

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR PARA O TRABALHO COM A LEITURA NA SALA DE AULA¹

Lauciane Piovesan ZAGO
UNIOESTE/CAPES
lhpalauciane@hotmail.com
Sueli GEDOZ
UNIOESTE/CAPES
oi_sueli@hotmail.com

RESUMO: A pesquisa que pretendemos apresentar neste trabalho vincula-se ao Núcleo de Pesquisa do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado – com área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, e articula-se a partir da temática “formação de professores da Educação Básica – anos iniciais do Ensino Fundamental”, da região Oeste do Paraná, focalizando, especificamente, municípios que apresentaram índices abaixo de 5,0 na avaliação do INEP/SAEB realizada no ano de 2009. Trata-se de um projeto financiado pela CAPES/INEP, por meio do qual objetivamos, a partir de instrumentos investigativos, verificar quais são as dificuldades enfrentadas pelos professores dos anos iniciais para trabalhar com os conteúdos da Língua Portuguesa, principalmente, os conteúdos que remetem às capacidades de leitura e, a partir dos dados obtidos, proporcionar formação continuada que atenda aos anseios desses docentes no que se refere ao trabalho com esses conteúdos em sala de aula. Orientados pela concepção sociointeracionista de linguagem e com vista a alicerçar teoricamente nosso *corpus* de pesquisa, pautamos nossos estudos principalmente nas obras Koch e Elias (2010), no que se refere aos aspectos de leitura, e em Bakhtin (2000, 2004) e Bronckart (2003), no que remete aos aspectos discursivos da língua e aos gêneros textuais. Com isso pretendemos, a partir desse projeto de formação continuada estendido aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, re-pensar e, quando necessário, re-direcionar a ação educativa, no sentido de oportunizar aos alunos práticas pedagógicas voltadas ao letramento, que assegurem a inserção social e discursiva, à medida que as capacidades e habilidades de leitura sejam trabalhadas de forma efetiva na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Formação Continuada; Letramento.

1 Introdução

Elaboramos o presente texto com o intuito de apresentarmos o projeto “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB na região oeste do Paraná”. Trata-se de um trabalho vinculado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, *campus* de

¹ Estas discussões estão vinculadas ao Projeto de Pesquisa “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB na região oeste do Paraná”, desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* de Cascavel/PR, vinculado e financiado pelo Programa Observatório da Educação (CAPES/INEP).

Cascavel/PR, e financiado pelo Programa Observatório da Educação (CAPES/INEP). As ações organizadas para esse projeto almejam uma contribuição para o processo de formação continuada na região oeste do Paraná por meio de um trabalho sistemático, articulado e contínuo estendido aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental

O projeto mencionado, aprovado em outubro de 2010 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, foi elaborado a partir da necessidade de ofertar formação continuada para professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, em municípios do oeste paranaense que, em 2009, alcançaram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo de 5,0 (cinco).

Com atividades iniciadas em janeiro de 2011, o projeto tem realizado pesquisas e ações práticas sobre os processos de alfabetização, letramento e domínio da Língua Portuguesa, com base teórica voltada à interação verbal proposta por Bakhtin (2000, 2004) e ao interacionismo sociodiscursivo apresentado por Bronckart (2003). Compreendendo a linguagem sob esse foco, a alfabetização e o letramento também são tomados a partir dos usos da leitura e da escrita nas práticas sociais. Trata-se, portanto, de um trabalho que se fundamenta no enfoque que considera os gêneros textuais/discursivos como instrumentos de interação, mediadores de ações sociais, construídos por sujeitos ativos e participantes das diferentes esferas sociais. A fundamentação ancora-se também na concepção teórico-filosófica que fundamenta o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal (AMOP, 2007), documento que organiza o ensino na região em que esse projeto vinculado ao Programa Observatório da Educação é desenvolvido.

Diante desse contexto, dedicamos a parte inicial deste estudo à apresentação mais abrangente do Programa Observatório da Educação, contextualizando o espaço em que se desenvolve o projeto a ele vinculado, e relatando sobre a elaboração, aprovação e objetivos desse projeto. Em seguida, fundamentamos o olhar que estabelecemos para o trabalho com a leitura na sala de aula, apontando aspectos relacionados aos fundamentos teóricos que embasam a prática docente nos municípios de abrangência do projeto. Focalizamos também, as concepções de linguagem e leitura que fundamentam as ações desenvolvidas, relatando na parte final desse estudo, alguns exemplos de ações de formação organizadas a partir de um diagnóstico da situação apresentada em cada município e pautadas num trabalho sistematizado e contínuo.

2 O Programa Observatório da Educação: organização e objetivos

Ao delinear o trabalho desenvolvido pelo Programa Observatório da Educação (doravante POE) na região oeste do Paraná, é necessário, primeiramente, contextualizar a forma com tem sido organizada, nesse espaço geográfico, a principal meta do programa, ou seja, a formação continuada de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Investigando a trajetória histórica desse processo, verificamos que o oeste paranaense desenvolve, ao longo dos últimos 30 anos, ações significativas e coerentemente organizadas nas políticas de formação continuada destinadas a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os municípios dessa região contaram, ao longo de mais de 20 anos, nas décadas finais do século passado, com a atuação da Associação Educacional do Oeste do Paraná – ASSOESTE – cujo objetivo residia no assessoramento aos professores atuantes nesse nível de ensino, fornecendo-lhes subsídios teóricos e metodológicos de acordo com as teorias vigentes em cada época. Com a extinção da ASSOESTE em 2001, os municípios dessa região começaram a se mobilizar pela criação de um órgão que pudesse assessorá-los diante dos desafios propostos constantemente para o processo educativo.

Nesse contexto, em abril de 2003, a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP - criou um Departamento de Educação, com o objetivo de discutir ações voltadas às melhorias da educação nessa região. Uma dessas ações foi a elaboração de um currículo, já que esta era uma necessidade manifestada pelos professores que atuavam nas turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal currículo, denominado “*Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais)*”, (doravante CBEPM), elaborado com a participação de professores e coordenadores municipais representantes dos 49 municípios que, em 2003, faziam parte da AMOP, foi concretizado no ano de 2007, data que passou a ser considerado como documento oficial para processo de ensino na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental no oeste do Paraná. Considerando atualmente o CBEPM (AMOP, 2007) como documento norteador e articulador das ações que envolvem a prática pedagógica, os eventos de formação continuada ofertados a professores nessa região têm correspondido, ou pelo menos devem corresponder, aos pressupostos apresentados nesse documento.

Lançando um olhar para esse contexto, o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Mestrado em Linguagem e Sociedade, da UNIOESTE, *campus* de Cascavel/PR, interessou-se pelo Programa Observatório da Educação e elaborou um projeto que, ao mesmo tempo, atendesse aos objetivos do POE e às necessidades de formação continuada nas áreas de Alfabetização, Língua Portuguesa e Matemática em alguns municípios da região oeste de Paraná. A proposição de um projeto, ao POE, só ocorreu, pois a equipe² que constitui e organizou esse projeto, acreditou na possibilidade de articular os objetivos do POE aos estudos realizados na linha de pesquisa “Linguagem: práticas lingüísticas, culturais e de ensino” do referido Programa de Pós-Graduação. Tais estudos versam, entre outras concepções, sobre a teoria dos gêneros textuais/discursivos, a concepção sociointeracionista de linguagem, o referencial apresentado no CBEPM (AMOP, 2007) e o processo de formação continuada desenvolvido na região oeste do Paraná.

De acordo com o Edital 38/2010, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, convidavam, em 2010, Instituições de Educação Superior – IES que, naquele momento, mantinham programas de pós-graduação *stricto sensu* com conceito maior ou igual a 3 (três), a enviarem propostas de estudos e pesquisas, no âmbito do POE. Ao lançar esse Edital, o POE objetivou o fomento de estudos e pesquisas sobre os processos de Alfabetização e de domínio da Língua Portuguesa e da Matemática, bem como a produção acadêmica e a formação de recursos humanos em educação, em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado, para, com isso, entre outras metas, fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional.

Na tentativa de atender aos objetivos propostos e analisando o contexto de formação continuada de alguns municípios da região oeste do Paraná, foi elaborado o projeto denominado “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB na região oeste do Paraná”, o qual obteve aprovação junto a CAPES/INEP em 08 de outubro de 2010. O objetivo maior desse projeto é implementar um núcleo de pesquisas focalizando os estudos que valorizem a alfabetização como um processo essencial ao exercício de práticas sociais de leitura, numeramento, oralidade e escrita, de forma que, por meio de ações voltadas às políticas educacionais de cada município e, dentre elas, a formação continuada, promova o sucesso escolar de municípios da região oeste do Paraná que apresentaram IDEB abaixo de 5,0 no ano de 2009. Em termos gerais, as metas desse projeto articulam-se a partir de um

² Equipe coordenada pela Prof^a Dr^a Terezinha da Conceição Costa-Hübes, docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Mestrado e Doutorado em Linguagem e Sociedade, UNIOESTE.

aprofundamento teórico com os professores em momentos de formação continuada, visando proporcionar-lhes reflexões críticas acerca da alfabetização e letramento a partir de um trabalho pautado nos gêneros textuais/discursivos, base teórica e metodológica do CBPEM (AMOP, 2007).

Lançamos um olhar para o oeste paranaense considerando os dados obtidos por Costa-Hübes (2008) em pesquisa realizada sobre o perfil dos docentes nos diversos municípios dessa região. A pesquisa revela que a maioria dos municípios, apesar de administrar uma quantidade pequena de docentes, não consegue organizar e ofertar uma capacitação com carga horária significativa na área de Língua Portuguesa. Tal situação é assim justificada pela autora:

O resultado pode ser justificado, de certa forma, pelo fato de não ser apenas a área de Língua Portuguesa que requer formação. [...] os recursos destinados à formação continuada são distribuídos geralmente entre cursos de 8 horas em cada área, ou, então, prioriza-se uma disciplina em detrimento das demais.

Tal realidade justifica o pouco investimento em formação continuada na área de Língua Portuguesa, e revela também qual é a cultura que persiste em relação à formação: cursos pontuais (8 horas), direcionados, cada vez, a uma diferente área, o que parece não garantir as reflexões necessárias para cada uma delas. (COSTA-HÜBES, 2008, p. 187)

Em observância a essa realidade, acreditamos que o interesse pela formação de professores da educação básica, especialmente àqueles que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve ser o elemento norteador do projeto em apresentação. A ênfase aos processos de leitura, escrita e numeramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, propicia ao aluno maior facilidade nos níveis subseqüentes do ensino. Também acreditamos que o preparo e a formação do professor é outro aspecto fundamental no desenvolvimento da aprendizagem.

Em termos de avaliação da realidade brasileira, tomamos os dados apresentados nos resultados do IDEB³. Ao analisarmos esse dados, nossa preocupação recai sobre alguns municípios do oeste do Paraná, região que, em 2009, teve 8 municípios que apresentaram um índice inferior a 5,0 (cinco). Embora esses municípios façam parte de um contexto regional que tem um histórico representativo de formação continuada para docentes, os resultados revelaram a necessidade de uma atenção especial ao processo educativo desenvolvido em cada realidade municipal.

Dessa forma, considerando que o projeto “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB na região oeste do Paraná”, do qual participamos desde sua elaboração, organiza-se em torno desses municípios, não podemos deixar de considerar em nossas ações, estudos relacionados à organização da Prova Brasil. Sabemos que o IDEB de cada município é calculado com base nas taxas de aprovação e no desempenho dos alunos em avaliações desenvolvidas e aplicadas pelo INEP, visando avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Verificando que a avaliação aplicada aos estudantes do 5º ano e da 4ª série é a Prova Brasil, cujo enfoque, na área de Língua Portuguesa, é a leitura, nosso olhar também está voltado para a matriz de referência dessa avaliação e, conseqüentemente, para os tópicos e descritores que organizam a prova.

³ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 com o objetivo de verificar a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação.

Assim, partindo desse contexto, iniciamos em janeiro de 2011, as ações programadas no projeto. Na região pesquisada, 8 municípios⁴ foram convidados a participarem do projeto, dos quais 7 manifestaram interesse e apenas 1 município optou pela não participação. Dentre as várias ações previstas, algumas estão intimamente relacionadas à leitura. Sobre essas ações, desenvolvidas ao longo desse período de formação continuada, dedicamos as partes seguintes deste estudo. Na sequência, apresentamos a concepção de leitura que embasa as discussões empreendidas nos momentos de formação continuada.

3 Formação continuada: articulações entre concepção teórica e prática na sala de aula

As bases que alicerçam o projeto “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB na região oeste do Paraná” organizam-se, metodologicamente, a partir do binômio teoria/prática. A teoria que fundamenta o projeto em questão recorre à interação verbal como condição para o trabalho com a linguagem. Essa compreensão, pautada numa abordagem dialética de produção do conhecimento, reconhece a linguagem como social, resultado de uma construção coletiva e de processos de interação. Tal fundamento sustenta-se em Bakhtin (2000, 2004) que propõe um olhar dialógico sobre a linguagem, considerando-a como um ato social que se realiza e se modifica nas relações sociais e, ao mesmo tempo, é meio para a interação humana e resultado dessa interação, já que seus sentidos não podem ser desvinculados do contexto de produção. A linguagem é, portanto, de natureza socioideológica e tudo “[...] que é ideológico possui um **significado** e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN, 2004, p. 31 - grifo do autor).

Essa vertente teórica também fundamenta o CBEPM (AMOP, 2007) que considera a língua a partir de seu caráter discursivo, pois não a vê separada dos seus falantes e dos seus atos, tampouco das esferas sociais e dos valores ideológicos.

[...] pensar o ensino de Língua Portuguesa implica pensar na realidade da linguagem como algo que permeia todo o nosso cotidiano, articulando nossas relações com o mundo e com o outro, e com os modos como entendemos e produzimos essas relações. A percepção da natureza histórica e social da linguagem, estabelecida nos meios de produção, conduz-nos a compreender seu caráter dialógico, no sentido de que tudo o que dizemos, fazemo-lo dirigido a alguém, a um interlocutor concreto, quer dizer, sócio-historicamente situado. (AMOP, 2007, p. 144)

Enfatizando a necessidade de um trabalho com leitura, oralidade e escrita voltado aos usos sociais da língua, o CBEPM (AMOP, 2007) orienta que esse trabalho pode ser estruturado a partir do reconhecimento dos gêneros textuais⁵, apontando-os como objeto de ensino. “Os encaminhamentos metodológicos na concepção sociointeracionista da linguagem implicam a compreensão de que os gêneros são produzidos em função do uso geral da necessidade social.” (AMOP, 2007, p. 147).

Na tentativa de apresentar um encaminhamento prático ao trabalho com os gêneros textuais/discursivos, o CBEPM (AMOP, 2007) recorre à perspectiva adotada pelos estudiosos que compõem a Escola de Genebra, cujos representantes mais expressivos são Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronckart. Conceituando os gêneros textuais como

⁴ Optamos por não mencionar o nome dos municípios envolvidos.

⁵ O CBEPM (AMOP, 2007) adota a denominação “gêneros textuais”, considerando a familiaridade dos interlocutores desse documento com o referido termo.

textos relativamente estáveis elaborados a partir de determinados objetivos, Bronckart (2003) informa que:

Na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de gêneros de textos) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores. (BRONCKART, 2003, p. 137)

Como proposta para atender ao trabalho com os gêneros, os autores de Genebra apresentam um encaminhamento didático-metodológico conhecido como Sequência Didática (SD), o qual é assim apresentado por AMOP (2007):

O encaminhamento didático-metodológico que dá conta desse trabalho com os gêneros textuais é o da Sequência Didática (SD), proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Trata-se de pensar e de planejar os conteúdos, de maneira sistemática, por meio da elaboração de um conjunto de atividades organizadas em torno de um gênero (oral ou escrito). (AMOP, 2007, p. 149)

Pautado nesse referencial teórico proposto pelo CBEPM (AMOP, 2007), recorrendo aos tópicos e descritores apresentados na Prova Brasil e articulando um processo de formação continuada comprometido com os objetivos do POE, o projeto “Formação continuada para professores da Educação Básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB na região oeste do Paraná” prevê, ao longo de seus quatro anos de atividades (2011/2014) a execução de diversas ações práticas, as quais já foram colocadas em prática ao longo do ano de 2011 e continuam em processo de realização no presente ano. A ação mais expressiva é a oferta de um processo de formação contínuo, sistematizado e organizado, em diferentes áreas do conhecimento. No tocante à Língua Portuguesa foram planejadas 80 horas de formação para os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo desse contato contínuo com os docentes está pautado no aprimoramento de suas práticas pedagógicas voltadas ao letramento, a fim de que as capacidades e habilidades de leitura sejam trabalhadas de forma efetiva na sala de aula.

4 Concepções de linguagem e leitura: influências no ensino

Após essa breve apresentação sobre o referencial teórico metodológico que fundamenta trabalho com a Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos municípios abrangidos pelo projeto ora elaborado para o POE, passamos a algumas considerações sobre as concepções de linguagem e leitura que têm subsidiado a formação de professores iniciada em 2011 e em processo de andamento em 2012. Para isso, recorreremos a uma contextualização de tais concepções reportando-nos às suas influências no processo de ensino.

No decorrer da história o homem, para suprir suas necessidades de interação, buscou diferentes formas para atingir este propósito. Com o surgimento da escrita, e conseqüentemente a “padronização” de símbolos, o processo de interação foi facilitado e as formas de registro também. Nesse sentido, o saber histórico nos conscientiza de que ao longo

da sua existência, o homem, a partir de suas necessidades de interação com o outro e de socialização dos conhecimentos produzidos (o que nos torna verdadeiramente humanos), constituíram “modos de dizer”, que não obedecem a uma fixidez, mas se modificam ao longo dos tempos, conforme as necessidades derivadas de um sistema histórico, social e ideológico no qual está inserido.

Nesse bojo, o ensino do sistema da língua está relacionado aos modos como o homem compreende a si mesmo, à linguagem e ao universo em que se situa e disso decorrem as diferentes concepções de linguagem que permearam o ensino da Língua Portuguesa. Entre essas concepções, podemos destacar três delas, que exerceram e ainda exercem forte influência na prática docente:

- A concepção de linguagem como expressão do pensamento;
- A concepção da linguagem como instrumento de comunicação;
- A concepção de linguagem como meio de interação.

Nota-se a necessidade de ressaltar que tais concepções de linguagem têm sido abordadas, embora de forma sucinta, por diversos autores. Entre eles estão Travaglia (1998), Koch (2005), Marcuschi (2008). Visto a relevância da compreensão dessas concepções para a análise da realidade do ensino da Língua Portuguesa nos propomos a seguir, a resgatar, ainda que de forma sucinta, cada uma delas.

A concepção de linguagem como **expressão de pensamento** é um princípio sustentado pela tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Idade Moderna, teoricamente só rompida no início do século XX, de forma efetiva, por Saussure (1969). Sustenta-se na ideia da linguagem como ato individual, sendo necessário aprender a gramática para chegar ao “bem falar” e “bem escrever”, priorizando, nesse contexto, o ensino da gramática prescritiva/normativa.

Dessa forma, a linguagem é considerada a “tradução” do pensamento. E conseqüentemente, compreendida como dom individual, que está no indivíduo, apreendida por maturação, e que se expressava pelos saltos, clics ou insights. Nesse contexto, entende-se que as capacidades humanas, nessa concepção, eram determinadas hereditariamente. Para Koch (2005), tal concepção de língua como representação apenas do pensamento, corresponde à imagem de um sujeito psicológico, individual, ou seja, dono de sua vontade e de suas ações. Assim, esse sujeito é visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada (KOCH, 2005).

Esta visão de linguagem permeou o ensino de língua materna no Brasil e foi mantida, praticamente, até o final da década de 60, embora tenha repercussões, mesmo atualmente, no ensino em questão.

A segunda concepção, de acordo com Travaglia (1998, p. 22), vê a linguagem como **instrumento de comunicação**, ou seja, como um meio objetivo para a comunicação. Considerando esta perspectiva, a língua é vista, como um código, isto é, um conjunto de signos que se combinam segundo regras claramente estabelecidas. Assim, o indivíduo (emissor) se utilizaria de um conjunto de signos (código) para transmitir a um “receptor” certa mensagem.

Conforme dito anteriormente, Saussure rompe com a concepção de linguagem como expressão do pensamento e institui a linguagem como instrumento de comunicação. Aos seus estudos, acrescentamos ainda a grande contribuição de Jakobson (1973), o qual reconhece três funções básicas de linguagem, as quais são percebidas de acordo com a incidência no *emissor* (função expressiva/ emotiva); no *receptor* (função apelativa/conativa) ou no *referente/contexto* (função referencial/ informativa). Jakobson (1973) considera outros fatores intervenientes no ato de comunicação verbal: *a mensagem*, *o canal* e *o código*, classificando as funções, de acordo com o fator que se destaca no ato de comunicação.

Em termos de ensino, passou-se a realizar a descrição gramatical de fragmentos textuais, recortados principalmente do registro escrito. Priorizavam-se atividades que veiculavam modelos de estrutura gramatical. No ensino, ainda há fortes ecos da norma e da prescrição gramatical.

Os estudos realizados neste período, quanto ao estruturalismo, às concepções e às funções da linguagem, serviram de fundamento para a organização de um modelo de ensino de Língua Portuguesa no Brasil ratificado pela publicação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692, de 1971.

Contrariando muitos aspectos dessas duas concepções, entrou em cena um terceiro viés para os estudos da linguagem. Nessa ótica, a linguagem foi definida como **meio de interação**. Nessa perspectiva, os homens interagem socialmente mediados pela linguagem, ou seja, ela organiza suas relações sócio-discursivas. Corroborando com as ideias do filósofo russo Bakhtin (2004), temos que, os modos de dizer do homem são possibilidades oferecidas pela língua, numa determinada situação ou contexto de produção, sendo eles, materializados por meio de enunciados concretos, denominados pelo autor de gêneros do discurso, os quais seguem uma organização relativamente estável, conforme as diferentes áreas de atividade humana (esferas sociais).

Dessa forma, é correto afirmarmos que a linguagem é produto de uma necessidade histórica e que vai se concretizar como tal, em situações reais de uso entre locutor e interlocutor. Reconhecer a natureza social da linguagem é considerar o caráter dialético e histórico da língua. Nesse sentido, Bakhtin postula:

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. (BAKHTIN, 2004, p. 44).

Nesse sentido, essa compreensão de linguagem requer que o ato de alfabetizar e ensinar a língua incorpore a noção de letramento, que se refere ao estado e à condição de quem faz uso da leitura e da escrita em suas práticas sociais. Ler e escrever não significam apenas a aquisição de um “instrumento” para a futura obtenção de conhecimentos, mas uma forma de pensamento, um processo de produção do saber, um meio de interação social com o mundo. Dessa forma, Soares (2004) afirma que o conceito de letramento “[...] é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e leitura em suas práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 31-39).

Tendo clara essa concepção de linguagem as ações na escola (no ensino) necessitam envolver atos educativos que favoreçam a interação verbal. Devem garantir ao educando por meio de um trabalho coletivo, compartilhado (no sentido de possibilitar também, a apropriação dos conhecimentos produzidos socialmente), o acesso a diferentes formas de linguagem presentes nos variados gêneros textuais/discursivos, pois quanto maior for esse contato, maior a possibilidade de realizar processos mentais mais elaborados, os quais a língua possibilita.

O ato educativo, portanto, deve garantir que os alunos se apropriem, de forma contínua, dos conhecimentos em relação aos usos da linguagem, possibilitando-lhes interagir socialmente com o outro, ter acesso aos bens culturais e agir efetivamente no mundo letrado.

Acreditando nessa perspectiva de trabalho para ao ensino da Língua Portuguesa, propomos um trabalho de reflexão acerca das práticas pedagógicas, relacionando as concepções de linguagem e de leitura que permeiam e determinam a intencionalidade do ato educativo no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa.

Conforme apontado, a linguagem como forma de interação é a concepção que fundamenta o CBEPM (AMOP, 2007) e articula todo o planejamento de atividades voltadas ao trabalho com a leitura. A leitura é vista num conceito amplo que abarca concepções de sujeito, de língua, de texto e de sentido (KOCH, ELIAS, 2010). Essas autoras pontuam que, dependendo da concepção de ensino de língua que subsidia a prática pedagógica, o trabalho com a leitura pode versar em três diferentes focos: foco no autor, foco no texto, foco na interação autor-texto-leitor.

A leitura com **foco no autor** articula-se à primeira concepção de linguagem explicada anteriormente, a qual afirma a língua como **expressão do pensamento**, sendo o sujeito “dono” de seu dizer e de suas ações. O texto, neste contexto, aparece como um produto lógico do autor, algo pronto e acabado, cabendo ao leitor o papel passivo de extrair do texto essas representações mentais. Para Koch e Elias (2010), nesse nível, “a leitura é, assim, entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10). Portanto, como o próprio título indica, quando há “foco no autor”, o sentido está restrito ao autor, o entorno não é considerando, a capacidade exigida é, pois, captar as intenções do autor.

Num segundo plano, aparece a leitura com **foco no texto**, e a essa se atrela a concepção de linguagem como **instrumento de comunicação**, na qual a língua é concebida como estrutura e está determinada por um sistema de regras rígidas, ao qual o sujeito torna-se “assujeitado” (KOCH; ELIAS, 2010, p.10). A leitura, conseqüentemente, restringe-se ao texto, ficando a cargo do leitor a identificação da organização interna do texto. O sentido, portanto, está no texto, e simplesmente neste, cabendo ao leitor decodificá-lo.

A terceira corrente relacionada à leitura indica o **foco na interação-texto-leitor**, que se articula à concepção de linguagem como meio de interação. Esse viés concebe a língua não como um conjunto de regras, mas como um sistema dinâmico, dialógico e social. Conforme Koch e Elias (2010) “[...] os sujeitos são vistos com **autores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10-11, grifos das autoras).

Nessa perspectiva, o sentido não restringe ao texto, nem ao autor. O sentido é construído na interação texto-sujeito, sendo dessa forma considerado, além dos aspectos da textualidade, os aspectos discursivos que estão em torno do texto. Nesse sentido, as experiências do leitor e seus conhecimentos são considerados, a fim de auxiliar na construção de sentidos. A leitura, portanto, é contemplada pela produção de sentido. A respeito disso, Koch e Elias (2010) ainda afirmam que:

[...] a leitura é pois, uma atividade interativa altamente complexa de **produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 11, grifos das autoras)

Alicerçados, portanto na concepção sociointeracionista de linguagem, e tomando a leitura com foco na interação autor-texto-leitor, tomamos os gêneros discursivos como o objeto de ensino em Língua Portuguesa, por concordarmos com Bakhtin (2004), quando aponta-nos :

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [esferas da atividade humana], não só por seu conteúdo

(temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no **todo** do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis** de enunciados, sendo isso que denominamos **gêneros do discurso** (BAKHTIN, 2004, p. 279, grifos do autor).

A concepção de linguagem como forma de interação e de leitura como interação autor-texto-leitor são reforçadas pelos documentos oficiais, diretrizes e em avaliações nacionais, a quais focalizam, de forma intensa, o domínio de diferentes gêneros textuais, bem como o uso efetivo da língua em diversas situações sociointerativas.

5 A formação continuada de docentes: ações focalizando a leitura

Tomando a concepção de leitura com foco na interação autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2010), iniciamos os trabalhos previstos no projeto “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB na região oeste do Paraná”. Após a apresentação desse projeto aos municípios focalizados e, conforme mencionado, a adesão dos 7 municípios participantes, iniciamos as ações organizando uma prova que foi aplicada aos alunos das turmas de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental nesses municípios. Tal prova, caracterizou-se como um simulado, pois atendeu ao formato das provas aplicadas pelo exame da Prova Brasil.

Nesse simulado os alunos realizaram uma avaliação elaborada pelos integrantes do projeto, e responderam a questões pautadas nos descritores da Prova Brasil. Além dessas questões, também elaboraram, ao final da prova, um texto atendendo a uma situação de produção de acordo com um dos gêneros textuais/discursivos que apareceram na própria prova.

Os dados coletados com a aplicação dessa prova foram tabulados e organizados, com o intuito de serem utilizados para pesquisas futuras e, especialmente, para indicarem o percurso necessário ao processo de formação continuada estendido posteriormente a cada município. Ou seja, orientaram ações de formação que, posteriormente foram organizadas a partir dos problemas detectados na realização da prova.

A título de exemplificação da forma como se procedeu esse trabalho de formação que ainda está em andamento, escolhemos duas questões aplicadas nesse simulado, para reflexão no presente estudo. Nosso intuito com isso é o de mostrar como organizamos o trabalho com a leitura na formação docente, partindo de dificuldades apresentadas pelos alunos na sala de aula. As questões utilizadas nessa análise, bem como os dados apresentados, referem-se a turmas de 3º ano do Ensino Fundamental de dois municípios que participam do projeto. Vejamos.

Aos alunos das turmas indicadas foi apresentada a atividade:

1- O TEXTO, A SEGUIR, DEVERÁ SER LIDO, POR VOCÊ, COM BASTANTE ATENÇÃO, PARA QUE POSSA RESPONDER ÀS QUESTÕES, MARCANDO APENAS A ALTERNATIVA CORRETA.

CAROS HÓSPEDES,
 SAÍ COM MINHA SOBRINHA PARA VISITAR
 UM PARENTE.
 VOLTO NA HORA DO ALMOÇO.
 FIQUEM À VONTADE.
 TIA AMBRÓSIA

Eva Furnari. *Operação Risoto*. São Paulo: Ática, 2003. p. 22

Para quem o texto foi escrito?

- (A) Para a tia Ambrósia.
- (B) Para a sobrinha.
- (C) Para os hóspedes.
- (D) Para o parente.

Num total de 198 alunos que responderam a essa pergunta nos dois municípios que focalizamos para o presente estudo, apenas 44 responderam corretamente à questão, revelando que apenas 23% dos alunos compreenderam a solicitação feita na pergunta e conseguiram identificar, no gênero discursivo em questão, as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. Esse dado é revelador de um aspecto pertinente ao trabalho com a leitura na sala de aula. Indica que o papel do interlocutor do texto parece não ser explorado nas produções e leituras realizadas.

A partir dessa constatação, o trabalho de formação continuada planejado pelos integrantes do projeto, organizou-se com foco no atendimento a essa necessidade. Apresentando aos docentes participantes dos momentos de formação um trabalho com o texto, pautado na presença do interlocutor, objetivamos subsidiar docentes e discentes na compreensão de questões relacionadas à leitura como atividade interativa.

Assim, os trabalhos iniciais de formação continuada tiveram como objetivo um resgate sobre as concepções de linguagem que já fundamentaram e ainda se manifestam no trabalho com a Língua Portuguesa na sala de aula. Os professores participantes dos momentos de formação foram convidados a fazerem uma leitura sistemática do referencial teórico de Língua Portuguesa presente no CBEPM (AMOP, 2007), a fim de perceberem os objetivos, encaminhamentos e ações práticas que subsidiam cada concepção de linguagem, conforme apresentado nesse documento.

Após isso, as atividades do processo de formação continuada voltaram-se para um estudo sistematizado da concepção de linguagem como forma de interação, a qual prevê o papel do interlocutor na produção de enunciados. Os encaminhamentos, nesse momento, pautaram-se na leitura com foco na interação autor-texto-leitor, considerando o caráter dialógico da língua (BAKHTIN, 2004). Os docentes realizaram atividades visualizando a importância da presença do interlocutor no processo de produção e organização de textos que circulam socialmente, percebendo, também, a linguagem como forma de interação. Dessa forma, reiteramos com a citação de Bakhtin (2000), que o trabalho com a leitura considera que o discurso se consolida por meio de enunciados concretos e situados num determinado campo de atividade humana, pois

[...] cada esfera produz seus próprios gêneros. Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a

unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se **em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.** (BAKTHIN, 2000, p. 261, grifo nosso).

Objetivamos, portanto, com a apresentação dos resultados revelados nas avaliações realizadas pelos alunos, que os docentes perceberam a importância de um trabalho que contemple o processo de interlocução. Na condição de docentes responsáveis pela organização do processo de formação continuada estendido a esses municípios, organizamos materiais contemplando o reconhecimento de gêneros discursivos que circulam na sociedade, enfatizando os interlocutores presentes nas diferentes esferas sociais de produção e circulação de gêneros. Também apontamos para a necessidade de um trabalho produção textual na sala de aula voltado à interlocução.

Outra questão apresentada no simulado aplicado aos 198 estudantes das turmas de 3º ano dos municípios focalizados foi a seguinte:

LEIA ESTE TEXTO E RESPONDA ÀS QUESTÕES, MARCANDO APENAS, A ALTERNATIVA CORRETA.

QUE MEDO!

MINHA MÃE OUVIU UM BARULHÃO DE NOITE!
QUANDO ELA OLHOU, TINHA UM HOMEM DEBAIXO
DA CAMA!
___ ERA UM LADRÃO?
___ QUE NADA, ERA MEU PAI! ELE TAMBÉM
TINHA OUVIDO O BARULHO.

Ruth Rocha. *Almanaque Ruth Rocha*.
São Paulo: Ática, 2005.p.57

No trecho “Quando ela olhou, tinha um homem debaixo da cama!”, a palavra sublinhada refere-se:

- (A) à mãe.
- (B) à noite.
- (C) ao pai.
- (D) ao filho.

Tal questão requer dos alunos o estabelecimento de relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade do texto. Os dados obtidos como respostas indicaram que, do total de 198 alunos, 54 responderam corretamente à questão, assinalando a alternativa “A”, que indica um percentual de acertos próximo aos 27%. Isso revela pouca compreensão da questão e falta de articulação entre elementos de coesão que contribuem para a organização textual. Há indícios de uma leitura pautada apenas na decodificação, o que não condiz com a concepção de leitura com foco na interação autor-texto-leitor. De acordo com Koch e Elias (2010), “[...] a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o *texto* não é um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 11, grifo das autoras). Essa capacidade de extrapolação do código linguístico não foi observada na atividade realizada.

Esse dado também pode ser indicador de outras dificuldades presentes no processo de leitura, decorrentes da própria falta de formação dos docentes para o trabalho com aspectos voltados aos mecanismos de coesão da língua. Tal situação é apontada, pois muitos docentes não tiveram, ao longo de sua carreira, um contato maior com informações sobre a coerência e

a coesão no processamento do texto, visto que a formação inicial e continuada desses professores não lhes proporcionaram esse contato.

Diante dessa verificação, organizamos no processo de formação dos docentes, momentos destinados ao estudo dos mecanismos de coesão e coerência que contribuem para a produção de sentidos na leitura de textos de diversos gêneros. Nesses momentos, priorizamos atividades de leitura e escrita voltadas ao estabelecimento de relações de sentido no texto, buscando atender ao que Koch e Elias (2010) indicam:

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2010, p. 11, grifos das autoras).

Assim, a partir de uma dificuldade detectada numa atividade realizada pelos alunos, encaminhamos conteúdos que pudessem atender, primeiramente, aos docentes, para em seguida, estenderem-se aos discentes. Houve um grande empenho por parte dos professores participantes da formação continuada para interagirem com conteúdos, até então, desconhecidos por muitos. Esse momento priorizou atividades voltadas à exploração do conhecimento linguístico, cujo foco está no léxico e na gramática (KOCH; ELIAS, 2010). O trabalho prático com os docentes teve como referencial teórico as informações apresentadas por essas autoras, pois informam que “[...] nesse tipo de conhecimento, podemos compreender: a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 40).

Por meio dessa condução ao trabalho formativo foi possível estabelecer, junto aos professores, diferentes possibilidades de trabalho com a leitura na sala de aula, as quais também têm como objetivo trabalhar com o foco na interação entre o autor, o texto e o leitor.

As duas atividades apresentadas são exemplos breves de como tem se organizado a meta principal do POE por meio do projeto “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB na região oeste do Paraná”. Salientamos que tais ações de formação foram planejadas para o ano de 2011, cujo foco era o atendimento às dificuldades relacionadas aos estudos da Alfabetização e Letramento numa perspectiva social e interacionista.

Esses exemplos indicam que a prática de leitura e escrita na sala de aula necessita de subsídios teóricos e metodológicos que possam amparar os docentes na elaboração de seus planos de ensino. O intuito de diagnosticar os problemas relacionados à leitura e à escrita, para, posteriormente, abordá-los no processo de formação continuada foi condizente com os anseios que os docentes depositam nesse processo.

6 Considerações finais

Esse artigo teve como objetivo apresentar um estudo preliminar acerca do trabalho com a leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, estudo este, guiado pelo projeto “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB na região oeste do Paraná”.

Diante dos dados coletados por meio das ações do presente projeto (aplicação do simulado e formação continuada com os docentes), há indícios de que o trabalho com a leitura ainda pauta-se numa perspectiva de decodificação, ou seja, as atividades resumem-se à busca

de informações já ditas explicitamente no texto, não submetendo o aluno a qualquer grau de complexidade. Esse fato nos alerta da necessidade de um (re)direcionamento do trabalho pedagógico, que considere a linguagem como o ponto de partida de sua prática, uma vez que por meio a por meio da linguagem somos inseridos no meio social e possibilitados a interagir nas mais diversas situações cotidianas.

Essa possibilidade nos é colocada uma vez que tomamos os gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino mediadores do trabalho com a leitura na sala de aula. Essa perspectiva de ensino permite que o trabalho docente acerca, principalmente, da leitura ultrapasse os limites do texto e do autor, encaminhando para uma concepção de leitura e de linguagem que considere o foco na interação-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2010), ou seja, que admite que o sentido não está tão somente no texto ou no autor, mas que pode ser construído por meio de uma relação dialógica desses elementos em interação com o leitor.

À medida que compreendemos que a formação continuada é uma “[...] possibilidade de trabalho com os conteúdos historicamente acumulados e a busca da autonomia intelectual e moral através, justamente, da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente” (DUARTE, 2001, p. 36), almejamos que esses encontros de formação possam mediar um (re)direcionamento da prática docente, propondo a inserção dos alunos no âmbito da leitura numa concepção dialógica de linguagem.

Referências

AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais)*. Cascavel: ASSOESTE, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 2003.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. *O processo de formação continuada dos professores no Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa*. Londrina, UEL, 2008 (Tese de Doutorado).

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

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

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n.25, Abr.2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 22/02/2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.