

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

LAURA LÚCIA DE OLIVEIRA SANTOS

COMPETÊNCIA LEITORA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

**SÃO PAULO
2015**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

LAURA LÚCIA DE OLIVEIRA SANTOS

COMPETÊNCIA LEITORA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

**Dissertação apresentada à
Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo, como exigência
parcial para obtenção do título
de Mestre em Língua
Portuguesa sob a orientação do
Prof. Dr. Luiz Antonio Ferreira**

**SÃO PAULO
2015**

FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

Ao meu marido Marcos, que sempre me apoiou em todas as decisões, sobretudo nessa, ao longo desses quase dezenove anos juntos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me guia e em quem busco forças a todo instante nas batalhas do dia a dia.

Ao Marcos, pelo companheirismo, apoio e paciência nos momentos de inquietação e cansaço.

À Silvana, a cunhada que sempre acreditou.

Aos meus familiares que, mesmo contrariados, rezavam por mim enquanto eu vivia na estrada.

Aos amigos que fizeram parte de minha vida contribuindo de alguma forma, no decorrer dessa trajetória em busca do título de Mestre. São eles Cristina Helena e Gustavo, àqueles que desde o início compreenderam as ausências necessárias; Gicele, a Dirigente Regional que não mediu esforços para adequação do horário de trabalho que permitisse a ida à universidade;

À Ivelaine, Adriana, Silvia e Rose, amigas feitas na Pontifícia, mas que ficarão para a vida. A esta última, um obrigada a mais, pois desempenhou um papel fundamental na reta final, quando precisamos de ânimo extra para terminar. Amiga querida, muito obrigada é pouco para expressar o carinho que sinto por você.

Aos professores Inácio Rodrigues Oliveira e Lilian Ghiuro Passarelli pela rica contribuição em minha Banca de Qualificação.

Ao professor Luiz Antonio Ferreira, querido orientador, com seu jeito fraternal e com paixão pelo que faz não me permitiu desistir.

.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.

Todos nós sabemos alguma coisa.

Todos nós ignoramos alguma coisa.

Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

RESUMO

Ao longo dos últimos anos, a discussão sobre o que é leitura e o papel da escola na formação do leitor destacou-se em reflexões sobre educação. Os documentos que norteiam a educação pública do Estado de São Paulo, desde 2008, colocam este tema como um de seus pilares: tratam por prioridade para competência leitora e a estendem para a escritora.

O tema deste trabalho é a competência leitora. Descrevemos as propostas do Estado de São Paulo para o tratamento da leitura em Português, Geografia e História em uma escola da Rede Estadual, localizada a 180 quilômetros da capital. Apresentamos assim, um contexto de escola pública no interior de São Paulo, classificada como de condição insatisfatória em relação à escala de proficiência definida nos documentos públicos e, nos limites desta pesquisa, objetivamos verificar quais impressões sobre leitura são conhecidas pelos docentes das Ciências Humanas. Buscamos relacionar compreensão sobre leitura e estratégias que os sujeitos da pesquisa utilizam no dia a dia a fim de compará-las com os dados das avaliações externas. Em seguida, traçamos um breve percurso histórico a respeito do tema e discorremos sobre a importância da leitura compreendida num aspecto sociointeracional para o desenvolvimento dos discentes. Baseamo-nos em Fischer (2006), Solé (1998), e Kleiman (2002). Ressaltamos a formação docente como condição fundamental para realização de um trabalho que concorra para o desenvolvimento da competência leitora. Por fim, apresentamos uma proposta de trabalho interdisciplinar a partir de uma canção, que pretende envolver no processo de formação de leitores os professores de Língua Portuguesa, História e Geografia. Enfatizamos a seleção de estratégias que desenvolvam as habilidades leitoras necessárias para a formação adequada do aluno e sua inserção na sociedade. Preocupamo-nos em lançar luz sobre uma reflexão acerca da leitura, com a intenção de repensar seu ensino e sua prática.

Palavras-chaves: leitura, competência, estratégias, interdisciplinaridade, currículo oficial.

ABSTRACT

Over the recent years, the discussion about what is read and the school's role in the player's training emphasized in education reflections. The documents that guide the public education of São Paulo, since 2008, put this issue as one of its pillars: treat by priority to reading competence and to extend to the writer.

The theme of this work is the competence reader. We describe the proposals of the State of São Paulo for the treatment of reading in Portuguese, Geography and History in a school State Network, located 180 kilometers from the capital. Here is thus a public school context in São Paulo, classified as unsatisfactory condition regarding the proficiency scale defined in public documents and within the limits of this study, we aimed to determine which reading on impressions are known by teachers of the humanities. We seek to relate understanding of reading and strategies that the subjects use on a daily basis in order to relate them to the data of the external evaluations. Then we draw a brief historical background on the subject and carry on about the importance of reading in sociointeracional understood aspect of the development of students. We work on Fischer (2006), Solé (1998), and Kleiman (2002). We emphasize teacher training as a precondition for performing a job that contributes to the development of reading competence. Finally, we present a proposal for interdisciplinary work from a song, you want to get involved in the formation of readers teachers of Portuguese Language, History and Geography. We emphasize the selection of strategies to develop the skills necessary readers for the proper formation of the student and their integration into society. We take care to shed light on a reflection on the reading, with the intention to rethink their teaching and practice.

Keywords: reading, competence, strategies, interdisciplinary, official curriculum

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. UM CONTEXTO EDUCACIONAL EM UMA ESCOLA DA PERIFERIA DE SÃO PAULO	18
1.1 Propostas do Estado para a leitura em Português, Geografia e História	18
1.2 A realidade da escola.....	33
2. PERCURSOS DO ATO DE LER	44
2.1 Aspectos históricos da leitura.....	44
2.2 Leitura como compreensão e como abordá-la na escola.....	51
2.3 Uma breve explicação sobre gêneros	57
3. UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA	59
3.1 Contextualizando a pesquisa	59
3.2 Apresentação e análise do corpus	60
4. UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA POR MEIO DE UMA CANÇÃO POPULAR	70
4.1 Um projeto interdisciplinar com o Hino da cidade: Pindamonhangaba	70
CONCLUSÃO	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98

INTRODUÇÃO

A sociedade do século XXI, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século XX e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, caracteriza-se pelo emprego intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania. Contudo, o uso das tecnologias de comunicação que hoje medeiam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais, gerou um novo tipo de desigualdade ou exclusão. No Brasil, sabemos que sempre essa tendência à exclusão caminhou em paralelo com a democratização do acesso a níveis educacionais além do ensino obrigatório. Temos pessoas estudando, buscando o diploma de nível superior, porém as características cognitivas e afetivas, cada vez mais valorizadas, não necessariamente refletem um percurso cumprido com educação de qualidade. Nem sempre as capacidades de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo adequados em situações complexas denotam um grau de amadurecimento necessário para o bom desempenho intelectual e de cidadania.

Em meio a esse cenário, um mundo no qual o conhecimento é empregado de forma intensiva, o diferencial está na qualidade da educação recebida. As competências constituídas na vida escolar serão determinantes para a participação do indivíduo na sociedade, para que ele possa criticar e renovar opiniões. Torna-se um desafio contemporâneo para a educação escolar preparar os educandos para o diálogo constante com a produção cultural, num tempo que se caracteriza pela constante mudança. Cabe, então, ao professor, preparar-se para esse desafio e enxergar que outros elementos relevantes devem orientar o conteúdo e o sentido da escola, são eles: a complexidade da vida cultural em suas dimensões sociais, econômicas e políticas, a presença maciça de produtos científicos e tecnológicos e a multiplicidade de linguagens e códigos no cotidiano. Nessa perspectiva, diversos aspectos ligados à formação do leitor e do escritor ganham relevância e passam a ser objeto de reflexões muito sérias e competentes em várias ciências do conhecimento. Em consequência, ao longo dos últimos anos, a discussão em torno

do que é leitura e o papel da escola na formação do leitor ganhou destaque nos documentos que norteiam a educação pública.

Um belo pensamento de Paulo Freire (1991) é muito propício para iniciarmos, numa perspectiva pedagógica, uma reflexão sobre o ato de ler:

Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

Esta frase nos encaminha para um ensino de leitura que prioriza o desenvolvimento da competência leitora e não para a mera decodificação de caracteres linguísticos. A concepção cristalizada de que ler significa decodificar sinais gráficos, foi ampliada para um conceito mais abrangente que pretende a formação do “leitor proficiente”.

O Brasil de hoje tem características muito singulares: as escolas públicas recebem cada vez mais um número expressivo de alunos das camadas mais pobres, que até bem pouco tempo, não tinham acesso à educação formal. Em detrimento dessa demanda, ganha extrema importância a qualidade da educação oferecida nessas escolas. A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares construídas nessas instituições serão decisivas para a inserção produtiva e solidária do aluno no mundo. O exercício do pensamento autônomo, necessário para uma cidadania responsável ganha destaque em um ensino de qualidade. A formação de um leitor proficiente, vista como um objetivo fundamental da escola, ganha realce nesse contexto.

Houve um tempo em que o currículo escolar significava um rol de conteúdos disciplinares, o plano da escola indicava o que seria ensinado ao aluno. A educação era, dessa forma, baseada no ensino. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 o foco foi deslocado do ensino para a aprendizagem, com a finalidade de se garantir o direito de aprender. Por esse motivo, um currículo referenciado em competências requer que a escola e o plano do professor indiquem o que o aluno vai aprender. Uma educação centrada em competências prioriza a democratização da escola. Com a universalização do Ensino Fundamental, a educação recebe alunos de toda a heterogeneidade que caracteriza o povo

brasileiro e, *“para assumir-se como democrática, a escola tem de ser igualmente acessível a todos, diversa no tratamento a cada um e unitária nos resultados”*.

Ao se pensar na democratização do acesso à educação de forma inclusiva, o primordial é universalizar a relevância da aprendizagem e não apenas universalizar a escola. Apenas uma educação de qualidade para todos evitará que as diferenças no acesso à informação e ao conhecimento que acentuam as diferenças culturais, sociais e econômicas, se constituam em fator de exclusão. Como, de outro modo, garantir ao educando o entendimento pleno das informações que recebe no cotidiano?

Nesse sentido, a educação tem de estar a serviço do desenvolvimento pessoal, um processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar e atuar no mundo. Esse desenvolvimento coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. Liberdade implica em possibilidades de escolha e escolhas pressupõem um repertório e um quadro de referências que só podem ser garantidos se houver acesso a um amplo conhecimento, garantido por uma educação geral, articuladora e que transmite o local e o global, sem privilegiar um em detrimento do outro.

A base da educação escolar precisa promover a autonomia para que o aluno gerencie a própria aprendizagem e faça a transposição dessa aprendizagem em intervenções solidárias. Dessa forma, terá em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais. É necessário, pois, a união de esforços de gestores da educação e de professores para viabilizar uma educação que contemple satisfatoriamente as necessidades contemporâneas.

Um currículo comprometido com uma educação de qualidade, que dá sentido, significado e conteúdo à escola considera as observações aqui expostas. Por isso, o Currículo do Estado de São Paulo apresenta os seguintes princípios básicos: a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho. De forma geral, os documentos oficiais, que aqui serão objeto de reflexão apontam que ler e escrever são fundamentais para qualquer disciplina

ou profissão. Define-se ler por atribuir sentido ou significado, assimilar experiências ou conteúdos, antecipar ações para resolver problemas, saber escutar, supor, informar-se, relacionar, comparar, descrever, compreender e argumentar. Escrever significa assumir autoria, expressar sua construção ou desconstrução com sentido, dominar os inúmeros formatos que uma solução de problema comporta, dominar os códigos que expressam a defesa ou a reconstrução de argumentos, observando regras e assumindo responsabilidades, por fim, formular um plano, hipóteses.

Quando se fala em uma escola que também aprende, muda-se a concepção que se tem desta instituição, a escola passará também a aprender ensinar. As interações entre os responsáveis pela aprendizagem dos alunos devem ser ações formadoras. Aqui tem-se uma das responsabilidades da equipe gestora, ser formadora de seus professores. Aos docentes, aplica-se a responsabilidade de problematizar e dar significado ao conhecimento. Nessa concepção de escola o trabalho é colaborativo, que objetivará a formação de uma comunidade aprendente. Parte do princípio de que ninguém é detentor absoluto do conhecimento e de que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais. Para auxiliar essa comunidade, existe a vantagem da tecnologia, que facilita a viabilização prática desse ideal. Uma ação que caminha para esse fim é a construção coletiva da Proposta Pedagógica, por meio da reflexão e da prática compartilhadas; além do uso intencional da convivência como situação de aprendizagem. Aos gestores, os agentes formadores, caberá o papel de colocar em prática com os professores tudo aquilo que recomendam a eles que façam com seus alunos.

O currículo como espaço de cultura é um princípio que rompe com a ideia tão difundida no cotidiano escolar de que cultura associa-se ao que é local, pitoresco, folclórico, divertimento, lazer, ao mesmo tempo que conhecimento é associado a um saber inalcançável. Atualmente, com a informação disponível em tempo real e a qualquer instante, o conhecimento é ferramenta para articular teoria e prática, o global e o local, o abstrato e seu contexto físico. Assim, currículo é a expressão de tudo que existe na cultura artística, científica e humanista transposto para uma situação de aprendizagem e ensino. Nesse sentido, todas as atividades da escola são curriculares, o que se faz extraclasse não será extracurricular. O

currículo deve ser conectado à vida, sem dissociar cultura e conhecimento para que se promova aprendizagem relevante para os alunos. Em uma escola que aplica esse princípio em sua prática, terá um professor que não se limita a suprir o aluno de saberes, mas dele é parceiro nos fazeres culturais; promove, das mais variadas formas, o desejo de aprender, principalmente com seu exemplo de entusiasmo com pela cultura humanista, científica e artística.

As competências como referência tem como fim o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos. A atuação do professor, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos são aspectos indissociáveis, que compõem uma rede com o compromisso de formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades e para atuar em uma sociedade que depende deles. Um currículo proposto em competências tem o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno. E serão essas competências e habilidades que o aluno utilizará para fazer a leitura crítica do mundo, questionando para compreendê-lo, inferindo e compartilhando ideias. Competência significa modos de ser, de raciocinar e de interagir, que provém das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades. É a partir dessa afirmação que paramos para pensar se a escola está cumprindo esse papel que se espera dela.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998:17), referências em propostas para o ensino das disciplinas que compõem os Ensinos Fundamental e Médio, surgem para orientar o trabalho nas escolas públicas após o processo de universalização da educação.

A nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais.

O ensino de Língua Portuguesa, desde os anos 70, está no centro das discussões que objetivam melhorar a qualidade de ensino no país. Depois da fase da alfabetização, o primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, vinha a fase do uso apropriado da língua, condição primordial que levaria o aluno a progredir. No início dos anos 80, novas críticas e pesquisas surgem para benefício do ensino de Língua Portuguesa

As pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. Este novo quadro permitiu a emergência de um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna. (Ibidem, p. 17,18)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa são considerados uma síntese do avanço de um período em que ocorreu a democratização do acesso às escolas e fazia-se necessário pensar em oportunidades iguais de aprendizagem para todos. Novas habilidades linguísticas começaram a ser trabalhadas, as propostas de leitura e escuta passam a ser ativas e não decodificadas em silêncio, as situações didáticas passam a ter por finalidade a reflexão sobre a linguagem para compreendê-la e utilizá-la apropriadamente em situações com propósitos definidos. Contudo, essa tarefa árdua de trabalhar com a linguagem seja oral ou escrita, desde os PCNs, não era atributo apenas do professor de Língua Portuguesa, mas incumbência de todas as áreas. Dessa forma, além das habilidades próprias de cada disciplina, os documentos apontavam para essa necessidade.

O governo do Estado de São Paulo, em 2008, dez anos após o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino em suas escolas, elabora o seu Currículo Oficial, documento a ser seguido para nortear o trabalho das unidades e garantir iguais oportunidades a todos os alunos. Para todas as disciplinas básicas foram descritos os conteúdos, as competências, as habilidades, as estratégias metodológicas e o que se espera dos alunos em cada série/ano. A proposta foi pensada de forma que todos os alunos em idade de escolarização pudessem fazer o mesmo percurso de aprendizagem,

diminuindo ou evitando as disparidades existentes até então. O documento elaborado apresenta os princípios orientadores do currículo, citados no capítulo a seguir, para que a escola seja capaz de promover as competências indispensáveis para o enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Dentre esses princípios ganhou destaque o denominado prioridade para a competência da leitura e da escrita, ou seja, passa a ser dever de todos os professores de todas as disciplinas criar oportunidades para que os alunos desenvolvam esta competência.

Em resumo, hoje, o aluno que chega aos bancos escolares, está em contato com o mundo todo, a leitura e a escrita, por suas características formativas, informativas e comunicativas, são elementos valiosos para o estabelecimento desse contato. Dominar as linguagens possibilita ao aluno desenvolver sua autonomia, fator indispensável para o acesso a informações, permitindo a comunicação de ideias, a expressão de sentimentos e o diálogo, necessários para a negociação dos significados e à aprendizagem continuada. A centralidade da competência leitora, objetivo de todas as séries/anos e de todas as disciplinas, mostra aos gestores a necessidade de criar oportunidades para que os docentes também desenvolvam essa competência.

O problema desta pesquisa é como o professor pode trabalhar a leitura em situações de aprendizagem efetiva, por isso indagamos: Como a leitura pode ser trabalhada na escola de modo a formar leitores competentes? Os professores de História e Geografia contribuem para essa tarefa?

O tema deste trabalho é o desenvolvimento da competência leitora. Objetivamos verificar se o papel do professor como mediador das atividades de leitura é fundamental para o êxito deste trabalho. Ao elencar estratégias eficazes e procedimentos adequados para sua tarefa, o profissional comprometido com seu ofício formará um leitor mais apto a intervir e interagir na sociedade em que vive. Pretendemos contribuir com o ensino, com estudos em reuniões pedagógicas que abordem a formação de professores. O intuito é de aprimorar as estratégias para se oferecer educação de qualidade nas escolas públicas e consequente evolução em avaliações externas, tendo em vista que o insucesso está sempre relacionado ao desinteresse e dificuldades apenas dos alunos.

A presente dissertação é composta por três capítulos. No primeiro capítulo apresentamos as propostas do Estado para a leitura em Português, Geografia e História e contextualizamos a realidade de uma escola de periferia no interior de São Paulo. Já no segundo descrevemos os aspectos históricos da leitura, baseados em Fischer (2006) e os princípios da leitura como compreensão, a partir das reflexões de Solé (1998) e Kleiman (2002), além de uma breve explicação sobre o conceito de gênero definido do documento oficial de Língua Portuguesa.

No terceiro capítulo relatamos uma experiência em leitura. Apresentamos o corpus e tecemos reflexões acerca dos dados observados e questionamos a falta de formação, uma orientação pedagógica segura e embasada teoricamente, feita por cada unidade escolar, através de seus gestores ou pela Secretaria de Estado da Educação.

No último capítulo apresentamos uma proposta de trabalho para História e Geografia que amplie o desenvolvimento de habilidades e competências.

Neste trabalho, então tentamos discorrer sobre a importância da leitura entendida num aspecto sociointeracional, que envolve aspectos cognitivos, psicolinguísticos e, sobretudo, discursivos. Como assevera Kleiman (2002: 7)

A aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura. A maior, e mais significativa consequência do processo de escolarização, especificamente, da aquisição da escrita, é o processo de descontextualização de linguagem, que permite, entre outros afazeres, a interação à distância, com um interlocutor não imediatamente acessível, e que já construiu seu texto sem a intervenção imediata, direta do leitor. Esse tipo de interação é essencial para a aprendizagem ou esta estaria limitada àquilo que é imediatamente acessível aos nossos sentidos. Entretanto, esse tipo de interação é vedado a grande parte das crianças, para as quais o texto escrito é inteligível, constituindo-se no maior obstáculo ao sucesso escolar. Daí que uma questão fundamental para o ensino seja como ensinar uma criança a compreender o texto escrito.

Enfatizamos a importância do desenvolvimento da competência leitora e escritora para formação do aluno e sua inserção na sociedade do século XXI, caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive.

1. UM CONTEXTO EDUCACIONAL EM UMA ESCOLA DA PERIFERIA DE SÃO PAULO

Este capítulo apresentará, em forma de comentários, as propostas para o ensino de leitura no Currículo Oficial do Estado de São Paulo em Língua Portuguesa, História e Geografia. Em seguida, traçará, de forma ampla a realidade de uma escola estadual em uma região rural do interior do Estado a fim de refletir sobre os dados apontados em uma avaliação externa que a definem como escola prioritária e, portanto, ainda não garantem a qualidade da educação, definida como um dos motivos para a proposição de um Currículo Oficial no Estado de São Paulo.

1.1 Propostas do Estado para a leitura em Português, Geografia e História

Em 2008, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com o objetivo de funcionar de fato como uma rede, propôs um currículo básico para as escolas nos níveis de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio. Com isso, objetivou apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Esse processo teve origem nos conhecimentos e nas experiências práticas que existiam baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Partiu da recuperação, da revisão e da sistematização de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizados pela CENP, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

Para apoiar o desenvolvimento do currículo, a Secretaria da Educação tomou duas iniciativas complementares.

A primeira foi levantar todo o acervo documental e técnico pedagógico existente; a segunda foi uma consulta a escolas e professores para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo. Para esta atividade tem uma coordenadoria específica.

A Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) é o centro pedagógico da Secretaria da Educação e tem como objetivo o desenvolvimento e aprendizado do aluno da rede estadual. Está organizada em dois departamentos: Departamento de Desenvolvimento Curricular e Gestão da Educação Básica

(DEGEB) - que concentra sete centros de trabalho e o Departamento de Planejamento e Gestão da Rede Escolar e Matrícula (DGREM), que possui quatro centros, os quais articulam os aspectos pedagógicos e administrativos que têm como finalidade a melhoria da qualidade do trabalho na educação pública. Entre as principais atribuições da Coordenadoria estão: elaborar, atualizar e normatizar o currículo da educação básica; propor diretrizes e normas pedagógicas; prospectar, identificar, selecionar, elaborar e especificar materiais e recursos pedagógicos; prospectar, avaliar e definir tecnologias para uso pedagógico na educação básica; implementar e gerenciar as ações educacionais na rede; dimensionar e definir o perfil do Quadro do Magistério; articular o desenvolvimento do Quadro do Magistério com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores; analisar e avaliar os resultados do ensino e propor medidas para correção de rumos e aprimoramento.

(Fonte <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/orgaos/orgaos-centrais/gestao-educacao-basica>)

Para apoiar o desenvolvimento do currículo, a Secretaria da Educação tomou duas iniciativas complementares. A primeira foi levantar todo o acervo documental e técnico pedagógico existente; a segunda foi uma consulta a escolas e professores para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo.

O programa São Paulo Faz Escola foi criado em 2007 e tem como foco a implantação de um currículo pedagógico único para todas as mais de 5 mil escolas da rede pública estadual. Com o programa, todos os alunos da rede estadual recebem o mesmo material didático e seguem o mesmo plano de aula. O fato de todas as unidades escolares contarem com o mesmo currículo pedagógico auxilia na melhora da qualidade de ensino da rede pública, uma vez que coloca todos os alunos da rede estadual no mesmo nível de aprendizado. A Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) disponibiliza aos alunos da rede estadual o conteúdo do currículo proposto (Currículo, Cadernos do Gestor, Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno) a fim de consolidar a articulação com o currículo em ação nas salas de aula de todo o Estado. Além do material entregue aos professores e alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual, também é possível conferir os cadernos na internet. (Fonte <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/sao-paulo-faz-escola>)

O documento apresenta princípios orientadores que culminarão no desenvolvimento de competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Aborda algumas das principais características da sociedade do conhecimento para que as escolas

preparem seus alunos para esse novo tempo. Prioriza a competência da leitura e da escrita, definindo a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares. Segundo Herman Voorwald Secretário da Educação do Estado de São Paulo,

Preparados por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva dos profissionais do ensino, os Cadernos do Currículo constituem orientação básica para o trabalho do professor em sala de aula. Esperamos que sejam utilizados como instrumentos para alavancar o ensino de qualidade, objetivo primordial do programa “Educação – compromisso de São Paulo”.

As orientações curriculares do Programa São Paulo Faz Escola desdobram-se também nos cadernos do professor e do aluno, resultado do esforço contínuo desta Secretaria no sentido de apoiar e mobilizar os professores para a implantação de níveis de excelência na Educação Básica no Estado de São Paulo. Projetos e orientações técnicas complementam a proposta pedagógica, fornecem apoio aos professores e gestores para que sua aplicação seja constantemente atualizada, mantendo uma base comum de conhecimentos, habilidades e competências, aberta às diversidades do alunado e às especificidades das escolas componentes da rede. (Fonte http://www.intranet.educacao.sp.gov.br/portal/site/Intranet/template.PAGE/biblioteca_CGEB)

Para auxiliar no desenvolvimento do Currículo, a Secretaria de Estado da Educação também elaborou documento com orientações para a gestão do Currículo na escola denominado *Caderno do Gestor*, também publicado em 2008, feito para os diretores, professores coordenadores, professores coordenadores dos núcleos pedagógicos e supervisores. Trata-se de um material que não aborda a gestão curricular, mas, sim, tem como finalidade específica apoiar o gestor para que ele seja um líder capaz de estimular e orientar a implementação do currículo.

Este Caderno foi especialmente produzido para o Professor Coordenador que ora assume sua função pedagógica. A Secretaria da Educação considera que a coordenação pedagógica constitui-se em um dos pilares estruturais da sua atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os Professores Coordenadores devem atuar como gestores implementadores dessa política com os objetivos de: Ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos externos e internos de avaliação; Intervir na prática de sala de aula, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos; Promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, f com vistas à eficácia e à melhoria de seu trabalho.

Dessa maneira, este Caderno procura subsidiar as primeiras ações pedagógicas do Professor Coordenador, apresentando formas possíveis de intervenção nas práticas escolares que visem à construção de uma prática cuja meta seja responder às necessidades educacionais da escola e conduzir a melhoria do processo de ensino do professor e da aprendizagem dos alunos.

Fonte

www.rededosaber.sp.gov.br/.../CADERNO_GESTOR_FINAL_red.pdf

Além do Caderno do Gestor, há inúmeros programas e materiais disponíveis no acervo da Rede, aos quais as equipes gestoras também poderão recorrer para apoiar seu trabalho. Como exemplo citamos Programa Ler e Escrever, REDEFOR, Rede São Paulo de Formação Docente), Sala de Leitura, EVESP (Escola Virtual de Programas Educacionais) e Melhor Gestão Melhor Ensino¹. O fundamental desse documento é garantir que a Proposta Pedagógica, que organiza de forma singular o trabalho de cada escola, seja de fato concretizada como um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e das competências previstas nos Currículo.

Espera-se também que a aprendizagem resulte da coordenação de ações entre as disciplinas, do estímulo à vida cultural da escola e do fortalecimento de suas relações com a comunidade. Objetivando esse fim, o documento reforça e sugere orientações e estratégias para a formação continuada dos professores.

Os últimos documentos que completam o Currículo são dirigidos especialmente aos professores e alunos: os Cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplina/ série (ano)/ bimestre, também elaborados em 2008 e reformulados em 2009. Em Língua Portuguesa, por exemplo, a proposta é baseada em autores como Fairclough (2001), Kock (2003), Lerner (2002), Marcuschi (2008), Orlandi (2006), Perrenoud (1999), Van Dijk (1999). Eles apresentam as Situações de Aprendizagem que orientarão o trabalho do professor. Abordam conteúdos, habilidades e competências por série/ ano, além de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula, para avaliação e recuperação. Oferece também sugestão de métodos e estratégias de trabalhos para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. As

observações anteriores aparecem descritas no Caderno do Professor. Em sua introdução temos

O Caderno do Professor, criado pelo programa São Paulo Faz Escola, apresenta orientações didático-pedagógicas e traz como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, que pode ser utilizado como complemento à Matriz Curricular. Observem que as atividades ora propostas podem ser complementadas por outras que julgarem pertinentes ou necessárias, dependendo do seu planejamento e da adequação da proposta de ensino deste material à realidade da sua escola e de seus alunos. O Caderno tem a proposição de apoiá-los no planejamento de suas aulas para que explorem em seus alunos as competências e habilidades necessárias que comportam a construção do saber e a apropriação dos conteúdos das disciplinas, além de permitir uma avaliação constante, por parte dos docentes, das práticas metodológicas em sala de aula, objetivando a diversificação do ensino e a melhoria da qualidade do fazer pedagógico.

(Fonte: <http://www.intranet.educacao.sp.gov.br/portal/site/Intranet>)

O documento prossegue explanando ao professor

Além disso, como você vai notar, grande parte das Situações de Aprendizagem aqui sugeridas assenta-se na realização de pesquisas pelos alunos, o que exige sua direta orientação. Sobre isso, é importante lembrar-lhes que pesquisar não é apenas copiar o verbete de uma enciclopédia, por exemplo; devemos partir para a atividade com objetivos claros e utilizar as fontes segundo esses critérios, eliminando as informações desnecessárias ou repetitivas. Você deve, sempre, incentivar a pesquisa em diferentes fontes de informações, havendo algumas indicações no item referente aos recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno sobre os temas trabalhados. Habilidades e competências

As situações propostas estão baseadas nas orientações para a área de História, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei no 9.394/96) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, principalmente, no que se refere à inserção dos alunos na sua realidade social, valorizando o direito de cidadania dos indivíduos; ao reconhecimento de que o conhecimento histórico é um conhecimento interdisciplinar e ao estabelecimento de relações entre conteúdo e atitudes, que reconheçam os alunos como agentes na construção do processo histórico.

(Fonte: <http://www.intranet.educacao.sp.gov.br/portal/site/Intranet>)

Para explicitarmos ainda mais como os cadernos foram elaborados, apresentamos como exemplo a primeira situação de aprendizagem de História proposta no caderno 1 do 9º ano. Após esta descrição, o documento norteia o trabalho do professor passo a passo.

¹ Disponível em www.educacao.sp.gov.br

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1

Esta situação de aprendizagem tem como objetivo compreender a história da ocupação e exploração europeias no continente africano, antes e depois da Conferência de Berlim de 1885.

Com ela, você pode buscar, principalmente, encaminhar as reflexões dos alunos para a percepção das relações passado-presente e das permanências e rupturas na dinâmica do processo histórico, e contribuir para que eles compreendam o Imperialismo como componente do processo de construção das desigualdades socioeconômicas entre o mundo das potências capitalistas e o mundo dos países pobres. O objetivo será atingido se eles conseguirem perceber a relação entre a expansão do capitalismo e as diferentes formas de dominação estabelecidas pelas potências europeias, principalmente, nos continentes africano e asiático.

A Situação de Aprendizagem visa a incentivar a prática da leitura e análise de mapas, fontes de informações e dados; seus alunos podem perceber que os mapas são suportes documentais diferenciados. Além disso, os alunos vão poder construir uma argumentação consistente, fundamentada nas conclusões obtidas. A leitura cartográfica pode ser realizada antes das aulas sobre o Imperialismo, para que a observação e análise dos mapas sejam parte do processo da construção do conceito.

Antes de abordar o tema Imperialismo, você já deve ter caracterizado o processo de Revolução Industrial em suas múltiplas ocorrências. Depois, serão abordados os conceitos fundamentais relativos ao tema, como: Segunda Revolução Industrial, Capitalismo Monopolista e darwinismo social, enquanto elementos que podem explicar o processo de apropriação do território africano, observado nos mapas.

É importante, durante a realização desta Situação de Aprendizagem, que o continente não seja apresentado como um todo homogêneo. Para que isto não ocorra, valorize a diversidade de povos, línguas e culturas. Se possível, apresente também um mapa que revele isso.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 IMPERIALISMO E NEOCOLONIALISMO NO SÉCULO XIX

Conteúdos e temas: Segunda Revolução Industrial; Imperialismo, Neocolonialismo; Capitalismo Financeiro, Capitalismo Monopolista; Darwinismo Social; Conferência de Berlim.

Competências e habilidades: desenvolver a capacidade de leitura cartográfica (análise de mapas); de sistematização (seleção, organização e análise de dados) e da exposição escrita.

Sugestão de estratégias: a análise dos mapas e a sistematização das informações obtidas.

Sugestão de recursos: serão necessários dois mapas para a análise: o primeiro sobre as possessões euro- peias na África até a metade do século XIX e o segundo sobre a colonização da África após a Conferência de Berlim.

Sugestão de avaliação: verificar a apreensão e síntese de conceitos e conteúdos pertinentes ao Imperialismo e a comparação e análise de mapas.

(Fonte: <http://www.intranet.educacao.sp.gov.br/portal/site/Intranet>)

Os alunos que compõem a Rede Estadual de São Paulo, de modo geral, têm entre 11 e 18 anos e valorizar o desenvolvimento de competências nessa fase da vida implica pensar, além de aspectos curriculares e docentes, os recursos cognitivos, afetivos e sociais que possuem. Implica analisar como o professor mobiliza conteúdos, metodologias e saberes próprios de sua disciplina ou área do conhecimento para desenvolver as competências necessárias. É preciso também saber que esses alunos, com idade entre 11 e 18 anos, estão em uma fase da vida entre a infância e a idade adulta. Nesse sentido o jovem é aquele que deixou de ser criança e prepara-se para tornar adulto, o que torna esse período complexo, que requer, então, muita atenção da escola. Assim, trabalhar com competências e habilidades requer analisar:

O adolescente e as características de suas ações e pensamentos; o professor, suas características pessoais e profissionais e a qualidade de suas mediações; os conteúdos das disciplinas e as metodologias para seu ensino e aprendizagem. (Currículo Oficial 2008:13)

O Currículo do Estado de São Paulo apresenta, em cada disciplina, unidade com ênfase no que é indispensável que todos tenham aprendido no final do processo, considerando-se toda a diversidade de alunos que recebe. É o direito básico que a eles não pode ser negado. Contudo, a escola deverá ser também diversa para tratar os desiguais, assim garantirá igualdade de oportunidades,

diversidade de tratamento e unidade de resultados, oferecendo a todos uma base comum.

É natural que o professor, ao elaborar seu plano de trabalho, indique o que vai ensinar e não o que o aluno vai aprender. Pensar no Currículo como ele é proposto, ainda é viver uma transição, o velho e o novo se mesclam nas práticas cotidianas. O que se tem de acabar é a afirmação de que se, ao final do ano letivo o professor tiver cumprido seu plano e dizer que se o aluno fracassou e não aprendeu, não foi por sua culpa, pois ele fez sua parte ensinando. No entanto, tirar o foco da escola do ensino e direcioná-lo para a aprendizagem, é um processo que esta deve fazer coletivamente, tendo os gestores como formadores, fazendo com que os professores dia a dia se apropriem dessa mudança.

Ao colocar como um de seus princípios a prioridade para a competência da leitura, o currículo do estado de São Paulo afirma que

Por esse caráter essencial da competência de leitura e de escrita para a aprendizagem dos conteúdos curriculares de todas as áreas e disciplinas, a responsabilidade por sua aprendizagem e avaliação cabe a todos os professores, que devem transformar seu trabalho em oportunidades nas quais os alunos possam aprender e consigam consolidar o uso da Língua Portuguesa e de outras linguagens e códigos que fazem parte da cultura, bem como das formas de comunicação em cada uma delas. (Ibidem 2008:17)

A linguagem verbal, seja ela oral ou escrita, representada pela língua materna, possibilita a compreensão em diferentes esferas da vida social. As relações linguísticas estão distantes de ser uniformes, não há competência linguística abstrata, mas limitada pelas condições de produção e de interpretação dos enunciados caracterizados pelos contextos de uso da língua. Língua que utiliza um código com função ao mesmo tempo comunicativa e se afirma. Contudo, o domínio do código não é suficiente para garantir a comunicação. Aqui chegamos ao cerne da questão, a escola precisa desenvolver no aluno o desenvolvimento da competência linguística, que não está atrelado exclusivamente ao domínio técnico da norma padrão, mas, principalmente, no domínio da competência performativa:

o saber usar a língua em situações subjetivas ou objetivas que exijam grau de distanciamento e de reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores, ou seja, a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística, no âmbito dos inúmeros discursos concorrentes. (Ibidem 2008:15)

A competência performativa pode ser exercitada em situações de simulação escolar e exige mais do que uma atitude de reprodução de valores.

A diversidade de gênero evento linguístico social que organiza os textos a partir de características como conteúdos, estilo, composição; que circulam na sociedade deve fazer parte das disciplinas escolares. Devem receber enfoque específico em cada uma delas e, ao mesmo tempo, precisam ser trabalhados de forma interdisciplinar. As transformações tecnológicas não podem ficar fora dos muros escolares, o caráter linear dos textos verbais, por exemplo, deverá conviver com o as características dos hipertextos eletrônicos. Os próprios jornais impressos já pedem essa leitura em que os olhos “navegam” por uma página aos saltos e de acordo com as intenções de quem lê. Aliás,

saber ler um jornal é uma habilidade “histórica”, porque precisamos conhecer os modos como a manchete, a notícia, o lead, a reportagem etc. conectam-se e distribuem-se, estabelecendo relações nada lineares, e também o caráter multimídia do jornal, que se estabelece entre os diferentes códigos utilizados (uma imagem pode se contrapor a uma manchete, por exemplo, criando até mesmo um efeito de ironia). (Ibidem 2008:15)

Em uma cultura letrada como a nossa, a competência de ler e de escrever é parte integrante da vida das pessoas e está ligada ao exercício da cidadania. O desenvolvimento cognitivo do indivíduo recebe influência de práticas de leitura e escrita ao qual ele é exposto ao longo de sua vida. Essas práticas viabilizam o desenvolvimento da consciência do mundo vivido, propiciando aos sujeitos sociais a autonomia na aprendizagem e contínua transformação, inclusive das relações pessoais e sociais. Aqui temos uma das afirmações de Paulo Freire, ler é registrar o mundo pela palavra. Práticas de leitura e escrita que enfoquem diversos gêneros textuais contribuirão para essa tão sonhada leitura de Paulo Freire.

Nesse sentido, os atos de leitura e de produção de textos ultrapassam os limites da escola, especialmente os da aprendizagem em língua materna, configurando-se como pré-requisitos para todas as disciplinas escolares. A leitura e a produção de textos são atividades permanentes na escola, no trabalho, nas relações interpessoais e na vida. Por isso mesmo, o currículo proposto tem por eixo a competência geral de ler e produzir, ou seja, o conjunto de competências e habilidades específicas de compreensão e de reflexão crítica intrinsecamente associado ao trato com o texto escrito. (Ibidem 2008:16)

As experiências exitosas de leitura configuram-se em contato do aluno com a diversidade de textos, tanto pelo ponto de vista da forma quanto no que se refere ao conteúdo. O aluno vai construindo ao longo do processo de aprendizagem, um repertório cultural específico relacionado às diferentes áreas do conhecimento que usam a palavra escrita para o registro de experiências, das ideias, de sínteses e de conceitos, e não apenas a textualidade. O texto é o foco principal do processo ensino-aprendizagem e é considerado qualquer sequência falada ou escrita que constitua um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva. Dessa forma, deve ser compreendido como uma unidade de sentido atrelado a uma situação de comunicação e não definir-se por sua extensão de palavras. Existe em determinada situação porque envolve quem o produz e quem o interpreta. Além disso, na medida em que todo texto escrito é produzido para ser lido, reflete as possibilidades e as expectativas do leitor a que se dirige, visto por marcas como valores, referências e formulações característicos.

Por sua vez, esse leitor está associado a domínios de circulação dos textos próprios de determinadas esferas discursivas, ou seja, de âmbitos da vida social, como o trabalho, a educação, a mídia e o lazer, em que o texto escrito adquire formas particulares de produção, organização e circulação. (Ibidem 2008:16)

Os textos são classificados segundo a esfera discursiva de circulação e o gênero a que pertencem. O currículo oficial do estado de São Paulo selecionou esferas e gêneros textuais que contemplem a importância social e educacional desses textos para a formação do aluno, considerando diferentes situações de leitura como:

Ler, em situação pessoal, textos que, no cotidiano são escolhidos pelo leitor de acordo com seu interesse, em busca de divertimento, de informação, de reflexão (esferas artístico-literária, de entretenimento, jornalística e publicitária); ler textos relacionados à vida pública, que, no cotidiano, são utilizados para atender a uma demanda institucional predefinida ou a ela respeitar (esfera institucional pública); ler, em situação de trabalho ou ocupacional, textos que, no cotidiano, são utilizados para fazer algo (esfera ocupacional); ler, em situação de educação formal, textos que, no cotidiano, são prescritos para o ensino-aprendizagem de determinado assunto ou conceito (esferas escolar e de divulgação científica).(Ibidem 2008:17)

Para ajudar o aluno a construir um ponto de vista articulado sobre o texto, o professor utilizará o debate, o diálogo, a pesquisa, entre outras estratégias. Dessa forma, o aluno se apropriará do discurso, verificará a coerência de sua posição em relação ao seu grupo e deixará de ser um mero espectador, ouvinte ou reproduzidor de saberes. Poderá se apropriar do discurso do outro e terá a possibilidade de divulgar suas ideias com objetividade e fluência perante outras ideias. Tudo isso pede uma formação crítica diante da própria produção e a necessidade pessoal de partilhar dos propósitos previstos em cada ato interlocutivo.

No que diz respeito ao princípio da prioridade para a competência da leitura e da escrita, vemos claramente que, desde 1998, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998:31), já existia esta preocupação

A língua, sistema de representação do mundo, está presente em todas as áreas do conhecimento. A tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina. A ideia de que se expressar com propriedade oralmente ou por escrito é “coisa para a aula de Língua Portuguesa”, enquanto as demais disciplinas se preocupam com o “conteúdo”, não encontra ressonância nas práticas sociais das diversas ciências.

De acordo com os princípios defendidos no currículo escolar do estado de São Paulo, a aprendizagem é o centro da atividade escolar e o professor, o profissional desta aprendizagem. É ele quem organizará as situações de aprendizagem, selecionando métodos para desenvolver formas de agir e pensar para promover conhecimentos que possam ser mobilizados em competências e habilidades e, dessa forma, preparar o aluno para enfrentar os problemas do dia a

dia. Nesse sentido, a educação será para a vida, e, por isso, ganha importância a qualidade do que será ensinado, ou seja, o que será relevante para a vida fora dos muros da escola. Em decorrência desse pensamento tem-se um currículo definido por competências, pois elas são mais amplas que os conteúdos. Os conteúdos são específicos, isolados, as competências são gerais e constantes, preparam para a vida.

Segundo Perrenoud (1993:30)

Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.). Para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.

A escola já não é mais a única detentora da informação e do conhecimento, por isso, vivemos hoje em um mundo em que as novas tecnologias da informação promoveram mudanças na organização e na disseminação deste conhecimento. Cabe a ela preparar o aluno para viver nessa sociedade. Essa preparação não priorizará a quantidade de conteúdos mas sim a qualidade da aprendizagem. Os conteúdos continuam importantes, por isso a elaboração do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. O que se precisa ter em mente é que os conteúdos serão meios para mobilizar competências e a partir delas, o aluno será preparado para a vida.

O Currículo do Estado de São Paulo tem como base as competências para aprender que foram apresentadas no referencial teórico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 1998). Estas competências são desdobramentos da competência leitora e escritora e para cada uma das cinco competências do ENEM descritas a seguir, tem-se a articulação com a competência de ler e escrever.

Dominar a norma-padrão da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica. Construir e aplicar conceitos de várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos históricos- geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os

valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.
(Ibidem 2008:19)

Por fim, o último princípio proposto no Currículo do Estado de São Paulo, a articulação com o mundo do trabalho, tem como base os dispositivos da LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as normas das Diretrizes Curriculares Nacionais, que são obrigatórias, e as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Nessa perspectiva, tem-se por prioridade não apenas formar especialistas e profissionais, mas formar indivíduos capazes de dominar a estrutura conceitual de suas especialidades, além de compreenderem o sentido. Na educação básica não se faz isso, mas na escola os alunos precisarão ser preparados para assumir sua cidadania, passando pela alfabetização científica, humanística, linguística, técnica e artística, sempre com qualidade. O aluno precisará em sua área profissional construir as competências para reconhecer, identificar e ter um olhar crítico em relação ao que é próprio de cada área do conhecimento. A partir daí verificar a importância dessa área ou disciplina em sua vida e em seu trabalho.

Durante toda a escolaridade básica desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio, a lei aponta para que os alunos aprendam o significado das ciências, das artes e das letras. Haverá tempo suficiente para que estes sejam alfabetizados em todas as áreas, compreendendo seus pontos positivos e negativos e, acima de tudo, o modo como suas descobertas afetam a vida das pessoas e o desenvolvimento social e econômico. Assim

Para isso, é importante abordar, em cada ano ou nível da escola básica, a maneira como as diferentes áreas do currículo articulam a realidade e seus objetivos de conhecimento específicos, a partir de questões como: Que limitações e potenciais tem os enfoques próprios das áreas? Que práticas humanas, das mais simples às mais complexas, tem fundamento ou inspiração nessa ciência, arte ou outra área de conhecimento? Quais as grandes polêmicas nas várias disciplinas ou áreas de conhecimento? (Ibidem 2008:21)

Após explanarmos os princípios que regem o Currículo Oficial, percebemos que nas disciplinas História e Geografia, que compõem as Ciências Humanas, o objetivo principal, o estudo dos seres humanos em suas múltiplas relações, passa

a sofrer influência de uma sociedade tecnológica, com novas questões éticas, culturais e políticas. O professor dessas disciplinas tem em suas mãos a necessidade de auxiliar os jovens estudantes a compreender as questões que os afetam e a tomar decisões nessa nova sociedade. Dessa forma,

Ao integrar os campos disciplinares, o conjunto dessas ciências contribui para uma formação que permita ao jovem estudante compreender as relações entre sociedades diferentes, analisar os inúmeros problemas da sociedade em que vive e as diversas formas de relação entre homem e natureza, refletindo sobre as inúmeras ações e contradições da sociedade em relação a si própria e ao ambiente. (Ibidem 2008:26)

Notamos, então, que o ensino das Ciências Humanas, em especial neste trabalho, as disciplinas História e Geografia, é indispensável para a boa formação de nossos estudantes. As duas disciplinas contribuem de maneira interdisciplinar nesse processo de formação. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais

À História compete favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. À Geografia, o documento aponta como objetivo estudar as relações entre os processos históricos na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, por meio da leitura do lugar, do território, a partir da paisagem. (Ibidem 2008:26)

Caberá ao professor de História, então, conduzir os alunos à compreensão da cidadania como participação social e política. Estimular atitudes de solidariedade, cooperação, respeito, desprezando situações de injustiça. Refletir sobre si mesmo, reconhecendo-se como parte integrante da sociedade, valorizando a pluralidade que constitui o patrimônio sociocultural brasileiro, de outros povos e nações. Para isso usará fontes variadas fontes de informação, questionando-as, formulando problemas e encaminhando soluções adequadas. O professor de Geografia, uma disciplina social engajada em um mundo cada vez mais dominado pela globalização, no estudo do espaço geográfico priorizará a discussão dos desafios impostos pela transformação. O encurtamento das distâncias pelo advento das novas tecnologias, aproximando mundos, e,

principalmente, uma nova proposta de cidadania, que objetive a igualdade de direitos e a justiça social.

Tanto em História como em Geografia, a mediação do professor será fundamental para que os objetivos sejam alcançados. Será fundamental o desenvolvimento de linguagens que permitam ao aluno ler e compreender o espaço geográfico contemporâneo, por exemplo, e não apenas memorizar fatos e conceitos desarticulados. Trabalhará com dados e informações variadas, adotando metodologias que usem diferentes recursos. Em História citamos a mediação do professor na formação da consciência crítica dos alunos a partir de experiências cotidianas. As estratégias que utilizará facilitarão seu trabalho em sala de aula. Entretanto, para que todos os objetivos citados anteriormente sejam alcançados e, como a prioridade para a competência da leitura e da escrita recairá sobre esses profissionais, chegamos ao ponto crucial para este trabalho: a limitação e resistência ao tema. Temos no documento que norteia o currículo do estado uma afirmação que corrobora com questionamento proposto nessa pesquisa

Para a consecução desses objetivos da área de Ciências Humanas, vale considerar uma limitação sempre apontada pelos professores: a resistência à leitura. Ora, considerando que os objetivos fundamentais dos atuais programas curriculares consistem no desenvolvimento, pelos estudantes, de competências e habilidades de leitura, reflexão e escrita, contextualizada social e culturalmente no mundo do trabalho, a problematização dos temas tratados em sala deve ser amparada pela leitura de textos. (Ibidem 2008:27)

Partindo dessa última reflexão, relacionamos a importância da leitura para a Ciências Humanas aqui abordadas e como esta é vista no currículo de Língua Portuguesa. Essa disciplina tem como proposta estudar a língua considerada como uma atividade social, espaço de interação entre as pessoas. Tem o texto como centro do trabalho e, para isso, requer do professor o desenvolvimento de habilidades que ultrapassem uma visão restrita dos fenômenos linguístico e literário. Deve propiciar ao aluno saber lidar com os textos nas diferentes situações de interação social.

É essa habilidade de interagir linguisticamente por meio de textos, nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente, que permite a construção de sentidos desenvolvendo a competência discursiva e promovendo o letramento. O nível de

letramento é determinado pela variedade de gêneros textuais que a criança ou adulto reconhecem (currículo Língua Portuguesa 2008: 43)

O sentido do letramento, tão importante para a formação de nossos alunos, aparece de forma explícita no currículo de Língua Portuguesa. Entretanto, o conceito é fundamental para as outras disciplinas. Superar uma atividade apenas voltada para a informação e formar para o mundo do conhecimento pela linguagem, objetivo claramente descrito no documento destinado ao professor de português, deveria ser um pressuposto apontado nas outras disciplinas, uma vez que todas focarão o desenvolvimento da competência leitora.

1.2 A realidade da escola

A Escola Estadual analisada na pesquisa para este trabalho, localiza-se na área rural do município de Pindamonhangaba, aproximadamente dezessete quilômetros distante do centro, em um bairro de periferia. Para situarmos este bairro o descrevemos no excerto que segue

Na cidade destaca-se ainda a Estrada de Ferro Campos do Jordão, idealizada pelos médicos sanitaristas Emílio Ribas e Victor Godinho. Suas construções obedecem a uma linha arquitetônica que se mantém inalterada através dos anos, formando um conjunto típico das ferrovias do passado. Os trens realizam um trajeto onde se tem a oportunidade de conhecer de perto a Serra da Mantiqueira e a zona rural do município, com suas antigas fazendas cafeeiras, ainda da época dos escravos, e os belos campos de cultivo de arroz e gado. Integra dois circuitos turísticos do estado, como o Caminho da Fé e o Circuito Mantiqueira. O primeiro, inspirado no milenar Caminho de Santiago de Compostela (Espanha), atravessa a Serra da Mantiqueira por estradas vicinais de terra, trilhas, bosques, pastagens e vias asfaltadas. Foi criado também para oferecer pontos de apoio aos peregrinos que visitam o vizinho Santuário Nacional de Aparecida. Já o Circuito Mantiqueira integra a vocação para o turismo ecológico, de aventura, rural, cultural e histórico do município, e propicia contato com as belezas naturais e o clima agradável da Serra da Mantiqueira, com suas trilhas e cachoeiras, picos elevados e paisagens inspiradoras.
(Fonte: <http://cepam.org/municipios/municipiospaulistas/pindamonhangaba.aspx>)

Possui 270 alunos divididos da seguinte forma: 158 no Ensino Fundamental Ciclo II e 112 no Ensino Médio. Esses alunos são oriundos de famílias que tem como atividade remunerada o trabalho na lavoura e na pecuária. Muitos são filhos

de funcionários que trabalham nas fazendas da região, vivem como se formassem uma colônia. A maioria, cerca de noventa e nove por cento, por morar distante da escola faz uso do transporte escolar gratuito, um convênio do município com a Secretaria de Estado da Educação. Esta última repassa a parte financeira ao município que faz a contratação de empresas para realizar o serviço.

A comunidade em que está inserida a escola é constituída por alguns pais analfabetos, outros que completaram apenas o Ensino Fundamental e outros o Ensino Médio, no entanto, o nível de instrução vem aumentando gradativamente.

Recentemente, com o aumento de chácaras e loteamentos de bairros a comunidade tem recebido pessoas com maior grau de instrução.

A implantação do Ensino Médio na escola, a partir de ano de 2004, foi outro fator que muito contribuiu para o aumento do nível de instrução na comunidade. Esta medida possibilitou que todos os alunos que concluíssem o Ensino Fundamental continuassem seus estudos no Ensino Médio na própria escola; anteriormente a maioria dos alunos concluintes do Ensino Fundamental não davam prosseguimento aos seus estudos devido à dificuldade de transporte e até de adaptação nas escolas de zona urbana, muitos nem se matriculavam e outros se evadiam rapidamente.

É de salutar importância destacar que a implantação do Ensino Médio possibilitou o retorno de muitos alunos que não realizaram seus estudos em idade apropriada, inclusive são atuais pais de alunos matriculados nesta escola, trazendo conseqüentemente, um ótimo suporte e estrutura para um acompanhamento mais intenso e eficaz na vida escolar dos mesmos.

O nível socioeconômico é baixo, a renda familiar gira em torno de um salário mínimo ou menos, há muitos desempregados ou exercendo um subemprego, e alguns vivendo em situação de miséria, sendo dificultada a possibilidade de fornecer à família um bom nível de vida com boa alimentação, saúde e educação.

A maioria das famílias vive em casas pertencentes a donos de fazendas, sítios ou chácaras, locais onde exercem suas atividades profissionais. São casas de alvenaria, possuem luz elétrica, e água tratada. Os bairros mais distantes não possuem água tratada e em casos esporádicos luz elétrica.

Apesar da longa distância entre a maioria das residências e a escola, isto não impede a frequência regular às aulas, pois é disponibilizado o Transporte Escolar para todos os alunos.

(Fonte: Proposta Pedagógica da Escola)

No período da manhã, das 7h às 12h20, funciona o segmento do Ensino Fundamental com sete salas assim distribuídas: sextos anos A e B, sétimos anos A e B, sétimas séries A e B e oitava série A. O período da tarde é destinado ao Ensino Médio, oferecendo duas primeiras séries A e B, duas segundas séries A e B e uma terceira série A. Em decorrência do espaço físico, uma oitava série, a B,

funciona neste período, separada de seu segmento. Esta sala é caracterizada pela distorção idade/série, em decorrência de o período da tarde ser composto de alunos mais velhos. Busca-se com isso, uniformizar a faixa etária e evitar conflitos possam surgir pela diferença na idade e, conseqüentemente, nas ações. Definimos distorção idade/série

Pela legislação que organiza a oferta de ensino no país (Lei 9.394/1996), a criança deve ingressar aos 6 anos no 1º ano do ensino fundamental e concluir a etapa aos 14. Na faixa etária dos 15 aos 17 anos, o jovem deve estar matriculado no ensino médio. O valor da distorção é calculado em anos e representa a defasagem entre a idade do aluno e a idade recomendada para a série que ele está cursando. O aluno é considerado em situação de distorção ou defasagem idade-série quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais. (Fonte: <http://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821615/distorcao-o-idade-serie-na-educacao-basica>)

Os anos e as séries distribuídos nos períodos da manhã e da tarde apresentam em média dezoito alunos por sala. As exceções são as primeiras séries, que contam com trinta e seis alunos cada. Observamos que a quantidade de alunos por sala mostra-se bem diferente da realidade daquela pretendida pela Secretaria de Estado da Educação que, em geral, recomenda a média de trinta e cinco alunos por sala. Em algumas regiões, essa quantidade chega até quarenta e cinco, cinquenta alunos. Temos nessa escola a quantidade ideal de alunos por sala, o que favorece uma interação de qualidade, atenção diferenciada aos que apresentam dificuldade, possibilitando ao professor trabalhar com diversas estratégias. Além disso, outro fator que contribui para o êxito do trabalho em sala de aula, é o baixo índice de ocorrências disciplinares, motivo citado por grande parte dos professores, como responsável pelo fracasso do trabalho e conseqüentemente da aprendizagem. De acordo com AQUINO (2006)

Entende-se por indisciplina os comportamentos disruptivos graves que supõem uma disfunção da escola. Os comportamentos indisciplinados simplesmente obedecem a uma tentativa de impor a própria vontade sobre a do restante da comunidade. [...] Também se entende por indisciplina as atitudes ou comportamentos que vão contra as regras estabelecidas, as normas do jogo, o código de conduta adotado pela escola para cumprir sua principal missão: educar e instruir. (CASAMAYOR apud AQUINO, 2006, p 15)

Corroborando com a asserção anterior, AQUINO afirma

A imagem entre nós, já quase idílica, da escola como lócus de fomentação do pensamento humano – por meio da recriação do legado cultural – parece ter sido substituída, grande parte das vezes, pela visão difusa de um campo de pequenas batalhas civis; pequenas, mas visíveis o suficiente para causar uma espécie de mal-estar coletivo nos educadores brasileiros.

A escola conta com vinte e um professores efetivos, sendo que pelo menos a metade já está na unidade há aproximadamente dez anos. Completamos o quadro de docentes com onze professores contratados em caráter temporário. Alguns desses professores já estão na escola também há um certo tempo. Temos, então, um quadro de docentes quase permanente, sendo mínima a rotatividade de professores.

No passado, a escola também ofereceu o Ensino Fundamental Ciclo I, porém, com a municipalização desse segmento, aos poucos as séries foram acabando e três professores efetivos desse Ciclo ficaram adidos, ou seja, sem vaga, mas permaneceram na unidade. Para auxiliar os professores do Ensino Fundamental Ciclo II, esses três professores adidos realizam atividades de recuperação de aprendizagem em alfabetização, ou seja, auxiliam aqueles que ainda têm dificuldade na leitura e na escrita. Aqui entende-se leitura como decodificação. Eles retiram os alunos da sala de aula e trabalham de forma individual ou em duplas.

O espaço físico da unidade é organizado de forma a contribuir para a aprendizagem. Livros, jornais e revistas são disponibilizados no pátio interno o tempo todo e há um lugar fixo para esses materiais que podem ser manuseados pelos alunos quando quiserem. Além disso, há uma sala de leitura equipada com uma diversidade de livros e revistas, divulgados o tempo todo por uma professora efetiva e readaptada por problemas vocais. Sua função é manter o espaço organizado e estimular a retirada de livros pelos alunos.

Os painéis espalhados pela escola estão sempre preenchidos com cartazes de trabalhos ou divulgações de cursos, palestras, projetos da Secretaria de Estado da Educação e competições.

No que diz respeito aos dados de avaliação externa, o SARESP, Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, prova que avalia o desempenho dos alunos e fornece dados para compor o IDESP a EE em questão encontra-se na situação intitulada de prioritária. O IDESP, Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, faz parte do Programa Qualidade da Escola (PQE), lançado em 2008, que tem como premissa a afirmação

Todo aluno da rede pública de ensino tem um direito fundamental: aprender e aprender com qualidade. Pensando nisso, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo acaba de lançar o Programa de Qualidade da Escola, que tem como principal finalidade promover a melhoria da qualidade do ensino da rede estadual paulista e a equidade do sistema. Assim, o programa apresenta, para cada escola, um indicador de qualidade do ensino (IDESP) e estabelece metas para o aprimoramento desta qualidade. As metas por escola se constituem num instrumento de melhoria da qualidade do ensino nas séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. As metas por escola, estabelecidas a partir de critérios objetivos e transparentes, servem como um guia para que os professores, gestores escolares, pais de alunos e a comunidade acompanhem a evolução das escolas no aprimoramento da qualidade de ensino. (Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>)

Essa condição de prioritária é definida pelo rendimento de mais de 37% dos alunos que realizaram a prova com habilidades abaixo das básicas requeridas para a série nas disciplinas de Matemática e ou Língua Portuguesa.

A escola em questão foi caracterizada nessa situação por apresentar rendimento insatisfatório, ou seja, ter 0,38 dos alunos no nível abaixo do básico em Língua Portuguesa no ano de 2013, por isso necessita de acompanhamento diferenciado do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino da cidade. Os dados divulgados em 2014 mostram um aumento positivo no índice do segmento Ensino Médio, contudo o Ensino Fundamental não atingiu a meta esperada, pelo contrário, apresentou 0,43% dos alunos em Língua Portuguesa e 0,50% em Matemática com rendimento insatisfatório e, por isso, a escola não sairá dessa condição prioritária. O SARESP, Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, é uma avaliação externa da Educação Básica, que analisa o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo, realizada desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Tem como finalidade

Produzir informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Os resultados da avaliação do SARESP em Língua Portuguesa (Linguagens) e em Matemática são passíveis de comparação com aqueles da avaliação nacional (Saeb/Prova Brasil) e aos resultados do próprio SARESP ano após ano. Dessa maneira, as informações fornecidas pelo SARESP permitem aos responsáveis pela condução da educação, nas diferentes instâncias, identificar o nível de aprendizagem dos alunos de cada escola nos anos/séries e habilidades avaliadas, bem como acompanhar a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos. (Fonte: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2013/>)

A prova busca subsidiar a Secretaria de Estado da Educação, SEE, nas tomadas de decisão relativas à política educacional do Estado. Verifica o rendimento escolar dos alunos nos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, incluindo redação e Matemática, nos seguintes anos/ séries: 5º, 7º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Os componentes curriculares que compõem as Ciências Humanas: História e Geografia; e os que formam as Ciências Biológicas: Ciências, Física, Química e Biologia, são avaliados em anos alternados, de acordo o segmento. Os dados das avaliações buscam identificar fatores intervenientes nesse rendimento, com o objetivo de fornecer ao sistema de ensino, às equipes dos Núcleos Pedagógicos das Diretorias de Ensino e às escolas

informações que possam nortear a capacitação dos recursos humanos do magistério; a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de forma a aprimorá-la; a articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar; e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial no que se refere à correção do fluxo escolar. (www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p009-020_c.pdf)

Os resultados do SARESP permitem que cada escola em particular tenha informações específicas do desempenho de seus alunos, mostrando as dificuldades e, conseqüentemente, as disciplinas curriculares que pedem maior atenção. Os dados são descritos em um boletim que, além de apresentar os dados de cada unidade, apresenta também a média das escola estaduais da cidade a que

a escola pertence, da Diretoria e do Estado para que a escola realize um trabalho de reflexão e comparação.

Entre os objetivos do SARESP temos também:

o estabelecimento, nas diferentes instâncias da SEE, de competência institucional na área de avaliação; a criação e a manutenção de um fluxo de informações entre a SEE, as demais redes de ensino e as unidades escolares, que subsidie constantemente a gestão educacional e o estabelecimento de uma cultura avaliativa no Estado de São Paulo.
(www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p009-020_c.pdf)

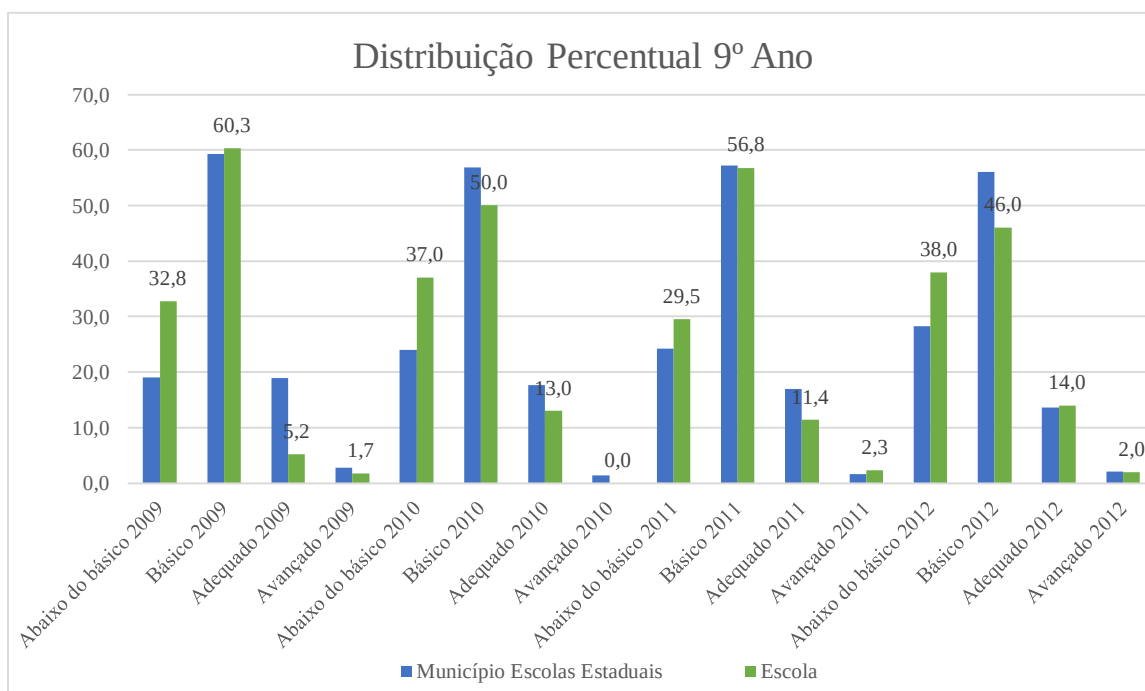
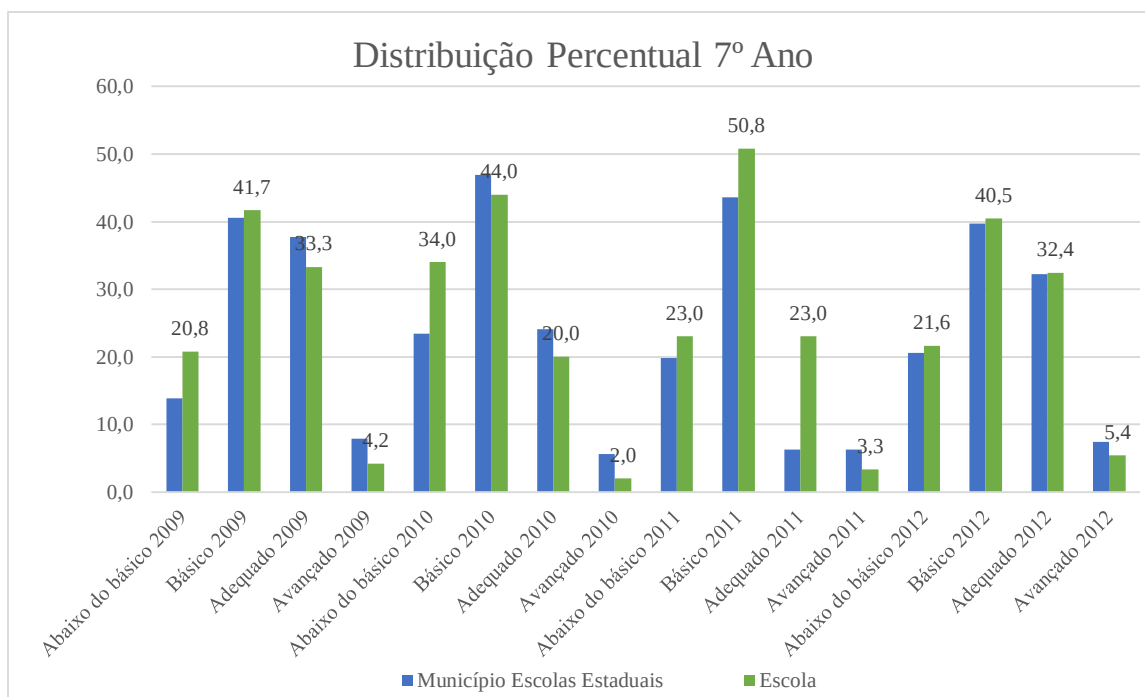
A Secretaria de Estado da Educação buscou com essa retirar uma conotação punitiva que a palavra carrega na medida em que o sistema a tem como forma de identificação de habilidades dominadas pelos alunos e habilidades críticas, aquelas que precisarão ser trabalhadas, que servirão como norte para a reorientação do trabalho nas escolas e nas diferentes instâncias da SEE.

Nos últimos quatro anos, de 2009 a 2012, os alunos da escola pesquisada apresentaram o desempenho transcritos nos gráficos que seguem. Pontuamos a unidade e a comparamos com as escolas do município. Apresentamos também, uma tabela com a quantidade de alunos avaliados. Explicamos que o desempenho nas avaliações é classificado em uma escala de proficiência em quatros níveis conforme apresentamos:

CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL	DESCRIÇÃO
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades para o ano/série escolar em que se encontram
Suficiente	Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular do ano/série subsequente
	Adequado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades, desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram
Avançado	Avançado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio dos conteúdos, competências e habilidades, acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram

A Secretaria de Estado da Educação fornece, em cada ano letivo, um boletim disponível em seu site, com as informações de suas escolas. São tabelas com dados da Rede, da Diretoria em que a escola está inserida, do município e da escola.

	QUANTIDADE DE ALUNOS AVALIADOS			
	2009	2010	2011	2012
6ª Série / 7º Ano	49	51	61	40
8ª Série / 9º Ano	58	46	44	50



Como apresentamos os dados da escola nos últimos quatro anos em uma avaliação externa, faz-se necessário um breve comentário sobre as referências para avaliação.

Assim como apresentou em 2008 o seu Currículo Oficial a ser seguido por todas as escolas de sua rede, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

também elaborou um documento nomeado Matriz de Referência para a Avaliação. Esse documento surgiu em consonância com o currículo pois, se o objetivo era buscar a unidade no que ensinar em suas escolas, a secretaria também deveria mostrar o que cobrar em sua avaliação externa. A mais importante função desse documento é o seu poder de sinalização das estruturas básicas de conhecimentos a serem construídas por crianças e jovens por meio dos diferentes componentes curriculares em cada etapa da escolaridade básica.

Por um lado, numa avaliação em larga escala como é o Saresp, em que se avalia a evolução da qualidade do sistema público de ensino de São Paulo, com a indicação das competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas pelos alunos, em cada etapa da escolarização, a todos os atores internos do sistema de ensino e a toda a comunidade externa, reafirma-se o compromisso da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo de monitorar o desenvolvimento do plano de metas vinculado à melhoria da qualidade da educação de maneira clara e objetiva, de tal forma a promover os ajustes necessários para que os alunos tenham acesso à construção dos conhecimentos a que têm direito. Por outro, a indicação das habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização orienta a elaboração das questões das provas para que os instrumentos possam estar a serviço do que realmente se quer avaliar. (Fonte <http://saresp.fde.sp.gov.br/2013/>)

A matriz foi elaborada a partir dos conteúdos, competências e habilidades apontados no currículo, para cada série e disciplina. São referências que possibilitam a construção das provas e também a posição dos alunos que a realizaram segundo níveis de desempenho. Os indicadores que revelam esta posição são de correntes de uma Escala de Proficiência, uma espécie de “régua” na qual se define o quanto e o que cada aluno ou escola realizaram no contexto desse exame. Esta Escala de Proficiência está, a partir de 2007, na mesma métrica utilizada pelo SAEB² (Sistema de Avaliação da Educação Básica) que é o exame nacional de referência para a Educação Básica do Brasil. Dessa forma, os dados da avaliação dos alunos da Rede Estadual de São Paulo nos dois exames, podem ser comparados.

² O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). As avaliações do Saeb produzem informações a respeito da realidade educacional brasileira e, especificamente, por regiões, redes de ensino pública e privada nos estados e no Distrito Federal, por meio de exame bienal de proficiência, em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura), aplicado em amostra de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. (Disponível em <http://portal.inep.gov.br/saeb>)

Ao se considerar que o SARESP é realizado em todo o estado de São Paulo e que as condições do exame, a estrutura e o funcionamento das escolas são equivalentes, pelo menos na maioria das escolas, pode-se comparar, por um desempenho individual, um esforço coletivo que objetiva verificar se a escola está cumprindo seu papel social.

Quando se fala em habilidades, tem-se em mente que elas possibilitam inferir, pela Escala de Proficiência, o nível em que os alunos dominam as competências cognitivas, avaliadas relativamente aos conteúdos das disciplinas e em cada série/ano escolares.

2. PERCURSOS DO ATO DE LER

O ensino da leitura, ao longo dos anos, sempre ganhou destaque nos sistemas de ensino, seja pelas diferentes concepções por qual passou ou pelas estratégias em abordá-lo. Neste capítulo, apresentamos como a leitura foi entendida ao longo de sua história, amparada nos estudos de Fischer (2006) e refletimos a respeito da concepção de leitura “apenas como decodificação mecânica de signos linguísticos”, como define Kato (1987)

Este modelo de leitura é um processo sistêmico de identificação de letra por letra da esquerda para direita, o que implica numa dupla decodificação de letra em som e som significado. Em outras palavras, ler seria apenas perceber a informação explícita no texto.

Além disso, apresentamos a leitura como compreensão, forma como deve ser abordada na escola, de acordo com o Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Encerramos este capítulo com uma pequena explicação sobre gêneros, pois acreditamos que os projetos interdisciplinares devem pautar-se nas diferentes formas textuais.

2.1 Aspectos históricos da leitura

De acordo com Fischer (2006), em cerca de 1300 a.C, ler significava declamar. Dessa forma, durante a maior parte da história escrita, ler denotava falar. Contudo, as pessoas concluíram que as instruções, os cálculos e os acordos verbais podiam ser alterados, contestados ou esquecidos. Com a finalidade de solucionar este problema, nasce a escrita, a testemunha imortal capaz de recordar, em voz alta, tudo o que fosse dito e acordado, podendo ser consultada sempre que necessário. Assim, temos uma escrita que surge apenas com o objetivo de ser uma leitura oral. A leitura teve muitos significados diferentes para vários povos. Os leitores do passado observavam a madeira entalhada ou ditavam cálculos e o verbal tornava-se visível. Pouquíssimas pessoas tinham motivos para aprender a ler: apenas os que desejassem conferir uma conta, verificar um rótulo ou identificar o documento de uma propriedade. Os escribas declamadores entoavam extratos, cartas, documentos jurídicos, homenagens. Durante seus primeiros três milênios,

escrita e leitura caminharam juntas da seguinte forma, a escrita foi a palavra falada materializada. (Ibidem 2006)

Como ressalta Fischer (2006:16), na Mesopotâmia, por exemplo, a leitura manteve-se por muito tempo, como uma ferramenta primitiva. Os primeiros leitores ativos do mundo apenas visualizavam um esqueleto exposto de texto (nome, mercadoria e valor), cujo controle servia para dar poderes à oligarquia. A escrita suméria desenvolveu-se para reter na memória informações concretas. Isso possibilitou a classificação da realidade em úteis listas de nomes (nomes próprios e mercadorias), adjetivos (qualidades), verbos (ações) e números organizados em colunas de clara compreensão, as quais eram dotadas de significado por meio de sua organização. A leitura envolvia a união lógica de fragmentos de informação, sem a reconstituição do discurso articulado. (Ibidem 2006)

No Egito, houve a codificação dos sinais hieróglifos e hieráticos, transformando assim seu método de escrita. A Suméria manteve, durante muitos séculos, um acervo de cerca de dezoito mil pictogramas e símbolos e, por volta de 2700-2350 a.C, houve simplificação e padronização. Por volta de 2500 a.C, quase todos os elementos gráficos no método de escrita dos sumérios haviam se tornado unidades sonoras. A maior parte da leitura na Mesopotâmia ocorria por meio da escrita cuneiforme ou de sinais em forma de cunha sobre a argila amolecida. Raramente os sinais em cunha eram escritos com tinta em papiro, como os escribas faziam no Egito. Os habitantes da Mesopotâmia liam, então, uma literatura de argila e por isso, o ato físico de ler gerava um problema. Para que conseguissem ser manuseadas, as tabuletas de argila tinham de caber na palma da mão, obrigando a realização de textos em miniatura. Eram raras as edições literárias que cabiam na palma da mão. A tabuleta de argila era um objeto grande e pesado, bem desconfortável para uma atividade de lazer. Assim, a leitura na Mesopotâmia estava relacionada ao trabalho, uma atividade pública, exigente e audível e não solitária, aprazível e silenciosa. A palavra escrita servia para motivar a recuperação de um texto anteriormente decorado. Toda a literatura da Mesopotâmia, até mesmo a literatura escrita era pública e oral. Ler significava contar, calcular, ponderar, memorizar, declamar, ler em voz alta e pouquíssimos na Mesopotâmia tinham essa aptidão. Uma pequena parcela da população era capaz de ler e escrever. A

quantidade de escribas, escritores oficiais em tabuletas, era restrita em qualquer época.

Em 2500 a.C, como bem ressalta Fischer (2006:17), aproximadamente, a escrita cuneiforme estava completa e era capaz de transmitir qualquer pensamento no idioma sumério. O essencial, nesse caminho, foi o estabelecimento, por convenção, de um silabário, um acervo de sinais sistemáticos usados para seus valores sonoros silábicos. Nesse sistema, então, o leitor- declamador recitava o tesouro de sua literatura.

Desde o princípio, como assevera Fischer (2006), a forma física do material de leitura foi imposta por uma finalidade imediata. A primeira literatura, sem ser a de registros contábeis, era formada por tabuletas de argila quadradas ou retangulares medindo em torno de um palmo, criadas para caber confortavelmente na mão do leitor. Um livro era composto por várias dessas tabuletas, guardadas em caixas de madeira ou malas de couro, em determinada ordem, com o objetivo de permitir a leitura sequencial. Proclamações públicas, leis e propagandas, inscrições funerárias, eram, em geral, textos em pedra ou argila de grandes proporções para servir como referência. Em geral. Os textos eram lidos pelos escribas, mas há indícios de que a capacidade de ler havia atingido a esfera doméstica mesopotâmica, pois foram encontradas tabuletas nas ruínas das residências mais abastadas. É possível que a capacidade de ler e escrever, já no terceiro milênio a.C, tenha sido uma das qualidades da aristocracia.

Um escriba sumério (Fischer 2006:19) tinha um grande senso de responsabilidade, pois a ele cabia encerrar uma discussão sobre contas ou um artigo de uma lei. Na verdade, o ato de registrar definia a função primordial do escriba, não o ato de ler-declamar. Com isso, temos no escriba como o tabelião de seu tempo. Embora essa fosse sua função principal, também era de sua responsabilidade as homenagens em templos, as mensagens simples, as cerimônias extensas, a complexidade cotidiana da vida na cidade. Os escribas eram leitores ativos cujos superiores ou senhores iletrados pediam que fizessem a leitura em voz alta, como parte das tarefas usuais ou por uma pequena taxa.

Para se tornar um escriba profissional na Babilônia, em 1700 a.C., os garotos (quase todos os alunos eram meninos) tinham de frequentar, dos seis aos dezoito anos, a escola de formação de escribas, desde o início do período matutino até o final do vespertino, durante 24 dias de cada trinta. Lá aprendiam a ler e a escrever o extinto sumério e o nativo acádio, além de aprender história, matemática, religião e contratos, um das principais funções da profissão que haviam escolhido. Embora leitura e a escrita compusessem a maior parte do currículo, a maioria do material permanecia oral, não era nem escrito, nem lido. A maior parte do conhecimento social da Babilônia era transmitida oralmente e nunca se vinculou à argila. (Fischer 2006:20)

Uma importante observação de Fischer (2006) afirma que com a descoberta das tabuletas, foi possível reconstruir o método de ensino da leitura nas escolas de escribas. A leitura era aprendida pelo ato de escrever. Primeiro, o professor cobria um lado de uma pequena tabuleta com um sinal, depois o aluno escrevia repetidas vezes no verso. Em seguida, dois sinais eram colocados juntos para formar uma palavra inteira, reproduzida igualmente pelo aluno. Na terceira fase, o aluno estudava um provérbio, uma frase curta ou uma lista de nomes, depois virava a tabuleta e também os reproduzia. Ao virar a tabuleta, o aluno era forçado a visualizar o texto para que pudesse reescrevê-lo. A visualização permitia que o aluno se tornasse um leitor e escritor independente, gravava os sinais e suas combinações possíveis na memória. Era necessário manter um acervo visual não apenas de sinais individuais, mas também de palavras, nomes e frases inteiros, até mesmo de sentenças completas.

Ao se tornar um profissional, o escriba esperava para ingressar em uma vida de documentação das transações. Os graduandos que tinham talento para complexos cálculos matemáticos tornavam-se inspetores muito respeitados. Até os que desistiam ou eram reprovados ainda podiam se tornar respeitáveis escritores e leitores de cartas, sempre requisitados na cidade.

Poucas pessoas controlavam a leitura e a escrita, sua responsabilidade perante a sociedade era profunda e não devia ser esquecida ou desconsiderada. A máxima pregada por eles era “Que o aprendiz instrua outro aprendiz, pois aquele que não aprendeu não é capaz de ver”.

Os textos literários começaram a surgir depois de 2334 a.C., e eram sobretudo cânticos aos deuses, canções com pedidos ao rei, hinos fúnebres de rituais religiosos e exorcismos de espíritos malignos. Os escribas acádios também preservaram a ordem divina suméria do mundo, as lendas dos reis de Uruk dominavam o gênero épico. Além disso, o sistema de escrita sumério-acádio tornava conhecida uma grande quantidade de gêneros orais: épico, jurídico, médico, culinária, astronomia, matemática, história, religião, poemas amorosos e muitos outros. Havia também a escrita que deveria ser lida apenas por seres sobrenaturais, ou seja, a escrita em si detinha poderes mágicos, não necessitava de um público humano. Ressaltamos que a maior parte da leitura envolvia dados da economia cotidiana.

Todos os grandes centros da Mesopotâmia possuíam bibliotecas, algo bem diferente das bibliotecas que conhecemos hoje. Eram depósitos de informações prontamente acessíveis e eram mantidos por serem essenciais à administração adequada das cidades-estados que surgiam. Elas concediam poderes à sociedade. A leitura na Mesopotâmia já englobava todo o universo de experiências humanas e voz e sinal ainda eram uma coisa só.

No Egito leitura também significava declamar, toda a leitura era fisicamente realizada em voz alta por meio de um escriba testemunha. Assim como na Mesopotâmia, a correspondência escrita no Egito não tratava da leitura como conhecemos hoje, a leitura era o testemunho oficial de um meio oral. O escriba era autorizado a falar em nome daquele que ditou a mensagem. Esta não estava na tabuleta cuneiforme ou na carta em papiro, mas na transmissão oral final. Por volta de 3300 a.C., o Egito usava algumas centenas de hieróglifos logográficos, palavra inteira, escritos na maioria das vezes com tinta em papiro.

Os antigos egípcios eram mais sensíveis às vantagens da leitura para o acesso e o controle das informações mais do que os sumérios. Desenvolveram e exploraram a leitura e a escrita com mais rapidez. Uma das mais importantes inovações genuinamente egípcias foi a acrofonia, o uso de um sinal para representar apenas a consoante inicial de uma palavra. No quarto milênio a.C., os egípcios já liam hieróglifos na superfície de pedras, paletas de ardósia, estelas funerárias. Entretanto, a maior parte da leitura no Egito antigo era de escrita cursiva,

mais prática de se registrar documentos cotidianos. Essa escrita foi denominada, mais tarde, de hierática. Os leitores egípcios liam da direita para a esquerda ou da esquerda para a direita; em alguns textos a sequência era de cima para baixo, contudo a leitura da direita para a esquerda tornou-se padrão. O sistema de escrita nesse período era usado para qualquer finalidade, entretanto os escribas egípcios ainda não haviam explorado todos os seus recursos. Existiam diversas categorias de texto, mas nenhum literário era visto em papiro, madeira ou couro.

Poucos egípcios aprenderam a ler, um em cada cem foi alfabetizado. Os letrados abrangiam a elite, mas não exclusivamente, pois a maioria usava escravos escribas pela capacidade de ler e escrever. Uma vez que o número de egípcios antigos capazes de ler e escrever era bastante reduzido, a habilidade era muito respeitada. A posição social dos escribas no Egito era, então, mais elevada. Uma das maiores ironias da história é o fato de que essa sociedade que valorizava tanto a escrita, tenha contado com tão poucos leitores. Ressaltamos que os textos públicos serviam para registrar e não para informar. Isso significa que os hieróglifos egípcios remanescentes, nos sarcófagos das múmias, nas paredes de túmulos, em colunas ou estátuas, eram raramente lidos durante o período de vida do destinatário. Eram propaganda ostentosa para as entidades divinas e para os vivos, também mensagens funerárias aos deuses da vida após a morte e aos mortos, invocando as palavras mágicas para despertar o espírito. O que se lia, realmente, eram papiros administrativos que desapareceram por completo.

Em todos os lugares a comunicação oral teve prioridade. A palavra escrita não constituía uma voz com existência própria. Durante milhares de anos, a leitura foi um meio e não um canal.

Os textos literários egípcios mais antigos são os das pirâmides (Fischer 2006: 31), considerados uma literatura funerária. Outra literatura sobrenatural similar incluía inscrições em sarcófagos e Livro dos Mortos, um rolo de papiro oferecido ao morto para que o levasse consigo para a vida após a morte. Paredes de templos, colunas e estátuas também eram ricas em inscrições destinadas à leitura imortal. Durante o Médio Império autênticos textos literários começam a aparecer: literatura de sabedoria, narrativas, hinos, textos abordando temas como medicina, magia, matemática, astronomia. Tudo restrito a determinadas classes

sociais. O Novo Império introduziu os gêneros literários para um público maior. No final da era grega, a ficção assumiu um lugar de destaque entre os leitores egípcios. Textos poéticos, de rígida estrutura métrica, também se tornaram abundantes. Não podemos nos esquecer das cartas, que sempre foram um material de leitura de enorme importância.

A leitura egípcia antiga era muito mais que transmissão de informações: o próprio espírito de um texto era transmitido também. Acreditava-se que os hieróglifos tinham poderes mágicos. Os egípcios formaram uma sociedade que foi auxiliada pela capacidade de ler e escrever, mas não transformada por ela.

Os gregos foram os primeiros leitores da Europa, suas diversas escritas se concentravam na contabilidade. No entanto, havia leituras mais extensas como de dedicatórias, contratos e até proclamações reais. Um pequeno grupo de pessoas nessa antiga sociedade europeia era capaz de ler e escrever.

A escrita aramaica desenvolveu-se com os fenícios por volta do século X a.C. e, nos séculos VIII ou VII a.C., o aramaico havia se tornado o principal idioma e escrita do Oriente Próximo, a língua franca de toda a região. Escreviam com tinta couro ou papiro e, com isso, a era da argila chegava ao fim.

De modo geral, Fischer (2006:37) pontua que a religião exerceu um papel importante, foi um dos motores da alfabetização. A sede de conhecimento da humanidade e o amor pela aprendizagem eram o objetivo da leitura principiante. A necessidade de saber mais e mais estimulou a paixão e o respeito pela leitura que, com o tempo, ocuparia todas as partes do mundo.

A vantagem da espécie humana em relação aos outros seres é a nossa capacidade de buscar e organizar informações. Isso ocorreu, primeiro, por meio de um discurso articulado, em seguida, pela escrita, depois por formas cada vez mais avançadas de leitura. (...) Além disso, todos os idiomas e culturas conhecidos da história são preservados por meio da leitura. Dessa forma, eles continuam a fazer parte da narrativa humana, visto que testemunham a glória e os conflitos de nosso passado em comum: sumério, egípcio, acádio, persa, sânscrito, chinês clássico, grego, hebraico, latim, árabe clássico e centenas de outros. (Ibidem 2006, p. 39,40)

2.2 Leitura como compreensão e como abordá-la na escola

Citamos anteriormente, uma breve história da leitura. No início, ela consistia na mera capacidade de obtenção de informações visuais com base em algum sistema codificado, bem como na compreensão de seu significado. Mais tarde, passou a significar, de modo exclusivo, a compreensão de um texto contínuo com sinais escritos sobre uma superfície gravada. Mais recentemente, inclui também a extração de informações codificadas de uma tela eletrônica. Sabemos que a definição de leitura ainda se modificará e se expandirá, pois é um indicador do avanço da própria humanidade.

A escola é o espaço em que ocorre a transmissão, entre as gerações, do ativo cultural da humanidade, seja artístico, literário, histórico, social, científico e tecnológico. Entretanto, falar de leitura na escola, o local em que, sistematicamente, utilizamos (ou pelo menos deveríamos) para ensiná-la, nos leva a grandes reflexões e muitas dúvidas. Até bem pouco tempo era comum, nas conversas entre professores que o papel de ensinar a ler e a interpretar o que lê, era papel apenas do professor de Português. Claro que o peso maior recai sobre este profissional, mas a tarefa de desenvolver a leitura e formar um leitor competente é dever de todas as disciplinas de um currículo. Os alunos precisam compreender e agir sobre o mundo real e a leitura propicia isso.

O Currículo Oficial do Estado de São Paulo, por exemplo, tem como um de seus princípios a Prioridade para a competência da leitura e da escrita (2010:16,17)

Pertencer a uma comunidade, hoje, é também estar em contato com o mundo todo; a diversidade da ação humana está cada vez próxima da unidade para os fins solidários. A leitura e a escrita, por suas características formativas, informativas e comunicativas, apresentam-se como instrumentos valiosos para alcançar esses fins. Na escola, o aluno deve compreender essa inter-relação como um meio de preservação da identidade de grupos sociais menos institucionalizados e como possibilidade do direito às representações em face de outros grupos que têm a seu favor as instituições que autorizam a autorizar. Hoje, o domínio do fazer comunicativo exige formas complexas de aprendizagem. Para fazer, deve-se conhecer o que e como. Depois dessa análise reflexiva, tenta-se a elaboração, consciente de que ela será considerada numa rede de expectativas contraditórias. Entra-se no limite da transversalidade dos usos sociais da leitura e da escrita; às escolhas individuais impõem-se os limites do social, envolvendo esquemas cognitivos complexos daqueles que podem escolher, porque tiveram a oportunidade de aprender a escolher. Por esse

caráter essencial da competência da leitura e de escrita para a aprendizagem dos conteúdos curriculares de todas as áreas e disciplinas, a responsabilidade por sua aprendizagem e avaliação cabe a todos os professores.

Em nossa sociedade, as linguagens e os códigos se multiplicam: os meios de comunicação estão repletos de gráficos, esquemas, diagramas, infográficos, fotografias, desenhos... E tudo deve ser lido, desenvolvendo o pensamento antecipatório, combinatório e probabilístico que permita estabelecer hipóteses. Por isso, todos os professores devem transformar seu trabalho em oportunidades para que os alunos aprendam. Eles são os responsáveis pela mediação aluno/texto e, para que a mediação ocorra com sucesso, precisam se guiar por estratégias que levem a esse fim.

Sabemos que o trabalho de mediação aluno/texto exige competências do profissional, requer um conhecimento teórico e experiência. Ao falar de aprendizagem e ensino da leitura o professor deve ter como fim promover a utilização autônoma de estratégias de compreensão leitora.

Para falar sobre a importância da leitura temos de refletir sobre os objetivos do ensino e da aprendizagem desta em um amplo contexto que a escola atual apresenta. Aprender a ler, ler para aprender, considerar a capacidade de compreender e interpretar de maneira autônoma textos escritos como um instrumento necessário para atingir um desenvolvimento pleno no contexto de uma sociedade letrada. Além disso, requer pensar como os alunos aprendem e como é possível ajudá-los a aprender mais e melhor. Aqui tocamos em um ponto delicado quando abordamos a importância relativa da decodificação na aprendizagem da leitura, de propiciar para os alunos o acesso necessário ao código em contextos significativos para eles.

Solé considera que

(...) o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorece-la e, naturalmente das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. (Solé, 1998 :33)

Ler, em uma proposta que valorize o desenvolvimento de uma habilidade de leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto. É necessário que se tenha um leitor ativo que processa e examina o texto, guiado por um objetivo, pois sempre lemos algo para alcançar alguma finalidade. Lemos por prazer, para seguir uma instrução, para obter informação, para confirmar um conhecimento, para aplicar uma informação obtida, etc. A interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende de nosso objetivo de leitura. Por esse motivo, os objetivos da leitura são importantes quando se trata de ensinar os alunos a ler e a compreender.

Os textos que lemos no dia a dia são diferentes e oferecem diferentes possibilidades e limitações para a transmissão da informação escrita. Não temos em um conto a mesma coisa que em uma receita, um relatório de pesquisa, um jornal, uma enciclopédia. Além de o conteúdo mudar, mudam as estruturas do texto ou superestruturas (Van Dijk, 1983), ou seja, cada uma tem uma forma de organização escrita que é importante para a compreensão adequada do que se lê. Em uma perspectiva interativa a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita (falamos em escrito pois, em quase tudo o que se lê, há sempre texto escrito). Nessa compreensão intervém tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler relacionamos nossa habilidade de decodificação e experiências prévias, nos envolvendo em um processo de previsão e inferência contínua, que se baseiam nas informações proporcionadas pelo texto e em nossa bagagem. Segundo Solé (1998:34),

A leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espera-se que no final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para a sua idade de forma autônoma e utilizar recursos ao seu alcance para referir as dificuldades dessa área_ estabelecer inferências, conjecturas; reler o texto; perguntar ao professor ou a outra pessoa mais capacitada, fundamentalmente-; e também se espera que tenham preferências na leitura e que possa exprimir opiniões próprias sobre o que leram.

Para Kleiman (2002:07),

A aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura. A maior, e mais significativa consequência do processo de escolarização, especificamente, da aquisição da escrita, é o processo de descontextualização de linguagem, que permite, entre outros afazeres, a interação à distância, com um interlocutor não imediatamente acessível, e

que já construiu seu texto sem a intervenção imediata, direta do leitor. Esse tipo de interação é essencial para a aprendizagem ou esta estaria limitada àquilo que é imediatamente acessível aos nossos sentidos. Entretanto, esse tipo de interação é vedado a grande parte das crianças, para as quais o texto escrito é inteligível, constituindo-se no maior obstáculo ao sucesso escolar. Daí que uma questão fundamental para o ensino seja como ensinar uma criança a compreender o texto escrito.

Por meio dos estudos de Solé (1998), acreditamos que o sucesso das atividades de leitura na escola unam a necessidade de se dominar as habilidades de decodificação ao desenvolvimento de diferentes estratégias que levem à compreensão.

Também se supões que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levem à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão, de comprovação de que a compreensão realmente ocorre. (...) Em outros termos, quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação. Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levem À construção de uma interpretação. (Ibidem p.24,27)

Na perspectiva de Solé (1998:68) apud Coll (1987:89), o termo estratégia relaciona-se com procedimento, um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta. A autora afirma que é fundamental a participação conjunta, com responsabilidades diversas, de professor e aluno, para que este se torne autônomo e competente na leitura.

Kleiman (2002:07) questiona se podemos ensinar compreensão ou ensinar um processo cognitivo. Conclui que não, mas afirma que

O papel do professor nesse contexto é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo cognitivo, sendo que essas oportunidades poderão ser melhor criadas na medida em que o processo seja melhor conhecido: um conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e das diversas estratégias que compõem os processos. Tal conhecimento se revela crucial para uma ação pedagógica bem informada e fundamentada. (Kleiman, 2007 :7)

Ainda, para a autora (2002:25)

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto coerente. Esse tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente. Há evidências experimentais

que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente. (Kleiman, 2002:25)

Kleiman(2002:36) também considera que a formulação de hipóteses é fundamental para a compreensão. Cita que é uma espécie de jogo de adivinhação, em que o leitor ativo, engajado no processo, formula hipóteses e as testa, conforme lê o texto. Enfatiza que

As hipóteses do leitor fazem com que certos aspectos do processamento, essenciais à compreensão, se tornem possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao tópico, bem como inferências sobre palavras não percebidas durante o movimento do olho durante a leitura que não é linear, o que permitiria ler tudo, letra por letra e palavra por palavra, mas é sacádico, o que significa que o olho dá pulos para depois se fixar numa palavra e daí pular novamente uma série de palavra até fazer nova fixação. Kleiman(2002:36)

Em uma escola que também aprende, um dos princípios definidos pelo Currículo da Rede Estadual de São Paulo, os docentes, apoiados por seus gestores, devem romper com uma prática de leitura voltada apenas para a decodificação e realização de exercícios mecânicos de perguntas e respostas. Segundo essa prática Kleiman (2000, p. 24) afirma que

A prática de sala de aula, não apenas da aula de leitura, não propicia a interação entre professor e aluno. Em vez de um discurso que é construído conjuntamente por professores e alunos, temos primeiro uma leitura silenciosa ou em voz alto do texto, e depois, uma série de pontos a serem discutidos, por meio de perguntas sobre o texto, que não leva em conta se o aluno de fato o compreendeu. Trata-se, na maioria dos casos, de um monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão, que passa ser a versão autorizada do texto. Kleiman (2000: 24)

De fato, a leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto. Por isso, cabe ao professor utilizar estratégias de ensino mais eficientes de acordo com as necessidades.

Enfim, é fundamental que a leitura e consequentemente a escrita possam oferecer ao aluno a possibilidade de descobrir caminhos à aprendizagem significativa, de forma que, o mesmo interprete, divirta-se, sistematize, confronte, documente, informe, oriente-se e reivindique, trazendo, assim, conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural.

Cintra e Passarelli (2012) citam que

A leitura como processo de construção de sentido tem início na infância, com a alfabetização, e se prolonga pela vida, daí a associação comumente feita entre leitura e letramento, uma vez que a competência leitora pode ser aprimorada ao longo da vida, seja na escola, seja fora dela. (2012: 17)

Por este motivo, formar um leitor não deve ser uma preocupação exclusiva da disciplina de língua portuguesa, mas sim de todas as disciplinas. Um leitor competente é capaz de interagir na sociedade, ler a própria realidade, entender as entrelinhas tanto de uma notícia como de um discurso político, formular sua própria opinião embasado em argumentos.

Para isso, Solé (1998:114) recomenda que a leitura seja promovida por meio de estratégias facilitadoras da leitura. Antes da leitura, a autora destaca que é fundamental ativar o conhecimento prévio dos alunos, de forma que eles pensem e busquem o que sabem sobre o texto; estabeleçam previsões e promovam as perguntas sobre o texto. Nessa etapa, podem antecipar o tema a partir do título, subtítulo, imagens, legendas; criarem expectativas em função do gênero textual, suporte e intencionalidade. Assevera que, antes da leitura, deve-se objetivar:

Suscitar a necessidade de ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa. Proporcionar-lhe os recursos necessários para que possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura. Transformá-lo em todos os momentos em leitor ativo, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura. Solé (1998:114)

O papel do professor nesta proposta é o de mediador, aquele que fará a intervenção adequada, contínua, no antes, durante e depois, propondo as atividades de leitura desafiadoras, mobilizando habilidades para o desenvolvimento de competências e instrumentalizar o aluno para toda a vida.

Ainda de acordo com Cintra e Passarelli

entre as concepções mais almejadas para transformar nossa realidade está a interacionista que tem na sua base a “cooperação e o diálogo”, fundados na linguagem ação que abre novo espaço para o leitor, uma vez que ao ler, ele não só recebe informações, mas as produz. Como sujeito ativo que é, amalgama seus saberes disponíveis na memória às informações recebidas e produz sentido. (2012:21)

Seja qual for o objetivo da leitura, a participação do leitor na construção de sentido do texto é fundamental. As atividades de vivências, que se valem da diversidade de gêneros textuais, concorrerão para o êxito desse objetivo.

2.3 Uma breve explicação sobre gêneros

Marcuschi (2008:147) relata que “a expressão gênero esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia em Platão para firmar-se com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX”. Explica ainda que no Brasil existem várias tendências no tratamento dos gêneros textuais e destaca

a linha bakhtiniana, alimentada pela perspectiva de orientação vigotskiana sócio-interacionista da Escola de Genebra, representada por Schneuwly/Dolz e pelo interacionismo sócio-discursivo de Bronckart. Esta linha, de caráter essencialmente aplicativo ao ensino de língua materna, é desenvolvida na PUC/SP, e em muitas outras universidades do Brasil. (Ibidem 2008, p. 152)

Bakhtin defende a língua como forma de interação, compreendê-la por meio dos gêneros, significa, então, reconhecer os diferentes enunciados materializados nos textos que circulam socialmente. Amparados em Bakhtin (1992), os pesquisadores da Escola de Genebra reconhecem que os gêneros são enunciados orais ou escritos que atendem a um propósito comunicativo. Bronckart (1999:103) afirma que

a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.

Ainda de acordo com Bronckart (1999), comunicação verbal só é possível por algum gênero textual/discursivo. Compreendida nesse contexto, a língua vai assumindo formas de organização que correspondem à atuação social dos falantes em suas interações. Essa diversidade, segundo Marcuschi (2005), vai se cristalizando em formas textuais as quais são chamadas de gêneros, “e os gêneros

textuais transformam-se em instrumentos da ação social” (BRONCKART, 1999, p.103).

Se os gêneros organizam as formas de interação, cabe à escola ensinar ao aluno essas formas de interação, garantindo-lhe o direito à cidadania, considerando, de acordo com os PCNs (1998:32)

A educação escolar é uma prática que tem a função de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente.

De acordo com o Currículo Oficial de Língua Portuguesa (2008:30)

Os gêneros textuais são, ao mesmo tempo, eventos linguísticos e ações sociais. Funcionam como paradigmas comunicativos que permitem gerar expectativas e previsões ao elaborarmos a compreensão de um texto. E, embora sejam definidos tanto por aspectos formais como funcionais, não há dúvidas, entre os estudiosos, de que a função é mais importante do que a forma.

Ainda em consonância com o currículo

Gênero é um evento linguístico social que organiza os textos a partir de características sociossemióticas: conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição estrutural.(Ibidem 2008,p.32)

Seja qual for o gênero escolhido para o trabalho em sala de aula, o importante será focar seu uso social. “Possibilitar que o aluno desenvolva as habilidades necessárias para se apropriar de determinado gênero textual, não apenas como uma série de características, mas como realidade dinâmica e social” (Ibidem,p.41).

3.UMA EXPERIÊNCIA EM LEITURA

3.1 Contextualizando a pesquisa

Neste capítulo, analisamos os questionários aplicados aos professores de História e Geografia de uma escola de periferia, situada na área rural de um município do interior de São Paulo. O que será relatado a seguir, muito mais do que descrever o que professores de História e Geografia entendem por leitura e como a abordam em suas disciplinas, é um pequeno retrato das ações que acontecem nas salas de aula das escolas públicas do estado de São Paulo, principalmente das que se encontram na condição denominada prioritária, em que os alunos avaliados em provas externas não apresentam as habilidades requeridas para a série em que se encontram.

No sentido de verificar se os professores não são preparados para desenvolver atividades que abordem a competência leitora, mesmo com um currículo oficial que apresenta situações de aprendizagem para este fim, aplicamos uma pesquisa com seis questões que foram respondidas pelos professores das referidas disciplinas. A pesquisa, realizada com um grupo de três professores, foi aplicada em Março de 2014, após o momento do planejamento escolar, em que os princípios do currículo foram retomados pelos Professores Coordenadores da unidade pesquisada e do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino.

Refletimos sobre a atuação do professor, pois é nela que ele coloca em prática o que sabe e como agir. Focamos no conhecimento que apresenta para a definição das estratégias de intervenção. Temos como premissa que em sala de aula, em consonância com os PCNs (1997:14) o trabalho do professor deve desenvolver no aluno

(...) a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

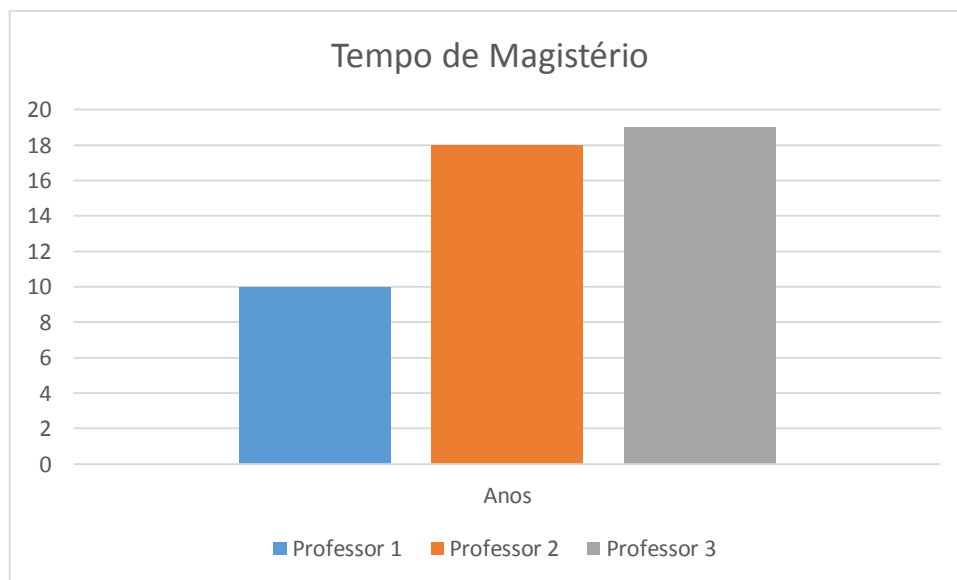
De modo geral, os PCNs propõem

(...) uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos, participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (Ibidem, p.33)

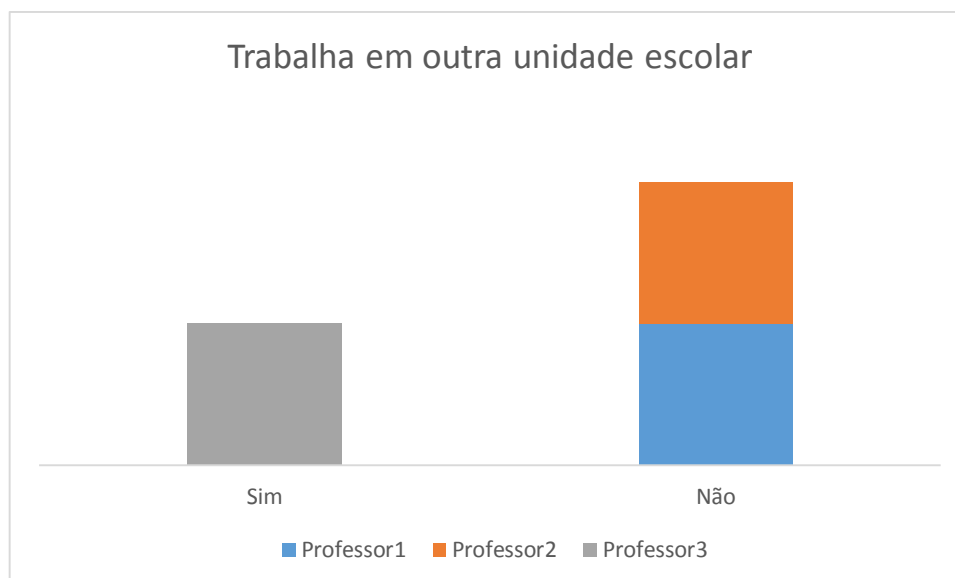
3.2 Apresentação e análise do corpus

Temos como corpus a ser analisado uma pesquisa respondida pelos professores de História e Geografia, com questões sobre o perfil e o que entendem, de forma geral, o que é leitura.

No que se refere ao perfil desses professores, destacamos o tempo de Magistério e concluímos que estão na Rede Estadual desde que o currículo foi proposto, no ano de 2008.

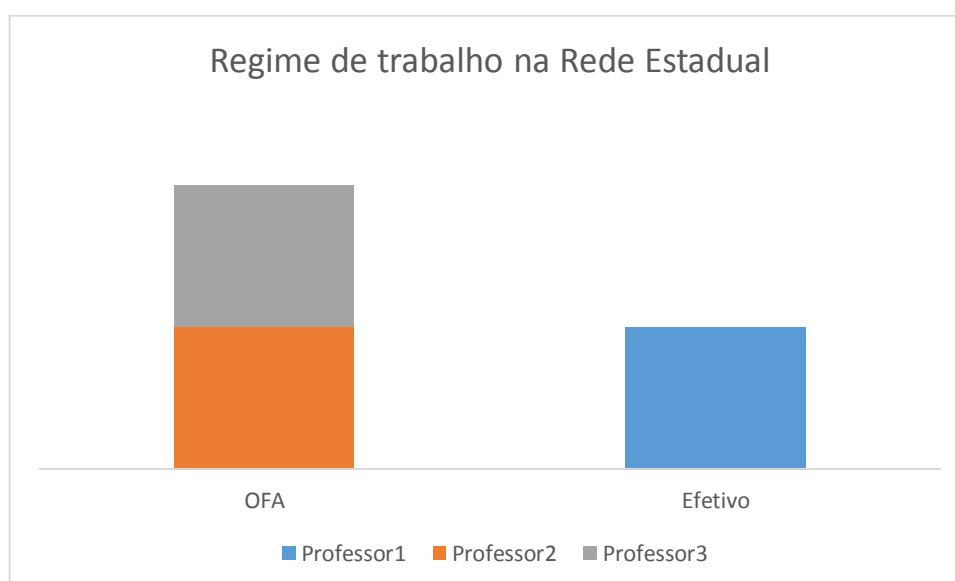


Questionados sobre atuação em outra unidade escolar, seja pública ou particular, os resultados são:



Em relação à resposta afirmativa para a pergunta anterior, o professor em questão ministra aulas em outra escola estadual, com os três períodos do dia completos. Já os que responderam não, possuem vínculo apenas com a unidade escolar pesquisada e em apenas um período, na parte da manhã.

Sobre o regime de trabalho na Rede Estadual, tivemos duas situações a serem respondidas, se eram OFA (ocupante de função atividade), contratados em caráter temporário; ou efetivo, ou seja, aprovado em concurso público para provimento de cargo. Os resultados foram



Para verificarmos o que estes professores pensam, de forma geral, sobre o tema leitura, sua relação com o desenvolvimento cognitivo e quais suas necessidades de estudo para uma formação adequada, que prepare o aluno para atingir os princípios abordados no Currículo Oficial, propusemos um questionário com as questões descritas abaixo e transcrevemos as respostas.

De forma geral, como você trabalha leitura com seus alunos?

- 1- Em princípio faço uma leitura eu mesmo, destacando pontuação, ideias principais e ideias secundárias. No segundo momento, os alunos refazem a leitura e paralelamente fazem o “estranhamento” do texto, isto é, vocabulários desconhecidos devem ser destacados.
- 2- Do texto faço a leitura toda, depois peço para que um aluno leia o texto em voz alta para os colegas. Após a leitura peço aos alunos que pesquisem no dicionário o significado das palavras destacadas e das desconhecidas. Depois da pesquisa, faço outra leitura do texto, explorando o vocabulário desvendado e vou analisando cada parágrafo do texto. No final, peço para que eles descrevam o que entenderam.
- 3- Em todas as disciplinas a leitura é trabalhada de forma geral com textos específicos e textos midiáticos a fim de fundamentar o assunto o assunto e fundi-lo à realidade do aluno, seja em grupos e ou individualmente.

Em sua disciplina, há possibilidade de usar o texto literário (poemas, contos, romances) nas aulas? Em caso afirmativo, como você procede?

- 1- Raramente.
- 2- Sim, procedo da mesma maneira dos textos, lendo, interpretando e analisando.
- 3- Sim, há possibilidade, pois integra o assunto através de textos variados, como o uso de textos literários de época, forma e ou mentalidades compatíveis com o período filosófico ou histórico pertinente.

Você se acha preparado para trabalhar com leitura?

- 1- Creio que sim, tenho hábito de ler pelo menos um livro por mês, geralmente pertinente à minha disciplina, mas também leio jornais e revistas com frequência.
- 2- Sim.
- 3- Nas disciplinas em que leciono, a leitura é fundamental para o aprendizado, assim como a reflexão é uma etapa mais avançada e intimamente ligada a mesma para aprofundar a realidade a nossa volta.

Quais temas (assuntos, conteúdos) acha pertinente abordar em uma formação sobre leitura para professores de sua disciplina?

- 1- História do Brasil deveria ter um espaço maior no currículo escolar.
- 2- Espaço, noção de espacialidade através da cartografia. Desenvolver o espaço vivido, percebido e concebido do aluno. É necessária a formação de conceitos geográficos como território, região, lugar e paisagem.
- 3- A literatura de época e o estudo da história da literatura que se integram às disciplinas que ministram e que vão adicionar mais ingredientes para o aprendizado do aluno.

Você acredita que o desenvolvimento cognitivo do aluno passa por etapas?

- 1- Com certeza o indivíduo capacitado de suas faculdades mentais normais sim, se assim podemos dizer. Como John Locke afirma que o ser humano nasce sem vícios e virtudes e que o mesmo vai adquirindo-os ao longo do tempo. Eu acredito que tudo tem seu tempo e sua hora. O ser deve ser desenvolvido de forma a satisfazer as necessidades que o cercam.
- 2- Sim.
- 3- Eu acredito que sim, pois, penso que o desenvolvimento cognitivo evolui em paralelo com o desenvolvimento psíquico e emocional. Em vista disso tenho Piaget e Vygotsky como base, além dos estudos de Piaget.

O que você entende por leitor proficiente?

- 1- Acredito que seja uma leitura que o indivíduo possa fazer da realidade que o cerca e a partir dessa leitura, fazer uma crítica construtiva do mundo em que vive e também de tirar proveito positivo das críticas que recebe.
- 2- É um leitor que domina todos os aspectos do texto.
- 3- Leitor proficiente é o aluno que tem bagagem, ou seja, aquele que desenvolve plenamente suas habilidades e competências na escrita, na leitura, na interpretação, reflexão e na capacidade de transpor o texto.

Algumas considerações positivas resultam desta pesquisa. Por exemplo, na questão 1, o professor 1 diz que realiza um leitura destacando a pontuação. Notamos uma preocupação com a entonação adequada para o entendimento do que os alunos escutam. Sabemos que uma leitura sem pausas corretas dificulta a compreensão de quem ouve. Já o professor 2, quando orienta que pesquisem no dicionário as palavras desconhecidas, utiliza de uma estratégia para auxiliar os alunos a entenderem o que leem. A leitura pausada, parágrafo por parágrafo é também uma estratégia favorável. Este professor utiliza o relato como atividade escrita, evita o mecânico questionário de perguntas e respostas.

Na questão 2, quando todos respondem que podem usar o texto literário, demonstram boa recepção para o trabalho com diversos gêneros, o que facilita uma formação sobre esta perspectiva. A questão 5, que aborda o desenvolvimento cognitivo, respondida por todos de maneira afirmativa, permite-nos inferir que para cada série/ano precisam adequar as atividades à faixa etária e consequentemente amadurecimento, com questões mais ou menos complexas. Por fim, indagados sobre leitor proficiente, demonstram identificar, mesmo que em partes, o que a expressão significa. Concluimos com estas afirmações que o trabalho de formação feito pelos gestores da unidade ou por pesquisas de forma autônoma, ampliará o entendimento e favorecerá um estudo sobre estratégias de leitura.

Entretanto, ao lermos mais criteriosamente os questionários, refletimos sobre a importância da formação docente para o desenvolvimento da competência leitora e escritora, bem como das habilidades de leitura necessárias que levam a esse fim. Se o currículo da Rede Estadual da SEE/SP tem este princípio como fundamental para a aprendizagem do aluno, precisará propiciar situações de formação de seus docentes a fim de atingir esse objetivo.

Para a formação do leitor competente, a escola deve tratar a leitura como “objeto da aprendizagem”, oferecendo ao aluno uma infinidade de textos que circulam socialmente e questionando sobre suas funções. A leitura na escola deve por objetivo o ensinar a ler no sentido de desenvolver habilidades de leitura, e não com a finalidade de resolver os exercícios escolares respondendo questões, de maneira mecânica, ligadas aos conteúdos disciplinares. Contudo, não se aborda a formação dos professores de outras disciplinas para que realmente tenhamos leitores competentes, ou ainda, os professores não demonstram interesse em buscarem auxílio de maneira autônoma.

Paulo Freire (2008) afirma que ensinar exige pesquisa. Comenta que “hoje se fala muito em professor pesquisador, mas que isto não é uma qualidade, pois faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. É preciso que o professor se perceba e se assuma como pesquisador”. Além disso, discorre sobre a reflexão crítica sobre a prática. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre fazer”. O autor pontua que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Ao pensar criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima.

Dessa forma, faz-se necessário uma dupla tarefa para que os professores, nas atividades em sala de aula, desenvolvam as habilidades de leitura que levem à promoção da competência leitora: formação permanente e pesquisa. Os profissionais devem ter conhecimento daquilo que vão ensinar e como farão. Se o currículo oficial da rede estadual define como princípio o desenvolvimento desta competência, seus profissionais precisam de formação adequada para que este objetivo seja atingido. Contudo, os docentes precisam compreender que a pesquisa e a constante reflexão sobre a prática caminharão juntas para o êxito dessa aprendizagem.

Délia Lerner (2002:17) sobre a necessidade de se implantar a leitura e a escrita na escola, afirma:

O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é o objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para combater outra que consideram perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos... O necessário é fazer da escola uma comunidade de escritores que produzem seus próprios textos para mostrar suas ideias, para informar sobre fatos que os destinatários necessitam ou devem conhecer, para incitar seus leitores a empreender ações que consideram valiosas, para convencê-los da validade dos pontos de vista ou das propostas que tentam promover, para protestar ou reclamar, para compartilhar com os demais uma bela frase ou um bom escrito, para intrigar ou fazer rir... O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir.

Apesar de o corpus dessa pesquisa ser pequeno, foi possível pontuarmos o que entendem por leitura e como trabalham para desenvolvê-la, professores que possuem tempo considerável de magistério e que passaram por muitas mudanças dentro da Rede em que atuam. Participaram do momento de implantação do currículo. Desde 2008, os professores têm nos cadernos do professor situações de aprendizagem que conduzem ao desenvolvimento de competências, as propostas para cada disciplina e, principalmente, a competência da leitura e da escrita como responsabilidade de todos. Em suas unidades de trabalho puderam sugerir, criticar, enfim, participar ativamente da reelaboração do documento que sofreu alterações de acordo com o que foi apontado pelos professores, no ano seguinte ao seu lançamento. Percebemos, então, que a metodologia de trabalho não foi revista, seja por desconhecimento do como trabalhar, pela falta de motivação para o estudo, para a pesquisa e aprimoramento das práticas em decorrência de um discurso de que não vale a pena pois os alunos estão fadados ao insucesso ou por ambas.

Retomamos a afirmação de Paulo Freire (2008) sobre a importância do ensinar que exige reflexão crítica sobre a prática e pesquisa para relacionarmos

com o Currículo que aponta para a necessidade de torná-lo atraente para os estudantes

Os professores sabem que ensinar História, a começar pela necessidade de torná-la atraente para os estudantes, não é missão das mais fáceis, pois requer energia e, por que não dizer? Amor. Energia, aqui, não se confunde com autoritarismo, mas, sim, com disposição para resistir às práticas monótonas e repetitivas que substituíram as antigas ladainhas entoadas pelos sacerdotes, do sempre lembrado ensino tradicional, por um igualmente prejudicial alheamento assentado na crença de que é possível levar a aprender sem o compromisso maior de ensinar e orientar. Quanto ao amor, em vez de um sentimento estranho às teorias pedagógicas, trata-se de uma postura indispensável à manutenção da dignidade do professor, já que para motivar os alunos é preciso gostar de ensinar, independente da disciplina considerada. (2008:32)

Notamos que para que a educação seja de fato de qualidade a atuação docente precisa ganhar destaque. Sozinha ela não mudará uma realidade, mas com certeza terá um papel importante.

Cabe enfatizarmos a importância de que o professor não abra mão da responsabilidade de assegurar a aprendizagem dos alunos, pois, se o professor se ausentar nessa relação básica, os alunos sairão da escola sem alcançar os objetivos a que esta se propõe. É nessa hora que a importância dos compromissos do docente com sua formação aparecem em toda sua intensidade. Desses compromissos depende seu desempenho e a aprendizagem dos alunos, resultantes das relações com os programas oficiais, com o livro e outros recursos didáticos-pedagógicos. (Ibidem,p.36)

Ao analisarmos as respostas dos sujeitos desta pesquisa e os índices de desempenho de sua escola em uma avaliação externa, verificamos que existe uma estreita relação. As habilidades aferidas no SARESP, como citamos no capítulo dois, não são desconhecidas pelos professores. Ao contrário, existe uma Matriz de Referência (2008) para Avaliação que descreve as habilidades por ano/série das disciplinas avaliadas. O professor tem um ano letivo de trabalho para desenvolvê-las em suas aulas através das situações de aprendizagem elencadas em seu material de apoio. Se houvesse um trabalho integrado de todos os professores, privilegiando todos os passos de cada situação, as habilidades seriam avaliadas satisfatoriamente.

A quantidade reduzida de alunos em sala viabiliza ainda a identificação dos alunos por dificuldade em cada habilidade, possibilitando a construção de um

plano de intervenção. Contudo, entendemos que os sujeitos dessa pesquisa, pela falta de preparo para desempenhar adequadamente o seu papel, estão reproduzindo textos oralmente em salas de aula, trabalhando apenas com a concepção de decodificação. Trabalhar o texto fazendo a leitura em voz alta, seja pelo professor ou pelos alunos, parece-nos ser a atitude recorrente. Falta-lhes o diálogo.

No currículo de Geografia (2008:79), corroborando com o já exposto temos que

Essa concepção de ensino de Geografia pressupõe que o professor trabalhe com informações e dados variados, que permitam ao aluno compreender o espaço geográfico como resultado da trama entre objetos técnicos e informacionais, fluxos de matérias e informação, que se manifestem e atuem sobre uma base física. Para tanto, no processo de construção do conhecimento é fundamental adotar metodologias que usem, além dos recursos didáticos tradicionais, como os livros didáticos e paradidáticos, os diferentes meios de comunicação e expressão, assim como os recursos da informática e da internet, instrumentos indispensáveis para a circulação de informações e difusão da ciência e da tecnologia no mundo contemporâneo.

As situações de aprendizagem disponíveis nos Cadernos do Professor e do Aluno, apontam todos os procedimentos para realizá-la passo a passo, sem pular etapas. Pontuam observações e sugestões aos professores, subsidiando seu trabalho para o desenvolvimento de habilidades requeridas em cada situação. Tanto em História quanto em Geografia, a leitura dos textos é fundamental. Não apenas a leitura da decodificação que é importante, como afirma Solé (2008) “para ler é necessário dominar as habilidades de decodificação”, mas a da compreensão que só acontecerá com estratégias que conduzam para este fim.

O primeiro princípio do currículo, uma escola que também aprende, deverá acontecer de fato para amenizar esse hiato. As interações entre os profissionais precisará existir, o trabalho será colaborativo para formar uma comunidade aprendente que terá como dever de todos desenvolver a competência leitora e escritora. Identificamos na análise dos questionários que as oportunidades de trabalho para que os alunos aprendam e consolidem o uso da Língua Portuguesa e das outras linguagens e códigos que fazem parte da cultura acontece

muito aquém do desejado. Dessa forma, alguns dos objetivos citados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998:08)

utilizar diferentes linguagens, verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal, como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

retomados no Currículo Oficial do Estado de São Paulo precisam ser trabalhados e, para isso, será necessário a mudança de atitude do professor, respaldada por uma reflexão crítica sobre a prática, formação e pesquisa que concorra para isso.

4. UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA POR MEIO DE UMA CANÇÃO POPULAR

Analizamos no capítulo anterior uma pequena amostragem com algumas reflexões sobre o que compreendem por leitura e como a abordam em sala de aula, os professores de História e Geografia de uma escola na zona rural do interior do Estado de São Paulo. Neste, pretendemos apresentar um projeto de trabalho para estas duas disciplinas que compõem as Ciências Humanas. Utilizamos o gênero música como suporte para o desenvolvimento de habilidades apresentadas no Currículo Oficial. Explicamos que para o entendimento de gêneros pautamo-nos nos estudos do gênero proposto por Bakhtin (1992) descrito no capítulo dois.

Ante ao exposto, objetivamos apresentar no tópico a seguir, possibilidades de uma ação pedagógica que motive o aluno e desenvolva as capacidades de leitura crítica e interpretativa, com vistas à formação de leitores competentes.

4.1 Um projeto interdisciplinar com o Hino da cidade: Pindamonhangaba

O Currículo Oficial do Estado de São Paulo, na disciplina de História, afirma que

A competência de ler e escrever é parte integrante da vida das pessoas e está intimamente associada ao exercício da cidadania. As práticas de leitura e escrita, segundo as pesquisas que vêm sendo realizadas na área, têm impacto sobre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo (2008, p. 15) .

As práticas possibilitam o desenvolvimento da consciência de mundo vivido, e propiciam aos sujeitos sociais a autonomia na aprendizagem e a contínua transformação, inclusive das relações pessoais e sociais.

A diversidade de textos concorre para o reconhecimento dos gêneros como expressões históricas e culturais diversificadas, que vão se modificando ao longo do tempo. Hoje, mais do que nunca, as transformações tecnológicas podem atropelar o trabalho de uma escola que se cristaliza em “modelos” estanques. Nesse sentido, os gêneros devem receber o enfoque específico de cada disciplina e, ao mesmo tempo, precisam ser trabalhados de modo interdisciplinar. (Ibidem 2008, p.15)

Quando falamos em enfoque interdisciplinar, buscamos, então, apresentar estratégias que rompam com a visão fragmentada dos conteúdos escolares. Tratamos de um movimento que caminha para novas formas de organização do conhecimento.

Morin (2005), um dos teóricos que aborda a interdisciplinaridade, afirma que que só o pensamento complexo sobre uma realidade também complexa pode fazer avançar a reforma do pensamento e transformá-lo, de maneira contextualizada, articulada. Para ele:

A reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes. (2005, p. 23)

A interdisciplinaridade, como um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, rompe com a fragmentação dos saberes. Para Goldman (1979), um olhar interdisciplinar sobre a realidade permite que entendamos melhor a relação entre seu todo e as partes que a constituem. Para o autor, o modo dialético de pensar, fundado na historicidade, poderia favorecer maior integração entre as ciências.

Trabalhar em sala de aula com um enfoque interdisciplinar implica romper hábitos e acomodações, acarreta buscar algo novo e desconhecido, o que, certamente, é um grande desafio para os professores arraigados em estratégias do passado, que não foram preparados para isso e que não estão abertos para o estudo e conseqüente mudança de postura. As aprendizagens mais necessárias para estudantes e educadores, neste tempo de complexidade e inteligência interdisciplinar, são as de integrar o que foi dividido, religar o que foi desconectado e questionar o que foi colocado como verdade absoluta. Essas são possivelmente as maiores tarefas da escola atualmente. Na sala de aula, são inúmeras as relações que intervêm no processo de construção e organização do conhecimento. As

múltiplas relações entre professores, alunos e objetos de estudo constroem o contexto de trabalho dentro do qual as relações de sentido são construídas. O enfoque interdisciplinar aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os alunos na compreensão dos conceitos, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e o desenvolvimento das habilidades propostas.

Para Ivani Fazenda (1979) , a introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente uma transformação profunda da pedagogia, um novo tipo de formação de professores e um novo jeito de ensinar:

Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência.(1979, p. 18)

Para Gadotti (2004), a interdisciplinaridade busca garantir a construção de um conhecimento globalizante, que rompa com as fronteiras das disciplinas. Entretanto, apenas integrar conteúdos não seria suficiente. É necessário, como descreve Fazenda (1979), uma atitude interdisciplinar, condição pautada no compromisso profissional do educador, no envolvimento com os projetos de trabalho, na busca constante de aprofundamento teórico e, acima de tudo, na postura ética diante das questões e dos problemas que envolvem o conhecimento.

De todo modo, o professor precisa tornar-se um profissional com visão integrada da realidade e entender que sua área de formação estabelece relações com as outras ciências.

Lück (1994) , ao abordar o tema interdisciplinaridade, afirma que ela pressupõe mais que a interação entre duas ou mais disciplinas, “a interdisciplinaridade pretende superar a fragmentação do conhecimento e para tanto necessita de uma visão de conjunto para que se estabeleça coerência na articulação dos conhecimentos Essa noção de conjunto se dá no engajamento de educadores das diferentes áreas do conhecimento por meio de um diálogo e uma aproximação dos conteúdos estudados sistematicamente com o cotidiano. Um trabalho que se defina interdisciplinar depende basicamente de uma atitude ou de várias atitudes. (Fazenda, 1979, p. 39).

Para demonstrar o enfoque interdisciplinar tratado anteriormente, selecionamos uma música, o Hino de Pindamonhangaba, cidade citada neste trabalho e elaboramos um projeto de trabalho para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Este projeto engloba as disciplinas Língua Portuguesa, Geografia e História, contudo pode se estender a outras disciplinas.

Tema: Pindamonhangaba, a princesa do Norte: importância da leitura para um estudo sobre paisagem e formação do conhecimento histórico.

Objetivos Gerais:

- Criar hipóteses de sentido a partir de informações encontradas no texto;
- Selecionar informações de acordo com os objetivos ou intencionalidades da situação comunicativa;
- Construir opinião crítica a partir de informações e análises apresentadas;
- Relacionar os conceitos paisagem natural e paisagem transformada através de elementos do texto;
- Reconhecer as características gerais da Região Sudeste, com enfoque para o estado de São Paulo.

Habilidades a serem trabalhadas: retiradas do Currículo de História e Geografia (2008):

Reconhecer que as relações de dominação, subordinação e resistência fazem parte da construção das instituições políticas, sociais e econômicas;

Identificar diferentes formas de representação de fatos econômicos-sociais expressos em diferentes linguagens;

Aplicar conceitos de espaço geográfico, lugar região, fazendo uso da linguagem científica de forma adequada ao nível de estudo.

Já em Língua Portuguesa, as habilidades pretendidas são:

Utilizar conhecimento sobre a língua (linguísticos, de gênero, etc) para elaborar projeto coletivo;

Identificar, escolher e classificar argumentos que sejam a favor ou contrários à defesa de um ponto de vista;

Analisar a norma padrão em funcionamento no texto.

Justificativa: Os alunos do 9º ano, de acordo com o Currículo Oficial, nas disciplinas de Geografia e História, têm como conteúdos a serem estudados “A produção do espaço geográfico global e movimentos sociais e culturais”. O projeto *Pindamonhangaba, a princesa do Norte: importância da leitura para um estudo sobre paisagem e formação do conhecimento histórico* foi elaborado para auxiliar o trabalho dos professores no desenvolvimento das habilidades elencadas e abordar os conteúdos propostos de maneira interdisciplinar, com atividades que promovam o desenvolvimento da competência leitora, função de todas as disciplinas.

Metodologia: O professor de Língua Portuguesa entregará a letra da canção e, juntos, ouvirão o hino. Solicitará que observem o ritmo para que depois cantem juntos, valorizando e analisando a riqueza melódica. Em seguida, sem fornecer qualquer referência, trabalhará com as hipóteses de leitura e testará o conhecimento prévio dos alunos através dos questionamentos que descrevemos a seguir.

Música: Hino de Pindamonhangaba

Salve! Ó terra querida!

Paraíso terreal,

Onde tudo tem mais vida !

Salve! Ó terra natal

Nos corações dos teus filhos

Não se apagarão jamais,

Tradições que nos orgulham

Contadas por nossos pais.

Salve! Ó terra querida!

Encantadora paragem,

Linda, Formosa, sem par!

Das belas plagas brasílias

O mais formoso lugar.

Salve! Ó terra querida!

Céu azul estrelado,
Vargens cobertas de flores,
Prados de eterna verdura
Mil encantos, mil primores!

Salve! Ó terra querida!

A beijar-te o Paraíba
Em curvaturas tamanhas!
Um sol que doira a existência,
Doira vales e montanhas!

Salve! Ó terra querida!

Tesouro tão precioso
Das mãos de Deus recebido
Pelas mãos cruéis do tempo
Nunca será destruído.

Salve! Ó terra querida!
Nas ricas terras paulistas,
Todos te invejam a sorte,
Por todo o mundo aclamada
Gentil "Princesa do Norte"- Salve! Ó terra querida!

As indagações serão:
O que é terra natal?
Quem são os seus filhos?
O que significa paragem?

Paraíba, o que é?

O que significa curvaturas tamanhas?

Em que região fica a cidade abordada no hino? O que sabemos sobre ela?

Quais sentimentos aparecem na canção? Eles são ruins? Por quê?

Quem é a “Princesa do Norte” e por que recebe esta denominação?

Qual o significado do nome Pindamonhangaba?

O professor poderá escolher um aluno ou mais para registrar na lousa todas as hipóteses levantadas. Após o debate com a classe, as hipóteses serão confirmadas ou não.

O segundo momento será uma atividade dinâmica em que todos os alunos participarão. Receberão fichas com informações sobre a cidade. Deverão ler, várias vezes a ficha recebida e memorizar o conteúdo. Tais fichas, na verdade, dão repostas para perguntas previamente elaboradas pelo professor, que irá lançar as questões para a classe. O aluno deverá perceber que a ficha que tem em mãos responde à pergunta feita. Falará, então, a partir da informação contida na ficha, a resposta pretendida. O importante é que todos demonstrem segurança e falem como se soubessem há muito tempo o conteúdo e dominassem o assunto. Cada aluno, portanto, terá de perceber quando será o seu momento de responder e, pelo uso da memória, simular um conhecimento (que na verdade já está adquirindo a partir da leitura e memorização do conteúdo da ficha). Por exemplo, quando o professor perguntar o que significa o nome Pindamonhangaba, um dos alunos dirá, sem ler enquanto fala, a resposta que estará em suas mãos e contará o que sabe para a classe. As perguntas, que podem ser modificadas livremente pelo professor, são objetivas e podem assumir o tom de “conversa”, como neste exemplo.

- 1) Preciso ir a uma cidade com nome difícil – Pindamonhangaba- mas não tenho a menor idéia de onde fica, quais são as fronteiras do município e que estrada devo pegar para chegar até lá. Alguém aqui pode me ajudar? Diante da pergunta, um aluno, que possui a ficha abaixo, deverá perceber que é sua hora de falar e, com espontaneidade, com suas próprias

palavras, pautado apenas na memória, fornecerá as informações solicitadas

LOCALIZAÇÃO DA CIDADE: Pindamonhangaba é um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte no estado de São Paulo, no Brasil. O principal acesso à cidade se dá pela Rodovia Presidente Dutra, no quilômetro 99. O município está a cerca de 100 km da divisa com o estado Rio de Janeiro e a cerca 50 km da divisa com o estado de Minas Gerais. A capital mais próxima de Pindamonhangaba é São Paulo, que está a 146 km de distância.

O importante no exercício é a naturalidade, tanto da pergunta quanto da resposta. O professor faz perguntas reais e o aluno dá respostas precisas, vale-se da memorização e da competência comunicativa para fortificar o diálogo e demonstrar participação incisiva na regulação de sua própria aprendizagem.

As fichas sugeridas são as seguintes (evidentemente, de acordo com o nível da sala e o número de alunos, podem ser alteradas, subdivididas ou ampliadas):

INFORMAÇÕES SOBRE A ORIGEM DO NOME PINDAMONHANGABA: nome indígena que significa lugar onde se fazem anzóis. Pindamonhangaba teve seu nome inspirado pela passagem do rio Paraíba na cidade, que é bastante sinuoso e faz curvas que lembram um anzol.

INFORMAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO MUNICÍPIO PINDAMONHANGABA: existem duas teorias em relação à fundação. Por isso, o prefeito João Bosco Nogueira, promulgou a Lei Municipal nº 1336, de 09 de Março de 1973, oficializando a data magna do município como sendo a data da emancipação política, 10 de Julho de 1705. Esta data permanece oficial até que seja encontrada de forma documental, a verdadeira data da fundação.

PRIMEIRA TEORIA SOBRE A FORMAÇÃO DO MUNICÍPIO: a primeira diz que os irmãos Leme adquiriram da Condessa de Vimieiro glebas de terra ao norte da Vila de Taubaté, bem a margem direita do Rio Paraíba. Aos 12 de Agosto de 1672, Antônio Bicudo Leme e Braz Esteves Leme, filhos do bandeirante Brás Esteves Leme, iniciaram a construção da capela em honra a São José, fundando, assim, a povoação de São José de Pindamonhangaba.

PRIMEIRA TEORIA SOBRE A FORMAÇÃO DO MUNICÍPIO (CONTINUAÇÃO): A capela foi erguida no alto de uma colina, exatamente onde hoje se localiza a Praça Padre João de Faria Fialho, conhecida como Praça do Quartel. Baseado nesta teoria, em 7 de Dezembro de 1953, o então prefeito Caio Gomes Figueiredo oficializou, pela Lei 197, a data de 12 de Agosto de 1672 como a data da fundação de Pindamonhangaba. Esta lei foi revogada em 1973.

SEGUNDA TEORIA SOBRE A FORMAÇÃO DO MUNICÍPIO: A segunda teoria diz que no início do Século XVII sesmarias foram concedidas na zona de Taubaté, destacando-se uma que é concedida em 17/05/1649, ao Capitão João do Prado Martins, na paragem chamada Pindamonhangaba. De acordo com a respectiva carta de doação, esse povoador, vindo de São Paulo com a família e agregados já estava de posse de suas terras, naquela paragem, desde o dia 22 de Julho de 1643, que é considerada a data de Fundação de Pindamonhangaba, segundo esta teoria.

SEGUNDA TEORIA SOBRE A FORMAÇÃO DO MUNICÍPIO (CONTINUAÇÃO): A partir da doação, da paragem à margem direita do rio Paraíba, forma-se um bairro dependente de Taubaté, para onde vão afluindo novos povoadores e moradores. Começa a funcionar no bairro uma igreja, de porte pequeno, que tem comopadroeira Nossa Senhora do Bom Sucesso. A sua nomeaçãofoi dada pelo padre João de Faria Fialho, considerado o Fundador de Pindamonhangaba.

INFORMAÇÕES SOBRE O RIO PARAÍBA: um dos mais importantes rios brasileiros.Possui 1.120 km de extensão. O rio Paraíba do Sul é um importante rio da região Sudeste do Brasil. Passa pelo território de três estados: São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Sua nascente fica na Serra da Bocaina (estado de São Paulo) e sua foz no Oceano Atlântico (cidade de São João da Barra, Norte do estado do Rio de Janeiro).

INFORMAÇÕES SOBRE A CARACTERÍSTICA DE PARAGEM: Local de parada, passagem obrigatória dos viajantes que se deslocavam de São Paulo para Minas Gerais através do Vale do Paraíba, já que suas terras eram excelentes; o clima ameno e sua posição geográfica privilegiada.

INFORMAÇÕES SOBRE A DENOMINAÇÃO PRINCESA DO NORTE: Por volta de 1890, Pindamonhangaba ganhou do cronista e poeta Emílio Zaluar o título de "Princesa do Norte. O termo “do Norte” se refere o antigo itinerário dos bandeirantes, conhecido por “caminho do norte”. Princesa por receber, no período imperial, a visita constante da Princesa Isabel.

EMÍLIO ZALUAR: Augusto Emilio Zaluar foi um escritor, poeta e jornalista. Nasceu em Lisboa, no dia 14 de Fevereiro de 1826 e morreu no Rio de Janeiro em 3 de Abril de 1882. Emigrou para o Brasil em 1850 e naturalizou-se cidadão brasileiro em 1856. Filho do Major José Dias de Oliveira, Zaluar teve três filhos no Brasil.

O professor de História tem, a partir do verso “Tradições que nos orgulham contadas por nossos pais” o questionamento inicial para desenvolver habilidades requeridas em sua disciplina

Valorizar e respeitar as diferenças de variadas naturezas que caracterizam os indivíduos e os grupos sociais;

Reconhecer o respeito aos valores humanos e à diversidade sociocultural como fundamento da vida social. (Currículo Oficial 2008: 56)

Utilizará da mesma dinâmica proposta pelo professor de Português. As fichas entregues aos alunos serão:

INFORMAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DE PINDAMONHANGABA (CONTINUAÇÃO): Mas, em torno de 1778, o ouro começa a escassear e estanca a economia de Pindamonhangaba e do Vale do Paraíba. Por volta de 1789, para suprir as necessidades trazidas pela falta de ouro, o Vale acha na agricultura do café uma saída para a economia.

INFORMAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA CIDADE NO VALE DO PARAÍBA: Durante o período do café no Brasil, a cidade viveu sua fase de maior brilho e se destacou no cenário nacional. O cultivo do café foi iniciado no município a partir dos anos de 1820. Duas décadas após, Pindamonhangaba se tornou um grande centro cafeeiro, apoiado em suas terras férteis e na mão-de-obra escrava.

INFORMAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA CIDADE NO VALE: Na época do cultivo do café, foram construídos o Palacete 10 de Julho, o Palacete Visconde da Palmeira, o Palacete Tiradentes, residências dos barões do café, além de a Igreja São José e outros grandes casarões.

HISTÓRICO DA RODOVIA PRESIDENTE DUTRA: No final da década de 1940, a industrialização e a necessidade de uma ligação viária mais segura e eficaz entre as duas maiores cidades brasileiras levaram à construção da rodovia, inaugurada em 19 de janeiro de 1951 pelo Presidente Eurico Gaspar Dutra.

HISTÓRICO DA RODOVIA PRESIDENTE DUTRA: A BR-2, como era conhecida, possuía pista simples em grande parte do seu percurso; só era duplicada nos trechos entre São Paulo e Guarulhos e na Baixada Fluminense. Durante a década de 1960 a duplicação continuou em outros trechos. Em 1967 a via foi duplicada em toda extensão, tornando-se a principal autoestrada do país.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES SOBRE A RODOVIA PRESIDENTE DUTRA: Na década de 1980 o tráfego na Dutra foi aliviado porque o governo paulista construiu uma via expressa entre São Paulo e Guararema, denominada de Rodovia dos Trabalhadores, atual Rodovia Ayrton Senna. Esta via foi prolongada na década de 1990 até a cidade de Taubaté, sob o nome de Rodovia Governador Carvalho Pinto.

Já o professor de Geografia complementarará o estudo da cidade Pindamonhangaba e do Vale do Paraíba, ampliando as informações citadas pelos outros professores e apresentando novas. Para manter a participação oral dos alunos e prosseguir com o dinamismo na aula, as fichas que distribuirá conterão:

INFORMÇÕES SOBRE O RIO PARAÍBA: Ele é formado pela confluência dos rios Paraitinga e Paraibuna. Seus principais afluentes são: rio Jaguari, rio Paraibuna, Buquira, rio Piabanha, rio Pomba e o rio Muriaé.

INFORMAÇÕES SOBRE O RIO PARAÍBA: Principal represa: Represa de Paraibuna, responsável pelo abastecimento de várias cidades do Vale do Paraíba e Estado do Rio de Janeiro. Infelizmente o rio Paraíba do Sul é muito poluído, pois recebe esgoto de muitas cidades em seu trajeto.

BOSQUE DA PRINCESA: Bosque da princesa é um parque, com espécies vegetais e lagos artificiais, criado em 1868, no município de Pindamonhangaba. No passado recebeu o nome de Largo do Porto, em razão do porto fluvial que lá havia. Este porto foi desativado um ano depois, após a construção da E.F.C.B. - Estrada de Ferro Central do Brasil.

BOSQUE DA PRINCESA (CONTINUAÇÃO): Neste bosque são encontrados diversos exemplares de espécies vegetais de mata nativa, bem como de espécies exóticas. Algumas delas, trazidas do Jardim Botânico pelo Imperador D. Pedro II. Na época do Império, o bosque era visitado pelo casal imperial Conde D'Eu e Princesa Isabel. O termo "da princesa" surge em decorrência dessas visitas.

BOSQUE DA PRINCESA ATUALMENTE: Em 2007 o Bosque passou por um programa de revitalização e mapeamento das árvores existentes no local. Recebeu também nova iluminação e melhoria de toda sua infraestrutura. Passou a ficar aberto até as 22h para visitação, prática de esportes, além de programas culturais como o "Domingo no Bosque", "Luar no Bosque", "Pescaria no Bosque" e apresentações musicais e de capoeira, além de exposição de artesanato local.

INFORMAÇÕES SOBRE O QUE É VALE: Um vale é um acidente geográfico cujo tamanho pode variar de uns poucos quilômetros quadrados a centenas ou mesmo milhares de quilômetros quadrados de área. É tipicamente uma área de baixa altitude cercada por áreas mais altas, como montanhas ou colinas.

INFORMAÇÕES SOBRE A DENOMINAÇÃO VALE DO PARAÍBA: O nome Vale do Paraíba deve-se ao fato de que a região é a parte inicial da bacia hidrográfica do rio Paraíba do Sul. Esta área de baixa altitude fica cercada por um lado pela Serra da Mantiqueira, que faz divisa com Minas Gerais, e por outro pela Serra da Bocaina, reduto de Mata Atlântica que também inclui pequenas cidades e fazendas de interesse histórico e arquitetônico.

IMPORTÂNCIA GEOGRÁFICA DO VALE DO PARAÍBA: Localiza-se nas margens da rodovia Presidente Dutra (BR-116), exatamente entre as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, dentro do complexo metropolitano formado pelas duas capitais e com seu principal eixo urbano seguindo o traçado da Via Dutra.

IMPORTÂNCIA GEOGRÁFICA DO VALE DO PARAÍBA (CONTINUAÇÃO): Apesar de altamente urbanizada e industrializada, a região também tem reservas naturais importantes, como a Serra da Mantiqueira, na divisa com Minas Gerais, um dos pontos mais altos do Brasil, e a da Bocaina, reduto de Mata Atlântica que também inclui pequenas cidades e fazendas de interesse histórico e arquitetônico.

VALE DO PARAÍBA FLUMINENSE: compreende as cidades pertencentes ao estado do Rio de Janeiro. São elas: Barra Mansa, Itatiaia, Pinheiral, Piraí, Porto Real, Quatis, Resende, Rio Claro e Volta Redonda.

RODOVIA PRESIDENTE DUTRA: Rodovia Presidente Dutra ou anteriormente Via Dutra, conhecida por BR-116 e também SP-60 no estado de São Paulo, chamada popularmente como Via Dutra, faz a ligação entre as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo.

RODOVIA PRESIDENTE DUTRA: Possui extensão total de 402 km, iniciando-se no Trevo das Margaridas, no acesso à Avenida Brasil, no Rio de Janeiro e terminando na Ponte Presidente Dutra, no acesso à Marginal Tietê, em São Paulo. No estado do Rio de Janeiro, a rodovia tem extensão de 171 km, e no estado de São Paulo, 231 km.

IMPORTÂNCIA DA RODOVIA PRESIDENTE DUTRA: é considerada a rodovia mais importante do Brasil, não só por ligar as duas metrópoles nacionais, Rio de Janeiro e São Paulo, mas por atravessar uma das regiões mais ricas do país, o Vale do Paraíba.

RODOVIA AYRTON SENNA: A Rodovia Ayrton Senna, antiga Rodovia dos Trabalhadores, a SP-70, é uma rodovia do estado de São Paulo. Foi chamada de Via Leste durante a sua construção e os seus primeiros anos de funcionamento. Inicia-se ao final da Marginal Tietê, no bairro da Penha, zona leste da cidade de São Paulo e termina no município de Guararema na confluência para a Rodovia Presidente Dutra. Continua em direção ao Vale do Paraíba pela Rodovia Governador Carvalho Pinto também denominada SP-070.

RODOVIA AYRTON SENNA: Em 1994, o nome "dos Trabalhadores" foi substituído por Ayrton Senna, em homenagem ao piloto paulista de Formula 1, Ayrton Senna da Silva, falecido depois de sofrer um acidente durante o GP de San Marino, disputado em Ímola, em 1 de maio de 1994, Dia do Trabalhador.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES SOBRE A RODOVIA AYRTON SENNA: A obra atendeu a uma necessidade histórica, determinada pelo crescimento da Região Metropolitana de São Paulo com acessos ao Parque Ecológico do Tietê, Aeroporto Internacional de São Paulo/Guarulhos e Terminal Intermodal de Cargas.

IMPORTÂNCIA DA RODOVIA AYRTON SENNA: Além de aliviar o tráfego que congestionava a Rodovia Presidente Dutra no trecho mais movimentado, entre São Paulo e Guarulhos, a rodovia tornou-se a alternativa necessária entre a capital paulista, o Vale do Paraíba e Rio de Janeiro. Passou também a facilitar o turismo ao Litoral Norte e a Campos do Jordão.

RODOVIA CARVALHO PINTO: A Rodovia Governador Carvalho Pinto, a SP-70, inicia-se no entroncamento com a Rodovia Ayrton Senna, no município de Guararema e termina na intersecção com a Rodovia Presidente Dutra e a Rodovia Floriano Rodrigues Pinheiro, a SP-123, que liga Taubaté a Campos do Jordão. Foi inaugurada incompleta em 23 de Dezembro de 1994, pelo então Governador Luiz Antônio Fleury Filho. A inauguração definitiva ocorreu em 16 de Setembro de 1998.

RODOVIA CARVALHO PINTO: A Rodovia Carvalho Pinto cruza os municípios de Guararema, Jacareí, São José dos Campos, Caçapava e Taubaté, dando acesso ao litoral norte paulista pela Rodovia dos Tamoios e a outras localidades do Vale do Paraíba como Santa Branca, Paraibuna e Jambeiro; além das cidades do alto da Serra da Mantiqueira como Santo Antônio do Pinhal e Campos do Jordão.

LITORAL NORTE: conhecido por microrregião de Caraguatatuba é também pertencente à mesorregião Vale do Paraíba Paulista. Está localizada na porção mais ao norte do litoral paulista, fazendo fronteira com o estado do Rio de Janeiro. É formado por quatro municípios: São Sebastião, Ubatuba, Ilhabela e Caraguatatuba. Possui uma área total de 1.947,702 km². É um local turístico muito popular, principalmente por conta das cerca de 160 praias ali presentes.

INFORMAÇÕES HISTÓRICAS DO LITORAL NORTE: as quatro cidades que formam o litoral norte tinham a agricultura e a pesca como suas principais atividades econômicas na maior parte dos séculos XVII, XVIII e XIX. São Sebastião servia como um pólo de produção de cana-de-açúcar, café e tabaco. Na segunda metade do século XX, as cidades passaram a receber muitos turistas, isso permitiu que a região ganhasse mais dinheiro com hotéis, restaurantes, artesanato e casas noturnas, já que a agricultura e pescaria estavam em decadência.

SERRA DA MANTIQUEIRA: A Serra da Mantiqueira é uma cadeia montanhosa que se estende por três estados do Brasil: São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Mantiqueira é um termo de origem tupi que significa gota de chuva, através da junção dos termos amana (chuva) e tykyra (gota). A região da serra da Mantiqueira tem altitudes média de 1200 a 2800 metros.

SERRA DA MANTIQUEIRA: Devido à altitude, o inverno na Serra da Mantiqueira tem temperaturas baixas, com a ocorrência da névoa no começo da manhã e geada frequente, dando à paisagem a aparência de regiões que apresentam clima frio. É comum os termômetros registrarem temperaturas que chegam perto de 0°C ou menos. Nos picos mais elevados da serra, o frio pode ser mais intenso e as temperaturas podem ser negativas, com registros de precipitações de neve em picos.

ECONOMIA DO VALE DO PARAÍBA HOJE: A industrialização do Vale do Paraíba iniciou-se na década de 1940, durante o Estado Novo, após um acordo feito entre Brasil e Estados Unidos para a construção de uma usina siderúrgica que suprisse a demanda por aço dos países aliados durante a Segunda Guerra Mundial e ajudasse no desenvolvimento do Brasil. No ano de 1946, foi inaugurado um dos maiores complexos siderúrgicos do mundo e o maior da América Latina, a Companhia Siderúrgica Nacional, CSN, instalada em Volta Redonda. O início da produção de aço na CSN serviu de base para a industrialização do país e, especialmente, do Vale do Paraíba, com a chegada de empresas ligadas a siderurgia na região, assim como a indústria automotiva e aeroespacial.

ECONOMIA DE PINDAMONHANGABA NO CENÁRIO ATUAL: a cidade possui uma metalúrgica especializada em tubos para indústria petrolífera, uma empresa siderúrgica que transforma sucata em aço, outra que produz chapas e bobinas de alumínio; além de reciclar de latas feitas com este material.

Após essa dinâmica de perguntas e respostas, sugere-se a releitura do texto, a fim de que os alunos percebam a quantidade de informações não percebidas anteriormente. No plano teórico, é possível reforçar a ideia de polissemia da noção de leitura: os textos são plurissignificativos e produzem sentido numa relação direta com o conhecimento prévio do leitor.

Temos até aqui, o desenvolvimento de habilidades como

Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (Currículo Oficial 2008: 19)

Quando a experiência terminar, os alunos terão uma boa ideia de como foi a formação da cidade de Pindamonhangaba, possuirão conhecimentos históricos sobre o a origem, características e importância para o Vale do Paraíba. O professor de Geografia ainda poderá explorar a localização da cidade não só no estado de São Paulo, mas na região Sudeste. Trabalhará com mapas, desenvolvendo habilidades como

Reconhecer, na linguagem cartográfica, formas indispensáveis para visualizar fenômenos naturais e humanos segundo localizações geográficas;

Interpretar o mapa segundo os elementos que o compõem, considerando projeção, escala, métricas e linguagem;

Aplicar recursos cartográficos na leitura e na confecção de mapas, como meio de visualização sintética da relação entre realidades geográficas distintas;

Analisar códigos e símbolos da linguagem cartográfica, utilizando recursos gráficos de qualificação, de quantificação e de ordenação, de modo a evitar falsas imagens e erros cartográficos. (Currículo Oficial 2008: 99)

Relacionará esta localização privilegiada com o desenvolvimento da cidade. Um estudo sobre a geografia da região pode ser ampliado, como por exemplo, a formação de um vale e as cadeias montanhosas que o cercam. Em História e Português há ainda aspectos a serem estudados como a arquitetura dos pontos turísticos da cidade, os famosos palacetes; os períodos do ciclo do ouro e do café. O professor de Ciências, não citado neste projeto, já que objetivamos descrever atividades com as ciências humanas, tem possibilidades de apresentar as espécies vegetais que formam a Serra da Mantiqueira, a Serra do Mar e a vegetação do Bosque da Princesa. O tema água também merecerá reflexão, uma vez que o estado de São Paulo vive uma crise hídrica e os rios que formam as represas que

abastecem a região são citados na música e nas discussões propostas. Temos aqui um valioso projeto a ser desenvolvido por todas as disciplinas.

Após a realização de todos os passos, o professor de Geografia e História poderá utilizar o livro didático como instrumento de pesquisa, já que realizou previamente uma atividade de leitura. Usar o livro como suporte, nessa etapa, já não será algo feito de forma mecânica, uma leitura com o objetivo de decodificar e responder questões aplicadas, ele ampliará as informações.

Um projeto que enfoque a leitura em uma atividade que ative os conhecimentos prévios dos alunos, seguirá o exposto no Currículo Oficial (2008)

Caberá ao professor de História, então, conduzir os alunos à compreensão da cidadania como participação social e política. Estimular atitudes de solidariedade, cooperação, respeito, desprezando situações de injustiça. Refletir sobre si mesmo, reconhecendo-se como parte integrante da sociedade, valorizando a pluralidade que constitui o patrimônio sociocultural brasileiro, de outros povos e nações. Para isso usará fontes variadas fontes de informação, questionando-as, formulando problemas e encaminhando soluções adequadas. O professor de Geografia, uma disciplina social engajada em um mundo cada vez mais dominado pela globalização, no estudo do espaço geográfico priorizará a discussão dos desafios impostos pela transformação. O encurtamento das distâncias pelo advento das novas tecnologias, aproximando mundos, e, principalmente, uma nova proposta de cidadania, que objetive a igualdade de direitos e a justiça social.

Os PCNs (1998:08) apresentam objetivos que são plenamente desenvolvidos em um projeto como este.

Utilizar diferentes linguagens, verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal, como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Neste capítulo apresentamos um projeto interdisciplinar através de uma canção, analisada pelo professor de Português, para auxiliar os professores de História e Geografia e, de certa forma contribuir para o aprimoramento das ações em sala de aula que concorram para o desenvolvimento da competência leitora, com o objetivo de

interagir linguisticamente por meio de textos, nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente, que permite a construção de sentidos desenvolvendo a competência discursiva e promovendo o letramento. O nível de letramento é determinado pela variedade de gêneros textuais que a criança ou adulto reconhecem. (Currículo de Língua Portuguesa 2008:43)

O trabalho com projetos é uma ferramenta complementar aos documentos oficiais, para Lerner:

É assim que se torna possível evitar a justaposição de atividades sem conexão, que abordem aspectos também sem conexão com os conteúdos, e as crianças tem oportunidade de ter acesso a um trabalho suficientemente duradouro para resolver problemas desafiantes, construindo os conhecimentos necessários para isso, para estabelecer relações entre diferentes situações e saberes, para consolidar o aprendido e reutilizá-lo. (2002:23)

Uma prática escolar interdisciplinar como esta contribui para a contextualização dos conteúdos resgatando a memória dos acontecimentos, apresentando origens, causas, consequências e significações, aproximando-os da vida real. Possibilita que o aluno sinta-se “parte do universo e um universo à parte” (Fazenda 1991). Valoriza o trabalho em parceria, estabelecendo conexões entre as diversas disciplinas, desenvolve atividades de pesquisa, de construção, investigação e descoberta. Além disso, define uma base teórica como ponto de partida para o trabalho, dinamiza as aulas e integra os conteúdos.

Segundo Jolibert (1994) a pedagogia de projetos favorece viver numa escola alicerçada no real, aberta a múltiplas relações com o exterior: nela a criança efetivamente trabalha e dispõe de meios para afirmar-se como agente de sua aprendizagem, produzindo algo que tem sentido e unidade.

Atividades como esta, se desenvolvidas ao longo do ano letivo, auxiliarão o professor de Português, que não será o único responsável em trabalhar com leitura. Com isso, esperamos também que os dados das avaliações externas tornem-se satisfatórios, uma vez que as habilidades descritas nas Matrizes de Referência para Avaliação (2008) e expostas nos Cadernos do Professor serão trabalhadas, de forma dinâmica e motivadora o ano todo.

CONCLUSÃO

Na sociedade do século XXI, caracterizada pela revolução tecnológica e pela mudança vertiginosa em todos os aspectos do existir em sociedade, houve uma expansão do acesso aos bancos escolares. No Brasil, com a redemocratização do ensino, crianças e jovens das camadas mais pobres da sociedade que até bem pouco tempo não tinham o efetivo acesso estão presentes nas salas de aula. Neste panorama, merece destaque, então, a relevância da aprendizagem recebida.

No espaço escolar, mesmo que as diferenças sejam consideráveis, os profissionais devem ter clareza sobre os propósitos comuns da educação, para que se organizem em função desses propósitos. As ações em sala precisam concorrer para isso. É preciso formar jovens que saibam resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo em diversas situações. Levar o jovem ao desenvolvimento pessoal é um processo lento e trabalhoso, que requer o comprometimento de todos que pertencem à comunidade escolar. Entretanto, sabemos que a participação da família na vida dos educandos ainda não se apresenta satisfatória por diversos fatores, desde a falta de tempo para acompanhar a realização das tarefas escolares e comparecer às reuniões bimestrais ou quando solicitado, até a falta de interesse, que também engloba diversas motivações: por simples descaso ou por vergonha devido à falta de conhecimento. Pensando nessas reflexões, o trabalho do professor em sala de aula precisa contribuir para uma formação de qualidade, permitir que esse jovem, ao concluir seus estudos no Ensino Médio saiba posicionar-se criticamente na sociedade, com autonomia e liberdade, seja oralmente ou por escrito. As situações de aprendizagem oferecidas precisam ter significado.

A capacidade de aprender terá de ser trabalhada não apenas nos alunos, mas na própria escola, como instituição educativa, como uma instituição que aprende a ensinar. Se há um currículo proposto, que, como citado neste trabalho, tem como um de seus princípios a prioridade para o desenvolvimento da competência leitora em todas as disciplinas, todos os professores precisam trabalhar para atingir este objetivo. As interações entre os responsáveis pela

aprendizagem dos alunos assumirão o caráter de ações formadoras, mesmo que alguns não percebam isso. Ressaltamos, pois, enfaticamente, a responsabilidade da equipe docente na problematização e na significação dos conhecimentos sobre sua prática. Salientamos também a responsabilidade da equipe gestora das unidades em colaborar e ou conduzir estas ações.

Quando propomos um projeto interdisciplinar para o desenvolvimento da competência leitora, acreditamos que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais. Acreditamos que esse é o ponto de partida para o trabalho colaborativo e para a formação de uma comunidade aprendente.

O professor terá em mente ao planejar suas aulas o que o aluno aprenderá e elaborará estratégias que contribuam para a qualidade de suas mediações. Ao descrever as atividades de leitura, a premissa de que o domínio do código não é suficiente para garantir a comunicação e o entendimento permeará os professores de todas as disciplinas que criarão oportunidades profícuas de leitura com a diversidade de textos.

Sem qualquer dúvida ou questionamento, a leitura é um fator importante na educação escolar, porque constitui um instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens. No entanto, uma pequena pesquisa com professores de História e Geografia de uma escola rural no interior do Estado de São Paulo, feita neste trabalho, evidenciou que seu conceito tem sido compreendido tradicionalmente como um ato mecânico de decodificação de palavras. Nesse sentido, a leitura que deveria ser vista como um processo de ensino-aprendizagem que vai além de um simples ato de decodificar, não se revela, na escola, como uma complexidade que exige metodologia segura, alegria e sacrifício, à medida que é, também, um ato de descobrir e descobrir-se para o mundo. Não se vê a leitura como um espaço em que o educador possa refletir seriamente sobre a importância que o ato de ler tem para o educando como sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Assim, em uma sociedade em que prevalece a tecnologia e a transmissão de conhecimentos por canais jamais sonhados nos séculos anteriores, o educador precisa conhecer as estratégias de leitura e procurar desenvolver no educando o domínio dessas estratégias, a fim de possibilitar, desta forma, leitura significativa e vivencial. É preciso reconhecer principalmente a função que a leitura

exerce tanto dentro como fora do ambiente escolar. Por isso, se no passado eram necessários 12 anos para que se aprendesse a ler e a escrever, hoje é preciso que o trabalho seja constante e envolva o comprometimento de todos. As questões polissêmicas do ato de ler estão envolvidas em toda a existência do educando. Aspectos pedagógicos, psicológicos, cognitivos e discursivos são fatores fundamentais para o ato de bem formar leitores.

Entretanto, nem sempre o conceito de leitura se torna parcial e incompreensível se os professores não entenderem as concepções de ensino que a cercam. Os professores que adotam um modelo de leitura, calcado na decifração do código, acreditam que seu aluno é um ser passivo, que não tem habilidade de produzir seu próprio conhecimento, nem de fazer relações com o que já aprendeu. Para este professor, seu aluno é uma tabula rasa, um receptáculo que precisa ser preenchido. E se tal aluno não consegue entender o que leu é porque ele não tem a capacidade ou habilidade para isto (Bruner, 2001). Evidentemente, essa é uma tradição herdada das nem sempre seguras (embora bem intencionadas) pedagogias de leitura. O mal maior talvez incida sobre a atribuição de responsabilidade absoluta para essa tarefa árdua e contínua ao professor de língua portuguesa.

Nesse modelo de ensino, o professor se vê, muitas vezes, num papel de gramofone que não possui a sua própria voz, mas apenas reproduz o discurso alheio, ou seja, é apenas um reproduzidor e não autor das ideias. É apenas transmissor dos conceitos vindos de cima, de algum teórico da sua área.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, entre as condições de destinatários de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler automaticamente é que existe a possibilidade de, com a ajuda do professor e de outros leitores, desenvolver a competência leitora de um aluno ainda inexperiente. O professor, a despeito da área de conhecimento em que atue, precisa ser um dos responsáveis por fornecer as condições necessárias para que se estabeleça a interação entre seu aluno e os sentidos possíveis do texto. Ante ao exposto até aqui, reiteramos o papel da troca de experiência entre os professores, num trabalho de formação conjunta.

É importante que professores e alunos entendam que a leitura é um processo ativo de construção de sentido, de maneira que o leitor deixa de ser apenas um recipiente de informações contidas no texto e passa a ser um coautor do material que está lendo; pode-se dizer que a compreensão do texto geralmente, o motivo que leva um indivíduo a ler é a função social da leitura: lê-se por necessidade, por interesse em algo, para alguma finalidade que é sempre social. Da mesma forma que o propósito varia, sua abordagem também sofre variações; não se lê um poema do mesmo modo que se lê uma notícia de jornal. A partir da intenção do leitor ao se aproximar do texto e do grau de dificuldade do material escrito é que o professor deve apresentar estratégias compensatórias às dificuldades de seus alunos. Trata-se de um exercício pedagógico que requer centrar a intervenção do professor como um auxiliar da autoregulação da aprendizagem de cada um e de todos.

Sendo assim, o professor que procura adotar esse modelo de leitura em seu trabalho vê seu aluno como detentor de conhecimento e como um ser capaz de dialogar com os autores e negociar os significados que, na leitura, a linguagem do autor pode ser negociada com ele. Ao ver que o texto sem ser lido pode parecer algo que não está vivo, por estar estático, ele espera que seja lido para ganhar vida e sentido para aquele que lê. Precisamos de alunos reflexivos, mas o professor, sobretudo, deve ser reflexivo, precisa colaborar na constituição sadia de organização do tempo e do espaço, de normas e hábitos de comunicação e de formação para a vida do aluno. Para isso, entretanto, é preciso ser, antes de tudo, um professor-leitor e, por isso, é na formação do professor que deve estar o foco central das ações que visem melhorar a qualidade da educação como um todo e, de modo mais específico, a formação de leitores proficientes

O indivíduo que aprende a ler e a escrever torna-se alguém alfabetizado? Num sentido contemporâneo, a resposta é negativa. De todo modo, significa apenas que atingiu o primeiro nível de aquisição da língua escrita, no sentido de conhecer o alfabeto e conseguir formar, ler palavras e, possuir as habilidades básicas de leitura e escrita. Porém para que um indivíduo ultrapasse os limites estreitos desse conceito de alfabetização é necessário que consiga se relacionar com o mundo por intermédio da linguagem escrita. Uma linguagem escrita efetiva, vivencial, real, incrustrada em todos os atos sociais da contemporaneidade. É é

preciso que, além de saber ler e escrever, saiba interpretar os textos nos diversos contextos em que estão inseridos e seja capaz de compreender as determinações implícitas e explícitas no texto.

O trabalho com um projeto interdisciplinar, nesse sentido, implica uma elaboração conjunta, um pensar coletivo entre os professores. Este é o primeiro passo para a formação entre os pares. Aqui, num movimento pedagógico mais realista e factível, o professor de Língua Portuguesa auxiliará de forma valiosa o entendimento dos colegas sobre leitura. Este profissional teve formação acadêmica sobre o tema. Sua base teórica contribuirá para o planejamento das estratégias para as outras disciplinas. Não exime, porém, os colegas de outras áreas de atuarem de modo incisivo sobre a formação de leitores proficientes.

O projeto interdisciplinar é um caminho para fazer a relação entre as disciplinas, é se basear em uma situação real. A abordagem interdisciplinar permite que conteúdos que o professor daria de forma convencional, seguindo apenas o livro didático, ação mais comum, principalmente entre professores arraigados em estratégias do passado, sejam ensinados e aplicados na prática, atribuindo sentido ao estudo. Contudo, para que a dinâmica seja exitosa, planejamento e sistematização são fundamentais, principalmente se muitos professores participarão. É preciso tempo para reuniões pedagógicas em que se decidam quando os conteúdos previstos serão dados para que uma disciplina auxilie a outra.

Projetos interdisciplinares também pedem temas bem delimitados, além da decisão sobre quais aspectos focar, quantas disciplinas podem explorar a tematização pretendida. Defendemos que mesmo se o professor não se sinta à vontade para tratar do assunto, que empenhe-se na oportunidade de aprender. Um fator pedagógico fundamental é mostrar à classe como é interessante buscar o conhecimento, em conjunto, de modo utilitarista ou não. Aqui acrescentamos o que defende Berger " A formação continuada do professor não se resume a realizar um curso atrás do outro, mas também ler diariamente sobre assuntos gerais". Dessa maneira, ele aprende a aproveitar momentos que surgem em sala e que tendem a ser produtivos se abordados de forma ampla.

O educador espanhol Jurjo Torres Santomé, afirma que a interdisciplinaridade dá significado ao conteúdo escolar. Ela rompe a divisão hermética das disciplinas. A coordenação pedagógica da escola tem um papel mediador, sugerindo parcerias, provocando o diálogo, oportunizando situações de aprendizagem que concorram para a obtenção de resultados mais significativos.

Neste trabalho objetivamos analisar o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, com foco no princípio denominado desenvolvimento da competência leitora, descrito como tarefa de todas as disciplinas. Apresentamos o contexto de uma escola pública no interior de São Paulo e seus índices de desempenho em uma avaliação externa. Realizamos uma pesquisa com os professores de História e Geografia para descobrir o que entendem por leitura e como trabalham em sala de aula para desenvolvê-la.

Traçamos um panorama da história da leitura, a evolução que sofreu com o tempo para chegarmos ao enfoque atribuído à leitura na escola hoje, a fim de responder aos seguintes questionamentos: Como a leitura deve ser trabalhada na escola de modo a formar leitores competentes? Os professores de História e Geografia contribuem para essa tarefa? Diante da análise do corpus, podemos afirmar que as situações de aprendizagem em sala de aula ainda não contribuem para o pleno desenvolvimento da competência leitora. Por falta de formação que os qualifiquem para desenvolver esta competência, os professores de História e Geografia estão aquém de realizá-la.

Chegamos à conclusão que a qualidade da mediação do professor nas atividades de leitura é fundamental para o êxito deste trabalho. Ao elencar estratégias eficazes e procedimentos adequados para sua tarefa, o profissional comprometido com seu ofício formará um leitor mais apto a intervir e interagir na sociedade em que vive.

A leitura dos textos deve ser precedida de atividades que motivem os alunos a levantar questões a respeito de temáticas que fazem parte de seus interesses ou não. Para um trabalho efetivo de leitura faz-se necessário que o educador leia e trabalhe com certa frequência diversos tipos de textos. Estas ações são relevantes para que a aprendizagem seja significativa.

Diante dessas afirmações acreditamos que um projeto interdisciplinar contribua para esta reflexão e aprendizagem constante do corpo docente com vistas à formação de leitores proficientes e conseqüentemente elevar os índices de desempenho dos alunos nas avaliações externas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUINO, Julio Groppa (org.). *Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo. Cortez, 1991.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERGER FILHO, Ruy Leite. Formação Baseada em Competências numa Concepção Inovadora para a Formação Tecnológica. Anais do V Congresso de Educação Tecnológica dos Países do MERCOSUL. Pelotas: MEC/SEMTEC/ETFPEL, 1998
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos-metodológicos *In* DIONÍZIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. (p.37-46)
- BRONCKAR T, J.-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 2003.
- CANO, M.R.O & PALMA, Dieli V. *Língua Portuguesa*. Coleção 1: A reflexão e a prática no ensino. São Paulo: Blucher, 2009.
- CHARTIER, Anne-Marie *et al.* *Ler e escrever; entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CINTRA, Anna Maria Marques e PASSARELLI, Lílian Ghiuro. Coleção 3: Leitura e Produção de Texto. São Paulo: Editora Blucher, 2012.
- Currículo Oficial do Estado de São Paulo: ciências humanas- Secretaria de Estado da Educação: São Paulo, 2008.
- Currículo Oficial do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias- Secretaria de Estado da Educação: São Paulo, 2008.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento* *in* ROJO, R. & GLAÍS, S. *Gêneros orais escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FAZENDA, Ivani C. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.
- _____. (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo, Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FISCHER, Steven Roger. *História da Leitura*; tradução Claudia Freire. São Paulo: UNESP, 2006

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. P. Alegre: Artes Médicas, 1991.

KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, 1997.

_____. *A concepção escolar da leitura*. In: *Oficina de leitura. Teoria e Prática*. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore V. *A inter-ação pela linguagem. Linguagem e sociedade, a construção interativa dos sentidos no texto, estratégias dos "jogos de linguagem"*. São Paulo: Contexto, 1998.

LAJOLO, Marisa *Do mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. São Paulo: Ática, 5ª edição, 1999.

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

LÜCK, H. *Pedagogia interdisciplinar : Fundamentos teórico – metodológicos*. Petropolis: Vozes, 1994.

MARCUSCHI, Luiz A. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. e outros (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Escrita e leitura: natureza do processo*. In: *Leitura, produção de textos e escola. Reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S.; NOGUEIRA JUNIOR, J. E. *Educação lingüística e desafios na formação de professores*. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa: lusofonia-memória e diversidade cultural*. São Paulo: EDUC, p. 215-33, 2008.

PALMA, D. V. & TURAZZA, J. *Formação de Professores e Interdisciplinaridade na Perspectiva da Educação Linguística*. 4º Congresso de Lusofonia, São Paulo: PUC, 2010.

Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa - Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: história - Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Geografia - Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PERRENOUD, Phillipe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

POLIDORO, Lurdes de Fátima & STIGAR, Robson. *A transposição didática: a passagem do saber científico para o saber escolar*. Ciberteologia - Revista de Teologia & Cultura - Ano VI, n. 27 D (páginas 153 a 159) Disponível em: <http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/wp-content/uploads/2009/12/02A-transposicao-didatica.pdf>

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade*: Poro Alegre: Ed. Artmed, 1998.

SMOLKA, Ana L. B., GOES, M. C. R. (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar*. Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993.

SOARES, Magda. *Português na escola - História de uma disciplina curricular*. In BAGNO, Marcos (Org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 155-177.

SOARES, Magda. *Que professor de português queremos formar?* (2001) Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiiisenefil/07.html>

_____. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 52, p. 19-24, 1985;

_____. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP/PREDUC, 1989.

_____. “As condições sociais da leitura”, in *Leituras: Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1995.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Sites:

<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/sao-paulo-faz-escola>

<http://idesp.edunet.sp.gov.br/>)

<http://saresp.fde.sp.gov.br/2013/>)

www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p009-020_c.pdf

<http://letras.mus.br/hinos-de-cidades/473056/>

<http://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821615/distorcao-idade-serie-na-educacao-basica>

<http://www.intranet.educacao.sp.gov.br/portal/site/Intranet>

<http://cidadespaulistas.com.br/prt/cnt/mp-princid-430.htm>

www.pindamonhangaba.sp.gov.br