

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

IDELVONE FÁTIMA DOS SANTOS DA ROCHA

O ALUNO DA ESCOLA RURAL:
A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO NO DESENVOLVIMENTO DAS
PRÁTICAS DE LEITURA

GOIÂNIA-GO
2011

IDELVONE FÁTIMA DOS SANTOS DA ROCHA

**O ALUNO DA ESCOLA RURAL:
A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO NO DESENVOLVIMENTO DAS
PRÁTICAS DE LEITURA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de defesa do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas.

**GOIÂNIA-GO
2011**

R672a Rocha, Idelvone Fátima dos Santos da
O aluno da escola rural : a influência do contexto no desenvolvimento das práticas de leitura [manuscrito] / Idelvone Fátima dos Santos da Rocha. – 2011.

173 f.

Bibliografia: f. [129]-134.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

“Orientadora: Prof^a. Dr^a. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas”.

1. Leitura. 2. Desenvolvimento da leitura. 3. Estudantes do ensino de primeiro grau. 4. Escola rural. I. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. II. Rocha, Idelvone Fátima dos Santos da. III. Título. IV. Título: A influência do contexto no desenvolvimento das práticas de leitura.

CDU: 028.5-057.874(043.3)
372.41

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

IDELVONE FÁTIMA DOS SANTOS DA ROCHA

O ALUNO DA ESCOLA RURAL:
A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO NO DESENVOLVIMENTO DAS
PRÁTICAS DE LEITURA

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas
(Orientadora/ PUC Goiás)

Professora Doutora Eliane Marquez da Fonseca Fernandes
(Membro/UFMG)

Professora Doutora Beatriz Aparecida Zanatta
(Membro/ PUC Goiás)

DEDICATÓRIA

**Aos meus filhos, José Vítor e
Maria Heloísa, fontes de
amor, de vida e de luz.**

AGRADECIMENTOS

Ao inefável Deus, pela vida e pela coragem em todos os momentos;

Aos queridos pais, Fidelcino e Isaura, pelo exemplo de vida, pela infância feliz, pelas inesquecíveis histórias, pelas tardes fagueiras, pelos gestos, pela dedicação;

Ao amado esposo, Juraci da Rocha, pelo incentivo e desprendimento;

À encantadora Professora Doutora Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas pela imprescindível compreensão e pela paciente orientação;

Às prestativas irmãs Ivone e Ihone, pela ajuda e disponibilidade;

Às carinhosas sobrinhas Mariana e Ana Mônica, pelo companheirismo e dedicação;

Ao solícito irmão Rander, pelo apoio;

À atenciosa professora que se permitiu ser pesquisada, aos prestativos pais e aos alunos, pela importante participação na realização deste trabalho;

À prima e amiga Joicy Mara, pelo companheirismo e partilha que tornaram a jornada mais suave;

À inesquecível amiga Inez Rodrigues, pelas sugestões, conselhos, comentários valiosos, companhia e pela amizade incondicional;

À querida Vera Tavares, pelo incentivo e pelo ombro amigo;

À amiga de todas as horas, Sandra Lúcia, pela ajuda;

À serena professora Doutora Beatriz Zanatta pelas importantes contribuições e pela participação na banca de defesa;

À eficiente professora Doutora Eliane Marquez da Fonseca Fernandes, pelas aulas maravilhosas, pela leitura criteriosa e pelas valiosas contribuições;

Às amigas, Maria Geli e Bruna Cardoso, pelos momentos de descontração e alegria.

Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte,
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei...
(Almir Sater)

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BR	Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GT	Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento Sem Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programa Internacional para Avaliação de Alunos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca na Escola
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PPP	Plano Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC-GOÍAS	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TNT	Tecido Não Tecido
UEG	Universidade Estadual de Goiás

UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZRD	Zona de Desenvolvimento Real

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E FIGURAS

Gráfico 1 – Teses, dissertações e artigos sobre leitura e educação - 1990 a meados de 2009.	24
Quadro 1 – Temas tratados nas produções acadêmicas sobre leitura e educação no Brasil - 1999 – 2009	26
Gráfico 2 – Níveis de ensino e temas associados à leitura.	43
Gráfico 3 – A leitura na zona urbana e na zona rural.	44
Figura 2 – Planos genéticos na constituição do funcionamento psicológico humano.	47

ROCHA, Idelvone Fátima dos Santos. O aluno da Escola Rural: a influência do contexto no desenvolvimento das práticas de leitura. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

RESUMO

Esta pesquisa desenvolveu-se em torno do seguinte problema: o contexto dos alunos da Escola Rural contribui para o desenvolvimento de suas práticas de leitura? Qual a influência das condições escolares e das condições familiares em suas práticas de leitura? Como a mediação da professora influencia a relação ativa dos alunos com a leitura? De que forma o contexto familiar e o contexto escolar influenciam práticas de leitura e produções escritas dos alunos da Escola Rural? Com apoio na teoria histórico-cultural de Vygotsky, no princípio da dialogia de Bakhtin, na Sociolinguística e na Linguística textual realizou-se uma investigação com abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica, análise de documentos e pesquisa de campo. A pesquisa de campo ocorreu em uma Escola Rural, com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, seus pais e a professora. Utilizou-se na coleta de dados em campo a entrevista semiestruturada e a observação do processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no contexto da aula. O objetivo principal foi investigar a influência do contexto sociocultural dos alunos da Escola Rural no desenvolvimento de suas práticas de leitura. Na análise buscou-se interpretar e explicar as práticas de leitura e de escrita de alunos, considerando-se elementos de seu contexto social e cultural e do contexto da escola. Nos resultados verifica-se que a escola rural pesquisada apresenta grande preocupação com a leitura enquanto comunicação e interação social; a professora utilizou para a leitura dos alunos, predominantemente, o livro literário infanto-juvenil; a mediação da professora na aula baseava-se na compreensão do texto enquanto processo de interação, partindo dele para chegar ao texto do aluno; os alunos revelaram uma mescla de influências em suas práticas de leitura e escrita. Entre as influências do contexto sociocultural familiar destaca-se a crença dos pais, e também dos próprios alunos, de que a escola é o lugar por excelência para aquisição de conhecimentos e do comportamento padrão exigido ao futuro profissional trabalhador da cidade. Por isso, representa possibilidade de ascensão social e deve ser valorizada como um lugar de oportunidades, com demonstração de respeito aos funcionários, aos mais velhos, obediência às regras, reprodução da disciplina. Entre as influências do contexto sociocultural da escola destaca-se a leitura e ampliação do léxico avalizando formas de o aluno superar o senso comum. Quanto à relação dos estudantes com a leitura foram verificados dois aspectos principais: 1) a leitura é vista pelos alunos como uma tarefa proposta pela professora, que deve ser realizada a partir de critérios definidos e não como uma necessidade própria do estudante ou oriunda de seu desejo pessoal e que possibilita sua transformação pessoal; 2) mesmo estimulados pelos pais e pela professora, a leitura não se apresenta aos alunos como um elemento que faz parte de seu gosto, sendo suplantada por outras atividades de seu contexto cotidiano. Conclui-se que o limite desta pesquisa caracterizado pela singularidade histórica e sociocultural da escola pesquisada não permite extrapolar seus resultados para outros contextos de escola rural. No entanto, contribui para a compreensão de que, no contexto sociocultural de alunos da escola rural, em que não estão disponíveis outros mediadores como a *internet*, as mídias etc., a leitura e o livro continuam sendo mediadores privilegiados para o desenvolvimento dos alunos.

Palavras-chave: Escola Rural. Práticas de leitura. Contexto Sociocultural e Leitura.

ROCHA, Idelvone Fátima dos Santos. The student of rural school: the influence of context in the development of reading practices. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

ABSTRACT

This research was done focusing on the following problems: does the rural school students context contributes with the development of their reading practices? What are the influences of the school and family conditions on their reading practices? How does the mediation of the teacher influences in the active relation between the pupils and the reading? In which form does the familiar and the school context influence on the reading practice and on the written productions of the rural school students? With the support of the historic-cultural theory by Vygotsky, the beginning of Bakhtin's dialogic, the Sociolinguistic and the contextual Linguistic, an inquiry was made checking the quality by means of a bibliographical research, document analysis and field research. The field research was made at a Rural School, with students attending the final years of high school, their parents and teachers. To collect the data in the field, the semi structured interview and the teach-learn reading writing process in the lesson's context method was used. The main objective of this research was to investigate the influence of the sociocultural context of the Rural School students in the development of their reading practices. The analysis tried to interpret and explain the practices of reading and writing of the students, considering elements of their social and cultural context as well as of the school context. The final results show that the Rural School researched has a great concern with the reading combined with communication and the social interaction of the students; the juvenile literary book was the one mostly used by the teacher for the students reading practices; the teachers job in the lesson was based on the understanding of the text along with the interaction process, then reaching the students; the students showed a mixture of influences in their reading and writing practices. Among the influences of the familiar sociocultural context highlights the parents belief, and also of the students themselves, that the school is a place to acquire knowledge and the standard behavior demanded to the future professional worker of the city. Therefore, it represents a possibility of social ascension and it must be valued as a place of opportunities, showing respect to the employees, to the oldest, obeying rules and the reproduction of discipline. Among the influences of the school sociocultural context highlights the reading and the increase of the léxico giving ways to the students overcome the common sense. As far as the relationship between the students and the reading two main aspects were found: 1) the reading is seen by the students as a task proposed by the teacher, done through defined criteria and not as a student's own necessity or from their personal desire that allows their changes; 2) even being stimulated by their parents and teachers, reading to the students is not something they like, having to be added to other context of their day by day activities. One concludes that by the limitations of this research characterized by the historical and sociocultural singularity of the searched school does not allow surpassing its results to other contexts of a rural school. However, it helps understanding that the students sociocultural context from a rural school, where they do not have other mediators such as internet, the news etc., the reading and the book continue being privileged mediator for the students development.

Key Words: Rural school. Reading Practices. Sociocultural Context and Reading.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	
A LEITURA NOS DISCURSOS ACADÊMICOS	24
1.1 Leitura na alfabetização e na primeira fase do Ensino Fundamental	27
1.2 Leitura nos anos finais do Ensino Fundamental e leitura de adolescentes .	30
1.3 Leitura no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	33
1.4 Leitura no Ensino Superior	34
1.5 A leitura e a formação de professores.	36
1.6 O livro didático e a leitura.	37
1.7 A leitura e as tecnologias digitais.	39
1.8 A leitura e outros temas.	40
1.9 Abordagens teóricas das pesquisas relacionadas à leitura.	41
CAPÍTULO II	
RELAÇÕES ENTRE CONTEXTO E APRENDIZAGEM	46
2.1 Vygotsky e a Teoria Histórico-Cultural	46
2.1.1 Planos genéticos do desenvolvimento humano.	47
2.1.2 A formação de conceitos	50
2.1.3 Aprendizagem e desenvolvimento	51
2.1.4 Signo, linguagem e mediação	53
2.1.5 Pensamento e linguagem	54

2.2 A contribuição de Bakhtin para a compreensão da linguagem no contexto de sua produção	57
2.2.1 O dialogismo	58
2.3 A contribuição da Sociolinguística para o ensino da leitura	60
2.4 A Linguística Textual e o processo de interação do texto	65
2.5 O leitor capaz de agir e interagir em sociedade	69
CAPÍTULO III	
DESVENDANDO O LEITOR EM SEU CONTEXTO.	72
3.1 A metodologia da pesquisa	73
3.2 Os procedimentos de coleta de dados.	75
3.2.1 Entrevistas – oportunidades intencionais de diálogo.	76
3.2.2 Observações – ações perceptíveis dos sujeitos.	80
3.2.3 Os documentos – mananciais valiosos de informações.	81
3.3 Descobrimo a influência dos contextos no ensino-aprendizagem da leitura.	94
3.3.1 O contexto escolar	95
3.3.2 O contexto familiar	101
3.3.3 O contexto de mediação da professora	106
3.3.4 A influência do contexto nas práticas leitoras do aluno da Escola Rural ...	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	128
ANEXOS	134

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética.	135
ANEXO B – Plano anual da professora	136
ANEXO C – Plano de aula da professora.	143
APÊNDICES	144
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	145
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pais e alunos) . . .	147
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professora).	149
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para o professor	151
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista para alunos	153
APÊNDICE F – Roteiro de entrevista para os pais ou responsáveis	154
APÊNDICE G – Roteiro de observação das aulas	155
APÊNDICE H – Entrevista com a professora	157
APÊNDICE I – Dados socioculturais dos pais	163
APÊNDICE J – Dados dos pais relacionados à leitura e à escrita	165
APÊNDICE K – Dados sobre o que pensam os pais sobre a leitura e escrita	167
APÊNDICE L – Dados socioculturais dos alunos.	169
APÊNDICE M – Aspectos sobre leitura e escrita dos alunos.	171
APÊNDICE N – Dados sobre a importância do estudo para os alunos.	173

INTRODUÇÃO

A escolha da Escola Rural como lócus da pesquisa tem origem em motivos pessoais e profissionais. Primeiramente pela experiência leitora da pesquisadora como ex-moradora da zona rural em que foi profundamente influenciada pelos incentivos maternos em relação aos livros e ao gosto pelas marcantes histórias contadas pela presente figura do pai. Outro fator marcante para o desenvolvimento do gosto pela leitura, foram os incentivos vindos da professora de uma sala de aula multisseriada da Escola Rural em que estudou desde as primeiras letras até a antiga 4ª série (hoje 5º ano).

Mesmo em condições financeiras baixas, com poucos recursos para aquisição de livros e outros materiais de leitura, essa era uma atividade constante. Ouvia a leitura feita pela mãe ou pelos irmãos já alfabetizados e já, na tenra idade, transportava-se para o mágico mundo dos contos de fada, dos contos e das rimas perfeitas da literatura de cordel apreciadas pela mãe que as declamava de maneira indelével. Também não se pode apagar da memória os ricos momentos de aconchego entre os cobertores nas noites frias, chuvosas e escuras ou mesmo em noites iluminadas pelo mesmo luar do sertão cantado em verso e prosa, em que adormecia ao ouvir intermináveis histórias, às vezes engraçadas, às vezes dramáticas, às vezes reais, às vezes fantásticas e às vezes aterrorizantes proferidas pela teatral voz paterna.

Em tempos em que não havia ações governamentais como o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), o PNBE (Programa Nacional de Biblioteca na Escola), ou campanhas como “Tempo de leitura”, “Leitura em minha casa” e “Ler também é um exercício”¹, o livro era um objeto quase raro, mas a professora fazia bom uso do valioso material de leitura disponível. Com sua mediação, conseguia-se desenvolver e estimular desde a leitura de textos literários a diversos tipos de textos. Hoje, a pesquisadora compreende o importante papel de mediação, conforme Vygotsky, para o desenvolvimento das funções mentais superiores. E foi o trabalho da professora em sua infância, somados

¹ Campanha veiculada pela Rede Globo (2008 – 2009)

aos atuais índices de leitura dos estudantes brasileiros, que lhe trouxe inquietações para o estudo do processo de desenvolvimento do leitor em um contexto rural.

Tempos depois, como professora de Língua Portuguesa dos jovens rurais dos anos finais do Ensino Fundamental de outra Escola Rural, a pesquisadora observa que o ambiente é propício ao desenvolvimento do hábito de leitura e, conseqüentemente, da escrita, já que o resultado do desempenho em leitura e escrita está diretamente relacionado às condições socioeconômicas da população em que o aluno está inserido (Cf. INEP/MEC, 2007).

O lugar privilegiado para a realização sistemática e intencional do conhecimento é a escola. No entanto a atuação da escola, sobretudo pública, distancia-se de sua real função, visto que no contexto brasileiro contemporâneo passa por uma crise no que se refere ao cumprimento do objetivo básico de promover aprendizagem. De acordo com Zilberman (1988), essa crise é comumente confundida com uma crise da leitura, porque escola e leitura possuem afinidades em virtude de ser a escola que habilita à leitura. Além do mais, sendo fenômenos afins, integram-se de tal maneira que fica impraticável separar as respectivas fronteiras.

Essa crise educacional foi detectada por meio de análise dos diagnósticos fornecidos por programas de avaliações como o PISA² (Programa Internacional para Avaliação de Alunos) 2009 com o foco no letramento científico. Nessa avaliação, os adolescentes brasileiros ocuparam a 53ª colocação em leitura, num total de 65 países participantes, envolvendo mais de 450.000 estudantes, entre eles 20 mil brasileiros (MEC, 07/12/2010). Esse baixo desempenho na avaliação internacional também é evidenciado por meio de avaliações nacionais promovidas pelo MEC: SAEB 2007, da Prova Brasil³ e do ENEM⁴ (Exame Nacional do Ensino Médio).

² PISA é o programa de avaliação internacional padronizada, desenvolvido conjuntamente pelos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), aplicada a alunos de 15 anos. Além dos países da OCDE, alguns outros são convidados a participar da avaliação, como é o caso do Brasil. O PISA, cujas avaliações são realizadas a cada três anos, abrange as áreas de Linguagem, Matemática e Ciências, não somente quanto ao domínio curricular, mas também quanto aos conhecimentos relevantes e às habilidades necessárias à vida adulta.

³ Criada em 2005, a prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura), e Matemática (foco na resolução de problemas) dos estudantes de Ensino Fundamental (5º e 9º anos) de escolas públicas localizadas em área urbana. Oferece resultados para o Brasil, regiões e Unidades da federação, para cada município e escola participante.

⁴ O objetivo do ENEM é avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica (3º ano do Ensino Médio). Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam

Essa é uma análise geral da educação brasileira no que se refere à prática de leitura dos estudantes da educação básica. A presente pesquisa pretende focalizar o desempenho leitor, de um grupo específico, de jovem estudante da Escola Rural localizada no município de Anápolis no estado de Goiás.

A situação educacional dos alunos da Escola Rural, segundo dados do PNAD-2008 (Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar), está em desvantagem tanto em termos de recursos financeiros quanto em escolaridade e em frequência escolar. Os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sobre o rendimento escolar, refletem, de forma ampliada, as desigualdades entre a educação do campo e a educação da cidade. Porém, conforme sugere Cano (2003), a comparação do desempenho alcançado pelos alunos de escolas urbanas e de escolas rurais deve ser problematizada; pois, quando se observam os fatores associados ao desempenho dos alunos do campo, verifica-se que o resultado está diretamente relacionado às condições socioeconômicas e capital social da população em que o aluno está inserido. Em contextos em que essas condições são controladas (igualadas ao grupo urbano), o desempenho dos alunos rurais é igual ou até ligeiramente superior ao desempenho do grupo de alunos da área urbana.

No intuito de obter elementos para uma análise crítica acerca do desempenho escolar de alunos da Escola Rural em leitura, pretende-se, com este estudo, investigar as práticas de leitura e a relação dessas práticas com o contexto sociocultural dos alunos.

Tendo a leitura como tema e a Escola Rural como universo da pesquisa, faltava decidir pelo nível de ensino para a investigação. Dessa maneira, por meio da pesquisa bibliográfica realizada em dissertações, teses e artigos, chegou-se aos anos finais do Ensino Fundamental como foco da pesquisa, uma vez que se constatou que essa fase é a menos pesquisada na educação básica brasileira, nos últimos dez anos. Apesar de essa fase de ensino ter como papel principal a possibilidade de sequência ao processo de formação de leitores iniciado nos anos anteriores pela família e pela escola. Nessa fase também se devem fornecer instrumentos para que os estudantes compreendam o significado do texto pretendido pelo autor, mas que o leitor não fique apenas nesse nível, que ele também manifeste reação, faça questionamentos e levante uma problematização, constituindo, assim o que Silva (2002) define como leitor crítico.

o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular.

Investigar as práticas de leitura dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma Escola Rural envolve os estudantes tanto no contexto escolar quanto no contexto familiar. Dessa forma, investigou-se, além dos estudantes, a professora de Língua Portuguesa e os pais desses alunos rurais e o contexto da Escola Rural.

A justificativa para o enfoque investigativo nas práticas docentes tem sua origem na ponderação de estudiosos como Geraldi (1984) o qual explica que para ensinar leitura, o professor necessita amparar-se em conceitos teóricos voltados ao próprio ato de ensinar, bem como se basear em concepções de linguagem, que por sua vez, refletirão nos seus conceitos de leitura. Essa tese fica clara quando o autor expõe sua idéia da seguinte forma:

Como coadunar esta concepção de leitura com atividades de aula, sem cair no processo de simulação de leituras? Não me parece que a resposta seja simples. Se fosse assim, não haveria tantos encontros de professores, tantos textos que tematizam a própria leitura. Qualquer que seja a resposta, no entanto, estará lastreada numa concepção de linguagem, já que toda a metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade [...] (p. 80 – 81).

Assim considerando, além de o professor buscar amparar-se em uma concepção de linguagem, ao trabalhar com o ensino de leitura, necessita basear-se em concepções de educação e educação escolar. Dessa maneira é necessário que o professor tenha clareza sobre um referencial teórico-metodológico acerca da leitura, a fim de desempenhar a função de leitor e mediador dessa prática.

Como mediação, entende-se o envolvimento do professor na realização de práticas de leitura com o estudante, em que o diálogo entre texto e leitor seja estimulado. Garcia (1992) ensina o seguinte sobre o que é mediar a leitura:

É estar no meio de uma atividade essencial à escola, à vida, sem tomar nas mãos as rédeas do processo, como se fosse o professor o único a saber o caminho; é estar presente mesmo que sutilmente ausente; é saber que o ato de ler é condicionado por condições e características psicológicas, sociais, econômicas e intelectuais de cada indivíduo e, nesse sentido, cada leitura faz parte de um todo maior (p. 37).

Por essa razão, percebeu-se a necessidade de se conhecer o contexto familiar e a influência de tal contexto na formação dos estudantes-leitores, tendo em vista as correlações socioculturais envolvidas nesse processo.

Ao trabalhar com a leitura, naturalmente tem-se uma concepção de linguagem subjacente a essa prática. Por esse motivo, cabe aqui explicitar os fundamentos teóricos que sustentaram esta pesquisa. Ao compreender o psicológico, o social e o cultural como

aspectos fundamentais da linguagem, elegeu-se as vertentes defendidas por Vygotsky, teórico da psicologia social da linguagem, em *A construção do pensamento e da linguagem* (2009) e *Formação social da mente* (2007); e Bakhtin, teórico da filosofia da linguagem, em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006) e *A estética da criação verbal* (2003). A linguagem, como produto da interação entre os homens, não é um produto acabado, mas está em constante construção. Por isso é atualizada na enunciação dialógica. Tanto Vygotsky quanto Bakhtin são autores que discorrem sobre a natureza da linguagem num contexto sócio-histórico e ideológico, ou seja, o contexto concreto de sua produção.

A aquisição da linguagem é vista como produto da atividade social, isto é, determinada sociocultural e historicamente. Assim o processo de internalização do discurso exterior para discurso interior não é uma faculdade inata, mas é um processo obtido por meio de interações com o meio em que se vive, pois o homem constrói a si mesmo é na presença do outro. Em termos de interação, Vygotsky (2007) concebeu a escola, enquanto educação formal, um caráter de instrumento essencial da humanização. Suas pesquisas levam-no a afirmar que o aprendizado normalmente antecede ao desenvolvimento. Nesse sentido, o autor atribuiu grande importância à Zona de Desenvolvimento Proximal, isto é, a diferença entre o nível de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento real, considerando este como possibilidade de resolução de problemas sem qualquer ajuda, enquanto aquele se refere àquilo que se pode aprender com outro mais experiente: pai, mãe, irmão mais velho, professor.

Para Vygotsky (2007), a linguagem e a experiência sociocultural da criança determinam o desenvolvimento do pensamento. Dessa forma, a linguagem, além de ser o fator determinante no desenvolvimento psicológico humano, constitui, também, o instrumento de interação entre eles.

Focalizando a importância do outro na interação do aprendizado e do desenvolvimento e considerando essa interação específica por idade, Vygotsky (2007, p.103) reforça que o aprendizado “desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”. O autor explica que, esses processos, uma vez internalizados, passam a fazer parte das conquistas do desenvolvimento autônomo da criança:

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário

e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY 2007, p.103).

Dessa concepção de linguagem advém a opção pela leitura como tema desta pesquisa e como forma de reconhecimento de sua relevante importância para o desenvolvimento intelectual. Nessa perspectiva, a leitura é um meio de se inserir na cultura letrada e dela se apossar. A leitura é vista como uma ferramenta fundamental no processo de apropriação do conhecimento e da realidade externa.

Portanto, a leitura aqui referida não é uma leitura em que o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte nem o simples reconhecimento do sentido das palavras e estruturas contidas no texto, caracterizando o leitor como passivo, pois realizaria apenas atividades de reconhecimento e de reprodução. Mas a leitura a que se refere é a leitura dialógica, inspirada em Bakhtin (2006), a qual leva em conta os sujeitos como atores no momento da leitura. Dessa forma, constituem-se como sujeitos ativos que - dialogicamente -constroem-se e são construídos no texto. A leitura deve ser uma atividade na qual se levam em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, uma vez que a exigência da leitura vai além do conhecimento do código linguístico, que estabelece a decodificação passiva do texto, pois atribui ao leitor também sua participação na construção dos sentidos do texto.

Essa concepção de leitura, segundo Koch (2006), privilegia os sujeitos e os seus conhecimentos num processo de interação que ocorre no texto, no qual o sentido não se mostra claramente, mas é construído, a partir das pistas textuais deixadas pelo autor somadas aos conhecimentos do leitor o qual, no decorrer do processo de leitura, deve adquirir uma postura que Bakhtin (2003) chama de atitude "responsiva ativa". Nessa postura, o leitor tem a capacidade de, ao compreender o significado do texto, concordar com ele, discordar, completá-lo ou aplicá-lo, por meio de um longo processo que envolve a audição e a compreensão.

Assim, a compreensão do leitor ou ouvinte é de natureza ativamente responsiva, uma vez que o ouvinte ou o leitor torna-se falante, visto que “toda compreensão é prehe de resposta” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Mesmo que para chegar a essa compreensão do leitor ou ouvinte, ocorra um momento de compreensão passiva do significado do discurso, que corresponde ao momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena.

A leitura é um elemento importante no domínio da língua materna como código linguístico, é também um processo fundamental para o desenvolvimento do aluno, com

repercussões muito relevantes no processo de aprendizagem da produção escrita. Assim, é necessário que o hábito de leitura seja formado e ampliado à medida que o aluno vai progredindo no processo de escolarização, para que influencie favoravelmente em sua capacidade de produção escrita. Nos anos finais do Ensino Fundamental, espera-se que o aluno já tenha ampliado o domínio da leitura e da escrita. A proposta da presente pesquisa volta-se para o problema da relação essencial entre o contexto sociocultural dos estudantes e a leitura, conseqüentemente refletidos na escrita, buscando enfocá-lo na Escola Rural, por considerar a relevância do contexto nas aprendizagens.

Como Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica somada à observação da realidade do ensino e aprendizagem de leitura na atualidade e à leitura de pesquisas e estudos sobre esse tema, é possível constatar que os jovens, hoje, não estão desenvolvendo, na escola, as habilidades essenciais que atendam às exigências impostas pelo grande número de dados acessíveis na sociedade.

A questão principal que se busca elucidar é: o contexto dos alunos da Escola Rural contribui para o desenvolvimento das práticas de leitura?

Essa questão maior, norteadora da pesquisa, conduz a outras mais específicas: 1) Qual a influência das condições escolares para as práticas de leitura dos alunos da Escola Rural? 2) Qual a influência das condições familiares para as práticas de leitura dos alunos da Escola Rural? 3) Como o contexto de mediação da professora influencia a relação ativa dos alunos com a leitura? 4) Como o contexto familiar e o contexto escolar influenciam os alunos da Escola Rural em sua prática de leitura e em suas produções escritas?

Enunciadas as questões faz-se necessária a definição de Escola Rural nesta pesquisa. O termo Escola Rural, nesta dissertação, é usado como forma de uniformizar-se aos documentos oficiais atuais do município de Anápolis e não como forma de oposição ao novo conceito da Educação do Campo como tem sido estampada recentemente pela literatura sobre o tema, conforme INEP-MEC 2007, que determina tal educação da seguinte forma:

Um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como “parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades”. O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem (INEP/MEC, 2007, p.8).

As questões conduzem ao desafio teórico e prático de propor a presente pesquisa, com o objetivo principal de investigar a influência do contexto sociocultural dos alunos da Escola Rural no desenvolvimento de suas práticas de leitura. Desse objetivo geral,

delimitam-se objetivos específicos para nortear o trabalho: 1) identificar as condições escolares e sua influência para as práticas de leitura dos alunos da Escola Rural; 2) identificar as condições familiares e sua influência para as práticas de leitura dos alunos da Escola Rural; 3) verificar como o contexto de mediação da professora influencia a relação ativa dos alunos com a leitura; 4) identificar como o contexto escolar e o familiar influenciam os alunos da Escola Rural em sua prática de leitura, verificando essa influência em suas produções escritas.

Os procedimentos metodológicos utilizados na efetivação deste trabalho foram escolhidos em função das questões propostas. Optou-se pela pesquisa qualitativa com o uso dos procedimentos da pesquisa bibliográfica, da entrevista, da observação e da análise documental.

A pesquisa bibliográfica dedicou-se a uma análise de teses, dissertações e artigos publicados de 1999 a 2009 que tinham como foco a leitura. Foram utilizados como critérios de levantamento a quantidade de produção; a leitura nas fases da alfabetização, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e superior. Também foi investigada a leitura e sua relação com a formação de professores, com o livro didático e, também, com as novas tecnologias. Buscaram-se, ainda, os referenciais teóricos adotados nas pesquisas que têm como foco a leitura.

Assim, considerada como local desta pesquisa uma Escola Rural, a partir dos critérios de seleção, foi definido como amostra para coleta de dados dezenove sujeitos. Sendo dez alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental que residem na zona rural, um de seus respectivos pais e a professora de Língua Portuguesa do turno.

No intuito de alcançar os objetivos propostos neste trabalho, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, observações e a análise documental.

1) *Entrevistas* semi-estruturadas com todos os sujeitos da pesquisa. Os alunos participantes da pesquisa apresentam idade que varia entre 13 e 16 anos. Dois desses alunos são do 6º ano; três, do 7º ano e cinco, do 8º ano. No intuito de identificar, além das práticas de leitura e escrita no ambiente escolar, o contexto sócio-histórico e cultural em que estão inseridos. Também foram entrevistados o pai ou a mãe desses alunos, matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental.

A professora de Língua Portuguesa do turno foi entrevistada com o objetivo de inquirir sobre sua ação docente na Escola Rural no que se refere à leitura e à produção escrita; sua análise comparativa entre o desempenho em leitura e escrita dos alunos rurais e

urbanos; sobre o material de leitura utilizado na sala de aula e fora dela; sobre as aprendizagens e (não-aprendizagens).

2) Também foram realizadas *observações* de aulas, a fim de obter informações sobre as práticas da professora no ensino da leitura, considerando-se o contexto da sala de aula. No que se refere às formas de relacionamento entre professor/alunos e alunos/alunos foram percebidos alguns assuntos levantados durante a aula, como fatos do seu contexto sócio-cultural, além de se perceber a presença de condições materiais necessárias para a aula. A pesquisadora observou também as ações de ensino da professora, no sentido de organização da aula para leitura e para produção de texto; as formas de interação com os alunos; associação da leitura com a experiência sociocultural dos alunos; as propostas de produção de texto, as mediações didáticas e os materiais de leitura utilizados. Outro fator que se tornou interessante observar foram as ações de aprendizagem dos alunos no que se refere à participação, o envolvimento nas atividades de leitura e produção de texto, sua motivação, comentários, capacidades de fazer perguntas, expor o pensamento, discutir com o professor e com os colegas, sua interação, envolvendo assuntos da leitura, formulação de análises sobre a esta, bem como sua capacidade de associá-la a fatos do dia-a-dia, a notícias de jornal. Enfim, buscou-se captar indícios qualitativos acerca do ensino da leitura, das mediações didáticas da professora e das práticas de leitura dos alunos naquele ambiente rural.

3) Quanto aos *documentos*, foram analisados o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), o Plano de Ensino e os Planos de Aula do professor, e as Produções escritas dos estudantes.

O conteúdo do material obtido foi analisado mediante os critérios estabelecidos pela pesquisa qualitativa, mais especificamente aqueles formulados por Bogdan & Biklen (1994) e Ludke e André (1986).

Organizada em três capítulos, esta dissertação de mestrado apresenta a pesquisa em seu conjunto. No primeiro capítulo, “A leitura nos discursos acadêmicos”, é apresentada a revisão bibliográfica, na qual o tema leitura foi pesquisado em associação aos níveis de ensino e a outros temas no período de 1999 a 2009.

O segundo capítulo, “Relação entre contexto e aprendizagem”, consta do referencial teórico que sustenta esta pesquisa. Apresenta-se a teoria histórico-cultural, destacando os conceitos de Vygotsky utilizados para a realização desta investigação. Aborda-se, também, o princípio da dialogia de Bakhtin, o qual, em relação a Vygotsky,

destaca a importância do outro na interação e construção do conhecimento. Para dialogar com esses teóricos, no campo da linguística, foram eleitas a Linguística Textual por ter como objeto principal o processo da construção do texto por meio da interação e a Sociolinguística por considerar a importância social da linguagem.

No terceiro capítulo, “Desvendando o leitor em seu contexto”, estão descritos o universo da pesquisa: a escola, a turma, a professora, os pais e os alunos. Descreve, ainda, detalhadamente os procedimentos que nortearam a coleta e a análise dos dados.

CAPÍTULO I

A LEITURA NOS DISCURSOS ACADÊMICOS

A leitura de um texto exige mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores.

Koch e Elias

Este capítulo dedica-se a uma análise de teses, dissertações e artigos publicados no Brasil no período de 1999 a 2009 que têm como foco a leitura. Procedeu-se com essa análise, buscando-se definir o nível de ensino para a investigação. Por meio da pesquisa bibliográfica chegou-se aos anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que se constatou que essa fase é a menos pesquisada na educação básica brasileira, nos últimos dez anos, embora tenha um papel fundamental na sequência do processo de formação de leitores iniciado nos anos anteriores pela família e pela escola. Também se percebe, nessa fase, a importância de se prover os estudantes de instrumentos que os capacitem a compreender as significações ocultas no texto, o que pode contribuir para uma postura crítica do leitor.

Dessa revisão, foram excluídas as pesquisas de leitura na área de ciências exatas, análise de uma obra literária específica, e trabalhos relacionados à leitura com portadores de necessidades especiais.

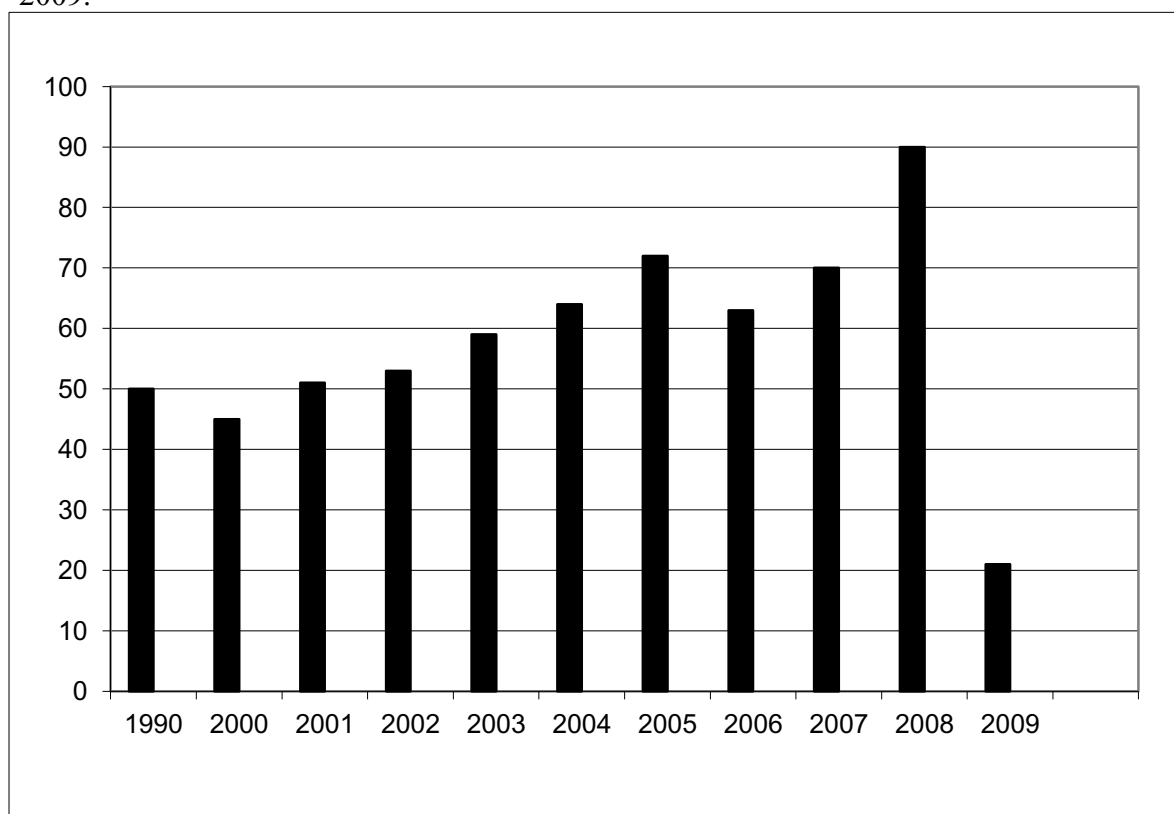
O levantamento dos resumos de dissertações, teses e artigos de 1999 a 2009, que tratem do assunto leitura foi feito por meio da *internet*. As bases de dados de teses e dissertações consultadas foram: Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Dedalus, PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), PUC-GOÍÁS, (Pontifícia Universidade Católica de Goiás), UNB (Universidade de Brasília), USP (Universidade de São Paulo), UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas,). Os artigos foram buscados no SCIELO, (Scientific Electronic Library Online), nos periódicos: Revista Brasileira de Educação, Revista Educação e Sociedade, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. Também,

buscaram-se trabalhos em anais das reuniões da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

Na pesquisa realizada para teses, a palavra-chave utilizada foi leitura. Resultando em uma relação muito grande de trabalhos, já que a palavra leitura se estende a todas as áreas do conhecimento. Dessa forma, foram se excluindo os trabalhos que não diziam respeito ao conceito de leitura procurado, ou seja, a leitura relacionada à educação. Na busca por dissertações, devido ao grande número de produções acadêmicas, foram usadas as palavras-chave: leitura e educação. Algumas teses e dissertações foram utilizadas apenas no aspecto quantitativo, por não apresentarem um resumo.

Na busca realizada sobre artigos, foram utilizadas as mesmas formas de organização para análise dos dados e palavras-chave utilizadas para dissertações: leitura e educação. Na busca de produções do ano de 2009 não havia divulgação de trabalhos científicos pela Capes. Nas outras instituições citadas foi possível encontrar, em seus bancos de dados, trabalhos mais recentes. Dessa forma se explica o número reduzido de trabalhos científicos encontrados em 2009. O que pode ser visualizado no quadro a seguir:

Gráfico 1 – Teses, dissertações e artigos sobre leitura e educação - 1990 a meados de 2009.



Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Há um relevante volume de dissertações, teses e artigos destinados a analisar a relação leitura e educação somando 638 trabalhos acadêmicos realizados. Pode-se dizer que é um número considerável de produções, pois corresponde a 58 trabalhos por ano. É um dado relevante por si só, devido à grande importância do tema em discussão para as reflexões educacionais. Nota-se que houve um aumento considerável a partir de 2005, que coincide com o ano da segunda divulgação dos resultados do PISA, levando ao conhecimento de uma parcela maior da população em relação à divulgação da primeira edição do programa que foi em 2000. Através dos meios de comunicação de massa, esses resultados registravam dados alarmantes, o que causou uma repercussão negativa muito grande para a educação brasileira no que se refere à competência leitora dos jovens, colocando em evidência a crise educacional brasileira.

Os dados foram organizados quantitativamente, considerando-se produções por nível e fase de ensino, em ordem crescente quanto ao nível escolar: leitura na alfabetização e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; leitura nos anos finais do Ensino Fundamental e adolescência; leitura no Ensino Médio e na EJA, leitura no Ensino Superior. Também foram analisadas as temáticas que se fizeram relevantes pelo número de pesquisas relacionadas à leitura, que foram: a leitura e a formação de professores; a leitura e o Livro Didático; a leitura e as Novas Tecnologias. As temáticas que apareceram uma ou duas vezes associadas à leitura foram agrupadas e classificadas como outros.

A seguir, pode-se visualizar a organização desses dados e, posteriormente, a análise de cada fase / nível escolar, a apreciação das temáticas mais relevantes, bem como uma síntese das referências teóricas mais adotadas nessas pesquisas que tratam da leitura.

Quadro 1- Temas tratados nas produções acadêmicas sobre leitura e educação no Brasil - 1999 – 2009.

Ano de Publicação	Alfabetização e 1º ao 5º ano	Adolescente e 6º ao 9º Ano	Ens. Médio e EJA	Ensino Superior	Formação de Professores	Livro Didático	Novas Tecnologias	Outros	Total	Zona rural	Zona urbana
1999	15	6	1	3	9	2	2	12	50	1	49
2000	11	5	3	3	8	1	3	11	45	-	45
2001	12	6	6	3	8	1	3	12	51	-	51
2002	14	0	10	5	6	1	2	15	53	3	50
2003	9	6	8	4	10	0	1	21	59	2	57
2004	15	6	4	3	16	1	1	18	64	1	63
2005	20	5	8	5	10	2	3	19	72	2	70
2006	14	5	4	3	13	4	5	15	63	2	61
2007	12	7	6	4	14	2	7	18	70	2	68
2008	16	6	13	6	14	4	7	24	90	1	89
2009	3	2	1	2	2	0	2	9	21	-	21
Total	141 / 22%	54 / 8%	64 / 10%	41 / 6%	110 / 17%	18 / 2%	36 / 5%	174 / 27%	638 / 100 %	14 2%	624 98%

Fonte: Dados da autora, 2009

1.1 Leitura na alfabetização e na primeira fase do Ensino Fundamental

O gráfico anterior evidencia que a alfabetização e as séries iniciais do Ensino Fundamental são os níveis mais investigados no que se refere à leitura. Dos 638 trabalhos encontrados, 141, isto é 22 %, preocuparam-se com essa fase de escolarização.

Isso se deve ao fato de que o hábito de leitura é a conquista mais importante da ação da escola nos primeiros anos da criança. Ainda que o contato com o livro ou outro material de leitura seja uma experiência infantil anterior à idade escolar, como preconiza

teóricos, como Aguiar (1988), antes de aprender a ler, propriamente dito, a criança deve descobrir o prazer da leitura, seja o prazer de tocar, ver, sentir o livro, revistas e outros impressos, como também apreciar a tela do computador. Essas afirmativas fazem reportar à importância do ambiente familiar na formação do hábito de leitura. Mas embora a ação dos pais seja fundamental, é para o professor que se dirigem as maiores expectativas. Tem sido assim, tradicionalmente, desde o momento em que a escola passa a ser responsável pela alfabetização da infância, automaticamente, toma para si a continuidade de sua formação educativa. A tarefa de iniciar a criança nas letras e incentivá-la é, assim, do professor.

O pesquisador austríaco Richard Bamberger (2002), ao estabelecer uma relação entre o desenvolvimento psicológico da criança e os seus interesses de leitura, cita cinco “idades de leitura”. Para ele as competências e habilidades necessárias para que as crianças se tornem capazes de aprender a ler são desenvolvidas na fase de pré-leitura que vai dos três aos seis anos de idade, período pré-escolar.

Nessa fase “a literatura infantil ajudará a criança no processo de apreensão do mundo e no domínio da linguagem” (AGUIAR 1988. p.94). O material de leitura direcionado a essa fase deve ser bem colorido e rico em ilustrações sugestivas com ingredientes interpretativos que completem o texto escrito, que deve ser pouco, e com rimas referentes a animais e objetos conhecidos e cenas familiares ao mundo infantil.

Dos seis aos oito anos de idade, a criança vive o processo de alfabetização. É um momento compensador, na proporção em que o aluno vai rompendo as barreiras da natural dificuldade do código escrito e começa a realizar uma leitura silábica e de palavras. Seu grande interesse é a leitura enquanto processo e domínio do texto em nível de compreensão.

A última fase de leitura da educação infantil compreende o período dos oito aos onze anos de idade, que corresponde ao 4º e 5º anos. O estágio de leitura dessa fase é a leitura interpretativa em que a criança adquire fluência no ato de ler e passa da simples compreensão imediata à interpretação das ideias do texto. O desenvolvimento da inteligência infantil atinge o nível das operações concretas, ela é capaz de classificar, ordenar e enumerar dados. Há orientação para o mundo, mas a fantasia ainda é responsável pela apreensão da realidade. Os interesses infantis se dirigem para o maravilhoso, o animismo, os seres sobrenaturais e o humor. Os livros infantis destinados a essa fase devem conter textos curtos com apoio eventual na ilustração.

Ao fazer um paralelo entre a teoria acima citada e a realidade dos dados atuais, percebe-se um distanciamento lacunar, segundo o Pnad (Pesquisa nacional por amostra de domicílios) do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - 2010), apesar dos avanços, ainda conta com 9,7% de crianças de oito e nove anos analfabetas. A própria pesquisa aponta que o diagnóstico não é completo, por basear-se apenas nas informações de pais sobre se seus filhos sabem ler e escrever um bilhete simples.

O instrumento que mais se aproxima do objetivo de avaliar o ensino de leitura nos primeiros anos de escolarização, no intuito de melhoria, atualmente, é a Provinha Brasil (teste do MEC) que avalia o nível de alfabetização do 2º ano do Ensino Fundamental. Como a prova é feita e corrigida pelas próprias redes, sua divulgação fica a critério do Estado ou Município.

As pesquisas empíricas relatadas nas teses, dissertações e nos artigos, em maioria absoluta, feitas em escolas públicas periféricas, comprovam o papel de destaque cada vez maior do professor no que se refere ao ensino de leitura. Fernandes (2004), em sua tese de doutorado, contribui para um entendimento da função da escola contemporânea como mediadora cada vez mais forte nas relações da literatura infanto-juvenil com seu destinatário e também para a elucidação de aspectos do sistema literário que legitimam esse gênero no Brasil.

A cultura de ler e contar histórias para o filho, desde pequeno, incontestavelmente, é marcante no gosto futuro pela leitura, mas não é o que acontece na maioria dos lares brasileiros. Para que esse papel de protagonista da leitura e, conseqüentemente da educação, ecoe aplausos, segundo pesquisadores como Santos (2003), que em sua dissertação, esclarece que o professor deve ter, além dos conhecimentos específicos da sua disciplina, conhecimentos teóricos relativos ao ensino da leitura para fundamentar sua prática. Concordando, também em sua dissertação, Valiengo (2008) conclui que o professor precisa ler mais, apropriar-se de teoria que dê embasamento à sua prática educativa, por esta ainda não se constituir como motivadora de um amplo desenvolvimento das crianças e não se valorizar o grande potencial das atividades artísticas como brincadeiras, jogos, desenho, dança, pintura, modelagem aliadas à leitura, como deveria.

1.2 Leitura nos anos finais do Ensino Fundamental e leitura de adolescentes

Nos anos finais do Ensino Fundamental, os alunos têm, em média, de 11 a 17 anos. Portanto, nessa fase, inclui alunos crianças, pré-adolescentes e adolescentes. As pesquisas que tratam do adolescente em especial, sem referência ao ano escolar que cursava foram incluídas aos anos finais do Ensino Fundamental; no entanto, alunos nessa faixa etária, podem estar também no Ensino Médio.

Os jovens estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental estão no estágio em que a atividade de estudo predomina, o que é fundamental para se apropriarem dos conhecimentos científicos. Sobre a base dos estudos, segundo Davidov (1988), surgem a consciência e o pensamento teórico e desenvolvem-se, entre outras funções, a capacidade de reflexão, análise e planificação mental. Nessa fase de desenvolvimento, produz-se no jovem um importante avanço no desenvolvimento intelectual, formando-se os verdadeiros conceitos. Sobre tal questão, Vygotsky (2009, p.79) diz o seguinte:

O desenvolvimento dos processos, que finalmente resultam na formação de conceitos, começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, formam a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurece, se configura e se desenvolve somente na puberdade (p. 79).

Nessa fase escolar, há a presença dos alunos adolescentes que, embora vivam um período crítico que Leontiev (1988) associa com a mudança de estágio do desenvolvimento humano, isto é, o período entre a criança e o adulto, é a idade da descoberta do mundo. A atividade de estudo continua sendo considerada importante para os jovens e ocorre, por parte dos alunos, o domínio da estrutura geral da atividade de estudo, a formação de seu caráter voluntário, a tomada de consciência das particularidades individuais.

Por meio do pensamento por conceito, o jovem chega a compreender e interessar-se pela realidade, pelas pessoas ao seu redor e por si mesmo. Sua capacidade de discernimento do real, a busca de identidade individual e social associados à experiência de leitura conduz o jovem a um exercício pleno frente aos textos, em que ele faz comparações, conclusões, transferência de conhecimentos adquiridos para novas situações de vida que se processa e resulta no desenvolvimento das habilidades críticas. Isso quer dizer que nessa fase o leitor não só interpreta os dados oferecidos pelo texto como também já têm condições de se posicionar diante deles.

O público estudantil dos anos finais do Ensino Fundamental, das escolas brasileiras, mesmo com todo esse potencial no que se refere à facilidade para aprender, tem

demonstrado uma relação desgastada com a habilidade de leitura. O efeito desse desgaste faz-se notar nas mencionadas avaliações.

As causas apontam principalmente, entre outras, para a atuação do professor, que nem sempre corresponde à expectativa e à incumbência do docente de despertar no aluno o interesse e o gosto pela leitura, chegando a ser apontado como a causa última dos problemas da formação de leitores na escola a sua concepção de leitura, conforme Ferreira (2004) em sua tese de doutorado. No entanto, Feitosa (2008, p. 8) conclui, em sua dissertação, que a responsabilidade pela inabilidade na leitura e na escrita não pode direcionar somente para a atuação docente, e que a dificuldade dos professores, principalmente o de Língua Portuguesa, em executar uma prática diferenciada resulta de uma série de fatores internos e externos à escola.

O educador está habituado a cultivar crenças já arraigadas em nossa sociedade, segundo as quais as crianças não gostam de ler, especialmente os clássicos; limitado por uma formação inicial e contínua deficiente, e, também, por uma vivência insuficiente com a leitura, o professor tem demonstrado, em sua prática pedagógica, as implicações metodológicas das suas concepções, por meio da escolha das obras trabalhadas, do ambiente criado para leitura e da abordagem realizada, que não possibilitam à criança criar uma intimidade maior com os livros e a leitura. Além disso, consideramos que um entrave encontrado no interior das escolas é já endêmico em nosso país: a falta de recursos físicos e humanos, principalmente nos espaços propícios para a leitura, como a biblioteca escolar, dificulta, sobremaneira, um trabalho de cunho lúdico-artístico com o texto literário. Ademais, observamos que o professor enfrenta uma resistência velada dos alunos ao abordar a obra literária, já que os educandos do século XXI, face às grandes transformações sociais, tecnológicas e culturais, têm construído uma nova relação com a leitura e a literatura. Detectamos, ainda, no que se refere à formação continuada dos professores, os complexos caminhos percorridos entre a idealização dos projetos criados pelas políticas públicas e sua efetivação em sala de aula. Em decorrência disto, destacamos a descontinuidade dos cursos de formação continuada e os entraves vivenciados pelos professores em suas escolas, como a falta de espaço e tempo para uma reflexão sobre suas práticas (FEITOSA, 2008, p. 8).

Outro fator que interfere no desenvolvimento da leitura refere-se à necessidade de instruir os alunos. Philippe Meirieu (2005) faz uma crítica às autoridades decisórias e ao seu projeto irrealista na luta contra o que chamam de “fracasso escolar” que, de início, prevê uma avaliação do aluno sem levar em conta as diferenças entre os indivíduos, condenando-os ao fracasso e à clausura em suas dificuldades. Para Meirieu (2005), não há uma homogeneidade de aptidões e saberes essenciais, já que de alguns se podem exigir saberes elevados, enquanto de outros não se pode esperar mais que, simplesmente, saber decodificar (ler) e que dominem razoavelmente as quatro operações. Assim escreve:

Os inúmeros obstáculos enfrentados pelos educadores e pelos professores são: algumas crianças, com toda evidência, não querem aprender, não têm desejo nem necessidades disso: outras foram maltratadas pela vida, e os estragos são tais que não se pode mais esperar que adquiram conhecimentos complexos: outras, finalmente, parecem motivadas por aprendizagens diferentes, mais concretas, por exemplo, e não se vê motivos para forçá-las ao estudo de noções abstratas literárias, econômicas ou científicas (MEIRIEU, 2005, p. 41).

Na dissertação de Eras (2001), o professor tanto pode favorecer como desfavorecer o tratamento processual das informações, bem como a contextualização sócio-histórica delas. Isso se faz real mediante a postura do professor, ou seja, depende da mediação implementada.

É evidente a importância do papel do professor no ensino. Segundo Libâneo (2004), em uma perspectiva de transformação da sociedade através de sua atuação e interação com os alunos, deixando de ser o detentor do saber para ser mediador da relação cognitiva do aluno com a matéria. Libâneo (2004) atribui ao professor mediador a valorização dos conteúdos e das ações mentais correspondentes. Assim, para ele, o objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades mentais. Para isso a ação de ensinar, mais do que “passar o conteúdo”, consiste em intervir no processo mental de formação de conceitos dos alunos. Dessa forma, a tarefa do professor mediador “é criar situações de interlocução, cooperação e diálogo”. A mediação eficiente leva em conta a necessidade do papel ativo dos sujeitos na aprendizagem, e para isso o ensino deve ser repensado, pois “se o que está mudando é a forma como se aprende, os professores precisam mudar a forma de como se ensinam” (LIBÂNEO, 2004. p.4).

Sobre o papel mediador do professor e os diferentes aspectos que assume nessa mediação, Garrido (2001) assim sintetiza:

É coordenador e problematizador nos momentos de diálogo em que os alunos organizam e tentam justificar suas ideias. Aproxima, cria pontes, coloca andaimes, estabelece analogias, semelhanças ou diferenças entre a cultura espontânea e informal do aluno, de um lado, e as teorias e as linguagens formalizadas da cultura elaborada, de outro, favorecendo o processo de resignificação e retificação conceitual. Explica os processos e procedimentos de construção do conhecimento em sala de aula, tornando-o menos misterioso e mais compreensível pelos alunos. Ao fazer os alunos pensarem, ao invés de pensar por eles, o professor está favorecendo a autonomia intelectual do aluno e preparando-o para atuar de forma competente, criativa e crítica como cidadão e profissional (p.130-131).

No que se refere ao específico ensino da leitura, a tese de Zancani (2008) caracteriza como eficiente aquela mediação docente em que o professor demonstra sentir

prazer ao ouvir ou ler histórias. O autor postula um diálogo de leituras, a sala de aula torna-se um espaço aberto às descobertas. Besnosik (2002) confirma, em sua tese, a importância da participação do papel do mediador de leitura, seja para favorecer ou interferir no aprofundamento da leitura e no desenvolvimento dos leitores. A dissertação de Rosa (2002) constata, em sua investigação, o papel essencial da mediação docente qualificada, manifestada por atitudes positivas e produtivas que consideram o sujeito construtor do conhecimento, para a formação do leitor estratégico e reflexivo.

Ramanzini (1999), em sua tese, constata que o hábito de leitura naturalmente sofre regressão na medida em que avança a série. O trabalho de mestrado de Simões (1999) também chega à conclusão semelhante de que o índice de leitura dos alunos diminui à medida que aumentam a idade e o nível de ensino, numa trajetória inversa. Já Feitosa (2008) vê no texto literário um forte aliado na formação de sujeitos conscientes, todavia comprova em sua pesquisa que tal leitura é a que mais sofre abandono nos anos finais do Ensino Fundamental.

Os jovens, hoje, como ressaltam as pesquisas, não estão desenvolvendo na escola as habilidades essenciais que atendam as exigências impostas pelo grande número de dados acessíveis na sociedade e das redes informacionais. O desempenho dos alunos está longe de ser considerado satisfatório, conforme atestam os relatórios do SAEB. Frente a novas demandas formativas, compreender o mundo e transformá-lo requer urgência no desenvolvimento de habilidades de pensamento e competências cognitivas. Conforme Libâneo (2004) é necessário pensar, isto é, estimular a capacidade de raciocínio, julgamento e reflexão.

1.3 Leitura no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Como tem sido a relação entre a leitura e os jovens e adultos brasileiros matriculados no Ensino Médio e na EJA? A resposta a essa indagação tem sido divulgada com muita ênfase pelos meios de comunicação, senão para suscitar reflexões na busca de implementos para a melhoria do ensino, indo ao encontro das verdadeiras causas do fracasso escolar detectado pelos programas de avaliação PISA e ENEM, mas também com o intuito de desvalorizar, negativizar e desmotivar o trabalho daqueles docentes que de fato buscam aperfeiçoar o trabalho docente na escola.

Na sequência da revisão bibliográfica, a categoria de análise que focaliza a leitura no Ensino Médio e na EJA, totaliza 10%, o que corresponde ao total de 64 pesquisas. A investigação nessa fase escolar constata que o professor pouco lê, portanto não está qualificado para atuar com eficiência no papel essencial da mediação. Em sua tese de doutorado, Cruvinel (2002) deixa claro que a prática em sala de aula é determinada pelo professor, pois a concepção de leitura docente determina sua prática.

A escola, em seu conjunto, não está preparada para formar leitores. E a crise da escola, de acordo com as conclusões da dissertação de Júnior e Sass (1999), é explicada pela distância existente entre as práticas pedagógicas e o cotidiano, o meio cultural e a realidade dos estudantes. Segundo os autores, alunos da EJA referem-se à escola como sendo outro mundo, dissociada da realidade em que vivem. A leitura na escola vivencia o mundo do irreal.

Numa visão ainda mais crítica, em sua dissertação de mestrado, Moreira (2008) chega à conclusão de que os alunos vêm a escola como impulsionadora da exclusão social por meio de sua falta de habilidade em trabalhar com os fatores afetivos, orgânicos, cognitivos, sociais, políticos e pedagógicos que o processo da aprendizagem requer, dessa forma a própria escola concorre para o não domínio da leitura e da escrita e, conseqüentemente, discriminado na própria escola, no ambiente de trabalho, em casa, na igreja, nos postos de atendimento à saúde, na rua, na escola dos filhos, em repartições públicas.

1.4 Leitura no Ensino Superior

A leitura no espaço universitário tem sido objeto de estudo realizado, com frequência, por educadores e pesquisadores. Dos trabalhos selecionados para essa pesquisa, sobre leitura e educação, 6% se dedicaram ao Ensino Superior. Sendo a leitura essencial para o aprendizado do aluno, e, conseqüentemente, tem implicações na sua formação acadêmica e no seu desempenho como futuro profissional. Os sujeitos dessas pesquisas foram professores e alunos dos mais variados cursos, desde a Pedagogia em que ressalta que o professor, além dos conhecimentos específicos, deve ter conhecimento teórico relativo ao ensino da leitura, passando pelo curso de Direito, em que é imprescindível a leitura e clara compreensão dos textos jurídicos, Publicidade, Comunicação Social, Jornalismo, Ciências Sociais, Enfermagem e Exatas, chegando ao ponto crucial, os cursos

de Letras em que, sendo ali qualificados os futuros profissionais da leitura, constata-se que tais graduandos não conseguem estabelecer um contato diário com a leitura.

Mesmo passando por uma seleção, através dos vestibulares, tem sido demonstrado que os alunos ingressam no curso superior apresentando grandes dificuldades em relação à leitura, refletindo assim os problemas acumulados nos demais níveis de ensino e não conseguem compreender os textos lidos. Segundo Santaella (1983), “ neste país que produz a mais aguda e assustadora pirâmide escolar, mesmo as elites minoritárias que atingem as universidades, a elas chegam sem saber, sem conseguir e sem vontade de ler” (p. 5).

Essa dificuldade, no contexto universitário, é uma extensão do problema no Ensino Básico, o qual se deve, principalmente, à ausência de tradição no ensino do país de práticas docentes que conduzam à formação de um leitor proficiente. Em sua dissertação, Silva (2006) confirma que mesmo professores e graduandos de Letras não mantêm um contato diário com a leitura e desconsideram a contribuição da leitura para a melhoria de vida na sociedade e propõe que haja políticas públicas de incentivo à leitura no ensino superior.

Os estudos destacam a importância da leitura como principal caminho rumo à produção do conhecimento, dando ênfase à leitura crítica como forma de recuperar todas as informações acumuladas historicamente e utilizá-las com eficiência, no entanto o que se depara é com universitários que apresentam dificuldades em relação à leitura, têm dificuldade em compreender os textos.

E o que fazer com esse aluno que chega à universidade sem as habilidades e estratégias de leitura? Culpar os professores do ensino básico pela má formação leitora e nada mais pode fazer? Contar com o fator sorte ou acreditar em mágica? Ou ignorar o fato e prosseguir a aula com a crença que está ensinando e que o aluno está aprendendo? É preciso oferecer condições para que o discente tenha oportunidades para sanar suas deficiências e isso depende do professor, pois não acontecerá por acaso, espontaneamente.

Na pós-graduação não é muito diferente, as principais dificuldades apontadas ao produzirem conhecimento através da escrita da dissertação de mestrado são a leitura consciente e a dificuldade de escrita dos gêneros acadêmico-científicos, bem como a inabilidade de pesquisar cientificamente. Essa é a conclusão a que chega Kretzmann (2008) em sua dissertação.

Também ao finalizar sua dissertação, Oliveira (2002) aponta para a urgência de um aprofundamento nas relações humanas, na estrutura de ensino e a forma de conceber o

aprendizado de leitura para que seja enfrentado de maneira racional e eficaz o fracasso escolar.

1.5 A leitura e a formação de professores

Ainda, de acordo com a tabela, 110 trabalhos, dos 638 selecionados, representando 17%, fala em leitura acompanhada da expressão *formação de professores*.

O que se pode concluir com essa quantidade de trabalhos que associam a leitura à formação de professores é que as práticas pedagógicas atuais carecem ser repensadas e reprojctadas. Nas análises feitas sobre as pesquisas realizadas nos últimos anos nota-se que professores, de todos os níveis de ensino, têm sido objeto de estudo em vários aspectos, desde a sua atuação em sala de aula, indo ao pensamento e à sua história de vida.

O professor alfabetizador é o maior alvo das pesquisas que buscam compreender as concepções, as representações, a razão de ser professor, seus valores, suas crenças, suas práticas de leitura desde a infância, se o incentivo à leitura partiu da família. Incluem, também, estudos sobre a afetividade como elemento indispensável para o desenvolvimento do gosto pela leitura (MATOS e FERREIRA, 2008).

Ao professor alfabetizador é atribuído o importante e difícil papel de iniciar o aluno no mundo da leitura. Para isso, o professor precisa ser experiente, afetuoso e criativo na arte de contar histórias, declamar poesias, ler pequenos textos, narrar acontecimentos. Nas séries que seguem, do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior os pesquisadores se detiveram em analisar o professor em sua formação e em sua prática. Com o objetivo de encontrar possíveis causas para os problemas de formação de leitores na escola, chega-se ao professor de formação ineficiente como sendo o principal problema sobre leitura. Souza *et all* (2004) ressaltam em seu artigo que o professor de todos os níveis de ensino tem sido apontado como o entrave no desenvolvimento leitor do aluno. Essa questão não é recente, algumas pesquisas feitas com adultos, até mesmo com professores, sobre as boas lembranças de leitura, a escola não se encontra nessas memórias, o mérito quase sempre é atribuído a ambientes além dos muros escolares, geralmente no ambiente familiar.

Soares (2001) concorda com a carência de formação do professor, no entanto, enfatiza também a falta de tempo do professor para essa formação, assim, justifica que um professor “talvez não considerado propriamente um mau leitor, ou incapaz de definir por si

mesmo uma metodologia de ensino de textos na sala de aula, mas reconhecido como sem formação e sem tempo suficientes para a preparação de suas aulas" (SOARES, 2001, p. 73).

Outros fatores como as condições de exercício da profissão, ambientes desfavoráveis, salas numerosas, os prédios escolares sem estrutura, sem estética, bibliotecas, quando tem, são instalações precárias, ausência de recursos materiais para exercer a docência somam-se a esses, corroborando assim, negativamente com o desempenho do professor. O que gera insatisfação, sentimento de culpa e indignidade acarretando as consequências, já citadas anteriormente, para o ensino.

Entre as práticas ditas como ineficazes no que se refere ao ensino de leitura, em todos os níveis de ensino, e as más condições de trabalho, as pesquisas foram unânimes em sugerir uma formação qualificada com aperfeiçoamento contínuo.

1.6 O livro didático e a leitura

Associado à leitura está, também, o livro didático. Essa relação se dá pelo fato de ser o material impresso mais usado em sala de aula como instrumento, por meio do qual, na maioria das vezes, o conhecimento chega à sala de aula. Os livros didáticos são distribuídos gratuitamente pelo governo federal para os alunos de todas as séries da educação básica da rede pública e para os matriculados em classes do programa Brasil Alfabetizado. Há três programas voltados ao livro didático: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Seu objetivo é prover as escolas das redes federal, estadual e municipal e as entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado com obras didáticas de qualidade.

O problema é que essa qualidade tem sido contestada por educadores e pesquisadores interessados na aprendizagem de leitura desenvolvida e sugerida pelos livros didáticos, especificamente, de língua portuguesa. Bragato (2005, p. 8), ressalta em sua dissertação que “o livro didático é mediador de leitura, no entanto, ainda não privilegia a interação texto com a imagem, não cumprindo a função primeira de formar leitores críticos”.

Alguns pesquisadores examinaram a relação entre as habilidades de leitura desenvolvidas em atividades do livro didático e as habilidades de leitura avaliadas em

exames nacionais. A análise apresentada por Sousa (2005), em sua dissertação, conclui que são limitadas as habilidades de leitura desenvolvidas nos livros didáticos. Os alunos não desenvolvem habilidades como operações mentais mais complexas, como análise, inferência, generalizações que os caracterizam como leitores proficientes.

Segundo pesquisadores, como Viotto (2004), que aborda em sua dissertação de mestrado, que o livro didático do Ensino Médio não cumpre a sua função de desenvolver o gosto pela leitura e, muito menos, seu despertar crítico, “pois ao invés disso, privilegia a abordagem histórico-informativa do texto literário” (VIOTTO, 2004, p.6).

Pelos estudos realizados, verificou-se que a proposta pedagógica em geral dos livros didáticos de Língua Portuguesa para leitura ainda está presa à decodificação de signos. Por essa razão não proporcionam uma maior interação do leitor com o texto, reduzindo, assim, o ato de ler a uma atividade de identificação de termos, questões aleatórias, desconexas, sem sentido. As atividades propostas não provocam contestações o que elimina a possibilidade da leitura contribuir, efetivamente, na formação crítica do aluno.

Sendo o Brasil um dos grandes compradores de livros didáticos, em nível mundial, consoante pesquisa feita por Earp e Kornis (2005), cabe salientar então, sua força como material pedagógico de produção do conhecimento e o incentivo ao consumo do seu conteúdo. Para os pesquisadores, Klein e Mescka (s.d), por exemplo, a preocupação reside no fato desse material restringir o aluno a uma realidade que o distancia das verdadeiras necessidades sociais. Constatam ainda, a existência de professores que têm o livro didático como único material da sua prática pedagógica. Silva (1998, p.63), em relação ao livro didático, comenta “se os livros didáticos brasileiros fossem mesmo eficientes, o Brasil seria o melhor país do mundo em termos de educação e escola”.

O livro didático, pelo incentivo do governo e pela atual prática na sala de aula, é tido como portador de verdade infalível, livre da crítica, com atividades/textos distanciados e descontextualizados das realidades do aluno. Isso, sem contar que o maior problema do livro didático, no que se refere à leitura, “está nas intenções e nos objetivos a ela definidos: os textos são reduzidos a pretexto para ensino de conceitos, sejam gramaticais, estilísticos ou literários” (BUNZEN e MENDONÇA, 2006, p. 47). Ressalte-se ainda, que os textos apresentados no livro são desatualizados pela demora da elaboração, produção e a logística de entrega do material, de cinco a seis anos. Sem contar que as campanhas “conscientizadoras” do governo são para que o livro deva ser usado e conservado e,

necessariamente, ser utilizado por mais três anos consecutivos. Em consequência disso, os pesquisadores constataram que o aluno se torna passivo e simples consumidor de informações, sem objetivos reflexivos da sua situação social. Fica implícita também uma discriminação social na qual a classe social desfavorecida sofre desvantagem informacional diante da velocidade em que ela ocorre e a rápida transformação no processamento dela.

1.7 A leitura e as tecnologias digitais

Verificou-se que 5% das pesquisas, selecionadas para esta pesquisa, relacionaram a leitura às tecnologias, isso porque na atualidade, mais que outras épocas, a leitura requer papel de relevância e preponderância, pois as informações disponibilizadas na *internet* e outros suportes informatizados exigem que as leituras sejam feitas com elevadas habilidades a fim de acompanhar o rápido processamento dessas informações.

A sociedade atual associa o ciberespaço à grande parte das atividades humanas. É inevitável que a tecnologia cada dia mais ocupe espaço, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal. Assim o papel da escola é adequar sua maneira de ensinar ao novo modo de aprender, preparando o aluno para que seja capaz de atuar com eficiência nessa sociedade.

O ensino de leitura é um fator preocupante, uma vez que tem sido responsável por colocar os jovens brasileiros nas últimas posições do *ranking* internacional no que se refere às habilidades leitoras. De acordo com alguns pesquisadores, este é um momento propício para o desenvolvimento do hábito de leitura, através dos gêneros textuais virtuais de que os alunos gostam para despertar neles o interesse pela leitura.

Essa não é uma tarefa fácil para as escolas, visto que os professores demonstram pouca ou nenhuma habilidade para utilizar o computador em sua aula. Há resistência por parte das instituições e dos professores às inevitáveis transformações da atualidade, desconhecendo o fato de que os jovens estão mergulhados nesse universo virtual e que possuem, mesmo que em potencial, capacidade para compreender e utilizar essa linguagem presente nas mídias.

A escola precisa passar por uma mudança urgente, visto que não se aproxima da realidade dos alunos. Segundo Sacristán (2007), a educação é afetada diretamente pela globalização, porque reflete sobre as pessoas, os conteúdos do currículo e as formas de

aprender, e que as novas tecnologias não descartarão a presença mediadora e fundamental do papel do professor. O autor ainda afirma, categoricamente, a necessidade de uma profunda e ampla mudança no que se refere à formação dos professores, pois, segundo ele, “os docentes não serão substituídos pelas novas tecnologias, mas podem ficar deslocados no novo panorama. Na sociedade da informação, os professores devem se informar mais e melhor” (SACRISTÁN, 2007, p. 32).

Quanto à eficácia das tecnologias para a educação e, em particular à leitura, os pesquisadores encontraram resultados positivos no que se refere à formação do leitor crítico. Através da integração proporcionada pelas tecnologias, pode-se interagir e criar uma identidade com o ambiente, com o professor e com os colegas, favorecendo a aprendizagem dos conteúdos específicos e, principalmente, ao alcance do objetivo maior que é o hábito de leitura.

Quando se compara a leitura de textos virtuais e textos impressos, a primeira é considerada descontínua e fragmentada enquanto que a segunda é profunda e duradoura, concluindo que o sentido do texto depende da forma como é apresentado. Em contrapartida, há aqueles que revelaram que não importa o tipo de suporte, mas como a ferramenta será empregada nas atividades de leitura e, conseqüentemente, compreensão das informações apresentadas. Cabe aqui destacar que, segundo Pierre Lévy (1993), a tecnologia não é boa nem má. Ou seja, o modo como é utilizado e o seu contexto é que fará a diferença.

1.8 A leitura e outros temas

Devido ao grande número de pesquisas envolvendo leitura, aqui foram classificadas como outros, correspondendo a 27%, as pesquisas que envolvem sujeitos diversos dos que foram tratados até então, já que apresentam diferentes fins, pelo fato de estarem pulverizadas entre diferentes ambientes; sem, no entanto, apresentarem número relevante para dar destaque em sua particularidade. Portanto serão apenas citados sem descrição e sem comentários.

Há teses, dissertações e artigos que se dedicaram a relacionar a leitura com os idosos, com as mulheres, com a educação carcerária, com as histórias em quadrinhos, com a Revista Veja, com fotonovelas, com a televisão, com jornal, com a aprendizagem da ortografia, com educadores populares (cordelistas), com políticas educacionais, com a

investigação documental, com o planejamento educacional, com frequentadores de supermercados, com o manual didático, com o projeto Literatura em Minha Casa, com PNBE, com o PISA, o SAEB, com o ENEM, com o GT 10 da ANPED, com o texto teatral, nos espaços públicos, nos museus, na família, com a viagem na imaginação, leitor competente, leitura e autonomia.

As pesquisas que abordam o tema leitura, em maioria absoluta, são feitas em ambientes urbanos. O interesse pela pesquisa na área da leitura na zona rural é insignificante. Enquanto as pesquisas na zona urbana são 98%, na zona rural esse percentual é de 2%. Observa-se uma média de apenas um trabalho por ano que focaliza a leitura na Escola Rural.

Dos catorze trabalhos que envolvem leitura e Escola Rural, oito se referem à formação do professor da Escola Rural, um está relacionado ao MST (movimento sem terra), um analisa a questão do currículo, um descreve o cenário de uma Escola Rural multisseriada e o outro se refere à leitura na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim essa revisão bibliográfica reforçou ainda mais o interesse em pesquisar a leitura na Zona Rural nos anos finais do Ensino Fundamental.

1.9 Abordagens teóricas das pesquisas relacionadas à leitura

Quanto ao referencial teórico, as teses, as dissertações e os artigos selecionados para essa pesquisa sobre leitura na educação tiveram como aporte teórico autores da área da linguística, da linguística textual, da literatura, da psicologia, da pedagogia e da didática.

Nos estudos sobre alfabetização e letramento destacam Kleiman (1989, 1993, 1995, 2007); Orlandi (1983, 1988, 1996, 2001, 2002); Aguiar (1982, 1988, 2004, 2006); Barton (1994); Soares (1991, 2001, 2003); Kato (1983, 1986, 1998, 2002); Koch (1983, 2002, 2005, 2006); Solé (1999, 1998,); Zilberman (1984, 1986, 2000, 2004); Fávero (1983, 1995, 1999, 2002, 2006, 2007); Lajolo (1983, 1984, 1991, 2003, 2004); Mortatti (1999, 2000); Larrosa (2002,2003); Pennac (2002, 2003) e Foucambert (1994, 1998).

A educação de crianças no Brasil destaca Ferreiro (1991,1992,1999,2001); Faria e Melo (1994, 1995,2005); Kramer(1982, 1986, 1989, 1993, 1999, 2001, 2003); Oliveira A.,

Oliveira Z., Garcia (1989,1997); Soares(1998); Zilberman (1981, 1984, 1999, 2004, 2005).

Autores que tratam da relação entre leitura e escola e defendem uma concepção ampliada do ato de ler como construção de sentido e prática transformadora são Silva (1983, 1998, 2002, 2003, 2007); Geraldi (1991, 1995, 1997, 2003); Freire (1990, 2000, 2001); Kleiman (1993, 1995, 1999); Aguiar (1982, 1999, 2006); Soares (1998, 2003); Brandão e Micheletti (1995, 1996); Cagliari (1986, 1993, 1994, 1999, 2008).

Bakhtin (1994, 1999, 2006); Marcuschi (1975, 1989, 2004, 2007); Bronckart (1999); Coscarelli (1994, 2003) defendem a ideia de que o homem transforma o mundo através da utilização de instrumentos interativos como a linguagem e a leitura como processo cognitivo, social e cultural de produção de sentido

A formação de professores está embasada teoricamente em Libâneo (1986, 1998, 2002); Pimenta (1979, 1990, 1997, 1999, 2002, 2008); Giroux (1994, 1996, 1997, 1988); Brito (1994); Gauthier (1997, 1998, 1999, 2004); Nóvoa (1997, 1992, 2000); Tardif (1991, 2002, 2005) Mizukami (1996, 2002); Larrosa (1996, 2000, 2004); Foucault (1996, 1999, 2000) e Benveniste (1986, 1992, 1993).

A formação de identidade é destacada por Hall (1993, 1997, 1999, 2001) e Silva, T. (1998, 1999, 2000, 2001, 2004) enquanto a abordagem linguística da leitura aparece com Smith (1971, 1983, 1989).

No que se refere à habilidade de usar a língua para atingir certos objetivos, ou seja, a inteligência linguística, o referencial teórico se apóia essencialmente em Gardner (1994, 1995, 2000) e o tratamento do leitor/receptor visto como parte da significação do texto baseia-se na semiótica da recepção de Eco (1979, 1988, 2003).

A leitura e as relações semânticas encontram suporte teórico em Spradley (1980 1985) e a história da leitura e sua prática são abordadas à luz de Chartier (1996, 1998, 1999, 2000, 2004).

A leitura associada à análise do discurso de linha francesa tem embasamento teórico em Pêcheux (1971, 1975, 1995, 1997, 1999) enquanto Charlot (2000, 2001) é o referencial teórico para as pesquisas que relacionam a leitura com o saber.

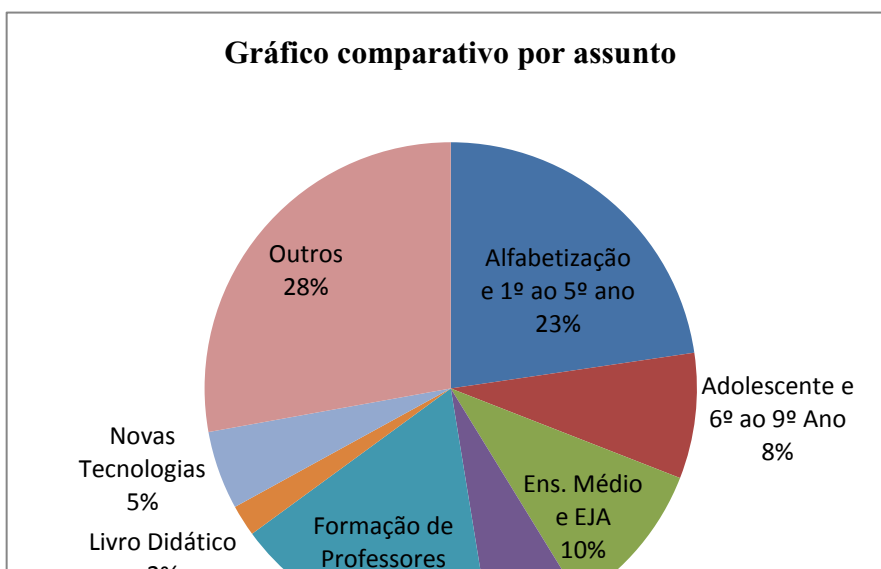
O hábito de leitura, como símbolo de poder expressos no hábito e estilo de vida de uma cultura dominante, é orientado por Bourdieu (1989, 1996, 1997); Chartier (1990, 1991); Lúria(1967) e a compreensão da afetividade para formação de hábito de leitura é referenciada por Kramer (1993, 1998, 1999, 2001).

A psicologia associada à leitura apresenta-se como referência Piaget (1946, 1972) e Vygotsky (1979, 1984, 1987, 1990, 2007, 2009) e a leitura aliada à tecnologia e educação é destacada por Santaella (1986, 2001) e Lévy (1993, 1998, 1999, 2003, 200).

A pesquisa apresentada foi feita por meio da leitura, em sua maioria, dos resumos, o que certamente reduz as informações. Além disso, há produções acadêmicas resultantes de pesquisa com resumos incompletos, os quais não informam elementos importantes como o sujeito da pesquisa, o referencial teórico, nem os resultados obtidos, bem como textos que não apresentam resumos. A pesquisa também não abrange todas as publicações, visto que não foram analisadas todas as revistas brasileiras a que professores têm acesso, capítulos de livros e livros. Isso evidencia que essa pesquisa deixou de captar um número certamente expressivo de trabalhos acadêmicos dedicados a leitura. No entanto, acredita-se que este capítulo foi organizado com base em dados capazes de representar a produção brasileira nos últimos anos, bem como deu direcionamento para a investigação nos anos finais do ensino fundamental na Escola Rural.

O gráfico seguinte foi elaborado utilizando somente o total de cada tema selecionado dentro do assunto pesquisado que é leitura, com o objetivo de evidenciar o interesse dos pesquisadores em relação aos níveis escolares identificados nesse levantamento.

Gráfico 2 – Níveis de ensino e temas associados à leitura.

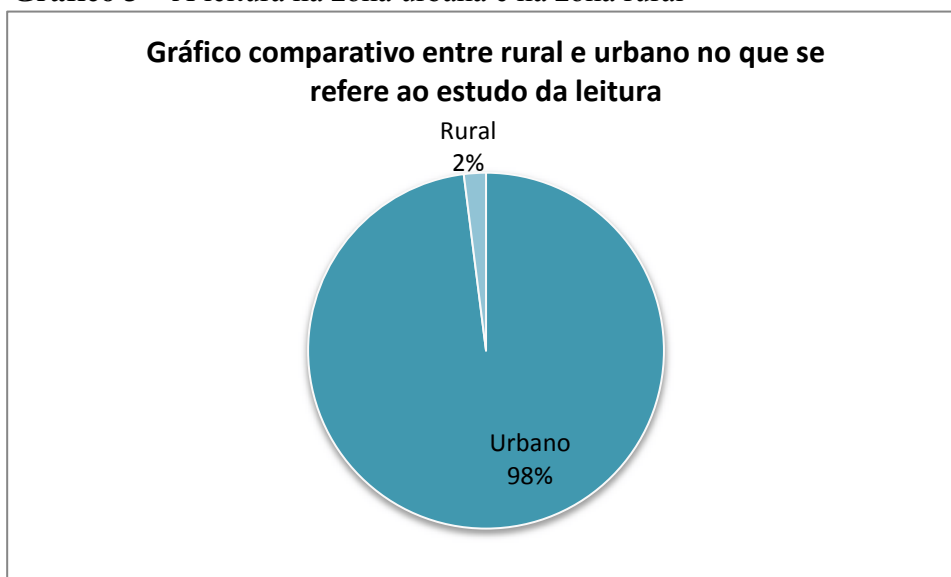


Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Fica visível que o interesse pelo tema leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, quando comparado aos outros níveis, principalmente os que compõem a Educação Básica, não é o centro das preocupações investigativas dos pesquisadores no campo educacional brasileiro, e mais especificamente no campo da leitura.

Dessa forma, diante da pouca produção acadêmica, sobre os anos finais do Ensino Fundamental, acerca da questão da leitura reconhecidamente significativa para o desenvolvimento da produção escrita, torna-se necessário analisar as práticas de leitura e escrita desses jovens estudantes. Partindo do que é conhecido sobre o baixo desempenho, buscou-se uma explicação não apenas no esforço individual, mas principalmente buscou-se uma compreensão no contexto em que o indivíduo se insere. Assim, a Escola Rural foi criteriosamente escolhida para compor o ambiente da pesquisa por considerar a relevância do contexto nas aprendizagens e, ainda, por constatar que esse ambiente é insignificamente pesquisado se comparado com a escola da zona urbana como pode ser visualizado no gráfico abaixo.

Gráfico 3 – A leitura na zona urbana e na zona rural



Fonte: Dados da pesquisa.

Dessa forma este estudo visa levar em consideração a fase de desenvolvimento dos estudantes associados ao contexto em que vivem no intuito de averiguar o desenvolvimento da consciência reflexiva e crítica pela leitura que fazem. Procurando assim, analisar o leitor dos anos finais do Ensino Fundamental de uma Escola Rural, relacionando o ambiente sócio-cultural ao desenvolvimento da leitura.

Nessa perspectiva de análise, buscar-se-á embasamento principalmente na teoria Histórico Cultural em Vygotsky (1996, 2007, 2009), no dialogismo em Bakhtin (2003, 2006), na Linguística Textual principalmente em Koch (2003), Fávero e Koch (2008), Marcuschi (2008) e na Sociolinguística. Ideias desenvolvidas no próximo capítulo

CAPÍTULO II

RELAÇÕES ENTRE CONTEXTO E APRENDIZAGEM

Tomo consciência de mim,
originalmente, através dos outros:
deles recebo a palavra, a forma e o

tom que servirão para a formatação original da representação que terei de mim mesmo.

Bakhtin

Este capítulo tem como objetivo fazer uma abordagem sucinta do referencial teórico que ampara esta pesquisa. Para tanto, serão abordados, primeiramente, os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento, mediação, pensamento e linguagem e formação conceitual pertencentes à Teoria Histórico-Cultural, que tem como principal representante Vygotsky. Em segundo lugar, será feita uma exposição sobre a dialogicidade, conceito da teoria de Bakhtin, o qual postula, assim com Vygotsky, a presença do outro nas aprendizagens. Por último, o capítulo trata de uma exposição dos conhecimentos ligados à Sociolinguística e à Linguística Textual, os quais têm relevantes contribuições ao tema leitura.

2.1 Vygotsky e a Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural tem como principal representante o russo Lev Semenovich Vygotsky, o qual encontra, no pensamento marxista, uma valiosa fonte científica. Os pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos de sua obra se identificam com a teoria dialético-materialista. Os principais fundamentos para suas teses sobre o desenvolvimento humano, profundamente arraigados na sociedade e na cultura, identificam-se com as concepções de Marx e Engels no que se refere à sociedade, ao trabalho, ao uso dos instrumentos e à interação dialética entre o homem e a natureza.

A vida breve de Vygotsky (1896 – 1934) o impediu de aprofundar em seus estudos, mas não o impossibilitou de semear profícuas ideias a partir da psicologia, sua principal área de atuação, às diversas áreas como a pedagogia, a antropologia, a história, a filosofia, a sociologia e a linguística. Essa postura interdisciplinar de sua obra se deve ao tema central de seus estudos que apontam para o contexto histórico-cultural como a origem de todos os processos psicológicos humanos. A esse respeito, Cole e Scribner (*apud* VYGOTSKY, 2007) comentam:

as implicações de sua teoria eram tantas e tão variadas, e o tempo tão curto, que toda sua energia concentrou-se em abrir novas linhas de investigação, ao invés de perseguir uma linha em particular até esgotá-la. Essa tarefa coube aos colaboradores e sucessores de Vygotsky, que adotaram suas concepções das mais variadas maneiras, incorporando-as em novas linhas de pesquisa (p.12).

Dessa maneira, a função de aprofundar essas muitas ideias coube aos muitos colaboradores e sucessores de Vygotsky, dos quais, alguns serão abordados no decorrer desse estudo.

A ideia de que a aquisição do conhecimento ocorre pela interação do sujeito com o meio, uma vez que o sujeito é interativo e adquire conhecimentos a partir das relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado pela mediação de instrumentos e signos é que encaminhou este estudo para Vygotsky, de onde vêm conceitos que darão suporte teórico a presente investigação sobre a leitura como ferramenta cognitiva para os estudantes dos anos finais da Escola Rural. Assim, da teoria de Vygotsky, serão destacados os planos genéticos de desenvolvimento que juntos definem o sentido de história; considerando a faixa etária dos estudantes da Escola Rural pesquisados será dado um enfoque a formação de conceitos; a relação entre aprendizagem e desenvolvimento; signo, linguagem e mediação e pensamento e linguagem.

2.1.1 Planos genéticos do desenvolvimento humano

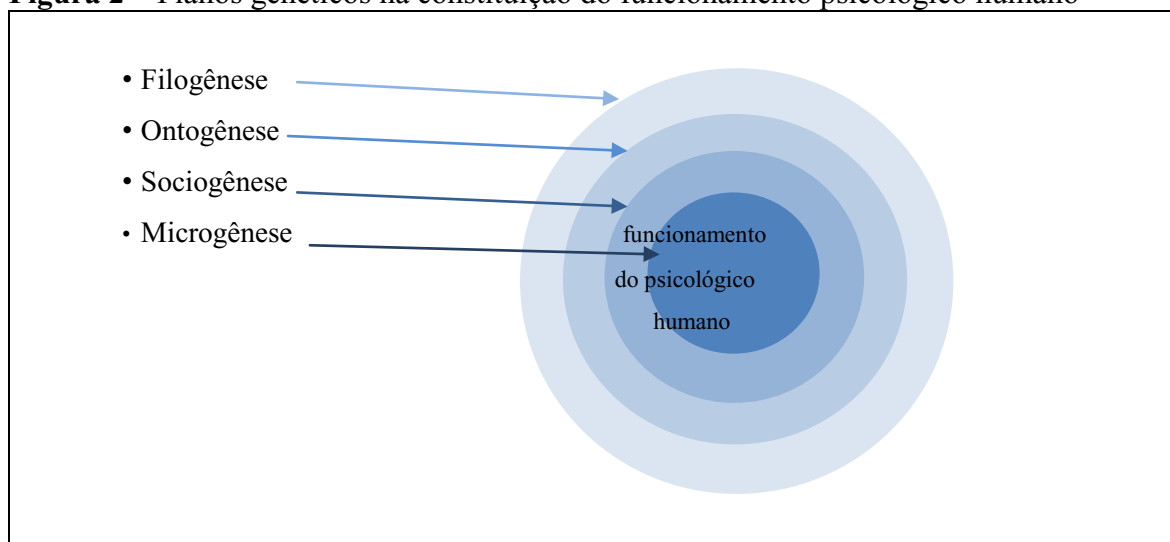
Vygotsky acredita que o funcionamento psicológico não é inato, mas também não é recebido pronto do meio ambiente. Para ele é a interação entre o homem e o ambiente mediado pelo uso de instrumentos e signos que provocam o desenvolvimento. Então o projeto principal do seu trabalho consiste em investigar os processos de transformação do desenvolvimento, para isso se preocupou em definir os sentidos de história a partir da junção dos quatro planos genéticos: filogenético, ontogenético, microgenético e sociogenético.

No plano da *filogênese* (phylon= tribo, raça+genetikos = origem) está a origem da história da espécie humana. Na *ontogênese* está a origem da história de uma pessoa, a qual não se desvincula da história da espécie humana. As palavras de Sirgado (2000, p. 51), esclarecem que “a história pessoal (desenvolvimento cultural), sem deixar de ser obra da pessoa singular, faz parte da história humana. A transformação que ocorre no plano ontogenético é um caso particular da que ocorre no plano filogenético”. Já na *sociogênese* está a história daqueles que vivem em uma mesma cultura, um mesmo grupo social e um mesmo momento histórico. É no plano sociogenético que se encontram os fenômenos

externos sociais e culturais. Já a *microgênese* é a história do desenvolvimento psicológico como fenômeno único, isso é, cada fenômeno psicológico tem sua própria história.

De forma esquemática os planos genéticos de desenvolvimento podem ser assim visualizados:

Figura 2 – Planos genéticos na constituição do funcionamento psicológico humano



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O funcionamento psicológico do ser humano se caracteriza pela união dos quatro planos de desenvolvimento. Na sociogênese, que é a história cultural, do meio no qual o sujeito está inserido, associa-se a leitura como ferramenta de funcionamento cultural capaz de interferir e definir o funcionamento psicológico dos estudantes rurais. Vygotsky, ao conceber a idéia de que o desenvolvimento acontece de fora para dentro, atribui à aprendizagem um importante papel na definição desse desenvolvimento. Assim a aprendizagem promove o desenvolvimento. Por essa razão este trabalho entende a leitura como uma atividade que envolve a aprendizagem e promove o desenvolvimento.

Insatisfeito com a psicologia de sua época, Vygotsky buscou uma abordagem alternativa, no sentido de aprimorar, para isso buscou nos princípios do materialismo dialético edificar uma psicologia que visasse à integração do “homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (OLIVEIRA, 1993, apud REGO, 1995, p. 40-41). Assim na relação indivíduo/sociedade ocorre uma interação dialética, pois concomitantemente às transformações que o homem faz no meio em que vive, transforma-se a si mesmo. Em decorrência dessa ideia é que Vygotsky afirma que as funções psicológicas

especificamente humanas têm suas raízes nas relações do indivíduo em seu contexto cultural e social, isso porque “o desenvolvimento mental humano não é dado *a priori*, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana”. (REGO, 1995, p.41-42).

Vygotsky (2007) considera que toda atividade humana é mediada por instrumentos técnicos e por sistemas de signos, os quais são construídos historicamente. Os instrumentos são ferramentas usadas em ações concretas sobre o mundo, são provocadores de mudanças externas, são meios concretos que possibilitam a transformação na natureza. Enquanto os signos são orientados para o interior, ajudam no autocontrole do indivíduo e exercem uma ação simbólica sobre o mundo. São formas posteriores de mediação, pois é uma mediação de natureza semiótica, ou simbólica, dentro do sistema psicológico humano. Por meio dos signos, o indivíduo pode ter controle sobre sua atividade psicológica e ainda aumentar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações. Numa interessante comparação entre a criação e a utilização de instrumentos como eficiente ajuda nas ações concretas e os signos como auxiliares nas ações psíquicas, Vygotsky (2007, p. 52) encontra uma analogia “o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho”. No entanto, essa analogia, como explica Vygotsky (2007), consiste apenas no conceito mais geral de atividade indireta, isso é o fato de ambos serem mediadores. Portanto, o signo mediador por excelência é linguagem.

2.1.2 A formação de conceitos

O desenvolvimento dos processos que dão origem à formação conceitual tem seu início na infância, no entanto as funções intelectuais que formam a base psicológica que possibilita a plena formação conceitual têm o seu amadurecimento somente na adolescência. Segundo Leontiev (1988), cada estágio da vida humana possui uma atividade, denominada principal, e com o desenvolvimento dessa atividade ocorrem mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da

personalidade. A atividade principal possui uma ligação com a idade da criança, no entanto não são imutáveis, visto que o conteúdo dos estágios é dependente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. Dessa forma, os dados da pesquisa empírica preveem uma análise das condições socioculturais dos estudantes da Escola Rural e a implicação dessas condições no desenvolvimento leitor dos mesmos. Uma vez que os estudantes pesquisados dos anos finais do Ensino Fundamental apresentam a faixa etária propícia para a formação conceitual, este estudo tem a intenção de averiguar o contexto sócio-histórico dos estudantes da Escola Rural, sua relação com a periodização humana, e sua relação com a leitura. Tendo em vista que, “as condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo” (LEONTIEV, 1988 p. 65).

Com o passar do tempo, segundo Leontiev (1988), o conhecimento da criança aumenta, tornam-se maiores suas capacidades e, conseqüentemente, seus poderes crescem. Assim, a atividade principal daquele estágio perde o sentido que possuía anteriormente. Com a crescente autoafirmação da criança, geralmente aparecem formas de comportamento que infringem a disciplina. É o que se denomina de crise. As crises exteriorizam a necessidade interior própria de mudança de estágio, por isso ocorrem no limite entre duas idades, marcando o fim de uma etapa e o início de outra.

A atividade principal de um estágio do desenvolvimento passa a segundo plano, e outra atividade surge em decorrência das necessidades internas e externas levando a criança a mudar de interesse e, assim, aparecem novas atividades dominantes, isso quer dizer que a atividade principal do período anterior não se exclui em definitivo, pois, segundo Davidov (1988), a atividade principal de um estágio anterior torna-se “latente”, passando a exercer uma influência “subterrânea”.

De todos os estágios do desenvolvimento humano, a adolescência é o período mais crítico, pois nessa idade, segundo Elkonin (1987),

essa atividade especial no estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes é uma forma de reproduzir, com os companheiros, as relações existentes entre as pessoas adultas. A interação com os companheiros é mediatizada por determinadas normas morais e éticas (regras de grupo). A atividade de estudo ainda continua sendo considerada importante para os jovens e ocorre, por parte dos alunos, o domínio da estrutura geral da atividade de estudo, a formação de seu caráter voluntário, a tomada de consciência das particularidades individuais de trabalho e utilização desta atividade como meio para organizar as interações sociais com os companheiros de estudo (p. 125).

Na fase de desenvolvimento que corresponde à adolescência, ocorre um importante avanço no desenvolvimento intelectual, formando-se os verdadeiros conceitos. É nesse estágio que o pensamento por conceito possibilita ao jovem, através de sua consciência social, a assimilação correta dos conhecimentos, sua compreensão da realidade, das pessoas e de si mesmo. Em crescente desenvolvimento intelectual, o pensamento concreto dá lugar ao pensamento abstrato.

Na prática, o conhecimento desse estágio, o do desenvolvimento intelectual, ajuda a entender como os jovens rurais reagem a determinadas influências do ensino. Leontiev (1978) afirma que a superação das crises em cada estágio do desenvolvimento é possível, ou até mesmo sua total superação, se o processo educativo for racionalmente conduzido e direcionado no sentido de levar em consideração as estruturas mentais que estão sendo elaboradas nesse período.

2.1.3 Aprendizagem e desenvolvimento

Não deixando de considerar as definições biológicas da espécie humana, Vygotsky atribui grande importância à dimensão social, fonte de instrumentos e signos, na mediação da relação do indivíduo com o mundo. Assim a aprendizagem é extremamente importante na definição dos rumos do desenvolvimento. É porque o ser humano aprende que ele se desenvolve. Assim, “o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie” (REGO, 1995, p. 71).

Desse ponto de vista, o aprendizado é o fator que garante o desenvolvimento das características intelectuais humanas. Nesse sentido, Vygotsky destaca em seus estudos a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e também as especificidades dessa relação no período escolar. Essa distinção procede da idéia de que a criança aprende mesmo sem ir à escola, mas destaca que o aprendizado escolar acrescenta elementos especificamente novos no seu desenvolvimento.

No que diz respeito à importância da educação sistematizada, no desenvolvimento cognitivo, Vygotsky propõe que a mediação, feita pelo professor, atue na Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, o professor deve atuar com tarefas que as crianças sejam capazes de desempenharem com o seu auxílio. Assim o professor, com o objetivo de promover o desenvolvimento do estudante, auxilia naquilo que o estudante ainda não sabe

fazer sozinho, mas posteriormente o fará de forma independente. Para compreender esse processo, Vygotsky (2009) explica o aprendizado escolar em suas dimensões.

Na teoria de Vygotsky são identificados dois níveis de desenvolvimento: o *nível de desenvolvimento real (ZDR)* e o *nível de desenvolvimento potencial (ZDP)*. O primeiro se refere ao desenvolvimento já efetivado pela criança, são as capacidades que ela já domina e que dispensa a ajuda de alguém mais experiente da cultura. Esse nível caracteriza “o desenvolvimento mental retrospectivamente”. Enquanto o segundo, o nível da ZDP, é aquele que define as funções que estão em “processo de maturação, mas que estão presentes em estado embrionário” (VYGOTSKY, 2007, p. 98). Esse nível caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. A ZDP também se refere ao que a criança é capaz de fazer, só que mediado pelo auxílio de outra pessoa mais experiente. A essa distância entre o que é capaz de fazer sozinho (ZDR) e o que se realiza com ajuda (ZDP) caracteriza o que Vygotsky chamou de ZDP (Zona de Desenvolvimento Potencial ou Proximal).

O aprendizado é o responsável por criar a ZDP, uma vez que por meio da interação, o estudante é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que não ocorreriam sem ajuda externa. “esse processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual” (REGO, 1995, p.74). E é justamente por essa razão que Vygotsky afirma que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (2007, p. 98). Nesse sentido, a noção de ZDP leva ao entendimento de “que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2007, p 102).

Na relação entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky atribui papel de destaque à linguagem, uma vez que é por meio dela que, inicialmente a criança se comunica com as pessoas e o meio ambiente, e que depois se converte em fala interior. A linguagem é responsável por organizar o pensamento da criança, transformando-se em uma função mental interna. Dessa forma, as interações ocorridas entre a criança e as outras pessoas e seu meio desenvolvem a fala interior e o pensamento reflexivo, os quais, por sua vez, propiciam o desenvolvimento do comportamento voluntário da criança. Assim, o aspecto essencial do aprendizado é que ele cria a zona do desenvolvimento proximal:

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Dessa forma, o aprendizado resulta em desenvolvimento mental. Assim Vygotsky (2007), atribui o desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas ao aspecto necessário e universal do aprendizado.

2.1.4 Signo, linguagem e mediação

Signo mediador por excelência, a linguagem se origina nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolve ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento. A internalização é a “reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 2007, p.56). Assim, uma atividade externa é reconstruída internamente. A linguagem é o fio condutor dos conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana.

A relação do homem com o mundo não é direta, é mediada. Essa mediação da atividade humana é auxiliada por ferramentas criadas exclusivamente pela espécie humana. Na perspectiva Sócio-Histórica a mediação é fundamental, pois é por meio dos instrumentos e signos que a cultura fornece subsídios para a formação dos processos de funcionamento psicológico. Justamente por isso Vygotsky atribui, no processo do pensamento, o papel de destaque à linguagem. Isso porque a apropriação dos signos, de origem social, provoca mudanças nas funções psicológicas individuais.

As características do funcionamento psicológico humano não são uma herança biológica, nem são adquiridas passivamente por meio da pressão externa. Mas, são construídas no decorrer da vida do indivíduo pela interação com seu meio físico e social, interação essa que possibilita a aquisição da cultura elaborada pelas gerações anteriores. Como esclarece Leontiev (1978, p.267) “Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Também, Vygotsky afirma que a gênese das atividades psicológicas mais sofisticadas deve ser procurada nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. E é por meio da linguagem que esse intercâmbio é possível, pois é a linguagem que possibilita

mudanças fundamentais nos processos psíquicos humanos. Essas mudanças se referem ao fato de que a linguagem possibilita a compreensão de um objeto mesmo quando esse está ausente, a linguagem possibilita o processo de abstração e generalização e a linguagem possui a função de comunicação entre os homens o que garante “a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história” (REGO, 1995, p. 54). E é por essa razão que Vygotsky atribui à cultura a fonte do funcionamento mental do homem que emerge graças à mediação simbólica.

2.1.5 Pensamento e linguagem

Com raízes geneticamente diferentes, na filogênese e na ontogênese, o pensamento e a linguagem, sintetizam a dialética no desenvolvimento, pois “modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo” (VYGOTSKY, 2009, p. 111), isso que dizer que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem não se realiza de forma igual e paralela, mas transcorre por linhas diferentes e independentes no decorrer do desenvolvimento da criança.

Em termos vygotskianos, a palavra linguagem, na relação pensamento e linguagem, poderia ser facilmente substituída pela palavra língua, uma vez que se refere à linguagem, no sentido específico de língua, fala, discurso. E é justamente a língua, que todo grupo humano possui, que é objeto de atenção de Vygotsky na relação com o desenvolvimento do pensamento. Vygotsky destaca, em seu trabalho, duas funções básicas da linguagem. A primeira diz respeito à função da comunicação. O primeiro ato de língua do ser humano é o choro ao nascer. O bebê, ao chorar pela primeira vez, não tem uma pretensão de transmissão de uma informação precisa, mas é uma forma de se comunicar com os adultos. As pessoas desenvolvem inicialmente a língua para se comunicar, para solucionar problemas de comunicação. Esse aspecto da língua coincide com mesma função nos animais, pois eles também se comunicam entre si, seja através da linguagem gestual ou sonora, com o claro objetivo de comunicação, de troca entre os membros da espécie.

A segunda função da linguagem, exclusiva dos seres humanos, surge no decorrer do seu desenvolvimento. Desenvolvimento esse caracterizado como sendo resultado da imersão do sujeito no mundo humano em sua volta, pois “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKY, 2007, p. 100). É na interação entre os

seres humanos que a linguagem humana se processa e se atualiza. Dessa forma, através da aquisição da linguagem o ser humano, não só se comunica como também é capaz de desenvolver seu intelecto mediado pelas relações sociais, assim é sua capacidade de ajustar a língua ao pensamento o que difere o homem dos outros animais.

Para Vygotsky, pensamento e linguagem é uma relação muito importante na definição do funcionamento psicológico humano. Para ele, na filogênese existe linguagem com função apenas de comunicação e, separadamente existe o pensamento, ou o início do pensamento traduzido pela inteligência prática. Existe assim, “na filogênese do pensamento e da linguagem [...] sem dúvida, uma fase pré-fala no desenvolvimento do intelecto e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala” (VYGOTSKY, 2009, p. 128), em outras palavras, uma linguagem pré-intelectual e um pensamento pré-linguístico, que num determinado momento do desenvolvimento, essas duas potencialidades se unem e surge um novo tipo de organização linguístico-cognitivo, o que significa dizer que é o nascimento da espécie humana, nas próprias palavras de Vygotsky “as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem” (2009, p. 130). O aspecto mais importante desse período do desenvolvimento é o surgimento da representação simbólica. Isso quer dizer que o ser humano já pode se comunicar pela linguagem, como um sistema articulado e a inteligência passa a ser abstrata, podendo funcionar em planos simbólicos. Assim “o pensamento se torna verbal e a fala se torna intelectual” (VYGOTSKY, 2009, p. 133). Considerado como “crucial”, esse é o momento que a fala entra na fase intelectual do seu desenvolvimento.

No desenvolvimento da linguagem, Vygotsky (2009) aponta para três etapas: linguagem exterior – linguagem egocêntrica e linguagem interior. A função primordial da fala é a comunicação, o contato social. A fala comunicativa tem uma função externa de coordenar e dirigir seus pensamentos. Não sendo capaz de diferenciar essas duas funções da linguagem, a criança fala alto sobre seus planos interiores e suas ações. Assim as atitudes egocêntricas representam a dificuldade da criança em separar com clareza a fala para si mesma e a fala dirigida para o outro. A fala egocêntrica tem um papel fundamental na atividade da criança, pois ela assume uma função diretiva, estratégica que evolui da fala oral para a fala interior, o ponto de chegada da língua. Ou seja, quando a criança fala para si mesma (fala egocêntrica) de acordo com Caryl (2002), ela não está externalizando seus pensamentos internos, mas internalizando suas interações verbais externas. É nessa etapa

final do longo percurso da conquista da utilização da linguagem como instrumento do pensamento da fala que o ser humano incorpora ao seu aparato psicológico um sistema simbólico capaz de atuar como suporte da língua, assim a língua dá ao homem a capacidade de transitar pelo mundo do simbólico, por meio das palavras, dos conceitos, sem precisar externalizá-los.

O fato do ser humano utilizar a fala como instrumento de pensamento deixa claro o modo como a criança interioriza os padrões de comportamento fornecidos por seu grupo cultural. Dessa forma, como ensina Vygotsky (2009, p.149), “o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança”. Assim, entende que o desenvolvimento da linguagem interior depende, basicamente, de fatores externos. O desenvolvimento do pensamento “não é do individual para o socializado, mas do social para o individual (VYGOTSKY 2003, p. 20).

Por essa razão, a leitura, vista como ferramenta importante na mediação cognitiva, assume um importante papel na constituição da linguagem, principalmente na zona rural, onde há uma ausência significativa de materiais escritos expostos. Assim sendo, o livro é um elemento da comunicação verbal, resultante de discussões ativas, ele é direcionado para o processo de construção do conhecimento, funcionando como fio condutor na rede do currículo interdisciplinar, desenvolvendo competências e habilidades nas diferentes linguagens, para que o aluno tenha condições de aprender, por si próprio, ao longo da vida.

Entendendo que o desenvolvimento da linguagem interior depende basicamente de fatores externos, agrega-se a esse referencial teórico o conceito de dialogia pertencente a Bakhtin.

2.2 A contribuição de Bakhtin para a compreensão da linguagem no contexto de sua produção

Mikhail Mikhailovitch Bakhtin, pesquisador, sociólogo e filósofo russo, no início do século XX, dedica-se aos estudos da literatura e da linguagem enquanto interação Social. Autor da denominada “teoria de enunciação” afirma que, estando presente em todos os atos de compreensão, a palavra é o “fenômeno ideológico por excelência” (2006, p.36). Em que a ideologia é o elemento de uma realidade natural que se condiciona a outra realidade que lhe é exterior e indica a relação inerente entre a ideologia e os processos de

interação social. Sendo a linguagem produto da interação entre os homens e também "uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros" (BAKHTIN, 2006, p.117) é no diálogo que acontece sua atualização, e sua completude se dá num "contexto de produção concreto, heterogêneo, multifacetado e contraditório, sendo sua natureza, portanto, intrinsecamente sócio-histórica e ideológica" (BRAGGIO, 2005, p.83-84). Dessa forma, a linguagem é concebida como processo em constante construção. A palavra é orientada em função do interlocutor o qual tem um papel relevante na interação, pois na verdade, Bakhtin (2006, p.117) acredita que toda palavra "comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém". Não havendo, portanto, expressão verbal que não seja socialmente dirigida. E sendo a enunciação justamente o produto da interação verbal entre o locutor e o ouvinte, é esse fenômeno social que constitui a realidade fundamental da língua, De acordo com as próprias palavras de Bakhtin (2006):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações* (p.127, grifos do autor).

Por compreender a interação pela linguagem fundamental nas situações de ensino e aprendizagem da língua e a mediação a chave para a concretização dessas situações é que este trabalho envolvendo a leitura de estudantes da Escola Rural associa-se ao conceito de dialogismo, como concernente ao propósito.

2.2.1 O Dialogismo

A interação verbal, fundamento real da língua, ocorre no diálogo. O qual é entendido (BAKHTIN, 2006), tanto em sentido estrito em que a comunicação verbal em voz alta no face a face entre os indivíduos, quanto em sentido amplo, ou seja, toda e qualquer comunicação verbal. Assim, um livro é um elemento da comunicação verbal. Ele é fruto de discussões ativas e igualmente direcionado para ser experimentado de maneira ativa. Ser profundamente estudado, comentado e criticado no âmbito do discurso interior, além de críticas e resenhas, reações impressas, influenciadoras de trabalhos posteriores.

O dialogismo, então é a causa primeira do ato constitutivo da linguagem. É o dialogismo que dá a condição de sentido ao discurso. Somente através do diálogo com os outros e contextos diversos o sentido do texto e a significação das palavras são captados. A dialogicidade se faz presente na interação permanente entre leitor e texto e essa prática traz em seu bojo condição para o desenvolvimento da criticidade, da capacidade de posicionar-se frente à realidade, de interagir com o outro nas relações sociais, de apresentar e defender idéias, de apropriar-se criticamente do conhecimento como propriedade fundamental na interlocução texto-leitor para uma construção de sentido mais pertinente e consistente. Assim, evidencia-se a significativa importância da linguagem no contexto educacional, pois a realização do ato educacional escolar ocorre através do contexto de comunicação, interação e significação que se dá através da relação dialógica dotada de intencionalidade e dinamizadora dos processos de ensinar e aprender que ocorre nesse ambiente. É, portanto, através da linguagem que o sujeito apropria-se dos mais variados conhecimentos e através dos quais se constitui como sujeito e desenvolve-se como ser social.

Para Bakhtin, a linguagem não se dá no vazio, mas numa situação histórica e social concreta, através da interação verbal. O falante não é o dono único e exclusivo da palavra, pois o ouvinte também se faz presente de alguma forma, assim como todas as outras vozes que antecederam e de certa forma influenciaram no ato da fala. Dessa forma, todo enunciado pressupõe um anterior e um sucessor, constituindo assim uma cadeia comunicativa.

A interação pela linguagem é fundamental nas situações de ensino-aprendizado da língua e a mediação é a chave para a concretização do aprendizado. Cabe ao mediador (o professor) o esforço e o empenho para garantir que o ambiente proporcione condições para que o sujeito tenha direito à palavra e que ela encontre ecos no discurso do “outro”.

Assim como Vygotsky, Bakhtin acredita no poder mediador da linguagem entre a consciência e o social. Diferentemente dos animais os quais refletem diretamente os estímulos do meio, não há em seus cérebros significados, categorias, conceitos, eles apenas possuem, como seres biológicos, as funções mentais elementares. Ao contrário, o homem se torna humano ao transformar-se de ser biológico em ser sócio-histórico. Isso acontece quando ele passa a refletir a realidade objetiva de forma mediada por meio de signos na interação com os outros. Assim, Bakhtin deixa claro que a consciência humana se fundamenta em bases sociológicas e, não em bases fisiológicas ou biológicas, portanto, os

fundamentos da consciência não podem “ser reduzidos a processos internos”. A consciência “se constitui no social, via linguagem” (FREITAS, 2005, p.303).

A palavra é considerada como material semiótico da consciência, pois é a palavra que determina o conteúdo da vida interior, do discurso interior, assim não há possibilidade de uma divergência qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior. Bakhtin (2006), também atribui ao exterior o cerne que organiza e que forma a atividade interna, em suas palavras diz que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (p.116). Assim a palavra é orientada em função de um interlocutor, porque na realidade “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (idem p. 117). Isso porque se concentra na palavra o resultado da interação entre quem fala e quem ouve.

Para integrar este referencial teórico, assim como já foi anunciado nesta dissertação, estende-se o diálogo das teorias psicológico-filosóficas desenvolvidas com a corrente da Sociolinguística e da Linguística Textual, uma vez não ser possível excluir o fato de que este estudo está arraigado no campo da linguística.

Dessa forma, a relação entre linguagem e sociedade é um pressuposto que orienta este trabalho, por isso mesmo, não ignorando o contexto no qual ela ocorre. Nesse sentido, busca-se orientação na Sociolinguística por entender que os valores culturais concedidos à leitura, podem ser diferentes em comunidades diferentes, assim como diferentes são suas interações sociolinguísticas.

2.3 A contribuição da Sociolinguística para o ensino da leitura

Vertente teórica da linguística, a sociolinguística ou sociologia da linguagem é uma ciência que “se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo” (MOLLICA, 2008, p. 9). Assim, como já foi dito, nessa compreensão de linguagem que tem seu foco de análise na relação entre os aspectos linguísticos e os aspectos sociais, entende que todas as línguas apresentam um caráter dinâmico inerente, o que vale dizer que elas são heterogêneas. Dessa maneira, encontram-

se, em uma mesma língua, formas diferentes que, à primeira vista, possuem equivalência semântica, sintática e morfossintática de domínio pragmático-discursivo.

A sociolinguística tem exatamente como objeto de estudo, esse elemento que até então tem sido ignorado pelas teorias: a variação. Adquire relevo, pois passa a ser entendida “como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente” (MOLLICA, 2008, p.10). Partindo do pressuposto de que as escolhas de uso são resultado das influências dos fatores estruturais e sociais, a sociolinguística acredita que os fatores sociais exercem influência sobre as estruturas linguísticas, postula, ainda, que a linguística inexistiria se estiver alheia às considerações dos fatores sociais, os quais influenciam o uso da língua. Ao assumir a heterogeneidade da língua, a sociolinguística busca “formas de descrever, sistematizar e explicar os usos concretos da linguagem por falantes reais em comunidades reais de fala” (BRAGGIO, 2005, p. 28-29).

A partir dos anos 60 do século passado a sociolinguística começa a se definir como campo de estudo da linguística. O interesse nas relações entre linguagem e sociedade surgiu porque para a sociolinguística a língua existe enquanto interação social, criando-se e transformando-se em função do contexto sócio-histórico, diferentemente de outras vertentes da linguística que acreditam ser possível estudar a língua de forma autônoma, como entidade abstrata e independente de fatores sociais.

Ao considerar a importância social da linguagem, de acordo com Braggio, 2005, a sociolinguística focaliza desde os pequenos grupos sócio-culturais (microsociolinguística) a comunidades maiores (macrossociolinguística), podem ainda, numa perspectiva histórica, ser sincrônicos ou diacrônicos. Os estudos sociolinguísticos têm focalizado as funções que a língua desempenha nas sociedades, têm sido usados para avaliar problemas linguísticos e problemas educacionais de povos minoritários, no que concerne à linguagem escrita, atualmente vem dedicando atenção a seu papel nas diferentes sociedades bem como as funções sociais da leitura e da escrita.

A linguagem estudada em seu contexto social aniquila a ideia chomskyana de falante-ouvinte ideal em comunidades homogêneas de fala, isso quer dizer que para Chomsky a linguagem é pouco influenciada pelo meio social, e que o indivíduo conhece perfeitamente sua língua e que, quando aplica este conhecimento, na prática, não é afetado pelas condições gramaticais não concernentes. Trata-se de uma competência inata da língua, uma capacidade interna ao organismo humano, isso é, de uma capacidade infinita de produzir e de compreender toda a frase gramaticalmente bem feita na sua língua.

Todavia, essa perspectiva teórica nos conduz a pensar que todos os falantes de uma comunidade linguística são iguais.

Contrapondo a essa noção, surge o sociolinguista americano Dell Hymes (1967), como sendo o primeiro a incorporar a dimensão social ao conceito de competência. Demonstrou preocupação com o uso da língua, desafiando as formulações de Chomsky baseado no pressuposto de que diferentes pessoas têm diferentes comandos sobre sua língua, propôs a noção de competência comunicativa com sentido mais inclusivo, visto que engloba em suas concepções um conjunto de conhecimentos que vão da linguística à pragmática, passando pela psicolinguística e a sociolinguística, além de habilidades que os falantes devem desenvolver para falar em diferentes contextos (BALTAR, 2005). Assim, para Dell Hymes, não é suficiente que o indivíduo se aproprie e use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua para ser caracterizado como competente em termos comunicativos. É necessário que, a essa apropriação gramatical, esse indivíduo saiba e use as regras do discurso específico da comunidade na qual se insere. Assim demonstra possuir competência o indivíduo que sabe quando falar, quando não falar, e a quem falar, com quem, onde e de que maneira. Deve-se a Hymes (1978) igualmente, a ampliação do conceito de competência para incluir a idéia de “capacidade para usar”, unindo desta forma as noções de competência e desempenho que estavam bem separadas na dicotomia proposta por Chomsky em 1965. Para Hymes o conceito de competência comunicativa deve abarcar competência e desempenho, pois ambas são indissociáveis, visto que a competência se constitui num sistema abstrato e, como tal, só é percebido através do desempenho. A competência pertence ao campo das idéias, portanto, pode ser definida como conhecimento abstrato acumulado o qual permite “fazer” e o desempenho, por sua vez, como alguma coisa que esse indivíduo “faz” com esse conhecimento armazenado. Conhecimento este que compreende regras gramaticais, regras contextuais ou pragmáticas na criação de discurso apropriado, coeso e coerente. Inclui ainda as noções de conhecimento do mundo (conhecimentos gerais e conhecimentos específicos sobre assuntos, tópicos e áreas) e de competência, no seu sentido clássico, chomskyano; e componentes afetivos (emoção, paixão, cólera, ansiedade, etc.),

A partir de Hymes, e aparentemente inspirados por ele, vários autores enfrentaram a difícil tarefa de conceituar competência comunicativa.

Com a insurreição das idéias de Hymes apontando para uma nova concepção de linguagem, agora vista como fruto da experiência social das comunidades de falantes,

implica, na sua visão, analisar o contexto social, e esta mudança de visão vai influenciar as propostas metodológicas proporcionando assim o desenvolvimento da sociolinguística. Isso porque começam a emergir conceitos como o de comunidade linguística e também pela necessidade de dar maior ênfase aos falantes individuais inseridos nessas comunidades. Para o ensino da língua materna a sociolinguística tem contribuído no sentido de “apontar que as comunidades de fala são heterogêneas e que cada situação de fala nos mostra a diversidade linguística” (BRAGGIO, 2005, p.31). Costumeiramente chamadas de variantes linguísticas, essa diversidade pode ser regional, social ou as duas ao mesmo tempo. Contíguo a diversidade linguística, Fishman (1972), existem simultaneamente atitudes e comportamentos agregados às variantes de uma língua, em que à variante-padrão corresponde ao valor de prestígio e a variante-não-padrão fica condenada ao descaso, inclusive essa depreciação ultrapassa o âmbito da linguagem, estendendo-se aos seus falantes.

Também Halliday é um dos pioneiros que se opõe às idéias de Chomsky, propondo a noção do aspecto social destaca o caráter funcional da linguagem. Para esse teórico, a linguagem é responsável pela adequação do comportamento do falante, uma vez que ele escolhe no seu sistema semântico-gramatical o que dizer, e como dizer em determinadas situações. Isso quer dizer que a língua é um sistema de opções, cujas funções determinam as escolhas e os arranjos. Além disso, a linguagem carrega consigo uma série de funções comunicativas. A esse respeito, Halliday, (1973), afirma que a “criança sabe o que é a linguagem porque ela sabe o que a linguagem faz” (*apud* Braggio, 2005). Dessa forma, esse autor acredita na precedência da aquisição das funções da linguagem com relação à aquisição das formas de linguagem. Sendo assim, mesmo antes de ir à escola, essas funções são adquiridas pela criança.

As funções da linguagem apresentadas por Halliday, segundo Braggio, (2005), Bachman, (2003), podem ser assim descritas: *Instrumental* na qual a linguagem é utilizada para a satisfação das necessidades imediatas seja por meio de oferecimentos, promessas ou ameaças. Pode ser representada por “Eu quero”. *Regulatória*, é a função que usa a linguagem “para controlar o comportamento dos outros – para manipular as pessoas e, com ou sem sua ajuda, os objetos no ambiente” (Halliday 1973, p.18 *apud* Bachman, 2003, p.98). Pode ser representado, nas palavras de Braggio, (2005) por “Faça como eu digo”. *Interacional* é a função que usa a linguagem como veículo para formar, manter ou mudar as relações interpessoais. Envolve contexto e relações sociais. Representado por Braggio,

(2005) como “você e eu”. *Pessoal*, instrumento de expressão das próprias opiniões e sentimentos. Representado por “Aqui estou eu”. *Heurística*, aplica-se ao uso da língua para expandir o conhecimento do mundo ao redor das pessoas e acontece geralmente em atos como ensinar, aprender, resolver problemas e memorizar conscientemente. Em síntese é uma atividade de conhecimento. Representado por “Diga-me por quê”(BRAGGIO, 2005 p.34). *Imaginativa*, a linguagem é usada como meio de superação da realidade. Ao aplicar essa função, a linguagem capacita ao ser humano a criação ou expansão de seu próprio ambiente por razões que podem ser humorísticas ou estéticas, isso acontece ao contar piadas ou criar usos figurativos da linguagem, ou assistir a filmes ou peças teatrais ou fazer uma leitura literária, por diversão. É representada, de acordo com Braggio, 2005, p.34, por “Vamos fingir”. E por último a função *informacional* em que a linguagem é um meio para exposição de ideias. É representado por “Tenho algo para dizer-lhe”.

Embora essas funções tenham sido descritas separadamente uma da outra, nas instâncias do uso discursivo da língua várias funções podem aparecer simultaneamente, formando, segundo Halliday (1973), três macrofunções: ideacional, interpessoal e textual.

A função ideacional da linguagem enfoca o texto como processo, no qual os enunciados remetem a processos da atividade humana por meio da relação simbólica. A função interpessoal tem enfoque no texto como ato de fala, assim a língua é vista como ação. Nessa função, os usos da língua são direcionados para as relações sociais e pessoais. A terceira macrofunção proposta por Halliday é a textual, na qual o texto é enfocado enquanto mensagem, dessa forma, a escolha de estruturas textuais relaciona-se a contextos sociais de interação.

As três macrofunções são interligadas no texto, os quais podem ser analisados sob cada um desses aspectos, o que oferece aos enunciados uma multifuncionalidade em sua totalidade, servindo simultaneamente a diversas funções. Nesse sentido, as funções da linguagem ocorrem no uso concreto da língua envolvendo múltiplas funções em enunciados conectados e que a coerência conferida ao discurso acontece justamente pela conexão entre essas funções.

Também em contradição à noção de sociedade homogênea de fala e seus pressupostos, bem como a oposição à psicologia behaviorista desponta o relevante trabalho do americano William Labov. Respeitado sociolinguista da atualidade e grande contribuidor com os aspectos teórico-metodológicos próprios da sociolinguística.

Labov aprofunda e amplia os estudos das relações entre linguagem e sociedade, lança a possibilidade de se sistematizar a linguagem oral, para ele, é na fala que se encontra a base do conhecimento intersubjetivo da linguística. Assim declara que “a língua tal como usada na vida diária por membros da ordem social, este veículo de comunicação com que as pessoas discutem com seus cônjuges, brincam com seus amigos e ludibriam seus inimigos. (LABOV, 2008 p. 13). Labov demonstra em seus trabalhos que a fala varia sistematicamente de acordo com a formalidade ou informalidade da situação em que se encontra o falante. Dessa forma, consoante Braggio (2005, p.36), Labov aniquila a concepção de que as “variedades lingüísticas sejam incorretas, a-sistemáticas e não governadas por regras internas e que as pessoas que as falam sejam portadoras de deficiências lingüístico-cognitivas”. Para ele, a variedade não-padrão também possui um sistema de regras que orienta a fala adequando-a a situação de produção e que os falantes dessa variedade não possuem razões biológicas ou linguísticas para serem considerados deficientes, e sim diferentes, onde a variedade não-padrão é tão adequada quanto à estabelecida variedade padrão da língua.

A partir desse breve exposto sobre o principal objeto de estudo da sociolinguística, considera-se aqui que o ensino da língua materna não pode ser desvinculado do seu contexto sócio-cultural, assim os estudantes podem ter mais sucesso na escola se houver uma relação harmoniosa entre as salas de aula e as comunidades, isso é, quando as escolas consideram e incorporam aos seus currículos o que os estudantes já sabem a respeito da língua escrita, saber esse adquirido em suas comunidades antes de irem para a escola. Dessa forma, o ensino da língua escrita não fica limitado a si mesmo, não fica apenas entre as paredes da sala de aula, mas extrapola esse espaço porque há coerência entre o que se aprende na escola com o que se aprende fora dela. Nessa relação entre linguagem, contexto social e escola, McDermott (1977, 1982) aponta as interações entre professores e alunos na sala de aula como responsável pelo sucesso ou não na aprendizagem do estudante. Para esse autor é definitiva a influência do contexto sócio-interacional na aprendizagem. Assim será positiva ou limitada a aprendizagem a depender do contexto em que ocorreu.

Este estudo também compreende a Linguística Textual como outra corrente linguística apropriada a dar suporte teórico ao aprendizado e desenvolvimento da leitura dos estudantes da Escola Rural, objeto deste estudo.

2.4 A Linguística Textual e o processo de interação do texto

Ramo da linguística, a linguística textual começou a desenvolver-se na década de 60, na Europa, e, de modo especial, na Alemanha. Entendendo o texto como forma específica de manifestação da linguagem, a Linguística Textual nasce como oposição à Linguística Estrutural, e por isso propõe transpor os limites da frase. Toma o texto como unidade básica, e o adota como objeto de investigação. O texto passa a ser conceituado como processo (e não como produto). Nesses processos de construção textual, os participantes do ato comunicativo criam sentidos e interagem entre si.

Na evolução da Linguística Textual, de acordo com Fávero e Koch (2008), encontram-se distintos três momentos principais: o da *análise transfrástica*, o das *gramáticas textuais* e o das *teorias de texto*. No primeiro momento, o percurso da análise ainda é da frase para o texto, com o objetivo de estudar as relações possíveis entre os diversos enunciados que compõem uma sequência significativa. O texto é concebido somente a partir de tessituras frásticas correferenciais, estabelecidas por diferentes elos coesivos textuais (anáforas, elipses, repetições). No entanto esses vínculos coesivos não asseguram unidade ao texto, pois a construção do sentido global do texto requer que o conhecimento intuitivo do homem seja considerado, por isso surge a necessidade de criar outra linha de pesquisa. No segundo momento, o das gramáticas textuais, procurou-se considerar o texto para além de uma lista de frases, mas um todo, dotado de unidade própria e, sua compreensão e a sua produção derivam da competência textual que todo falante nativo possui. Fávero e Koch (2008) afirmam o seguinte:

todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados, e esta competência é, também, especificamente lingüística... Qualquer falante é capaz de parafrasear um texto, de resumi-lo, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título ou ainda, de produzir um texto a partir de um título dado (p. 14).

Se todo falante nativo possui essa competência textual, pode-se considerar que a gramática textual tem como tarefa, de acordo com Fávero e Koch (2008), investigar o que faz com que um texto seja um texto, isto é, demarcar os seus princípios de constituição, de coerência e as condições em que a textualidade ocorre; definir o texto como algo completo; diferenciar as várias espécies de textos. Apesar desses avanços, as gramáticas textuais ainda apresentam problemas na sua formulação. Isso porque ao conceituar o texto como uma unidade formal, dotada de uma estrutura interna e gerada a partir de um sistema finito

de regras, segundo Koch, (2003) exclui o indivíduo e todo conhecimento inerente a ele. Outro problema das gramáticas de texto é a separação entre as noções de texto e a situação real de interação. A partir dessas observações, inicia-se a elaboração de uma teoria de texto que discute a relação texto e contexto, então surge uma teoria de texto.

Das gramáticas de texto, segue-se ao terceiro momento, o das teorias de texto, no qual o contexto pragmático, ou seja, as condições externas de produção e recepção se estendem do texto ao contexto comunicativo dando relevância para a compreensão do texto. Nessa perspectiva, o texto considera as condições de produção e de recepção, assim a idéia de que o texto é um produto pronto e acabado cede lugar ao texto como processo. Nesse sentido, Koch (2003) compreende o texto no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção, levando-se em consideração a produção textual como atividade verbal, consciente e interacional. Dessa forma, o texto passa a ser considerado um processo de interação entre o escritor/falante e o leitor/ouvinte, isso porque a construção de sentido do texto, não está apenas dentro dele, mas também fora dele. Essa concepção de texto diz respeito tanto à língua falada como à língua escrita, “pois oralidade e escrita⁵ são duas modalidades discursivas, igualmente relevantes e fundamentais” (MARCUSCHI, 2008, p.72). Essa nova etapa de desenvolvimento da linguística de texto surge também graças a uma nova concepção de língua, a qual deixa de ser um sistema virtual autônomo, um conjunto de possibilidades e passa a ser entendida como um sistema real de uso em determinados contextos comunicativos (MARCUSCHI, 2008).

“Ocorrência comunicativa”, assim Beaugrande e Dressler (1981 *apud* Bentes, 2008, p.28) definem o texto, o qual satisfaz a sete padrões de textualidade. Ao postularem a textualidade como um princípio organizacional e comunicativo do texto, os autores acima citados tinham em mente a necessidade de contemplar tanto a organização interna do texto quanto, e principalmente, a função comunicativa do texto, uma vez que, como escrevem, “a questão mais urgente é como os textos funcionam na interação humana” (*apud*, BENTES, 2008, p.28). Esse duplo caráter do texto, “enquanto artefato linguístico e processo sociocultural” (BENTES, 2008 p.29), obedece a sete critérios constitutivos, conhecidos como padrões de textualidade. São eles: coesão, coerência (centrados no texto), intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade (centrados no usuário).

5 O autor adverte para o emprego da palavra “escrita” que está sendo empregada de maneira técnica.

Como já foi dito, a textualização tem o objetivo de contemplar aspectos organizacionais e interacionais do texto, assim centrada no texto, a *coesão*, de acordo com Koch (2003, p. 45, 52), é “o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos lingüísticos presentes na superfície textual encontram-se interligados, por meio de recursos também lingüísticos, formando seqüências veiculadoras de sentido”, também centrada no texto, a *coerência*, “diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos”. Esses são dois dos principais aspectos de abordagem e discussão da Lingüística Textual, pois são duas formas de observar a textualidade: coesão baseada na forma e coerência baseada no sentido.

A relação entre coesão e coerência tem sido evidenciada como forte influência no processo de produção e compreensão de textos. Sobretudo a questão da coerência, que na busca pela textualidade, extrapola os limites do texto em si, passando a entendê-lo nas suas dependências de ordem lingüística, cognitiva, sociocultural e interacional, isso porque autor e leitor de um texto não estão isolados, seja na produção ou na recepção desse texto. Marcuschi, (2008), postula que um texto, como unidade comunicativa, não é um conjunto aleatório de frases, por isso mesmo deve obedecer a um critério de textualização. Para ele, os critérios da textualidade, definidos, primeiramente, por Beaugrande e Dressler devem sofrer algumas ressalvas, principalmente por ver nesses critérios, equivocadamente, princípios de boa formação textual, uma vez que “o texto não é apenas um sistema formal e sim uma realização lingüística a que chamamos de evento comunicativo e que preenche condições não meramente formais” (p.94).

Charolles (1987), *apud* Koch; Travaglia,(2003), postula que a coerência do texto depende dos usuários e da situação, pois “haverá sempre a necessidade de recursos a conhecimentos exteriores ao texto (conhecimento de mundo, dos interlocutores, da situação, de normas sociais)” (p.23). Assim, um texto incoerente é aquele cujo produtor não o adéqua à situação comunicativa.

Também, para Marcuschi (2008), “a coesão não é nem necessária nem suficiente, ou seja, sua presença não garante a textualidade e sua ausência não impede a textualidade”. (p. 104). Ao contrário, a coerência é fundamental, pois há casos em que a coesão superficial do texto não é necessária para a textualidade, mas também não significa que seja irrelevante. O que ocorre é que a coerência deduz tal coesão por meio de um imenso investimento de conhecimentos partilhados, o qual supre a ausência de outros critérios.

Assim, a coerência liga-se a atividades cognitivas. Ela é assim definida por Marcuschi (2008):

A coerência é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada. Na verdade, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos. Não é observável como fenômeno empírico, mas se dá por razões conceituais, cognitivas, pragmáticas e outras (p. 121)

Para Costa Val (1999, p. 6), coesão é a “[...] manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual”. Depreende-se a partir dessas palavras que a coesão é um elemento auxiliar na constituição da coerência, mas que sozinha a coesão não garante a obtenção de um texto coerente. Cabe aqui lembrar as palavras de Marcuschi (2008, p.122) que ressalta a importância da coerência para fazer com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases, ao “frisar que a coerência é um aspecto fundante da textualidade e não resultante dela”.

Além da coesão e da coerência, Beaugrande e Dressler apontam outros critérios de textualização. Um desses conceitos é o de *intertextualidade*, fator que relaciona um dado texto a outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores. Já é consenso admitir, entre os teóricos, que todos os textos mantêm um aspecto intertextual, pois, nas palavras de Marcuschi (2008, p.129), “nenhum texto se acha isolado e solitário”. Nesse mesmo sentido, Koch (2003) diz o seguinte:

Todo texto é um objeto heterogêneo que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude ou a que se opõe (p. 59).

A *intencionalidade*, critério centrado basicamente no produtor do texto, considera a intenção do autor como fator relevante para a textualização. Assim, “Um ato de fala, um enunciado, um texto são produzidos com um objetivo, uma finalidade, que deve ser captada pelo leitor” (MARCUSCHI, 2008, p. 127)

Relacionado à intencionalidade, tem-se o fator de *aceitabilidade* que diz respeito ao modo como o receptor do texto reage, aceita, considera ou se engaja nas intenções pretendidas, isso é, assume que o texto terá alguma relevância para ele. Outro critério, também relacionado à intencionalidade é a *informatividade*. De acordo com Marcuschi, (2008, p. 132) “o essencial desse princípio é postular que num texto deve ser possível

distinguir entre o que ele quer transmitir e o que é possível extrair dele, e o que não é pretendido”. A informatividade é responsável por determinar quais e como as informações estarão presentes no texto, uma vez que essas informações são condicionadas pela intenção do sujeito, que, por sua vez, é regulada pela situação comunicativa ou *situacionalidade*. A *situacionalidade* é um critério que representa a adequação social e cultural do texto.

Assim os critérios de textualidade garantem a compreensão e a unidade do texto. Na leitura de um texto, colaboram com o leitor, no sentido de ajudá-lo a atribuir sentidos à sua leitura, estabelecendo assim, a interação entre quem escreve e quem lê.

Nessa proposta interacionista de linguagem, o indivíduo é compreendido como ser histórico, que tem relação com seu meio ambiente. Leva-se em consideração o sujeito como ser que interage com o seu contexto social imerso em comunidades e culturas heterogêneas. Portanto a abordagem do presente estudo leva em consideração o homem (estudante) e as condições sociais, históricas e econômicas em que ele vive. Por isso emerge a necessidade de um leitor, segundo Braggio (2005, p.83), que “ao apropriar-se criticamente da linguagem escrita, reflita e atue sobre sua realidade”. Assim, este trabalho não pode separar-se da noção de leitor crítico.

2.5 O leitor capaz de agir e interagir em sociedade

“Constatar, cotejar e transformar” essas são, segundo Silva (2002), as exigências aplicadas ao leitor crítico. Entretanto ensina que essas exigências não são definidas como um conjunto de habilidades segmentadas. Mas trata-se de

uma constelação de atos da consciência, que são acionadas durante o encontro significativo do leitor com uma mensagem escrita, ou seja, quando o leitor se situa no ato de ler. É este situar-se (isto é, estar presente com e na mensagem) que garante o caráter libertador do ato de ler__ o leitor se conscientiza sobre o material escrito não visa o simples reter ou memorizar, mas o compreender e o criticar (SILVA, 2002, p. 80).

Assim constatar é compreender o significado do texto. O leitor crítico, impulsionado por sua intencionalidade, descobre o significado pretendido pelo autor, no entanto não fica apenas nesse nível, ele manifesta reação, faz questionamentos, levanta uma problematização, ele aprecia com criticidade. Por ser ativo e dinâmico, o leitor crítico além de compreender as ideias do autor, ele também se posiciona diante delas, dando início ao cotejo das ideias projetadas na constatação.

Por meio da decodificação e reflexão, presentes na constatação e cotejo, segundo Silva (2002), outras possibilidades surgem para o leitor, uma vez que ele vivencia alternativas. As quais só podem ser efetivadas na transformação, isto é, na ação sobre o conteúdo do texto. Em outras palavras, o leitor crítico exclui qualquer aspecto opressor de um texto, ao contrário promove uma possibilidade para reflexão e recriação. Assim a leitura crítica sempre leva à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor. Isso acontece porque uma leitura crítica é mais do que apropriação de significado, ela é, consoante Silva (2002), um projeto, pois se efetiva numa “proposta pensada pelo ser-mundo, dirigido ao outro” (p. 81).

Também, Foucambert (1994; 1997), entende a leitura como uma atividade social e reflexiva, a qual pode propiciar uma relação criativa, crítica e libertadora com a escrita, mostrando-se como um desafio para qualquer processo de democratização e mudança social coletiva. Esse autor atribui à leitura o meio pelo qual o leitor usa para buscar pontos de vista e questionamentos. Explica ainda, que a escrita é o instrumento do pensamento reflexivo e só o contato com ela pode favorecer o desenvolvimento de um pensamento abstrato, complexo e de natureza diferenciada daquele permitido pela linguagem oral. É a escrita que permite a construção de pontos de vista e de uma visão de mundo, e a atribuição de sentido a este mundo.

Desse entendimento da leitura refletida na escrita, compreende-se a necessidade da escola desenvolver um trabalho que garanta ao aluno leitor, situações de aprendizagem voltadas para o caráter libertador do ato de ler em que “o leitor se conscientiza de que o exercício de sua consciência sobre o material escrito não visa o simples reter ou memorizar, mas o compreender e o criticar” Silva (*idem*, p. 80).

Assim este trabalho entende que esse tipo de leitura pressupõe a formação de um leitor crítico e reflexivo com capacidade para agir e interagir em sociedade, sensibilizados dos seus direitos e deveres e preparado para intervir no seu meio.

Após essa exposição do referencial teórico no qual esta pesquisa está assentada, encaminha-se ao capítulo de descrição e análise da pesquisa de campo.

CAPÍTULO III

DESVENDANDO O LEITOR EM SEU CONTEXTO

Para explicar as formas mais complexas da vida consciente é imprescindível sair dos limites do organismo, buscar as origens desta vida consciente e do comportamento categorial, não nas profundezas do cérebro ou da alma, mas sim nas condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas

formas histórico-sociais da existência do homem.

Vygotsky

Este capítulo pretende descrever e discutir os dados obtidos na pesquisa empírica acerca da leitura dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma Escola Rural. Levando em consideração o contexto, esta pesquisa teve como objetivo central investigar o contexto dos alunos da Escola Rural e analisar se esse contexto contribui para o desenvolvimento das práticas de leitura.

Com a finalidade de alcançar essa meta, definiram-se como objetivos específicos: 1) identificar as condições escolares e sua influência para as práticas de leitura dos alunos da Escola Rural; 2) identificar as condições familiares e sua influência para as práticas de leitura dos alunos da Escola Rural; 3) verificar como o contexto de mediação da professora influencia a relação ativa dos alunos com a leitura; 4) identificar como o contexto escolar e o familiar influenciam os alunos da Escola Rural em sua prática de leitura, verificando essa influência em suas produções escritas.

Para tanto, este capítulo está estruturado da seguinte forma: primeiramente descreve-se o contexto escolar e familiar. Em seguida, apresenta-se o contexto de mediação da professora e o contexto sociocultural dos alunos, dando atenção especial às representações que os alunos revelam desses contextos em suas práticas de leitura e, conseqüentemente, em suas produções escritas.

3.1 A metodologia da pesquisa

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, uma vez que a própria natureza deste estudo encaminha para esse tipo de pesquisa. Bogdan e Biklen (1994) expõem as características da pesquisa qualitativa, as quais indicam que o ambiente natural deve ser fonte direta de dados, no caso desta pesquisa, o contexto familiar, rural, o contexto escolar e a sala de aula de leitura ofereceram elementos para serem analisados. Nesse tipo de pesquisa, o investigador é uma peça fundamental, pois é o principal meio de coleta de dados.

Assim, a pesquisadora percorreu estradas em busca do sujeito em seu contexto familiar, permanecendo na Escola Rural por trinta dias em busca de dados no contexto escolar. Os autores também ensinam que a pesquisa, essencialmente descritiva, deve ser orientada para o processo e não simplesmente para os resultados e, ainda, que a análise dos dados precisa ser indutiva, levando em consideração o caráter histórico-estrutural e dialético do significado. Dessa forma, a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados **descritivos**, colhidos no contato direto com a preocupação voltada mais para o processo do que para o produto. Assim, a realidade é estudada em seu contexto natural, tal como ocorre, procurando dar sentido aos fenômenos ou interpretá-los de acordo com os significados dados pelos implicados nesse contexto.

Os dados, como já foram referenciados na introdução deste texto, foram obtidos por meio de observação direta não-participante, entrevistas semi-estruturadas e análise documental, integrando um estudo “descritivo”, o qual, de acordo com Triviños (1987), visa a descrever os fatos e fenômenos de uma determinada realidade. Desse modo, o estudo se insere na realidade, procurando observar e descrever o contexto sócio-histórico e cultural que envolve os jovens estudantes rurais e a relação desse contexto em termos de leitura e escrita.

Um dos elementos da pesquisa é exatamente o ambiente rural. O conceito de zona rural é comumente entendido como uma oposição ao urbano. A palavra "rural" é geralmente utilizada a fim de descrever a localização de uma casa ou lugar, a região onde se passam férias ou mesmo o local onde se nasceu. Nessa situação, imagina-se uma área com poucas moradias, acesso por estradas estreitas ou terra batida. O dicionário Aurélio refere-se a rural como do, ou próprio do campo, aquele que se opõe a cidadão, urbano.

Em termos educacionais, Cano⁶ (2003), faz um estudo comparativo entre estudantes rurais e urbanos, concluindo que, uma vez igualadas ao grupo urbano, o desempenho dos alunos rurais é igual ou até ligeiramente superior ao desempenho do grupo de alunos da área urbana. Em contrapartida, os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) sobre o rendimento escolar refletem de forma ampliada as desigualdades entre a educação do campo e a da cidade, considerando o desempenho dos alunos da Escola Rural inferior aos alunos da escola urbana.

Outro elemento de fundamental importância neste estudo são os jovens estudantes da Escola Rural, uma vez que um dos interesses da investigação foi o período de

6 José Ignácio Cano – (sociólogo) é professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

desenvolvimento intelectual desses indivíduos. Assim foram definidos, como foco central da pesquisa, os dez alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental do turno vespertino residentes na zona rural.

Dada a concepção de leitura adotada pela pesquisa, a investigação também envolveu os pais dos alunos selecionados e a professora de Língua Portuguesa desses jovens, totalizando, dessa forma, dezenove sujeitos.

Os dez alunos, habitantes da zona rural e escolhidos como sujeitos da pesquisa, eram regularmente matriculados na Escola Municipal Luar do Sertão⁷, que frequentavam com exemplar assiduidade. Eles apresentavam idade entre 13 e 16 anos, perfil adequado para a pesquisa, fizeram parte do grupo de sujeitos, aceitaram por livre e espontânea vontade participar do estudo em questão e tiveram a permissão expressa, por escrito, do pai ou da mãe.

Foram incluídos como sujeitos da pesquisa oito pais, uma vez que dois deles tinham dois filhos na mesma série e, portanto, em vez de dez, somaram apenas oito pais. Esses pais também foram escolhidos como sujeitos da pesquisa e aceitaram fazer parte da pesquisa mediante a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁸.

Com formação em Letras e especialização em Língua Inglesa, a professora de Língua Portuguesa dos alunos sujeitos da pesquisa possuía nove anos de experiência com os alunos da Escola Rural e ainda trabalhava em outras escolas urbanas, pública e particular, ministrando aulas de Inglês, inclusive em outras séries. Ela também compôs o grupo de sujeitos da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁹.

3.2 Os procedimentos de coleta de dados

A professora foi a primeira pessoa do grupo de sujeitos com a qual a pesquisadora fez contato. No mês de setembro de 2010, a gestora da Escola Luar do Sertão foi informada dos objetivos, justificativa e etapas da pesquisa. No mesmo dia, em conversa informal com a professora, a pesquisadora obteve autorização e parceria para a realização da pesquisa que, segundo a docente, era “um privilégio ter uma experiência assim”. Acrescentou que também seria um estímulo para que ela se motivasse a ingressar no

7 Nome fictício atribuído à Unidade Escolar em que foi desenvolvida a pesquisa empírica.

8 Apêndice B

9 Apêndice C

mestrado. A gestora da escola informou que haveria uma reunião de pais, prevista no calendário escolar para o mês de outubro, uma oportunidade para a pesquisadora conhecer os pais.

O primeiro contato com os pais foi no dia da reunião. Seguindo os ensinamentos de Szymanski (2004), o primeiro encontro é o momento da apresentação mútua e esclarecimentos da pesquisa, abrindo um espaço para perguntas e dúvidas, buscando estabelecer uma relação cordial. A pesquisadora apresentou aos pais o motivo de sua presença na escola.

Na oportunidade, foi feita uma exposição, a todos os presentes, a respeito da justificativa e dos objetivos da pesquisa, esclarecendo, ainda, que todos os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental do turno vespertino seriam observados nas aulas de Língua Portuguesa, visto que, na sala de aula, não haveria como separar os alunos sujeitos e não sujeitos no momento da observação. Dessa forma, foi necessária a autorização de todos os participantes por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁰.

Num segundo momento, a pesquisadora reuniu-se somente com os pais dos alunos selecionados para pesquisa e expôs-lhes a sua necessidade em formar um grupo de sujeitos para as entrevistas e análise de produções escritas. Nessa etapa, participaram da pesquisa os alunos do turno vespertino que moravam na zona rural e estavam matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental. Esse grupo foi esclarecido em que consistia a participação dos sujeitos, o compromisso de que os riscos e os danos seriam mínimos e que haveria possibilidades de benefícios. Na sequência, foi solicitada à professora permissão para entrevista. Aos pais foi requisitada permissão para entrevista com eles e com seu (sua) filho (a), bem como autorização para observação dos filhos em seu cotidiano escolar, o que seria feito com total discrição, a fim de não causar constrangimento aos sujeitos observados. Expôs-se que essas observações seriam marcadas antecipadamente pela professora. Para complementar os dados da pesquisa, esses alunos também teriam suas produções textuais analisadas.

Após esclarecer todas as dúvidas surgidas a respeito da pesquisa e dos procedimentos, foi enfaticamente informado que não seria revelada a identidade dos sujeitos envolvidos, assegurando o direito de anonimato e de acesso às análises. Com o intuito de dissipar qualquer dúvida, foi entregue um documento, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias, ratificando as informações

10 Apêndice A

anteriores, esclarecendo o objetivo do estudo, sua relevância, os riscos, os benefícios, os critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos, o sigilo das informações e a destinação do material obtido na coleta de dados.

A coleta de dados utilizou de alguns procedimentos de extrema valia para à obtenção de informações necessárias à análise do objeto de estudo, quais sejam: entrevistas, observações e análise dos documentos relativos aos sujeitos, à escola e ao contexto investigado.

3.2.1 Entrevistas – oportunidades intencionais de diálogo

Consideradas um importante instrumento de coleta de dados, as entrevistas foram realizadas no primeiro momento da pesquisa. Nesta etapa, a dimensão qualitativa foi enfatizada, visto que a característica principal das pesquisas qualitativas “é o fato de que estas seguem a tradição compreensiva e interpretativa” (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p.131). Ressalta-se que os sujeitos entrevistados se expressam de acordo com suas crenças, conquistas ou decepções.

Constata-se que a entrevista face a face é essencialmente um momento de interação humana na qual “estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado” (SZYMANSKI (org.) 2004, p. 12). A autora salienta que o entrevistador tem informações e procura outras, assim também o entrevistado organiza suas respostas para aquela situação. A intencionalidade está nos dois “protagonistas”, quem entrevista vai além da simples busca de informações, por isso procura instaurar uma situação de confiabilidade e credibilidade a fim de conseguir a cooperação de seu interlocutor, trazendo dados significativos ao trabalho; também, o entrevistado, ao assentir sua participação na pesquisa, “já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz - o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando em conta que ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador” (SZYMANSKI (org.) 2004, p. 12).

Atinada a essa realidade e definidos os 19 sujeitos participantes das entrevistas, partiu-se para o campo. As entrevistas foram realizadas nos meses de outubro e novembro de 2010. Fez-se a opção pela entrevista individual semi-estruturada, com a utilização de um roteiro do qual constavam questões basilares aos objetivos do estudo e que ajudariam

na orientação do foco desejado. De acordo com Triviños (1987, p.33) esse roteiro “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas necessárias, enriquecendo a investigação”. As respostas verbais dos informantes foram registradas por meio de gravação, e a transcrição para análise ocorreu em um momento posterior.

A realização das entrevistas com os dez alunos aconteceu no ambiente escolar, na sala onde ficam os computadores, sugestão da coordenadora de turno, que gentilmente explicou que os computadores são pouco utilizados por ainda não ter ligação com a *internet*, e que ali, mesmo estando também abrigando, naquele momento, a minibiblioteca, seria um local mais tranquilo.

Os pais foram entrevistados no ambiente rural, doméstico ou no local de trabalho. Esses fatores foram motivo da dificuldade de acesso a eles, além do medo das vacas leiteiras, dos cães guardiões, das porteiras trancadas com cadeados e, principalmente, por as entrevistas acontecerem em época de chuva. Nessa época as estradas de chão que dão acesso às fazendas e chácaras ficam em estado precário pela lama acumulada, tornando-se, às vezes, intransitáveis, pois os córregos enchem, transbordam sobre as pontes e passagens, permanecendo nesse estado por várias horas ou até mesmo o dia todo. Inclui-se o fato de o pai trabalhar na lavoura ou como vaqueiro dificultou o contato com ele, pois saía de madrugada e voltava no início da noite. Essa é uma razão de a maioria das entrevistas ter sido feita com a mãe que fica em casa, ou mesmo com aquelas que trabalham fora, como doméstica, na cidade de Anápolis, ou como faxineira na sede da fazenda, pois tendo um horário fixo de retorno para casa, era possível marcar o dia e a hora em que poderiam receber a pesquisadora. Assim, há caso em que a entrevista ocorreu no curral, no terreiro, no quintal, na área de lazer de majestosas fazendas ou depois do exaustivo horário de expediente. Alguns pais foram antecipadamente contatados pelo telefone celular, os quais “agendaram” o melhor momento e local para a realização da entrevista; com outros, a comunicação por telefone era impossível, pois ou não tinham o celular ou não havia conexão, muitas vezes desenvolviam trabalhos com excesso de barulho, motivo pelo qual não ouviam o telefone tocar. Dessa maneira, foi enviado um bilhete pedindo que mandassem a resposta sobre o dia e hora em que poderiam receber a pesquisadora. Mesmo em meio a tantos transtornos, foi uma experiência inigualável, porque todos os pais, sem exceção, colocaram-se muito interessados em colaborar com a pesquisa, uma vez que estariam contribuindo com a educação de maneira geral, especificamente para o

crescimento de seu (sua) filho (a), uma vez que todos demonstram uma preocupação muito grande com o futuro dos filhos, querem que estes estudem a fim de não passarem as dificuldades vivenciadas pelos pais.

A apresentação da pesquisadora aos pais, também, como professora da Escola “Luar do Sertão”, dava-lhe um crédito muito grande, os pais demonstravam respeito e confiança em seu trabalho e pela referida escola. Alguns se referem à escola como “tudo” ao se referirem ao futuro do filho. Essa confiança deixou entrevistado e entrevistadora à vontade para a entrevista. Alguns ficaram sem jeito, no início, por causa do gravador, mas aos poucos acostumaram-se e foram se sentindo à vontade. Após a conversa gravada, ocorria um momento festejado com café, bolinhos, refrigerantes e pastéis, ou o momento de passear pelo quintal para colher mangas, cajus, jabuticabas e outras frutas da época. Nesse ínterim, muitas informações foram apresentadas de maneira informal e completamente espontâneas.

Quanto à professora, esta recebeu a pesquisadora em seu apartamento, na cidade de Anápolis, após ter agendado a melhor hora, que seria às dezenove horas de uma quinta-feira, dia que já havia trabalhado os dois turnos, com um total de dez aulas ministradas, sendo cinco no turno matutino, na escola urbana, e cinco no turno vespertino, na Escola Rural, e no dia da entrevista não iria trabalhar à noite, seria uma ocasião em que seu esposo já teria chegado do trabalho, poderia sair com a filha de quase dois anos e a interlocução acontecesse com tranquilidade.

O roteiro¹¹ das entrevistas com os pais privilegiou informações referentes ao seu universo sociocultural. Assim, foram obtidas informações sobre sua profissão, seu emprego, sua renda familiar, seu nível de instrução, ajuda social, número de filhos. Conheceu-se um pouco acerca da vida cotidiana, a relação com o cônjuge e os filhos, a relação com o trabalho, o passatempo, estudo, escola, ensino, leitura e escrita em sua época de estudante e na atualidade como pais.

O roteiro¹² das entrevistas com os estudantes destacou o cotidiano na escola e fora dela, procurando focalizar a relação que estes mantêm com a leitura e a escrita no dia-a-dia, bem como buscando entender sua relação com os pais e irmãos, seus afazeres, seu lazer, sua relação com o computador, com a televisão e com os amigos.

11 Apêndice F

12 Apêndice E

Quanto à professora, assim ensina Szymanski (2004, p. 25), “é necessário saber qual a sua formação, tempo de magistério, um pequeno percurso profissional” para depois direcionar as questões da entrevista a informações referentes ao seu trabalho de leitura e produção de textos na escola da zona rural. É importante conhecer sobre o hábito de leitura e escrita dos alunos rurais e urbanos, a maneira como a professora ensina, sobre sua orientação metodológica. O roteiro¹³ consta, ainda, de questões direcionadas ao cotidiano da sala de aula na zona rural, incluindo a divisão do tempo, material de leitura, contexto da sala de aula.

No desenvolvimento das entrevistas, o roteiro não obedeceu à sequência rígida das questões, uma vez que se procurou criar um clima amistoso e estabelecer um diálogo cordial. O termo interrogativo desencadeador dessa investigação foi “como”, o qual desencadeia respostas narrativas e descritivas, neste caso, foi a narrativa da trajetória da prática leitora e escritora dos pais e dos alunos; no que se refere à professora, foi a descrição de sua atuação como mediadora dessa prática.

Consoante Szymanski (2004), a questão aberta, usando o “como”, fornece elementos para várias abordagens do tema; por esse motivo é um enriquecimento posterior da análise. Assim, foi feita a escolha desse tipo de questão com essa intencionalidade.

3.2.2 Observações – ações perceptíveis dos sujeitos

Entendendo a aula como o conjunto dos meios e condições utilizados pelo professor para se dirigir e estimular o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar (LIBÂNEO, 1994), fez-se necessário vivenciar um pouco do complexo cotidiano da sala de aula com o objetivo de identificar o contexto em que está inserido, as ações de ensino do professor e as ações de aprendizagem dos alunos no que se refere à leitura e produção escrita. A observação foi orientada por um roteiro¹⁴.

13 Apêndice D

14 Apêndice G

As observações foram feitas entre os dias doze e trinta de novembro de 2010, em três turmas pois, como mencionado anteriormente, os sujeitos da pesquisa são alunos de séries diferentes: sexto, sétimo e oitavo anos. Foram realizadas seis observações compostas por duas aulas cada, perfazendo um total de doze aulas, especificamente de leitura e produção de texto, ocorrendo duas observações de quatro aulas no sexto ano, igualmente no sétimo ano e no oitavo ano, no decorrer de três semanas, nos mesmos dias. A professora organiza as aulas semanais de modo que três se destinam à gramática, uma à leitura e uma à produção de texto. A professora explica que em toda aula há a presença da leitura, ao trabalhar a gramática, no livro didático, há textos de vários gêneros acompanhando o conteúdo proposto. Essa atitude transporta ao objeto da Linguística Textual, o texto, elemento visto, de acordo com Fávero e Koch (2008), como um processo em que os participantes, no caso professora e alunos, constroem sentido ao interagirem entre si. Ainda assim, a professora reserva aula para leitura objetivando direcionar a compreensão, a interpretação e a preparação para a produção de texto.

A prática em sala de aula é complexa, sendo, conforme Zabala (1998), comandada por múltiplos determinantes, desde os parâmetros institucionais, organizativos, as tradições metodológicas, as possibilidades reais e as condições físicas existentes, até seu caráter de fluidez, de fuga, de difícil limitação. A complexidade dessa práxis por expressar múltiplos fatores, ideias, valores e hábitos pedagógicos. Consciente desse processo, foram feitos registros contínuos das aulas observadas, procurando apreender não só a prática da professora, como também a prática do aluno naquele ambiente. A verificação das aulas deu-se após a realização das entrevistas, o que possibilitou a compreensão da prática da professora e a atitude do aluno.

A modalidade de observação foi a não-participante, na qual o pesquisador presencia o fato, do qual não participa; não se deixa envolver pela situação, cumpre o papel de espectador. Os dados coletados através das observações foram metodicamente registrados.

3.2.3 Os documentos – mananciais valiosos de informações

Em se tratando de pesquisa qualitativa, a análise documental é um instrumento muito valioso, pois determinados registros possuem como característica o fato de poderem ser usados como indicadores “de situações que ocorreram no passado, seja afastado ou

recente” (MONROZ, 2002, p.67). Inúmeros registros são viáveis enquanto documentos, incluindo-se: leis, regulamentos, cartas, normas, pareceres, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, livros, estatísticas e arquivos. No momento da análise, busca-se identificar informações expressas nesses registros, os quais podem se constituir como outra fonte natural de dados que informam acerca do contexto pesquisado. A esse respeito, Lüdke e André (1986) aconselham que não se deve ignorar uma fonte tão abundante de informações sobre a natureza de um contexto, independentemente dos outros métodos escolhidos para a investigação. Os documentos analisados neste estudo foram: o Projeto Político Pedagógico da escola, os planos de ensino e de aulas ministrados pela professora de Língua Portuguesa nas turmas pesquisadas e os textos produzidos pelos estudantes sujeitos da pesquisa.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Rural Luar do Sertão foi reformulado entre os meses de dezembro de 2009 e março de 2010, evidenciando a preocupação com a atualização desse documento.

A descrição do processo de reformulação do PPP demonstra a existência de uma preocupação com o coletivo na tomada de decisões. Esse fato remete às ideias de Masetto (2003), o qual afirma que a construção coletiva do projeto político pedagógico reforça a função diretiva ou coordenadora no sentido de administrar sua elaboração e consecução num acordo mútuo do grupo de professores, alunos e sociedade. Tal aspecto ressalta a necessidade de que todos assumam na prática o projeto político pedagógico, sendo todos convocados a participar de sua confecção.

No que se refere ao coletivo escolar, a reformulação do PPP da escola, cumpriu sua tarefa. A análise da situação da escola dividiu-se em três etapas. Num primeiro momento, durante uma reunião pedagógica, foi divulgada a reestruturação do Projeto Político Pedagógico. Em seguida foi apresentado um questionário a ser respondido por alunos, pais, professores da escola e demais funcionários de forma individual. Todos foram incluídos no processo de tomada de decisões da escola. Na sequência realizou-se uma assembleia, por turnos, na qual um dos membros de cada equipe e turno relatou a toda a comunidade a síntese das idéias expressas nos questionários.

Outra ação compôs de encontros de estudos, com professores, equipe pedagógica e administrativa, com espaço para o diálogo, durante os quais traçaram-se paralelos entre a escola real e a escola ideal. Para a comunidade escolar, a escola real é descrita como responsável, dinâmica, democrática, comprometida e humana, com uma comunidade

escolar cuja maioria dos alunos é oriunda da zona rural. A escola com que o grupo sonha deve oportunizar aos alunos condições a fim de desenvolverem suas habilidades e competências. Essa comunidade também almeja que o aluno desenvolva memória compreensiva, aprendendo a aprender, tornando-se autônomo, promovendo, a realização de aprendizagem com o maior grau de significado e qualidade possível e ainda pretendem aprimorar a relação pais x alunos x escola.

Outro fator que merece consideração, ao analisar o PPP, é a missão da escola, que tem como papel principal o respeito e valorização das experiências dos educandos e de suas famílias. A missão elege como propósito “fortalecer nos educandos, a postura humana e os valores aprendidos: a criticidade, a sensibilidade, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, a esperança”, acrescentando, ainda: “Queremos deste modo, formar seres humanos com dignidade, identidade e projeto de futuro”.

Objetivando realizar sua missão e as metas institucionais, a escola prevê que todos os funcionários baseiem suas ações na valorização do ser humano, na motivação do trabalho individual e em grupo, na demonstração de satisfação pelo trabalho e no estímulo e continuidade aos trabalhos interdisciplinares desenvolvidos. Essas metas estão direcionadas para o ato de “aprender a aprender e pensar para fazer”.

Destaca-se ainda o fato consciente de a escola empregar uma prática pedagógica diversificada por estar particularmente situada no contexto rural, entretanto reconhece que não se pode fugir da finalidade de formação tanto de caráter quanto cognitiva, valorizando a cultura popular, e intervindo com o conhecimento de outras culturas, como forma de auto-qualificação.

Ao fazer referências aos quatro eixos fundamentais norteadores da educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser - descritos no Relatório Mundial da UNESCO (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas), percebe-se que a concepção de qualidade da educação está assentada na visão de totalidade da pessoa.

Ressalta-se a visão de educação, de escola e de sociedade empregadas no PPP da Escola Rural, a educação é um dos índices de formação da pessoa, “Processo através do qual as pessoas se inserem na sociedade, transformando-se e transformando a sua realidade”. A escola é vista como “ambiente que leva em conta o conjunto das dimensões da formação humana, onde o conhecimento é compartilhado e sistematizado, tendo a tarefa de formar seres humanos com consciência de seus direitos e deveres”. A sociedade é o

ambiente no qual o indivíduo está integrado, “produzindo e reproduzindo relações sociais, problemas e propondo valores, alterando comportamentos, desconstruindo e construindo concepções, costumes e ideias”. Nesse ambiente, o natural é pensar no bem de todos e não apenas em si mesmo.

Definido como o “caminho de uma escola”, o PPP da Escola Rural entende que os pressupostos e metas descritos representam um compromisso ético e a identidade da escola e de todos os sujeitos envolvidos. Em termos de reflexão teórica, o documento aponta para a ideia de que “o projeto não pode ser uma camisa de força para a escola e para o professor. Devem dar a base de tranquilidade, as condições para administrar o cotidiano e, assim, inclusive, liberar espaço para a criatividade” (CARVALHO, 2002, p. 47).

Os objetivos gerais da Unidade Escolar expressos no PPP estão pautados nos princípios filosóficos da Instituição e ancorados em Canário (2006) como referencial teórico. Basicamente, os objetivos pretendem dinamizar um currículo que contemple temas e preocupações mundiais; resgatar a visão de totalidade dos sujeitos; estabelecer princípios curriculares que possibilitem a participação e co-responsabilização dos sujeitos; priorizar uma ação pedagógica voltada à construção de cidadãos conscientes; garantir o acesso ao conhecimento sistematizado; e, implementar um espaço de pesquisa. Mesmo não se referindo em momento algum à leitura em seus objetivos, na prática da professora de Língua Portuguesa, a leitura foi a ferramenta empregada para trabalhar temas correntes no mundo. Por meio da leitura do livro didático, de recortes de jornais e revistas, foram trabalhados temas como o *bullying* e os animais virtuais (*tamagotchi*). Quanto ao espaço de pesquisa, percebe-se a inquietação de todos, sobretudo da professora de Língua Portuguesa, por um espaço destinado à biblioteca e um laboratório de informática com *internet*, segundo a qual “ajudaria na questão da pesquisa, uma vez que os alunos rurais não têm acesso a esse recurso em seus lares.”

A partir de uma concepção sociointeracionista, a Escola Luar do Sertão, compreende a educação como construção coletiva permanente, baseada nos princípios de convivência, solidariedade, justiça, respeito, valorização da vida na diversidade e na busca do conhecimento. Nessa perspectiva, utiliza-se de uma metodologia cooperativa e participativa, contribuindo na construção da autonomia moral e intelectual de todos os envolvidos no processo educativo, buscando humanização e a mudança social.

A unidade escolar está embasada nas teorias de Jean Piaget, Vigotsky, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Paulo Freire, entre outros, cuja proposta pedagógica é o

sociointeracionismo. No documento consta que essa proposta de trabalho foi escolhida pelo grupo de professores, como norte para os trabalhos pedagógicos. Contudo, ao ser questionada sobre a referência teórica e a orientação metodológica adotada, a professora esclarece não conhecer ou não saber identificar teoricamente a postura que adota. No entanto, foi possível verificar vários traços da abordagem sociointeracionista¹⁵ presentes em sua prática, tais como: a interatividade e a construção coletiva do conhecimento em um meio sócio-histórico cultural, propiciada pela mediação aluno/aluno; aluno/professor; aluno/texto; enfim, aluno/conhecimento. Evidencia-se a distância entre a docente e o PPP da escola.

“O conhecimento deve ser contínuo, ou seja, estar ligado às experiências dos alunos e ultrapassar as pressões da ideologia dominante, resultando nas trocas entre o sujeito e o meio social, sendo o professor o mediador deste processo”. Mesmo observando a mediação docente na prática, está ausente no documento o esclarecimento sobre o que a escola entende como mediação.

Quanto à organização curricular, fundamentado teoricamente em Ferraço (2005), o documento apresenta uma concepção que ultrapassa a estrutura linear compartimentalizada das disciplinas isoladas e desarticuladas. Assim, busca *“relações de reciprocidade e colaboração entre as diversas áreas em uma atitude dialógica e cooperativa permanente”* e, de acordo com o PPP o currículo é construído de forma dinâmica e participativa através de uma abordagem interdisciplinar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9394/96, em seu artigo 26, afirma o seguinte:

Os currículos do Ensino Fundamental devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Em consonância com essa lei, o PPP da escola expressa os princípios básicos para a construção de uma proposta pedagógica que vise à articulação entre os saberes locais dos sujeitos e a estruturação de Projetos Interdisciplinares, possibilitando o acesso ao

15 Teoria que se apóia, segundo Vygotsky (2007 e 2009), na concepção de um sujeito interativo que elabora seus conhecimentos sobre os objetos, em um processo mediado pelo outro. O conhecimento tem gênese nas relações sociais, sendo produzido na intersubjetividade e marcado por condições culturais, sociais e históricas.

conhecimento sistematizado, em cada uma das áreas, com vistas à aprendizagem significativa.

Apoiando-se nos estudos de Vasconcelos (2002, p. 141) em que “[...] não aprende só no tempo de aula, nem só através do professor; há um movimento autógeno de busca de atribuição de sentido para o mundo em que vive”, o documento da escola prevê uma articulação no desenvolvimento do currículo levando-se em conta o “*que o aluno já traz uma bagagem cultural*”. Por esse motivo, entende-se que o PPP conta com a participação dos pais, na formação de seus filhos, em uma parceria com a escola, atitude de fundamental importância à constituição de um comprometimento com o processo de aprendizagem.

Uma questão preponderante nesta análise é a expectativa da escola em relação à família, se o próprio PPP aponta a falta de instrução acadêmica dos pais como fator negativo no acompanhamento dos filhos.

Outro importante documento analisado para esta pesquisa foi o plano de ensino da professora¹⁶, o qual foi estruturado em nove partes: justificativa, objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, projetos, temas transversais, recursos didáticos, critérios de avaliação e bibliografia.

A justificativa contempla o estudo da Língua Portuguesa, visando à comunicação e à interação social, em consonância com os objetivos, que giram em torno do desenvolvimento de estratégias de leitura, debates, expressão oral e expressão escrita. Os conteúdos de cada bimestre são subdivididos em: leitura, produção de texto, ortografia e gramática. Assim, a leitura está no topo dos conteúdos, sendo a prioridade, o ponto de partida para todo o desenrolar das atividades bimestrais.

A metodologia contempla a leitura expressiva e silenciosa; compreensão e interpretação de textos; produção de textos; confecção de cartazes; exercícios gramaticais contextualizados; debates orais; exercícios com manuseio de dicionários; apresentações orais e escritas com o tema da unidade, apresentando-se em sintonia com todos os outros itens que compõem o plano.

Os projetos preveem como primeiro item “Caixa de Leitura”, desenvolvido durante todo o ano de 2010, que pode ser confirmado durante as observações de aulas e, também, através do relato da professora ao ser entrevistada. Foram trabalhados projetos que têm na leitura a sustentação: Hino Nacional, Sustentabilidade, Olimpíada de

16 Anexos B.

Português, O melhor de Anápolis, Conservação dos bens públicos e Biblioteca ativa e cativante. O planejamento inclui os Temas Transversais presentes nos textos lidos, direcionando para pluralidade cultural, ética, trabalho e consumo e meio Ambiente.

Os recursos destacam o livro didático como primeiro orientador do ensino, tal qual constatado nas observações e na entrevista com a professora. O livro didático deve ser seguido, por ser uma questão de cumprir o currículo proposto pela Secretaria Municipal de Educação. Entretanto, o planejamento contempla outras leituras, incluindo livros paradidáticos, fotocópias e outros recursos de leitura presenciados durante as observações realizadas, como: revistas, recortes de jornais e textos diversos.

A avaliação para o professor é subsídio de reflexão sobre sua prática, para o aluno é instrumento de retomada de consciência e para a escola é uma possibilidade de definição de prioridades. Dessa forma, a avaliação ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e “não somente após o fechamento de etapas do trabalho, como é o habitual”.

O plano de ensino conta com a referência bibliográfica básica a do livro didático adotado pela escola, constando, também, uma referência complementar de autores de dicionários, gramáticas, produção textual e ortografia. Um fato que se destaca, referente ao plano anual como guia, foi percebido nas observações das aulas: o plano de aula quinzenal e a prática da professora estavam exatamente em harmonia com o planejamento anual. Isso demonstra que os conteúdos ministrados nas séries observadas estavam previstos no planejamento anual para aquele bimestre - o quarto - e para aquele mês, novembro. Depreende-se dessa constatação que o planejamento naquela Escola Rural não é mera exigência burocrática.

O plano de aula quinzenal¹⁷ da professora também foi analisado e está estruturado em seis itens: objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos, avaliação e registro reflexivo. Elaborados para duas semanas, em modelo padrão, era uma forma de manter-se sintonizado com o cotidiano da sala de aula. Esse era frequentemente visado pela coordenadora pedagógica da escola e pela coordenadora da rede municipal de educação.

Ao serem feitos os cruzamentos dos documentos com a prática da professora e com os dados colhidos nas entrevistas, evidencia-se a sintonia de informações. Essa constatação é salutar ao papel da educação, sobretudo na Escola Rural, onde há uma expectativa muito grande em relação ao desempenho de sua função como promotora de

17 Anexo C.

conhecimentos. Especialmente, para uma comunidade que deposita toda a confiança naquela instituição.

A escola é local privilegiado, para o aprendizado dos conhecimentos científicos e dos conceitos teóricos, de acordo com Vygotsky (2007, 2009). A Escola Rural pesquisada e, especialmente, a professora cumpre com seu papel, uma vez que, mesmo sem saber identificar, a professora, por meio de sua prática de sistematização de conteúdos, contempla as correntes filosóficas e linhas teóricas definidas explicitamente no PPP. Dessa forma, tanto o PPP quanto o plano anual e o plano quinzenal são documentos norteadores do trabalho da escola e da professora, significando que, a aprendizagem também apresenta-se organizada, com o caráter científico necessário, marcado pelo compromisso da sistematização dos conteúdos.

Os últimos documentos a serem descritos e analisados foram alguns textos produzidos pelos alunos¹⁸ durante as aulas observadas. Essas produções serviram como amostras *da possibilidade de revelação das influências dos contextos vividos pelos alunos em sua escrita*. Assim, de acordo com Foucambert (1994; 1997), a leitura, sendo uma atividade social e reflexiva, pode propiciar uma relação criativa, crítica e libertadora com a escrita. A leitura é um meio que o leitor usa para buscar pontos de vista e questionamentos, e a escrita é o instrumento usado para expressar o pensamento reflexivo. Assim, o texto dos estudantes da Escola Rural está sendo usado como um pólo de investigação, pois o texto é, segundo Marcuschi (2008), a unidade básica de manifestação da linguagem. Koch (2002) considera o texto como o lugar de interação, por esse motivo, os interlocutores são vistos como sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos. Na visão de Bakhtin (2006), o enunciado (o texto) traz as marcas sócio-históricas e ideológicas de quem o produz. De acordo com a concepção de linguagem num processo de interação, o indivíduo se projeta enquanto sujeito ativo no processo enunciativo, pois o que ele expõe registra-o no momento da sua produção e reflete suas marcas, que já trazem as marcas do “outro” com quem dialoga.

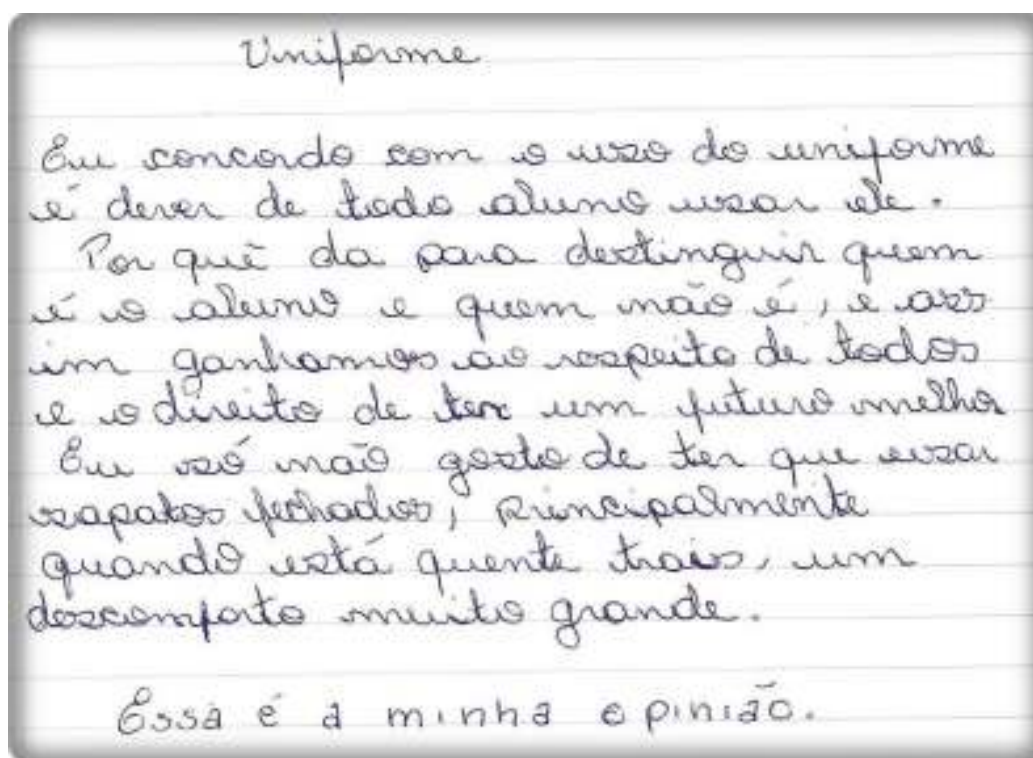
Portanto, o texto é reconhecido como unidade de análise a ser interpretada como uma unidade de linguagem em uso, podendo ser também definido como uma unidade de sentido. Na perspectiva dialógica de Bakhtin (2006), é na interação verbal, instituída pela

18 Todos os alunos, sujeitos da pesquisa, receberam codinomes referentes às plantas do cerrado goiano, região em que vivem.

língua com o sujeito falante e com os textos anteriores e posteriores, que a palavra (signo social e ideológico) torna-se real e ganha diferentes sentidos conforme o texto.

Os alunos do sexto ano produziram um texto cuja proposta era um texto de opinião. Ao sétimo ano foi solicitada a produção de uma notícia e, ao oitavo ano, pediu-se a produção de um texto dissertativo concernente a um dos temas: obesidade, adolescência, drogas e o preconceito.

Nas aulas observadas, a produção escrita do 6º ano, nas aulas observadas, estava condizente com o planejamento anual e com o objetivo do plano quinzenal, em que se previa a produção de textos de opinião acerca de vários temas. Sobre o uso do uniforme, Murici escreve assim:



Fonte: Dados da pesquisa.

O excerto “*Eu concordo com o uso do uniforme é dever de todo aluno usar ele*”, mostra a obediência às regras escolares, o aluno concorda com o uso do uniforme porque é dever, e se é dever tem que ser cumprido. Essa predisposição à obediência, à aceitação das propostas escolares, de acordo com (LAHIRE 1997, *apud* SETTON), é adquirida anteriormente no eixo familiar. Assim como a disciplina, a obediência parece ocupar um papel de destaque nas famílias investigadas. Por meio de seu texto o aluno expressa o

costume de não usar sapatos fechados, no entanto a obediência às normas e regras da escola se sobressai e, mesmo trazendo desconforto, o aluno usa os sapatos que integram o uniforme escolar.

Outro fator presente na escrita de Murici é a valorização da escola enquanto possibilidade de projeção do futuro. Praticar os deveres está associado à obtenção dos direitos *“Por quê da para distinguir quem é o aluno e quem não é, e assim ganhamos ao respeito de todos e o direito de ter um futuro melhor.”* O aluno tem a consciência de seu direito de ter um futuro melhor e a escola é essa garantia, além de atribuir ao fato de ser estudante a obtenção de respeito.

O texto a seguir é de Alecrim-do-campo, aluna do 6º ano. A proposta da professora era que escrevessem um texto de opinião sobre a violência na escola.

"Violência na escola"

Eu acho muito errado violência na escola porque prejudica muitas pessoas.

As vezes essas pessoas que são violentadas elas tem muita vergonha e medo e acabam não querendo mais ir para a escola.

A violência na escola não é só através de atos mas também de palavras: como o apelido.

No meu colégio aconteceu isso porque as mães batiam nos mais pequenos e aí a diretora decidiu repor o recreio para não acontecer novamente.

Na minha opinião esses alunos que maltratam seus colegas, eles dizem ser muito ruins e também na minha opinião as diretoras (as) e os coordenadores deviam fazer castigos para esses alunos para que eles não maltratem e não machuquem seus colegas.

Nós devemos não maltratar nossos colegas nem nossos professores, diretoras e coordenadores e outras pessoas que trabalham na escola, porque eles só querem o nosso bem, mesmo que alguns deles não goste do recreio, pelo menos o recreio.

Em seu texto de opinião sobre a violência na escola, Alecrim-do-campo revela a confiança que tem nessa instituição e a certeza de compromisso dos seus funcionários, quando diz: “*Nós devemos não maltratar nossos colegas nem nossos professores, diretores e coordenadores e outras pessoas que trabalham no colégio porque eles só querem o nosso bem*”. O texto de Alecrim-do-campo dá a entender que a escola é vista como o lugar, por excelência, onde se adquire um padrão de comportamento aceito pela maioria, “*esses alunos que maltratam seus colegas, eles devem ser muito ruins e também na minha opinião os diretores e os coordenadores deviam fazer castigos para esse alunos para que eles não maltratem e não machuquem seus colegas*”. O bom senso se traduz na projeção do futuro como possibilidade de galgar novos caminhos trazendo assim, uma série de ganhos e, com isso, a esperança de uma vida mais digna para ele e sua família. A escola representa uma nova configuração de oportunidades e, para isso, subentende-se a necessidade de se seguir à risca as normas e regras como norteadoras dos seus sonhos.

Quando diz “*mesmo que alguns deles (funcionários da escola) não goste de você, pelo menos o respeite*” o aluno deixa claro, por meio da escrita, que os valores éticos ainda prevalecem na Escola Rural. O respeito pelos funcionários, pelos mais velhos, pelas regras disciplinares, revela que há coerência entre essa visão, a forma de vida e a organização familiar. O aluno, por meio do léxico empregado e pelas ideias expressas no texto, deixa transparecer crenças, costumes e hábitos de seu contexto social e cultural, remetendo ao processo constitutivo da linguagem, conforme Bakhtin (2006), no qual o sujeito constitui sua linguagem a partir do dizer do outro. O diálogo com o outro torna-se condição para a definição do eu, dessa forma os discursos dos estudantes rurais está definido pela aceitação e percepção dos valores do outro, adquiridos no contexto familiar e no contexto escolar.

No que se refere ao princípio organizacional e comunicativo do texto, percebe-se a coerência do início ao fim, pois há uma relação de sentido entre os enunciados. No início, a aluna dá sua opinião sobre a violência na escola, depois apresenta argumentos sobre os tipos de violência. Embora não cite a palavra *bullyng*, evidencia a compreensão desse conceito discutido em aulas anteriores pela professora. Assim, apresenta a intertextualidade, ou seja, relacionou seu texto a outro texto analisado em sala de aula. O texto apresenta elementos coesivos capazes de auxiliar a coerência. Quanto à textualidade, nota-se um critério da intencionalidade da autora em demonstrar por meio de seus enunciados a finalidade de dizer à diretora e à coordenadora que devem punir sempre aqueles alunos que maltratam os colegas. Essa intenção é reforçada pelo aspecto

informativo do texto, quando diz: “*no meu colégio aconteceu isso porque os maiores batiam nos mais pequenos*”.

Da proposta de produção de textos dissertativos a respeito da obesidade no 8º ano foram selecionados dois textos para análise: o de Ipê-amarelo e o de Gravatá.

A obesidade com frequência.

A obesidade é o acúmulo excessivo de gordura no corpo, causado por problemas glandulares, nervos ou gastrointestinais, erros alimentares, entre outros fatores.

As pessoas obesas têm constante sensação de fadiga, baixa resistência física e fôlego curto, além disso os retículos do joelho e a coluna vertebral podem sofrer danos pelo excesso de peso.

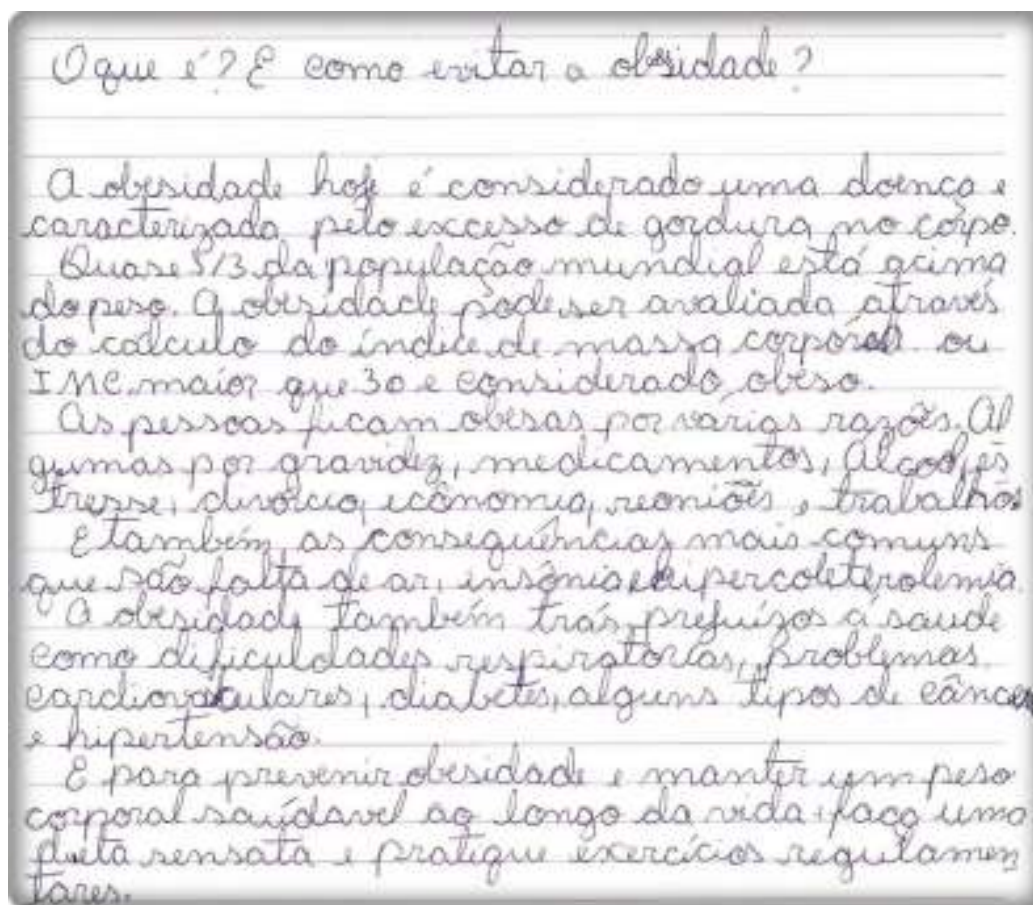
Em consequência podem surgir outros problemas de saúde, como as complicações cardíacas, doenças do pâncreas, dos rins, da bexiga e dos pulmões.

Devemos prevenir ou tratar a obesidade, pois evitando-a, podemos prevenir outras doenças e manter uma vida mais saudável.

Para isso é muito simples, devemos beber água pura e fresca em abundância. Se possível pela manhã, fazer caminhadas ao ar livre, porque as caminhadas estimulam o intestino, facilitando a digestão dos alimentos e a eliminação das substâncias inúteis.

Evitar alimentos artificiais, industrializados e processados. Substituí-los por legumes crus, frutas frescas da época e cereais integrais. Use alimentos diuréticos e ricos em fibras.

Também coma com moderação, mesmo os alimentos saudáveis. Pois em excesso podem ser prejudiciais.



Fonte: Dados da pesquisa. Texto produzido por alunas do 8º ano. Recolhidos na sala de aula no dia 22 de novembro de 2010.

Nessas produções evidencia-se uma clara e positiva reflexão em torno de leituras anteriores, porque existe um vocabulário, em alguns momentos, mais profundo e rebuscado, como no texto de Ipê-amarelo: “A obesidade é o acúmulo excessivo de gordura no corpo, causado por problemas glândulares, nervosos ou gastrointestinais, erros alimentares, entre outros fatores.” Esse exemplo, deixa transparecer que a leitura feita deu suporte para a escrita, o que pode ser percebido, também, na conclusão de Gravatá: “E para prevenir obesidade e manter um peso corporal saudável ao longo da vida, faça uma dieta sensata e pratique exercícios regulamentares.”. Ou ainda, por meio de dados atualizados mencionados no texto, como os de Gravatá: “Quase 1/3 da população mundial está acima do peso”.

Nesse sentido, a leitura possibilitou a habilitação ao aluno para o ato da escrita, porque as informações contidas no texto lido foram apropriadas pelo estudante e, conseqüentemente, em um processo dialógico, expressas em sua produção escrita. Nesse caso, a leitura é uma espécie de alimento para a escrita, uma vez que o ato de escrever

demanda conteúdos a serem escritos, fornecendo o que escrever, contribuindo para a constituição de como escrever, a partir de modelos ofertados. Conseqüentemente, os textos produzidos refletem a intertextualidade, de Beaugrande e Dressler (1983) e o dialogismo de Bakhtin(2006) pois os textos visitaram escritos de outros, os alunos relacionaram a leitura feita à escrita de seu texto acerca da obesidade, reiterando, as ideias de Koch (2003) e Marcuschi (2008), defensores de que um texto sempre se relaciona a outro texto.

Depreende-se, através da produção escrita, que o aluno saiu do senso comum. Há uma notável influência de leituras de textos científicos. Por se basearem em leituras, os textos produzidos evidenciam a influência do espaço escolar que, segundo Vygotsky (2007, 2009), desempenha um papel preponderante no desenvolvimento cognitivo do estudante. É aprendendo que se desenvolve e a escola desempenha papel fundamental na transformação do conhecimento espontâneo, isto é, as aprendizagens ocorrem antes do contato com a escola, em conhecimento científico, ou seja, as aprendizagens escolares, os saberes sistematizados.

3.3 Descobrimo a influência dos contextos no ensino-aprendizagem da leitura

A partir das observações das aulas, das entrevistas e da análise dos documentos, o trabalho direcionou-se para as definições das categorias de análise dos dados levantados.

Tendo em vista a preocupação com as práticas de leitura dos alunos da Escola Rural a partir da influência dos contextos em que estão inseridos, as categorias de análise foram definidas considerando as contribuições de Vygotsky (2007, 2009), Bakhtin (2003, 2006), Marcuschi (2008), Koch (2002, 2003, 2006) entre outros, para a definição das categorias, a seguir relacionadas.

1. O contexto escolar
2. O contexto familiar
3. O contexto de mediação da professora
4. A influência do contexto nas práticas leitoras do aluno da Escola Rural

3.3.1 O contexto escolar

Pertencente à rede pública municipal, a unidade escolar Luar do Sertão está localizada na zona rural do município de Anápolis. Atualmente a unidade escolar oferece do 1º ano ao 9º anos do Ensino Fundamental, tendo 473 alunos matriculados em vinte turmas, distribuídos nos turnos matutino e vespertino, contando com vinte e sete funcionários e vinte e dois professores nos dois turnos.

No turno matutino, a escola tem nove turmas: cinco dos anos iniciais e quatro dos anos finais do Ensino Fundamental. No turno matutino, devido ao grande número de alunos provenientes da zona rural, as turmas de 1º ao 8º anos ficam reservadas para o atendimento desses alunos que são transportados até a escola em ônibus escolares fornecidos pela prefeitura de Anápolis. Apenas na turma de 9º ano são matriculados, também, alunos de um distrito de Anápolis, localizado nas proximidades da escola. Esta é a única turma de 9º ano que a escola oferece, uma vez que a procura pela série é menor que a das outras turmas. A característica peculiar dessa turma é ter alunos da zona rural e alunos do Distrito.

Para acesso à escola, são oferecidos pela Prefeitura de Anápolis sete ônibus e um micro-ônibus, que fazem o traslado dos alunos residentes no Setor Rural do Distrito, cuja área é bastante abrangente, chegando até os limites dos municípios de Pirenópolis, Abadiânia e Corumbá. Os funcionários da escola, na sua maioria, são residentes no município de Anápolis e são transportados também pela Prefeitura.

O transporte escolar é dividido por linhas e no turno matutino há cinco linhas. Uma delas é destinada ao vespertino pelo fato de as instalações da escola não comportarem todos os alunos rurais. No turno vespertino existem nove turmas, sendo seis dos anos iniciais e três turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Existem sessenta e nove alunos matriculados nos anos finais (6º ao 8º anos) do Ensino Fundamental, porém destes, apenas dez alunos moram na zona rural, os demais, cinquenta e nove alunos, são residentes do distrito próximo.

O perfil sócio-econômico é bem diversificado, contudo a maior parte dos alunos encontra-se situada na renda mínima, sendo que aproximadamente 50% dependem de programas sociais do Governo Federal para ajuda na aquisição de materiais escolares subsidiados.

O espaço físico da unidade escolar pesquisada encontra-se dividido em: uma sala com área de 26 m² e nove salas com área de 52 m² cada, com construção de alvenaria, piso de cimento queimado e telhado de amianto e lajota, atendendo uma média de 30 a 48 alunos, de acordo com área da sala. A sala onde funciona a secretaria possui uma área de 26 m², com dois vitrais de 90 cm x 400 m cada.

As dependências da cantina ocupam uma área de 26 m², possui um vitral de 2.00 m X 90 cm, de alvenaria, piso de cerâmica e telhado em amianto, sendo as janelas gradeadas em madeira.

O pavilhão destinado à Direção compõe-se de uma sala de 13 m² e um vitral de 1.00 m X 60 cm; há dois banheiros para os alunos, um feminino e outro masculino com área de 6,50 m² e um vitral de 1.00 m X 60 cm; há dois banheiros, um feminino e outro masculino, para os funcionários, com área de 6,50 m² e um vitral de 1.00 m X 60 cm. Todos possuem uma estrutura física semelhante, contendo dois sanitários e três pias cada, seguindo o mesmo padrão de construção.

A referida unidade de ensino possui dois bebedouros com estrutura em tijolos e cerâmica, em mal estado de conservação, ficam localizados no pátio.

A quadra poliesportiva está inacabada, possuindo quatro pares de refletores e uma área de 589,62 m², cercada por um muro com 0,47 cm de altura, necessitando urgentemente de reforma. O pátio central é calçado com pedras e cimento, é arborizado, tem bancos, uma passarela com telhas de amianto e piso em cimento, que conduz até as dependências da cantina.

A instituição possui uma praça de leitura construída pela comunidade no ano de 2002, com área de 319 m² e sete bancos de granito, é cercada por floreiras e arborizada. Essa atitude mostra a preocupação da comunidade no provimento de recursos que trazem melhoria para o desenvolvimento da leitura, assim como a importância da gestão, que se interessa pelo tema e propõe à comunidade ações desse valor. A escola dispõe de um razoável número de livros, no entanto não há uma sala específica para a biblioteca, razão pela qual, a leitura é quase sempre feita pelos alunos na referida praça.

O acervo fica em uma pequena sala onde funciona a coordenação pedagógica da escola. Quando a leitura é feita na escola, a própria professora se encarrega de pegar os livros e depois devolvê-los. O empréstimo de livros para os alunos levarem para casa é feito pela coordenadora, que nem sempre está disponível para atender aos interessados pelo empréstimo, devido ao excesso de atividades que desenvolve na escola e pela escola. O

que se percebe é que a leitura em casa poderia ser mais incentivada com a presença de uma bibliotecária na escola, auxiliando no desenvolvimento dessa atividade.

Por meio das observações realizadas, verificou-se que a caracterização da Escola Rural Luar do Sertão é bastante peculiar. Ao seu redor não há a delimitação por muros, possibilitando a visão do verde até a linha do horizonte. Não há ruídos de carros ou outros burburinhos comuns na cidade. O barulho acontece no intervalo do recreio, quando os estudantes brincam, pois correm e gritam muito. Percebe-se que é um momento de alegria e de total descontração, dando a impressão de não poder perder um minuto para as brincadeiras. Os meninos brincam de bola, outros de pique-pega, enquanto as meninas, em grupos pequenos realizam atividades mais calmas. Há grupos, como o das meninas do oitavo ano, com livros nas mãos no entanto as meninas do sexto e do sétimo anos dão voltas pelo pátio. Não há a presença do telefone celular, fone de ouvido ou outra tecnologia. Nota-se que, por ser a escola o local onde se encontram, há a necessidade de aproveitar o tempo para a conversa com os outros, para as trocas, a interação, uma vez que, ao terminar a aula, entram nos ônibus escolares e retornam para casa. Dessa maneira, os estudantes rurais apresentam uma marca comum para a faixa de idade, que é a necessidade de fazer parte de um grupo. As amizades são importantes e imprimem a essa fase a sensação de fazer parte de um grupo de interesses comuns.

No que se refere ao espaço específico das aulas, depara-se com salas de aula simples, com piso de cimento queimado de vermelho e paredes de tijolos com pintura natural, janela ampla, com vidros pintados com cores alegres, combinando com uma pequena cortina de TNT (Tecido Não Tecido), artifício para amenizar o calor e a claridade em determinados momentos do dia, de acordo com a posição do sol. Em alguns momentos fazia-se necessário o uso das vidraças fechadas, impedindo a visão do cenário lá fora: árvores retorcidas típicas do cerrado, plantas ornamentais e frutíferas como pés de manga, poleiros para os barulhentos periquitos e maritacas, ou para o canto dos bem-te-vis, seriemas cantarolando sua melodia ou ainda pela corrida ligeira dos lagartos, ou pelo outro lado da escola, em que a visão se perdia a olhar os carros que, apressados trafegavam pela rodovia BR 153. Esse cenário, por fazer parte do cotidiano dos estudantes, não prendia mais a atenção do que a professora que explicava, à frente, o conteúdo.

As aulas, sem exceção, aconteciam com a porta da sala aberta, a qual dava para o pátio da escola, onde havia a presença de árvores ornamentais com flores roxas que contrastavam com outras de flores amarelas. Havia em um pequeno jardim em frente à sala

do sétimo ano um pé de jaboticaba, com visíveis marcas de recente carga do fruto. Também existia ali um pé de ameixa, muito verde, carregado de frutos, que só ficariam maduros, segundo informação dos próprios alunos, no mês de janeiro. Ao redor dessa ameixeira, havia folhagens roxas e outras verdes, dando um colorido especial ao pátio.

Os alunos estavam todos uniformizados, com saia ou calça jeans e camisetas brancas e vermelhas com o logotipo da prefeitura de Anápolis. Os meninos, na maioria, portavam bonés, uma vez que não havia a proibição para o uso de tal acessório, acomodavam-se em carteiras brancas, de madeira, distribuídas em cinco filas alinhadas, uma exigência da professora. Muitas vezes, quando esta chegava, eles estavam em grupos ou desalinhados e, rapidamente, como que automaticamente, voltavam para as filas. Por essa atitude, observa-se que a professora é disciplinadora, levando a compreensão de que as normas ou combinados são seguidos pelos alunos e por ela cobrados.

Nas salas de aula havia mesa e cadeira para a professora, quadro-negro, uma lixeira e um filtro. Encontravam-se muitos cartazes coloridos, figuras e fotos nas paredes, resultado de uma recente exposição de trabalhos feitos pelos alunos, no decorrer do ano em todas as disciplinas, principalmente Língua Portuguesa, Inglês, História, Educação Física e Ensino Religioso, por isso as paredes estavam repletas de material de leitura. Em todas as salas de aula estavam empilhados no canto, sobre a mesa da professora, vários dicionários de Língua Portuguesa, constantemente consultados pelos alunos no decorrer das aulas. O manuseio do dicionário era feito espontaneamente, demonstrando que esse era um hábito já familiarizado pelas turmas.

As turmas observadas contavam com um pequeno número de alunos, por tal motivo as aulas eram muito tranquilas, estes se mostravam muito calmos e o ambiente era suficientemente confortável para discentes e professora trabalharem.

A turma do sexto ano compunha-se de trinta e um alunos matriculados, dos quais apenas vinte e cinco alunos frequentavam, sendo dezenove meninos e apenas seis meninas. Seis não compareciam mais e, destes, três foram transferidos e três desistiram, dentre desistentes e transferidos apenas um aluno era do Distrito localizado próximo à escola, ocorrendo que os outros cinco alunos eram da zona rural. Esse fenômeno ocorre, principalmente, pela rotatividade de trabalho dos pais pelas fazendas resultando que, em época de plantio e colheita, a procura pela escola aumenta. Passada essa época, os pais se mudam em busca de trabalho, assim o filho muda de escola ou deixa de estudar. Outro fator que gera a desistência dos alunos, principalmente dos meninos, é o fato de

trabalharem nas lavouras, parando de estudar ou faltando muito. Esse problema ocorre com maior frequência à medida que avança a série, porque os meninos crescem, ficam fortes o suficiente para suportarem a lida, na grande maioria das vezes, braçal. Há um grupo de alunos assíduos, por terem na família o apoio e o incentivo para continuarem nos estudos; são esses alunos rurais o alvo desta pesquisa.

No sétimo ano havia vinte e oito alunos matriculados, sendo que, nos meses de outubro, novembro e dezembro, meses da coleta de dados, oito deles já não estudavam mais naquela Escola Rural. Quatro deles foram transferidos, dois eram da zona rural e dois eram do Distrito. Dois alunos, antes moradores do Distrito, foram remanejados para o turno matutino, pois se mudaram para uma fazenda que não fazia parte da rota de ônibus escolar do turno vespertino, porém estava na rota do ônibus escolar do matutino. Esse é o motivo que justifica a ida dos alunos para o turno matutino, porque nesse turno as salas são extremamente lotadas. Nessa turma, dois alunos foram considerados desistentes, sendo um do Distrito e um da zona rural. A turma estava com vinte alunos frequentes, doze meninas e oito meninos.

No oitavo ano havia dezenove alunos frequentes, dos quais treze meninas e seis meninos. Nessa turma, de vinte e três alunos matriculados, três alunos transferiram-se, um da zona rural e dois do Distrito, e um aluno desistente, morador do distrito.

A Matriz Curricular da instituição determina cinco aulas de Língua Portuguesa por semana, nos anos finais do Ensino Fundamental, anualmente um total de duzentas aulas. A subdivisão do horário semanal em Leitura, Produção de textos e Estudos linguísticos ou Gramática, como é mais conhecida, fica a critério da professora, em acordo com coordenação da escola. Na Escola Luar do Sertão as aulas de leitura, foco desta pesquisa, estavam sempre associadas à produção de textos. Embora a professora relate que leitura é uma atividade presente em todas as suas aulas, há uma aula semanal em horário predeterminado, destinado à leitura e, em seguida, há a produção textual, que geralmente fica como tarefa de casa.

A aula de leitura e produção textual do sexto ano acontecia na sexta-feira, no quarto horário (das quinze horas e vinte minutos às dezesseis horas e dez minutos). No sétimo ano, acontecia no segundo horário da terça-feira (das treze e trinta às catorze horas e vinte minutos), e no oitavo ano a aula a ser observada era também na terça-feira, no primeiro horário, das doze horas e quarenta minutos às treze horas e trinta minutos.

A professora trabalhava nas turmas pesquisadas todos os dias, pois, além das cinco aulas semanais de Língua Portuguesa, ela também ministrava nessas turmas duas aulas semanais de Língua Inglesa e uma aula semanal de Educação Religiosa. Em cada turma, ministrava oito aulas semanais de cinquenta minutos cada, favorecendo um convívio amistoso e respeitoso entre professora e alunos.

Percebe-se que as aulas de leitura são bem diversificadas, uma vez que sempre perguntavam: “o que vamos ler hoje?”, “como vamos ler hoje?” “é individual ou em grupo?”, ao que muito séria, a professora respondia, já dando orientações, iniciando os trabalhos. Por essa atitude, pode-se entender que a professora usa bem o tempo da aula para o ensino, ela chega à sala com a aula bem planejada e organizada, de acordo com o tempo destinado para aquela aula.

A aula começava com os alunos sentados em filas e só depois das instruções da professora é que se posicionavam em duplas, em grupos maiores ou faziam círculos. O número de alunos era estabelecido de acordo com a quantidade de textos para leitura, quando era usado um texto diferente ao do livro didático ou do acervo disponível na escola. A escola não dispõe de sistema de reprodução de textos, essa despesa fica por conta da professora, por isso mesmo, diz que é mais um motivo para trabalharem em grupos. “Além, é claro, da grande necessidade de interação”, conserta a professora. Essa reflexão remete a Bakhtin (2006), o qual postula que a razão da língua é a interação verbal, o que ocorre no diálogo, na comunicação verbal entre os indivíduos. Os textos utilizados para leitura nas aulas foram de diversos gêneros do livro didático, textos xerocopiados, revistas e jornais.

Com salas amplas para o número de alunos, o contexto das aulas foi envolvido por um clima amistoso entre professora/alunos e entre alunos/alunos. Não houve sinais de competição, disputa, violência, preconceito ou individualismo. O contexto das salas de aula da Escola Rural é marcado por normas explícitas como o uso do uniforme, cuja importância de estar de uniforme sempre em ordem, para muitos, seria um fardo para eles é forma de disciplinar e se inteirar do mundo em sua volta. Os alunos da Escola Rural entendem a norma como parte de seu compromisso com escola. A pontualidade e a assiduidade se fazem presente não como uma obrigação, mas como uma necessidade de crescimento pessoal e social. Uso de tênis, livros encapados, cadernos de brochura separados para cada disciplina, com identificação e caprichosamente encapados é normal. O aluno não escreve com caneta vermelha, só faz um destaque nos títulos. As regras

implícitas saltam aos olhos de quem atentamente observa a conduta dos estudantes rurais. Elas se manifestam por meio de suas atitudes e os valores familiares, como o respeito pela professora, é claramente maior que nos alunos do Distrito. A disciplina e os limites daqueles alunos rurais sobressaem aos demais alunos. Observa-se que têm maior discernimento quanto à sua vez de falar e de calar, são comprometidos com as atividades em sala de aula, são respeitosos com o mestre, os valores morais são claros, sabem do seu papel como futuro agente transformador da sociedade, estão cientes de que, apesar da dificuldade existente no momento, a necessidade da escola para melhoria de seu futuro é fundamental e, por isso, são esforçados e dedicados.

3.3.2 O contexto familiar

O contexto familiar dos alunos da Escola Rural foi investigado, conforme dito anteriormente, por meio de entrevistas realizadas com os pais, buscando captar alguns traços socioculturais. Os dados obtidos foram agrupados em quadros¹⁹ a fim de possibilitar a visualização dos sujeitos no conjunto e suas particularidades, ao mesmo tempo.

Os pais, sujeitos da pesquisa, com idades entre vinte e nove e cinquenta anos, possuem de dois a cinco filhos, com escolaridade que vai da primeira série, hoje segundo ano do Ensino Fundamental à oitava série, atual nono ano do Ensino Fundamental. Estudaram também em Escola Rural, com exceção da mãe de Ipê-amarelo, que estudou até o oitavo ano em uma escola urbana, e também a mãe de Camará e Murici, que frequentou por dois anos a escola urbana.

Por morarem na zona rural, a ocupação dos dois pais, sujeitos da pesquisa, é basicamente a mesma na fazenda onde moram e trabalham: serviços gerais e caseiro. As mães trabalham em casa, no serviço doméstico, com exceção de três, uma é empregada doméstica de segunda a sábado, na cidade de Anápolis, outra é diarista, três vezes por semana, também na cidade; e uma, que faz faxina na sede da fazenda, duas vezes por semana. Com renda familiar mensal variando de um a quatro salários mínimos, três famílias não recebem benefícios do governo.

O cotidiano da família é de muito trabalho. Enquanto o pai sai cedo para a lida na fazenda, a mãe cuida dos afazeres domésticos. A relação com os filhos, segundo os entrevistados, é agradável, amorosa e boa. Nas palavras da mãe de Mamoninha “*A gente*

19 Apêndice I

conversa, a gente tem aquele entendimento sabe? Eu converso muito com ela, eu explico o porquê, porque pode acontecer isso, porque não pode fazer isso, mas eu mostro o porquê aí ela entende, ela não questiona, ela é de boa, a gente tem uma relação muito boa". Relataram que conversam muito com os filhos, dão conselhos, falam sobre a Bíblia. Com as meninas, falam de namoro, gravidez, escola, futuro. Nas palavras da mãe de Gravatá *"Converso, agora tá na idade de mocinha assim a gente tem que... vê se coloca alguma coisa na cabeça delas né"*. Com os meninos, falam mais de futuro, no sentido de ter uma profissão, para não terem que trabalhar na roça. Percebe-se que a convivência familiar na zona rural é baseada no diálogo, é harmoniosa, os pais costumam brincar com os filhos. Todos declararam que o relacionamento com o cômputo é bom ou ótimo.

É importante lembrar, neste momento, a relevância da interação verbal postulada por Bakhtin (2006), dessa forma pode-se associar essas condições e disposições presentes nas famílias rurais como pré-requisito para a condição de dialogicidade, observadas no contexto escolar das salas de aula, em que o discurso do aluno é atravessado pelo discurso dos pais. Embora os pais dos estudantes rurais apresentem um nível baixo de escolaridade, uma situação financeira baixa, eles deixam transparecer uma estabilidade de natureza psicológica, também fundamental para garantir uma estrutura familiar com relações predispostas ao diálogo, à conversa, a uma abertura para trocas de experiências.

O lazer dos pais na zona rural, na grande maioria, é assistir à televisão à noite. O programa preferido é o telejornal. Porém também gostam de assistir ao futebol, enquanto as mães disseram gostar de novelas e filmes. Em dois lares, a leitura da Bíblia é feita no horário de lazer. As mães rurais se dedicam muito ao trabalho manual. O crochê é visto como forma de lazer e também como "bico" para ajudar no orçamento familiar. As mães fazem e ensinam as filhas, as quais passam a auxiliar o trabalho da mãe. Como se pode perceber, há poucas opções de lazer, o que conduz a tirar conclusões sobre a possibilidade de tempo para a leitura.

O círculo de amizades se restringe aos vizinhos, aos familiares e ao grupo da igreja. Todos possuem telefone celular, utilizam para falar somente o necessário com o patrão ou com a família que mora distante. Poucos usam para conversar com os amigos. Apenas a mãe de Ipê-amarelo diz falar a negócios e também "bate-papo". O computador não faz parte da vida deles, visto que nenhum "sabe mexer", pois "nunca mexeu".

O contexto sociocultural da família influencia diretamente na constituição do funcionamento psicológico humano. Segundo Vygotsky (2007 – 2009) é por meio das

interações sociais, das trocas estabelecidas com seus semelhantes que o indivíduo vai se constituindo. As funções psíquicas humanas, denominadas de funções superiores, são vinculadas ao aprendizado do legado cultural de seu grupo.

Esses fatores demonstram que os estudantes rurais vivem em um ambiente marcado por atividades físicas: braçais e manuais. Os pais ensinam trabalhos manuais, mas o conteúdo cultural deles de mediação é apenas, em alguns casos, relacionado à religiosidade. Os pais não apresentam ferramentas para exercer a intervenção em leitura. É um ambiente de trocas restritas ao espaço rural e familiar, marcado por poucos amigos. Durante o dia os pais trabalham, à noite assistem à televisão, o que parece comprometer o tempo de intermediação com os filhos. Dessa forma, o longo processo do desenvolvimento humano dos estudantes rurais segue cercado, no contexto familiar, por trabalhos físicos.

Os dados sobre os pais relacionados à Escola e Leitura²⁰ revelam, de forma geral, a necessidade da escola, pois ela é a garantia de futuro para os filhos. Realizando uma comparação com a escola de seu tempo, os pais atribuem à escola, hoje, uma evolução muito grande. Naquele tempo era boa *“só apesar de que a gente andava bastante. Num é igual hoje, andava longe pra chegar onde o ônibus pegava”*. Mesmo com dificuldade para ir à escola, a mãe de Mamoninha diz que gostava de lá.

Ah eu gostava, porque minha mãe dizia que a gente tinha que fazer uma coisa por gostar realmente, minha mãe ensinou isso pra gente então ela não deixava a gente brincar na escola. A gente levava muito a sério o estudo, então eu estudava por gostar e pelo que ela transmitia pra gente, ela dizia que o estudo tinha que ser valorizado realmente.

Desse relato é possível compreender que os pais da Escola Rural transmitem valores agregados à escola, à responsabilidade de fazer bem feito, ao caráter de seriedade e de transmissão de saberes. Em um processo dialógico, segundo Bakhtin (2006), a fala da mãe parece trazer em seu interior o que sua mãe dizia a respeito da escola.

Mesmo gostando de estudar, muitos pais tiveram que abandonar a escola, como confessa o pai de Alecrim-do-Campo: *“Gostava de tudo na escola, mas tive que parar para ajudar os pais na roça”*; também a mãe de Canela desistiu de ir à escola: *“Ah, eu achava longe, andava uma hora a pé, aí depois eu fui pra cidade e não quis estudar mais”*. Outros reclamam pela falta de incentivo dos pais: *“porque pela minha mãe ela não sabia ler, meu pai não sabe; a gente ficava na rua e eles iam pra roça e nem se preocupavam”*.

20 Apêndice J

Esses relatos demonstram que os pais não querem deixar aos filhos a mesma herança cultural recebida de seus pais, pois reconhecem que não receberam incentivos quando em fase escolar. Por isso incentivam os filhos, não com seu exemplo de leitor, mas com seu exemplo de não leitor relacionado ao trabalho pesado que exercem. Enquanto os pais tinham, em idade escolar, o trabalho como atividade prioritária, aos filhos é reservada como prioridade a escola, pois ajudam no serviço dos pais, mas o faz em tempo livre fora da escola. Por falta de incentivo dos pais, ou pela distância que percorriam, os pais desistiam de ir à escola, o que não acontece com os filhos, pois os pais veem na escola a possibilidade de futuro melhor para suas crianças, para isso encorajam-nas. Quanto às distâncias, essas foram encurtadas pelos transportes escolares oferecidos pelo poder público.

No que tange à leitura, os pais demonstraram muito gosto pelo assunto. Embora sua vida escolar tenha durado apenas dois anos, o pai de Alecrim-do-Campo lembra emocionado do primeiro contato com o livro, dizendo que gostava muito dos livros e o único incentivo que recebia era da professora. Isso demonstra que o pai está consciente da importância do incentivo familiar ao desenvolvimento do gosto pela leitura. O pai de Buriti e Jatobá, mesmo sem incentivo, explica que lia à noite à luz da lamparina, pois trabalhava na roça desde pequeno. Esse relato revela o esforço do pai pela leitura, o que tem possibilidade de ser transmitido ao filho. Enquanto a mãe de Gabiroba lia a Bíblia para os pais analfabetos, a mãe de Gravatá, com o incentivo da tia, lia romances, histórias e revistas. Mãe de Mamoninha, incentivada pelos pais, gostava de ler gibis, livros e, enquanto ajudava o pai fazer copinhos para mudas de tomate de jornais velhos, lia-os. O gosto pela leitura da mãe é refletido na filha, uma vez que Mamoninha diz *“eu gosto de ler, gosto de fazer as atividades da escola”*. Mãe de Gabiroba, sem incentivo dos pais analfabetos, gostava de ler em casa, contudo na escola não gostava de fazer leitura oral, pois tinha vergonha de ficar exposta na frente da turma. Apenas a mãe de Camará e Murici diz que não gostava de ler, mas se justifica dizendo que *“não sabia gostar, pois não tinha incentivo em casa”*.

O que os pais pensam sobre a leitura e escrita²¹ remete ao entendimento de que eles valorizam e incentivam a leitura aos seus filhos, comprando livros de histórias, romances, histórias bíblicas, gibis e revistas. A leitura de jornal é rara, pela dificuldade de acesso, embora confessem ler notícias velhas ao embalar verduras nesse material. Percebe-

21 Apêndice K

se, também, o incentivo à leitura vindo de parentes que doam livros, gibis e revistas aos seus filhos.

Questionados sobre a capacidade de produzir textos, os pais disseram que seus filhos escrevem bem, pois *“tem a letra bonita”, “escreve muito” “escreve as palavras certinhas” “tem criatividade e imaginação” “tem uma escrita bem feita e sem erros” “faz uma redação longa e tudo certinho”*. Apesar do restrito entendimento dos pais sobre produção de textos, percebe-se a participação e envolvimento deles nas atividades dos filhos. Ao caracterizar os textos, deixam transparecer que leem aqueles produzidos pelos filhos, numa atitude que encerra a sua presença na vida escolar do filho.

Conscientes de seu papel na educação dos filhos, os pais reconhecem que devem dividir a responsabilidade da boa aprendizagem com a escola, reforçando que uma depende da outra. Assim disse a mãe de Mamoninha:

Olha eu acho assim, a gente tem que ajudar também a escola, a escola ajuda muito lá, eu gosto muito do ensino lá da escola, mesmo, mas a gente tem que estar sempre acordando a eles, a gente tem que ajudar também, porque se a gente deixa eles só por conta da escola, também eles leva um pouco com a barriga a gente sente a gente tem que impor também, tem que ir corrigindo em casa

Quanto à professora, os pais a consideram uma boa profissional, pois incentiva muito a leitura e *“cobra muito dos alunos”*. Entretanto, sugerem que cobre ainda mais, principalmente a leitura, que desperte mais interesse. Mãe de Ipê-Amarelo sugere que deve *“Passar mais trabalho para eles porque menino a gente tem que puxar mesmo né? Quanto mais, melhor. Eles têm uma facilidade de aprender nessa fase, né?”*. Concordando com essa idéia, a mãe de Mamoninha entende que ler é uma tarefa de todo dia, por isso mesmo deve haver mais cobrança de leitura em menos tempo.

A escola tem relevância no contexto rural, por ser vista como o lugar de formação dos alunos e o sucesso escolar está diretamente ligado ao futuro profissional de seus filhos. Mesmo com pouco conteúdo cultural e pouco tempo, os pais valorizam as tarefas e títulos escolares, acreditando que contribuem para o sucesso nas competências necessárias para saírem da roça e trabalharem na cidade.

Nesse momento, destaca-se a importância da escola na formação do ser humano e Vygotsky (2007, 2009) ressalta em seus estudos as formas pelas quais as condições sociais e as interações humanas permitem o desenvolvimento do indivíduo; dessa maneira, a escola é muito importante, pois a intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. Os processos de desenvolvimento e aprendizagem se

influenciam mutuamente pelas ações educativas: quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento. De acordo com esse teórico, a função da escola é transmitir a cultura acumulada e o professor é o encarregado desta transmissão.

3.3.3 O contexto de mediação da professora

A professora mostrou-se muito receptiva e colaborativa à pesquisa, como mencionado, desde a primeira vez em que foi abordada. Ela morava na cidade de Anápolis e se locomovia até a escola por meio do transporte escolar: um micro-ônibus oferecido pela prefeitura do município. Ela trabalhava como funcionária efetiva do município, com uma carga de trinta horas-aula na Escola Rural no turno vespertino, nas turmas de sexto, sétimo e oitavo anos, como professora de Língua Portuguesa, Inglês e Educação Religiosa dessas turmas, com um total de vinte e quatro aulas, trabalhando todas as tardes, com apenas uma aula vaga, na qual se prontificava em atender à pesquisadora e falar de suas atividades. Perfazendo a mesma carga horária distribuída entre o matutino e o noturno, também como funcionária efetiva estadual, em uma escola urbana como professora de Língua Portuguesa e Inglês, nas turmas de nono ano do ensino Fundamental e no Ensino Médio, ministrava aula de iniciação ao Inglês, para crianças, por duas horas semanais, no período matutino, e para adultos, em um curso de Inglês avançado, e conversação todos os sábados pela manhã, em uma conceituada e tradicional escola de Inglês da cidade.

Essa profissional nasceu em Anápolis e sempre viveu nessa cidade. Durante o ensino fundamental, estudou em uma escola conveniada e, no Ensino Médio, em uma escola pública. Sempre gostou muito de Inglês, por isso tinha facilidade, no entanto só se matriculou em um curso específico quando começou a trabalhar como professora de Inglês para crianças, em uma escola particular da cidade. Continuando os estudos, concluiu a graduação em Letras pela UEG (Universidade Estadual de Goiás) em seguida, especializou-se em Língua Inglesa pelo Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA).

Pela descrição de sua atuação, de acordo com a entrevista²², percebeu-se que a professora tinha grande experiência no ensino da língua estrangeira em diferentes fases de idades. No que se refere ao ensino da leitura na escola da zona rural, ela disse “*que é uma luta constante*”, pois o difícil acesso ao material de leitura dificulta o trabalho. Também

22 A transcrição integral da gravação da entrevista com a professora está disposta no apêndice H.

atribui como fator gerador e ampliador dessa “luta” o fato de o aluno da zona rural, muitas vezes, não ter o incentivo familiar, então não vai à escola com o objetivo de aprender, de ter uma profissão, mas, em muitos casos, *“eles vão à escola porque têm que ir à escola, porque eles estão na idade de ir para a escola. E na escola eles criam laços de amizade, eles lancham. É ...e o que é oferecido ali para eles, alguns aprendem, outros não”*.

Diferentemente da fala dos pais, a professora aponta que a falta de estímulo para estudar está no contexto familiar pois, em muitos casos, *“eles não têm um pai que tá falando para estudar para ele ser um doutor, um advogado. Ele não tem uma mãe que, às vezes, sabe acompanhar”*. A professora não descarta a possibilidade de alguns não aprenderem porque apresentam dificuldades cognitivas, também não elimina o fato de muitos aprenderem bastante. *“alguns (alunos) de zona rural, estudam em casa. Você vê que ele estudou em casa. Você vê que o caderno é organizado, mas é uma minoria”*. Esse êxito da minoria que tem facilidade para aprender a professora relaciona aos pais mais preocupados com os filhos, embora não passem para eles o conhecimento, o hábito de leitura e nem o hábito de estudar, *“mas eles incentivam os filhos a irem para a escola, escutar o que o professor tem a dizer, aprende lá. Você fez a tarefa? Você vai ler um livro? Você precisa comprar um livro?”*.

Pelo relato dos pais é possível compreender que eles valorizam e incentivam a leitura, dentro de suas limitações, fazem o que podem: compram livros, Bíblias, gibis e revistas. Os pais também disseram incentivar a leitura dos livros emprestados pela escola, sem eliminar o tempo de brincar, controlam-no para as tarefas e a leitura, geralmente feitas à noite. O pai de Alecrim-do-Campo disse que faz sacrifícios pela filha, mas em nome da leitura pois, mesmo cansado, *“vou aos vizinhos à noite em busca de material de leitura para ela”*. A mãe de Gravatá diz incentivar muito, porque *“se não tiver incentivo não desenvolve o interesse”*.

A divergência de falas dos pais e da professora se explica pelo fato de que os pais da Escola Rural depositam toda a confiança na escola e nos professores. Na sua visão, incentivo é mandar para a escola, o que, em muitos casos, não aconteceu com o pai ou com a mãe, pois não receberam incentivos em sua época escolar, assim atribuem a falta de incentivo como causa de abandono da escola. A perspectiva de incentivo da professora se refere ao nível de conhecimento dos pais e sua noção de escola enquanto ascensão social.

Como a professora tinha experiência com alunos da zona urbana e da zona rural, foi feita a ela, então, a proposta para que fizesse uma comparação com relação ao hábito de

leitura. Quem lê mais? Sem hesitar, a professora responde que em número “*sem sombra de dúvida... os da cidade leem mais*”. Entretanto, rapidamente retifica sua fala: “*se bem que eu tenho alunos na zona rural, que leem mais que alguns da cidade*”. Depois ela explica que, no geral, em questão de quantidade, número de alunos, e diversidade de leitura, os urbanos leem mais, mas existem alguns alunos rurais que leem muito mais em quantidade de livros que os urbanos.

A professora justifica que os alunos rurais leem mais o livro literário, por ser o material de leitura que mais chega até eles, enquanto os alunos urbanos leem na *internet*, nas redes sociais, têm acesso mais facilmente a jornais e revistas, leem placas, fachadas e *outdoors*. Consequentemente escrevem mais. Esse fator conduz ao entendimento de que a leitura feita pelos alunos da Escola Rural é uma leitura mais profunda de um livro todo, por não terem muitas opções. Os alunos da Escola Urbana leem mais diversidades, é uma leitura mais fragmentada e superficial, uma vez que têm mais opção de leitura.

A professora acredita que “*quem lê mais, escreve mais, tem mais opinião*”, explicando que, às vezes, vai falar de um determinado tema, na zona rural, ela precisa levar antes material informativo para explicar o que é, “*para formar uma idéia, uma opinião para depois escrever*”. Na zona urbana, por terem informações anteriores, já sabem falar sobre o tema, então é mais fácil para ele escrever, porque “*já possui ideias acumuladas*”. Compreende-se que a professora, ao preparar suas aulas, não leva em consideração o contexto sócio-cultural dos alunos da Escola Rural, uma vez que parece ministrar as mesmas aulas na Escola Urbana. De acordo com McDermott (1982), perde-se a oportunidade de extrapolar o espaço da sala de aula em direção ao que o aluno aprende fora dela.

Prosseguindo na comparação entre os alunos rurais e urbanos, a professora atribui aos primeiros mais pacificidade e mais disciplina. No entanto, a sala de aula não está livre de conflitos, atribuídos ao fato de os alunos não terem contato entre si, fora da escola. No início, “*alguns chegam a ser arredios, não gostam de fazer grupos, preferindo ficar isolados, isso porque eles são mais tímidos e mais retraídos que os alunos da cidade.*”

Sobre o modo como ensina a leitura e a produção de textos aos alunos da Escola Rural, a professora disse não seguir referência teórica ou orientação metodológica, porém com base em sua prática, pois trabalha há nove anos naquela Escola Rural, disse saber das necessidades que os alunos têm, então formou a sua sequência didática fundamentada no que acredita fazer surtir resultado. O modo de intervenção da professora não pode ser

dissociado de uma determinada concepção de língua/linguagem. Se não está relacionado aos estudos de seu curso de Letras está, certamente, ligado à leituras feitas.

A professora procura incentivar a leitura o tempo todo, incluindo as aulas de Educação Religiosa e Inglês, ministradas nas mesmas turmas, conforme mencionado, e aproveita para complementar o trabalho de leitura das cinco aulas semanais de Língua Portuguesa. Ela explica que, mesmo nas aulas de gramática, procura promover exercícios contextualizados “*primeiro eu discuto o texto com eles, mesmo que não tenha lá questões de interpretação. Estou sempre aproveitando textos do próprio livro didático, porque eu tenho que cumprir um currículo*”. Aponta, ainda, que leva vários textos para eles, que tem uma caixa de leitura onde coloca vários tipos de textos: receitas, bulas, textos narrativos, poesias, piadinhas, gibis. Aquele aluno que primeiro termina a tarefa tem acesso à caixa, podendo escolher o que quer ler. Além desse trabalho, nas aulas de produção de texto, uma vez por semana, leva textos como exemplo de gênero a ser desenvolvido e também como tema gerador de ideias e opiniões. Ressalta que o seu trabalho com a leitura é gradual e para não se tornar cansativo ela vai realizando aos poucos no sexto ano, um pouco mais no sétimo, sucessivamente, até aprofundar mais nos anos posteriores, quando os alunos já adquiriram o hábito de ler. Concluiu sua resposta, dizendo:

Eu realmente criei essa situação, porque se eles não têm texto em casa, eu tento levar, se eles não têm um meio em casa que favoreça a leitura, o meio eu tenho que criar na minha sala. Então eu fui seguindo dessa maneira, nem tradicional, nem construtivista, não sei falar que linha que segui.

A relação do aluno com a leitura é gradual. A professora informa que, no sexto ano, é como se aluno fosse apresentado à leitura somente ali, naquela série, a começar pelo mal estar que causa a apresentação de um livro a eles, pois não demonstram iniciativa, e quando escolhem, procuram pelos mais finos e com muitas gravuras. Seu papel nessa iniciação à leitura é de incentivo; disse conhecer todos os livros que leva para a sala de aula, por uma parte deles ser de sua biblioteca particular. Assim “*faço um teatro, uma propaganda dos livros*”, muitas vezes é preciso apelar pela nota, fazer também “*uma ameaça junto com o incentivo*”. Comparou o processo da leitura ao plantio de uma “*sementinha*”: no sexto ano ela é plantada, no sétimo está germinando, no oitavo cresce, e no nono ano dá frutos.

O exercício gradual de leitura da professora é observado nas produções escritas dos alunos. Os textos do oitavo ano possuem marcas claras de leituras, enquanto o sexto e o sétimo anos possuem mais conhecimentos cotidianos.

A leitura extraclasse é uma rotina que faz parte da vida dos alunos da professora investigada, que explicou que, no sexto ano, as leituras são feitas em sua maioria na sala de aula; já nas séries posteriores ela começa a leitura, faz uma espécie de suspense, para que queiram ler mais, então eles leem em casa. Na sala de aula as crianças realizam atividades escritas sobre o que leram: primeiro preenchem uma ficha literária, que contempla os elementos de uma narrativa, estudados passo a passo. Depois é a vez da oralidade: eles têm que “*contar a história*” ou parte dela. Esse meio é eficaz na confirmação da leitura. Na socialização da leitura, os alunos apresentam seus trabalhos para toda a sala por meio de exposição sobre os personagens, o tempo e o espaço. O enredo é uma parte bem explorada pela professora, na busca pela interação, questiona sobre o tema, a sua relação com a vida deles, a justificativa para o título.

Quando indagada sobre o apoio pedagógico oferecido pela escola, a professora diz receber pouca ou nenhuma influência e sente muito pela falta de uma biblioteca na escola, principalmente de acesso a outros materiais de leitura como revistas, jornais e a *internet*. No entanto, aponta que tenta superar essas dificuldades com ideias surgidas no dia a dia, por exemplo, ao detectar muitos problemas ortográficos na turma de sétimo ano, sugeriu que escrevessem diários. Nessa atividade, percebeu que, quando escrevem espontaneamente erram menos do que quando há imposição em provas ou outras atividades de escrita. A atitude da professora demonstra criatividade, pois, por meio de situações significativas de interlocução, o indivíduo amplia sua capacidade de uso da linguagem (MARCUSCHI, 2008).

A professora completa sua fala reafirmando a dificuldade em trabalhar leitura e produção textual com os alunos, tanto da Escola Rural como da Escola Urbana, pois é muito

difícil despertar a leitura se o aluno vem ali desde criança de um ambiente que não o despertou para isso. Às vezes, ele nunca viu o pai, o tio, o avô lendo um livro, um jornal. E a gente costuma fazer as coisas que a gente vê né? Às vezes a leitura de imagem, quando ele era criança ali, ele não tinha aqueles livrinhos para ele olhar figurinhas e tudo mais, então é só a escola fornecer informação para esse aluno é complicado. Acho que se ele tivesse mais acesso à informação seria melhor e renderia mais. A gente formaria aí leitores. Porque às vezes, eu formo leitores para mim. Porque leem, pois vai valer nota e eu vou cobrar, e não o leitor que vai ler porque ele vai ter um senso crítico, que vai ter mais interpretação, ele vai ter uma leitura de mundo melhor.

Em seu relato, a professora demonstrou muita preocupação com a questão da leitura, tanto em sala de aula quanto extraclasse. Nas doze aulas de leitura e produção de textos observadas, as ações de ensino foram focalizadas tendo em vista os seguintes direcionamentos: motivação (organização da aula); formas de interação; associação da leitura com a experiência sociocultural dos alunos e atuação na ZDP.

Em todas as aulas observadas, nas três turmas, a postura da professora é a mesma. A professora se mostra disciplinadora, ao chegar à porta, o silêncio vai se instalando no ambiente. Mesmo no sexto ano em que a aula, após o intervalo do recreio, começava com alunos suados e agitados com as correrias próprias da idade as carteiras de madeira um pouco gastas rapidamente se posicionavam em filas. Mecanicamente, os alunos abriam as mochilas e retiravam o livro didático e o caderno de produção de texto, um caderno de brochura encapado e específico para a matéria.

Normalmente a professora faz uma revisão da aula anterior em que leram o texto, apresentando perguntas orais aos alunos para relembrar o assunto do texto. No geral, estes se mostram bem afinados ao assunto: “bichos virtuais” no 6º ano, por exemplo. O aspecto da motivação, no sentido de organização da aula, foi positivo. A professora descontraíu os alunos conduzindo-os ao texto da aula passada. Começa a correção da tarefa de casa, que consistia em responder às questões propostas pelo livro didático sobre o texto de opinião lido na aula anterior. A docente, muito séria, lê uma pergunta e escolhe um aluno para ler sua resposta. Depois de ouvirem, a professora questiona outro aluno sobre a resposta do colega, se está certo de acordo com o texto; dessa maneira, sucessivamente, corrige todas as oito questões propostas pelo livro didático, numa atitude de interação com todos os estudantes da sala, promovendo espaço para a exposição de experiências dos alunos com o tema. Percebe-se que a professora promove o diálogo, o que, no entender de Bakhtin (2006), é fundamental, pois é a interação verbal nas situações de ensino-aprendizagem, promovida pela mediação da professora, que vai concretizar o aprendizado. Também Koch (2003) ensina que a atividade verbal interacional é uma produção textual, ressaltando que, na interação, o texto passa a ser construído, uma vez que o sentido não está apenas no interior do texto, mas fora dele.

No que se refere ao aspecto da associação com a experiência sociocultural dos alunos, a professora pergunta sobre os animais que têm em casa e se preferem os virtuais

ou os reais. Os alunos deram sua opinião, seus argumentos a favor ou contra, sedimentando o aspecto da interação verbal na aula.

Ao apresentar uma opinião e ouvir a do outro, o aluno está desenvolvendo seu pensamento reflexivo, uma vez que essa comunicação entre os alunos, por meio da linguagem oral, é uma forma de transmissão e assimilação de informações e transmissão de experiências acumuladas ao longo da história daqueles alunos. Essa atitude está em consonância com a relação aprendizagem /desenvolvimento postulada por Vygotsky (2009), quando destaca a linguagem, sobretudo verbal, como o meio pelo qual as pessoas se comunicam com as outras, assim vão organizando seu pensamento e transformando-se em uma função mental interna. Para esse pesquisador, a criança nasce dotada apenas de funções simples, como os reflexos e a atenção involuntária, presentes em todos os animais mais desenvolvidos.

Com o aprendizado cultural, parte dessas funções básicas transforma-se em funções psicológicas superiores, como a consciência, o planejamento e a deliberação, características exclusivas do homem, progresso que acontece pela elaboração das informações recebidas do meio. Essa elaboração é sempre intermediada pelas pessoas que rodeiam a criança. Uma pessoa sozinha não constrói conhecimento, mas em parceria com os outros, os mediadores. Portanto, a linguagem, para Vygotsky, passa a ter dupla importância pois, além de ser o principal instrumento de intermediação do conhecimento entre os seres humanos, tem relação direta com o próprio desenvolvimento psicológico.

Essas reflexões permitem apontar que o desenvolvimento está intimamente relacionado com o meio social em que a pessoa vive, e através da interação social, as formas psicológicas mais sofisticadas emergem. O papel mediador da professora ao promover a interação remete a Oliveira (1992, p.33), ao afirmar:

A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com o postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas.

Após a correção em conjunto, momento de grande interação verbal e até descontração, percebe-se a presença de outro aspecto: o envolvimento na atividade. A professora elabora, juntamente com os alunos, e escreve na lousa uma lista com as

características do texto que estava sendo estudado, a saber: texto de opinião no sexto ano; notícia, no sétimo ano; e texto científico no oitavo ano.

Depois desse momento, os procedimentos foram diversificados por sala:

Nesse momento a professora explica que deverão formar um círculo com as carteiras para prepararem para a dinâmica da batata-quente. Rapidamente se organizam, a professora informa que colocará uma música para tocar no aparelho de CD enquanto passará uma caixinha de mão em mão e que, de costas para eles, desligará o som nesse momento, quem estiver com a batata (caixinha) na mão terá que abri-la, retirar um papel de dentro e terá que dar sua opinião sobre o assunto sorteado. Assim transcorre a aula, os alunos vão participando oralmente. Alecrim-do-Campo dá sua opinião a respeito do uso de boné em sala de aula: *“acho que o boné não atrapalha em nada, mas se a escola decidir que não deve usar, o aluno deve obedecer, pois a escola sabe o que é melhor para nós”*.

Fonte: Dados da pesquisa: observações no 6º Ano – diário de campo

Em seguida, a professora propõe que formem quatro grupos para lerem um recorte de notícia de jornal, retirado de uma caixa encapada, escrito CAIXA DE LEITURA na lateral, e explica que se preparem para responderem oralmente, de acordo com o texto recebido, às questões “O quê?” “Quem?” “Quando?” “Onde?” “Como?” e “Por quê?”. Enquanto fazem a leitura e discutem, a professora circulava pela sala tirando dúvida, quando solicitada, ouvindo atentamente as tentativas de interpretação dos grupos. A professora ia instigando a fala e o raciocínio do aluno na compreensão do texto.

Fonte: Dados da pesquisa: observações no 7º Ano – diário de campo

Na sequência, a professora solicita que formem cinco grupos. Rapidamente eles se movimentam e se juntam aos parceiros. Nesse momento, Buriti, o único menino sujeito da pesquisa da sala, fica excluído dos grupos. Ele é muito tímido e sem iniciativa para se juntar aos colegas. A professora rapidamente pede ao grupo das meninas compreensivas para aceitá-lo, ao que elas fazem com olhar de piedade. Depois a professora explicou que Buriti é muito “parado”, por isso todos o excluem, mas que naquele grupo, as meninas o aceitam, pois elas são muito “boazinhas”. Essas meninas são a Mamoninha e a Ipê-amarelo, ambas muito delicadas, falam baixo, têm os cabelos longos e bem cuidados. Resolvidos os grupos, a professora entrega a cada um uma revista “Boa Forma” e explica que deverão folheá-la para encontrar um texto que retrate a obesidade e que depois deverão expor oralmente, compartilhando a leitura com todos. Assim foi feito, todos participaram. Já no final da aula, a professora entrega, para cada um, um texto sobre a obesidade e diz que deverão fazer a leitura em casa e depois escrever um texto de sua autoria a partir das informações contidas na leitura indicada.

Fonte: Dados da pesquisa: observações no 8º Ano – diário de campo

Nessas primeiras observações, nas três turmas, foi possível captar a presença dos aspectos delineados, contudo sobressaiu o aspecto da interação verbal, visto que o tempo todo a professora solicitou a participação da fala do aluno, seja para ler sua resposta, para dar opinião sobre a resposta do colega, para responder livremente ao que foi perguntado sobre o assunto em questão. No sexto ano, por exemplo, o assunto era sobre animais.

Evidentemente os alunos da zona rural tinham mais experiências com animais do que alunos do Distrito, no entanto a professora não deu relevância a esse fato, o que fez com que perdesse oportunidade de uma maior interação sociocultural.

No segundo dia de observação, uma semana depois, demonstrando organização, nas três turmas, a professora deu sequência à aula anterior de leitura e produção de texto.

Segunda aula observada, dia 19 de novembro, tudo se repete como num ritual, alunos agitados, cansados e suados, professora disciplinadora e muito organizada, recapitula a aula anterior de produção de texto, faz comentários dos textos os quais já havia recolhido no decorrer da semana e feito a correção. Ia entregando os cadernos e comentando a extensão, a estrutura, a ortografia e a

Fonte: Dados da pesquisa: observações no 6º Ano – diário de campo

Na segunda aula observada nessa turma, em 22 de novembro de 2010, como na aula anterior, a professora chega e imediatamente começa a aula. Em filas, aos vinte e um alunos foi solicitado ler as notícias feitas em casa como tarefa da aula anterior. As notícias se referiam a fatos reais e fictícios; os meninos escrevem mais sobre futebol, sobre o qual a professora demonstra estar atualizada, faz comentários dos resultados do campeonato nacional, faz brincadeiras com os torcedores do time perdedor. Impulsionados, os alunos comentavam todas as notícias lidas, dizendo que mudariam a manchete, ou o fim do fato por esse ser muito triste. Uma aula com muito diálogo e interação. Os alunos sujeitos da pesquisa se mostraram bem participativos e à vontade, com exceção de Jatobá que só fala se a professora solicitar-lhe uma resposta, a que responde com monossílabas: sim, não, é...

Fonte: Dados da pesquisa: observações no 7º Ano – diário de campo

Próxima aula, dia 22 de novembro de 2010, dezenove alunos na sala. A professora deu início à aula pedindo para que voluntários lessem seu texto. A primeira a se candidatar é Mamoninha, que lê com boa dicção e desenvoltura. Seu vocabulário é bom, mas usa como título o tema proposto, ou seja, obesidade. A segunda menina a ler o texto é, também, alvo da pesquisa. Gravata faz boa leitura, tem um vocabulário bom. Intitula o texto com criatividade. A professora ouve as leituras com atenção e está sempre com um “psiu” direcionado a alguns alunos desatentos, moradores do Distrito. Ao término de cada leitura, a professora tece um comentário positivo, como forma de incentivo pela iniciativa, faz observações e sugestões de melhora. Os outros dois sujeitos da pesquisa não tomam a iniciativa de fazer a leitura de seu texto, mas demonstram ter feito. Burity, calado, nada fala, quase imóvel na carteira, demora muito a se enturmar e Canela, menina tímida, usa óculos, apenas ouve atentamente, sem nada dizer.

Fonte: Dados da pesquisa: observações no 8º Ano – diário de campo

Após a leitura e a interação verbal, segue o tempo da produção escrita. Nesse momento, evidenciou-se o trabalho interdisciplinar da professora, no sexto ano, ao citar uma aula de Inglês, também ministrada por ela, em que falaram sobre *bullying*. A professora exigia silêncio. Ao separar conversas paralelas, burburinhos de interação verbal, a professora evidencia sua intencionalidade em promover a interação pela linguagem no

sentido de dialogar, trocar ideias e formar opiniões. Segundo Bakhtin (2006), nessa prática desenvolve-se a criticidade e a capacidade de posicionar-se e interagir com o outro nas relações sociais.

No que se refere à atuação na ZDP, a mediação da professora cumpriu com seu papel e, ao propor uma produção relativamente difícil para a turma, leva em consideração que será feita com seu auxílio em sala de aula, pois entende que os alunos, ainda não sabem fazer sozinhos. Esse aspecto pode ser exemplificado a seguir pelos trechos das observações:

Enquanto os alunos escreviam, a professora cumpria seu papel mediador. Durante o tempo em que estão escrevendo, transita pela sala inspecionando os textos, tirando dúvidas, explicando de várias maneiras, numa atitude de esforço de ser compreendida pelo aluno.

Fonte: Dados da pesquisa: observações no 6º Ano – diário de campo

Levanta-se e circula pela sala monitorando os alunos no que se refere à letra, aos parágrafos, à ortografia. Orienta o uso do dicionário para que empreguem sinônimos às palavras repetidas.

Fonte: Dados da pesquisa: observações no 7º Ano – diário de campo

Nessa postura de manter os alunos envolvidos na atividade, graduando e monitorando as dificuldades das atividades propostas, a professora trabalha na ZDP do aluno, conforme explica Vygotsky (2007, 2009). Essa constante interação propicia ao aluno o aprendizado o qual é responsável por criar a ZDP, em vista de que, ao produzir um texto com a ajuda da professora, a ajuda externa, o aluno coloca em movimento vários processos de desenvolvimento.

Demonstrando usar muito bem o tempo, a professora utiliza técnicas de correção coletiva dos textos produzidos pelos alunos.

Quando terminam, os textos são recolhidos e imediatamente distribuídos para que façam a correção do texto do colega, destacando os pontos positivos e negativos. Fica claro ser uma técnica já conhecida pelos alunos, uma vez que não questionam como fazê-la. Alguns alunos são chamados a fazer o comentário da correção para todos, explicando o que achou e por quê. Os textos são devolvidos aos seus donos.

Fonte: Dados da pesquisa: observações no 6º Ano – diário de campo

Logo após, a professora se senta à sua mesa, chama os alunos pela ordem do diário e faz a correção do texto. Anota o que precisa ser corrigido e por que, solicita que sente e refaça o texto de acordo com as observações feitas. Muito rápida, a professora termina as correções dos textos.

Fonte: Dados da pesquisa: observações no 7º Ano – diário de campo

Outra postura verificada na professora e analisada como positiva é que em toda aula propôs atividades para casa.

Final da aula. Tarefa para casa passar o texto a limpo no caderno de produção, fazendo as devidas correções e entregar o caderno na segunda-feira.

Fonte: Dados da pesquisa: observações no 6º Ano – diário de campo

Após as agitadas discussões, a professora solicita que voltem as carteiras às filas e propõe a produção escrita de uma notícia sobre um fato ocorrido recentemente no Brasil ou no mundo, esse fato poderia estar relacionado à política, à economia, à saúde, à educação, ao meio ambiente, aos esportes, às artes ou à violência. Um dos alunos se referiu ao cartaz sobre o *bullying*, com muita propriedade, ao dizer que iria escrever sobre o fato que haviam comentado na outra disciplina da mesma professora. Vários comentários emergem a respeito do que pretendiam escrever, motivados pela professora que dá exemplos da televisão e ou de revistas. Toca o sinal para o fim daquela aula, a professora, apressada, sugere que, antes de escreverem o texto, assistam à televisão, “principalmente ao Jornal Nacional”.

Fonte: Dados da pesquisa: observações no 7º Ano – diário de campo

Em seguida a professora indica que façam uma pesquisa extraclasse de um texto científico com o assunto a escolher e que, para isso, terão de “caminhar com suas próprias pernas”, procurar um meio para encontrar o texto e sugeriu revistas ou *internet*.

Fonte: Dados da pesquisa: observações no 8º Ano – diário de campo

Em síntese, nas aulas observadas, no que se refere aos aspectos que orientaram as observações nas turmas, salta aos olhos a preocupação com as condições concretas na sala de aula, há uma preocupação com o material de leitura. Além dos textos do livro didático, nota-se a presença de outros textos, sejam os livros paradidáticos, sejam revistas, recortes de jornais e outros. A escola não dispõe de bibliotecário, porém a própria professora se encarrega de promover o empréstimo e organizar o rodízio desses livros entre os alunos. A professora planejou bem o tempo e o material utilizado, pois complementou os textos do livro didático com outros de revistas, jornal, textos informativos xerocopiados por ela, aproveitando oportunidades de interdisciplinaridade.

A forma com que a discente promoveu a interação influenciou a relação do aluno com a leitura e a produção escrita, pois o auxiliou no entendimento de sua construção. O texto, nessas aulas, recebeu a atenção enquanto processo de interação, consoante Koch (2003), que ensina que a discussão esmiúça o texto. Dessa maneira, a mediação, promoveu o diálogo, a interação do aluno (leitor) com o autor (escritor). Constatou-se que o texto nas aulas observadas corresponde à concepção de Koch (2002, p.17), ao afirmar que “o texto

passa a ser considerado o próprio lugar de interação”, é ponto de partida e de chegada das atividades linguísticas, por ser a partir dele que surgem as discussões, as atividades, as produções. Desta forma, estudar a linguagem implica em vê-la como atividade social.

A interação verbal e as relações coletivas e sociais foram consideradas na construção do sentido do texto. A interação foi encarada pela professora como uma atividade cooperativa que implicou suas ações de coordenar e impulsionar essa conexão por meio de seu papel de mediadora na interação verbal e social. Recorre-se a Bakhtin (2006) para sustentar teoricamente essa prática observada, ressaltando que a orientação da palavra em função do interlocutor tem uma grande importância. Para esse autor, a palavra comporta duas faces porque procede de alguém e se dirige para alguém, constituindo o produto da interação do locutor e do ouvinte. A ação interativa da linguagem promovida em sala de aula pela professora remete a Bakhtin (2006), por este considerar que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal.

3.3.4 A influência do contexto nas práticas leitoras do aluno da Escola Rural

Os traços socioculturais obtidos nas entrevistas realizadas com os alunos foram agrupados em quadros²³, tentando possibilitar a visualização dos sujeitos no conjunto, concomitantemente às suas particularidades.

Quanto à idade, percebe-se é que todos os alunos pesquisados do oitavo ano têm treze anos, idade correspondente ao ano escolar que cursam. Os alunos do sexto ano, com treze e catorze anos, estão com defasagem idade/série. O primeiro diz ter repetido um ano, a segunda diz ter perdido dois anos pelo fato de terem se mudado muito no meio do ano letivo, fator prejudicial, e acabava por perder a sequência. Com dezesseis anos de idade no sétimo ano, Camará explica que repetiu o ano no sexto e estava repetindo no sétimo. Jatobá, com quinze anos, disse que perdeu um ano devido à mudança da família para uma fazenda muito distante, e também porque repetiu um ano.

Os estudantes pesquisados, embora em séries diferentes, de acordo com Leontiev (1988) estão na fase de amadurecimento das funções intelectuais formadoras da base psicológica que permite a formação conceitual. A atividade principal desse estágio,

23 Apêndice L

geralmente, é o estudo. No entanto, o autor destaca que essa atividade varia de acordo com as condições concretas do indivíduo.

Percebe-se que o cotidiano dos alunos da zona rural é muito parecido. Além de assistirem à televisão e fazer as atividades escolares, denominadas por eles de “tarefas”, ajudam os pais no período em que não estão na escola. Os meninos auxiliam na lavoura ou no cuidado com os animais, enquanto as meninas cooperam com a mãe na limpeza da casa, no cuidado com os irmãos menores, fazem crochê para ajudar a mãe, como é o caso de Gravatá. O menino Murici diz auxiliar tanto o pai na fazenda quanto a mãe no serviço doméstico, uma vez que “em casa é só a mãe de mulher”, assim, penalizado, lava as vasilhas, limpa a casa e varre o terreiro para ela. O serviço prestado aos pais não é remunerado, mas é recompensado, segundo Alecrim do Campo, pela mãe, ao deixá-la, de vez em quando, escolher alguma coisa que quer, “*do tipo roupa, calçados e acessórios*”.

Os irmãos Buriti e Jatobá dizem que, às vezes, prestam serviço remunerado para o dono da chácara onde moram e usam o dinheiro na compra de roupas e calçados. Ipê-Amarelo informa receber dinheiro para “olhar” a irmã pequena no domingo, pois nesse dia a mãe vai com o pai para a feira (CEASA -Centrais de Abastecimento de Goiás S.A) e que junta o dinheiro para pagar a manutenção do aparelho ortodôntico que usa.

Diante da descrição, fica claro que os estudantes da Escola Rural, além de irem à escola, terem um tempo para o lazer, têm responsabilidades com atividades laborais diárias. Há uma organização de tempo. Esse senso de responsabilidade, adquirido em casa desde cedo, reflete na sala de aula.

Enquanto liam “silenciosamente”, a professora se ausentou da sala por alguns minutos em busca de uma caixa. Os alunos continuaram lendo, com exceção de alguns dos alunos do Distrito que se distraíram.

Fonte: Dados da pesquisa: observações no 8º Ano – diário de campo

Nota-se que os alunos, sobretudo os da zona rural, são obedientes e disciplinados, porque mesmo sem a presença física da professora, continuam a atividade de leitura com muita responsabilidade. Isso reporta aos estudos de Setton (2005), ao concluírem que a organização moral e material em casa pode refletir na escolaridade dos filhos. Segundo ele, é indissociavelmente uma ordem cognitiva. Organização de um interior e organização interior são atividades que caminham de forma paralela. Cruzando dados da observação aos da entrevista, verifica-se que as alunas da zona rural dessa turma pertencem a famílias bem estruturadas moralmente.

Os sujeitos pesquisados deixam transparecer a importância da escola como espaço para as amizades. Especialmente porque, na Escola Rural, por utilizarem o transporte escolar, permanecem juntos por mais tempo, ao ficarem esperando nos pontos, e depois dentro do ônibus escolar. É um período de tempo que usam para conversar e fazer amizades. Relatam, ainda, essa proximidade gera conflitos entre eles, o que, geralmente é resolvido pela inspetora do transporte responsável pelos alunos, dentro do transporte, e na travessia da rodovia BR 153. Dois deles só possuem amigos nesse ambiente; sete dizem ter outros amigos além dos da escola, mas que no geral são primos e só se encontram nos finais de semana ou férias escolares. Muito retraída, Mamoninha disse não ter amigos na escola nem fora dela, revela amar ler e escrever, lê como lazer e escreve como desabafo, uma vez que não tem amigos da sua idade.

Associando aos estudos de Vygotsky, que ressalta as formas pelas quais as condições sociais e as interações humanas afetam o pensamento e o raciocínio, os estudantes rurais mantêm poucos contatos com amigos fora da escola, e essa necessidade de intercâmbio é suprida na escola. Vygotsky atribui ao aprendizado, via interação social, o papel de desencadeador do desenvolvimento do indivíduo, além do processo de maturação individual. Compreende-se, então, que a escola, mais que em qualquer outro lugar é, para os estudantes rurais, um lugar muito importante, porque além do convívio com colegas, há a intervenção pedagógica. De acordo com Vygotsky (2007, 2009), essa interferência provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. Os processos de desenvolvimento e aprendizagem se influenciam mutuamente pelas ações educativas: quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento.

Ainda de acordo com Vygotsky, a função da escola é transmitir a cultura acumulada e o professor é o encarregado desta transmissão. Para tanto, o professor tem que conhecer a cultura e a ciência de seu grupo, cabendo a ele transformar conceito cotidiano em conceito científico e o conceito científico em explicações cotidianas. Por essa razão, o professor tem importância destacada no processo de progressão e aprendizado dos alunos. No caso específico da Escola Luar do Sertão, pode ser constatada uma realidade que destoa das conclusões apresentadas pelo INEP. A respeito da qualidade dos professores das escolas rurais pelo país, o documento apresenta um quadro de baixa qualificação docente e salários inferiores aos da zona urbana, além das questões de sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldade no acesso à escola em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção.

Entretanto, na escola pesquisada, com nove anos na escola, a professora de Língua Portuguesa, como todos os outros, têm curso superior e pós-graduação. Ao salário é incorporada uma gratificação de zona rural. Há o transporte de boa qualidade oferecido aos professores. Assim consideradas, são regalias que atraem os professores à Escola Rural e garantem sua permanência naquele ambiente. Outro fator colaborador é que os estudantes da Escola Rural são considerados mais tranquilos e disponíveis ao trabalho e, finalmente, que o professor é mais respeitado na área rural que na área urbana.

Em se tratando de lazer, a televisão está presente em todos os lares rurais, no entanto apenas dois alunos a citaram como principal passatempo. Jogar bola, ler, fazer tarefa e brincar com os irmãos são caracterizados como momentos de lazer preferidos. Dois indivíduos citaram o cinema como atividade de lazer, prática pouco frequente nesse meio.

A televisão é um passatempo praticado à noite, quando não há possibilidade das atividades que requerem luminosidade natural e por concentrar nesse período as telenovelas, preferência de cinco alunos pesquisados. Os irmãos Buriti e Jatobá só assistem ao jornal. Camará, o mais velho dos alunos pesquisados, diz gostar de desenhos, assim como Mamoinha. Apenas uma aluna cita programas humorísticos de domingo como seus preferidos.

No que se refere ao computador, somente uma aluna o possui, no entanto não é conectado à internet. Os demais usam-no, raramente, na escola. Outros utilizam em *lanhouses* ou na casa de amigos e parentes a fim de fazerem pesquisas, jogar e desenhar. Gravatá possui Orkut, e Murici, embora não tenha o seu computador, acessa a rede social por meio dos endereços de suas amigas. Quanto ao celular, quatro possuem o seu próprio, falam com os pais quando estes estão no trabalho, e poucas vezes se comunicam com os amigos. Dos outros seis alunos, cinco usam o único telefone de casa somente por necessidades e um não usa nunca o de casa, dizendo não ter com quem falar.

Os sujeitos pesquisados, segundo Vygotsky (2007, 2009) e seus seguidores, estão no período em que a filogênese e a ontogênese, como duas linhas, se cruzam no curso histórico do desenvolvimento. É um momento de grande necessidade de interação social, uma vez que as funções psicológicas (superiores) se constituem nas relações entre os indivíduos e seu contexto histórico, cultural e social (ontogênese). Entretanto, essas interações sociais dos jovens rurais se restringem aos pais e irmãos e aos colegas da escola. Leontiev (1988) destaca como atividade principal dessa fase a atividade socialmente útil,

que inclui formas como atividade laboral, de estudo, atividade organizativo-social, desportiva, artística. Aspecto verificado nos sujeitos pesquisados pelo fato de ajudarem os pais, de estudarem, de participarem da igreja.

As ações de aprendizagem sempre devem ser construídas ativamente pelas pessoas que cercam o aprendiz. Esse princípio está de acordo com a ideia de mediação implementada por Vygotsky (2007–2009) cujo desenvolvimento dos processos cognitivos superiores é explicado tal qual resultado de uma atividade mediada. No processo de mediação, o adulto usa ferramentas culturais que já domina (linguagem, conceitos, significados, valores etc.), comunicando-os à criança. Essas ferramentas têm o papel de mediar o desenvolvimento das funções mentais da criança, que as internaliza, reproduz em si como processo de recriação, apropria-se delas, utilizando-as e atribuindo a elas um sentido pessoal.

A partir dessas considerações, buscou-se obter dos alunos sua visão referente à leitura, ao acesso ao material de leitura, ao incentivo da família a essa prática e o gosto pela escrita. O quadro²⁴ mostra a síntese desses aspectos.

Os alunos da Escola Rural, na maioria, gostam de ler gibis, romances, poemas, revistas e histórias bíblicas, com a finalidade de incrementar a aprendizagem, aprender palavras novas, para falar melhor e ter um futuro melhor. Demonstrando maturidade, a aluna Mamoninha atribui à leitura o desenvolvimento da capacidade de compreensão. Nas palavras dessa aluna do 8º ano: *A leitura é muito importante pra gente, por causa que sem a leitura a gente não sabe escrever corretamente. Com a leitura correta a gente faz qualquer atividade.*

Depreende-se que os jovens rurais associam a leitura com a aprendizagem e com o futuro. Nas aulas de leitura e produção de textos são, em grande parte, participativos e interessados, pois gostam de ler e escrever. A esse respeito, declara Mamoninha: *Sou uma aluna participativa, porque eu gosto de tá sempre ajudando. Como eu leio bastante eu participo muito das aulas.* Murici, aluno do 6º ano, confessa: *Sou um participativo porque eu gosto de ler, assim presto mais a atenção na aula.*

Os indivíduos pesquisados gostam da disciplina Língua Portuguesa, alguns reconhecem que participam muito porque leem muito, exceto Camará, aluno do 7º ano, que diz: *Não participo muito porque não gosto de falar em público.* As observações realizadas contradizem essas palavras. Em uma atividade de leitura e expressão oral coletiva:

24 Apêndice M

Camará, 16 anos, moreninho irrequieto e falante faz a leitura do texto apontando o dedo. Parece ter dificuldade para ler, no entanto é o “porta voz” do grupo. Numa atitude surpreendente, fala desembaraçadamente sobre o que compreendeu do texto, dialoga com o texto, brinca de fazer notícias orais com os colegas usando corretamente os elementos do gênero notícias.

Fonte: Dados da pesquisa: observações no 7º Ano – diário de campo

A fim de entender o fenômeno de ler com dificuldade e de se expressar com clareza, buscou-se nas relações entre linguagem e sociedade uma explicação a partir da Sociolinguística, a qual considera a língua, enquanto interação social, criação e transformação em função do contexto sócio-histórico. O aluno Camará não sabia pronunciar aquelas palavras, desconhecidas do seu vocabulário, contudo, pelo contexto, conseguia compreender o que o autor queria dizer, dessa forma, a seu modo, de acordo com o seu vocabulário, sentiu-se à vontade e seguro para expressar seu entendimento, sua leitura de mundo. À luz de Bakhtin (2006) pode-se verificar nesse fato observado que a linguagem é um processo em construção, foi por meio da interação com a turma e com a professora que o aluno deu sentido ao que leu, foi no contexto concreto, em uma situação de comunicação, que ocorreu a atualização da linguagem.

Buriti e Jatobá, confirmando as observações feitas em sala de aula, reconhecem sua pouca participação e interesse e justificam dizendo que deveriam ler mais para participar mais. Nesse sentido, compreende-se que os estudantes rurais têm consciência da necessidade de estudo e a leitura é um importante caminho para a aprendizagem: participa mais quem lê mais. Numa relação dialética, segundo Vygotsky (2009), a leitura é uma ferramenta cultural que propicia a organização do pensamento e o pensamento organizado propicia a linguagem.

O material de leitura dos alunos da Escola Rural são os livros paradidáticos provenientes do acervo da escola, que os empresta sempre quando o aluno solicita. Vários pais compram gibis, livros bíblicos, livros de histórias, revistas de fofoca de novela. Camará diz que o patrão do pai leva jornal, mas ela não lê, porque não gosta desse tipo de leitura, por outro lado, Gravatá diz ler muito jornais que os patrões levam, por ser uma leitura de acontecimentos reais.

Os jovens estudantes da Escola Rural leem mais na escola. Em casa leem quando terminam o serviço de casa de manhã, ou de tardezinha, depois do banho. Alguns leem à noite, enquanto passa o “Jornal Nacional”, ou mesmo durante a novela, veiculada depois desse jornal.

Os pais incentivam a leitura, inclusive no caso em que o pai e a mãe não leem, percebe-se o valor que atribuem à leitura. Quem lê na família geralmente são os irmãos mais velhos, principalmente as irmãs. Os pais leem mais textos bíblicos.

É importante destacar que o incentivo dos pais não ocorre por meio do seu exemplo de leitura, porém no sentido de encorajarem seus filhos a irem à escola. O próprio trabalho que desenvolvem, pesado e mal remunerado, impulsiona a vontade do filho de não repetir a vida dos pais. Desse modo, as características culturais dos pais da zona rural podem contribuir para a valorização da escola como produtora de processos educativos formais.

Os alunos rurais gostam de escrever as redações escolares, de escrever ou copiar poemas, copiar letras de músicas. As meninas têm preferência por escrever cartas e bilhetes para as amigas, escrevem receitas culinárias e recados. Os alunos do sétimo ano dizem gostar de escrever o diário orientado pela professora. Gabiroba, aluna do 7º ano, confessa: *“Gosto de escrever no diário, pois naquele caderno a professora não risca”*. O aluno do sexto ano, Murici, diz: *“Não gosto de escrever, pois me acho muito ruim para isso, por isso só escrevo o que a professora diz valer nota. Ai, então eu me esforço muito para conseguir escrever”*. Enquanto Canela confessa *“amo escrever textos, principalmente, os narrativos, gosto de criar e montar personagens”*.

A seguir, de acordo as respostas organizadas no quadro²⁵, as descrições e análises estão em torno do que pensam os estudantes da Escola Rural sobre a importância do estudo, o futuro, as aulas de Língua Portuguesa e o que gostariam que mudasse nessas aulas.

Com exceção de Alecrim do Campo que estudou em uma escola urbana, após ter cursado uma rural e atualmente está estudando na Escola Rural, e de Ipê-amarelo, que estudou a educação infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola urbana, todos os alunos sempre estudaram na Escola Rural Luar do Sertão. Atribuíram ao estudo o importante papel de promotor de um futuro melhor, garantia de uma profissão e um emprego que não seja o trabalho na roça.

Questionados sobre a quem atribuem a aprendizagem da leitura, três alunos responderam que é a escola, dois a família, quatro acham que família e escola juntas conseguem êxito e apenas um acha que é a professora que direciona tal aprendizado.

25 Apêndice N

Referindo-se à professora, os alunos a consideram ótima, pois ensina bem. Alecrim do Campo diz gostar da professora porque *“quando a gente não quer aprender, ela vai lá e insiste pra gente aprender”*. Camará diz que a professora *“ensina certo, ensina fazer direito, elaborar um texto precisa ler, reler, pensar e repensar no que vai escrever”*. Já Canela gosta da professora porque ela *“leva textos interessantes, além daqueles do livro didático”*. Ipê-amarelo diz que a professora *“incentiva a leitura e sabe indicar boa leitura”*. Mamoninha diz que a professora *“explica bem e passa muitos trabalhos”*.

Se todos foram unânimes na positiva avaliação do ensino da professora, diversificadas foram as sugestões que apresentaram a fim de melhorar ainda mais as aulas de leitura e produção de textos. Camará reconheceu que precisa *“mais esforço por parte dos alunos”*. Canela sugeriu que *“os alunos devem estudar mais em casa”*. Ipê-amarelo concorda que os alunos precisam se esforçar mais, no entanto complementa que deve haver *“mais imposição da professora”*, no sentido de exigir mais resultados dos alunos. Gravatá deseja uma *“Biblioteca maior, com mais livros”*, enquanto Jatobá não cita a biblioteca, contudo cita a necessidade de *“mais livros para ler”*. Mamoninha sugere mais tempo destinado à leitura na escola.

Demonstrando muito respeito pela professora, os alunos rurais, no geral, mostraram-se muito participativos nas discussões em sala de aula. Apresentaram boa disciplina, souberam ouvir e esperaram a vez de falar, conseqüentemente participaram da aula e mantiveram-se envolvidos na atividade de leitura e produção de texto. Nas suas interações, mencionaram experiências ao conteúdo da leitura. Nesse processo dialógico, que aconteceu em sala de aula, tanto os alunos aprenderam com a professora, quanto a própria professora aprendeu com os alunos e a pesquisadora aprendeu muito com todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso descobrir muita coisa ainda com relação à linguagem escrita nas nossas escolas. É preciso nos adentrarmos nas diferentes comunidades para descobrir como aí se dá a gênese da leitura e da escrita, que forças dinâmico-causais as possibilitam e o que é que as crianças sabem, exatamente, sobre a linguagem escrita antes de chegarem à escola.

Braggio

As palavras de Braggio amparam a reflexão apresentada nesse momento de concluir, provisoriamente, o presente texto. Provisoriamente porque certamente outras reflexões surgirão em outros momentos na releitura dos dados da pesquisa. Cabe aqui retomar que a pesquisa procurou trazer possíveis respostas para a pergunta: o contexto dos alunos da Escola Rural contribui para o desenvolvimento das práticas de leitura? Essa questão central que direcionou toda a pesquisa articulou-se a outras mais específicas, que buscaram contemplar a influência das condições escolares, das condições familiares e da mediação da professora para as práticas de leitura dos alunos da Escola Rural.

Partiu-se do pressuposto de que os anos finais do Ensino Fundamental têm como ação central a possibilidade de continuação ao processo de formação de leitores iniciado nos anos anteriores, pela família, e pelos anos iniciais da escola, considerando-se o seu contexto. Com esse pressuposto a pesquisa voltou-se para o problema da relação entre o contexto sociocultural dos estudantes e a leitura definindo como contexto escolar a Escola Rural. Para chegar ao objetivo principal de investigar o contexto dos alunos da Escola Rural e analisar a sua contribuição para o desenvolvimento das práticas de leitura, foi necessário explorar elementos das condições escolares e familiares, bem como elementos da mediação exercida pela professora.

O diálogo tecido entre os conceitos de Vygotsky, de Bakhtin, da Linguística Textual e da Sociolinguística trouxe importantes contribuições para a compreensão sistemática do desenvolvimento da leitura.

A análise dos dados obtidos fornece indícios de que a Escola Rural pesquisada, no que se refere à sua estrutura física e recursos materiais, necessita de uma biblioteca e de um laboratório de informática com acesso à *internet*. Essa necessidade se decorre de os estudantes rurais não terem outro meio de acesso a esses recursos. Excetua-se, nesse caso, o esforço da professora para promover a leitura aos alunos, emprestando-lhes pessoalmente livros e outros materiais de leitura.

Os pais dos alunos se empenham para que ingressem e permaneçam na escola. No entanto, a pouca instrução e escolaridade dos pais dificultam ou impossibilitam o acompanhamento da atividade de aprendizagem dos filhos. Os pais, mesmo com pouca escolaridade, participam da vida escolar dos filhos dando apoio e reforçando a importância da escola enquanto agregadora de valores essenciais à vida das pessoas. Apresentando estabilidade de natureza familiar e psicológica, depositam confiança na escola, gerando grande expectativa quanto a mudanças futuras na condição social e econômica dos filhos.

Destacando o livro didático como o principal orientador de ensino, os documentos cumprem o currículo proposto pela secretaria de educação do município. A professora destaca em seu planejamento diferentes fontes de leituras, além do livro didático, de livros paradidáticos, revistas, jornais e fotocópias de diversos gêneros. Ela exerce influência no desenvolvimento dos alunos em leitura oferecendo materiais diversos e exigindo concomitantemente o retorno dessas leituras, seja na interação verbal seja na produção escrita.

Os alunos da Escola Rural são disciplinados e obedientes, demonstrando claramente a influência, nesse comportamento, da educação oferecida pelos pais. Pontuais e assíduos, manifestam respeito pela professora no decorrer das aulas e durante a realização das atividades. Por sua vez, a escola representa para eles a oportunidade de aquisição do comportamento padrão exigido ao futuro profissional trabalhador da cidade, o que pode justificar o fato de os estudantes acatarem e cumprirem às normas e regras escolares.

Possuindo valores éticos, as atitudes dos alunos evidenciam o respeito pelos funcionários da escola, pelos mais velhos, pelas regras disciplinares do ambiente escolar, local de convivência pacífica, que possibilita novas amizades, de conhecimento e de integração social.

No que se refere à atividade de leitura, a pesquisa mostrou que a relação dos estudantes com essa atividade se expressa em dois aspectos principais: a) a leitura é vista

pelos alunos como uma tarefa proposta pela professora, que deve ser realizada a partir de critérios definidos e não como uma necessidade própria do estudante ou oriunda de seu desejo pessoal de envolvimento com essa prática; b) mesmo estimulados pelos pais e pela professora, a leitura não se apresenta como um elemento que faz parte do gosto dos alunos, sendo suplantada por outras atividades.

Dessa maneira, esta pesquisa aponta que, dentre todas as dificuldades apresentadas no cotidiano dessa Escola Rural, a leitura ainda encontra obstáculos para sua efetivação na rotina de cada aluno, seja em nível individual, na sua opção enquanto sujeito, ou no ambiente escolar, em contato com todas as possibilidades propostas pela professora.

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma única Escola Rural, o que lhe confere como limite a singularidade da situação encontrada naquele contexto sociocultural, não podendo os resultados serem compreendidos como representando toda Escola Rural. No entanto, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, foi possível um foco mais estreito e mais aprofundado ao tema e ao problema em estudo.

Mediante os resultados, há que se promover diferentes oportunidades de leitura, diversificadas e significativas, a fim de que a leitura ganhe relevância para o aluno da Escola Rural. Em um contexto em que não estão disponíveis outros mediadores, tais como a *internet*, as mídias etc. A leitura, o livro, continuam sendo instrumento mediador privilegiado para o desenvolvimento dos alunos. Assim, todo esforço deve ser feito para que, em vez de ser realizada como um procedimento costumeiro, com o objetivo de alcançar pontuação (nota) em determinada disciplina, a leitura adquira para o aluno da Escolar Rural outro sentido: uma prática significativa e prazerosa, enriquecedora de sua formação e do seu desenvolvimento, como estudante e, sobretudo, como sujeito ativo e transformador de sua realidade e condição sociocultural.

REFERÊNCIAS

AGUIAR V. T. Leituras para o 1º grau: critérios de seleção e sugestões. In ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ALVES MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNJDER, F. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

BACHMAN, L. F. A habilidade comunicativa de linguagem. In: *Linguagem & Ensino*, vol. 6, nº 1, 2003 (77-128). Disponível em <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v6n1/F_bachaman.pdf>. Capturado em: 10/01/2011.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALTAR, M. A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de Língua Materna. In: *Revista Linguagem em (Dis)curso*, volume 5, nº 1, 2005.

BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Ática, 2002.

BENTES, A. C.; REZENDE, Renato Cabral. Texto: conceitos, questões e fronteiras [con]textuais. In: SIGNORINI, Inês. *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008.

BESNOSIK, M. H. R. Encontros de leitura: uma experiência partilhada com professores de zona rural da Bahia. 2002. 168p. *Tese* (Doutorado em educação) Universidade de São Paulo, 2002.

BRAGATO, S. A leitura do texto literário e da imagem no livro didático do ensino fundamental. *Dissertação* (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá-PR, 2005.

BRAGGIO, L. B. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

BOGDAN, R.; BILKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BUNZEM, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CANO, I. *O aprendizado na educação rural do Brasil: uma análise dos dados obtidos pelas avaliações estaduais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2003.

CRUVINEL, M. F. A leitura literária na escola: a palavra como diálogo infinito. 2002. 248p. *Tese* (Doutorado em Letras). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2002.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Progreso, 1988.

EARP, S. P.; KORNIS, G. *A economia do livro: a crise atual e uma proposta de política*. UFRJ, 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufrj.br/publicacoes/discussao/pdf>>. Capturado em: 13/03/2011.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). *La psicología evolutiva y pedagógica em la URRS* (antologia). Moscou: Progreso, 1987.

EMERSON, C. O mundo exterior e o discurso interior: Bakhtin, Vygotsky e a internalização da língua. In: DANIELS, Harry (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. Tradutor Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

ERAS, E. As condições de leitura e de produção de respostas em atividades de interpretação de textos na sala de aula. *Dissertação* (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais. 2001. 202p.

FEITOSA, M. S. R. Prática docente e leitura de textos literários no fundamental II: uma incursão pelo programa hora da leitura. 2008. *Dissertação* (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. 2008.

FERNANDES, C. R. D. Práticas de Leitura Escolar no Brasil: representações da escola, de professores e do ensino na literatura infante - juvenil a partir dos anos 80. *Tese* (Doutorado em Teoria e História Literária) Universidade Estadual de Campinas, 2004. 290p.

FERRAÇO, E. C. *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo* (org.). São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, S. P. A. As luzes e as sombras das condições de leitura na escola: um olhar sobre dois mundos. *Tese* (Doutorado em Psicologia Cognitiva) Universidade Federal do Pernambuco. 2004. 284p.

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

FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B.(Org.). *Bakhtin. Dialogismo e construção de sentido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

GARCIA, E. G. *A leitura na escola de 1º grau: por uma outra leitura da leitura*. São Paulo: Loyola, 1992.

GARRIDO, E. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento para o professor. In: CASTRO, Amélia Domingues; Carvalho, Anna Maria Pessoa de (Orgs.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1984

GIMENO SACRISTAN, J. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HALLIDAY, M. A. K. Relevant models of language. In: *Explorations in the functions of language*. New York: Elsevier, 1973.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

KLEIN, E.; MESCKA, P. M. *Livro didático x leitura crítica*. Disponível em: <<http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/ensinoFundamental.pdf>>. Capturado em: 13/03/2011.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I. G. V. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto 2006.

KOCH, I. G. V. e TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. G.V. *Os segredos da leitura e da redação*. Disponível em: <<http://revistalingua.uol.com.br/textos.asp?codigo=11392>>. Acesso em: 02/04/2010.

KRETZMANN, C. A produção do conhecimento na leitura e na escrita na formação de professores em curso de pós-graduação stricto sensu. *Dissertação* (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008. 118p.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: *Vygotsky, Luria, Leontiev: linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, Editora, 1988.

LEONTIEV, A. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIBANEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNIO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 27, 2004.

LÜDKE M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife. Vol. 1. UFPE. 1983. Série Documentos.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MATOS, M.; FERREIRA, S. *O papel da afetividade e do outro na constituição de leitores de classes menos favorecidas*. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 26, jun. 2008 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 mar. 2011.

MASETTO, M. T. (org). *Docência Universitária*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MEIRIEU, F. *O cotidiano da escola e da sala de aula*. São Paulo: Artmed, 2005.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C. e BRAGA, M. L.(orgs.) *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2008.

MOREIRA, J. Leonides. O domínio da leitura e da escrita: por que não eu? *Dissertação* (Mestrado em Ciências Sociais) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008. 126p.

OLIVEIRA. A. A. A educação superior e novos caminhos para a leitura significativa no ensino fundamental. *Dissertação* (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2002. 83p.

RAMANZINI, H. Leitura no Ensino Fundamental: aspectos sócio-interacionistas. *Tese* (Doutorado em Letras) Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho. Assis, 1999. 206 p.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROSA, A. M. M. A formação do leitor estratégico e reflexivo, uma experiência na escola pública. *Dissertação* (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Pernambuco, 2002. 98p.

SANTAELLA, L. *O que é Semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTOS, S. J. B. A construção da leitura crítica dos alunos de um curso de pedagogia. *Dissertação* (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, São Paulo, 2003. 80p.

SETTON, M. G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação & Sociedade*, vol.26, n.º 90, jan./abr. São Paulo, 2005.

SILVA, E. T. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, F. C. A leitura da vida nos textos: uma análise da formação inicial de professores de letras. *Dissertação* (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, São Paulo, 2006. 115p.

SIMÕES, J. F. Atividades de leitura: instrumento de ensino, socialização e cidadania. *Dissertação* (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Brasília, 1999. 190 p.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotsky. *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XXI, n. 71, 2000. p. 45-77.

SOARES, M. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB (Coleção Leituras no Brasil). 2001.

SOUSA, C. M. O que provam as provas: habilidades de leitura em avaliações sistêmicas X habilidades de leitura em livro didático. *Dissertação* (Mestrado em Estudos Linguísticos) UFMG, 2005.

SZYMANSKI, H. (org.). *A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALIENGO, A. Educação Infantil e Ensino Fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade. *Dissertação* (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, 2008. 162p.

VIOTTO, M. E. A leitura, o ensino de literatura e o livro didático: uma questão a ser discutida. 2004. *Dissertação* (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá. PR, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANCANI, C. L. Um CLIC para perpetuar a felicidade clandestina: reflexões sobre mediação de leitura. *Tese* (Doutorado em Linguística e Letras) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008. 235p.

ZILBERMAN, R. A leitura na escola. In: AGUIAR, V. T. *et all* (Org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética da UniEVANGÉLICA



PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA.
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Anápolis, 22 de outubro de 2010.

OFÍCIO 220 / 2010 – CEP

Número de Protocolo: 0117 / 2009

Título do projeto: Leitura e escrita dos alunos da escola rural.

Pesquisador responsável: Idelvone Fátima dos Santos da Rocha

Senhor (a) Pesquisador (a) Responsável,

O protocolo de pesquisa encaminhado por V.Sra. a este Comitê, avaliado no dia 21/10/2010, recebeu parecer **APROVADO**, significando que as atividades de pesquisa envolvendo seres humanos já podem ser iniciadas.

Relembramos que deverão ser encaminhados relatórios anuais (parcial e final) a este Comitê de Ética, para fins de acompanhamento, tomando como referência a data de aprovação do Projeto no CEP. Os relatórios, em formato eletrônico (doc ou pdf), deverão ser encaminhados ao e-mail cep@unievangolica.edu.br com identificação do número do protocolo.

Colocamo-nos à total disposição para solucionar as dúvidas que porventura surgirem.

Cordialmente,

Silvia Tronconi
Sílvia Mara Maloso Tronconi
Coordenadora do CEP- UniEVANGÉLICA

UniEVANGÉLICA
CENTRO UNIVERSITÁRIO
Associação Educacional Evangélica

Avenida Universitária, Km. 3,5 Cidade Universitária - Anápolis-GO - CEP 76070-200 - Fone: (62) 3310-6000 - FAX: (62) 3316-6368

"...grandes coisas fez o Senhor por nós; por isso estamos alegres." (Sl 128:3)

ANEXO B – Plano anual

PLANO ANUAL

ESCOLA MUNICIPAL LUAR DO SERTÃO	ANO LETIVO 2010	6º ANO
DIRETORA: ---		

DISCIPLINA: Língua Portuguesa		
PROFESSORA:		CARGA HORÁRIA
	CHS	CHT
	5	200

JUSTIFICATIVA
<p>A língua Portuguesa é nosso principal instrumento de comunicação e interação. Ensinar esta disciplina é mais do que mostrar regras gramaticais e estruturas textuais. Levar o aluno a assimilar melhor o seu mundo interagindo e comunicando melhor é nosso maior desafio. A aprendizagem de Língua Portuguesa oportuniza o acesso à comunicação, necessária para o desenvolvimento pleno do aprendiz na sociedade atual. Sendo que, nas séries finais do ensino fundamental deve despertar e estimular a curiosidade, o raciocínio e o interesse do aprendiz, ao que se refere à própria língua, respeitando suas diferenças socioeconômicas e culturais.</p>

<p>OBJETIVOS Os objetivos de Língua Portuguesa salientam a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social. Ao propor que se ensine aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita), busca-se o desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora. O domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de idéias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem precisa então estar inserida em ações reais de intervenção, a começar pelo âmbito da própria escola. O ensino de Língua Portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação; • Ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar

estratégias adequadas para abordá-los;

- Utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e idéias, acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar;
- Utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis;
- Produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados;
- Escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais freqüentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases;

Revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento.

Específicos:

1º Bimestre

- Desenvolver habilidades de leitura de textos não verbais;
- Ler por prazer
- Conhecer, observar, produzir e recriar o conto maravilhoso de acordo com as características do gênero e as condições da situação de produção;
- Conhecer a estrutura do dicionário;
- Identificar um texto e suas unidades mentores, como o parágrafo e a frase;
- Conceituar: linguagem, língua, código, interlocutor, variedade lingüística, língua padrão, e não padrão, fonema e letra
- Aprender e cantar hino nacional.

2º Bimestre

- Conhecer a natureza da linguagem das histórias em quadrinhos e desenvolvê-la a partir de projetos de produção de texto;
- Apropriar-se das regras notacionais da língua: dígrafo, encontro consonantal e vocálico;
- .Conceituar substantivo e adjetivo;
- Identificar e classificar substantivos e adjetivos;
- Verificar, por meio de questões propostas, a função semântico- estilística do substantivo e do adjetivo;
- Produzir história em quadrinhos;
- Ler e produzir textos sobre a violência com crianças.

3º Bimestre

- Conhecer, observar e produzir o relato pessoal e o diário, levando em conta as características do gênero e as condições de produção;
- Apropriar-se das regras notacionais da língua: divisão silábica e sílaba átona e sílaba tônica;
- Reconhecer o artigo e o numeral;
- Verificar, por meio de questões propostas, a função semântico-estilística da flexão do grau dos substantivos e dos adjetivos, do artigo e do numeral na construção do texto.
- Conhecer novo acordo ortográfico.

4º Bimestre

- Conhecer, observar e produzir o texto de opinião e o cartaz, levando em conta as características do gênero e as condições de produção;
- Apropriar-se das regras notacionais da língua: a acentuação das oxítonas, dos monossílabos tônicos, das paroxítonas e das proparoxítonas;
- Reconhecer o pronome e o verbo;
- Verificar, por meio de questões propostos, a função semântico-estilística do pronome e do verbo na construção do texto;
- Observar certos aspectos da língua de uso relacionados aos pronomes e aos verbos;
- Produzir textos de opinião.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

1º Bimestre

- Leitura:
 - * textos relacionados ao imaginário infantil, o conto maravilhoso, a fábula, o livro de aventuras, etc.
 - * Textos da “Caixa de leitura”.
- produção de texto:
 - * O conto maravilhoso
- Ortografia e gramática (para escrever com expressividade)
 - * O dicionário palavras no contexto;
 - * Emprego da letra h
 - * Fonema e letra
 - * Linguagem;
 - * Linguagem verbal e linguagem não verbal;
 - * Interlocutor;
 - * Língua;

- * A língua e seus códigos;
- * Variedades Lingüísticas;
- * Oralidade e escrita;
- * Formalidade e informalidade;
- * A gíria
- * Texto, Discurso, Gêneros do Discurso

2º Bimestre

- Leitura:

* Textos relacionados ao universo infantil, à psicologia, aos valores e à sensibilidade da criança.

- Produção de texto:

- * história em quadrinhos

- Ortografia e Gramática (Para escrever com adequação de olho na escrita)

- * O diálogo
- * Substantivo
- * Classificação dos substantivos;
- * O adjetivo;
- * Classificação dos adjetivos;
- * Flexão dos substantivos e dos adjetivos;
- * O gênero dos substantivos;
- * O número dos substantivos;
- * O gênero dos adjetivos;
- * O número dos adjetivos;
- * Dígrafo e encontro consonantal;
- * Encontros vocálicos;

3º Bimestre

- Leitura:

* Textos relacionados à questão da identidade da criança, vista em suas relações com o universo familiar.

- Produção de texto:

- * O relato pessoal;
- * O diário

- Ortografia e Gramática:

- * A descrição;
- * Flexão dos substantivos e dos adjetivos;
- * Grau dos substantivos;
- * Grau dos adjetivos;
- * O artigo e sua classificação;
- * Flexão dos artigos;
- * Numeral;
- * Classificação e flexão dos numerais;
- * Divisão silábica;

* Sílabas tônicas e átonas;

4º Bimestre

- Leitura:

* textos relacionados à questão do meio ambiente e dos animais em extinção;

- Produção de texto:

* O texto de opinião;

* O cartaz.

- Gramática e ortografia:

* A coerência e a coesão textuais;

* O pronome;

* Classificação dos pronomes;

* Pronomes Pessoais, de tratamento, possessivos, demonstrativos;

* O verbo;

* Conjugações;

* A flexão dos verbos;

* Tempos verbais do indicativo;

* Modelos de conjugação verbal.

* Acentuação das oxítonas e dos monossílabos tônicos;

* Acentuação das proparoxítonas.

METODOLOGIA DE ENSINO

- Leitura expressiva e silenciosa;
- Compreensão e interpretação de textos;
- Produção de textos;
- Confecção de cartazes;
- Exercícios gramaticais contextualizados;
- Debates orais;
- Exercícios com manuseio de dicionários;
- Apresentações orais e escritas com o tema da unidade.

PROJETOS

- Caixa de leitura
- Hino Nacional
- Sustentabilidade
- Olimpíada de Português

- O melhor de Anápolis
- Conservação dos bens públicos
- Biblioteca ativa e cativante

TEMAS TRANSVERSAIS

- Pluralidade Cultural;
- Ética;
- Trabalho e Consumo;
- Meio ambiente.

RECURSOS DIDÁTICOS

- Livro didático;
- quadro giz;
- Livros paradidáticos;
- fotocópias;
- cartazes;
- Textos variados
- Aparelho de cd;
- dicionários.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio. Por isso, em lugar de apenas avaliar por meio de provas, o professor pode usar também a observação diária e instrumentos variados, selecionados de acordo com cada conteúdo

Tomar a avaliação nessa perspectiva e em todas essas dimensões requer que esta ocorra sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho, como é o habitual. Isto possibilita ajustes constantes, num mecanismo de regulação do processo de ensino e aprendizagem, que contribui efetivamente para que a tarefa educativa tenha sucesso.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português Linguagens, 5ª série, Atual Editora, 4 ed, São Paulo, 2006.

COMPLEMENTAR

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. Ed Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2001.

GIACOMOZZI, Gilio. Descobrindo a gramática. FTD, São Paulo, 2000.

MARTINS, Gerusa. Escreva corretamente. Casa publicadora brasileira, São Paulo 1996.

SARMENTO, Leila Lauar. Português Leitura produção Gramática, Editora Moderna, São Paulo, 2002.

ANEXO C – Plano de aula

Disciplina Língua Portuguesa Período: 16/11 até 30/11

Ass: 6º B () 7º B () 8º B ()

Plano de aulas

1- Objetivos:

→ leitura textos de opinião

→ compreender texto

→ leitura poemas / interpretação gráfica

→

2- Conteúdos:

→ texto de opinião → Poemas

→ realiz

3- Metodologia Utilizada:

<input checked="" type="checkbox"/> análise e interpretação de textos	<input type="checkbox"/> Utilizar papel, cola, tintas e lápis de cor
<input checked="" type="checkbox"/> aula expositiva	<input type="checkbox"/> trabalho com músicas
<input type="checkbox"/> aula extra-classe	<input type="checkbox"/> diálogos e explicações
<input checked="" type="checkbox"/> atividades do livro	<input type="checkbox"/> organização de murais
<input checked="" type="checkbox"/> trabalho com temas transversais	<input checked="" type="checkbox"/> Revisão de avaliação
<input type="checkbox"/> análise de filmes	<input type="checkbox"/> Leitura de livros paradidáticos
<input type="checkbox"/> produção escrita/textos individuais	<input type="checkbox"/> trabalho com jornais e revistas
<input type="checkbox"/> trabalhos com diversos textos e músicas	<input type="checkbox"/> Exploração de gravuras ou desenhos
<input checked="" type="checkbox"/> revisão de conteúdos	<input checked="" type="checkbox"/> Dinâmica ou jogos
<input checked="" type="checkbox"/> Leitura individual e coletiva	<input type="checkbox"/> Dinâmica e trabalhos em grupo
<input type="checkbox"/> Produção de relatórios	<input checked="" type="checkbox"/> Utilizar dicionários e pesquisas
<input checked="" type="checkbox"/> Debates	<input checked="" type="checkbox"/> Atividades contextualizadas
<input type="checkbox"/> Elaboração de relatórios	<input type="checkbox"/> Apresentação em grupo orais e escritas
<input checked="" type="checkbox"/> Produção escrita	<input checked="" type="checkbox"/> dramatização
<input checked="" type="checkbox"/> Atividades gramaticais contextualizadas	<input type="checkbox"/> aula com vídeo
<input type="checkbox"/> trabalho com cartazes e outros	
<input checked="" type="checkbox"/> Leitura oral compartilhada	

4- Recursos didáticos:

Livro didático Cartazes dicionários caderno cd DVD jogos

revistas jornais livros literários folder gravuras internet

computador atív. Xerocopiadas gibis quadro – giz música

transparência maquetes retroprojektor lápis de cor/ canetinha réguas

5- Avaliação:

A avaliação será contínua no aprendizado do aluno através de verificação de aprendizagem, participação em sala, desempenho nas atividades, trabalhos, vistos nos cadernos, testes e provas bimestrais.

6- Registro reflexivo:

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS DOS ALUNOS QUE SERÃO APENAS OBSERVADOS)

O (a) senhor (a) está sendo convidado a autorizar que seu (sua) filho (a) seja alvo de observações em sala de aula e, eventualmente, filmado e fotografado. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de autorizar a participação de seu (sua) filho (a), por favor, assine o final deste documento, que está em duas vias. Uma via é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Caso se oponha em autorizar a participação de seu (sua) filho (a) na observação, o (a) senhor (a) e seu (sua) filho (a) não sofrerão nenhum tipo de pena ou prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: Leitura e escritura dos alunos da Escola Rural

Pesquisadora Responsável: as responsáveis pela pesquisa são a pesquisadora Mestranda Idelvone Fátima dos Santos da Rocha (telefones: 3098-2824 e 9259-3670) e sua orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas. A pesquisa faz parte da dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Pontifícia Universidade Católica – PUCGO. As pesquisadoras poderão ser contatadas a qualquer momento, antes, durante e após a realização da pesquisa, para tirar dúvidas e prestar esclarecimentos, mesmo em ligações a cobrar. Poderá ser contatado o Comitê de Ética em Pesquisa da UniEVANGÉLICA, pelo telefone (62) 3310 6736 caso sinta-se prejudicado(a) ou lesado(a).

Objetivo da pesquisa: Investigar quais são as práticas de leitura e de produção escrita dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, considerando-se o contexto de uma escola rural pública municipal.

Descrição da participação dos sujeitos na pesquisa:

A participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa será sendo o alvo de observações durante as aulas de leitura e produção de textos as quais serão fotografadas e filmadas, o que pode ocorrer que apareçam imagens de seu (sua) filho (a) em caso do seu aceite.

Esclarecimentos dos riscos e benefícios:

A participação e de seu (sua) filho (a) na observação será filmada e fotografada, mesmo que pouco provável, pode causar cansaço e ansiedade por se tratar de uma atividade que não é comum em suas vidas.

Seu (sua) filho (a), ao ser observado, filmado e fotografado, pode se sentir constrangido (a), no entanto a pesquisadora se propõe atuar com discrição no intuito de não causar desconforto, nem prejuízos quanto ao andamento das atividades escolares.

Os benefícios podem ser para a coletividade e para o (a)s seu (sua) filho (a) no sentido de oferecer mecanismos para a melhoria na leitura e na produção de textos, além da satisfação pelo fato de estarem se sentindo úteis e valorizados

Ao seu (sua) filho (a) será reservada total privacidade e confidencialidade das informações obtidas, bem como a garantia da não utilização das informações no que se

refere à autoestima, ao prestígio econômico em seu prejuízo e de seu (sua) filho (a) e da comunidade através da preservação do anonimato de sua identidade. Os materiais e informações, inclusive as imagens fotográficas colhidas poderão ser divulgadas em trabalho resultante da pesquisa intitulada: Leitura e escritura dos alunos da Escola Rural.

Os dados obtidos serão analisados no todo, utilizados como fonte de discussão e debate didático na área da Educação e o resultado será apresentado como conclusão do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCGoiás), previsto para maio de 2011. Qualquer informação particularizada será confidencial. Os dados serão guardados pela pesquisadora até cinco anos, sendo destruídos após este prazo.

Anápolis, ____ de ____ de 2010. _____.

Pesquisador responsável

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,

RG _____ abaixo assinado, autorizo meu (minha) filho (a) a ser

fotografado e filmado em sala de aula durante o processo de observação para fins de pesquisa educacional, bem como ter essas imagens divulgadas em trabalhos. Declaro ter sido devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Idelvone Fátima dos Santos da Rocha sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos. Foi-me dada a oportunidade de fazer perguntas e recebi números de telefones para entrar em contato e cobrar esclarecimentos caso tenha dúvidas. Fui orientado (a) para entrar em contato com a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (fone: 62- 3946-1274), caso me sinta lesado (a) ou prejudicado (a). Fui esclarecido (a) que a participação de meu (minha) filho (a) será através de observações feitas pela pesquisadora mestranda nas aulas de leitura e produção de textos, sendo filmadas e fotografadas.

Afirmo que autorizei a participação de meu (minha) filho (a), sem receber qualquer incentivo financeiro e sem arcar com qualquer ônus financeiro. Foi-me garantido que meu (minha) filho (a) não será obrigado (a), a deixar-se fotografar e filmar durante as observações em sala de aula e que pode desistir a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Recebi uma cópia deste documento.

Aceito usar a imagem do meu (minha) filho (a) em áudio e vídeo em produção científica.

() sim () não

Anápolis, ____ de ____ de 2010. _____.

Assinatura do sujeito

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

APÊNDICE B – TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS E ALUNOS)**

O (a) senhor (a) e seu (sua) filho (a) estão sendo convidados a participarem, como voluntários, dessa investigação. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, com a sua valiosa participação e também a participação de seu (sua) filho (a), por favor, assine o final deste documento, que está em duas vias. Uma via é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Caso se oponha em participar da pesquisa, o (a) senhor (a) não sofrerá nenhum tipo de pena ou prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: Leitura e escrita dos alunos da Escola Rural

Pesquisadora Responsável: as responsáveis pela pesquisa são a pesquisadora Mestranda Idelvone Fátima dos Santos da Rocha (telefones: 3098-2824 e 9259-3670) e sua orientadora, Prof^a. Dr^a. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas. A pesquisa faz parte da dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Pontifícia Universidade Católica – PUCGO. As pesquisadoras poderão ser contatadas a qualquer momento, antes, durante e após a realização da pesquisa, para tirar dúvidas e prestar esclarecimentos, mesmo em ligações a cobrar. Poderá ser contatado o Comitê de Ética em Pesquisa da UniEVANGÉLICA, pelo telefone (62) 3310 6736 caso sinta-se prejudicado(a) ou lesado(a).

Objetivo da pesquisa: Investigar quais são as práticas de leitura e de produção escrita dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, considerando-se o contexto de uma escola rural pública municipal.

Descrição da participação dos sujeitos na pesquisa:

A sua participação na pesquisa se dará respondendo a uma entrevista sobre a prática de leitura de seu/sua filho (a), na escola e fora dela em seu dia a dia envolvendo a leitura e a escrita, a qual será gravada e filmada. O (a) seu (sua) filho (a) será entrevistado (a), em horário que não altere as atividades escolares, a entrevista será gravada e filmada; também será observado (a) durante as aulas de Língua Portuguesa, também será filmado e fotografado, em caso do seu aceite, e ainda terá seus textos produzidos analisados pela pesquisadora mestranda.

Esclarecimentos dos riscos e benefícios:

A sua participação e de seu (sua) filho (a) na entrevista será filmada, mesmo que pouco provável, pode causar cansaço e ansiedade por se tratar de uma atividade que não é comum em suas vidas.

Seu (sua) filho (a), ao ser observado, filmado e fotografado, pode se sentir constrangido (a), no entanto a pesquisadora se propõe atuar com discrição no intuito de não causar desconforto, nem prejuízos quanto ao andamento das atividades escolares.

Os benefícios podem ser para a coletividade e para o (a)s seu (sua) filho (a) no sentido de oferecer mecanismos para a melhoria na leitura e na produção de textos, além da satisfação pelo fato de estarem se sentindo úteis e valorizados. O (a) senhor (a) terá a oportunidade de expor seus interesses, suas leituras, sua preocupação com a educação de seu (sua) filho (a).

Ao senhor (a) e seu (sua) filho (a) será reservada total privacidade e confidencialidade das informações obtidas, bem como a garantia da não utilização das informações no que se refere à autoestima, ao prestígio econômico em seu prejuízo e de seu (sua) filho (a) e da comunidade através da preservação do anonimato de sua identidade. Os materiais e informações, inclusive as imagens fotográficas colhidas poderão ser divulgadas em trabalho resultante da pesquisa intitulada: Leitura e escritura dos alunos da Escola Rural.

Os dados obtidos serão analisados no todo, utilizados como fonte de discussão e debate didático na área da Educação e o resultado será apresentado como conclusão do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCGoiás), previsto para maio de 2011. Qualquer informação particularizada será confidencial. Os dados serão guardados pela pesquisadora até cinco anos, sendo destruídos após este prazo.

Anápolis, ____ de _____ de 2010. _____

Pesquisador responsável

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____ abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar, assim como autorizo a participação nesta pesquisa, como sujeito, do (da) meu (minha) filho (a) _____. Declaro ter sido devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Idelvone Fátima dos Santos da Rocha sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios a que eu e meu (minha) filho (a) estamos sendo submetidos. Foi-me dada à oportunidade de fazer perguntas e recebi números de telefones para entrar em contato e cobrar esclarecimentos caso tenha dúvidas. Fui orientado (a) para entrar em contato com a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (fone: 62- 3946-1274), caso me sinta lesado (a) ou prejudicado (a). Fui esclarecido (a) que a minha participação e de meu (minha) filho (a) se farão de forma anônima, e responderemos perguntas à pesquisadora na forma de entrevista, e as aulas de Língua Portuguesa serão observadas, filmadas e fotografadas.

Afirmo que aceitei participar e autorizei a participação de meu (minha) filho (a), sem receber qualquer incentivo financeiro e sem arcar com qualquer ônus financeiro. Foi-me garantido que eu e meu (minha) filho (a) não somos obrigados (as), a participarmos da pesquisa e que podemos desistir a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Recebi uma cópia deste documento.

Aceito usar a minha imagem e a imagem do meu (minha) filho (a) em áudio e vídeo em produção científica. () sim () não

Anápolis, ____ de _____ de 2010. _____

Assinatura do sujeito

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

APÊNDICE C – TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSORA)**

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, em uma pesquisa após ser esclarecida sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, por favor, assine o final deste documento, que está em duas vias. Uma via é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Caso se oponha em participar da pesquisa, você não sofrerá nenhum tipo de pena ou prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: Leitura e escrita de alunos da Escola Rural

Pesquisadora Responsável: as responsáveis pela pesquisa são a pesquisadora Mestranda Idelvone Fátima dos Santos da Rocha (telefones: 3098-2824 e 9259-3670) e sua orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas. A pesquisa faz parte da dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Pontifícia Universidade Católica – PUCGoiás O telefone para contato é: (62) 3946-1274. As pesquisadoras poderão ser contatadas a qualquer momento, antes, durante e após a realização da pesquisa, para tirar dúvidas e prestar esclarecimentos, mesmo em ligações a cobrar. Poderá ser contatado o Comitê de Ética em Pesquisa da UniEVANGÉLICA, pelo telefone (62) 3310 6736 caso sinta-se prejudicada ou lesada.

Objetivo da pesquisa: Investigar quais são as práticas de leitura e de produção escrita dos alunos da segunda fase do Ensino Fundamental, considerando-se o contexto da Escola Rural pública municipal.

Descrição da participação dos sujeitos na pesquisa:

A sua participação na pesquisa se dará respondendo a uma entrevista sobre sua prática pedagógica no ensino de leitura e produção textual aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental no contexto da Escola Rural. Também terá suas aulas observadas, filmadas e fotografadas, em caso de sua aprovação, pela pesquisadora mestranda.

Esclarecimentos dos riscos e benefícios:

A sua participação na entrevista que será filmada, mesmo que pouco provável, pode causar cansaço e ansiedade por se tratar de uma atividade que não é comum em sua vida. Ao ser observada, filmada e fotografada, em sala de aula, pode se sentir constrangida, no entanto a pesquisadora se propõe atuar com discrição no intuito de não causar desconforto e prejuízos quanto ao desenvolvimento das atividades escolares.

Os benefícios poderão ser a possibilidade de reflexão e ação sobre sua prática.

Outros esclarecimentos:

A você será reservada total privacidade e confidencialidade das informações obtidas, bem como a garantia da não utilização das informações no que se refere à autoestima, ao prestígio econômico em prejuízo das pessoas e da comunidade através da preservação do anonimato de sua identidade. Os materiais e informações, inclusive as

imagens fotográficas colhidas poderão ser divulgadas em trabalho resultante da pesquisa intitulada: Leitura e escritura dos alunos da Escola Rural.

Os dados obtidos serão analisados no todo, utilizados como fonte de discussão e debate didático na área da Educação e o resultado será apresentado como conclusão do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCGoiás), previsto para maio de 2011. Qualquer informação particularizada será confidencial. Os dados serão guardados pela pesquisadora até cinco anos, sendo destruídos após este prazo.

Anápolis, ____ de _____ de

2010.

Pesquisador responsável

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,

RG _____ abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar nesta pesquisa, como sujeito. Declaro ter sido devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora mestranda Idelvone Fátima dos Santos da Rocha sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios a que eu estou sendo submetida. Foi-me dada à oportunidade de fazer perguntas e recebi números de telefones para entrar em contato e cobrar esclarecimentos caso tenha dúvidas. Fui orientada para entrar em contato com a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (fone: 62- 3946-1274), caso me sinta lesada ou prejudicada. Fui esclarecida que a minha participação se fará de forma anônima, e responderei perguntas à pesquisadora na forma de entrevista a qual será filmada e gravada, e as aulas de Língua Portuguesa serão observadas, filmadas e fotografadas.

Afirmo que aceitei participar, sem receber qualquer incentivo financeiro e sem arcar com qualquer ônus financeiro. Foi-me garantido que eu não sou obrigada, a participar da pesquisa e que posso desistir a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Recebi uma cópia deste documento.

Aceito que minha entrevista e minhas aulas sejam filmadas e fotografadas: ()
sim () não

Anápolis, ____ de _____ de 2010.

Assinatura do sujeito

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

Pesquisa: Leitura e escritura dos alunos da Escola Rural
Pesquisadora : Idelvone Fátima dos Santos da Rocha

Codinome: _____

E-mail: _____ Telefone: _____

Graduação: _____

Especialização: _____

Dados sobre a(s) instituição (ões) em que trabalha.

Nome da(s) Escola(s)	Tipo (estadual, municipal, etc)	CH (Carga horária semanal)	Período (matutino, vespertino, etc.)	Séries (em que leciona)
1.				
2.				
3.				

1. Poderia falar um pouco sobre o que significa para você hoje ser professora de leitura e produção de textos na Escola Rural?
2. Os alunos têm hábito de leitura? O que você faz para que tenham o hábito de leitura?
3. De que maneira você propõe a leitura e a escrita na sala de aula e fora dela para os alunos?
4. A que você atribui a aprendizagem (ou a não-aprendizagem) do aluno em leitura e escrita? Você atribui ao contexto rural? À escola? À família?
5. Você Tem experiência com alunos da cidade? Você poderia fazer uma comparação entre os alunos rurais e os da cidade? Quem lê mais? Por quê? Quem escreve mais? Por quê?

6. Como você ensina a leitura e a produção de texto? Segue alguma referência teórica para o ensino, alguma orientação metodológica de ensino?
7. Por que ensina assim?
8. Pode falar sobre como é seu cotidiano nas aulas de Língua Portuguesa?
 - como é distribuído o tempo para leitura, produção textual?
 - relação dos alunos com a leitura e com a produção textual
 - relação entre ler e escrever
 - relações dos alunos entre si
 - o material de leitura utilizado em sala de aula
 - o trabalho com a leitura em sala de aula
 - o material recomendado para leitura extraclasse
 - o trabalho com a leitura feita em casa
 - contexto da sala de aula
 - apoio pedagógico fornecido pela escola
 - problemas e ou dificuldades no ensino
 - aprendizagem dos alunos
 - outros que for de seu interesse mencionar
9. Como busca superar dificuldades no ensino de leitura e produção de textos?
10. E os alunos, o que expressam sobre a aprendizagem de leitura e produção textual?
11. O que pensa que pode ser feito para que os alunos desenvolvam o hábito de leitura?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ALUNOS**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**

Pesquisa: Leitura e escritura dos alunos da Escola Rural
Pesquisadora: Idelvone Fátima dos Santos da Rocha

Codinome:

Idade: _____ anos.

1. Gostaria que falasse sobre seu cotidiano, como é sua vida, com quem vive, do que gosta, como é sua relação com os pais, irmãos, com o trabalho, lazer, passatempo televisão computador, celular, amigos...
2. Sempre estudou em Escola Rural?
3. Nesse momento de sua vida, que significado tem o estudo?
4. O que você acha da leitura?
5. Você gosta de ler? O que gosta de ler? Mais na escola ou em casa? Quando gosta de ler? Você tem um momento dedicado à leitura?
6. Na sua família, quem lê? Lê o quê? E para quê?
7. Você se considera um produtor de textos? Você escreve com frequência? O que escreve? Quando? Que tipo de texto (carta, recado, receitas, anotações etc.)? Você escreve no caderno ou em computador? O que prefere? Por quê?
8. A que você atribui à boa aprendizagem em leitura e escrita de um aluno?
9. O que você tem a dizer sobre o modo como a professora ensina a leitura e a produção de texto?
10. O que pensa que pode ser feito para que os alunos aprendam melhor a ler e escrever?
11. Você se considera um aluno participativo e interessado em leitura e produção? Por quê?

**APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PAIS OU
RESPONSÁVEIS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**

Pesquisa: Leitura e escritura dos alunos da Escola Rural
Pesquisadora: Idelvone Fátima dos Santos da Rocha

Codinome:

Idade: _____ anos.

Codinome do filho: _____

1. Pode me falar sobre você e sua família?
Sua profissão, seu emprego, sua renda familiar média, seu nível de instrução, recebimento de alguma ajuda social, número de filhos, etc.
2. Gostaria que falasse sobre seu cotidiano, como é sua vida, com quem vive, do que gosta, como é sua relação com seu(s) filho(s), com seu cônjuge, com o seu trabalho, seu (sua) filho (a) ajuda nos afazeres do dia-a-dia, lazer, passatempo televisão computador, celular, amigos...
3. Você também estudou em Escola Rural?
5. Que significado tinha a escola para você? E agora, como você a vê, em relação ao futuro de seu filho?
6. O que você achava da leitura? E hoje, o que acha?
6. Você gostava de ler? E hoje?
7. Quem o incentivava a ler?
8. Você incentiva seu (sua) filho (a) a ler? Você adquire material de leitura? A escola empresta livro?
9. Você se considera um produtor de textos? Por quê?
10. E seu (sua) filho (a) escreve? O quê?
11. O que é escrever bem?

12. A que você atribui à boa aprendizagem de um aluno leitura e escrita?

13. O que você tem a dizer sobre o modo como a professora ensina Língua Portuguesa, e particularmente a leitura e a produção de texto a seu (sua) filho (a)?

14. O que pensa que pode ser feito para que os alunos aprendam melhor?

14. Você considera seu (sua) filho (a) um (a) aluno (a) participativo (a) e interessado (a) em leitura e produção? Por quê?

APÊNDICE G- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

Pesquisa: Leitura e escritura dos alunos da Escola Rural

Pesquisadora: Idelvone Fátima dos Santos da Rocha

Contexto da sala de aula

1. Formas de relacionamento: alunos/alunos, professor/alunos,
2. Comportamento dos alunos durante a aula: atenção, cumprimento de regras, respeito entre os alunos, polidez, gentileza etc.
3. Assuntos / temas de seu contexto que os alunos levantam durante a aula
4. Exposições / relatos de sua experiência com o conteúdo da aprendizagem, fatos de seu contexto sociocultural, seu conhecimento cotidiano, temas de seu interesse
5. Posição de liderança de algum aluno ou grupo de alunos
6. Relações entre os grupos:
 - disputa / competição, exclusão, individualismo, preconceito, violência etc.
 - solidariedade, acolhimento, compartilhamento, colaboração, amizade etc.
1. Presença das condições materiais necessárias para a aula
2. Outros aspectos relevantes

Ações de ensino do professor:

1. Organização da aula para o ensino de e produção de texto
2. Formas de interação com os alunos
3. Meios que utiliza para interferir no desejo/motivo do aluno associado à atividade de aprendizagem
4. Associação da leitura com a experiência sociocultural dos alunos (conhecimento cotidiano do conteúdo ensinado, temas de interesse dos alunos etc.)
5. Tipo de proposta de produção de texto que formula para os alunos
6. Mediações didáticas que promove
7. Meios que utiliza para manter os alunos inseridos na atividade proposta
8. Materiais de leitura utilizados
9. Presença / ausência das condições materiais necessárias para a aula

10. Outros aspectos relevantes

Ações de aprendizagem dos alunos

1. Participação dos alunos
2. Envolvimento na atividade de leitura e produção de texto
3. Motivação / desmotivação para a atividade de leitura e produção
4. Comentários favoráveis / desfavoráveis acerca da leitura
5. Capacidade para formular perguntas, expor o pensamento, discutir com o professor e colegas, etc.
6. Capacidade de realização das ações da tarefa conforme indicada pelo professor
7. Interações envolvendo o (s) assunto(s) da leitura
8. Exposições / associação de sua experiência / conhecimento cotidiano do conteúdo da leitura
9. Formulação de análise sobre a leitura
10. Capacidade de associar a leitura a fatos do dia a dia, notícias de jornal
11. Ações mentais
12. Outros aspectos relevantes

APÊNDICE H– ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Transcrição da entrevista feita com a professora participante desta pesquisa.

Duração:

PESQUISADORA: Bem, professora ... Esta entrevista será gravada e posteriormente será transcrita, então você pode falar a vontade, com tranquilidade. Sabemos das particularidades que a oralidade apresenta.

Poderia falar um pouco sobre o que significa para você hoje ser professora de leitura e produção de textos na Escola Rural?

PROFESSORA: *É um desafio. Como é também na cidade.*

PESQUISADORA: Os alunos têm hábito de leitura? O que você faz para que tenham o hábito de leitura?

PROFESSORA: *Faço o que posso, pois se o aluno não aprender, não tem incentivo familiar, às vezes eles são acostumados a ter um objetivo de vida, eles não vem para a escola com o objetivo de aprender, para um dia eles terem uma profissão. E qual é a profissão que eles vão ter. Eles não têm um contexto que levem eles a pensar assim, talvez eles não aprendam. Claro que alguns alunos apresentam dificuldades cognitivas é lógico a gente não pode descartar isso. Mas, alguns alunos... Eles não são incentivados. Eles vão à escola porque tem que ir à escola. Porque eles estão na idade de ir para escola e na escola eles criam laço de amizade, eles lancham e... e o que é oferecido ali para eles alguns aprendem outros não. Eles ficam na escola, eles chegam da escola não tem aquele ambiente que vai incentivar eles estudar, eles não têm pai que tá falando para estudar, para ele ser um doutor, um advogado. Ele não tem uma mãe que às vezes vai acompanhar. É todo um contexto, mas há alunos de zona rural que estudam em casa, cê vê que o caderno é organizado. Mas é uma minoria.*

PESQUISADORA - Mas essa minoria, poderia atribuir também à família essa organização que você diz? Ou você acha que a escola influencia mais que a família?

PROFESSORA - *Bem, eu acho que os dois. Talvez seja assim, alguns pais mais preocupados com o filho, embora ele não pensem para eles os conhecimentos que às vezes eles não têm, o hábito de leitura, nem o hábito de estudar ou não estudar, pois eles incentivam os filhos a irem para a escola. Estudar o que o seu professor tem a dizer. Aprende lá. Você fez a tarefa? Você precisa comprar um livro? Então tem esse incentivo. Eu acho que a família incentiva muito nesses alunos que têm facilidade.*

PESQUISADORA– você tem experiência com os alunos da cidade. Certo? Você poderia fazer uma comparação entre os alunos rurais e os de cidade? Quem lê mais?

PROFESSORA – *Sem sombra de dúvidas, se você fosse olhar número, né? Os da cidade leem mais, se bem que eu tenho alunos na Escola Rural, que leem mais que alguns de*

cidade. Mas, se você olhar por número, tem um número maior de alunos da cidade que leem mais.

PESQUISADORA – Por quê?

PROFESSORA: *Eles têm mais acesso. É mais fácil. Eles têm mais livros. Eles têm o uso da internet, que a leitura não é só o livro. A leitura tá em todo lugar, quando você abre uma página da internet você está lendo. Quando você tem que mandar até uma mensagem no Orkut, você está escrevendo. Você tem que ler. E na Zona Rural não tem essa... Né? Por exemplo, se peço para fazer um trabalho, se peço recorte uma de notícia de jornal. Vários alunos de zona rural chegam para mim e falam: “professora arrume um jornal para mim porque lá em casa não tem”. Agora na cidade se ele chega e diz que não tem, eu falo: pega do vizinho. Ele vai no vizinho, no mercado, no açougue... Ele vai pegar em qualquer lugar. Ele tem mais facilidade, mais acesso à leitura do que o aluno da zona rural.*

PESQUISADORA – Quem você acha que escreve mais o aluno de zona rural ou de zona urbana?

PROFESSORA: *É... são os alunos da cidade... sim.*

PESQUISADORA: Por que você acha isso?

PROFESSORA – *Porque você eles leem mais, porque é isso que eu acredito: quem lê mais escreve mais. Tem mais opinião. Às vezes você vai falar de um tema, você tem que levar antes o que é, para os alunos da zona rural saber o que que é. Sendo que os da cidade já sabem o que que é. Então eles já ficam atrás nisso aí né? Eu tenho que levar informação para ele formar uma idéia, uma opinião para depois escrever. O aluno da cidade, às vezes por acesso as informações anteriormente já têm uma ideia daquilo ele vai acumular ideias.*

PESQUISADORA – Como você ensina a literatura e a produção de textos para os alunos da zona rural? Você segue alguma referência teórica para o ensino? Alguma orientação metodológica?

PROFESSORA– *Não, nenhuma orientação específica. Procuro incentivar a leitura. Eu divido as minhas aulas assim: 5 aulas – procuro trabalhar a leitura em todas as aulas. Como? Com exercícios gramaticais contextualizados. Primeiro eu discuto o texto com eles, mesmo que não tenha lá questão de interpretar. Estou sempre aproveitando textos do próprio livro, porque eu tenho que cumprir um currículo. Não que eu tenha que usar o livro todo, nem que eu use o livro todo. Eu procuro usar o livro todo. O livro já tem vários textos. Então eu levo vários textos para eles. Eu tenho uma caixa de leitura onde eu coloquei vários tipos de textos então tem ali receitas, texto narrativo, gibis... Essa caixa que levo para a sala de aula. Então quem termina a tarefa primeiro tem acesso a essa caixa. Fora isso, nas aulas de Português, se eu estou trabalhando notícia, eu levo jornal para recortarem, para lerem. Se eu estou trabalhando texto de opinião, então é um texto polêmico. Peço para eles trazerem de casa. O 6º ano, por exemplo, trabalhamos poesia, pedi para eles trazerem de casa, poesias. Levei algumas poesias minhas, porque tem sempre aquele aluno, principalmente de zona rural, que não tem um livro para copiar ou*

recortar em casa. Então é dessa forma, assim incentivando no pouco tempo. Também não posso trabalhar muito leitura no 6º ano porque eles não têm o hábito de leitura em sala de aula. Fica uma aula que não é interessante a eles. Primeiro, eu preciso desenvolver, tanto que quando chegam no 8º e 9º dá para trabalhar a leitura em sala de aula. Porque eu comecei do 6º e 7º a desenvolver isso com eles. Então eu trabalho melhor no 8º e 9º do que no 6º a 7º.

PESQUISADORA – Se você não segue uma referência, por que você trabalha assim? Baseado em que você acha que vai surtir efeito?

PROFESSORA— *É eu tô trabalhando nessa escola da zona rural há 9 anos. Então com o tempo eu fui percebendo as necessidades que os alunos tinham. Eu então formei a minha sequência didática baseada no que eu acredito que vai surtir resultado. Faço um trabalho literário com eles. Depois disso tudo né? E fico incentivando porque sei que em alguns alunos vai criando o hábito de leitura. Vão à biblioteca pegam um livro e levam para casa. Então realmente eu criei essa situação porque sei que eles não têm texto em casa eu tenho que levar. Eles não têm meios em casa que favorecem a leitura, o meio eu tenho que criar na minha sala. Então eu fui seguindo dessa forma, nem tradicional nem construtivista, não sei falar que linha eu sigo. Até porque, por causa das instruções do livro. Lá ele explica os passos, leem o texto, divido em grupos e, às vezes sigo aquilo porque eu acredito que vai surtir efeito.*

PESQUISADORA – Você pode falar mais um pouco sobre o cotidiano das aulas de Língua portuguesa? Você diz que distribui o tempo para leitura, gramática e produção de texto...

PROFESSORA— *cinco aulas —uma aula é de produção de texto. Não que não produzam nas outras aulas, pois se peço para comentarem algo estão fazendo um texto. Se eu entrego um texto e peço para fazerem leitura e a interpretação de texto, no caderno de português, eles estão produzindo texto. Mas a aula destinada à técnica, a orientação de produção de texto é uma por semana. Nas outras eu divido entre literatura e língua portuguesa que estão relacionados.*

PESQUISADORA – quando você propõe a leitura em sala de aula qual é a reação do aluno com a leitura?

PROFESSORA - *A princípio, no 6º e 7º ano, é um mal estar, quando eu pego os livros e apresento a eles. Eles não têm iniciativa. Eles querem escolher os mais finos. Faço um teatro, uma propaganda dos livros, pois conheço todos os livros que eu levo para a sala de aula. E falo que vai valer nota. Tem toda aquela ameaça também junto. Porque senão vai ler. E tem aluno que volta, depois desse processo, sem ler o livro. Ele faz o trabalho por rumo, o produto final por rumo. Falo que o livro é bom, eu incentivo muito. Leio o texto com eles, peço para dramatizarem, às vezes, o texto do livro didático na frente. Para se interessarem mais pela história. Comento com eles e depois vão fazer os exercícios, uso a aula de português né? Eu enfatizo mais essa leitura, a partir do 7º ano, porque quando já plantei uma semente ela está germinando ainda e, às vezes, os alunos ... Eu recebo alunos no 6º ano que nunca leram um livro antes. Então como eu vou começar do 6º ano? Acho que o processo tem que começar debaixo também?*

PESQUISADORA – qual é a relação entre ler e escrever? Você acha que aqueles que têm melhor leitura escrevem melhor?

PROFESSORA – *com certeza!*

PESQUISADORA – Qual é a relação entre os alunos em sala de aula?

PROFESSORA - *Os alunos da zona rural são mais pacíficos, mais comportados e disciplinados, mas, às vezes... Eles não saem da “normalidade”. Têm também seus conflitos e eles não, às vezes não têm contato uns com outros. Se peço para fazer um trabalho em grupo eles preferem fazer sozinhos, então eles são mais tímidos, mais retraídos que os da cidade.*

PESQUISADORA – O material recomendado para leitura extraclasse, geralmente é o livro paradidático?

PROFESSORA – *É. Com as leituras do livro didático e, às vezes, eu peço para pesquisarem alguma notícia em jornal e revistas. Pesquisa, às vezes não tem como. Eu tenho que prestar muita atenção no que eu vou pedir para eles pesquisarem. Saber se eles vão ter acesso.*

PESQUISADORA – você faz um trabalho em sala sobre leitura que eles fizeram em casa?

PROFESSORA – *Faço.*

PESQUISADORA – Que tipo de trabalho?

PROFESSORA – *Bom, antes de tudo eles montam uma ficha literária (faço isso há uns quatro anos) passos: personagens, primeiramente lê o livro – eu começo a leitura em sala e deixo eles continuarem em casa. No 6º ano não, eu faço a leitura em sala para ter certeza que estão lendo alguma coisa. A partir do 7º, faço o trabalho e faço isso por parte da ficha literária: enredo, foco narrativo, espaço e tempo. Os elementos são trabalhados passo a passo. Depois de um mês e meio, o trabalho fica pronto, depois que já leram o livro. No 1º semestre eles leem os livros e têm que contar a história. Depois eu desenvolvo no 2º semestre com outros livros os trabalhos escritos. Depois acontece a apresentação do trabalho. Em círculo, de dois a dois que levam o mesmo livro vão abrir o livro e vão falando sobre os personagens do livro, do tempo. Eu pergunto para eles se o título tem a ver com o livro, comentar se o livro ensina algo. Geralmente eu levo livros com temas que tem a ver com a vida deles, com drogas, com a gravidez na adolescência, problemas de relacionamento na escola. Eles apresentam o livro oralmente também, né? É um exercício de contar o livro e aí eu percebo os que leram os que não leram.*

PESQUISADORA – Você acha que muitos têm acesso a internet?

PROFESSORA – *Não, eu acho que não (dúvida). Se tem ou não. Não sei. Parece que uma ou duas pessoas têm sim acesso à internet, mas, às vezes, não sabe fazer o uso dele, voltado para leitura.*

PESQUISADORA - Na escola, eles não têm acesso à internet?

PROFESSORA – *Na escola, eles não têm.*

PESQUISADORA – Nem computador para digitar, para leitura?

PROFESSORA - *Tem um laboratório de informática que começou esse ano, mas não está ainda na ativa, porque tem poucos computadores e para eu dar aula, para levar três alunos para um computador, eu acho que não vou ter rendimento. Então eu prefiro aproveitar essa aula para outras coisas. Tem computador sim na escola esse ano nos outros não. Tem, no distrito, tem lanhouse, parece que fechou, mas tinha. Mas os meus alunos de zona rural não vão à lanhouse. Então pode ser que algum tenha computador em casa, mas eu não sei ainda.*

PESQUISADORA – Tem algo mais que você gostaria de acrescentar?

PROFESSORA – *Não. É isso mesmo. Eu acho que o trabalho com leitura e produção de texto é muito difícil e não é só com alunos de zona rural.*

PESQUISADORA – Como você busca superar as dificuldades no ensino de leitura e conseqüentemente de produção de textos? Você diz que leva material, que incentiva ao máximo. Você acha que há outro caminho para que você possa sanar as dificuldades deles?

M – *Com certeza. Vai surgindo idéias no 7º ano, por exemplo, percebi que estavam com muitos erros ortográficos, então embora não sendo matéria deles, sugeri que escrevessem diários, e eles começaram a escrever. Então percebi que nos diários eles não erravam tanto na ortografia quanto nas provas, nas coisas que eu impunha. Eu disse a princípio que era obrigatório fazer os diários. Então joguei a semente, principalmente, as meninas começaram a escrever os diários. Algumas coisas vão surgindo no decorrer do ano, então o que eu acho que é válido fazer para incentivarem a leitura, o que eu acho que é o mais importante na minha disciplina e a produção de textos. Eu faço, eu lanço a idéia na sala de aula. A maioria recebe muito bem, principalmente os alunos de zona rural que são mais humildes, mais receptivos. A interferência eu vou fazendo no decorrer do ano. O que ajudaria muito é que eles tivessem em casa acesso a revistas, a livros, a internet. Acho que é muito difícil você despertar a leitura se o aluno vem ali desde criança, ali ele não foi despertado para isso, ele, às vezes, nunca viu o pai, o tio, o avô lendo um livro, um jornal. E a gente, costuma fazer as coisas que a gente vê né? Às vezes a leitura de imagem, quando ele era criança ali ele não tinha aqueles livrinhos ali para ele olhar figurinhas e tudo mais. Então é isso: a escola fornecer informações para esse aluno é complicado. Acho que se ele tivesse mais acesso mesmo a informação seria melhor, renderia mais. A gente formaria aí uns leitores. Porque, às vezes eu formo ali leitores para mim, leem porque vai valer nota e eu vou cobrar e não leitor que lê porque ele vai ter um senso crítico, que vai ter interpretação. Ele vai ter uma leitura de mundo melhor.*

PESQUISADORA - Então você promove a interação? Com os alunos?

PROFESSORA – Eles contam e compartilham com os outros. Para que eu contando do meu livro pode ser que desperta o interesse deles. Os livros são meus e da escola, então os alunos têm acesso a eles. Então de repente, desperta um ou outro. Anos após anos vão despertando neles a vontade de ler pelo ao menos os paradidáticos. As notícias, as revistas,

outras coisas que eles vão ter acesso em outros lugares vai depender também de outros interesses que vão despertando no decorrer de vida deles.

PESQUISADORA – A escola oferece apoio pedagógico? É satisfatório ou deixa a desejar?

PROFESSORA - *Bom, a escola não tem uma estrutura... De ter uma biblioteca. Uma biblioteca ajudaria muito. Porque eles teriam um meio de leitura, um lugar silencioso, próprio para leitura. Isso ajudaria muito eu sinto muito falta disso. Mas isso não depende das pessoas da escola e sim da estrutura da própria escola. Então esse apoio eu não tenho, porque não existe uma biblioteca. Quanto aos livros paradidáticos, eu tenho livre acesso, eu tenho liberdade de ir a essa sala que eu te disse, eu pego os livros a hora que eu quiser, elas anotam então eu trabalho com os meus livros também. Elas não interferem, nem atrapalham meu trabalho.*

PESQUISADORA – Nem positivamente nem negativamente?

PROFESSORA – *Se eu precisar de livros e os livros estiverem na escola, eu vou e pego os livros eu tenho um livre acesso e eu acho isso positivo.*

PESQUISADORA – quanto à aprendizagem geral dos alunos da Escola Rural. Você acha que eles têm mais dificuldades que os da zona urbana?

PROFESSORA – *A maioria sim. Tem alguns alunos de zona rural que são melhores, mas é a minoria.*

PESQUISADORA – E você atribui, então, essa quase generalização à falta de leitura?

PROFESSORA – *Também.*

PESQUISADORA – A falta de acesso ao material?

PROFESSORA - *Também. A falta de leitura, que prejudica a interpretação e aí prejudica todas as matérias. Têm realmente alguns alunos que são desinteressados em todas as disciplinas. Não é só porque eles não leem, às vezes, se eles lessem, mesmo assim seriam desinteressados.*

PESQUISADORA- Obrigada pela atenção.

APÊNDICE I – DADOS SOCIOCULTURAIS DOS PAIS

Pais	Idade/ Escola- ridade/ escola	Renda Família r Nºde filhos	Benefí- cio do gov./ profis.	Cotidi- ano	Relaciona- mento c/ o cônjuge/ relação com os filhos	Lazer/ Passa- tempo	Amiza- de	Acesso a Inform ática	Celular
Pai de Alecrim do campo	440/2º ano (E.F.)/rural	780,00/5 filhos	Não/Serviços gerais na fazenda	Trabalha o dia todo chega à noite em casa	Bom/Boa, conversa muito e aconselha	Tv (jornal e jogo)	Os vizinhos	Não. Nunca mexeu em um	Tem. Fala somente o necessário
Pai Buriti E Jato-bá	550/ 3º ano (EF)/rural	Salário mínimo/3 filhos	Sim/Caseiro	Cuida da chácara onde mora	Bom/Boa, conversa muito sobre a Bíblia	Ler a Bíblia e assistir ao jornal na TV	Pouca (vizinhos e igreja)	Não. Nunca mexeu.	Sim. Fala o necessário com o patrão.
Mãe de Camará e Muric i	335/2º Ano (EF)/urbana	Dois salários/3 filhos	Sim/Domestica	Trabalha o dia todo na cidade	Bom/Boa, dá castigo	Gosta de viajar, mas não viaja. Assiste Tv	Do trabalho	Não	Sim. Fala o necessário.
Mãe de Canela	333/5º ano (EF)/rural	Salário mínimo/3 filhos	Sim/Do lar/diarrista	Do lar e diarista na cidade	Agradável/Agradável	Ler a Bíblia	Famíliares e vizinhos	Não	Sim fala c/ a família distante
Mãe de Gabiroba	34/5º ano (EF)/rural	Sal.Mínimo/3 filhos	Sim/do lar	Do lar	Bom/Bem amorosa	Cuidar da criação de porcos, TV	Só os familiares	Não	Sim. com a família
Mãe de gravatá	334/6ªsérie/(7º anoEF)/rural	600,00/4 filhos	Sim/do lar	Do lar/ faxina a sede / faz crochê Leva as filhas na escola	Bom/ Boa, conversa muito sobre namoro, gravidez, escola e futuro.	Cozinhar/ fazer crochê, passear assistir Tv (filmes) novelas e jornal não, são imorais e violentos	Poucos amigos, mais é a família	Não	Tem um p/ todos, falam com a família e amigos
Mãe de Ipê-amarelo	334/7ªsérie (8º ano EF) urbana	4 salários mínimos /2 filhos	Não (a filha recebe pensão)/do lar	Do lar. Ajuda o marido aos domingos e Feriados dirigindo um Caminhão de verduras.	Ótimo/ Boa, diálogo, brincadeiras, conselhos, conversa sobre namoro, futuro...	TV (jornal e novelas à noite)	Muitos amigos. Recebe muitos em casa	Sim. Em casa tem PC (sem internet) usa lanhoues	Sim. Fala à negócios ou p/ bate-papo
Mãe de Mamoinha	229/8ªsérie (9º ano EF)/rural	Um salário e meio/2 filhos	Não/do lar	Cuida da casa, dos filhos, do	Ótimo/ Boa. Conversa e mostra porque	Cuidar das plantas e fazer crochê. Não gosta	Amigos da igreja e vizinhos. Vai um	Não	Sim. Fala coisas importantes e com-

				marido.	não pode fazer certas coisas.	muito de TV	na casa do outro		versas de amizade
--	--	--	--	---------	--	----------------	---------------------	--	----------------------

Fonte: entrevista com os pais

APÊNDICE J – DADOS SOBRE OS PAIS RELACIONADOS À LEITURA E ESCRITA

Pais	O que acha da Escola de hoje	Quando estudava do que mais gostava	Gostava de ler	O que, quando e onde lia	Seus pais ou alguém incentivava você a ler	Valoriza a leitura hoje	Compram material de leitura	Escola X Livros	Que horário o seu filho(a) lê em casa
Pai de Alecrim-do-campo	Necessária	Gostava de tudo, mas teve que parar p/ ajudar os pais na roça	Aprendeu muito pouco, mas gostava de livros	Folheava livros de histórias à noite à luz de lamparina	A professora	Demais	Sim, livros. Jornal é mais difícil	A escola empresta sempre	
Pai Burity E Jatobá	Ótima	De aprender as coisas	Sim	À noite à luz de lamparina	Não, os pais colocavam p/ trabalhar na roça	Muito	Livros de histórias bíblicas	A escola empresta muito	Manhã e à noite
Mãe de Camará e Murici	Garantida de futuro para os filhos	Não sabia gostar(não tinha incentivo em casa)	Não	Não lia	Não	Sim	Não, ganham dos primos	A escola empresta livros	À noite, pois não gostam de TV
Mãe de Canela	Boa	Boa, mas abandonou pois andava a pé uma distância muito grande, mudou p/ a cidade e desistiu	Sim		A mãe mandava ler	Sim, ela é muito importante	Compram e ganham gibis	Sim, sempre trazem livros emprestados	
Mãe de Gabiroba	Tudo de bom	Boa. Mas abandonei cedo	Não gostava de ficar exposta na frente	Lia a Bíblia em casa	Não. Meus pais não sabiam ler.	Muito	Sim. Gibis, Revistas, livros infantis	A escola empresta livros para ler em casa	Lê à noite. De dia gosta de brincar
Mãe de gravatá	Boa	Do aprendizado, e escola significa coisa séria, a escola é para estudar e não é brinquedo	muito	Lia livros de romance e histórias e revistas	Minha tia lia muito e me incentivava a ler, não foi criada com os pais.	Demais, gosta muito de ler	Compram alguns livros de contos e revistas	A escola empresta sempre que solicitam	A hora que quer e não precisa mandar
Mãe de Ipê-amarelo	Ótima. A escola pública	Boa, mas a mãe não tinha “cabeça” mudava muito	Muito	Livros, jornais e revistas(+f ofoca)	Ninguém.	Muito. Lê jornal velho que se usa p/ embalar verduras	Compram bastante livros, revistas e gibis, desde pequenina	A escola empresta livros p/ ler em casa	Depois dos afazeres de casa

Mãe de Mamoniha	Boa, valorizava muito, queria fazer tudo muito bem feito, pois a mãe ensinava a dar valor na escola	Dos ensinamentos da escola e o que representam na nossa vida; conhecimento	Muito	Lia em casa livros, gibis e jornais velhos, fazia copinhos para mudas de tomates e antes de fazer, lia.	Muito, principalmente a mãe	Muito, lê a Bíblia em casa e na igreja.	Procura arrumar material, leva livros bíblicos, a escola empresta	Sim	Quando a TV está desligada, pois gosta muito
-----------------	---	--	-------	---	-----------------------------	---	---	-----	--

Fonte: entrevista com os pais

APÊNDICE K – ALGUNS ASPECTOS SOBRE O QUE PENSAM OS PAIS SOBRE A LEITURA E ESCRITA

Pais	Incentiva seu filho(a) a ler	filho(a) é bom Prod. de Textos	Ele (a) gosta de escrever ou de ler	O que gosta de escrever/ Escreve com sentido	O que é escrever bem	A quem atribui a boa aprendizagem	O que acha da atual Profª de L.Portuguesa	O que deve ser feito para os alunos aprenderem melhor	o que a escola deve fazer para melhorar a leitura
Pai de Alecrim-do-campo	Muito, vai aos vizinhos á noite em busca de material de leitura,	Sim.	Os dois	Sim	Letra bonita	A escola e á família	Boa	Cobrar mais	Incentivar a leitura e cobrar dos pais o incentivo, assim como os pais têm que incentivar os filhos e cobrar da escola
Pai Buriti E Jatobá	Sim	Sim	Os dois	Acha que sim	Escrever muito	À escola e a família	Muito boa	Não sabe, pois acha que está boa demais	Está muito bom
Mãe de Camará e Murici	sim	Mais ou menos	Ler	Mais ou menos	Escrever correto (as palavras certinhas)	À escola	Boa	Despertar o interesse	A escola é boa
Mãe de Canela	Sim	Sim		Bilhetes e cartinhas, além dos textos que os professores pedem. Escreve com sentido, tem muita imaginação	Ter criatividade e imaginação	A escola e em casa tem que ter ajuda	Muito boa	Cobrar mais leitura	Exigir mais do aluno
Mãe de Gabirobá	Muito	Não gosta muito	Acho que gosta mais de escrever	Bilhetes para amigas, convites/Acho que não	É ter letra boa	A todos. Família, Escola	Ela incentiva muito a leitura	Ter mais gente para ajudar a cuidar dos alunos	Nada. A profª faz a parte dela. Os alunos é que não fazem a parte deles.
Mãe de gravatá	Muito, se não tiver incentivo não desenvolve o interesse	Não, erra muito	ler	Textos para a professora e algumas anotações	É uma escrita bem feita e sem erros.	A escola e a família	Muito boa, ela cobra bastante	Puxar mais e exigir disciplina	Cobrar mais ainda
Mãe de Ipê-	Muito	muito		Tem sentido e é muito	Redação longa e	A escola e a	Boa, muito	Passar mais	Exigir mais ainda

amarelo				criativo	tudo “certinho”	família	boa	trabalho(nessa fase eles têm mais facilidade e de aprender)	
Mãe de Mamoniha	muito	muito		Muito criativo e com sentido	Ter ideias boas e escrever corretamente	A escola e à família, pois esta tem que estar cobrando, pois só a escola não é suficiente.	Muito boa	Cobrar mais leitura, em menor tempo. Ler tem que ser tarefa de todo dia	Passar mais leitura e cobrar, assim incentiva mais e obriga os pais a incentivarem também

Fonte: entrevista com os pais

APÊNDICE L - DADOS SOCIOCULTURAIS DOS ALUNOS

Aluno	Idade/série	cotidiano	Com quem vive	Relação familiar	Responsabilidade/Remuneração	Lazer	Tecnologia utilizada		
							TV	PC	celular
Alecrim do Campo	14/6°	Fica em casa e vai a escola	Com os pais, 4 irmãs e o cunhado	Boa com o pai e com as irmãs mais velhas. Com a mãe e com as irmãs mais novas, às vezes se chateia	Ajuda a mãe nos serviços domésticos	TV, música, banho na piscina, cinema. (Vai pouco) e falar com os amigos (pessoalmente)	Novelas e o jornal (assiste todos os dias)	Não tem, raramente usa p/ fazer pesquisa na casa da tia.	Em casa tem um. Fala com os amigos
Buriti	13/8°	Ajuda o pai na lavoura e estuda	Pais e irmãos	Boa. Às vezes discuto com meus pais e irmãos	Ajudar o pai na lavoura	Jogar bola, assistir TV	Jornal	Não tem. Usou na Escola para Pesquisa	Não tem. Às vezes usa dos pais.
Camará	16/7°	Ajuda o pai, vai p/ a escola	Pais, dois irmãos e um primo	Boa	Ajuda nos serviços da fazenda	Jogar bola, fazer tarefa, ler, TV	Desenho	Não tem, usa do primo (fim de semana) p/pesquisa	Tem. Fala com os pais quando eles estão trabalhando
Canela	13 /8°	Ajuda a mãe, Estuda, faz a tarefa	Pais e dois irmãos	Boa	Ajudar em casa	Brincar com os irmãos e fazer tarefa	Novela (Ti-ti-ti, pois fala de moda) e desenho	Não. Usa da prima (raramente)desenhe e Joga	Sim. Fala com a mãe quando está no trabalho e c/ amigas
Gabirola	13/7°	Estuda e vai à Igreja	Pais e dois irmãos	Boa /Exceto Com a Irmã mais velha	Limpar a casa	TV e às vezes cinema	Didi, Cara de Pau e Novelas	Usa em lanhouse/ jogos	Só um na casa/Fala com os parentes
Gravatá	13/8°	Ajuda a mãe Faz crochê, cuida dos irmãos, estuda, joga futebol	Pais e irmãos	Boa/Exceto com a irmã mais velha (briguinha)	Auxilia a mãe em casa	Visitar a tia, ir à praça, escrever músicas	Quase Anjos	Não tem. Usa na casa de amigos/Orkut	Não tem. Usa dos pais para falar com amigos
Ipê-Amarelo	13/8 °	Ajuda em casa, faz as tarefas,a	Pais e irmãos. É o mais velho	Boa	Arrumar o quarto estudar	Assistir TV, novela jogar bola	Novelas, jornal não gosta muito	Sim. sem internet, usa em lanhouses p/	Tem. Fala com os pais e com os

		ssistir TV						pesquisar e jogar	amigos
Jatobá	15/7º	Às vezes faz atividade e, cuida das galinhas e vai p/ a escola	Pais e 2irmãos	Boa	Tratar Dos animais, cortar grama	Jogar bola e andar no pasto	Jornal, novelas o pai não prmite	Não tem. Usou uma vez na escola	Não . os pais tem. Mas Não tem com quem falar.
Mamoninha	13/8º	A maioria do tempo fica na escola	Com os pais e irmão	Muito Boa	Ajuda em casa	Ler ,especialmente livros musicais	Desenhos e novelas	Não tem	Não tem
Murici	13/6º (filho do meio)	Ajuda os pais de manhã, vai à escola, ao chegar ajuda mais e faz tarefas e leitura.	Com os pais e dois irmãos e um priminho	Boa	Ajuda o pai (na fazenda) e ajuda a mãe (em casa)	Gosta de passear Ler um livro e brincar com os irmãos	Novela na Record: os os mutantes e desenhos . Jornal não pelos acidentes e morte	Não tem, às vezes usa do primo (jogos e Orkut das meninas, ele não tem)	Tem, fala com os pais e com os amigos

Fonte- entrevista com os alunos

APÊNDICE-M - ASPECTOS SOBRE LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS

Aluno	Gosta de Ler	interessa do em Leitura e Escrita	Acesso ao Material de Leitura	Lê mais		Família X Leitura	Valorização da Leitura	Gosta de Escrever	O que gosta de escrever
				Em casa	Na escola				
Alecrim do Campo	Muito poema, também HQ	Sim, presta atenção às aulas e não fica conversando.	Na escola, empréstimo da biblioteca		Sim. Quando não está fazendo o serviço de casa.	A irmã mais velha lê muito, o pai quase não sabe lê, a mãe lê jornal	Os pais incentivam	Um pouco (à noite)	Poesias (criadas e copiadas da irmã), também cartas e bilhetes para as amigas.
Buriti	Mais ou menos	Mais ou menos	Em casa há mais livros bíblicos	Sim	Quando tem tempo	O pai lê mais – A Bíblia	Os pais valorizam a leitura	Sim, mas escreve muito errado	Carta, bilhetes
Camará	Sim, gibis ou histórias bíblicas	Mais ou menos, pois não gosta de falar em público	Os pais adquirem gibis e histórias bíblicas, o patrão leva jornal, mas não gosta desse tipo de leitura		Sim. À noite, pois não gosta de novela e jornal	Os irmãos lêem. Os pais não sabem ler	Os pais incentivam muito. Principalmente o pai, p/ que não siga a vida dele de roça, trabalho pesado	Mais ou menos	Escreve o diário que a professora pede.
Canela	Sim, muito. Livros de romance e histórias e gibis		Os pais compram e também leva da escola emprestado ou doação.		Sim.	A mãe gosta de ler a Bíblia	A mãe, o pai não	Ama escrever Textos narrativos	Escreve textos variados que a professora pede e outros textos como receita p/ a mãe.
Gabirola	Pouco só o que a profª pede	Sim.	Na escola em casa os pais compram	Sim	Lê à noite	A irmã lê mais	A mãe incentivava	Mais ou menos	Redação, bilhetes para amigos, poesias
Gravatá	Sim. Para melhorar aprendizagem	Sim, gosta de ler e escrever	Lê histórias, lendas, jornal, revistas, gibis. Os pais não compram	Sim	Lê à noite enquanto o passa o jornal	Lê com a irmã mais velha e a mãe	A mãe lê para ensinar ou p/ ela mesma	Sim	Letra de músicas e recados para a família e redações escolares
Ipê-Amarelo	Sim histórias, gibis, revistas e textos do livro didático.	Sim. Gosta muito de Português	Os pais compram Hoje mais revistas de fofoca de novelas, antes gibis e	Sim. Lê muito. Nas aulas vagas	Quando não tem nada para fazer de manhã	A Tia tem muitos livros. Os pais lêem jornal e revistas	Os pais incentivam	Sim	Redações escolares.

			livros e livros de histórias.						
Jatobá	Mais ou menos	Mais ou menos	Os pais não compram	Sim	-	Os pais não sabem ler	-	Mais ou menos	Somente o dever de casa
Mamoninha	Sim para ter um futuro melhor	Sim. Leio muito isto ajuda na participação	Os pais compram gibis e livros infantis	Sim	Lê algumas tardes	A mãe lê a Bíblia	Os pais incentivam	Sim	Redações(Narrativas)
Murici	Sim, para aprender palavras difíceis, para falar melhor	Sim. Porque presta a atenção na profª e gosta de ler.	A mãe compra livros de histórias	sim	Lê a tardezinha depois que ajuda o pai e toma banho	Os pais não leem, mas o irmão gosta de ler		Não gosta, pois se acha ruim p/ isso	Só o que a professora passa

Fonte – entrevista com os alunos

APÊNDICE N - DADOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO PARA OS ALUNOS

Aluno	Escola que estudou	A quem atribui a boa aprendizagem de leitura e escrita	Importância do Estudo	Bom Emprego depende do Estudo	O que acha do ensino da Professora	O que deve melhorar nas aulas de Leitura e Prod.Texto	É melhor escrever ou digitar
Alecrim do Campo	Rural, cidade e rural	A escola é influência mais, porque tem que fazer trabalhos.	Para ter um futuro melhor. Não trabalhar na roça, ter uma profissão, como uma delegada.	Sim.	Ensina muito bem. É uma ótima professora, pois ela insiste para o aluno aprender, mesmo que ele não queira.	Mais disciplina dos alunos da turma nas aulas	Escrever. Nunca digitou.
Buriti	Rural	A família	Para ser alguém na vida	Sim	Ensina bem	Não respondeu	Digitar
Camará	Rural	A professora	Aprender mais, passar de ano e formar para conseguir um emprego melhor que roça	sim	Ensina certo, ensina fazer direito, elaborar um texto precisa ler, reler, pensar e repensar no que vai escrever	Mais esforço por parte dos alunos	Escrever. Nunca digitou.
Canela	Sempre Rural	A família e a Escola	Para ter um futuro melhor	Sim	Bom. Gosta dos textos que ela leva, além daqueles do livro didático	Os alunos devem estudar mais em casa	Digitar é mais fácil, apesar de fazer isso muito pouco.
Gabiroba	Sempre Rural	A família e a Escola	Para arrumar um emprego melhor	Sim	Bom	Quase nada	Não digita
Gravatá	Sempre Rural	A família, pois é ela que incentiva a ir para a Escola.	Melhora a aprendizagem	O futuro depende do estudo	Bom incentiva a ler e escrever	Biblioteca maior com mais livros	Não digita
Ipê-Amarelo	Nos até o 1 ano na cidade, depois Sempre Rural	A escola e a família	A escola. aprende a viver	Sim	Muito bom, incentiva a leitura e sabe indicar boa leitura.	Mais esforço dos alunos e mais imposição da professora nesse sentido.	Escrever no caderno, pois não digita bem
Jatobá	Sempre Rural	A escola. Aprende mais. A mãe ensina um pouco, o pai não tem paciência	Para ter um futuro melhor	Depende	Ela ensina bem	Mais livros para ler	Escrever é mais rápido e aprendemos escrever correto

Mamoninha	Sempre Rural	A Escola	Para ter um futuro melhor	Sim	Explica bem e passa muitos trabalhos	Mais tempo para a leitura	Não digita
Murici	Sempre rural	A escola e a família	Para ter uma vida melhor	Com certeza	Boa. Incentiva muito	Que a profª levasse mais livros p/ leitura e outros textos também.	Nunca digitou

Fonte- entrevista com os alunos