leitura e produção textual, levando em consideração a importância da língua em diferentes situações reais de uso, bem como os aspectos relacionados à intencionalidade e funcionalidade da mesma.</i>
D7	<i>Tendo como meta atingir os objetivos traçados pela disciplina, realizamos todo o nosso trabalho, desde as pesquisas até a execução, fundamentado nos três eixos da Língua Portuguesa: Leitura, Produção Textual e Análise Lingüística.</i>
D8	<i>[...] apresentamos a seguir os três grandes eixos sobre os quais irá se pautar o trabalho com a língua.[...] Domínio da língua oral [...] Domínio da leitura [...] e Domínio da escrita</i>
D9	<i>A proposta atual de ensino tem como objetivo geral possibilitar ao aluno do ensino fundamental o desenvolvimento de suas aptidões, ou conhecimentos, nos eixos de leitura, produção textual e análise lingüística.</i>
D10	Não explicita como eixos, mas apresenta e discute-os como práticas lingüísticas: a leitura, a

	produção de texto e a análise lingüística.
D11	Não explicita como eixos, mas apresenta e discute-os.

Assim como ocorreu com as concepções de linguagem, a maioria demonstra ter recebido teorias acerca das práticas que norteiam a língua, por isso, há uma probabilidade maior de se efetivar aulas mais significativas. Em relação à leitura, podemos observar o posicionamento dos acadêmicos no Quadro 10:

Quadro 10: A prática da Leitura

D1	Cita as estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Aborda sobre a leitura individual, silenciosa e sobre a leitura oral. Além disso para A1: <i>“Formar leitores é algo que requer condições favoráveis tais como recursos materiais disponíveis e também bom uso que se faz deles na prática da leitura”</i> .
D2	Não apresenta os eixos.
D3	Em um parágrafo comenta sobre os três eixos. Com relação à leitura: entende-se <i>“Por leitura, fazer com que o aluno desenvolva estratégias de leitura e que construa o significado do texto inferindo e induzindo para este significado”</i> .
D4	Ao mencionar a leitura, cita Menegassi (1995), no entanto, aborda a decodificação, a compreensão, a interpretação e a retenção como estratégias.
D5	Aborda a interpretação, os elementos implícitos, o conhecimento de mundo e a contribuição da escola na <i>“formação de leitor desde cedo”</i> .
D6	<i>“Quanto à leitura, ela é, sem sombra de dúvidas, o eixo fundamental para o desenvolvimento das outras competências, pois a partir do ato de ler é possível ser influenciado em vários aspectos; o leitor toma contato com novas formas lingüísticas, enriquece o vocabulário, descobre mundos e amplia conhecimentos.”</i> Além disso, para A6 <i>“O professor, ao estabelecer estratégias de leituras em sala de aula, estará obtendo ótimos resultados em relação a formação de seus alunos”</i>
D7	<i>“A leitura, tal como encarada tradicionalmente, é uma decodificação de sinais gráficos. Entretanto, um leitor eficiente deve ultrapassar o nível formal da leitura e depreender dos textos a ideologia subjacente a eles, bem como as intenções comunicativas de seu produtor. Para isso, é preciso que ele seja capacitado para ler também o material extralingüístico, o implícito, o subentendido, e que faça inferências e suposições sobre o texto.”</i> A7 aborda, ainda, a necessidade de o aluno estar <i>“exposto a textos de todas as tipologias”</i> .
D8	Apresenta os três eixos em tópicos separadamente: <i>“O objetivo da leitura na escola, ao contrário do que tem sido, como decodificar palavras isoladas, frases, associações de sons e letras, tem por finalidade aproximar o aluno ao universo da leitura. O desenvolvimento dessa prática não deve vincular-se priorizando o aspecto mecânico à boa dicção etc.”</i>
D9	Acerca da leitura, cita Os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Currículo Básico, Silva (1996), Kleiman (1992), Maria Helena Martins (s.d.).
D10	Apresenta a leitura como <i>“Práticas lingüísticas”</i> , um tópico sobre <i>“A importância do ato de ler”</i> e outro relacionando a leitura e a produção textual: <i>“Saber ler para saber escrever”</i> .
D11	Cita o Currículo Básico, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio, Tasso e Ritter (2000) . Podemos encontrar a leitura em várias seções o <i>“Domínio da leitura”</i> segundo o Currículo Básico; a <i>“Leitura”</i> em <i>“As práticas lingüísticas”</i> e dentro dessas seções, tópicos com os questionamentos: <i>“Para quem se destina a leitura?”</i> , <i>“Para quê se realizar a leitura?”</i> e <i>“O que ler?”</i>

Podemos observar que os acadêmicos de P1, D1 a D7, com exceção D2, são mais sucintos, mas apresentam as práticas. Já os de P2, D8 a D11, apresentam mais teorias sobre essas práticas, bem como sobre as teorias de base estudadas. Isto se dá pois enquanto P1 solicita as teorias na introdução, P2 propõe um capítulo.

Este fator vem comprovar a limitação desses alunos, mesmo em momentos finais do curso (4º ano) seguem um roteiro de exigências para elaboração do dossiê (exposto na seção 2.2.3.). Eles não arriscam fazer diferente do solicitado, do *sugerido*, ou simplesmente, não sabem fazer diferente. Esse roteiro pode servir como parâmetro para o próprio professor avaliá-los. Assim, os acadêmicos não arriscam a própria avaliação e seguem o modelo proposto. Esse roteiro pode se tornar o mínimo exigido pelo professor, mas pode se tornar o máximo oferecido pelo aluno, se não houver momentos e tempo para trocas de informações e reformulação do dossiê, ao longo de sua elaboração. Para lembrar, o intuito desta pesquisa é o produto final e não a análise do seu processo.

Nessa orientação, P2 aborda como “práticas lingüísticas”; assim também no Quadro 4 em que P2 apresenta os conteúdos, estes são abordados como práticas, fator que determinou D10 e D11. Já P1 aborda como três “eixos do ensino de Língua Portuguesa” e os acadêmicos também.

2.2.3.4. Competências e habilidades de leitura

No Quadro 11, são citadas as competências e habilidades de leitura explícitas nos planos de aula e/ou nos relatórios. Não analisamos competências e habilidades de leitura mencionadas na fundamentação teórica, porque estas poderiam se referir às teorias estudadas e não às pretendidas pelos acadêmicos para as aulas do estágio.

Quadro 11 – Competências e habilidades de leitura

D1	EF e EM: <i>desenvolver a criticidade do aluno, em relação à leitura; [...] identificar a tipologia dos textos [...]; discutir as idéias principais do(s) texto(s) [...]</i>
D2	EF e EM: <i>Desenvolver a capacidade dos alunos em identificar diferentes tipologias textuais, contribuindo para um melhor entendimento do leitor; Desenvolver o processo de intertextualidade, fazendo com que o aluno extrapole o texto. [...] saber identificar a tipologia dos textos; saber identificar as idéias principais dos textos apresentados; saber aplicar</i>

	<i>estratégias de leitura diferenciadas em uma história em quadrinhos [EF] e um conto [EM] charge, texto dissertativo e música .</i>
D3	EF: <i>Desenvolver a capacidade do aluno em leituras de textos visuais e reportagens, contribuindo na formação do mesmo como um leitor crítico [...] Aplicar estratégias de leitura; Identificar as idéias principais do texto e de cada parágrafo; Identificar a tipologia dos textos.</i> EM: <i>Desenvolver a capacidade do aluno em interpretação e leituras visuais, contribuindo na formação do mesmo como um leitor crítico [...] Aplicar estratégias de leitura; Identificar as idéias principais do texto como um todo; Identificar a tipologia textual.</i>
D4	EF e EM: <i>desenvolver a capacidade do aluno na interpretação e compreensão dos textos; despertar no aluno uma leitura crítica dos textos; [...] reconhecer as estruturas dos textos; saber identificar as idéias principais dos textos, percebendo o que está implícito; perceber a intertextualidade entre textos; EF montagem de um painel com frases críticas;</i>
D5	EF e EM: <i>desenvolver a capacidade do aluno na interpretação e compreensão dos textos; despertar no aluno uma leitura crítica dos textos; [...] reconhecer as estruturas dos textos; saber identificar as idéias principais dos textos, percebendo o que está implícito; perceber a intertextualidade entre textos; EF montagem de um painel com frases críticas;</i>
D6	EF: <i>Desenvolver a leitura crítica de um conto [...] Dominar previamente o aspecto cultural que constitui o conto; Interpretar e compreender os textos trabalhados;</i> EM: <i>Desenvolver a capacidade do aluno em relacionar textos, levando-se em consideração aspectos comuns entre eles (aula de leitura). [...] Ativar o conhecimento prévio do assunto a ser trabalhado e discutido (paz); Ativar o conhecimento prévio do aluno quanto à violência (importante para se entender as mensagens que o texto traz – relação com o tema maior: paz;</i>
D7	EF: <i>Aumentar o conhecimento de leitura do aluno, despertando seu interesse pela cultura popular. [...] Identificar a tipologia textual; Reconhecer, no texto, os elementos da narrativa; Ter capacidade de relacionar as características em comum entre os textos apresentados. [...]</i> EF e EM: <i>Desenvolver a leitura crítica de textos não-verbais e verbais; Despertar o senso crítico sobre a eficiência das campanhas educativas governamentais; [...] Compreender as mensagens explícitas e implícitas nos textos não verbais identificando a intertextualidade existente em um deles e ainda relacioná-las com o texto verbal; Relacionar o conhecimento de mundo que já possuem com as novas informações apresentadas; Desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos; Definir o tema e a tese defendida pelo autor; Refletir sobre todos os textos trabalhados levando à interpretação e compreensão dos mesmos; Identificar o tema proposto e possuir um conhecimento prévio sobre o assunto; [...]</i>
D8	EF: <i>Auxiliar o aluno no desenvolvimento da capacidade de leitura e interpretação de textos [...] Fazer com que o aluno desenvolva as habilidades de leitura e interpretação de textos</i>
D9	Não apresenta.
D10	EF: <i>interpretar textos publicitários veiculados no meio televisivo [...] Compreender os elementos constitutivos da linguagem publicitária; abstrair as informações veiculadas nas imagens; definir o conteúdo ideológico; estabelecer relações com os hábitos consumistas da população; definir conteúdo temático do vídeo.</i> EM: <i>promover a leitura crítica de textos visuais [...] Compreender os elementos constitutivos do texto visual; Abstrair as informações concedidas pelo texto; Definir o conteúdo temático; Estabelecer o conteúdo do texto com o cotidiano dos alunos.</i>
D11	EF: <i>Fazer uma pré-leitura do conteúdo didático, que serão ministrados nas próximas aulas de leitura e produção textual [...] Apresentar um texto visual; Apresentar um verbo-visual; Definir o conteúdo temático das aulas posteriores; ‘Enturmar’ a sala através de uma dinâmica que conta com a participação de todos. Fazer uma leitura crítica do gênero narrativo em texto verbo-visual e verbal [...] Despertar relações entre as questões temáticas dos textos e a realidade em que vive</i> EM: <i>Fazer uma leitura crítica e analítica dos textos: não-verbal, verbo-visual e poético [...] Ler e interpretar o texto poético de Drummond, mostrando que o texto narrativo pode ser poético;</i>

D8 e D11 mencionam as competências e habilidades acima como objetivos gerais e específicos e D9 não apresenta os planos de aula.

2.2.3.5. Atividades de leitura

Apresentamos, no Quadro 12, as atividades⁵ de leitura realizadas. Destacamos as estratégias utilizadas pelos acadêmicos nas aulas de estágio de regência, via planos de aula. No entanto, delimitamos as estratégias para análise segundo Solé (1998); estas se referem àquelas mencionadas na seção 1.3. do primeiro capítulo.

Relacionamos, portanto, as estratégias que são esperadas nas atividades de leitura nos estágios de regência e que serão analisadas no terceiro capítulo.

- motivação para a leitura;
- ter um objetivo para a leitura;
- ativar o conhecimento prévio;
- estabelecer previsões sobre o texto;
- promoção de perguntas dos alunos sobre o texto;
- atividade compartilhada;
- identificação da idéia principal;
- elaboração de resumo;
- formulação e resposta de perguntas.

Quadro 12 – Atividades de leitura

D1	EF e EM: <i>discutir as idéias principais do texto</i>
D2	EF: <i>saber identificar as idéias principais dos textos apresentados</i>
D3	EF: <i>Identificar as idéias principais do texto e de cada parágrafo</i> EM: <i>Identificar as idéias principais do texto como um todo.</i>
D4	EF e EM: <i>saber identificar as idéias principais dos textos</i>
D5	EF e EM: <i>saber identificar as idéias principais dos textos</i>
D6	EM: <i>Ativar o conhecimento prévio do assunto a ser trabalhado e discutido (paz); Ativar o conhecimento prévio do aluno quanto à violência (importante para se entender as mensagens que o texto traz – relação com o tema maior: paz;</i>
D7	EF e EM: <i>Relacionar o conhecimento de mundo que já possuem com as novas informações apresentadas; [...]Solicitar uma leitura silenciosa do texto, seguida por uma leitura oral compartilhada, [...] Trabalhar o título do texto ‘Camisinha, pra quê?’, levantando questões sobre qual é o assunto do texto, com também sua tipologia, despertando assim, a curiosidade dos alunos em relação ao mesmo; [...] Realizar um levantamento das palavras-chave relacionados ao texto;</i>
D8	EF: <i>dinâmica de motivação: disposição dos alunos em círculo e distribuir pequenos pedaços de</i>

⁵ A leitura é um processo em que várias condições estão envolvidas, dentre elas estão as atividades de leitura. Neste processo, as atividades para antes-durante-após a leitura são estratégias, cognitivas ou metacognitivas (especificadas na seção 1.3. do primeiro capítulo), que podem ser desenvolvidas e ensinadas aos alunos/leitores e de que o leitor maduro faz uso.

	<i>papéis, onde os alunos devem escrever, a cada comando recebido, uma expressão sobre a mulher negra e pobre do Brasil. A cada vez que se escreve, se passa o mesmo papel para o companheiro do lado até se completar o círculo. [...] Logo após, discutir sobre o que escreveram, levantando impressões sobre a mulher pobre negra do Brasil e introduzindo o assunto do texto em verso a ser trabalhado. Distribuir a letra da música 'Lata d'água', fazer leitura e ouvir a música. Discutir as idéias principais.</i>
D9	<i>EF: O conteúdo da aula foi Leitura. Foi distribuído para os alunos, o texto 'Beijar ou não beijar' (...) como motivação, uma vez que o texto traz um assunto interessante para a idade deles e também possui relação com o texto de estranhamento utilizado mais adiante (...)Tentei fazer a brincadeira da 'batata quente', mas não foi possível prosseguir pelo fato dos alunos terem tornado a atividade uma bagunça.</i>
D10	<i>EF: Veicular os textos publicitários motivacionais, extraídos do meio televisivo; EM: Discutir estratégias de leitura para textos visuais</i>
D11	<i>EF: antes da leitura propriamente dita, procuramos resgatar o conhecimento de mundo daqueles alunos. Perguntamos se conheciam a história do 'Chapeuzinho Vermelho', para depois associarmos com a obra que estávamos trabalhando.</i>

Nenhum dos dossiês menciona essas atividades como estratégias de leitura. Essas aparecem como procedimentos (D8, D10), metodologia (D7), habilidades pretendidas (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7) ou apenas relata como atividade realizada (D9, D11).

Concernente ao último tópico das estratégias, formulação e resposta de perguntas, todos os dossiês apresentam questionamentos (orais ou escritos; de compreensão, interpretação ou não definidos) e, por isso, não foi observado no quadro acima, mas que serão retomados em nossa análise.

2.2.3.6. Avaliação de leitura

Um dos itens dos planos de aula é a avaliação e o Quadro 13 apresenta as atividades concernentes às avaliações de leitura, mencionadas pelos acadêmicos. Assim, pretendemos analisar no próximo capítulo como são feitas as avaliações mediante objetivos propostos e atividades realizadas.

Quadro 13: Avaliação de leitura

D1	<i>EF e EM: avaliação diagnóstica por meio de questionamentos e exercícios de compreensão a respeito da estrutura e do tema dos textos.</i>
D2	<i>EF e EM: Participação oral; exercícios de compreensão e interpretação do texto. EF: confecção de cartazes. EM: Produção textual.</i>
D3	<i>EF e EM: Aplicação de um exercício relacionado a interpretação</i>
D4	<i>EF: Montagem do painel. EM: Exercícios de compreensão.</i>
D5	<i>EF: Montagem do painel. EM: Exercícios de compreensão.</i>
D6	<i>EF: Participação, [...] exercícios, confecção do cartaz, participação, [...] tarefa, participação, trabalho em equipe, dramatização EM: não apresenta</i>

D7	EF: <i>Participação oral das aulas e envolvimento através dos exercícios propostos</i> EM: <i>Participação em sala de aula.</i>
D8	<i>Quanto à leitura, esta deve ser avaliada principalmente na reflexão que o aluno faz daquilo que lê. Daí como avaliação não basta aplicar questionários sobre o texto, mas trazer outros tipos de textos, para dialogar com aquele lido e a partir disso verificar se as idéias principais foram apreendidas. É através de propostas de leituras de textos informativos e científicos que o professor pode conhecer as habilidades e dificuldades do aluno.</i> EF: <i>A avaliação foi realizada de modo constante, através da observação da participação dos alunos na aula e através da realização dos exercícios feitos no módulo.</i>
D9	Não apresenta os planos de aula.
D10	EF: <i>Observação do comportamento dos alunos em relação aos textos em questão. Analisar as respostas das questões de interpretação e compreensão distribuídas.</i> EM: <i>Observar o comportamento e atitudes dos alunos frente aos textos discutidos.</i>
D11	<i>para uma avaliação eficaz, não basta simular a medida de compreensão através de um questionário sobre o texto. O professor pode, por exemplo, basear-se em textos informativos e verificar se deles, o aluno é capaz de apreender as idéias relevantes.</i> EF: <i>(...) os alunos serão avaliados quanto a sua participação, (...) e observar o conhecimento prévio da sala, dando-nos a idéia de como será o andamento das próximas aulas. [...] O professor deverá apreciar as idéias expostas pelos alunos decorrente do contato com os textos trabalhados, que servirão de objeto de estudo para uma possível aula de produção textual (...)</i> EM: <i>Como método prático apenas teremos um questionário do texto poético, sendo que durante a aula será avaliado o interesse e participação do aluno.</i>

Com exceção de D9 que não apresenta os planos de aula, todos os acadêmicos levam em consideração o aspecto da avaliação, seja no Ensino Fundamental ou Médio, resta-nos saber se ela realmente se efetiva em estágio de regência.

Diante dos registros apresentados, fica-nos a responsabilidade de analisá-los à luz da fundamentação teórica do primeiro capítulo. Esperamos responder os questionamentos feitos, se não todos, pelos menos levar à reflexão um dos fatores que permeiam o ensino de Língua Portuguesa: o ensino de leitura, analisando teoria e prática de leitura nas atividades realizadas pelos acadêmicos de Letras em estágio supervisionado.

Em busca de respostas para nossos questionamentos apresentamos a análise dos registros coletados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS REGISTROS

3.1. Bibliografia

Ao analisarmos as bibliografias propostas pelo programa da disciplina (Quadro3, p.55), bem como as utilizadas pelos professores de Prática de Ensino de Língua Portuguesa (Quadro 5, p.58) e as relacionadas nos dossiês (Quadro 6 e 7, p. 61 e 64), podemos tecer as considerações que seguem.

3.1.1. Bibliografia do Programa da disciplina de PELP

Das quarenta e três obras do programa da disciplina, apenas sete são citadas como embasamento teórico nos dossiês e apenas duas na relação utilizada pelos professores, como pode ser observado no Quadro 14, por meio do nome do autor e da obra:

Quadro 14: Obras do programa relacionadas pelos professores e pelos dossiês

BIBLIOGRAFIA RELACIONADA PELOS PROFESSORES	
GERALDI, João Wanderley. <i>Portos de Passagem</i> .	P1, P2
SUASSUNA, Livia. <i>Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática</i> .	P2
BIBLIOGRAFIA RELACIONADA PELOS DOSSIÊS	
BACK, Eurico. <i>Fracasso do ensino de Português: proposta de solução</i> .	D8
GARCIA, Othon M. <i>Comunicação em prosa moderna</i> .	D7
GERALDI, João Wanderley (Org.). <i>O texto na sala de aula</i> .	D4, D7, D10
GERALDI, João Wanderley. <i>Portos de Passagem</i> .	D4, D9, D10, D11
KOCH, Ingedore. V. e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. <i>A coerência textual</i>	D5
MURRIE, Z.F. (Org.) <i>O ensino de português do primeiro grau à universidade</i> .	D9
ZILBERMAN, Regina. <i>A leitura e o ensino da literatura</i> .	D7

Em relação à obra de Murrie, mencionada em D9, há uma possibilidade de ser a mesma do programa da disciplina, no entanto, esta é uma citação apresentada na teoria, apenas com o nome do autor e não é relacionada na bibliografia (Quadro 7, p.64).

O Programa da Disciplina relaciona duas vezes uma mesma obra, *O texto na sala de aula*, de João Wanderley GERALDI (Org.), o que as diferencia são o local da publicação, a editora e o ano. No quadro acima, consideramos o total de frequência, independente da publicação.

Ao considerar a pouca utilização por parte dos professores da bibliografia do programa, seria relevante para a disciplina de PELP modificar, atualizar a referência bibliográfica do programa, visto que a atual não está em conformidade com a bibliografia utilizada em aula. É interessante observarmos, ainda, que a obra mais utilizada pelos acadêmicos é aquela relacionada tanto na bibliografia do programa da disciplina, como pelos professores, *Portos de Passagem*, de João Wanderley Geraldi (1995). Fator que reitera a necessidade de coerência entre as referências bibliográficas oferecidas aos acadêmicos.

3.1.2. Bibliografia das pastas dos professores de PELP

Referente aos blocos de conteúdos, apresentados nos Quadros 4 e 5 (p. 57 e 58), do segundo capítulo: Textos de Base, Prática 1 – Leitura, Prática 2 – Produção Textual, Prática 3 – Análise Lingüística, os menos citados pelos acadêmicos, no momento de desenvolver suas teorias, são os textos sugeridos no bloco “Leitura” e “Análise lingüística”. Como nosso interesse de pesquisa são as atividades de leitura e, portanto, as manifestações teóricas sobre leitura, relacionamos os textos teóricos mencionados nos dossiês.

Dos nove textos propostos por P1 e P2, sobre a prática da Leitura, apenas quatro aparecem nos dossiês e em cinco dossiês distintos. Isso pode ser visualizado pelo Quadro 15.

Quadro 15: Textos citados nos dossiês – leitura – retirados das pastas dos professores

LEFFA, Vilson J. <i>Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística.</i>	D10
MENEGASSI, Renilson José. <i>Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor.</i>	D4
SUASSUNA, Lívia. <i>Cultura e Leitura</i>	D1, D7
TASSO, I.E.V.S. RITTER, L.C.B. <i>Planejamento de uma aula de leitura – aspectos cognitivos.</i>	D11

Apesar de D4 não citar o nome do autor, cita a fonte bibliográfica: “REVISTA UNIMAR, 17(1): 85-94, 1995”, que se refere exatamente com as mesmas páginas do artigo relacionado no Quadro 5 (p. 58). O texto citado por D11 não foi oferecido por P2. Assim, o acadêmico não se limitou à relação dos textos fornecidos pelo próprio professor. Por ter sido oferecido por P1, pode ter havido uma troca de informações entre os acadêmicos ou o aproveitamento de material de outras disciplinas, enriquecendo o momento de estágio.

Por meio destas cinco citações bibliográficas esparsas, visto que cinco dossiês mencionam cada qual uma obra, há uma representação mínima de preparação teórica concernente à leitura, demonstrando, inicialmente, uma possível lacuna teórica.

Além destas quatro referências, D8 cita uma dissertação de mestrado, “Quem propõe as tarefas de Casa?” de Cláudia Valéria Doná Hila (PLA-UEM), sendo que um dos textos sugeridos “Concepção de leitura nas Tarefas de Casa: da emergência ao silenciamento do leitor crítico” é um recorte dessa dissertação, mesmo assim, não acrescentamos no quadro acima.

Os “Textos de Base”, Quadro 5, funcionam como base teórica, conhecimento necessário, anterior às práticas, e que se refletem nas práticas dos estágios e, por isso, relacionaremos no Quadro 16 os dossiês que apresentam em suas teorias bibliografia de base:

Quadro 16: Textos citados nos dossiês – base – retirados das pastas dos professores

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa.</i>	D1, D2, D4, D5, D7, D8, D9, D11
BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/Linguagens, Códigos e suas tecnologias.</i>	D8, D11
PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. <i>Currículo Básico do Estado do Paraná.</i>	D7, D8, D9, D11

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. <i>Gramática e Interação: Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.</i>	D8, D11
---	---------

O texto de Luiz Carlos Travaglia é oferecido separadamente, tanto por P1 quanto por P2. Na sequência do Quadro 5 (p.58), o terceiro texto é da página 21 a 23 (Concepções de linguagem) e o quarto da página 17 a 20 (Objetivos do ensino de língua materna), aqui consideramos a obra, pois D8 cita a obra completa, já D11 cita o capítulo, “Concepções de linguagem”.

Concernente aos Parâmetros Curriculares Nacionais, D3 e D10 abordam-nos na teoria, mas não esclarecem se utilizaram o do Ensino Fundamental ou Médio, por isso, não os relacionamos no Quadro 16.

É interessante observarmos a frequência na utilização da bibliografia acima por D8 e D11. Vale assinalar que esses acadêmicos não realizaram o estágio de regência juntos, mas referem-se à turma do mesmo professor, P2, fator que demonstra terem recebido as teorias mencionadas no Quadro 16.

3.1.3. Bibliografia citada nos dossiês

A bibliografia utilizada pelos onze dossiês é encontrada nos Quadros 6 e 7, (p.61 e 64) no capítulo anterior. Apresentamos, no Quadro 17, as obras utilizadas em pelo menos três dossiês e, para isso, seguiremos a ordem de maior frequência,

Quadro 17: Bibliografia em comum entre os dossiês

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.</i>	D1, D2, D4, D5, D7, D8, D9, D11
CHIAPPINI, Ligia. (Coord. Geral). <i>Aprender e ensinar com textos.</i>	D1, D2, D7, D9, D10
PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. <i>Currículo Básico do Estado do Paraná.</i>	D7, D8, D9, D11
GERALDI, João Wanderley. <i>Portos de Passagem.</i>	D4, D9, D10, D11
GERALDI, João Wanderley (Org.). <i>O texto na sala de aula.</i>	D4, D7, D10

Assinalamos que dessas cinco obras, quatro foram indicadas pelos professores e duas pelo programa da disciplina. Os dossiês que mais se destacam pela frequência na utilização destas cinco obras mais citadas, são D4, D7, D9, D10 e D11.

Em relação aos documentos oficiais, estes não são mencionados pelo programa da disciplina. Apesar disso, estes documentos, principalmente os PCN, estão sendo apresentados aos acadêmicos e incorporados pela grande maioria. É este mesmo documento que está ou estará em mãos de profissionais ou futuros profissionais da educação. A partir da elaboração dos PCN, vários posicionamentos foram expostos, como podemos observar por meio dos autores arrolados a seguir.

Para um dos estudiosos da linguagem, Costa (2000, p. 67), os PCN constituem um grande avanço para o ensino/aprendizagem de leitura e produção de textos na educação básica (nível fundamental e médio) por proporem uma metodologia de enfoque enunciativo-discursivo a ser desenvolvido nas salas de aulas. Em consequência, quebram a concepção de ensino tradicional de língua materna de feição normativo e conceitual.

De acordo Pompílio *et. al.* (2000, p. 93-94) os PCN são “fundados em concepções teóricas relativamente recentes e inovadoras” e por “serem destinados a um público heterogêneo de educadores em todo território nacional, demandam, muitas vezes, práticas mediadoras que permitam uma discussão sobre o que neles se propõe”. Por isso, grupos de pesquisadores do curso de pós-graduação da PUC-SP se reuniram para discussão das propostas dos PCN e para elaboração de textos de apoio aos textos dos PCN, bem como em atividades de formação continuada de professores.

Almeida (2000, p. 145), no artigo “Os PCNs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior”, defende a implementação dos PCN nos cursos de licenciatura. Segundo a autora, os futuros professores necessitam “de urgente atualização, sob pena de já saírem da universidade defasados, tanto sob a perspectiva teórica quanto sob a prática.”

Conforme Rojo (2000, p. 27), a elaboração e a publicação dos PCN representam “um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, nas políticas lingüísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente”

Já para Suassuna (1998, p.184), “o processo através do qual os PCNs foram propostos (ou impostos) não permitiu o confronto de interpretações e representações característico da produção de linguagem. Não se deu o tempo, não se demarcou o espaço de elaboração da contrapalavra.” Para a mesma autora, os PCN apresentam

uma visão utilitarista de leitura: “ler para saber sobre o que escrever e como escrever; sacralização do livro e do leitor”.

Para Mendonça (2001),

os parâmetros vão de encontro à política do atual governo federal de distribuição de livros didáticos às escolas públicas – as recomendações presentes neles não são realizáveis se se pretender seguir um livro e, conseqüentemente, ter um conteúdo preestabelecido anteriormente à produção de textos realizada pelos alunos (*op. cit.* p. 261).

Além das cinco obras mais citadas pelos dossiês, outras oito aparecem em comum entre eles, em uma ocorrência de dois dossiês por obra (consideramos tanto as obras utilizadas na teoria do dossiê quanto às utilizadas nos planejamentos). Destacam-se nessas ocorrências, Quadro 18, os próprios dossiês que se alternam entre D5, D7, D9 e D11. Desses dossiês, dois referem-se à turma de P1 e dois à P2, inclusive os dois melhores avaliados pelos professores: D7 e D11, respectivamente.

Quadro nº 18: Bibliografia em comum entre os dossiês

CAGLIARI, L.C. <i>Linguística e Alfabetização</i> .	D7, D9
COSTA VAL, Maria da Graça. <i>Redação e textualidade</i> .	D5, D9
GANCHO, Cândida Vilares. <i>Como analisar narrativas</i>	D2, D11
INFANTI, Ulisses. <i>Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação</i> .	D5, D11
MARTINS, Maria Helena. <i>O que é leitura</i> .	D9, D10
MATENCIO, M. de L.M. <i>Leitura, produção de textos e a escola</i> .	D7, D9
SUASSUNA, <i>Cultura e Leitura</i>	D1, D7
TRAVAGLIA, Luiz Carlos. <i>Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática nos 1º e 2º graus</i> .	D8, D11

Algumas bibliografias citadas pelos alunos foram difíceis de confrontar por se apresentarem incompletas, como por exemplo: Silva (1996) citada apenas na teoria por D9, visto podermos encontrar em D7 uma obra de “SILVA, E.T. da. *O que é ler/ porque ler. In: Leitura na escola e na biblioteca. Campinas, 1996*”. O mesmo ocorre em D8, que cita Geraldí 1993, sem apresentar o nome da obra. Isso também ocorre em D3 e D10 que mencionam os Parâmetros Curriculares Nacionais, sem especificar qual deles. Consideramos, portanto, a necessidade de atualização das normas da ABNT, visto que este trabalho final de disciplina é um representativo de formação acadêmica.

Em relação às referências bibliográficas, nas orientações para elaboração do dossiê (Anexo 3 e 4), tanto por P1 quanto por P2, não fica explícita a exigência de incluir ou não as obras utilizadas e referidas nos planos de aula. Ao considerarmos a bibliografia relacionada (Quadro 6 e 7, p.61 e 64)), podemos observar pelo Quadro 19 que são várias as formas de expressão dos acadêmicos concernentes à pesquisa quantitativa das bibliografias:

Quadro 19: Total de referências bibliográficas nos dossiês

DOSSIÊS	TOTAL- Q. 6 e 7	APENAS OBRAS TEÓRICAS *	OBSERVAÇÃO DO TOTAL
D1	6	6	Só relaciona os textos teóricos.
D2	13	1	Textos teóricos e dos planos de aula.
D3	11	2	Relaciona textos teóricos e práticos
D4	5	5	Só relaciona textos teóricos.
D5	12	2	Textos teóricos e dos planos de aula.
D6	8	4	Não apresenta bibliografia nos planos de aula, e 4 desses se referem à atividade prática.
D7	21	16	Textos teóricos e dos planos de aulas.
D8	10	10	Só relaciona textos teóricos.
D9	16	16	Não apresenta os planos de aula.
D10	12	12	Só relaciona textos teóricos.
D11	22	6	Apresenta textos teóricos e dos planos de aula e destes, 5 referem-se à atividade prática, restando 6 teóricos.

* Foram subtraídas as obras utilizadas nos planos de aula.

Ao confrontarmos as bibliografias, expostas no Quadro 19, constatamos que D1, D4, D8 e D10 apresentam apenas a bibliografia teórica, excluindo as dos planos de aula; D2, D3 e D5 são os que utilizam menos textos teóricos (uma a duas obras); D7, D8, D9 e D10 são os que citam um maior número de obras (10 a 16 obras); D3, D6 e D11 apresentam bibliografias teóricas e práticas, inclusive algumas que não são citadas nos planos de aula.

Ao compararmos os acadêmicos de P1 (D1 a D7) e P2 (D8 a D11), com exceção de D7, os acadêmicos de P1 citam menos obras teóricas em relação aos acadêmicos de P2. Isso se justifica pois, P2 solicita, em orientações para elaboração do

dossiê, um capítulo sobre “Pressupostos teóricos”, e P1 solicita as teorias na introdução, o que corroborou para que os acadêmicos de P1 fossem mais concisos.

Percebemos ao cruzarmos a bibliografia do programa da disciplina de PELP, da bibliografia listada pelos professores e a encontrada na pasta para fotocópia pelos alunos e a bibliografia mencionada nos onze dossiês, que há uma incompatibilidade entre elas. As obras do programa são praticamente desconsideradas pelos professores, mas aparecem nos dossiês, sete obras em doze citações alternadas. A citação por parte dos dossiês de bibliografia da pasta dos professores é maior se considerarmos os documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais e Currículo Básico). No entanto, se os retirarmos, o índice de ocorrência diminui muito: um texto base e quatro sobre a prática da leitura (em dossiês distintos).

Em vista desse levantamento, constatamos que os alunos não se limitam ou se restringem às bibliografias do Programa e da pasta de PELP, abordando outros textos, como fora apresentado pelo Quadro 18, em que aparecem as bibliografias em comum entre os dossiês. Mesmo assim, não há uma preocupação, por parte dos acadêmicos, em demonstrar conhecimento teórico, haja vista o número reduzido de citações bibliográficas teóricas (Quadro 19).

Ainda, em relação à bibliografia mencionada pelo programa e a da pasta dos professores, esta demonstra atualização bibliográfica, oferecendo obras mais recentes que as do programa, inclusive artigos de professores da própria instituição, valorizando o corpo docente e as pesquisas mais recentes, fatores que reiteram a necessidade de atualização da bibliografia do Programa da Disciplina.

3.2. Concepções de linguagem

Antes de qualquer consideração a respeito das competências e habilidades pretendidas, as atividades e as avaliações com relação à leitura, é necessário que se tenha claro que as opções (ou indecisões) do acadêmico quanto às concepções de linguagem fazem a diferença para o ensino/aprendizagem de Língua Materna nos momentos de estágio supervisionado.

Com exceção de D4 e D5, os demais dossiês manifestam teoricamente algum posicionamento referente às concepções de linguagem. Isso pode ser visualizado

no Quadro 8 (p.66), por meio de excertos retirados da fundamentação teórica (ou introdução) presente nos dossiês. Dentre as concepções, a que prevalece nos posicionamentos dos acadêmicos é a interacionista, apesar de algumas referências equivocadas, que poderão ser comprovadas ao apresentarmos os onze dossiês logo a seguir.

Mesmo assim, isto confirma que eles receberam a teoria de base, apresentada pelos Quadros 4 e 5 (p. 57 e 58), e alguns incorporaram e outros não, ou essa teoria não ficou esclarecida para o acadêmico, conseqüentemente, os equívocos aparecem. Segundo Kleiman (2000, p.71), diversas pesquisas têm “apontado para o fato de que a fala do professor tende a ecoar as ‘novidades’ que lhe são apresentadas, através da incorporação de fragmentos discursivos – conceitos, normas e generalidades – e de sua articulação em discursos mais ou menos coerentes sobre as teorias ou metodologias com que entra em contato”. E isso, acaba se comprovando pelos dossiês.

As manifestações teóricas, apresentadas na introdução e na fundamentação teórica do dossiê, acerca das concepções de linguagem, já apresentadas no Quadro 8 (p.66), são por vezes incoerentes com os posicionamentos dos acadêmicos nos relatórios das aulas:

- D1: no EM: “(...) *com o objetivo de maior interação e exploração do texto pelos alunos, dividimos a sala em grupos e distribuimos o que cada grupo iria discutir e apresentar*”. Mas no EF, ao término da atividade de interpretação, cada questão foi lida por um aluno “*com a finalidade de corrigir as mesmas, verificando se havia na sala respostas diferentes a uma mesma questão e procurando fazer com que todos chegassem a uma conclusão comum*”. Em D1 há a incoerência entre os dois níveis de ensino, fundamental e médio, e com a teoria apresentada:

“A linguagem é um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos e momentos históricos de uma sociedade [...] interagir pela linguagem é realizar uma atividade discursiva, sendo que o discurso depende das condições nas quais é realizado”.

A1 desconsidera no EM a teoria que havia apresentado na fundamentação teórica, ao desconsiderar as “*respostas diferentes*” dos alunos “*procurando fazer com que todos chegassem a uma conclusão comum*”.

- D2: Tanto na concepção apresentada no Quadro 8, quanto no relatório, A2 destaca o acesso ao conhecimento por meio da linguagem. Na conclusão afirma: “(...) *as atividades realizadas devem proporcionar interações de modo que o aluno tenha liberdade para se comunicar visando o acesso ao conhecimento com o objetivo de formar um aluno que tenha consciência de seu papel na produção de sua história*”. Há, portanto, coerência por parte de A2.
- D3: usa os PCN mas A3 apresenta uma concepção de linguagem equivocada na fundamentação de seu dossiê: “*Nesta visão, o aluno participa e expõe suas idéias livremente, dando abertura à imaginação, e com a busca da prática para se chegar a teoria*”. No relatório do EF, A3 afirma: “*Cada aluno expôs sua opinião sobre o assunto de forma interativa, pois nós apenas ‘puxávamos’ as idéias e eles as concluíam*”, essa assertiva não demonstra claramente como foi realizada a atividade, deixando marcas de uma leitura direcionada, em que os alunos eram induzidos às respostas esperadas pelo acadêmico. E, em conclusão:

“Podemos perceber que os alunos estão mais críticos, espertos, porém, ainda conservam um certo receio em participarem com suas idéias nas aulas. Os alunos ainda dão muito valor ao que é escrito, não sentem segurança em apenas interagir e entender; precisam de exercícios, textos para copiar entre outros”.

A3 demonstra, nessa consideração final, não conhecer teoricamente a concepção interacionista, pois o que é “*interagir e entender*” para ele? A última afirmação demonstra, um posicionamento não somente dos alunos mas, do próprio acadêmico: “*dão muito valor ao que é escrito, não sentem segurança em apenas interagir e entender; precisam de exercícios, textos para copiar entre outros*”.

- D4: não menciona nenhuma concepção de linguagem na fundamentação teórica do dossiê mas demonstra inicialmente estar “*ciente da realidade e das propostas do atual modelo de ensino [e que procurará] seguir a conduta e metodologia interacionista em sala de aula*”. Entretanto, no relatório do EM, apresenta um posicionamento bastante tradicional: “*Embora tivéssemos muito a transmitir, interrompemos a aula por várias vezes devido ao mal comportamento dos alunos que pareciam não ‘aceitar estagiários’*”. Nas considerações finais, A4 ressalta:

“Quanto ao atual modelo praticado nas salas de aula, condiz com as propostas do PCN, ou seja, uma concepção interacionista que pressupõe a interação professor/aluno, na qual o professor não é o único detentor do saber na sala de aula.” ; “É evidente que o atual modelo de ensino tem falhas. A maior delas é a liberdade e direitos em excesso dos alunos, estes acabam na maioria, pelo fato de não serem reprimidos, tumultuando as aulas acarretando prejuízos a si próprios e aos colegas, bem como ao andamento das aulas. Em suma, o atual modelo é bom, ensina para a realidade e necessidades do indivíduo no seu cotidiano tornando-os cidadãos críticos, embora ainda haja a resistência de professores considerados tradicionalistas que estão presos a concepção tradicional/estruturalista. Devido a metodologia que ainda seguem, pouco produzem em suas aulas, assim como há professores “interacionistas” que seguem o atual modelo e aproveitam da liberdade dos alunos na sala de aula, ou seja, entram no “embalo” e também nada ou pouco produzem”.

A4 além de ser confuso em suas asserções, também é contraditório. Ao mesmo tempo em que afirma *“o professor não é o único detentor do saber”*, distanciando-se do tradicionalismo, aproxima-se com: *“Embora tivéssemos muito a transmitir”*. Outras contradições podem ser observadas: *“o atual modelo de ensino tem falhas”* e *“o atual modelo é bom, ensina para a realidade e necessidades do indivíduo no seu cotidiano tornando-os cidadãos críticos”*, afinal, o atual modelo é bom, mas tem falhas? Isto demonstra que o acadêmico não tem bem definido um posicionamento, apresentando oscilações em suas afirmações.

- D5: encontramos neste dossiê um posicionamento que condiz com a teoria mais recente, ainda que A5 não apresente as concepções de linguagem na fundamentação teórica do dossiê:

“Foi um pouco mais trabalhoso conseguir deles as respostas que nós esperávamos. Mas, não desconsideramos nenhuma de suas respostas. Nessa prática, tivemos que formular e reformular as questões de modo que fossem eles (os alunos) que nos dissessem qual era a idéia principal desse parágrafo e não nós a eles. Desse modo, eles tiveram que refletir sobre o texto.”

- D6: a abordagem de A6 é confusa, principalmente por mencionar nos pressupostos teóricos: *“Para uma boa atuação em relação ao ensino de questões gramaticais”* e apoiar a *“concepção dialógica e interacionista de linguagem apoiada em Bakhtin”*. Além disso, há um posicionamento tradicional no relatório: *“Após ouvirmos os comentários, uma estagiária fez a conclusão das idéias, unindo os vários pontos de vista”*. Em considerações finais há outro posicionamento:

“(...) fica evidente a necessidade do planejamento e da abordagem de conteúdos que façam sentido aos educandos e que conduza-os à reflexão para que sejam capazes de poder interagir na sociedade com uma visão crítica e aguçada dos fatos, podendo assim tomar decisões” [e] “O ensino de Língua Portuguesa deve mostrar várias possibilidades de realização da língua em suas formas oral e escrita, partindo do conhecimento internalizado que todo nativo de uma língua tem até chegar à competências comunicativas.”

Depois destas contradições e da indefinição por parte de A6, uma asserção interessante é: *Teoria e prática devem caminhar juntas no contexto educacional para que possamos atingir os objetivos pretendidos no ensino de qualquer disciplina*. Porém, A6 não explicita a qual teoria se refere.

Ainda sobre “o ensino de questões gramaticais” mencionado e não especificado por A6, vale citar Geraldí (2002, p. 45):

uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra, é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso (*op.cit*).

- D7: apresenta um posicionamento teórico e prático coerente. Isso pode ser comprovado pela fundamentação teórica já exposta no Quadro 8 (p.66) em que A7 aborda a língua como “*um instrumento de interação entre sujeitos historicamente situados*” e que “*o sentido dos textos só pode ser construído dialogicamente*”. A comprovação da coerência de A7 se efetiva através do relatório das aulas:

“*Pedimos para que as alunas formassem duplas para discutirem o que estavam vendo nos cartazes. Após, pedimos para algumas duplas falarem e mostramos cada um dos cartazes, propiciando uma interação sobre o que as duplas haviam discutido, fazendo-as atentar para todos os detalhes de cada cartaz.*” [Além disso,] “*Através dessa disciplina, tivemos a oportunidade de mesclar teorias e prática e concluir que ambas andam de mãos dadas.*”

- D8: menciona quatro concepções (ver Quadro 8), a quarta é “*dialógica ou interativa*”, em que “*a leitura deve ser compreendida de todos os aspectos que a torna, uma prática interativa, de compreensão através da realidade, de modo a fazer mais sentido para o aluno ao ler.*” A8 não cita a referência

bibliográfica sobre essas quatro concepções. No relatório, há um posicionamento bastante tradicional: “(...) *achamos que, apesar de termos apresentado um trabalho muito rápido, conseguimos passar os conteúdos e percebemos que o básico foi captado por eles, mesmo notando que alguns alunos não trazem material para a aula.*” Mas, A8 manifesta uma inquietação em relação à forma que foram ministrados os estágios:

“Em relação aos conteúdos, tivemos muita dificuldade para encaixar o conteúdo do módulo em nossa aula. O que tornara muito difícil fazer um trabalho de forma dinâmica já que não podíamos sair do módulo, a cada autor e fase, seguiam atividades em forma de exercícios pertinentes ao texto, e tendo notado a dificuldade da turma, não poderíamos deixar de segui-lo.”

Ao mesmo tempo em que há uma incoerência por parte de A8, em relação ao posicionamento inicial, as práticas tradicionalistas incomodam-no.

- D9: além da citação apresentada no Quadro 8, extraída do Currículo Básico e exposta por A9 na fundamentação teórica do dossiê, podemos encontrar na auto-avaliação da regência no EM, desenvolvido no CEEBJA (Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos), um posicionamento interessante por parte de A9: *“Com o conhecimento que adquiri na disciplina ‘Prática de ensino’ se tivesse mais tempo para preparar e aplicar as aulas, acredito que poderia ter feito algo mais próximo da atual concepção de ensino.”* No entanto, apresenta uma abordagem teórica obscura concernente à concepção interacionista, *“a qual procura uma participação e identidade recíproca entre aluno e professor”*. A9 não explicita o que é essa participação e identidade recíproca, visto que na concepção interacionista nem sempre há uma reciprocidade por parte dos interactantes, e sim conflitos.

Provavelmente a intenção de A9 tenha sido a de manifestar que nesta concepção o professor não é visto como o detentor de saberes inabaláveis, aquele que mantém uma posição de destaque na sala, superior ao aluno, tal como nos lembra Suassuna (1994, p. 92): *“A figura do professor simboliza um ‘saber inabalável’ e uma justiça tradicionalmente autorizada. É ele quem sabe o que é certo e o que é errado, revestindo-se, com isso, de uma autoridade que se configura na direção do poder maior da estrutura escolar”*.

- D10: é estranho como A10 concebe a liberdade para a leitura na concepção que apresenta na teoria: *“Quanto mais livre for o sujeito leitor, maior interação*

haverá entre ele e o objeto de leitura”, principalmente ao considerarmos outra aceção de A10: “Se assumirmos o caráter doutrinado que os textos trazem sempre consigo, acabaremos concordando que dependerá do leitor aceitar ou refutar a mensagem passada”.

De acordo com Kleiman (1996, p. 39) na abordagem interacionista, “tanto o sujeito como texto delimitam o leque de possíveis leituras de um texto: não há abertura total, porque hipóteses de leitura devem ser verificadas mediante a apreensão de aspectos formais, nem há apenas uma leitura porque cada sujeito impõe a sua estrutura de conhecimento ao texto.”

Na avaliação do EF A10 afirma:

“Ao utilizarmos uma estratégia interacionista, os objetivos por nós traçados foram facilmente alcançados. De forma adequada e criativa, os conteúdos foram sistematizados e apresentados de maneira gradual, respeitando os alunos e a construção de seus processos de aquisição do conhecimento”; “Na prática de leitura (...) interagindo com os alunos, procuramos valorizar as opiniões e impressões, convergindo para uma leitura de posicionamento crítico perante os textos.”

E em considerações finais ressalta que *“esse relatório pode afirmar que as aulas aqui analisadas assumiram uma postura, na maioria das vezes, tradicionalista, apesar de conter umas nuances de concepção interacionista”,* havendo, portanto, uma contradição por parte de A10, mas também, maior conscientização.

- D11: Depois de mencionar as três concepções citando Travaglia (1996), A11 declara no embasamento teórico que: *“No encaminhamento metodológico é importante saber que, toda prática metodológica deve estar baseada em uma das concepções de linguagem vistas anteriormente”,* sem dizer em qual se baseará. No relatório das aulas, A11 é o acadêmico que mais expõe seus posicionamentos:

“Através de questionamentos, criamos uma interação entre aluno-professor-conteúdo que nos rendeu um rico diálogo”; “(...) mostramos que tanto um quanto o outro texto possui sua importância, e que sua mensagem terá maior ou menor impacto dependendo do contexto que se está vivendo e do público leitor”; “Por fim, ao nosso ver, conseguimos manter a interação, o diálogo”; “Elaboramos exercícios de cunho tradicional (...), chamando a atenção para o emprego de determinadas letras que eles trocam com frequência” ; “Faltando ainda alguns minutos para terminar a aula, a folha de exercícios com o emprego das letras foi entregue, então pedimos para que os alunos a resolvessem. E, para nossa surpresa, este foi o momento mais silencioso dessa turma, durante toda a regência. Detalhe: este tipo comportamento aconteceu nas duas

turmas diante do mesmo objeto de estudo. , foi essa observação que nos provou que o tradicionalismo contribui em grande parcela para a disciplina na sala de aula”.

Em auto-análise do EF, A11 assevera:

“(...) durante as aulas interacionistas ficou difícil manter silêncio”; “De qualquer forma, procurei seguir todo o planejamento, as aulas mais produtivas foram as tradicionalistas, que era aquela que eles estavam mais acostumados, durante as aulas interacionistas os alunos conseguiam fazer com que eu me desconcentrasse e divagasse com o conteúdo, que conseqüentemente acabava sendo retomado nas aulas posteriores.”

A11 não leva em conta que se os alunos silenciaram foram para preencher lacunas, completar os espaços, dar o plural, formar palavras, em uma folha com oito exercícios gramaticais (subdivididos) na última aula do estágio. Para o EM, em aulas distintas, encontramos os seguintes posicionamentos:

“Notamos que, apesar de ter sido uma aula expositiva, os alunos gostaram, prestaram atenção e anotaram o que solicitamos [...] Em razão desta aula ser basicamente expositiva, procuramos nos utilizar de recursos visuais, como as transparências, saindo de alguma forma do tradicionalismo. E, podemos dizer, que não notamos nenhum sinal de inquietação da turma, sintoma esse desencadeado pela monotonia de uma aula, por exemplo [...] esta aula foi muito produtiva, houve muita interação, e pudemos perceber o quanto esses alunos são produtivos, assimilam o conteúdo com facilidade e possuem um bom rendimento, inclusive, até nós estagiárias, nos impressionamos com o conhecimento de mundo daqueles alunos, [...] Pudemos observar, que embora essa aula fugisse do tradicionalismo, no ensino médio, ao contrário, do que havia acontecido no ensino fundamental em nossa regência, os alunos se interagiram da aula, produzindo, expandindo sua criatividade. O porque dessa contradição? Infelizmente, ainda não sabemos informar, isso só o tempo de experiência, na área, é que nos irá responder”.

Mesmo diante de tantos posicionamentos, em considerações finais no dossiê, A11 ressalta:

“quanto a minha posição, diante de qual seria a melhor concepção de ensino, eu com esse pouco tempo de experiência, afirmo que a concepção tradicional ainda é a mais produtiva é esta que prende a atenção e o interesse do aluno, pois este quando vai à escola procura regras e fórmulas, enquanto a metodologia moderna, o estímulo à criatividade e ao raciocínio, poderia ficar como forma de sair da rotina.”

A11 se expõe mais que os outros acadêmicos e assume uma postura, uma preferência, apesar de ser tão instável em relação à teoria e à prática e nos próprios posicionamentos, conforme exposto acima. A11 mostra fragilidade teórica ao apresentar as teorias e bibliografias, observáveis nos Quadros 16, 17 e 18 (p.76, 77 e 79), demonstrando um certo paradoxo teórico exposto em D11.

Os dossiês D4 e D5 não apresentam nenhuma teoria sobre as concepções de linguagem na fundamentação teórica do dossiê e, com exceção de D8 e D11, os demais apresentam apenas um posicionamento, a concepção interacionista. Nos relatórios das aulas todos apresentam alguma vertente, deixando transparecer nas práticas as concepções subjacentes a sua formação acadêmica. Mesmo na tentativa de conceber aulas interacionistas, concepções tradicionais estão ainda presentes nestes estágios. D2, D5 (mesmo não apresentando teoria, as aulas práticas são coerentes entre si) e D7 são os dossiês mais coerentes, os demais oscilam em incoerências, contradições, indefinições e equívocos. D8 ao mesmo tempo em que é incoerente, manifesta uma inquietação com sua prática; D10 apresenta contradições e ao mesmo tempo maior conscientização disso; D4 e D11 demonstram maiores oscilações entre as concepções e inconsistência teórico-prática. D1, D3, D6 e D9 apresentam indefinições ou equívocos, mantendo obscura a abordagem entre teoria e prática.

Em relação a dois posicionamentos específicos, um de A4: *“Embora tivéssemos muito a transmitir”* e outro de A8 *“conseguimos passar os conteúdos”*, destacamos uma assertiva de Matêncio (1994, p. 79) sobre isso. Para ela, algumas abordagens, tal como ocorreu em D4 e D8, acreditam na “existência de um conteúdo a ser ‘transmitido’ pelo professor, e não em um objeto de estudo a ser (re) construído por meio da interação professor-aluno”, tratando o aluno “como um ser passivo, cuja principal habilidade encontra-se em sua capacidade para receber e processar o conhecimento, e na habilidade para expressá-lo corretamente” (op. cit., p. 79).

De acordo com Matêncio (idem, p. 44) “Estabelece-se ainda, por meio da leitura, um evento interativo entre autor e leitor, que é mediado pelo texto e completa-se em outros eventos: a leitura é uma prática de atribuição de significados que ultrapassa o momento em que é realizada”. Para nós, é uma prática de construção em que o professor/estagiário é o mediador dessa construção que pode ocorrer ou não, dependendo das atividades realizadas. Por isso, a necessidade de rever as teorias e práticas de leitura vigentes na disciplina de PELP que se estendem aos momentos de estágio supervisionado.

Os conhecimentos teóricos oferecidos (Quadros 3, 4 e 5 – p.55, 57 e 58) e os apresentados pelos dossiês (Quadro 6 – p.61) não se comprovam, haja vista as oscilações entre as teorias apresentadas pelos dossiês (pretensamente defendidas) e as

práticas relatadas. Isso pode se dar também pela falta de amadurecimento do estagiário, pela falta de convicção teórica, ou, ainda pela não exigência por parte do professor de PELP no que se refere à coerência entre teoria e prática. Escrever sobre uma abordagem teórica não significou para estes estagiários a aplicação dessa teoria, ou mesmo a aplicação coerente e eficaz de uma teoria. Gregório (1998, p. 85) adverte-nos para esse problema: “Se o professor se apropriou do discurso interacionista, isto poderia, em princípio, ser festejado, não fosse o que realmente acontece quando esse professor se acha face a face com o aluno e o texto”. Nós acrescentaríamos, com as exigências do projeto político-pedagógico da própria escola.

3.3. Práticas do ensino de Língua Portuguesa

Os conteúdos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997b, 1998a) estão organizados em função do eixo USO → REFLEXÃO → USO que, segundo o próprio documento, pressupõe um tratamento cíclico, em que os conteúdos de Língua Portuguesa estejam selecionados em função do desenvolvimento de quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever. Os PCN propõem a organização do conteúdo em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua.

Em função de tais eixos, os conteúdos propostos neste documento estão organizados, por um lado, em Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo USO; e, por outro, em Prática de análise lingüística, organizada no eixo REFLEXÃO (BRASIL, 1998a, p.35).

De acordo com os PCN, “os conteúdos são organizados em sub-blocos que remetem a práticas de uso da linguagem – de produção de textos, de leitura, de análise e reflexão sobre a língua” (BRASIL, 1997b p.44). A disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa se pauta sob esses três sub-blocos ou práticas que norteiam o seu ensino: leitura, produção textual e análise lingüística, tal como nos apresentam Brito, E.V *et.al.* (2001); mas, fundamentalmente, em uma coletânea publicada pela Assoeste, organizada por Geraldí, J.W., *O texto na sala de aula*, desde 1984 e depois reeditada

pela Ática em 1995; e ainda, em outra obra de Geraldi, *Portos de Passagem*, editada pela primeira vez em 1991.

Conforme o Quadro 9 e 10 do segundo capítulo (p.67 e 68), com exceção de D2, os demais dossiês fazem alguma referência às práticas de uso da linguagem em sala de aula. A grande maioria dos dossiês arrola como os três eixos e outros como práticas lingüísticas. Os que se diferenciam são: D8 apresenta-os como “*Domínio da língua oral*”, “*Domínio da leitura*” e “*Domínio da escrita*”; D10, como práticas lingüísticas e D11 não explicita mas aborda-os. Isso demonstra que os acadêmicos receberam teoria básica sobre o ensino de língua materna, ainda que equivocadas, como ocorreu com D4 que aborda a decodificação, a compreensão, a interpretação e a retenção como estratégias de leitura e não como etapas do processo de leitura.

Limitamos a coleta dos registros sobre a prática de leitura (Quadro 10, p.68) e algumas considerações são necessárias. D3, tanto na introdução do dossiê, quanto no planejamento das aulas aborda a necessidade de “*aplicar estratégias de leitura*” e reitera que o aluno precisa desenvolver essas estratégias, no entanto, nos relatórios das aulas isso não se comprova, ficando apenas na teoria. D6 também menciona a necessidade do professor “*estabelecer estratégias de leituras em sala de aula*” e nos relatórios das aulas, A6 realiza atividades de pré-leitura, mostrando conhecimento teórico e prático. Esse bom desempenho de A6 acontece no EF, diferentemente do EM (ver seção 3.5). Nesse contexto, podemos observar uma incoerência entre os estágios nos dois níveis de ensino, haja vista que o estágio no EF foi realizado primeiro.

3.4. Competências e habilidades de leitura

As competências e habilidades (ou objetivos gerais e específicos) propostas para o estágio de regência supervisionado são apresentadas nos planos de aula. O estagiário atento as suas propostas desenvolverá uma aula com a intenção clara de atingi-las e isso dependerá dos conteúdos, da metodologia desenvolvida, dos recursos utilizados, das atividades realizadas, da teoria subjacente à sua formação. Enfim, de um processo coerente e de qualidade para o ensino/aprendizagem.

Em relação às competências e habilidades propostas pelos planos de aula (Quadro 11, p.69), fizemos uma comparação entre o Ensino Fundamental e Médio dos

quais pudemos constatar que D6, D10 e D11 são completamente diferentes e D1, D2, D4 e D5 são exatamente iguais. Os dossiês D8 e D9 não foram passíveis de comparação entre os dois níveis de ensino: D8 só realiza aula específica de leitura para o Ensino Fundamental e D9 não traz os planos de aula em anexo e nos relatórios não foram relatadas as competências e habilidades pretendidas. Nos dossiês D3 e D7 aparecem algumas propostas em comum entre os dois níveis de ensino.

Ao fazer um paralelo entre os onze dossiês, analisamos que a grande maioria deles aborda a leitura crítica como um objetivo pretendido para as aulas: D1, D3, D4, D5, D7, e D11 para os dois níveis de ensino, D6 só para o EF e D10 só para o EM. Com exceção de D2 e D8, os demais abordam-na como competência/habilidade pretendida, mas apenas D7, D8, D9, D10 e D11 a mencionam em suas teorias. E, são nas práticas dos estágios que desenvolvem esse espírito crítico dos alunos, frente aos textos, por isso, esperamos encontrar atividades que propiciem reflexão, posicionamento por parte dos alunos e não uma imposição por parte do acadêmico/estagiário. Porém, em dois dossiês, a prática se distancia desse intuito. Em D1, foi solicitado para *“que cada questão fosse lida por um aluno com a finalidade de corrigir as mesmas, verificando se havia na sala respostas diferentes a uma mesma questão e procurando fazer com que todos chegassem a uma conclusão comum.”* Segundo D6, após a leitura e a interpretação *“a estagiária fez a conclusão das idéias, unindo os vários pontos de vista”*. Outros parecem aproximar o aluno para o desenvolvimento desse objetivo ao valorizar a exposição das opiniões, observável em D3. A4 também parece mediar essa intenção: foi *“promovido um debate sobre a influência que a TV pode causar no comportamento dos adolescentes: sexo, drogas, modismos, consumismo”* e o acadêmico acredita que dessa maneira o aluno possa *“ter uma visão crítica de textos verbais e não verbais”* oferecidos. A5 afirma categoricamente que os alunos *“Fizeram a leitura crítica”* no momento da interpretação da letra da música. Conforme A7, *“conseguimos desenvolver as competências desejadas, despertando-lhes o senso crítico sobre a eficiência das campanhas educativas governamentais, bem como desenvolvendo a leitura crítica de textos não verbais e verbais”*. De acordo com A10: *“Passo a passo, interagindo com os alunos, procuramos valorizar as opiniões e impressões, convergindo para uma leitura de posicionamento crítico perante os textos”*.

Outras similitudes em relação às competências/habilidades foram observadas entre os dossiês. Estes abordam:

- D6 e D7 - “conhecimento prévio” como competências/ habilidades a ser considerado (ativar ou relacionar ao conhecimento já existente);
- D2 e D3 - a aplicação de estratégias de leitura;
- D1, D2, D3, D4 e D5 - a identificação das idéias principais do texto;
- D1, D2, D3 e D7 - a identificação de tipologias textuais;
- D3, D4, D5, D6, D7, D8, D10 e D11 - a compreensão e/ou interpretação do texto.

No item anterior apresentamos compreensão e/ou interpretação de texto, pois D3, D8 e D11 trazem como proposta apenas a interpretação. Ademais, essa competência/ habilidade será melhor explorada na seção 3.6.

De todos os dossiês, é interessante observarmos que o D7 é o que mais se propõe a desenvolver competências/habilidades de leitura.

Apenas D6 e D7 abordam no plano de aula a questão sobre o conhecimento prévio do aluno como uma das competências/habilidades pretendidas, mas outros dossiês também levam em consideração esse aspecto.

Em relação à habilidade em saber “*aplicar estratégias de leitura*” proposta por D2 e D3, esta não se comprova pelos relatórios. Em contrapartida, os dossiês D7 e D10 que não haviam proposto como competência/habilidade pretendida, explicitam nos relatórios que há estratégias de leitura e que delas os alunos podem fazer uso. Estas foram expostas aos alunos como recursos para melhor realizar a leitura.

A habilidade em identificar a idéia principal do texto como um todo ou parágrafo por parágrafo proposta pelos dossiês é considerada e comprovada via relatórios das aulas. Com relação à identificação de tipologias textuais, ainda que apenas D1, D2, D3 e D7 mencionem como competência/habilidade pretendida, todos os dossiês trabalham com a diversidade de textos, corroborando para melhor atingir esse objetivo.

3.5. Atividades de leitura

As atividades de leitura apresentadas no Quadro 12 (p.71) foram retiradas dos planejamentos das aulas, portanto, um plano de intenções por parte dos acadêmicos. Assim, a seção 2.2.3.5. apresenta um critério de atividades esperadas, segundo a proposta de Solé (1998), que servem como base de análise. Nesta seção, consideraremos as atividades propostas nos planos de aulas e as relatadas nos dossiês. Nossa análise se estende também aos relatórios destas mesmas aulas que são muito mais amplos.

Tecendo alguns comentários, ou esmiuçando as atividades de leitura realizadas pelos acadêmicos em momentos de estágio supervisionado, tanto no EF quanto no EM, buscaremos identificar, explícita e implicitamente, as atividades mencionadas na seção 2.2.3.5. Tendo em vista as atividades realizadas que se comprovarão se as competências/habilidades pretendidas foram alcançadas, bem como quais as concepções subjacentes a essas atividades. Como fora mencionado na referida seção, nenhum dos dossiês aponta as atividades como estratégias de leitura. Estas aparecem como procedimentos (D8, D10), metodologia (D7), habilidades pretendidas (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7) ou apenas como atividade realizada (D9, D11). Em vista de nossos objetivos, faremos um relato das aulas de leitura apresentadas nos dossiês.

D1: nos planos de aula do EF, D1 apresenta como metodologia: antes, durante, depois, mas as atividades para “antes” (não sabemos do quê?) são realizadas em 2h/a; o mesmo ocorre com as atividades denominadas na metodologia de “durante”, para 2 h/a, e a atividade para “após” para 1 h/a. Nos relatórios, A1 não propõe estratégias de pré-leitura. As atividades realizadas foram: inicialmente (com o mesmo texto) leitura silenciosa, leitura oral – por dois alunos. Apesar de não mencionar a ‘exploração das idéias principais do texto’ como estratégia, A1 as realiza. Em um terceiro dia, foi efetuada a “interpretação escrita”. Percebemos, com isso, que A1 não tem claro os termos utilizados na metodologia “antes, durante e após”. No EF, ao término da atividade de interpretação, cada questão foi lida por um aluno “*com a finalidade de corrigir as mesmas, verificando se havia na sala respostas diferentes a uma mesma questão e procurando fazer com que todos chegassem a uma conclusão comum*”.

No EM, também é realizada a leitura silenciosa e a oral por alguns alunos. Em relação ao vocabulário do texto, A1 não explica como realiza essa atividade, apenas que foram trabalhadas “*as dúvidas levantadas pelos alunos*”. Outra atividade também realizada com o vocabulário é a solicitação aos alunos para que encontrem “*palavras principais que norteiam o sentido do texto, (palavras-chaves)*”. A1 diferencia título e lide como recursos para despertar “*o interesse do leitor pelo texto nas linhas iniciais*”. Haveria uma atividade de motivação e ativação do conhecimento prévio, se ela não fosse realizada no final da atividade com o texto. Tanto no EF como no EM a atividade da primeira aula colabora para ativar o conhecimento do aluno para atividade da aula seguinte, com isso, A1 mantém uma coerência temática, sem fazer menção a esse propósito.

A1 não realiza estratégias de leitura nas práticas do estágio, mas na introdução do dossiê, demonstra ter recebido essa teoria. Isso pode ser comprovado pelo enunciado (mesmo que equivocado):

“Na leitura o primeiro contato com texto deverá ser feito individual e silenciosamente para que o aluno busque o significado global do mesmo, relacionado-o com seus conhecimentos/leituras prévias. Esse contato cria uma expectativa prévia em relação ao conteúdo do texto, leva a uma previsão e a uma utilização das múltiplas fontes de conhecimento na busca de uma maior compreensão.”

Afirmamos equivocado, porque o primeiro contato pode acontecer antes mesmo da leitura silenciosa, mencionada por A1, ou seja, em uma atividade prévia, com o título ou marcas textuais, gravuras; em atividade de previsão e levantamento de hipóteses. Ainda quanto à leitura, conforme A1: “*Um leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos e estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos*”.

D2: arrola as idéias principais como habilidades. Outra habilidade para o EF foi “*Saber aplicar estratégias de leitura diferenciadas em uma história em quadrinhos e um conto*”, contudo isso não é realizado. O realizado é uma leitura da história em quadrinhos por sete alunos que representavam os personagens. A habilidade para o EM é: “*Aplicar estratégias de leitura diferenciadas em história em quadrinhos, charge, texto dissertativo e música*”. Essa atividade também não é relatada.

No plano de aula, D2 propõe: *“Discussão informal: levantar impressões dos alunos sobre o texto”* – isso demonstraria uma intencionalidade por parte de A2 em ativar o conhecimento prévio dos alunos e estabelecer previsões sobre o texto se fosse realizada antes da leitura. Mas é uma atividade desenvolvida após a leitura e por meio da análise do relatório do EF, A2 parece ter alcançado seu objetivo pois *“Os alunos identificaram bem a realidade, o cotidiano, relacionando a história com acontecimentos vividos em nossa sociedade”*. Em relação *“as impressões dos alunos”*, não fica claro realmente o pretendido por A2. Em outra aula, A2 cita como metodologia: *“Apresentação das estratégias”*, que não se realiza. Outra atividade é *“leitura silenciosa identificando o vocabulário desconhecido”* e *“Discussão sobre a impressão dos alunos e verificação do vocabulário”*. Em relação às atividades de vocabulário das aulas do EF, conforme A2

“antes de consultarmos o dicionário perguntávamos aos alunos se algum deles saberia o significado da palavra. Alguns termos foram definidos pela turma e outros nós explicamos através do próprio contexto e outros ainda com a ajuda do dicionário”.

Percebemos com essa atividade, uma preocupação por parte de A2 com a contextualização do vocábulo, antes de recorrer ao dicionário.

Uma atividade que nós classificaríamos como estabelecer previsões sobre o texto foi desenvolvida com o EM: primeiro A2 coloca uma tira humorística no retroprojetor sem as falas nos balões e solicita aos alunos para que improvisem um diálogo e *“surgiram várias idéias”* e depois coloca a mesma tira com o diálogo. A2 não menciona como estratégias de pré-leitura. Conforme vai apresentando os textos verbais e não-verbais - charge, duas histórias em quadrinhos, música, texto jornalístico - compara-os e, por ser sobre a mesma temática, o aluno aciona os conhecimentos que possui. O mesmo ocorre em outra aula, A2, antes de trabalhar com a letra de uma música, apresenta um texto narrativo com a mesma temática. Neste caso, a intenção de A2, além de trabalhar o tema é também os textos narrativo e dissertativo. E, tanto para o EF quanto para o EM foram feitos *“alguns exercícios de interpretação e compreensão de texto”*, mas A2 não aponta o aproveitamento por parte dos alunos.

D3: no relatório do EF, um primeiro texto, não-verbal, é apresentado em transparência e *“cada aluno expôs sua opinião sobre o assunto de forma interativa, pois nós apenas ‘puxávamos’ as idéias e eles as concluíam”*. Depois dessa atividade, outro

texto, verbal, é entregue e solicitado a sua leitura silenciosa para posterior discussão da idéia principal de cada parágrafo. A3 não destaca a intenção do primeiro texto como motivador ou para acionar os conhecimentos prévios dos alunos, mas isso acaba acontecendo. Antes da produção textual: *“Aplicamos durante estas últimas aulas exercícios de interpretação, a fim de que os alunos escrevessem se realmente haviam apreendido o conteúdo”*. No EM, a atividade destacada é identificar a *“idéia principal de cada parágrafo, sendo explorado, em seguida, a tipologia textual reportagem e suas características dentro do próprio texto”*. No plano de aula, a proposta é para identificar as idéias principais do texto como um todo e, no relatório, para identificar *“a idéia principal de cada parágrafo”*. Na primeira aula, após as alunas assistirem duas cenas de filmes *“perguntamos às alunas o que haviam interpretado sobre os filmes. Todas as alunas participaram com suas opiniões e interpretações (...)”* Mas ao final, após *“os filmes, o texto e a música”* como *“forma de saber se as alunas haviam realmente alcançado o objetivo da aula aplicamos um questionário com 5 perguntas pessoais sobre o assunto trabalhado na sala.”* Uma das habilidades nos planejamentos do EF e EM é *“Aplicar estratégias de leitura”*, além disso, A3 apresenta na introdução do dossiê a assertiva de que se entende *“por leitura, fazer com que o aluno desenvolva estratégias de leitura e que construa o significado do texto inferindo e induzindo para este significado”*, no entanto, não se observa nenhuma manifestação explícita de A3 sobre estratégia de leitura no relatório.

D4: tanto no plano de aula do EF como no EM, A4 menciona como metodologia *“Levantar as impressões de leitura dos alunos sobre o texto”*, contudo, essa atividade não é explicitada no relatório. Caso essa atividade fosse feita antes da leitura, com o objetivo de levantar as impressões sobre previsões do texto, funcionaria como atividade de pré-leitura, entretanto, não é o que ocorre. A4 entrega o texto, faz a leitura em voz alta no EM, os alunos ouvem a música no EF e depois o estagiário levanta essas impressões. No EF ainda são feitas questões de compreensão e a interpretação. Um primeiro texto (música) ativa o conhecimento para o segundo texto (informativo) trabalhado na mesma aula, e ainda, os textos da primeira aula acionam os conhecimentos do aluno para os textos das aulas seguintes, haja vista a mesma temática. A4, antes da leitura, direciona uma pergunta aos alunos: *“Qual a relação desse texto com a música ‘Televisão’?”* que consideramos como um objetivo para a

leitura. Para o EM, A4 acrescenta: *“Foram apresentadas e explicadas a estrutura e tipologia dos três tipos de textos [música, texto informativo e tira jornalística] e trabalhada a intertextualidade entre si. Depois das explicações teóricas, foi promovido um debate sobre a influência que a TV pode causar no comportamento dos adolescentes: sexo, drogas, modismos, consumismo”*. Tendo em vista essas aulas, A4 acredita que o aluno possa *“ter visão crítica de textos verbais e não verbais, desenvolver habilidades em reconhecer as estruturas de textos, identificar as idéias primeiras [corrigido por P1 para idéias principais] e reconhecer a intertextualidade entre textos”*. Além disso *“Foram entregues exercícios de interpretação de texto (...)”*.

A5 e A4 estagiaram juntos. Os planos de aula são iguais, no entanto, os relatórios das aulas se diferenciam, além disso, as aulas do EF e EM são realizadas com o mesmo material. A atividade mencionada acima sobre *“levantar as impressões de leitura deles”* fica mais clara no relatório de A5 que menciona sobre o “gosto”. Mesmo assim, no EF o relatório deixa dúvidas sobre a prática de A5:

“Alguns disseram que gostaram, outros não, pois achavam que a música não tinha sentido (sinal de que estavam atentos a letra). Nós já esperávamos por isso, já que o nosso objetivo (quando escolhemos essa música), era despertar neles uma leitura crítica”.

Da forma como é exposto por A5, a leitura crítica teria estreita relação com o prazer dos alunos. Percebemos com isso, uma concepção errônea de leitor crítico. Outro ponto que deixa dúvidas sobre o conhecimento teórico de A5 está em: *“Perguntamos a eles se sabiam qual era a diferença entre fazer uma crítica em forma de texto ou de música”*. Dessa forma uma música não seria um texto? E, mais adiante: *“Dissemos a eles que nós teríamos que raciocinar juntos para tentar descobrir o sentido da música. Nós teríamos que construir o sentido”*. *“A intenção da crítica trabalharíamos durante a interpretação e compreensão”*. No relatório, todavia, A5 enfatiza a interpretação: *“Em seguida, trabalhamos com a interpretação da música”*; *“A partir desse comentário [que a música parecia não ter sentido] iniciamos a interpretação”*. A5 acrescenta, ao final da atividade: *“Ficamos satisfeitas com o resultado obtido na interpretação da letra dessa música. Não precisamos dizer a eles o significado da letra. Apenas os ajudamos a descobrir, e eles o fizeram. Refletiram e raciocinaram para entendê-la. Fizeram a leitura crítica”*. A5, depois de trabalhar com cartum, letra de música com o tema televisão, apresenta aos alunos um texto

informativo para leitura com a seguinte questão de apoio: *“Qual a relação desse texto com a música ‘Televisão’?”* (considerado por nós como um objetivo para a leitura). Com isso, podemos perceber que há uma relação entre os textos e as atividades de leitura, fator que pode contribuir para melhor compreensão. Isso não é mencionado por A5 como estratégia de leitura, mas como atividade intertextual. Houve nessa aula uma atividade com *“as palavras ‘desconhecidas’”* em que se trabalhou com o dicionário, sem menção a qualquer atividade de inferência. O texto informativo foi lido *“parágrafo por parágrafo extraindo de cada um deles as idéias principais”* e escrito no quadro, como um resumo. Assim, esta atividade poderíamos classificar como estratégias de leitura, não explícitas por A5. No EM, foram realizadas as mesmas atividades, relatadas de forma diferente: *“procuramos analisar a música em etapas, por estrofes para que esta pudesse ser melhor interpretada”*; *“De forma geral, foi muito difícil trabalhar com a interpretação da música com eles, pois eles não demonstraram interesse em nenhum momento”*. Após a música, foi entregue um texto jornalístico e conforme A5: *“Concluída a interpretação desse texto fizemos uma relação entre ele e a música”*. Concluída essa interpretação, foram ditadas questões para responderem em casa. Na aula seguinte, nem todos haviam respondido e *“Com muito esforço conseguimos obter as respostas e comprovar que eles haviam compreendido os dois textos”*. Para outra aula, com outro texto: *“Trabalhamos também com a estrutura do texto, pedindo aos alunos para localizarem introdução, desenvolvimento e conclusão, o que facilitou a interpretação.”*

D6: na introdução do dossiê, A6 afirma que *“O professor, ao estabelecer estratégias de leituras em sala de aula, estará obtendo ótimos resultados em relação a formação de seus alunos”* e através do relatório, observamos estratégias de pré-leitura. Além da motivação inicial, A6 inicia com uma pequena encenação, interrompe e *“Não contamos toda a história; deixamos que imaginassem como poderia ser o final do conto. Ouvimos suas idéias e por meio de suas inferências, observamos o lado criativo dos alunos”*. Os alunos fazem previsões antes da leitura silenciosa. *“Após a leitura, discutimos e levantamos as impressões de leitura; perguntamos se o final havia sido como tinham imaginado”*. O termo *“impressões”* não explicita o objetivo de A6. Assim como ocorreu com A2, A4 e A5, não sabemos se o objetivo era saber se os alunos gostaram ou o que entenderam do texto ou, neste caso, se o que haviam previsto para

final da narração se concretizara. Na leitura silenciosa, A6 ressalta: *“Pedimos também para que observassem palavras desconhecidas”* e, então, oralmente: *“Perguntamos se, a partir da leitura, não era possível tentarem descobrir”* o que significava *“caxinguelê”*, palavra esta destacada pelos alunos, e *“Disseram que se tratava de um animal que não voava, devido às informações que o texto trazia. Com isso, perceberam que nem sempre o significado pode ser compreendido apenas com dicionário em mãos; o próprio contexto, às vezes, esclarece”*. Observamos que no EF, A6 parece demonstrar conhecimento e maturidade quanto às práticas realizadas com o texto.

Já no EM isso não acontece. Há uma preocupação, por parte de A6, em concluir e unir as idéias expostas, excluindo, assim as diferenças, as divergências:

“Tivemos, então, que fazer a leitura da música e, em seguida, pedimos aos alunos que fizessem suas próprias interpretações. Após ouvirmos os comentários, a estagiária fez a conclusão das idéias, unindo os vários pontos de vista.”

Na aula em que há propostas de atividades de pré-leitura, como habilidades: *“Ativar o conhecimento prévio do assunto (...)”*, A6 trabalha com três textos e um vídeo com a mesma temática. Todavia, anteriormente aos textos, nenhum questionamento é realizado para ativar esse conhecimento; os textos são entregues, lidos e interpretados e, ao final, relacionados. Conseqüentemente, o primeiro texto ativa o conhecimento para os demais, mas isso não é relatado. Conforme A6: *“Entregamos os exercícios de compreensão e interpretação e os alunos tomaram o resto da aula para executá-los”*. A6 demonstra, em suas conclusões, conhecer um dos aspectos da leitura: *“Podemos fazer, por exemplo, com que os alunos encarassem a leitura não como decodificação, em que as respostas estão prontas; ao contrário, precisam ativar conhecimento prévio e questões fora do texto para poder entendê-lo.”* No entanto, se contradiz ao fazer como o relatado acima: unir *“os vários pontos de vista”*.

D7: no plano de aula do EF há um item na metodologia - *“Trabalhar processo de leitura”* - com um tempo determinado de cinco minutos e confirmada no relatório:

“a [estagiária] explicou as estratégias utilizadas no processo de leitura do texto. Foi questionando-os sobre como haviam lido o texto, se utilizaram algum recurso para ler, se foi de fácil compreensão, se tiveram que retornar em algum trecho para entendê-lo melhor etc” [e ainda] *“Finalizou esta parte dizendo-lhes que o*

texto não precisa ficar limpo, da maneira como lhes entregamos, que ele pode ser marcado, sublinhado e conter anotações. Enfatizou que essas são estratégias importantes a serem utilizadas no momento da leitura para que possamos compreender melhor o texto e não nos perdermos na leitura”.

Percebemos que A7 teve a intenção de esclarecer aos alunos os processos cognitivos e metacognitivos da leitura sem mencionar essas nomenclaturas. Uma atividade considerada como motivação para as demais é: *“Apresentação da lenda do saci-pererê através de um teatro de fantoches”* pelas próprias acadêmicas e conforme relatório: *“O objetivo dessa apresentação foi o de prender a atenção dos alunos e despertar neles o interesse pela leitura e pela cultura popular”*. Mesmo que A7 não mencione, essa atividade funciona como motivadora e como acionadora de conhecimentos prévios, tanto acerca da tipologia textual quanto do assunto a ser tratado nas aulas subseqüentes. As lendas foram retomadas na aula seguinte, foram apresentados outros exemplos, mostrados cartazes o que, segundo A7, *“proporcionou meios para que os alunos inferissem com o conhecimento prévio que tinham sobre o assunto.”* Uma atividade não explícita no planejamento e nos relatórios é *“Solicitar uma leitura silenciosa do texto, seguida por uma leitura oral compartilhada”*. Não sabemos se a leitura proposta é uma atividade compartilhada, segundo Solé (1998), ou é apenas leitura oral por vários alunos.

Em relação ao vocabulário desconhecido A7 *“escreveu, no quadro negro todas as palavras que os alunos sublinharam no texto e foi fazendo-os perceber o significado pelo contexto”*. Em outra turma do EF e no estágio do EM (mesmos planos de aula), após o trabalho com os primeiros textos (vídeo e cartazes de campanhas educativas governamentais) é trabalhado outro texto *“Porém, antes de entregá-lo aos alunos, trabalhamos com o seu título, mostrando em uma transparência”* apenas o título. Foi pedido *“para que os alunos levantassem hipóteses de qual seria o assunto e qual seria o tipo do texto que apresentava esse título.”* Com essa atividade de pré-leitura, os alunos ativam o conhecimento prévio sobre o assunto, sobre a tipologia textual e estabelecem previsões sobre o texto, mesmo que este esteja diretamente ligado aos textos anteriores. Depois de realizada a leitura, foi perguntado sobre o *“assunto e a tipologia do mesmo, para que assim pudéssemos confirmar ou desconfirmar as hipóteses levantadas anteriormente.”* Assim como ocorrera em uma turma do EF, em outra do EM também há a *“leitura oral compartilhada conduzida pela (acadêmica)”* e

A7 não explicita como se deu essa leitura. Outra atividade que pode ser considerada como estratégia de leitura é *“Discutir questões de compreensão e interpretação do texto”* também proposta na metodologia e confirmada nos relatórios do EF e EM.

D8: notamos em A8 uma preocupação com as estratégias de pré-leitura. Há uma atividade para motivação (realizada em círculo) e os conhecimentos são ativados antes de ler o texto. Conforme A8 a

“dinâmica tinha o propósito de motiva-los enquanto introduziríamos o assunto que iríamos tratar (...) Distribuimos papezinhos à turma e, sob um comando eles escreviam uma palavra ou expressão correspondente, que lhe ocorriam. Os comandos eram expressões relacionadas à situação da mulher pobre brasileira, como no exemplo a seguir: sob a expressão ‘trabalho da mulher pobre no Brasil’”.

Esta atividade além de motivar os alunos para a leitura, aciona os conhecimentos sobre o assunto. Nas aulas do EF, os três textos utilizados (o módulo proposto pelo CEEBJA apresentava um texto e A8 leva mais dois) são com a mesma temática, mas é interessante observarmos no relatório das aulas (4h/a no CEEBJA) que A8, em auto-avaliação, constata que poderia ser trabalhado melhor se houvesse menos textos *“pensamos em distribuir menos textos e nos concentrarmos mais em apenas uma discussão a fim de que os alunos possam ter mais claro o assunto tratado”*, valorizando a qualidade e não a quantidade. Após cada texto alguns questionamentos orais foram realizados *“que serviam para ajudá-los a compreender melhor o assunto e a música”*. E, *“Pedimos que realizassem os exercícios de interpretação do texto sobre a mulher e depois os exercícios de gramática”*. Quanto à atividade proposta no planejamento sobre as idéias principais, esta não fica explícita. Nenhuma atividade se destaca no EM, provavelmente, pelo fato de as aulas se referirem às teorias literárias propostas pelo material fornecido pelo CEEBJA.

D9: as atividades foram observadas somente nos relatórios, pelo fato de A9 não anexar os planos de aula ao dossiê. Para o EF, A9 apresenta uma atividade como motivação, todavia, o texto para essa atividade foi desenvolvido ao longo de toda a aula e ficou nele. O texto, bem como a brincadeira da ‘batata-quente’ seriam, conforme A9, motivacionais e conforme o próprio acadêmico *“não foi possível prosseguir pelo fato dos alunos terem tornado a atividade uma bagunça”*. Há uma preocupação inicial com a motivação, mas não acreditamos que ela tenha ocorrido efetivamente, pois, conforme A9: *“A motivação não aconteceu da maneira como poderia, pois no primeiro momento*

ninguém falava nada e tive que dizer quase tudo; e num segundo momento a turma começou a se agitar e foi difícil controlá-los porque estava praticamente afônica". Nas aulas seguintes, A9 não mantém a mesma temática, apesar de mencionar texto de estranhamento, não explicita o que foi realizado, se o estranhamento foi em relação à temática ou a tipologia textual. Nesta aula foram resolvidos exercícios de *"compreensão e interpretação"*. O EM foi realizado no CEEBJA e nenhuma atividade se destaca.

D10: a atividade com vídeo foi realizada em duas aulas do EF, contudo, antes da apresentação do vídeo com comerciais: *"os estagiários orientaram os alunos para uma definição do que é propaganda"*. Com isso, buscou-se acionar o conhecimento prévio e *"os estagiários orientaram as leituras dos comerciais através de um questionário"*. Essa atividade delimita um objetivo para a leitura. A10 demonstra conhecer a importância da leitura e acredita ter atingido o objetivo proposto: *"Passo a passo, interagindo com os alunos, procuramos valorizar as opiniões e impressões, convergindo para uma leitura de posicionamento crítico perante os textos."* Questões foram entregues e *"recolhidas para verificação, pois tinham peso como avaliação bimestral dos alunos"*, mas A10 não informa que tipo de questões é. O que se destaca no EM é: *"O último passo programado para a aula foi o estudo dos textos visuais. Os estagiários apontaram algumas estratégias para a leitura desses textos. Os exemplos utilizados estavam na apostila"*. E, conforme apostila mencionada e anexada ao dossiê:

"Estratégias para leitura de textos visuais: - partir do concreto para o abstrato; - levantar o cenário: personagens (quem representam?), ações, roupa, fisionomia; - observar o enquadramento e posição (cartum); - inferênciação: particular → geral; - tema; provar o tema com todos os elementos."

D11: ao utilizar uma *"transparência de uma página da revista Superinteressante"* A11 aciona os conhecimentos prévios dos alunos e motiva-os para as atividades seguintes, bem como das próximas aulas, visto que trarão o mesmo tema. Segundo A11: *"Através de questionamentos, criamos uma interação entre aluno-professor-conteúdo que nos rendeu um rico diálogo."* A dinâmica proposta depois dos dois textos mantém a coerência temática, preparando os alunos para as próximas aulas e com um pedaço de barbante nas mãos *"será solicitado para que cada um fale do seu medo, e, ao mesmo tempo em que eles irão falando, terão de enrolar o barbante no dedo, quando o barbante terminar eles terão de parar de falar, e assim cada aluno participará da aula sucessivamente."* Nas aulas seguintes, são apresentados outros

dois textos com a mesma temática. Conforme A11: “os dois textos renderam um bom trabalho, pois os alunos participaram ativamente, compreendendo bem a temática expressa”. Para outra aula, antes de apresentar o texto “Chapeuzinho Amarelo”, “procuramos resgatar o conhecimento de mundo daqueles alunos” questionando se conheciam a história do “Chapeuzinho Vermelho (...) para depois associarmos com a obra que estávamos trabalhando”. Para outro texto, foi

“Realizada a leitura silenciosa pelos alunos e depois em voz alta pela professora, houve uma rápida interpretação oral com o auxílio de questões por nós elaboradas” ; “Em seguida, foi entregue o questionário com seis questões (...) de interpretação, compreensão e extrapolação do texto, para fixar melhor o tema, para na aula seguinte darmos início à produção textual”.

Para o EM, vários textos são utilizados nas primeiras aulas “para ilustrarem a explicação” teórica sobre a “estrutura e os tipos de enredo”. Em outra aula, outros textos são propostos: “iniciamos um novo conteúdo, a segunda etapa de todo o planejamento: a **leitura**” (negrito de A11). Não há coerência temática entre os textos das primeiras aulas e os da aula de leitura. Além disso, para esta aula são realizadas “questões subjetivas” e a proposta do plano de aula era “Ler e interpretar o texto (...)”; com isso, A11 desconsidera as etapas do processo de leitura.

Os relatos acima apresentam detalhadamente as atividades de leitura realizadas pelos acadêmicos, além do Quadro 12 (p.71) que especifica as atividades de leitura propostas nos planos de aula. Muitas não são mencionadas como estratégias de leitura, não são explícitas como tais. Como fora proposto na seção 2.2.3.5 do segundo capítulo, destacamos algumas estratégias, segundo Solé (1998).

Em relação às atividades de pré-leitura, percebemos nos dossiês D3, D6, D7, D8 e D11 uma preocupação com a motivação dos alunos. D9 se propôs a atividades motivacionais, mas segundo o próprio acadêmico “não foi possível prosseguir pelo fato dos alunos terem tornado a atividade [batata-quente] uma bagunça”. Houve uma intenção, todavia não a realização efetiva, por isso, acreditamos que não tenha havido motivação alguma, e sim um problema de domínio de sala. Com relação a ativar os conhecimentos prévios dos alunos, com exceção de D9, os demais realizam atividades que proporcionam esse acionamento. Os únicos dossiês que explicitam essa intenção são D6, D7 e D11. Porém todos os dossiês mantêm uma unidade temática e, por isso, o

primeiro texto ativa o conhecimento dos alunos para os próximos textos, na mesma aula ou nas aulas seguintes.

No que diz respeito a ter um objetivo para leitura, destacamos D4, D5 e D10, mesmo que não explicitem essa intenção, um objetivo é proposto. A4 e A5 lançam uma pergunta para o segundo texto: “*Qual a relação desse texto com a música ‘Televisão’?*”. Já na aula apresentada por D10 “*os estagiários orientaram as leituras dos comerciais através de um questionário*”.

Os dossiês que estabelecem previsões são D2, D6 e D7. A2 apresenta uma tira humorística no retroprojeter para que os alunos façam previsões antes de mostrar as falas, para, depois, com a tira completa, se confirmar ou não as previsões feitas. A6 inicia com uma pequena encenação, interrompe e “*deixamos que imaginassem como poderia ser o final do conto*”. Desse modo, os alunos fazem previsões sobre o texto e ao final da leitura “*perguntamos se o final havia sido como tinham imaginado*”. A7 antes de entregar o texto, apresenta o título “*para que os alunos levantassem hipóteses de qual seria o assunto e qual seria o tipo do texto que apresentava esse título*”.

Um dossiê que não explicita uma estratégia de leitura é D7: “*leitura oral compartilhada*”. A7 não explica se houve uma atividade conforme a proposta de Solé (1998) ou, uma leitura oral por vários alunos.

Em relação às atividades após a leitura, os dossiês D1, D2, D3, D4 e D5 realizam atividade para identificar a idéia principal do texto. A elaboração de resumo não é explícita por nenhum dos dossiês. Da forma como é realizado em D3 e D5, esta atividade pode ser concretizada, pois se é identificada a idéia principal de cada parágrafo, de certa forma uma síntese é elaborada. Consideramos em D3 tanto a “*identificação da idéia principal*” como a elaboração de resumo, visto que A3 propõe no plano de aula “*Identificar as idéias principais do texto como um todo*”, e no relatório as idéias principais são observadas a cada parágrafo. O mesmo ocorre em D5, o texto informativo foi lido “*parágrafo por parágrafo extraindo de cada um deles as idéias principais*” e escrito no quadro.

Concernente a formulação e resposta de perguntas, todos os dossiês realizam, de alguma forma, questionamentos orais ou escritos dos textos lidos.

Um aspecto que merece destaque, mesmo que não proposto na seção 2.2.3.5, é relativo às atividades desenvolvidas com o vocabulário do texto: D1 não

explica como se deu, apenas que foram trabalhadas “*as dúvidas levantadas pelos alunos*”; D2, antes de consultar o dicionário, questiona se algum aluno sabe o significado e “*Alguns termos foram definidos pela turma e outros nós explicamos através do próprio contexto e outros ainda com a ajuda do dicionário*”; D5 trabalhou com o dicionário sem nenhuma menção à atividade de inferência; D6 questiona os alunos se “*a partir da leitura, não era possível tentarem descobrir*” o significado das palavras desconhecidas e, depois de discutido, “*perceberam que nem sempre o significado pode ser compreendido apenas com dicionário em mãos; o próprio contexto, às vezes, esclarece*”; A7 “*escreveu no quadro negro todas as palavras que os alunos sublinharam no texto e foi fazendo-os perceber o significado pelo contexto*”. Esses dossiês representam práticas distintas, enquanto D1 e D5 recorrem ao dicionário, D2, D6 e D7 recorreram, inicialmente, a contextualização dos vocábulos.

Os dossiês D7 e D10 explicitam nos relatórios que há estratégias de leitura e que os alunos podem fazer uso. Estas foram expostas aos alunos como recursos para melhor realizar a leitura: conforme A7

“a [estagiária] explicou as estratégias utilizadas no processo de leitura do texto. Foi questionando-os sobre como haviam lido o texto, se utilizaram algum recurso para ler, se foi de fácil compreensão, se tiveram que retornar em algum trecho para entendê-lo melhor etc”. [Além disso] “Finalizou esta parte dizendo-lhes que o texto não precisa ficar limpo, da maneira como lhes entregamos, que ele pode ser marcado, sublinhado e conter anotações. Enfatizou que essas são estratégias importantes a serem utilizadas no momento da leitura para que possamos compreender melhor o texto e não nos perdermos na leitura”.

Em D10, “*Os estagiários apontaram algumas estratégias para a leitura desses textos*”, além disso, há em uma das apostilas fornecidas, um roteiro de estratégias para a leitura de textos visuais, conforme já relatado acima em D10.

Diante desses dossiês e da relação de bibliografia fornecida por P1 e P2, percebemos que os acadêmicos receberam (alguma) teoria sobre estratégias de leitura, mas nem todos aplicaram em seus estágios. Embora os acadêmicos de P1 apresentem uma teoria bem mais concisa e um número menor de referências bibliográficas (Quadro 19, p.80), são esses licenciandos que na prática realizam atividades de leitura, conforme os critérios estabelecidos na seção 2.2.3.5., em comparação com os acadêmicos de P2. Isso pode ser melhor visualizado pelo Quadro 20.

Quadro 20: Atividades de leitura realizadas

Motivação	D3, D6, D7, D8, D11
Objetivo para a leitura	D4, D5, D10
Ativar conhecimento prévio	Todos, menos D9
Estabelecer previsões sobre o texto	D2, D6, D7
Atividade compartilhada	D7
Identificação da idéia principal	D1, D2, D3, D4, D5
Elaboração de resumo	D3, D5
Formulação e resposta de perguntas	Todos os dossiês

Apesar de na escrita da teoria os acadêmicos demonstrarem uma incoerência com a própria proposta, acabam mostrando através das atividades uma aproximação ao interacionismo, comprovadas pelas atividades de leituras elencadas.

3.6. Avaliação de leitura

De acordo com Colomer e Camps (2002), o problema com relação à medição da compreensão leitora é que a avaliação é centrada no resultado, no produto final e, segundo os autores

o que interessa na situação educativa é a informação sobre como se leva a cabo o processo, isto é, que dificuldades e que soluções o aluno adota para chegar a compreender ou a escrever o texto, já que é nisso que a escola pode intervir com sua ação formativa (COLOMER & CAMPS, 2002, p. 175).

Por conseguinte, analisamos alguns aspectos que se destacam nos dossiês com relação à avaliação proposta pelos acadêmicos, tanto como produto quanto como processo.

Ao considerarmos a participação do aluno como uma forma de avaliação, como processo de ensino/aprendizagem, destacamos os dossiês D2, D6, D7, D8 e D11, que apresentam-na como uma das formas propostas. No entanto, nem sempre esta participação, por parte do aluno, é um processo, transformando-se, mais uma vez, em um produto: participa, ganha nota. O único dossiê que esclarece a avaliação como processo é D8: *“A avaliação foi realizada de modo constante, através da observação da*

participação dos alunos na aula”. Todavia D8 também apresenta atividade de avaliação como produto: “*realização dos exercícios feitos no módulo*”.

Segundo Weisz (2002, p. 94), o professor é um “observador privilegiado das ações do aprendiz”. O professor tem condições de avaliar o tempo todo e é “essa avaliação que lhe dá indicadores para sustentar sua intervenção” (idem *op.cit.*). Mas acreditamos que isso seja diferente em situação de estágio. O tempo restrito não propicia condições favoráveis para que uma observação sólida se efetive. Por isso, os estagiários recorrem a avaliação produto.

A avaliação pode ser concebida como uma das oportunidades de interação, de ensino e aprendizagem, se não for considerada como um produto final. Há uma diferença significativa entre o ensino que vise a uma avaliação como produto e um ensino centrado num processo de construção, logo, em um processo de avaliação. Todavia, os acadêmicos, nos momentos de estágios, deparam-se com a realidade da escola e em tão pouco tempo, fica mais fácil avaliar um produto final, principalmente, se esta for uma exigência da professora titular da sala.

Ao observarmos o Quadro 13 (p.72), com exceção de D9, que não anexa os planos de aula ao dossiê, os demais, apresentam propostas de avaliação como produto, alguma atividade mensurável, que os acadêmicos podem comprovar e com a qual escolas e alunos estão acostumados⁶.

A avaliação proposta por D10 é bastante diferenciada, se considerarmos a “*observação do comportamento dos alunos em relação aos textos*”, com algumas limitações ou restrições. Como exemplo, podemos citar a manifestação por parte do aluno em relação ao gosto pelo texto, tema ou a demonstração clara de posicionamento que contrarie a do professor/estagiário. Isso o afetaria na avaliação ou não? O que A10 avaliará no comportamento? A participação, o interesse pela leitura ou o posicionamento do aluno? Na conclusão do EF, A10 afirma: “*procuramos valorizar as opiniões e impressões, convergindo para uma leitura de posicionamento crítico perante os textos*”. Será que A10 conseguiu avaliar os alunos em tão pouco tempo?

⁶ As atividades propostas pelos alunos, através de perguntas ou outras atividades de leitura, não são passíveis de análise para observação de suas pertinências, adequações e construções, por não ser essa a proposta desta pesquisa. Assim, deixamos como sugestão para novas pesquisas a verificação e análise dessas atividades.

D1 também apresenta uma proposta de avaliação um tanto inusitada para um estágio, diante do pouco tempo: “*avaliação diagnóstica por meio de questionamentos*”. Por que A1 pretende fazer um diagnóstico? O diagnóstico pode ser interessante para um professor efetivo que quer avaliar o nível de sua sala e, a partir dos resultados, preparar as atividades para as aulas. Além disso, pelos relatórios nenhum diagnóstico se comprova.

Este diagnóstico para o ensino/aprendizagem tem estreita relação com os conhecimentos que os alunos já possuem e, segundo Weisz (2002, p.93), “a necessidade de ter claro o que o aluno já sabe no momento em que lhe é apresentado um conteúdo novo, já que o conhecimento a ser construído por ele é, na verdade, uma reconstrução que se apóia no conhecimento prévio de que dispõe”. De acordo com os PCN (1997a, p.82), a “avaliação investigativa inicial instrumentalizará o professor para que possa pôr em prática seu planejamento de forma adequada às características de seus alunos”. No entanto, em situação de estágio, caso o conteúdo não seja solicitado ou fornecido pelo professor da sala, o próprio estagiário planejará a aula, com orientações do professor de PELP, de maneira que o estagiário fica impossibilitado de uma avaliação diagnóstica ou investigativa.

No que se refere à compreensão e interpretação de textos como competências/habilidades a serem alcançadas, bem como as atividades avaliativas propostas para verificar se foram atingidas, algumas colocações feitas pelos acadêmicos, via dossiês, são necessárias.

D1 e D2 não apresentam como competências/habilidades de leitura a compreensão e interpretação de textos, mas essa é uma das propostas de avaliação. A1 propõe “*exercícios de compreensão*” e no relatório do EF apresenta “*exercício de interpretação escrita*”. No EM há questionamentos sem explicitar se é de compreensão ou interpretação. A2 é mais coerente. Propõe “*exercícios de compreensão e interpretação do texto*” como avaliação e no relatório do EF e do EM cita “*exercícios de interpretação e compreensão*”, mesmo não tendo proposto como competências/habilidades pretendidas.

Os acadêmicos A4 e A5, que estagiaram juntos, apresentam no planejamento uma das competências/habilidades pretendidas “*desenvolver a capacidade do aluno na interpretação e compreensão dos textos*” e na avaliação a

exigência é apenas quanto à compreensão. No relatório do EF, A4 assinala que *“foi feita a compreensão e interpretação da letra através de questionamentos orais”* e, para o EM que foram *“entregues exercícios de interpretação de texto”*. A5, no relatório do EF, menciona a intenção de trabalhar a compreensão e interpretação e ressalta a satisfação *“com o resultado obtido na interpretação da letra da música”* e, no EM, que *“foi muito difícil trabalhar com a interpretação da música”* e, após outro texto, afirma: *“concluída a interpretação desse texto fizemos uma relação entre ele e a música”* e *“Com muito esforço conseguimos obter as respostas e comprovar que eles haviam compreendido os dois textos”*. Há, portanto, uma indefinição por parte de A4 e A5. Ao pensarmos nas etapas do processo de leitura propostas por Menegassi (1995), A4 desconsidera-as, ou não demonstra conhecê-las, ou ainda, usa os dois termos indistintamente. O artigo do autor supracitado, não só foi oferecido por P1 como também está incluso na fundamentação teórica de D4, portanto, recebeu a teoria e não aplicou na prática.

Também diagnosticamos problemas nas formas de avaliações dos demais dossiês que propõem como competências/habilidades a compreensão e/ou interpretação, em confronto com os relatórios das aulas. Tudo isso pode ser visualizado pelo Quadro 21.

Para elaboração deste quadro, coletamos os registros fornecidos pelo plano de aula, um dos materiais que compõe o dossiê (exposto na seção 2.2.3). As competências/habilidades (1ª coluna) são propostas que se objetivam alcançar durante as aulas (Quadro 11, p.69). Praticamente, para todas as aulas, há uma proposta de avaliação (2ª coluna), já apresentadas no Quadro 13 (p.72). Diante destas duas abordagens dos planos de aula, competências/habilidades e avaliações, apresentamos as atividades relatadas nas aulas que mencionem a compreensão/interpretação, (3ª coluna).

Quadro 21: Panorama geral sobre a compreensão/interpretação

DOSSIÊ	COMPETÊNCIAS/HABILIDADES PROPOSTAS NO PLANO DE AULA				AVALIAÇÃO PROPOSTA NO PLANO DE AULA				ATIVIDADE APRESENTADA NO RELATÓRIO			
	Compreensão		Interpretação		Compreensão		Interpretação		Compreensão		Interpretação	
Dossiê	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF	EM
D1					X	X					X	
D2					X	X	X	X	X	X	X	X
D3				X			X	X			X	X
D4	X	X	X	X		X			X		X	X
D5	X	X	X	X		X			X	X	X	X
D6	X		X							X		X
D7	X	X	X	X					X	X	X	X
D8			X						X		X	
D9									X		X	
D10	X	X	X		X		X					
D11				X					X		X	

Diagnosticamos uma incongruência entre competências/habilidades, avaliação e efetivação concernentes à compreensão/interpretação. Os acadêmicos não são claros em suas propostas nos planos de aula e, ao compararmos com os relatórios, isso se comprova.

A3, no relatório, apresenta exercícios de interpretação para o EF e EM, mesmo não tendo proposto como competência/habilidade para o EF, além de propor no plano de aula e relatar para os dois níveis de ensino a avaliação. D6, D7 e D8 não deixam explícitos, nos planos de aula, a avaliação que prioriza compreensão/interpretação de textos, pois mencionam a participação dos alunos e a realização de exercícios. Nos relatórios são várias as manifestações destes acadêmicos: A6 para o EF não relata e para o EM menciona exercícios de compreensão e interpretação, apesar de propor como competências/habilidades para o EF e não para o EM. A7 é mais coerente com as competências/habilidades propostas, porque relata que foram realizados exercícios de compreensão e interpretação de texto, tanto para o EF quanto para o EM. A8 menciona exercício de compreensão e interpretação para o EF. D9 não apresenta os planos de aula mas relata que no EF foram realizados exercícios de compreensão e interpretação e assim como em D8 o EM foi realizado no CEEBJA e nenhuma

atividade foi abordada. Em D10, há as propostas como competências/habilidades e avaliação para o EF, para o EM apenas a compreensão e nenhuma forma de avaliação e no relatório, A10 não explicita como foram realizadas. D11 não propõe como critério de avaliação e apresenta como competências/habilidades para o EM a interpretação, mas é no EF que é relatada a realização de exercícios nas duas etapas do processo de leitura, enquanto no EM foram dadas “*questões subjetivas*” aos alunos.

P1 e P2 afirmam ter oferecido teoria sobre a compreensão e interpretação como etapas do processo de leitura, contudo, isso não se comprova, via dossiês. Os dossiês D6, D7 e D8 são menos incoerentes porque não explicitam no plano de aula a avaliação. É através de participação e exercícios que se comprovará se as competências/habilidades, compreensão e/ou interpretação, pretendidas para aula foram alcançadas.

Além das formas de avaliação destas competências/habilidades, as demais também não ficam claras. Nos relatórios do EF e EM não ficam explícitos pelos dossiês se alcançaram as competências e habilidades pretendidas (Quadro 11, p.69), nem mesmo se houve avaliação por parte dos acadêmicos ou, se as atividades avaliativas (Quadro 13, p.72), foram realizadas, mesmo sem considerá-las como avaliação; ou, ainda, se outro tipo de avaliação foi feita e se apenas parte das competências/habilidades foram avaliadas, sem confirmação ou confirmações parciais de que houve ensino/ aprendizagem; ou mesmo, conclusões subjetivas de que se atingiu os objetivos, como podemos observar:

- D1: na conclusão do EF, A1 afirma:

“No que diz respeito à tipologia do texto verificamos que eles não a sabiam identificar [...] Quanto aos objetivos propostos para a regência do Ensino Médio, constata-se que foram alcançados. Os textos propostos despertaram o interesse dos alunos, porque tratavam de temas atuais e polêmicos. Verifica-se que os alunos expuseram suas opiniões, mas nota-se uma ‘ausência’ por parte dos alunos”.

E nas considerações finais: *“Conclui, ao final das regências, que apesar das dificuldades encontradas, do pouco interesse dos alunos, os objetivos propostos foram atingidos.”* Há, por parte de A1, uma contradição nas afirmações para o EM, inclusive, a “*avaliação diagnóstica*” não é mencionada. Para o EF o diagnóstico é de que os alunos não sabiam identificar a tipologia textual.

- D2: para o EF a *“Atividade proposta foi a confecção de cartazes contendo algo sobre o que eles aprenderam com os textos estudados”*; *“Os cartazes ficaram bons, e realmente passaram a mensagem que eles queriam”*. Para o EM, A2 não relata nenhuma avaliação de leitura, mas uma produção textual foi realizada.
- D3: para o EF: *“Aplicamos durante estas últimas aulas exercícios de interpretação, a fim de que os alunos escrevessem se realmente haviam apreendido o conteúdo”*, mas A3 não aponta como os alunos se saíram. Após todas as aulas *“(...) retomamos o objetivo das 5 hs/aula que estivemos com eles e pedimos para que cada um refletisse sobre essas aulas e que tomassem como um exemplo para fazerem um mundo melhor”*. Para o EM: *“Todas as alunas participaram com suas opiniões e interpretações, sendo que, a idéia obtida de todas as alunas foi realmente a mesma esperada por nós (...)”* e *“Como forma de saber se as alunas haviam realmente alcançado o objetivo da aula aplicamos um questionário (em anexo) com 5 perguntas pessoais sobre o assunto trabalhado na sala”*. A avaliação proposta no planejamento da aula era em forma de exercícios de interpretação, que foram feitos oralmente. Em considerações finais, A3 afirma:

“Com relação às aulas dadas ao ensino fundamental, ficamos um pouco desanimadas com a falta de atenção de educação por parte de alguns alunos. No entanto, as aulas dadas ao ensino médio foram ótimas, pois houve uma participação geral dos alunos e, conseqüentemente, o alcance do objetivo que pretendíamos”.

Diante desta conclusão, apenas no EM foram alcançados os objetivos.

- D4: Para o EF e o EM, as atividades propostas como avaliação, painel e exercícios respectivamente, são realizadas, porém não são arroladas como critério de avaliação e nem todos os alunos realizaram-nas.
- D5: as atividades são realizadas, mas não são consideradas como avaliação, mesmo assim, para o EF: *“A partir desse cartaz, eles deveriam formular frases críticas baseadas no tema. Eles foram super criativos nesse aspecto”*. E, a partir da correção de exercícios: *“Todos responderam as questões e pelas respostas comprovamos que eles prestaram muita atenção na aula e que, principalmente, entenderam o conteúdo estudado”*. Para o EM: *“Pedimos para alguns alunos responderem em voz alta e eles não se manifestaram. Com muito esforço*

conseguimos obter as respostas e comprovar que eles haviam compreendido os dois textos". Diante dessas avaliações no EM, A5 conclui: *"Conseqüentemente, não foi possível atingir todos os objetivos pretendidos"* e referente ao EF *"o aproveitamento das aulas foi melhor"*. Percebemos com isso, maior coerência entre planos de aula e relatórios. A5 demonstra possuir uma visão mais ampla e consciente sobre o processo de ensino/aprendizagem que A4, visto que são as mesmas aulas.

- D6: para o EF: *"A avaliação dessa atividade [confeção de cartazes] foi feita pela própria professora da sala, por conhecer melhor e turma e ser capaz de 'julgar' o empenho na realização da atividade"*. Já a avaliação, no tocante à dramatização, não foi realizada e nem justificada por A6. Mesmo não propondo nenhuma avaliação para o EM, A6, após exercícios de compreensão e interpretação, relata: *"Com esta atividade, pudemos observar que o nível de conhecimento dos alunos foi satisfatório"*. Nas considerações finais A6 declara:

"Pudemos fazer, por exemplo, com que os alunos encarassem a leitura não como decodificação, em que as respostas estão prontas; ao contrário, precisam ativar conhecimento prévio e questões fora do texto para poder entendê-lo."

- D7: para uma das turmas do EF, A7 afirma: *"Acreditamos que, com a nossa aula de leitura, conseguimos desenvolver as competências desejadas, despertando-lhes o senso crítico sobre a eficiência das campanhas educativas governamentais, bem como desenvolvendo a leitura crítica de textos não verbais e verbais"*. Para a outra turma do EF e para o EM não há nenhuma manifestação por parte de A7.
- D8: propõe avaliação para o EF, mas não é relatada nenhuma atividade que manifeste algum tipo de avaliação.
- D9: não há nenhuma atividade na qual se comprove algum tipo de avaliação e nenhuma manifestação por parte de A9 com relação ao desenvolvimento dos alunos.
- D10: no relatório do EF, podemos encontrar: *"As questões entregues na aula anterior foram recolhidas para verificação, pois tinham peso como avaliação bimestral dos alunos"* e a avaliação referente ao *"comportamento dos alunos em*

relação aos textos” não é mencionada. Em auto-avaliação, de acordo com A10: *“ao utilizarmos uma estratégia interacionista, os objetivos por nós traçados foram facilmente alcançados.”* No EM, não aparece manifestação por parte de A10 no tocante ao desempenho dos alunos.

- D11: após comentar sobre o mau comportamento dos alunos do EF, segundo A11 *“nem tudo foi ‘tempestade’, pois todo o conteúdo planejado foi abordado e tivemos um retorno satisfatório na fixação de todo o material”*. A11 relata: *“No geral, os dois textos renderam um bom trabalho, pois os alunos participaram ativamente, compreendendo bem a temática expressa”* e em outra turma *“Acreditamos que os alunos interessados compreenderam o assunto”*. Para o EM, a aula de leitura *“foi muito produtiva, houve muita interação, e pudemos perceber o quanto esses alunos são produtivos, assimilam o conteúdo com facilidade e possuem um bom rendimento”*, entretanto, isso não é abordado como avaliação.

Ao observarmos as atividades que propuseram avaliar a leitura, constatamos que alguns dossiês culminam a prática de estágio com uma proposta de produção textual, às vezes, avaliada pelo professor titular. Este aproveita as atividades realizadas pelos estagiários e, em alguns casos, a avaliação escrita serve como um dos produtos para atribuição de nota bimestral. Como exemplo podemos citar: D1 não menciona a atividade como avaliadora no plano de aula mas é realizada: *“Ao chegar em sala solicitamos a tira humorística pedida na aula anterior e entregamos à professora regente, pois ela atribuiria nota às mesmas”*. D2 realiza a correção dos exercícios de interpretação e compreensão oralmente (não menciona como avaliação) e posteriormente propõe uma *“produção textual abordando o tema discutido em sala”*. D10 também apresenta avaliação escrita, tanto no EF, *“(…) os alunos entregaram as redações. Os textos valeriam nota e serviriam como avaliação bimestral”*, quanto no EM, *“Esclareceu-se que havia a necessidade de se fazer um rascunho e que essa produção serviria como avaliação bimestral”*. *“Posteriormente, as redações foram corrigidas e entregues à professora da turma”* e D11 realiza duas avaliações escritas, uma narração e uma paródia, com valores estipulados pela professora.

A avaliação da produção textual pode funcionar como medidora das aulas anteriores, das leituras anteriores. Isso pode ocorrer se elas seguirem uma coerência temática. Conforme Geraldi (1993), a prática da linguagem se efetivará se houver uma integração entre 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.

De acordo com Colomer e Camps (2002, p.174), os testes de leitura “revelam de uma utilidade duvidosa na escola, se não se parte da reflexão sobre suas carências no que avaliam, em como avaliam e na finalidade com que o fazem”.

Fica difícil diagnosticar nos dossiês o que se avalia nos estágios, como se avalia e se a finalidade de uma avaliação é comprovar a aprendizagem ou o ensino/aprendizagem. Diante das avaliações propostas nos planos de aula, não fica explícito em relatório se o estagiário considerou o processo ensino/aprendizagem ou somente o produto da aprendizagem, eximindo-se de qualquer responsabilidade no processo. Ou ainda mais intrigante, “muitas vezes a avaliação da leitura fica reduzida à simples constatação” (COLOMER & CAMPS, 2002, p. 179). No caso do estágio de regência, isso é mais fácil de ocorrer, devido ao curto período de realização, mas o mesmo pode acontecer no dia a dia escolar.

Os acadêmicos ficam impossibilitados de realizar uma *avaliação processo*, para a grande maioria nem mesmo a *avaliação produto* se efetiva. Presumimos que, por isso, surgem tantas lacunas nas avaliações propostas e realizadas pelos estagiários. Se há a exigência de uma avaliação no planejamento dos estágios, especificamente para a leitura, no cômputo geral, ela não acontece.

Uma entrevista com os professores elucidaria esse problema em relação à avaliação, mostrando como os acadêmicos receberam a teoria sobre a avaliação de leitura. No entanto, não é nosso interesse de pesquisa esse processo, tanto com relação à avaliação proposta pelos acadêmicos para os estágios, quanto à avaliação realizada pelos professores de PELP. Fica, portanto, uma sugestão de uma nova pesquisa a partir dos registros levantados por este trabalho.

3.7. Discussão dos resultados: algumas reflexões

Os onze dossiês apresentam-nos um panorama geral dos estágios supervisionados de regência do curso de Letras da UEM. Ao confrontarmos teoria e prática, alguns aspectos em relação às atividades de leitura se destacam e os tópicos analisados diagnosticam uma das práticas no ensino de língua materna.

Importante enfatizar que os registros analisados, programa da disciplina (2.2.1), pastas da disciplina de PELP (2.2.2) e os dossiês (2.2.3) apresentam-nos uma visão de um dos aspectos do desenvolvimento da disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa, todavia, outros fatores subjazem às práticas dos acadêmicos tais como: graduandos “frutos de uma escolarização que privilegiava procedimentos tradicionais, enfatizando o trabalho descritivo e normativo da língua” (SANTOS & LONARDONI, 2001, p. 168), realização do estágio em escolas “que nem sempre estão atualizadas frente às novas propostas”, bem como “a insegurança que os graduandos sentem frente ao novo, seja no que se refere às teorias e às práticas metodológicas, seja ao enfrentamento da sala de aula que, para muitos, ocorre pela primeira vez” (idem, *op. cit.*). Inclusive, em nossa análise, também há fatores (externos e internos) que podem interferir nas discussões, embora tenhamos proposto a maior objetividade e imparcialidade possível.

No que se refere à bibliografia (3.1.), verificamos que há uma oferta significativa de obras teóricas, tanto pelo programa da disciplina (Quadro 3, p.55) quanto pelas pastas dos professores (Quadro 5, p.58), porém, não há manifestação consciente e coerente desse conhecimento teórico por parte dos acadêmicos, observável pela maioria dos dossiês (Quadro 6 e 7, p.61 e 64), principalmente em relação aos textos teóricos referente à leitura (Quadro 15, p.76). Outro fator intrigante relativo à teoria e prática estão entre os dossiês das duas turmas. Enquanto os acadêmicos de P2 apresentam uma teoria mais elaborada, são os acadêmicos de P1 que mais realizam estratégias de leitura (Quadro 20, p.107). Por ser a mesma teoria oferecida para ambas as turmas, são os acadêmicos de P1 que melhor internalizaram o que fora oferecido teoricamente, mesmo não apresentando em dossiê.

Quanto às concepções de linguagem (3.2.), nas teorias abordadas pelos acadêmicos, são manifestados posicionamentos interacionistas de linguagem,

provavelmente a concepção destacada pelos professores de PELP, mas com uma fragilidade teórica ou falta de amadurecimento por parte dos acadêmicos, pois apresentam incoerência, inconsistência como ocorreu com os dossiês D1, D3, D4, D5, D6, D8, D9, D10 e D11. Ou ainda, ocorreu o que Kleiman (2000, p. 71) designa de “incorporação de fragmentos discursivos”. Segundo a autora, essa “assimilação discursiva não teria, necessariamente, impacto na sua prática pedagógica, pois trata-se, basicamente, de uma estratégia que lhe permite evadir as dificuldades de uma avaliação do seu saber ou de sua competência, uma constante nos cursos de formação” (idem, *op.cit*).

Dentre as teorias, observamos as de práticas do ensino de Língua Portuguesa (3.3.) elaboradas nos dossiês. Com exceção de D2, os demais apresentam conhecimento sobre o assunto (mesmo que sucintamente), inclusive ao prepararem aulas visando a atender as três práticas pedagógicas, leitura, produção de textos e análise lingüística. O Quadro 10 (p.68) expõe os posicionamentos teóricos sobre leitura e, ao confrontarmos com as atividades realizadas, constatamos a incompatibilidade entre teoria e prática. D1, apesar de citar como estratégias a seleção, antecipação, inferência e verificação propostas pelos PCN, não comprova na prática essas abordagens. D3 e D6 mencionam a necessidade de desenvolver estratégias de leitura, porém, tal desejo não se comprova pelos relatórios. D4 aborda um posicionamento equivocado, visto que traz as etapas do processo de leitura, decodificação, compreensão, interpretação e retenção como estratégias de leitura. Tanto D7 como D8 expõem como problema a leitura ser enfocada apenas como “decodificação”. D9, D10 e D11 fundamentam o dossiê com uma vasta teoria sobre a leitura em relação aos demais dossiês. Mas isso não implicou o desenvolvimento maior de estratégias de leitura.

As competências e habilidades de leitura (3.4.), pretendidas pelos acadêmicos para as aulas de estágios são abrangentes e diversificadas. As competências/habilidades mais visadas pelos estagiários são a leitura crítica e a compreensão/interpretação de textos. Com exceção de D1 e D2, os demais abordam a compreensão e/ou interpretação e com exceção de D2 e D8 os demais focalizam a leitura crítica.

Em relação à compreensão e interpretação de textos, os acadêmicos realizaram questionamentos, orais ou escritos, sobre os textos apresentados. Os relatórios não explicitam se foram seguidas as etapas do processo de leitura. O Quadro 21 (p.111) nos mostra que há uma incongruência entre as abordagens de compreensão e interpretação. D4 é o único que aborda a retenção, visto ser o único licenciando que utiliza o artigo de Menegassi (1995), embora ressaltando: “*o processo para uma leitura adequada requer algumas estratégias [...]*”, citando as quatro etapas do processo. Já D11 relata ter sido entregue questões de “*interpretação, compreensão e extrapolação do texto, para fixar melhor o tema*”. A7 é o mais coerente dos acadêmicos, na fundamentação teórica postula: “*A leitura, tal como encarada tradicionalmente, é uma decodificação de sinais gráficos. Entretanto, um leitor eficiente deve ultrapassar o nível formal da leitura e depreender dos textos a ideologia subjacente a eles, bem como as intenções comunicativas de seu produtor*”, não faz abordagens explícitas sobre a compreensão e interpretação, mas as propõe no plano de aula e as relata como atividades realizadas .

No tocante às atividades de leitura (3.5.), às estratégias por nós delimitadas (2.2.3.5.) e apresentadas no Quadro 12 e 20 (p.71 e 106), há uma representatividade bem menor com estratégias mais distintas como estabelecer previsões sobre o texto e ter um objetivo para a leitura em comparação com ativar o conhecimento prévio. De acordo com Weisz (2002, p. 61), o “conhecimento não é gerado do nada, é uma permanente transformação a partir do conhecimento que já existe”. Mesmo assim, nem todos os dossiês manifestam explicitamente a intenção de ativar o conhecimento prévio do aluno, o que acaba ocorrendo, por ser visível uma coerência temática entre as aulas. Os únicos dossiês que explicitam essa intenção nos planos de aulas e nos relatórios são D6, D7 e D11. O mesmo ocorre com a motivação.

Kleiman (1996, p.154) apresenta um posicionamento bastante interessante em relação a acionar o conhecimento prévio e ter um objetivo para a leitura. Para ela, uma “maneira adequada de ativar o conhecimento prévio da criança consiste em fornecer um objetivo à leitura.” E acrescenta “Daí a dupla validade de uma prática em que o professor define, antes da leitura, os objetivos da mesma, assim modelando uma atitude importante de acesso ao texto”.

A formulação de perguntas elaborada pelos estagiários ocorre em todos os estágios, variando a sua forma de aplicação, oral ou escrita. A frequência dessa estratégia, mostra-nos uma característica presente nos manuais didáticos. Assim, os acadêmicos, ao prepararem o próprio material para as aulas de estágio, ainda mantêm uma estrutura comum dos manuais didáticos: ler (que se mesclam em decodificar, compreender, interpretar) e resolver exercícios. Inclusive, essas etapas do processo de leitura (principalmente, compreensão e interpretação) não estão claras aos alunos, verificação confirmada pelo Quadro 21 (p.111).

Uma estratégia citada em D7, que não é especificada como foi realizada, é a leitura oral compartilhada. O relatório não explicita se foi um procedimento tal como nos propõe Solé (1998) ou se alguns alunos alternaram a leitura oral, como costumeiramente encontramos nas escolas. De acordo com a autora, o que ocorre na leitura compartilhada é que “o professor e os alunos assumem – às vezes um, às vezes os outros – a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma” (*op.cit.* p. 118).

A promoção de perguntas dos alunos sobre o texto é uma estratégia que não foi utilizada por nenhum dossiê. Conforme Solé (1998, p.110), “alguém que assume responsabilidade em seu processo de aprendizagem é alguém que não se limita a responder às perguntas feitas, mas que também pode interrogar e se auto-interrogar”, no entanto, isso não ocorreu em nenhuma das aulas relatadas.

Os dossiês que se propõem aplicar estratégias de leitura são D2 e D3, contudo, não mencionam a que estratégias se referem e se essa aplicação consciente se efetiva. D6, na introdução, apresenta a assertiva que “*O professor, ao estabelecer estratégias de leituras em sala de aula, estará obtendo ótimos resultados em relação a formação de seus alunos*”; realiza-as sem expor aos alunos sobre estratégias. Em vista disso, as aulas do EF são bastante interessantes, diferentemente das do EM no qual A6 se preocupa em concluir e unir as idéias expostas. Os únicos dossiês que deixam explícitos em relatórios e que expõem aos alunos que há estratégias de leitura são D7 e D10. Conforme Solé (1998, p.172), “Não vamos esperar que os alunos aprendam o que não lhes foi ensinado, nem vamos esperar que aprendam de uma vez só e para sempre”. Em consequência disso, assinalamos a necessidade de ensiná-los estratégias de leitura.

Os estagiários ao oferecerem “*atividades diversificadas e diferenciadas da rotina*” (D1); “*criativas e contextualizadas trazendo a linguagem presente no cotidiano do aluno para a sala de aula*” (D2); “*uma aula interessante através de músicas, cartuns, charges, e diferentes textos*” (D5); “*ler também o material extralingüístico*” (D7); “*ilustrações em forma de cartazes, para melhor visualização, e entendimento*” (D9); “*material pertinente e de agradável leitura, recheado de textos visuais que estimulavam a leitura crítica, e de textos escritos com temas instigantes*” (D10) distanciam-se de uma aula tradicional (todos prepararam o material, com exceção dos acadêmicos que estagiaram no CEEBJA - D8 e D9); todavia, também há manifestações sobre outras abordagens: “*não sentem segurança em apenas interagir e entender; precisam de exercícios, textos para copiar entre outros*” (D3); “*Embora tivéssemos muito a transmitir [...]*” e “*É evidente que o atual modelo de ensino tem falhas. A maior delas é a liberdade e direitos em excesso dos alunos*” (D4); “*uma estagiária fez a conclusão das idéias, unindo os vários pontos de vista*” (D6); “*conseguimos passar os conteúdos e percebemos que o básico foi captado por eles*” (D8); ou um posicionamento mais consciente: as aulas “*assumiram uma postura, na maioria das vezes, tradicionalista, apesar de conter umas nuances de concepção interacionista*” (D10); ou ainda, a instabilidade entre as próprias práticas e os posicionamentos teóricos que ocorrem com D11.

Em relação à avaliação (3.6.), constatamos por meio dos dossiês analisados, concepções que vão desde as mais tradicionais como notas em questionários até concepções mais recentes que apontam para a avaliação “constante” e, a “avaliação diagnóstica”. Os acadêmicos demonstram um período de transição de concepções, por isso, muitas vezes se apresentam incoerentes.

De acordo com a tese de Rodrigues (1991, p. 78), se os acadêmicos consideraram que “avaliar significa verificar o quanto de informação o educando deteve a partir de um determinado trabalho. Então avaliar significa medir, pesar na balança”; se os acadêmicos consideraram uma concepção do processo educativo como processo de crescimento, a avaliação passa a “verificar como o conhecimento está se incorporando no educando, e como modifica a sua compreensão de mundo e eleva a sua capacidade de participar da realidade onde está vivendo” (idem, *op. cit.*). E, o autor acrescenta que este “conhecimento incorporado será capaz de ajudá-lo, não apenas a

acumular informações, mas a compreender a sua realidade, a entender e participar na mudança social” (*op.cit.* p. 79).

Conforme antes observado, os professores de PELP selecionados foram dois, os dossiês dos acadêmicos, onze e as contradições são várias: desde a bibliografia oferecida e utilizada; passando pelas teorias, como as concepções de linguagem, as práticas do ensino de Língua Portuguesa; indo para as competências e habilidades propostas nos planos de aulas; às atividades de leitura realmente efetivadas, incluindo aqui as avaliações. Poderíamos, após a análise e discussão dos dados, apontar que faltaram:

- Coerência entre as bibliografias propostas pelo programa da disciplina, pelas pastas dos professores e as citadas nos dossiês;
- consistência teórica;
- clareza, na maioria dos dossiês, nas concepções sobre ensino/aprendizagem para a prática em sala de aula;
- coerência entre as atividades práticas e as avaliações;
- realização de estratégias diferenciadas de leitura para melhor aproveitamento das aulas;
- coerência também entre o dossiê e a própria avaliação feita por P1 e P2 deste produto.

Em contrapartida, podemos verificar:

- Uma vasta bibliografia para um bom desenvolvimento da disciplina, inclusive as pastas dos professores são mais atualizadas que a do programa;
- a existência de material teórico, para subsidiar os alunos, quanto às concepções de linguagem, práticas do ensino de Língua Portuguesa e sobre estratégias de leitura;
- atividades interessantes planejadas nos dossiês que poderiam ser melhor exploradas;
- a tentativa de aulas interacionistas;
- a oportunidade de fazer do estágio supervisionado um momento de aprendizagem para licenciando e para professor de PELP.

Santos & Lonardoni (2001, p.172) citam Tancredi (1998, p.366) e, para este: “a prática de Ensino é um momento e um espaço privilegiado para se experimentar a prática, para aprender a refletir em ação e sobre a ação, para errar sem temores, para se construir o acerto a partir do erro, aperfeiçoando o fazer docente”.

Diante deste quadro, alterações podem ser feitas para se tentar eliminar as incoerências, oportunizando aos acadêmicos um confronto entre teorias e práticas pedagógicas e exigindo deles maior clareza, coerência entre as aulas planejadas e suas realizações, além da incorporação das teorias oferecidas, visto que é um suporte para melhor realizarem os estágios.

Compartilhamos com Santos & Lonardoni (*op. cit*, p. 168) a idéia de que:

o professor de Prática de Ensino se encontra diante de duas frentes de trabalho: a primeira delas é mostrar ao graduando a nova face, o novo entendimento que se tem hoje sobre o ensino-aprendizagem da leitura e, a segunda, é mostrar/apresentar estratégias e metodologias adequadas ao trabalho com a leitura em sala de aula.

E, ainda, de acordo com as informações obtidas em nossa análise, estaria faltando uma terceira frente de trabalho: exigir/cobrar dos acadêmicos/estagiários um trabalho coerente tendo como suporte as duas frentes apresentadas.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa apresentou as descrições das atividades realizadas, observadas nos dossiês de Prática de Ensino de Língua Portuguesa (PELP). Estas são reflexos dos pressupostos teóricos sistematizados das leituras que os acadêmicos fizeram nesta disciplina. A pesquisa procura demonstrar que é função da universidade explicitar o conceito de leitura para que os licenciandos possam, realmente, trabalhar sua complexidade, visto que a leitura é uma constante em todas as aulas, e ainda, uma experiência pessoal e social de cada leitor. Nessa explicitação, é necessário mais que indicar obras teóricas sobre leitura, é preciso aprender a lidar com elas, cujos fundamentos básicos servirão como força geradora de mudanças. Se não houver conhecimento sobre teorias da leitura, as lacunas na formação profissional podem gerar uma repetição do que se conheceu como “aula de leitura”.

Os alunos, ao receberem a formação no nível superior, poderão, como futuros professores, acelerar ou ativar o processo de estabelecimento de atividades de leitura significativa nas escolas em que atuarão ou em que já atuam. Dessa maneira, as novas gerações que atingirem o nível superior, ou mesmo as que forem concluindo, poderão assumir um novo comportamento em relação ao ato de ler, ao incluírem a leitura entre as suas necessidades básicas.

Na tentativa de atingir os objetivos propostos para este trabalho: a) contribuir para reflexões quanto à prática de leitura na disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa; b) investigar os textos teóricos oferecidos pelo programa e pelos professores da referida disciplina e os utilizados pelos acadêmicos; c) investigar o conhecimento teórico concernente à leitura presente nos dossiês dos acadêmicos; d) investigar as abordagens de leitura desenvolvidas no estágio supervisionado, seguimos uma metodologia que nos conduzisse para esse fim. Inicialmente, coletamos a bibliografia do programa de PELP e a contida nas pastas dos professores selecionados. Logo em seguida, confirmamos essa bibliografia com os professores. Selecionamos os

dossiês a partir de um critério definido bem como estabelecemos os critérios para análise deste material; realizamos a leitura dos dossiês, seguindo os critérios propostos e finalmente os analisamos.

Acreditamos que os objetivos propostos para esta pesquisa tenham sido alcançados. O terceiro capítulo apresenta uma análise minuciosa dos registros abordados e um panorama pode ser visualizado. Apesar de um volume considerável de textos teóricos oferecidos pelo programa da disciplina de PELP e pelos professores da referida disciplina, estes não se comprovam como utilizados pelos acadêmicos, via dossiês. Os acadêmicos não demonstram as teorias recebidas, nem na fundamentação teórica nem nas atividades práticas. Há uma tentativa de fazê-lo, todavia são várias as incoerências. Supomos que própria inconsistência teórica tenha a responsabilidade disso.

Ao observamos nos dossiês as concepções de linguagem, as práticas do ensino de Língua Portuguesa, as competências e habilidades de leitura propostas nos planos de aulas, as atividades (estratégias) de leituras realizadas e as avaliações, constatamos que estes acadêmicos demonstram um período de transição de concepções, ao mesmo tempo em que apresentam, a concepção interacionista de linguagem, apresentam também, abordagens tradicionalistas.

Os resultados obtidos demonstraram a necessidade de mudanças. E, um pré-requisito para essa mudança consiste no estudo aprofundado de pressupostos teóricos que possam embasar os acadêmicos em uma nova construção do ensino de Língua Portuguesa ou na construção de uma nova metodologia, considerando e valorizando a leitura como um dos aspectos no desenvolvimento educativo.

Importa integrar teoria e prática ao longo de todo o curso de formação em Letras e, como o estudo da linguagem não pode ser deixado para o professor de Língua Portuguesa, também na formação acadêmica, a responsabilidade não pode ser delegada ao professor de Prática de Ensino. Nesse sentido, o estágio precisa ser visto como algo mais que um cumprimento do currículo para os anos finais do curso.

Além da formação inicial (quatro ou cinco anos, dependendo da habilitação), o acadêmico precisa ter consciência da necessidade da formação continuada, não como remédios ou paliativos, mas como “sólidas referências para a continuidade e consistência do aprender fazendo” (MARQUES, 2000, p.206), ou ainda,

consciência da necessidade da prática reflexiva e, de acordo com Carniatto (2002, p.151), para a formação de um professor diferenciado “faz-se necessário um movimento constante da prática para a teoria e numa volta à prática para transformá-la.”

Estendemos esta qualificação de professor diferenciado não apenas aos acadêmicos, futuros professores, mas aos professores universitários, responsáveis por esse novo profissional. Defendemos a necessidade de se desenvolver um comportamento de constante diagnóstico a ser adotado pelos professores de Prática de Ensino, pelos estagiários, que, exercem ou exercerão a docência em Língua Portuguesa. Segundo Rösing (1988, p.128), o “papel da Universidade é preparar profissionais conscientes do seu compromisso de informar, de desenvolver métodos adequados, de divulgar uma ideologia que colabore na formação do senso crítico dos alunos e na sua conseqüente emancipação”.

Consideramos que nosso trabalho apresenta um viés do ensino na graduação. Em vista disso, faremos algumas sugestões para futuras pesquisas, além das já propostas, elencadas no decorrer deste trabalho. Embora, nosso trabalho tenha como fulcro uma das práticas de ensino de Língua Portuguesa, as aulas de leitura nos estágios de regências dos alunos de Letras, outras práticas - produção textual e análise lingüística - podem ser pesquisadas na complementação da pesquisa que iniciamos.

A partir de nosso trabalho, uma pesquisa pode ser realizada em dois momentos distintos: antes dos alunos receberem informações sobre aspectos que diferenciam uma aula de leitura, como as estratégias propostas por Solé (1998) e os resultados obtidos nesta pesquisa e, depois, ao receberem tais informações. O primeiro momento poderia ser com os estágios das aulas do ensino fundamental e o segundo momento, aulas no ensino médio, contrastando-os. Ou, ainda, em turmas distintas, uma recebendo as teorias específicas sobre estratégias de leitura e os resultados de nossa pesquisa e outra não, comparando, assim, o desempenho das duas turmas.

Creemos que a pretensão maior deste trabalho tenha sido a de contribuir com o ensino, com a formação de futuros profissionais da educação, alertando professores de Prática de Ensino e acadêmicos para a necessidade de maior conhecimento teórico sobre uma das práticas mais utilizadas nas aulas, a leitura. Esperamos que ele sirva como um mediador entre professores de PELP e

acadêmicos/estagiários, não como receita, visto não apresentar, porém como mostruário de um produto que apresenta teoria e prática de um processo que pode ser melhorado, e do próprio produto que pode ser melhor apresentado.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, M. T. T. V. *O ensino de Língua Materna no 3º grau*. In: TELA: Textos em Lingüística Aplicada. Pelotas – RS. Anais em CD-rom. Periódicos – Seminal 1- 1999. p. 31-37.

ALLIENDE, F.; CONDEMARIN, M. *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Trad. de José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ALMEIDA, C. M. Os PCNs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior. In: ROJO, R (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 127-147.

AMORA, A. S. *Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1997.

ARAGÃO, F. C. R. de *et al* . *Condições de produção da leitura na universidade: O caso dos cursos de Letras da UNIMEP/UNICAMP*. In: ALB – I Congresso da História do Livro e da leitura no Brasil. GT12. Anais em CD-rom. 1998. p. 537-549.

ARAGÃO, R. M. R.; GANDRA, L. M. M. *A leitura em cursos superiores de formação profissional*. In: ALB – I Congresso da História do Livro e da leitura no Brasil. GT 12. Anais em CD-rom. 1998. p. 550-555.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARZOTTO, V. H. (org.) *Estado de Leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras-ALB, 1999.

BETENCOURT, Maria Fátima Ávila. *A leitura na vida do professor*. Passo Fundo:UPF, 2000 (Série Dissertações, Letras, 3).

BORDINI, M. da G; AGUIAR, V. T. de. *Literatura: A formação do Leitor- alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.– primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. *Referenciais para formação de professores / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília. 1999.

BRITO, E. V. (org.). *PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.

CARNIATTO, I. *A formação do sujeito professor: investigação narrativa em Ciências/Biologia*. Cascavel: Edunioeste, 2002.

CARELLI, A. E. *et al.* *O universitário como leitor: resultados preliminares*. In: ALB - 12º Congresso de Leitura do Brasil. Encontro 15 – I Seminário sobre Leitura e Produção no Ensino superior. Anais em CD-rom. 1999. p.4045-4053.

CARVALHO, A. M. P. de. A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: conceituação. In: CARVALHO, A. M. P. de (coord.). *A formação do professor e a prática de ensino*. São Paulo: Pioneira, 1988.

CASTRO, C. de A. S e. *et al.* Compreensão de leitura entre universitários de curso de Letras (1º e 4º anos). In: WITTER, G. P. (org.) *Psicologia: Leitura e Universidade*. Campinas- São Paulo: Alínea, 1997. p111-122.

CATTANI, M. I.; AGUIAR, V. T. de. Leitura no 1º grau: a proposta dos currículos. In ZILBERMAN, R. (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p.23-35.

CENTOFANTI, E. M. *et al.* Compreensão de Leitura por universitários de Psicologia. In: WITTER, G. P. (org.) *Psicologia: Leitura e Universidade*. Campinas – São Paulo: Alínea, 1997. p.33-60.

CHARMEUX, E. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

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

CORACINI, M. J. R. F. (org.) *O jogo discursivo na aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

COSTA, S. R. A construção de 'títulos' em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, R. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 67.

EAGLETON, T. *Teoria da Literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 75-123.

EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). *A Escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FARIAS, W. S. de. *Identificação de idéias principais de textos argumentativos por bons e maus leitores universitários*. In: TELA: Textos em Linguística Aplicada. Pelotas –RS. Anais em CD-rom. Abralín 2, 1999. p. 728-739.

FERREIRA, A. B. de H. *Minidicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

FOUCAMBERT, J. *A Leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. *A Criança, o professor e a leitura*. Trad. Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. *Como Facilitar a leitura*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. *A leitura na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula – Leitura e produção*. Campinas. Assoeste, 1984.

_____. *Portos de Passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. (org.) *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2002.

GONÇALVES, E. S. G. et al. Compreensão de leitura por calouros e terceiroanistas de Pedagogia. In: WITTER, G. P. (org.) *Psicologia: Leitura e Universidade*. Campinas-São Paulo: Alínea, 1997. p. 181-190.

GOODMAN, K. S. O Processo de leitura; considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E. & PALACIO, M. G. (comp.) *Os processos de Leitura e Escrita: novas perspectivas*. Trad. Luiza Maria Silveira. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p.11-22.

_____. Unidade na leitura – Um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.26, n.4, p. 9-43, dez. 1991.

GREGÓRIO, R. M. Do diálogo à ação: por uma metodologia sempre atenta. *Signum- Estudos da Linguagem*. Londrina: UEL nº1, p. 85-100, 1998.

GUERRA, V. M. L.; NASCIMENTO, C. A. G. de S. *Prática de Ensino de Português: desafio instigante e motivador na formação de professores*. In: TELA: Textos em Linguística Aplicada. Pelotas – RS. Anais em CD-rom. Periódicos: Intercâmbio v. 6, 1997 p. 389-417.

KATO, M. *O aprendizado da Leitura*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *No mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7.ed. São Paulo: Ática, 2002.

KLEIMAN, Â. *Oficina de Leitura: teoria & prática*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. *Leitura; ensino e pesquisa*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. Concepções da escrita na escola e formação do professor. In VALENTE, André (org.). *Aulas de Português: perspectivas inovadoras*. 2.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

KLEIMAN, Â. B.; MORAES, S. E. *Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A Coerência Textual*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p 51-62.

LAJOLO, M. *Literatura: Leitores & Leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LEFFA, V. J. *Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra – Dc Luzzatto, 1996.

MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da (orgs). *Leituras do Professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras- ALB, 1998.

- MARQUES, M. O. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.
- MATENCIO, M. de L. M. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.
- _____. *O currículo de Letras e a construção de concepções sobre o de estudo e de trabalho do professor* (sic) In: Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo. Anais em CD-rom. Marília: Artigo 119. p.1-7.
- MATTOS, J. M. de. O texto escrito no contexto escolar. In: BRITO, E.V. (org.) In: *PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.
- MENDONÇA, M. C. Língua e Ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MENEGASSI, R. J. *Confronto entre abordagens de leitura*. 1990. Dissertação (Mestrado em Letras-Lingüística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1990.
- _____. Compreensão e Interpretação no processo de Leitura: noções básicas ao professor. *Revista UNIMAR* 17 (1):85-94, 1995
- NEVES, I. C. B. *et. al.* (org.) *Ler e escrever; compromisso de todas as áreas*. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade-UFRGS, 2000.
- NEVES, M. H. de M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1991.
- PISCIOTTA, H. Análise Lingüística: do uso para a reflexão. In: BRITO, E.V. (org.) In: *PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.
- POMPILIO, B.W. *et.al.* Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, R. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 93-126.
- RAMOS, F. B. *Leitura no curso de Letras: A história de Leitura de alunos-professores*. In: ALB – 12º Congresso de Leitura do Brasil. Encontro 11. Anais em CD-rom. 1999 p. 2955-2967.
- RIBEIRO, O. M. *et al.* *Construindo Trajetórias para a Leiturização*. In: XIV Seminário do Cellip. Anais em CD-rom. Curitiba-PR: 2001. p. 1550-1553.
- RICHTER, M. G.; CECHIN, M. R. *Graduação em Letras e autonomia: perspectivas*. In: TELA- Textos em Lingüística Aplicada. Anais em CD-rom. Pelotas – RS: V CBLA 1998. p.1734-1750.

RODRÍGUEZ, N. *Da mistificação da escola à escola necessária*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

RÖSING, T. M. K. *Ler na escola: para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

SANTOS, M. do C. de O.; LONARDONI, M. Prática de ensino de Língua Portuguesa e estágio supervisionado: questões a serem discutidas. *Acta Scientiarum*. v. 23 (1), p. 167-175, 2001.

SILVA, E. T. da. *Leitura & Realidade Brasileira*. Porto Alegre –RS: Mercado Aberto, 1983.

_____. *Leitura na Escola e na biblioteca*. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

_____. *O professor e o combate à alienação imposta*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *A produção da Leitura na Escola: pesquisas x propostas*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Criticidade e Leitura: ensaios*. Campinas, SP: Mercado de Letras-ALB, 1998.

_____. *De Olhos Abertos: Reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *Os (des) caminhos da escola: traumatismos educacionais*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SMITH, F. *Leitura Significativa*. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, M. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 14. ed. São Paulo: Atica, 1996.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre; ArtMed, 1998.

SOUZA, A. J. de. *Estratégias de Leitura no Curso de Letras: um estudo com os formandos da UNICENTRO*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.

SOUZA, O. de. *A leitura informativa e a leitura acadêmica: uma análise em acadêmicos da FURB*. In:TELA – Textos em Lingüística Aplicada. Pelotas- RS:Anais em CD-rom. XI Seminário do Cellip, 1997. p.74-79.

SUASSUNA, L. *Ensino de Língua Portuguesa: Uma Abordagem pragmática*. Campinas, SPO: Papyrus, 1995.

_____. O que são, por que e como se escreveram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – o professor como leitor de propostas oficiais de ensino. In.: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da. (orgs.) *Leituras do Professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1998. p. 175- 184.

TASSO, I. E. V. de S.; RITTER, L. C. B. *Planejamento de uma aula de Leitura: aspecto cognitivo*. In: Anais do XIV Seminário do Cellip, Curitiba-PR. Anais em CD-rom. 2001. p. 915-919.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TREVISAN, E. *Leitura:Coerência e conhecimento prévio: uma exemplificação com o frame carnaval*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 1992.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2.ed. São Paulo: Atica, 2002.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. *Acta Scientiarum*. 21 (1):79-88, 1999.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da (org.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.