

DM

O Universo da Leitura Além das Quatro Paredes
Uma possibilidade de inovação pedagógica?

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria Julia da Rocha Souto

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

outubro | 2018

O Universo da Leitura Além das Quatro Paredes Uma possibilidade de inovação pedagógica?

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria Julia da Rocha Souto

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Carlos Manuel Nogueira Fino
José Santos Pereira



**Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica**

Maria Julia da Rocha Souto

**O universo da leitura além das quatro paredes:
Uma possibilidade de inovação pedagógica?**

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL – 2018

Maria Julia da Rocha Souto

O universo da leitura além das quatro paredes:

Uma possibilidade de inovação pedagógica?

Dissertação apresentada ao Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadores:

Professor Doutor Carlos Manuel Nogueira Fino

Professor Doutor José Santos Pereira

FUNCHAL – 2018

Dedico este trabalho à minha família pelo incentivo para que eu sempre vislumbre novos horizontes e pela compreensão diante das dificuldades vividas durante todo o processo. Amo vocês e serei eternamente grata por tudo que vocês fazem por mim.

Também dedico ao meu orientador, Doutor Carlos Fino, e ao meu coorientador, Doutor José Santos, pela competência acadêmica e pelo comprometimento de ambos para com o meu amadurecimento intelectual e reflexivo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, grandioso arquiteto do universo, por criar todos nós e dar-nos a oportunidade de sermos maiores;

À minha mãe Maria, batalhadora e incansável, por ser meu primeiro incentivo nesta Terra a procurar ser sempre melhor, mesmo com seu pouco estudo formal, mas infinito aprendizado de vida;

Ao meu pai Augusto (*in memoriam*), pelas valiosas lições de vida e pelo carinho memorável;

Ao meu marido Emanuel, por estar sempre ao meu lado apoiando as minhas decisões e por me incentivar cada vez mais;

Às minhas filhas, Maria Williane e Maria Evany, por serem meu orgulho e porto seguro, motivo de busca por mais conquistas;

À minha irmã Maria, por ser meu apoio de todas as horas e não medir esforços para me ajudar no que quer que seja;

À sobrinha-neta Maria Alice, por ter compreendido a minha ausência nesse momento;

Aos alunos do 5º ano do Colégio Santa Joana D'Arc, essência maior da minha pesquisa;

À professora Ana Cláudia, por sua infatigável garra e paixão pela arte da leitura e da escrita;

À diretora Maria Almeida, pelo acolhimento e confiança;

Ao Doutor Carlos Fino e ao Doutor José Santos, pela orientação e pelas valiosas intervenções acadêmicas, fazendo-me alcançar meu olhar de pesquisadora;

À Doutora Jesus Maria Sousa, por seus ensinamentos e pela doçura admirável;

Aos demais professores dos Seminários, pela inimaginável contribuição;

À Universidade da Madeira, pela oportunidade de fazer o curso;

À DH2 Consultoria, nas pessoas de Dennys e André, pelo grande apoio nas questões administrativas e pelo incentivo;

À amiga Érica, pela paciência para comigo e pela prestatividade em todos os momentos;

Aos colegas do curso, pelo companheirismo de sempre;

Aos revisores do trabalho, Maria Williane e Smmyth Kallony, pelos puxões de orelha e pelo estímulo em todo o processo;

À Secretaria de Educação de Garanhuns, pela presteza em aprovar meu afastamento.

A todos, minha infindável gratidão.

[...] encontrar inovação pedagógica necessita de um persistente trabalho de garimpeiro, cuja actividade se caracteriza muito mais por procurar do que pela felicidade de encontrar.

(FINO, 2011, p. 111)

RESUMO

A inovação pedagógica surge como reflexo do rompimento de paradigmas que perpetuam práticas pedagógicas tradicionais. Nesse contexto, esta dissertação buscou investigar se ela ocorreu diante do universo da leitura dos alunos da turma do 5º ano do Ensino Fundamental do Colégio Santa Joana D'Arc, localizado no município de Garanhuns/PE/Brasil – situação que surgiu da necessidade de se refletir sobre as práticas pedagógicas em relação a esse eixo na formação escolar. É um estudo que se justificou pela proposta de colocar em evidência a leitura, um elemento tão importante e fundamental, em diálogo com a inovação pedagógica, com o intuito de reconhecer possíveis avanços qualitativos no ensino de Língua Portuguesa. Tomou-se como objetivo geral da pesquisa investigar se há inovação pedagógica na prática/ensino do eixo da leitura na referida turma. Como objetivos específicos, teve-se: i) observar as aulas de Língua Portuguesa da turma supracitada e seu ambiente de aprendizagem; ii) identificar de que maneira os recursos estão sendo utilizados em sala de aula pelo professor e pelos alunos nas aulas relacionadas ao eixo da leitura; e iii) analisar se as práticas pedagógicas desenvolvidas na turma podem ser consideradas inovadoras. Para tanto, a investigação adotou uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico em que se utilizaram como processos e instrumentos de coleta de dados a observação participante, a análise de documentos, o diário de campo, fotografias e entrevistas para decifrar a realidade do fenômeno investigado. Diante do percurso, percebeu-se que o ato criativo da leitura se deu além das quatro paredes da sala de aula, perpassando o conhecimento de forma holística, que culminou numa aprendizagem significativa e autônoma na vida dos aprendizes a partir do trabalho com o gênero crônica. Tal feito permitiu visualizar, na prática, a ocorrência de inovação pedagógica.

Palavras-chave: Inovação Pedagógica; Língua Portuguesa; Leitura; Ensino Fundamental; Etnografia.

ABSTRACT

Pedagogical innovation emerges as a reflection of the breakdown of paradigms that perpetuate traditional pedagogical practices. In this context, this dissertation sought to investigate whether it occurred in the face of the reading universe of the 5th grade class' students of the Santa Joana D'Arc College, located in the municipality of Garanhuns/PE/Brazil, to reflect on pedagogical practices in relation to this subject matter in school education. It is a study that was justified by the proposal to highlight reading, an element so important and fundamental, in dialogue with pedagogical innovation, with the intention of recognizing possible qualitative advances in the teaching of Portuguese Language. It was taken as a general objective of the research to investigate if there is pedagogical innovation in the practice/teaching of the reading axis in the pointed class. Specific objectives were: i) to observe the Portuguese language classes of the above-mentioned class and their learning environment; ii) to identify how the resources are being used in the classroom by the teacher and students in the lessons related to the axis of reading; and iii) to analyze if the pedagogical practices developed in the class can be considered innovative. In order to do so, the research adopted a qualitative ethnographic approach in which participant observation, document analysis, field diary, photographs and interviews were used as processes and instruments of data collection to decipher the reality of the phenomenon investigated. In front of the course, it was noticed that the creative act of reading occurred beyond the four walls of the classroom, permeating knowledge in a holistic way, culminating in a significant and autonomous learning in the lives of learners from work with the chronicle genre. This made it possible to visualize, in practice, the occurrence of pedagogical innovation.

Key words: Pedagogical Innovation, Portuguese Language, Reading, Elementary School, Ethnography.

RÉSUMÉ

L'innovation pédagogique émerge comme un reflet de la rupture des paradigmes qui perpétuent les pratiques pédagogiques traditionnelles. Dans ce contexte, cette thèse cherchait à savoir si elle se produisait face à l'univers de lecture des étudiants de la classe de 5e année du Collège Santa Joana D'Arc, situé dans la municipalité de Garanhuns/PE/Brésil, réfléchir sur les pratiques pédagogiques par rapport à cet sujet dans l'éducation scolaire. C'est une étude qui a été justifiée par la proposition de souligner la lecture, un élément si important et fondamental, en dialogue avec l'innovation pédagogique, avec l'intention de reconnaître les progrès qualitatifs possibles dans l'enseignement de la langue portugaise. Il a été pris comme un objectif général de la recherche d'étudier s'il y a une innovation pédagogique dans la pratique/l'enseignement de l'axe de lecture dans ladite classe. Les objectifs spécifiques étaient les suivants: i) observer les cours de portugais de la classe susmentionnée et leur environnement d'apprentissage; ii) identifier comment les ressources sont utilisées en classe par l'enseignant et les élèves dans les leçons liées à l'axe de lecture; et iii) analyser si les pratiques pédagogiques développées dans la classe peuvent être considérées comme innovantes. Pour ce faire, la recherche a adopté une approche ethnographique qualitative dans laquelle l'observation participante, l'analyse documentaire, le journal de bord, les photographies et les interviews ont été utilisés comme processus et instruments de collecte de données pour déchiffrer la réalité du phénomène étudié. Devant le cours, on a remarqué que l'acte créatif de la lecture se déroulait au-delà des quatre murs de la classe, imprégnant le savoir de manière holistique, aboutissant à un apprentissage significatif et autonome dans la vie des apprenants du travail avec le genre chronique. Cela a permis de visualiser, en pratique, l'apparition d'innovation pédagogique.

Mots clés: Innovation Pédagogique, Langue Portugaise, Lecture, École Primaire, Ethnographie.

RESUMEN

La innovación pedagógica surge como reflejo del rompimiento de paradigmas que perpetúan prácticas pedagógicas tradicionales. En este contexto, esta disertación buscó investigar si ella ocurrió ante el universo de la lectura de los alumnos de la clase del 5° año de la Enseñanza Fundamental del Colegio Santa Joana D'Arc, ubicado en el municipio de Garanhuns/PE/Brasil - situación que surgió de la necesidad de se reflexionar sobre las prácticas pedagógicas en relación con ese sujeto en la formación escolar. Es un estudio que se justifica por la propuesta de poner en evidencia la lectura, un elemento tan importante y fundamental en el diálogo con la innovación pedagógica, con el fin de identificar posibles mejoras cualitativas en la enseñanza del portugués. Se tomó como objetivo general de la investigación investigar si hay innovación pedagógica en la práctica/enseñanza del eje de la lectura en la referida clase. Los objetivos específicos que fue tomada: i) cumplir con las clases de portugués la clase anterior y su entorno de aprendizaje; ii) identificar de qué manera los recursos están siendo utilizados en el aula por el profesor y los alumnos en las clases relacionadas con el eje de la lectura; y iii) analizar si las prácticas pedagógicas desarrolladas en la clase pueden ser consideradas innovadoras. Para ello, la investigación adoptó un abordaje cualitativo de cuño etnográfico en el que se utilizaron como procesos e instrumentos de recolección de datos la observación participante, el análisis de documentos, el diario de campo, fotografías y entrevistas para descifrar la realidad del fenómeno investigado. Ante el recorrido, se percibió que el acto creativo de la lectura se dio más allá de las cuatro paredes del aula, atravesando el conocimiento de forma holística, que culminó en un aprendizaje significativo y autónomo en la vida de los aprendices a partir del trabajo con el género crónico. Tal hecho permitió visualizar, en la práctica, la ocurrencia de innovación pedagógica.

Palabras clave: Innovación Pedagógica, Portugués, Lectura, Educación Primaria, La Etnografía.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dinâmica sobre conceituação da crônica.....	64
Figura 2 - Poemas expostos.....	66
Figura 3 - Alunos lendo pela projeção.	67
Figura 4 - Alunos mostrando paradidático.	68
Figura 5 - Alunos ouvindo militar no Batalhão.....	69
Figura 6 - Momento de despedida dos alunos, após finalização do evento.....	70
Figura 7 - Alunos ouvindo freira na capela do Abrigo.....	72
Figura 8 - Alunos entrevistando idosas no Abrigo.....	72
Figura 9 - Alunos e professora visitando turma na Creche.	74
Figura 10 - Alunos entrevistando uma senhora no Parque.....	75
Figura 11 - Alunos e professora explorando as belezas do Parque.	75
Figura 12 - Alunos entrevistando um visitante no Santuário.	76
Figura 13 - Alunos fazendo oração na capela do Santuário.	77
Figura 14 - Alunos escrevendo versão final da crônica.	78
Figura 15 - Professora e alunos no pátio do Colégio para apresentação da boneca do livro. ..	79
Figura 16 - Aluna folheando a boneca do livro de crônicas.....	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Horário de aulas da turma do 5º Ano.....	53
Tabela 2 - Síntese do Diário de Campo.	57
Tabela 3 - Categorias, subcategorias e locais observados.	64
Tabela 4 - Lista de documentos e seus respectivos objetivos de análise.	81
Tabela 5 - Perguntas e respectivos objetivos da entrevista com a professora.....	87
Tabela 6 - Organização da discussão sobre as entrevistas com os aprendizes.	89
Tabela 7 - Perguntas da entrevista realizada com os alunos que visitaram o Abrigo e seus respectivos objetivos.....	89
Tabela 8 - Perguntas da entrevista realizada com os alunos que visitaram a Creche e seus respectivos objetivos.....	91
Tabela 9 - Perguntas da entrevista realizada com os alunos que visitaram o Parque e seus respectivos objetivos.....	93
Tabela 10 - Perguntas da entrevista realizada com os alunos que visitaram o Santuário Mãe Rainha e seus respectivos objetivos.....	95

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
----------	-------------------------	----------

PARTE I – BASES E REFLEXÕES TEÓRICAS

2	O UNIVERSO DA LEITURA	6
2.1	A Leitura e sua História	6
2.2	Leitura e Aquisição de Língua.....	10
2.3	Leitura como Fonte de Aprendizagem.....	11
2.4	Síntese Argumentativa	17
3	INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	18
3.1	A Inovação Pedagógica.....	18
3.2	Conhecimento, Construcionismo e Inovação Pedagógica	19
3.3	Paradigmas Educativos e Inovação Pedagógica	26
3.4	Síntese Argumentativa	31
4	APRENDIZAGEM DA LEITURA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	33
4.1	Leitura como Objeto de Aprendizagem de Língua Portuguesa	33
4.2	A Possibilidade de Inovação Pedagógica na Aprendizagem de Leitura	38
4.3	Síntese Argumentativa	42

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

5	PROCESSOS METODOLÓGICOS	44
5.1	A Abordagem Qualitativa	44
5.2	A Metodologia Etnográfica	45
5.3	O <i>Locus</i> da Investigação.....	48
5.4	Sujeitos da Pesquisa.....	52
5.5	Objetivos da Investigação	53
5.6	Processos e Instrumentos na Coleta de Dados	54

6	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	62
6.1	Análise e Interpretação: Núcleo da Investigação	62
6.2	Análise do Conteúdo das Observações	63
6.3	Análise de Documentos	80
6.4	Análise do Conteúdo das Entrevistas	86
6.5	Autonomia.....	96
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS.....	103
	APÊNDICES.....	107
	ANEXOS.....	130

1 INTRODUÇÃO

Partindo-se do princípio de que o conhecimento do mundo se torna imprescindível para o processo de humanização, surge a inquietação de articular, organizar, conhecer e reconhecer os problemas. Para isso, entende-se que é preciso haver uma reforma paradigmática do pensamento, assumindo posturas coerentes a partir da multidisciplinaridade, transversalidade, transpondo a formação do indivíduo.

Observa-se que os caminhos da ciência moderna estão cada vez mais multidisciplinares, aproximando as ciências e alargando seus limites. Não se pode conceber o educando em uma única órbita existencial, descontextualizado socialmente e historicamente. A educação atual deve inserir-se no novo processo de buscas, compreensão, interpretação, situando assim o educando na compreensão contextualizada e global, a fim de decifrar não somente a si mesmos, mas indo além – partindo não só da relação indivíduo/sociedade/espécie, mas da metamorfose social/individual/antropológica.

Assim, é necessário reavaliar e civilizar as práticas e teorias escolares, as críticas reflexivas e a autocrítica, buscando-se cada vez mais a autoafirmação ao reconhecer paradigmas que permitem aprimorar o conhecimento e sua complexidade, mesmo com os possíveis erros e múltiplas ilusões.

A inovação pedagógica, nesse contexto, surge como reflexo do rompimento de paradigmas que perpetuam práticas pedagógicas tradicionais. Assim, práticas pedagógicas inovadoras *“implicam mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais”* (FINO, 2008, p. 10).

Em se tratando do eixo da leitura, nas aulas de Língua Portuguesa, percebe-se que ela é o elo que possibilita o contato tanto com os outros eixos de ensino da língua quanto de outras áreas do conhecimento. Desta forma, tem papel imprescindível no âmbito educacional e, por isso, merece destaque nos estudos sobre educação.

É um grande desafio despertar os alunos para a leitura. Como o professor é o mediador entre o saber e os alunos, é preciso que ele busque a quebra de paradigmas para que a qualidade do processo de ensino-aprendizagem seja aprimorada. Assim, tal processo deve ser focado na experiência, na elaboração e descobrimento de novos contextos de aprendizagem em uma perspectiva ativa. Não é necessário que as aulas abarquem e tomem como prioridade a memorização e o conteúdo teórico, estático. A saída das quatro paredes da sala de aula, nesse

contexto, possibilita um caráter mais integrador e dialógico na relação entre o aluno, a realidade da sociedade globalizada em que ele vive o conhecimento.

Diante disso, este trabalho adotou como tema o universo da leitura dos alunos, que surge da necessidade de se refletir sobre as práticas pedagógicas em relação a esse eixo tão importante na formação escolar. É um estudo que se justifica pela proposta de colocar em evidência a leitura, um elemento tão importante e fundamental, em diálogo com a inovação pedagógica, com o intuito de reconhecer possíveis avanços qualitativos no ensino de Língua Portuguesa. Com isso, há a investigação de fatores e condutas que possibilitem a percepção da prática desse novo fazer pedagógico – que contribui para uma formação mais contextualizada e preocupada com a autonomia crítico-social dos aprendizes.

A problemática surgiu, então, pelo intuito de estudar o eixo da leitura na perspectiva da inovação pedagógica. Não é difícil perceber que existem muitas práticas relacionadas a este eixo que são pautadas em dinâmicas diferenciadas, que fogem da tradição, mas será que tais dinâmicas podem ser consideradas inovação pedagógica? Partindo disso, teve-se a seguinte pergunta de pesquisa: existe inovação pedagógica nas aulas sobre o eixo da leitura dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular de ensino do município de Garanhuns/PE/Brasil?

Assim, tomou-se como objetivo geral da pesquisa investigar se há inovação pedagógica na prática/ensino do eixo da leitura da turma do 5º ano do Ensino Fundamental do Colégio Santa Joana D'Arc, localizado no município de Garanhuns/PE/Brasil. Como objetivos específicos, teve-se: i) observar as aulas de Língua Portuguesa da turma supracitada e seu ambiente de aprendizagem; ii) identificar de que maneira os recursos estão sendo utilizados em sala de aula pelo professor e pelos alunos nas aulas relacionadas ao eixo da leitura; e iii) analisar se as práticas pedagógicas desenvolvidas na turma podem ser consideradas inovadoras.

Pautando-se pela metodologia etnográfica (LAPASSADE, 1991, 2005; ANDRÉ, 1995), investigou-se o contexto mencionado a partir da utilização de processos e instrumentos de coleta de dados sistematicamente selecionados como forma de interpretar o fenômeno. Assim, de modo a organizar e sistematizar o todo da pesquisa, dividiu-se o trabalho em duas grandes partes: *Bases e Reflexões Teóricas* e *Estudo Empírico*. Naquela, há três capítulos, *O Universo da Leitura*, *Inovação Pedagógica* e *Aprendizagem da Leitura e Inovação Pedagógica*, que promovem reflexões teóricas importantes para a interpretação dos dados. Eles são apresentados a seguir.

O desenvolvimento do capítulo *O Universo da Leitura* parte das seguintes indagações: qual é a função da leitura no desenvolvimento das sociedades? Que atuação ela tem no processo

de aquisição de língua? Como ela age enquanto fonte de aprendizagem? Desta forma, discute-se sobre a história da leitura, sua relação com a aquisição de língua e seu papel enquanto fonte de aprendizagem. Os pressupostos teóricos debatidos são: Fischer (2006), Ferreiro e Teberosky (1999), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), Antunes (2003, 2009), Martins (1994), Freire (2011), Kleiman (2011) e Beserra (2007).

No capítulo *Inovação Pedagógica*, discute-se sobre a inovação pedagógica, caracterizando sua natureza e buscando entender seu papel nas práticas pedagógicas. O capítulo traz discussões teórico-contextuais sobre ela, enfatizando sua relação entre o conhecimento e o construcionismo e entre os paradigmas educativos. Vários teóricos trouxeram suas contribuições e fortes argumentos ao texto, tais como Fino (2000, 2008, 2011), Sousa e Fino (2008), Kuhn (1970), Piaget (1972), Vygotsky (2007), Papert (2008), Morin (2000, 2013), Pimenta e Anastasiou (2002), Behrens (2003), Succi (2005) e Libâneo (1985).

No capítulo *Aprendizagem da Leitura e Inovação Pedagógica* destacam-se as questões da aprendizagem da leitura e sua relação com a inovação pedagógica. Para tanto, parte-se das seguintes indagações: quais são os objetivos da leitura enquanto parte do objeto de aprendizagem de Língua Portuguesa? Que implicações a leitura tem diante dos outros eixos de ensino-aprendizagem? E em relação ao estudo sistemático dos gêneros do discurso? É possível haver inovação pedagógica na aprendizagem de leitura? Discutem-se, assim, os pressupostos teóricos de Solé (1998), Antunes (2009), Marcuschi (2008), Ferreira (2005), Fino (2008), Ostrower (2010), Vygotsky (2006, 2007), Jacobucci (2008), Vieira, Bianconi e Dias (2005), Freire (2011), Pereira (2011) e Corbisier (1966).

Quanto à segunda parte, *Estudo Empírico*, subdivide-se em dois capítulos, *Processos Metodológicos* e *Análise e Interpretação dos Dados*. No capítulo *Processos Metodológicos*, descreve-se o caminho escolhido para realizar o estudo, em que se inserem os pressupostos metodológicos da etnografia, o *locus* da investigação, os sujeitos, as questões norteadoras e os procedimentos e instrumentos utilizados em busca dos dados. Mobilizam-se os estudos de Lapassade (1991, 2005), André (1995), Fino (2000, 2008, 2011), Sousa e Fino (2007), Pereira (2011), Bogdan e Biklen (1994), Marconi e Lakatos (2008, 2010), Minayo (2001), Alami, Desjeux e Garabuau-Moussaoui (2010), Pimentel (2009), Macedo (2010), Cruz Neto (2001), Bittencourt (1994), Loizos (2002) e Gaskell (2002).

Por fim, o capítulo *Análise e Interpretação dos Dados* apresenta a análise, interpretação e triangulação dos dados recolhidos no contexto pesquisado, estruturado por quatro focos de análise: i) análise do conteúdo de observações, em que há discussão dos contextos de aprendizagem que foram relatados no diário de campo; ii) análise de documentos, em que há

discussão sobre documentos norteadores da prática pedagógica observada; iii) análise do conteúdo das entrevistas, em que há discussão sobre as respostas dadas nas entrevistas realizadas pelos sujeitos observados na pesquisa; e iv) autonomia, categoria empírica que retoma e conclui as discussões.

Parte-se para eles. Boa leitura.

PARTE I – BASES E REFLEXÕES TEÓRICAS

2 O UNIVERSO DA LEITURA

É pertinente, ao tratar de leitura, contextualizar seu universo desde a antiguidade clássica até sua função no processo de ensino-aprendizagem da atualidade. Para tanto, parte-se das seguintes indagações: qual é a função da leitura no desenvolvimento das sociedades? Que atuação ela tem no processo de aquisição de língua? Como ela age enquanto fonte de aprendizagem? No sentido de melhor compreender-se tais questões, apresenta-se reflexões ancoradas teoricamente que nos conduzirão ao desvelamento do grande universo da leitura. Assim, neste capítulo, discute-se sobre a história da leitura, sua relação com a aquisição de língua e seu papel enquanto fonte de aprendizagem.

Para iniciar a discussão, toma-se como ponto de partida a história da leitura.

2.1 A Leitura e sua História

Selecionam-se os estudos de Steven Roger Fischer (2006) para esta discussão, pois ele traça um percurso histórico da leitura em seu livro *História da leitura*. Antes de contextualizar a história em si, o autor traz reflexões importantes que merecem ser comentadas. Fischer (2006) reconhece a leitura como a voz da própria civilização e reflete que, nos dias atuais, um funcionário de escritório, por exemplo, provavelmente passa mais tempo de sua vida lendo que fazendo outras atividades cruciais como comer, beber, arrumar-se, viajar, praticar esportes, enfim, ele passa grande parte de seu horário de trabalho – cerca de oito horas diárias – lendo, em computadores com acesso à *internet* – itens que revolucionaram o campo da leitura.

Fischer (2006) destaca que a leitura envolve muito mais do que essas revoluções e trabalho, afirmando que “*A leitura é para a mente o que a música é para o espírito. A leitura desafia, capacita, encanta e enriquece*” (FISCHER, 2006, p. 7) e que as marquinhas pretas, vistas na tela ou sobre o papel, podem nos levar ao pranto, ao conhecimento, à inspiração, à conexão com o universo. Diante disso, percebe-se que o autor desvela a grande capacidade que a leitura tem de ampliar horizontes, de tornar-nos cada vez mais conhecedores dos vários contextos e papéis sociais que vemos e exercemos diariamente em nossa vida.

Sobre a diferenciação entre leitura e escrita, o autor explica que

Apesar de a leitura e a escrita estarem plenamente relacionadas, a leitura é, na verdade, a antítese da escrita. Na realidade, cada uma ativa regiões distintas do cérebro. A escrita é uma habilidade, a leitura, uma aptidão natural. A escrita originou-se de uma elaboração; a leitura desenvolveu-se com a compreensão mais profunda pela humanidade dos recursos latentes da palavra escrita. [...] Escrita é expressão, leitura é

impressão. A escrita é pública; a leitura, privada. A escrita é limitada; a leitura, infinita. A escrita congela o momento. A leitura é para sempre. (FISCHER, 2006, p. 8).

Nota-se que o trecho reproduzido acaba por desconstruir o senso comum que afirma que ser um bom leitor é a “receita” do sucesso para ser escritor. São duas coisas diferentes, ainda que intimamente relacionadas, como disse o autor. Retomando a discussão que diferencia leitura e escrita, o autor afirma que

Os especialistas em comunicação reconhecem cinco fases de intercâmbio de informações: produção, transmissão, recepção, armazenagem e repetição. Quando a escrita faz parte de uma sociedade, essas cinco fases ocorrem, seja no âmbito auditivo (alguém escuta o que é lido), como no discurso verbal, seja no visual, incorporando o sentido da visão (ou, no caso dos cegos, pelo tato). A leitura é quase sempre um processo sinestésico: isto é, combina, em geral, os dois sentidos – a audição e a visão. Entretanto, muito significativamente, a audição é amiúde ignorada, deixando-se a leitura a cargo apenas da visão (ou do tato). (FISCHER, 2006, p. 12).

Compreende-se, diante do exposto, que a leitura e a escrita mobilizam fases, situações, processos e regiões cerebrais diferentes, o que nos faz atentar que é preciso, cada vez mais, refletir sobre os diferentes papéis que cada um desses fenômenos tem no processo de aprendizagem das crianças. Assim, esta discussão é retomada no capítulo três deste trabalho de maneira mais aprofundada.

Fischer (2006) ainda explica que, em consequência ao apresentado na última citação, duas teorias conflitantes sobre a leitura persistem: uma defende que ela é um processo exclusivamente linguístico, em que é analisada como um processo linear fonológico, letra a letra, que conecta elementos linguísticos em unidades compreensíveis até que se obtenham a elocução e a compreensão; e outra a defende como um processo semântico-visual, em que a forma gráfica produz significado mesmo sem, necessariamente, recorrer à linguagem, possibilitando a leitura de palavras, frases e sentenças curtas “de uma só vez”, não sendo preciso desmembrá-las em letras pronunciadas uma a uma.

O autor assegura que as duas teorias estão corretas, justamente porque operam em níveis diferentes da atividade e/ou da capacidade de leitura. Em outras palavras, ele nomeia a primeira teoria como leitura elementar e a segunda como leitura fluente. Reconhece que ambas as leituras *sempre* existiram, já que uma (leitura literal/mediata) está para o aprendizado ao passo que a outra (leitura visual/imediata) está para a fluência. Atribui-se, inicialmente, som ao sinal até que, por fim, estabelece-se uma relação direta entre sinal e sentido. Assim, “*Leitores frequentes sempre se tornam leitores fluentes, os quais passam a minimizar o som e a maximizar o significado*” (FISCHER, 2006, p. 13).

Iniciando a contextualização da história da leitura, Fischer (2006) explica que no princípio a leitura consistia na capacidade de se obter informações visuais baseadas em algum sistema codificado, buscando compreender sua significação. Adiante, significou-se quase que exclusivamente pela compreensão de textos contínuos, com sinais escritos sobre superfícies gravadas. Atualmente, inclui-se a extração de informação codificadas a partir de telas eletrônicas. Aprofundando esse percurso histórico, Fischer (2006) afirma que até a Antiguidade Clássica, não existia a leitura na forma como a conhecemos atualmente. Ele narra:

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 uma chancela de propriedade. Os escribas declamadores entoavam extratos, cartas, documentos jurídicos, peãs e homenagens. Os grandes acervos de argila e papiro da antiguidade acabaram aparecendo, embora com a principal finalidade de supervisionar e validar contas e contratos, bem como de estimular a memória daqueles que lembravam a extensa história oral. Durante seus primeiros três milênios, a “testemunha imortal” foi a palavra falada materializada. (FISCHER, 2006, p. 13).

Em seguida, explica-se como a leitura se desenvolveu na Mesopotâmia e no Egito, além de caracterizar a difusão da palavra escrita e as relações entre a religião e a leitura. Nesse ínterim, interessa destacar que a leitura permaneceu essencialmente passiva até o século V a.C., já que os escritos da época ajudavam pessoas a se recordarem de contas simples e informações, não as tornando leitores de cunho analista-intérprete ativo. Assim, Fischer (2006) discute que o verdadeiro potencial da leitura teve reconhecimento tardio, aproximadamente três mil anos após a elaboração da escrita na Mesopotâmia – escrita essa que exerceu e exerce sua autoridade, reduzindo a memória, a cultura e a liberdade orais.

Por sua vez, esclarece-se que foi apenas nos últimos séculos da Antiguidade que a leitura se tornou mais voltada para a busca pessoal, interna, ou seja, mais introspectiva e silenciosa. *“Assim como os gregos e romanos experimentaram a ‘fala do papiro’, que transformou a leitura em uma popular ferramenta oral para o acesso à informação, seus descendentes conheceriam a ‘visão do pergaminho’, que divulgou a própria fé em um solitário silêncio”* (FISCHER, 2006, p. 89). Muito dessa prática de leitura permanece até os dias atuais.

Para tanto, Fischer (2006) discute também sobre a transformação que surgiu no século XV com o advento da Era do Papel, que ocupou o lugar do pergaminho. Avançando cronologicamente, o autor elucida que o ato da leitura era reconhecido na segunda metade do século XVII, como se descreve:

[O ato da leitura é] o meio mais importante de ter acesso ao conhecimento, não apenas para a elite culta, mas para toda a sociedade. No progresso material e conceitual da leitura, desde a fala do papiro até a visão do pergaminho, sua mais recente

manifestação, a página impressa, finalmente transmitia “as sublimes expressões da consciência universal” – como o poeta e ensaísta americano Ralph Waldo Emerson (1803-1882) em breve proclamação. (FISCHER, 2006, p. 229).

Com isto, percebe-se em larga escala que a leitura é o caminho para o conhecimento. Fischer (2006) ainda explica que os leitores europeus, ao final do século XVII, priorizaram a leitura extensa no lugar da intensa. É nesse período que a principal função da leitura se transforma: o acesso à informação ganha mais espaço que a concentração.

A transição do século XVIII para o XIX foi repleta de mudanças significativas, marcadas pela (política) Revolução Americana, pela (industrial) Revolução Inglesa e pela (social) Revolução Francesa. Transformações como a energia a vapor e iluminação a gás contribuíram, por exemplo, direta e indiretamente para o fortalecimento da leitura. No século XX, o mercado editorial despontou, formando-se uma “indústria de livros”. Tecnologias até então inexistentes, como o cinema mudo, traziam a leitura ainda em sua expressão de sinais.

Em verdade, Fischer (2006) ainda afirma que o século XX produziu vários *best-sellers*, e com eles novas transformações no mundo da leitura. A série de livros infanto-juvenis *Harry Potter*, por exemplo, “sinalizou o futuro da publicação de livros, reproduzindo os sucessos fenomenais dos mercados de filmes e músicas populares” (FISCHER, 2006, p. 276). O autor ainda denuncia:

Como consequência da nova estratégia global de *marketing*, isto é, maior circulação com a menor lista de títulos, houve uma incômoda homogeneização da literatura mundial. Apenas um pequeno círculo de autores de idioma inglês já estabelecidos ocupa as prateleiras das livrarias e bibliotecas do mundo, notadamente com livros infantis, histórias de amor e aventuras que seguem um padrão predeterminado de tramas convencionais delimitadas por estruturas politicamente corretas (conforme determinam os homens das finanças das corporações). (FISCHER, 2006, p. 276).

Assim, Fischer (2006) reconhece que a modernidade aspira a uma monocultura global em relação à leitura. Vislumbrando sobre como a leitura funcionará no futuro, o autor acredita que ela ainda terá seu espaço, já que a leitura funcional (referente a trabalho, computação, propagandas etc.) prevalecerá. Sobre a leitura de ficção e não ficção, acredita que elas continuarão a surgir, refletindo as aceleradas tendências de monocultura, corporativização e tecnologia.

O autor sintetiza que “*Nenhum texto é definitivo, pois o leitor o reinventa a cada leitura*” (FISCHER, 2006, p. 314) e que “*A pessoa é aquilo que ela lê e aquilo que a pessoa lê é aquilo que ela é*” (FISCHER, 2006, p. 314) para expressar o quanto a leitura nos constrói e reconstrói. Ele acrescenta:

Os organismos mais primitivos da Terra desenvolveram mecanismos primitivos de intercâmbio capazes de transmitir informações sobre espécies, gêneros e propósitos.

Hoje a humanidade está além da própria linguagem articulada, transcendendo o tempo e o espaço em virtude desse extraordinário hipersentido: a leitura. (FISCHER, 2006, p. 315).

Desta forma, Fischer (2006) deixa claro em seu trabalho que o amor pela aprendizagem e a sede de conhecimento da humanidade foram cruciais para o desenvolvimento da leitura, que, com o tempo, veio a ocupar todos os cantos do mundo. Sendo assim, não se pode pormenorizar sua complexidade e sua intrínseca relação com o processo de ensino-aprendizagem de qualquer ciência.

A seguir, dando início às reflexões sobre as relações entre leitura, ensino e aprendizagem, discute-se brevemente sobre leitura e aquisição de língua.

2.2 Leitura e Aquisição de Língua

O presente subcapítulo tem o intuito de apresentar brevemente reflexões sobre como a leitura atua na compreensão e aquisição da natureza da linguagem por parte do aprendiz e como o papel da escola, quando repensado e aprimorado, contribui para uma formação melhor.

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) afirmam que foi na segunda metade do século XX que mudanças importantes começaram a surgir no que tange a maneira de compreender os processos da língua oral na criança. Explicam que o modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem considera que há na criança uma tendência à imitação e que há no meio social em que ela vive uma tendência que reforça seletivamente suas emissões vocálicas, correspondendo a sons e palavras da linguagem desse meio.

O ponto de vista das autoras discorda dessa visão, pois vai ao encontro de outra perspectiva: no lugar da criança que espera passivamente o reforço externo, reconhecem uma que procura compreender ativamente a natureza da linguagem falada à sua volta. *“No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio”* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24).

Desta maneira, as autoras esclarecem que no desenvolvimento do processo de aprendizagem de linguagem da criança há sistemas que vão se constituindo e se redefinindo constantemente, já que as mudanças do sistema total percebidas por essa criança funcionam como pivô do movimento da aprendizagem.

Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), ao dissertarem sobre o desenvolvimento do gosto pela leitura, criticam o procedimento que a escola executa no processo de ensino-aprendizagem. Eles

afirmam que o esquema da escola é: 1. rótulo técnico e conceito; 2. exemplo; 3. exercício. Em seguida, o professor “corrige”, quando na verdade está dando as respostas. A prova, então, é feita à base de memorização, fundamentada nesses exercícios “corrigidos”.

Trazendo a leitura à discussão, os autores dizem que a escola segue o mesmo esquema e, também, erra sistematicamente. Defendem que o gosto pela leitura só pode ser desenvolvido esteticamente; de tal conformidade, dissertam:

Antes de contar sílabas poéticas seria importante ter aprendido a gostar de poesia; antes de saber as características do Romantismo ou do Naturalismo, teria sido de mais valor ter aprendido a gostar de ler seus romances; antes de conhecer os gêneros textuais e suas particularidades formais, seria importante ter aprendido a gostar deles. O desenvolvimento do gosto pela leitura percorre o mesmo caminho das descobertas da vida: primeiro o prazer, depois a intuição e, só muito mais tarde, a racionalização. (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p. 33).

Por conseguinte, os autores reafirmam que o método mais adequado para a criança desenvolver o hábito prazeroso de leitura é sua exposição constante a bons e variados materiais de leitura, para que possa descobrir neles esse prazer, esquecendo notas, racionalizações e tarefas.

Ao refletir-se sobre as contribuições teóricas dos autores mencionados neste tópico, percebe-se que a essência de suas indagações converge para um mesmo fim: a criança busca ativamente ampliar sua aprendizagem e é preciso que ela tenha acesso a materiais e metodologias adequados para que essa ampliação permaneça constantemente ativa.

O tópico a seguir procura expandir essa relação que há entre texto, aprendiz e leitura – como fonte de aprendizagem.

2.3 Leitura como Fonte de Aprendizagem

Pensar a leitura como fonte de aprendizagem faz reconhecer que a prática de ler vai além do texto escrito; a arte, os sons, os aromas etc. também são elementos a serem lidos. A experiência da leitura de mundo é o que constrói e constitui a vivência de cada leitor, pois é este recurso que possibilita a moldagem de ideias e de conhecimentos que fundamentam determinada visão de mundo – constantemente transformada pelas novas leituras realizadas.

Por meio da leitura, pode-se perceber nossa cultura e suas implicações dentro de cada um de nós. Dessa forma, ela não é um ato solitário; como o leitor é um sujeito social, há a interação com aquilo que se lê. O texto, por exemplo, é um mediador entre seu autor e o leitor, o que configura um exercício do caráter dialógico promovido pelo ato de ler. Diante dessa relação dialógica entre leitor e texto, percebe-se que o leitor atua como um coautor desse texto,

já que vai perceber implicações a partir de seu ponto de vista e interpretar seu conteúdo a partir do diálogo, da ponte entre o que foi vivido e o que está posto ali. Como explica Antunes (2009, p. 192), “*tudo o que é escrito se completa quando é lido por alguém. Escrever e ler são dois atos diferentes do mesmo drama (ou da mesma trama!)*”.

Assim, compreende-se o mundo e tudo que está em nossa volta a partir da leitura. É uma prática que se desenvolve ao longo da vida e se processa cotidianamente. Para tal, o ser humano precisa sentir-se motivado desde a infância, de forma a desenvolver o conhecimento, melhorar suas habilidades e aguçar o senso crítico – atrelado ao âmbito cultural. A prática da leitura melhora o nível intelectual e contribui notoriamente para o enriquecimento social/cultural e a compreensão de mundo. O acesso contínuo à leitura não traz apenas novas formas de acesso à informação, mas também melhora a cognição.

De acordo com Martins (1994, p. 23), “*a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento*”. Desta feita, ratifica-se o argumento da autora em questão, como prescreve:

Seria preciso, então, considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. O ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressões do fazer humano, caracterizando-se também como conhecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido. (MARTINS, 1994, p. 30).

Concorda-se com a autora; ensinar a perceber e a decifrar os sinais gráficos torna-se apenas uma alternativa para que, gradativamente, se consiga inserir o aluno nesse processo a partir de livros, de informações escritas, da cultura leitora e da ficção literária – paulatinamente permitindo ao mesmo apropriar-se do poder de leitura. Tal condição deverá ser vista, revista e analisada pelo professor.

Pela grande contribuição dialógica e reflexiva, Paulo Freire (2011) enfatiza que a leitura:

Não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto. (FREIRE, 2011, p. 11).

Por compreender a dimensão da leitura na perspectiva trabalhada por Freire (2011), enfatiza-se que essa competência possibilita o desenvolvimento de um indivíduo em constante renovação, frente a novos espaços e promovendo novos saberes ao sugerir mudanças significativas ao longo da vida. Faz-se necessário não apenas explicitar/ensinar os códigos de leitura, mas incentivar os aprendizes de maneira construtiva para serem capazes de

compreender e transformar o conhecimento diante das exigências sociais que a contemporaneidade apresenta.

Ler é um processo mental que envolve os vários níveis de desenvolvimento intelectual e acaba por aprimorar a inteligência. Com o hábito da leitura, o aprendiz deixa de atuar passivamente e passa a atuar ativamente na construção de novos saberes, desenvolvendo uma visão operante, crítica e reflexiva. Assim, o ato da leitura aumenta o repertório, transforma a visão e amplia os horizontes ao confrontar-se com o mundo pragmático. É também um ato de atividade social que permite o conhecimento de novos horizontes, internos e externos ao indivíduo, possibilitado a partir do raciocínio, da criatividade e da imaginação.

Faz-se parte do desenvolvimento da habilidade da leitura percebê-la como uma decifração de códigos linguísticos, que avança para a interpretação e, depois, para a crítica – mediada pela formação social do indivíduo, sua cultura e suas capacidades. A decifração por si só não dá conta de definir a leitura; é a partir dessa construção e elaboração da *forma* que se consegue perceber o *conteúdo* daquilo que se quer ler. É esse conteúdo que transforma, modifica, amplia e contradiz os conhecimentos prévios, colocando-os em cheque para, em seguida, serem (re)elaborados pelo sujeito. Tal exercício é vitalício, ou seja, não é algo que fica ou deve ficar estimulado apenas no âmbito escolar.

Nessa linearidade, parecem ficar de fora os códigos não linguísticos no desenvolvimento dessa habilidade, mas não é bem assim; a leitura é um termo amplo, que abarca as múltiplas linguagens que nos rodeiam. Assim, textos verbais, não verbais, gestos, lugares e objetos são elementos a serem lidos.

Enquanto processo de compreensão, a leitura mobiliza o contato com as mais diversas áreas do conhecimento humano – sociologia, antropologia, história etc. Desse modo, ela vai além da mera “leitura para deleite”, da leitura descompromissada, pois incorpora uma categoria formadora e humanizadora, que traz consigo aspectos sensoriais, emocionais e racionais. Antunes (2009) amplia esse pensamento:

Pela leitura, temos acesso a novas ideias, novas concepções, novos dados, novas perspectivas, novas e diferentes informações acerca do mundo, das pessoas, da história dos homens, da intervenção dos grupos sobre o mundo, sobre o planeta, sobre o universo. Ou seja, pela leitura promovemos nossa entrada nesse grande e ininterrupto diálogo empreendido pelo homem, agora e desde que o mundo é mundo. (ANTUNES, 2009, p. 193).

Dessa maneira, a leitura, no âmbito dos textos verbais, acaba por ampliar o vocabulário do leitor e, por conseguinte, seu desempenho linguístico – refletindo no desenvolvimento de seus domínios de conhecimentos e de sua articulação argumentativa. Assim, o exercício da

interpretação amplia a capacidade de compreensão, o que faz do hábito da leitura um dos principais e mais eficazes meios de se ampliar os conhecimentos.

A leitura, segundo Kleiman (2011), ativa três conhecimentos: o linguístico, o textual e o de mundo. Ela explica:

[...] o conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento de compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado. O mero passar de olhos não é leitura, pois a leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos. (KLEIMAN, 2011, p. 26).

Nesse contexto, família e escola têm papel fundamental na promoção do hábito da leitura, tendo em vista que são essas instituições sociais que detêm um contato mais aproximado com os aprendizes. Muitas vezes as obrigações do dia a dia acabam por diminuir o tempo de contato entre família e aprendiz, o que deixa a escola como a principal disseminadora de conhecimentos e, conseqüentemente, da prática de leitura.

A leitura permite a seletividade experiencial no ato da comunicação a ponto de reconstruir os significados adquiridos a partir da construção e/ou compreensão dos fatos. Evidencia-se, assim, como fato de extrema importância para a educação globalizada. É necessário compreender que a escola precisa incentivar e criar situações a partir do trabalho sistematizado com a habilidade da leitura, criando situações de aprendizagem em que o aluno construa seu pensamento crítico e reflexivo.

Percebe-se que há uma fixação tradicionalista, corriqueira e até mesmo obsessiva no ensino da gramática, deixando assim a sala de aula sem tempo para a leitura, fugindo de um ensino contextualizado. A gramática tem o seu lugar, mas ela por si só não é suficiente. É um direito de todos ter acesso à leitura e em competência em linguagem oral e escrita. Antunes (2009) diz que há déficit nesse acesso por grande parte dos alunos brasileiros e considera essa realidade como absurda. Ela ainda conduz a uma reflexão apropriada sobre a leitura, como prática e produção de novos conhecimentos e afirma:

Ganha relevância, portanto, um momento de reflexão como este, que pretende focalizar as funções individuais e sociais da leitura. Funções que envolvem, além do acesso ao conhecimento já produzido, a produção de novos conhecimentos, a continuidade e o avanço das descobertas científicas e do patrimônio artístico-cultural da sociedade. (ANTUNES, 2009, p. 186).

A autora acima citada diz que a leitura é um tema praticamente inesgotável, embora ainda pouco compreendido nas escolas. As competências em leitura, compreensão e escrita não se restringem apenas às aulas de línguas, pois no entorno geral das disciplinas são apresentados

diversos gêneros que precisam ser lidos, compreendidos e esquematizados entre as diversas atividades apuradas e refinadas em meio às diversas situações didáticas de processamento aos sentidos. Assim, a leitura é dever de todos os profissionais da educação envolvidos, já que a escola é a instituição responsável por promover, aprofundar e sistematizar a formação instrucional e o desenvolvimento e ampliação de diferentes competências, inclusive a leitora.

Em relação a essa competência, traz-se a contribuição de Beserra (2007), que defende que, ao selecionar material de leitura, o professor precisa ter propósitos pedagógicos claros, relevantes e também amplos. Assim, as atividades de compreensão leitora devem promover a análise de aspectos relevantes do texto, ter formulação clara o suficiente para prescindir de maiores esclarecimentos, permitir que, para respondê-la, o aluno exercite a análise, a argumentação e a síntese através da expressão oral ou escrita. Nesse processo, a avaliação da compreensão leitora é realizada a partir de um caráter formativo, implicando a promoção de momentos coletivos de aprendizagem, mediante atividades significativas, assim como a observação e o registro sistemático dos entraves e avanços de cada aluno.

Por sua vez, em posicionamento similar nesse diálogo, evidencia-se a inferência de Martins (1994), que declara:

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, idéias, situações reais ou imaginárias. (MARTINS, 1994, p. 34).

Em outra produção, emerge-se com a contribuição de Antunes (2003), que afirma ser possível perceber que as atividades de ensino da leitura são muitas vezes centradas nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, em interesses desvinculados dos diferentes usos sociais da leitura e num contexto puramente escolar, reduzindo-a a momentos de exercício com interesses avaliativos. Ela ainda destaca que as atividades de leitura costumam focar na interpretação limitada a elementos literais e explícitos na superfície do texto, incapazes de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura. A autora vê, então, uma escola sem tempo para a leitura.

Nesse contexto, ela define a leitura como “*parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor*” (ANTUNES, 2003, p. 66). Dessa forma, seu ponto de vista reconhece a leitura enquanto atividade de interação entre sujeitos, já que completa a atividade da produção escrita – pois admite os textos como inevitavelmente incompletos.

Ela ainda defende que a leitura favorece a ampliação dos repertórios de informação do leitor (ler para informar-se), possibilita a experiência gratuita do prazer estético ao ler pelo simples gosto de ler (ler para deleitar-se) e permite que se compreenda o que é típico da escrita formal dos textos de comunicação pública (ler para entender as particularidades da escrita). Por sua vez, Antunes (2003) reconhece a existência de uma leitura não uniforme, que depende do tema, dos níveis de formalidade, do gênero e dos objetivos pretendidos para a leitura – o que suscita a utilização de estratégias diferentes por parte do professor.

Sobre as implicações pedagógicas em relação à leitura, sugere a autora, em debate, que o professor procure promover: *uma leitura de textos autênticos*, em que há uma função comunicativa clara; *uma leitura interativa*, privilegiando a compreensão e o sentido para que o texto seja percebido como um lugar de encontro entre quem o escreveu e quem o lê; *uma leitura em duas vias*, vinculada às condições em que o texto foi escrito e vivenciando a dimensão interdependente entre escrita e leitura; *uma leitura motivada*, em que o professor ajude o aluno a construir uma representação positiva da leitura e dos poderes que ela confere ao cidadão; *uma leitura de todo*, em que o aluno interprete a dimensão global do texto ao identificar suas noções-núcleo; *uma leitura crítica*, em que o leitor interprete os aspectos ideológicos do texto; e *uma leitura da reconstrução do texto*, desmontando seu plano de organização das ideias, que fizeram perceber seu entendimento global.

Ainda sugere que o professor promova *uma leitura diversificada*, envolvendo a multiplicidade de gêneros e a alternância de estratégias de leitura e de interpretação e atentando para as diferenças lexicais e morfossintáticas entre textos coloquiais e formais; *uma leitura por “pura curtição”*, sem cobranças posteriores; *uma leitura apoiada no texto*, percebendo as palavras, seus efeitos de sentido e recursos de textualização como formas de fundamentar as decisões interpretativas; *uma leitura não só das palavras expressas no texto*, percebendo sentidos que transcendem a materialidade do texto; e, por fim, *uma leitura nunca desvinculada do sentido*, orientada para os recursos que se facilite a compreensão do texto.

Percebe-se, então, que Antunes (2003) mostra as dificuldades e os possíveis caminhos que professores podem trabalhar em relação ao eixo da leitura. Assim, ela sugere que tal eixo seja ensinado na amplitude máxima em que se possa chegar, em se tratando de seu caráter textual-interpretativo. Ela não fala da leitura além do texto verbal, mas traz contribuições bastante relevantes no quesito que se propõe a dissertar. Aqui, assume-se a leitura como uma prática que envolve a interpretação de textos escritos, mas também de textos não escritos, de mundo fora do âmbito linguístico-textual.

Assim, interpreta-se a leitura como a competência de percepção de mundo, de interpretação dele – e isso envolve elementos linguísticos, não linguísticos, políticos, científicos, sociais etc. Destaca-se, ainda, a indicação de Antunes (2003, 2009) sobre uma realidade que precisa ser revista no tocante ao ensino da leitura nas escolas.

2.4 Síntese Argumentativa

Buscou-se caracterizar e refletir sobre o fenômeno da leitura, historicamente e pedagogicamente. Nesse exercício, notou-se que a leitura constitui papel fundamental no desenvolvimento das sociedades, nutrida pelo amor à aprendizagem e pela sede de conhecimento da humanidade. Destacam-se os pressupostos teóricos que endossam essa perspectiva, com galhardia e proeza, que convidam para o debate: Fischer (2006), Ferreiro e Teberosky (1999), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), Antunes (2003, 2009), Martins (1994), Freire (2011), Kleiman (2011) e Beserra (2007), todos argumentando sobre o trato das questões propostas.

Percebeu-se, assim, que a atuação da leitura no processo de aquisição de língua tem sérias relações com os processos de criação das crianças e com seu tratamento na escola. Enquanto fonte de aprendizagem, viu-se que a leitura é um dos mais relevantes meios de interação do sujeito com o mundo a seu redor e que é preciso modificar as práticas em sala de aula para que o olhar leitor seja aperfeiçoado cada vez mais.

Reconheceu-se, desta maneira, que a leitura detém um papel ímpar na formação cidadã e que seu tratamento no processo de ensino-aprendizagem precisa ser revisto, aprimorado, ampliado. Assim, indaga-se: poderia a leitura ser inovada pedagogicamente? Antes de aprofundar essa questão, que será discutida no terceiro capítulo deste trabalho, será tratado no capítulo a seguir a caracterização do que seria a inovação pedagógica para que se percebam as relações intrínsecas que essa área de estudos tem para com as novas formas de conceber o processo de ensino-aprendizagem.

3 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Pretende-se, neste capítulo, descrever e discutir sobre a inovação pedagógica, caracterizando sua natureza e buscando entender seu papel nas práticas pedagógicas. O capítulo traz discussões teórico-contextuais sobre ela, enfatizando sua relação entre o conhecimento e o construcionismo e entre os paradigmas educativos. Duas questões centrais conduziram a nossa discussão: o que é a inovação pedagógica e o que ela implica na perspectiva de melhorar a qualidade do ensino? O que significa inovar pedagogicamente no contexto atual da globalização da crise paradigmática do conhecimento? Ciente de que toda pergunta numa investigação científica deve ser respondida, o tratamento do fenômeno desencadeará um mergulho de fôlego extenso para extrair-se vislumbres do âmago da inovação pedagógica.

3.1 A Inovação Pedagógica

O conceito de inovação tem evoluído ao longo do tempo no tocante aos estudos que discutem esse processo. O ato de inovar não se prende apenas às tecnologias, mas envolve a utilização do conhecimento sobre novas formas de desenvolver, produzir e comercializar bens, serviços e processos.

Fino (2008, p. 2) apresenta a inovação *pedagógica* como uma:

[...] ruptura de natureza cultural, se tivermos como fundo as culturas escolares tradicionais. E abertura para a emergência de culturas novas, provavelmente estranhas aos olhares conformados com a tradição. Para olhos assim, viciados pelas rotinas escolares tradicionais, é evidente que resulta complicado definir inovação pedagógica, e tornar a definição consensual. No entanto, o caminho da inovação raramente passa pelo consenso ou pelo senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção ao muitas vezes inesperado. Aliás, se a inovação não fosse heterodoxa, não era inovação.

Refira-se, ainda, que a inovação envolve obrigatoriamente as práticas. Portanto, a inovação pedagógica não deve ser procurada nas reformas do ensino, ou nas alterações curriculares ou programáticas, ainda que ambas, reformas e alterações, possam facilitar, ou mesmo sugerir, mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas.

E a inovação só é entendível *in situ*, ou seja, estudada no local, mediante dispositivos de observação participante, que visem entender os acontecimentos *de dentro*.

Percebe-se que a inovação pedagógica implica em mudanças importantes de forma qualitativa nas práticas pedagógicas, envolvendo um posicionamento crítico e reflexivo que contrasta com as práticas pedagógicas tradicionais. Nesse ensejo, Kuhn (1970) reafirma a ruptura paradigmática e percebe o aluno como autor no processo de aprendizagem, já que ele participa ativamente na construção de seu conhecimento. Assim, a inovação pedagógica

pressupõe um salto, uma descontinuidade relativamente ao velho e *omni* presente paradigma fabril.

Fino (2008) ainda diz que os professores e aprendizes funcionam como agentes de mudança e são fundamentais na criação de contextos de aprendizagem relativamente incomuns aos que são habituais nas escolas, perfazendo alternativas à insistência de modelos tradicionais nos contextos de ensino.

A partir desses processos de inovação pedagógica, surge a ruptura de natureza cultural dos métodos de ensino de culturas escolares tradicionais, como mostrado. Isso proporciona a abertura de novos espaços para a chegada das novas culturas de trabalho atreladas às práticas de ensino, alterando os currículos programáticos e aliando mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas.

Desta maneira, os estudos sobre inovação pedagógica partem do pressuposto de que o mundo jamais poderá ser visto como um complexo de objetos completamente acabados, pois ele se constrói como um processo que se dá pela constante harmonização do planeta e seus seres viventes. Segundo a filosofia dialética, nada é estabelecido por todos os tempos, nada é absoluto ou sagrado; nenhum objeto resiste ao declínio inevitável com exceção do processo de formação.

Assim como os instrumentos de trabalho mudam historicamente, também o pensamento se transforma historicamente, e assim novos instrumentos de trabalho, novas tecnologias dão origem a novas estruturas mentais. A liderança, a capacidade e a autonomia disparam a partir do processo de desenvolvimento, cujas raízes estão encontradas nos valores socioculturais e na forma de ver do mundo. A evolução da sociedade se dá como um todo – envolvendo avanços, entraves e sua inter-relação com a política e as leis.

Pensando nisso, interessa dissertar sobre as relações existentes entre conhecimento, construcionismo e inovação pedagógica como forma de caracterizar este último fenômeno.

3.2 Conhecimento, Construcionismo e Inovação Pedagógica

O conhecimento se tornou essencial, sendo o principal elemento para o engrandecimento do homem planetário e o desenvolvimento de riquezas – culturais e/ou econômicas. Observa-se, por exemplo, a interferência dos grandes avanços tecnológicos, cada vez mais com novas facilidades, e também as exigências quanto à demanda do mercado no processo de globalização, despertando a atenção e intencionalidade de todas as esferas sociais e econômicas, procurando melhorar cada vez mais o processo de inovação e desenvolvimento.

O conhecimento é, também, transcendente, porque se torna maior em número de informação, e religa o conhecimento da abstração e do concreto – ambos se tornando inúteis se não forem acompanhados e inseridos de maneira coerente aos conhecimentos parciais e totais nos contextos complexos e no global. Tais conhecimentos devem se ajustar também com os contextos parcial e local, promovendo uma aprendizagem baseada nos conhecimentos analíticos e sintéticos, transpondo-se a um conhecimento multidimensional e reformando cada vez mais o conhecimento histórico, social, cultural e a própria existência.

O conhecimento passa, então, a ter papel crucial no desenvolvimento social do sujeito. As noções de construção do conhecimento passaram por um processo de evolução até os dias atuais, desde Piaget e Vygotsky, até a noção de construcionismo discutida por Papert. Ao investigar o funcionamento da inteligência, Piaget (1972) apresenta pressupostos para se definir o conhecimento:

[...] o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois. (PIAGET, 1972, p. 14).

Assim, o autor afirma que o sujeito vai desenvolvendo sua inteligência de forma progressiva em suas ações. Os mecanismos de interação que o autor apresenta reconhecem o conhecimento como a assimilação da relação entre as ações e os objetos; reconhecem a acomodação como as modificações de ideias, conceitos, estratégias de agir que formam novas estruturas cognitivas; e reconhecem a adaptação como o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Constitui-se, então, uma dinâmica que fundamenta o desenvolvimento da cognição.

Piaget (1972) valida, então, que a construção do conhecimento é um processo realizado ativamente pelo sujeito. Há fins propostos que precisam ser atingidos por meio de ações e a compreensão funciona como um domínio das situações. Nessa concepção piagetiana, o conhecimento não pode ser simplesmente transmitido, transferido para outro.

Fino (2000) argumenta que a obra de Vygotsky é contemporânea em relação aos primeiros trabalhos de Piaget. Ela surge como uma nova referência tutelar nos Estados Unidos, revelando o papel social do outro no desenvolvimento da criança e estendendo o conceito de mediação entre o humano e o ambiente ao reconhecer signos como ferramentas.

A contribuição de Vygotsky, ratificada por Fino (2000), inicia uma corrente de pensamento que trata de uma teoria histórico-cultural de atividade. Assim, existem os conceitos científicos e os conceitos de todos os dias, que são adquiridos de formas diferentes. A escola

formal transmite o conhecimento científico (culturalmente estabelecido), apreendido por exposição formal; e as ações da vida cotidiana transmitem o conhecimento de todos os dias, permitindo a compreensão de fenômenos e eventos que se integram aos sistemas de conhecimento formal. Vygotsky (2007) explicita que o conhecimento integra funções ao ato de pensar das crianças, no domínio da lógica, e afirma:

Em estudos experimentais sobre o desenvolvimento do ato de pensar em crianças em idade escolar, tem-se admitido que processos como dedução, compreensão, evolução das noções de mundo, interpretação da casualidade física, o domínio das formas lógicas de pensamento e o domínio da lógica abstrata ocorrem todos por si mesmos, sem nenhuma influência do aprendizado escolar. (VYGOTSKY, 2007, p. 88).

Em resumo, percebe-se que Piaget traz uma teoria genética que investiga o funcionamento da inteligência e afirma que o conhecimento é construído desde o nascimento do indivíduo. Vygotsky, por sua vez, reconhece que o conhecimento é construído socialmente, em que os processos psicológicos se internalizam diante da interação com o meio social. Tais pensamentos constituem a ideia de construtivismo. Nesse contexto, Fino (2000) esclarece que:

Os construtivistas acreditam que todas as crianças estão empenhadas na criação de uma vasta cadeia de estruturas intelectuais para darem ordem ao mundo em que vivem, e que essas estruturas devem suportar níveis de complexidade cada vez mais elevados, à medida que a criança cresce e se desenvolve. (FINO, 2000, p. 84-85).

Seymour Papert (2008) reconhece as influências de Piaget e do construtivismo como as bases do construcionismo. Assim como outros autores, ele assume que o construcionismo é uma expansão do conceito de construtivismo. Em seus argumentos, Fino (2000) demonstra e explicita que:

O pensamento construcionista acrescenta algo ao ponto de vista construtivista. Onde o construtivismo indica o sujeito como construtor activo e argumenta contra modelos passivos de aprendizagem e de desenvolvimento, o construcionismo dá particular ênfase a construções particulares do indivíduo, que são externas e partilhadas. (FINO, 2000, p. 85).

Enquanto Piaget discute o processo de separação progressiva entre as crianças e o mundo concreto, em que elas podem manipular objetos em mundos hipotéticos, Papert enfatiza que a inteligência é situada, sendo o indivíduo sensível às variações externas, como afirma Fino (2000).

Papert (2008) comenta que o construcionismo é uma filosofia educacional que valoriza a instrução como tal e que sua atitude implica ensinar o mínimo e, a partir dessa maneira, produzir a maior aprendizagem. Isso não quer dizer que é preciso somente reduzir a quantidade de ensino, mas sistematizar todo o processo. Desta forma, o construcionismo é desenvolvido pela suposição de que as crianças adquiram o conhecimento por si mesmas, descobrindo aquilo

de que precisam – sendo apoiadas moral, psicológica, material e intelectualmente nesse processo.

Cada conhecimento ajudará na obtenção de outros. O construcionismo, então, tem a conotação de conjunto de peças para construção, que se amplia e forma conjuntos. Essa construção acontece de forma mais frequente e prazerosa quando é feita no mundo – com produtos que podem ser mostrados, discutidos, examinados, sondados e admirados.

Papert (2008) ainda explica que a principal característica do construcionismo – enquanto reconstrução do construtivismo – é o exame mais aproximado da ideia de construção mental. O papel das construções no mundo tem fundamental importância no construcionismo porque se apoia no que ocorre na cabeça – reconhecendo-se vários tipos de construção e perguntando-se a respeito de métodos e materiais usados.

O autor ainda ressalta que nesse processo construtivo o progresso na educação é bloqueado se houver a supervalorização do abstrato. Sobre isso, ele explica:

A questão do pensamento abstrato é isolar dos detalhes de uma realidade concreta – abstrair – um fator essencial na sua forma pura. [...] Especificamente, a meu ver, precisamos de uma metodologia que nos possibilite permanecer próximos a situações concretas. (PAPERT, 2008, p. 143).

Enfatizar o conhecimento formal-abstrato impede diretamente a aprendizagem, além de viciar a discussão de questões educacionais – já que educadores que defendem impor estilos de pensamento abstrato aos estudantes normalmente praticam suas indagações.

Nessa perspectiva, é defendido que a escola possua significação para as crianças. A interação com o meio social viabiliza a construção do conhecimento e expande o desenvolvimento da cognição delas. O professor vai funcionar como apoio no processo construtivo, auxiliando na sistematização de conceitos. Papert (2008) ainda alerta sobre o desafio de se tratar essa perspectiva ao reconhecer a escola como:

[...] um notável exemplo de uma área que não mudou muito. Pode-se dizer que praticamente não houve mudanças na maneira como ministramos educação aos nossos estudantes. Evidentemente ocorreram mudanças [...] no nosso sistema escolar: ele mudou, mas não a ponto de alterar substancialmente sua natureza. [...] por que, durante um período em que tantas atividades humanas foram revolucionárias, não vimos mudanças semelhantes na forma de ajudarmos nossas crianças a aprender? (PAPERT, 2008, p. 18).

Tal questionamento reflete a necessidade de abandonar o ensino meramente instrucionista para uma perspectiva construcionista, que reconhece a construção do conhecimento como um fenômeno situado. Configura-se necessária a inovação pedagógica, tendo em vista que, para que se obtenha a construção de um conhecimento significativo para o

aluno, é preciso que novos contextos de aprendizagem sejam formulados. Retomando o conceito de construcionismo, tem-se:

O construcionismo (Papert, 1991, 1993) é simultaneamente uma teoria de aprendizagem e uma estratégia para a educação. Defende que os aprendizes constroem o próprio conhecimento, que passa a residir internamente, de modo que o conhecimento de cada pessoa é tão único como a própria pessoa. Tem, como premissas-chave, a exigência de uma *aprendizagem situada*, que parte do princípio que a aprendizagem depende do contexto em que decorre, de modo que são mais significativas as aprendizagens que ocorrem no desempenho de atividades autênticas (Lave, 1988, 1993); a *negociação social do conhecimento*, que é o processo pelo qual os aprendizes formam e testam as suas construções em diálogo com outros indivíduos e com a sociedade em geral; e a *colaboração*, que é o elemento indispensável para que o conhecimento possa ser negociado e testado. (FINO, 2000, p. 84; grifos do autor).

Verifica-se que para desenvolver o educando, conduzindo-o para despertar suas capacidades empreendedoras, faz-se necessário inferir diferentes formas de estudos e ações, aprimorando assim a sua visão de ambiente de mundo e análise do sentido crítico, gerando habilidades e competências que viabilizam o processo decisório e os trabalhos em seu próprio futuro.

A autorrealização do ser humano – inclusive de professores e alunos – acontece graças ao seu próprio potencial baseado no acesso ao conhecimento trabalhado em sala de aula. Deste modo, faz-se necessário entender que, para inovar, é preciso ter a capacidade de antes perceber, interagir, integrar e utilizar o conhecimento visando melhorias na criação e no aperfeiçoamento das atitudes, perspectivas e produções humanas.

Os professores, nesses novos métodos transformadores, ao invés de ditadores do conhecimento, tornam-se mediadores, facilitadores, agentes transformadores de mudanças no processo de ensino-aprendizagem. Papert (2008), como mencionado, afirma que um professor construcionista tenta provocar um máximo de aprendizagem com um mínimo de ensino. A inovação pedagógica, então, mostra-se fundamental nesse processo.

Para tanto, Fino (2011) explica e aprofunda seu argumento:

E a inovação pedagógica passa pela criação de novos contextos de aprendizagem, desenhados à luz do desenvolvimento dessas ciências e implicando alterações qualitativas na tal componente técnica que regula a prática partilhada pelos aprendizes e pelo professor. Como é evidente, o senso comum não chega para se conseguir isso. E também não é suficiente para discernir completamente o sentido de práticas pedagógicas tão profundamente alteradas, a não ser, talvez, perceber que são diferentes. (FINO, 2011, p. 102).

A partir desses processos de inovação pedagógica, surge a ruptura de natureza cultural dos métodos de ensino, havendo culturas escolares tradicionais. Isso proporciona a abertura de novos espaços para a chegada das novas culturas de trabalho atreladas às práticas de ensino,

alterando os currículos programáticos e aliando mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas.

Fino (2011) ainda discute que, para encontrar inovação pedagógica, é preciso um trabalho persistente, de garimpeiro. É preciso estar ciente do que buscar e onde será mais provável encontrar, devendo-se *“saber que essa inovação talvez seja mais provável em ambientes de aprendizagem menos marcados histórica e culturalmente pelo velho paradigma”* (FINO, 2011, p. 111).

Atualmente, a escola ainda está atrelada amplamente a uma concepção de conhecimento distante das práticas sociais, da experiência, focando em teorias e no tradicionalismo – que reflete a ênfase no conhecimento abstrato-formal. A inovação pedagógica, nesse contexto, funciona como uma perspectiva de transgressão a esse paradigma tradicional, que impulsiona os fundamentos construcionistas ao reconhecer os alunos como sujeitos ativos na construção do conhecimento e atentos à transformação do mundo contemporâneo.

É preciso que se mobilize a construção de conhecimentos de uma forma que suscite a interação com elementos mais concretos que abstratos, tendo em vista que o aluno vive em um mundo real, repleto de contextos passíveis de aprendizagem. Como visto, o conhecimento parte de uma interação entre o sujeito e o objeto, proporcionando construções mentais.

A escola, enquanto instituição formal, funciona como lugar que mobiliza os saberes e “forma” o aluno. Ela ainda está engajada amplamente num ensino instrucionista, em que os alunos são vistos como aprendizes passivos em relação ao que o professor ensina. A perspectiva do construcionismo surge para desconstruir essa concepção, já que os alunos são sujeitos sociais que têm experiências próprias e têm capacidade para construir o conhecimento de forma ativa.

Nesse ensejo, é preciso reorientar as práticas escolares para que essa perspectiva se consolide significativamente. O professor é o sujeito que media essa transformação; assim, ele precisa facilitar a aquisição do conhecimento enquanto agente transformador, reconhecendo que seu papel é o de provocar o máximo de conhecimento com o mínimo de ensino, como repetidamente enfatizado.

Assim, para formar o novo homem em um tempo de constante transformação, é preciso buscar respostas que compreendam a função dos novos paradigmas, que implicam mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas. Elas englobam um posicionamento crítico-reflexivo, face às práticas pedagógicas tradicionais. Nesse contexto, Fino (2008) defende:

Por sua vez, a inovação pedagógica tem que ver, fundamentalmente, com mudanças nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais. É certo que há factores que encorajam, fundamentam ou suportam as mudanças, mas a inovação, ainda que possa

depende de todos ou de alguns desses factores (por exemplo, da tecnologia), não é neles que reside. Encontra-se, ao invés, na maneira como esses factores são utilizados para se fazer como, até aí, não se fazia. Eu costumo dizer que só há inovação pedagógica quando existe ruptura com o velho paradigma (fabril), no sentido que Khun (1962) atribui à expressão ruptura paradigmática, e se cria localmente, isto é, no espaço concreto (ou virtual) onde se movem professores e alunos, um contexto de aprendizagem que contrarie os pressupostos essenciais do paradigma fabril. E onde se desenvolvam, como é evidente, novas culturas escolares, se falamos de instituições escolares, diferentes da matriz escolar comum que, de alguma maneira, unifica todas as escolas ancoradas no mesmo paradigma. (FINO, 2008, p. 3).

Tais discussões reafirmam a necessidade de se reformar o conhecimento e a educação. Como afirma Morin (2013), a reforma do conhecimento implica numa reforma pensante, que poderá unir os mais diversos conhecimentos entre si. Relacionam-se as partes ao todo, concebendo uma relação total globalizada, e surgindo a necessidade de o indivíduo criar para si um carácter epistemológico e reflexivo.

Diante do contexto do século XXI, é importante ressaltar a necessidade de se trabalhar a reforma do conhecimento em educação, voltada para uma reforma construtiva para que os saberes necessários não sejam apenas quantitativos, mas qualitativos. É preciso que a reforma se preocupe com a mudança dos professores, que precisam reformar as mentes e, conseqüentemente, as instituições. Assim, evita-se uma visão obscura ao reaprender o modo de pensar.

Jean-Jacques Rousseau (apud MORIN, 2013) já dizia que, a partir da reforma da educação, o educador ensina a viver e a pensar ao fazer uso de suas próprias experiências aliadas à ajuda dos outros, do meio, das literaturas e das ciências. Por meio da inserção desses novos saberes e da vida social, o aprendiz se prepara para enfrentar os problemas fundamentais e globais emergidos diante das complexidades, dentre esses: conhecer não de forma individual, mas integral, o homem, a vida, a sociedade e o mundo, partindo do enfrentamento das realidades, de forma racional, somadas à teoria, à crítica, à autocrítica e à razão.

O novo sistema educacional, como ainda explica Morin (2013), convida a agir de forma pensante, crítica e autônoma, não apenas com racionalidade, mas também com cientificidade, complexidade e modernidade, rumo ao desenvolvimento do conhecimento da compreensão humana. Recorre-se do simples ao real, das certezas às incertezas.

Somente mentes verdadeiramente reformadas poderiam transformar, aprimorar e proceder com o sistema educacional, enfatizando que somente haverá a reforma do pensamento se, por ora, acontecer a reforma da educação. Essas duas reformas são relevantes para as reformas pedagógicas, que influenciará a criação de indivíduos com mentes capazes de enfrentar os problemas fundamentais e globais, atendendo às demandas desse século.

A inovação pedagógica, nesse ensejo, suscita o aprimoramento do pensamento crítico ao exigirem a criação de novos contextos de aprendizagem, servindo como instrumento para a fuga do fracasso escolar. As transformações são lentas, mas urgentemente necessárias. Tal inovação contribui para a mudança de “instruir conhecimento” para “construir conhecimento”. Salienta-se que essa construção se dá com vistas ao concreto, ao tangível, fincado no real, percebendo que o exterior tem fundamental relevância na construção de conhecimentos. O aluno passa a ter relevância em seu aprendizado, pois é um sujeito ativo na construção de seu conhecimento e suas ações resultam em construções mentais que refletem suas relações com o mundo.

Como o fio condutor do processo de ensino-aprendizagem constitui “*unidade dialética no processo, caracterizada pelo papel condutor do professor e pela auto-atividade do aluno*” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 208), é preciso que haja inovação pedagógica para que os processos educativos mudem qualitativamente.

Como continuidade desta discussão, interessa explicitar a seguir as relações entre os paradigmas educativos e a inovação pedagógica – temas bastante relevantes nas discussões deste trabalho.

3.3 Paradigmas Educativos e Inovação Pedagógica

Observa-se que os caminhos da ciência moderna estão cada vez mais multidisciplinares, aproximando as ciências e alargando seus limites. Não pode se conceber o educando em uma única órbita existencial, descontextualizado socialmente e historicamente. A educação atual deverá inserir-se no novo processo de buscas, compreensão, interpretação, situando assim o educando na compreensão contextualizada e global.

As novas mudanças que estão acontecendo nas diversas áreas do conhecimento, perpassando pelas diversas ciências, acabam por estabelecer novos paradigmas para a compreensão e interpretação dos novos fatos. Tais paradigmas procuram atingir objetivos alcançáveis em se tratando da disseminação do conhecimento, de forma inter-relacionada às necessidades existenciais.

Behrens (2003) diz que as demandas sociais da atualidade buscam por um paradigma educacional que saia do culto exclusivo ao intelecto, ou seja, que também leve em consideração as dimensões emocionais do ser humano. Ela enfatiza a necessidade de os professores construírem propostas metodológicas inovadoras para que o paradigma emergente – que trata do processo de inter-relação entre emoção, intuição e razão – possa se consolidar como um

projeto pedagógico que instigue a produção de conhecimento tanto por parte dos alunos como por parte do professor.

A autora busca caracterizar os diversos paradigmas científicos e sua relação com a Educação. O paradigma newtoniano-cartesiano caracterizou-se no século XX, regido pela razão e pela experimentação, constituindo a noção de Educação por pensamentos reducionistas e racionais. Assim, as universidades utilizavam-se deste paradigma mecanicista para direcionar seus papéis sociais para a reprodução de atividades científicas, o que culminou no oferecimento de uma formação voltada à técnica e à ciência, fragmentando-se o conhecimento e deixando-se de lado sentimentos fundamentais como a solidariedade, a sensibilidade e o espírito de ajuda mútua. Com essa realidade, acentuou-se uma crise no paradigma por conta do surgimento da revolução tecnológica que fortaleceu o consumismo.

A ruptura desse modelo acontece a partir das buscas por referenciais científicos enviesados pelos sistemas evolucionistas, a exemplo da física quântica. O novo paradigma se constrói perante uma visão de mundo sistêmica, que enxerga o conhecimento científico como uma rede de concepções; na Educação, essa nova perspectiva prima pela fuga aos modelos isolados e pela aproximação das disciplinas para que um sistema interdependente seja estabelecido. Influenciar este paradigma é o desafio que a autora propõe, salientando que é preciso renovar os valores, as crenças e as atitudes.

Behrens (2003) ainda adentra numa reflexão mais apurada dos paradigmas conservadores que ainda atuam na reprodução do conhecimento: o paradigma tradicional, o escolanovista e o tecnicista. O paradigma tradicional ainda é amplamente utilizado nas instituições e é caracterizado como o modelo em que os alunos assimilam o conteúdo pela repetição automática do que o professor autoritário leciona. O paradigma escolanovista é embasado pela Escola Nova, acolhida no Brasil em 1930 como um modelo de reação à pedagogia instaurada, que se ancorava na psicologia e na biologia. A prática educacional é focada no aluno, mas requer a instalação de equipamentos e de laboratórios, o que dificulta sua aplicação. Além desses fatores, há o da falta de preparo dos professores diante da nova metodologia; muitos não abdicavam do sistema tradicional. O paradigma tecnicista tem sua pedagogia inspirada na produtividade e eficiência, e seu foco é dado à organização racional do meio, enfatizando-se a reprodução do conhecimento para atender às demandas do mercado.

Em relação aos paradigmas inovadores, aqueles que buscam a produção do conhecimento e não a reprodução deles, Behrens (2003) diz que eles são três: visão sistêmica ou holística, abordagem progressista e ensino com pesquisa. De modo geral, o paradigma holístico interessa-se pela perspectiva sistêmica, considerando razão, sensação, intuição e

sentimento, superando-se a fragmentação e desenvolvendo-se, assim, as dimensões pessoais. O paradigma progressista tem Paulo Freire como precursor no Brasil e apresenta-se em três tendências – libertadora, libertária e crítico-social –, considerando oportuna a liberdade de pensamento e de expressão para que a autotransformação e a transformação da sociedade sejam possíveis. O paradigma do ensino com pesquisa é o que entende o professor como um profissional que possa pesquisar, instigando seus alunos a produzirem conhecimento, fazendo da Educação um processo inovador que produz ciência a partir de uma visão globalizada.

A partir da aliança entre três desses paradigmas é que se é possível chegar ao paradigma emergente, em que os professores são vistos como intelectuais transformadores que se usam da realidade acadêmica e da reflexão para tornarem seus alunos cidadãos ativos e reflexivos.

Succi (2005), sobre esse novo paradigma, diz que

O paradigma emergente do conhecimento sobre a sociedade e a natureza, contempla algumas ‘analogias matriciais’ necessárias a outra visão de mundo, onde a ciência moderna derreta as fronteiras e através de analogias tais como analogia textual, lúdica, dramática, biográfica, possam representar uma visão global sobre o mundo. Ter mais atenção sobre os males de uma parcelização e reducionismo do conhecimento que podem levar a uma redescoberta de mundo filosófico e sociológico, buscando a prudência perdida, onde a economia reconhece a pobreza dos resultados quantitativos, onde a qualidade humana e sociológica dos agentes e processos garantem uma visão mais holística. (SUCCI, 2005, p. 1).

Segundo a autora, tendo em vista a fragmentação pós-moderna, percebe-se que esta não obedece a uma questão meramente disciplinar, mas temática, somando os conhecimentos, principalmente no momento atual, em que estamos a todo tempo passando por inúmeras mudanças em todos os segmentos da sociedade, provavelmente nos transpondo mudanças paradigmáticas. Daí se faz necessário afirmar que o conhecimento avança ao passo que o estudo se amplia.

Assim, para formar o novo homem em um tempo de constante transformação, é preciso buscar respostas que compreendam a função dos novos paradigmas, que impliquem mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas. Elas englobam um posicionamento crítico-reflexivo, face às práticas pedagógicas tradicionais.

Libâneo (1985 apud SUCCI, 2005, p. 2) pontua que cada método é uma linguagem, configurando, assim, a pluralidade metodológica que conduz a ciência pós-moderna, não seguindo nenhum estilo específico e prevalecendo um processo pluridimensional. Dentro desta perspectiva, ao serem sistematizados saberes, ideias e valores, levando em consideração o passado, o presente e, conseqüentemente, o futuro, ocorrem novas mudanças nas ciências, nas tecnologias e no próprio indivíduo, frente a todas essas alterações.

Nesse ínterim, as novas mudanças paradigmáticas poderão ser desenvolvidas de maneira contextualizada, transversal e globalizada, inaugurando um novo tempo com novas propostas e possibilidades, reconhecendo a educação como um tecido social. Tais mudanças contribuem para a perpetuação da sua importância na educação e de sua fundamental participação na sociedade diante de sua relevância na formação dos indivíduos, visando despertá-los para o potencial criativo com o intuito de inserir o novo homem nessa sociedade atual e contemporânea.

Toffler (1970) já dizia que os analfabetos do século XXI não serão aqueles que não desenvolveram as competências de ler e escrever, mas aqueles que não sabem aprender, desaprender e reaprender. Diante desse anúncio, percebe-se na atualidade que estão ocorrendo mudanças paradigmáticas e significativas em todas as áreas da sociedade, sejam geográficas, políticas, histórico-culturais e/ou mesmo na própria educação, pois o desenvolvimento de uma sociedade não acontece de forma linear.

A partir de projetos coerentemente pensados, pesquisados e elaborados, em que haja a interiorização do conhecimento na consciência dos que estão envolvidos nesse processo de construção social, é que se é possível reconhecer o papel primordial da conscientização educacional, como diz Morin (2000).

Como discutido, percebe-se que a inovação pedagógica implica em mudanças importantes de forma qualitativa nas práticas pedagógicas, envolvendo um posicionamento crítico e reflexivo que contrasta com as práticas pedagógicas tradicionais. Fino (2008) diz que os professores e aprendizes funcionam como agentes de mudança e são fundamentais na criação de contextos de aprendizagem relativamente incomuns aos que são habituais nas escolas, perfazendo alternativas à insistência de modelos tradicionais nos contextos de ensino.

A partir desses processos de inovação pedagógica, surge a ruptura de natureza cultural dos métodos de ensino de culturas escolares tradicionais. Isso proporciona a abertura de novos espaços para a chegada das novas culturas de trabalho atreladas às práticas de ensino, alterando os currículos programáticos e aliando mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas.

Nesse ensejo, interessa ressaltar que a inovação pedagógica não é o resultado da formação de professores, ainda que a boa formação seja fator determinante, cuja inovação não é induzida de fora, mas um processo de dentro, que implica reflexão, criatividade e senso crítico, autocrítico, correndo o risco de esbarrar com o currículo. É uma prática que busca repercutir de forma direta nos novos modelos educacionais que estão se formando, apresentando o novo contexto educacional que leva em consideração a mudança tecnológica

que prossegue em ritmo acelerado e reverbera em todos os aspectos da sociedade, reestruturando âmbitos econômicos e sociais.

A escola tem cada vez mais dificuldade em disponibilizar respostas condizentes aos seus aprendizes por estarem presas ao modelo fabril. Precisa-se, então, ocorrer a desestruturação desse fato, como afirmam Sousa e Fino (2008). A desadequação é constatável no fato de que o modelo fabril, considerado como verdadeiro paradigma, serviu de referência à emergência e justificativa a própria existência da escola, destacando-a como símbolo de modernidade.

Como mostrado, a inovação pedagógica nos reporta a um processo amplo e abrangente que rompe com as práticas pedagógicas tradicionais que servem apenas de transmissoras do conhecimento, afinando cada vez mais a curiosidade dos indivíduos, dando ênfase ao envolvimento direto dos aprendizes na sua própria construção de conhecimento. As funções que a educação deverá desempenhar, a partir de novos paradigmas, precisam rever os posicionamentos teóricos e as novas possibilidades para que o indivíduo possa chegar num estágio de consciência que lhe permita enfrentar os desafios do novo milênio.

As concepções de domínio desses processos de aprendizagem e inovação pedagógica decorrem no sentido amplo e se acentuam cada vez mais sobre o efeito de várias evoluções essenciais que modificam progressivamente a paisagem cultural, social, econômica e política nas quais educação se insere de forma intensa.

É preciso ter a preocupação e a consciência de que a sociedade muda constantemente e, muitas vezes, é esquecido que as ideias, a criação de valores e investigação do conhecimento estão intimamente ligadas à educação. Esta, por sua vez, perpassa e respeita a cultura e a história da sociedade, e precisa ser constantemente aprimorada diante de seus processos.

Naturalmente, a educação é tida como pilar fundamental e reflexivo que ilumina a sociedade em geral sob diversos ângulos. Ela participa de forma cooperativa na busca de uma sociedade respeitosa que precisa levar em consideração a diversidade transgressora inerente ao processo científico, tecnológico, intelectual de forma verossímil, considerando conhecimento mútuo como um triunfo vital para a humanidade. Assim, um dos maiores desafios para a educação é a transmissão de forma maciça e eficaz do conhecimento, em que a informação e a comunicação sejam propagadas de forma qualitativa e ética.

Nesse contexto, a inovação pedagógica torna-se elemento preponderante e decisivo para a evolução do progresso nos diversos aspectos da atual sociedade, tornando-se indispensável para a contemplação e crescimento das empresas e instituições, englobando a constante evolução e possíveis mudanças caracterizadas em nosso dia a dia, fruto da pós-modernidade. É

um processo que faz confrontar e, possivelmente, aprender a conviver com essas novas perspectivas, caracterizando uma nova realidade em constante mutabilidade.

Como o paradigma emergente busca a quebra de fronteiras e a contemplação do conhecimento ampliado, plural e disseminado, a inovação pedagógica pode contribuir para a transgressão que esse paradigma suscita, já que busca fugir do velho senso comum e envolve obrigatoriamente as práticas. A reforma que o novo paradigma procura contemplar correlaciona-se ao que a inovação pedagógica pode provocar no contexto educacional.

A educação, enquanto pulso da sociedade, precisa estar em sintonia com mudanças refletidas pelas tensões e transformações diárias e desenvolver horizontes mais qualitativos e menos quantitativos – assim como os novos modelos paradigmáticos e a inovação pedagógica procuram desenvolver. O professor, então, precisa se desconstruir e se reconstruir todos os dias, buscando a inovação pedagógica para, a partir disso, propiciar aos seus alunos uma construção de conhecimentos verdadeiramente significativa e útil na vida escolar, profissional e cotidiana deles, favorecendo sua integração e sua participação social. É preciso garimpar a inovação pedagógica, sabendo o onde e o porquê.

3.4 Síntese Argumentativa

Viu-se neste capítulo que a inovação pedagógica provoca a ruptura de natureza cultural, tendo como fundo as tradicionais culturas escolares, abrindo um leque de possibilidades para a chegada de novas culturas escolares, contribuindo para a construção de uma fase heterodoxa na educação e servindo como instrumento para a fuga do fracasso escolar.

Vários teóricos trouxeram suas contribuições e fortes argumentos ao texto, tais como: Fino (2000, 2008, 2011), Sousa e Fino (2008), Kuhn (1970), Piaget (1972), Vygotsky (2007), Papert (2008), Morin (2000, 2013), Pimenta e Anastasiou (2002), Behrens (2003), Succi (2005) e Libâneo (1985), com suas visões complementares ao diálogo acadêmico.

Observou-se, então, que o novo paradigma educacional, inter-relacionado à inovação pedagógica, busca transmitir, de forma maciça e eficaz, o conhecimento, a informação e a comunicação, mas não de qualquer forma. É preciso que sejam propagados de maneira qualitativa e ética, visando à transgressão de práticas pouco construtivas deixadas pelos velhos paradigmas.

Assim, é importante destacar que só é possível haver inovação pedagógica no âmbito da leitura se seu tratamento for versado por um ensino que incentive o aprendizado, o

desaprendizado e o reaprendizado e que contribua para a formação de indivíduos críticos que saibam ler esse novo mundo com seus próprios olhos.

As reflexões do capítulo a seguir buscam decifrar os postulados teóricos que sugerem a possibilidade de inovação pedagógica no eixo da leitura.

4 APRENDIZAGEM DA LEITURA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Tendo em vista as discussões realizadas até este ponto, é pertinente destacar de maneira mais incisiva neste capítulo as questões da aprendizagem da leitura e sua relação com a inovação pedagógica. Para tanto, parte-se das seguintes indagações: quais são os objetivos da leitura enquanto parte do objeto de aprendizagem de Língua Portuguesa? Que implicações a leitura tem diante dos outros eixos de ensino-aprendizagem? E em relação ao estudo sistemático dos gêneros do discurso? É possível haver inovação pedagógica na aprendizagem de leitura? Com o objetivo de discutir tais questionamentos, o capítulo inicia-se com as considerações sobre a leitura como objeto de aprendizagem de Língua Portuguesa.

4.1 Leitura como Objeto de Aprendizagem de Língua Portuguesa

A aprendizagem, enquanto processo de mudança e/ou aquisição de habilidades, competências e conhecimentos, só é atingida a partir da mobilização de diversos elementos, ou seja, objetos de aprendizagem. A leitura é um dos mais significativos objetos de aprendizagem, pois é por meio dela que qualquer pessoa pode inteirar-se dos mais diversos contextos sociocomunicativos e socioculturais.

Levando-se em consideração o processo de ensino-aprendizagem de leitura, Isabel Solé (1998) enumera alguns objetivos gerais da leitura que podem ser trabalhados na escola. A autora deixa claro que eles não possuem um grau hierárquico, ou seja, todos eles detêm igual importância nas situações de ensino que, no caso do estudo aqui evidenciado, remetem às situações do contexto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

“Ler para obter uma informação precisa” é o primeiro objetivo. Solé (1998) o caracteriza como a leitura seletiva, em que dados são buscados e outros são desprezados, a exemplo da busca por um horário de sessão de cinema em um jornal ou por um número telefônico em uma lista. A relevância desse objetivo se dá pelo fato de que sua aplicabilidade está condicionada à mobilização de estratégias específicas, como saber a ordem alfabética para, assim, poder buscar o contato na lista telefônica. É uma leitura que trabalha aspectos como a rapidez e o trabalho minucioso, estratégico.

“Ler para seguir instruções” é um objetivo da leitura que permite a realização de algo concreto, a exemplo de entender as regras de um jogo por meio de seu manual ou de preparar um bolo a partir de sua receita. Nesse âmbito de leitura, é preciso e absolutamente necessário que se leia tudo, não seletivamente como no anterior, pois é um requisito básico para se chegar

ao objetivo proposto. Por isso, Solé (1998) reconhece essa forma de leitura como completamente significativa e funcional porque *“a criança lê porque é preciso, e além disso tem a necessidade de controlar sua própria compreensão”* (SOLÉ, 1998, p. 94), ou seja, apenas ler não é suficiente; é preciso ter plena compreensão daquilo que foi lido.

“Ler para obter uma informação de caráter geral” trata-se de uma leitura guiada pelo maior ou menor aprofundamento que o leitor necessita fazer, a exemplo das manchetes de jornais – em que são lidas antes da notícia em si. Solé (1998) ressalta que o incentivo a este objetivo de leitura contribui para o desenvolvimento da “leitura crítica” dos alunos, em que estes passam a selecionar o que leem a partir de interesses e propósitos pessoais, o que faz o aprendizado deste tipo de leitura algo que não tem fim.

“Ler para aprender”, por mais que pareça redundante, é um objetivo de leitura que surge *“quando a finalidade consiste de forma explícita em ampliar os conhecimentos de que dispomos a partir da leitura de um texto determinado”* (SOLÉ, 1998, p. 95). Segundo a autora, é uma leitura que pode ser melhor desenvolvida se o aluno souber o que se espera que ele aprenda concretamente, já que este contexto faz com que o aprendiz sinta-se imerso em um processo de autointerrogação sobre o que lê – estabelecendo relações com o que já conhece, revendo termos novos, recapitulando e sintetizando frequentemente, ou seja, elaborando significados que caracterizam a aprendizagem.

“Ler para revisar um escrito próprio” é a leitura crítica dos próprios textos, em que há a revisão de produções escritas para que os objetivos sociocomunicativos sejam adaptados e configurados de maneira a atingir eficazmente o público primeiro – os futuros leitores. Na escola, esse tipo de leitura é trazido por Solé (1998) como ingrediente imprescindível no ensino de leitura e escrita, pois é útil na capacitação dos alunos no uso de estratégias de redação textual.

“Ler por prazer”, como o nome suscita, relaciona-se ao prazer pela leitura, que é algo bastante pessoal – e que não deve ser atrelado somente à leitura de literatura. “Ler para comunicar um texto a um auditório” é um objetivo de leitura em que ela é dirigida de forma a que as pessoas possam compreender o que foi dito, o que faz com que o leitor se utilize de recursos – entoação, pausas, ênfases etc. – para que a compreensão aconteça.

“Ler para praticar a leitura em voz alta” é um tipo de leitura quase exclusivo ao contexto escolar, segundo Solé (1998). Com ela, *“pretende-se que os alunos leiam com clareza, rapidez, fluência e correção, pronunciando adequadamente, respeitando as normas de pontuação e com a entoação requerida”* (SOLÉ, 1998, p. 98). A compreensão, neste caso, é situada em um nível secundário, por isso que a autora defende que o aluno que lê em voz alta precisa ter a

oportunidade de ler individualmente e silenciosamente para que compreenda o que foi lido em seu ritmo, leitura essa que deve ser feita antes da oralização.

“Ler para verificar o que se compreendeu”, por fim, é o objetivo de leitura em que sua sequência – leitura/perguntas/respostas, por exemplo – deve ser convenientemente planejada para que não se perca o foco de construir um significado do texto.

Solé (1998) ressalta que

Uma visão ampla da leitura, e um objetivo geral que consista em formar bons leitores não só para o contexto escolar, mas para a vida, exige maior diversificação nos seus propósitos, nas atividades que a promovem e nos textos utilizados como meio para incentivá-la. (SOLÉ, 1998, p. 100).

Diante disso, nota-se que as reflexões de Solé (1998) são de grande valia para o contexto da aula de Língua Portuguesa, pois os objetivos elencados são bastante significativos para a aprendizagem do aluno – aprendizagem esta que pode refletir-se de maneira mais positiva no desenvolvimento das outras disciplinas, já que todas, sem exceção, se deparam com a prática da leitura. Como a língua é um instrumento de interação, a leitura vai funcionar a partir dos códigos socialmente partilhados que essa língua historicamente constituída carrega. Assim, a leitura atua como a prática social que, permeada por essa língua – no caso, a Portuguesa –, acaba por ser um eixo de ensino e, por isso, um objeto de aprendizagem em linhas gerais.

Ainda levando em consideração as reflexões deste subcapítulo, interessa destacar brevemente as implicações que a leitura tem diante dos outros eixos de ensino de Língua Portuguesa.

4.1.1 Implicações da Leitura nos Outros Eixos de Ensino

A leitura tem papel fundamental nos outros eixos de ensino – oralidade, escrita, análise linguística e letramento literário. É a partir dela que os aprendizes têm contato com os textos e, por isso, há uma atividade retroalimentar constante entre ela e os eixos mencionados. Solé (1998), como visto, apresentou objetivos que em muito se relacionam com tais eixos. Pretende-se, assim, apresentar essas relações.

O eixo da leitura em si configura-se por todos os objetivos apresentados. Em relação à oralidade, pode-se perceber que os objetivos “ler para praticar a leitura em voz alta” e “ler para aprender” têm íntima relação com este eixo. O primeiro objetivo atua na busca pela clareza e fluência no falar, o que evidencia uma clara relação com as práticas orais no que diz respeito à preparação da oratória a ser praticada nas exposições de gêneros específicos da oralidade

(debates, seminários etc.). O segundo objetivo, “ler para aprender”, por ser um exercício de leitura que tem o intuito de buscar o aprendizado, parece ser um ponto em comum com a oralidade ao possibilitar a pesquisa de “como produzir” ou “melhor produzir” esses gêneros orais.

Quanto ao eixo da escrita, o objetivo “ler para revisar um escrito próprio” é justamente aquele que recupera o princípio dialógico que tanto a leitura quanto a escrita partilham. Antunes (2009), ao relacionar leitura e escrita, reflete que

A leitura constitui uma das condições que propiciam o sucesso da escrita. Mas, não de forma mecânica. Não existe uma relação milagrosa ou mágica entre uma coisa e outra. Ou seja, não podemos alimentar o simplismo de que quem lê, necessariamente, escreve bem. A competência em escrita é, do mesmo modo que todas as outras, resultado, também, de uma prática constante, persistente, refletida, num processo de crescente aprimoramento. Não basta, portanto, ler para escrever bem. (ANTUNES, 2009, p. 196).

É justamente o exercício do objetivo discutido que recupera essa prática refletida e persistente que Antunes (2009) discute. Assim, a relação entre leitura e escrita é íntima; é tanto interdependente, em vários aspectos, quanto independente, como percebido. Tal reflexão é mais uma maneira de reafirmar aquilo que foi discutido no primeiro capítulo a partir dos estudos de Fischer (2006).

Em relação ao eixo de análise linguística, a leitura atua mais diretamente pelo objetivo “ler para verificar o que se compreendeu”, tendo em vista que a aprendizagem dos padrões linguísticos e relativamente estáveis da língua é realizada pelo contato e pela retomada deles para que sejam naturalmente adquiridos, imbricados no repertório linguístico dos aprendizes.

Quanto ao eixo de letramento literário, entende-se que o objetivo “ler por prazer” suscita essa relação direta que a leitura tem com a arte da palavra. É por essa leitura que o aprendiz pode colocar em prática seu gosto particular que, como mencionado, pode envolver textos literários e não literários. É também pelo objetivo “ler para praticar a leitura em voz alta” que esse letramento é praticado. Nesse sentido, é preciso um trabalho mais minucioso para que tal letramento aconteça, com objetivos concretos e com expectativas condizentes com o objeto de estudo. Nesta discussão, interessa a constatação de que a leitura tem papel basilar nesse processo.

Assim, percebe-se que a relação da leitura com os outros eixos de ensino é praticamente um fator básico, inerente aos seus respectivos processos de aprendizagem. A seguir, há a discussão sobre a leitura e os gêneros do discurso.

4.1.2 Leitura e Gêneros do Discurso

Os gêneros textuais, ou gêneros do discurso, são definidos por Marcuschi (2008) como

Textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 55).

Desse modo, o autor explica que os gêneros fazem parte de toda e qualquer interação. São o que dão *forma* aos mais variados textos, são flexíveis, culturalmente formados e é por meio deles que o ensino de Língua Portuguesa no Brasil atualmente é realizado e pensado. Em outro trabalho, Marcuschi (2011) complementa:

Não obstante essa flexibilidade do gênero, precisamos da categoria de gênero para trabalhar com a língua em funcionamento com critérios dinâmicos, de natureza ao mesmo tempo social e linguística. Precisamos ter sensibilidade para os enquadres dos gêneros e não podemos tomá-los como se fossem peças que se sobrepõem às estruturas sociais. [...] Mais do que uma forma, o gênero é uma “ação social tipificada”, que se dá na recorrência de situações que tornam o gênero reconhecível. (MARCUSCHI, 2011, p. 19).

A explanação do autor reafirma o caráter social e naturalizado que o gênero, qualquer que seja, tem nas mais diversas esferas comunicativas. Os eixos de ensino, discutidos há pouco, são trabalhados a partir dos mais diversos gêneros na sala de aula. Por conseguinte, a competência da leitura está intrinsecamente relacionada a eles, já que é a partir da leitura de textos, do mundo e dos padrões comunicativos que regem as interações inerentes aos seres humanos que a vida acontece.

Retomando-se o contexto desta pesquisa e da discussão em curso, interessa apresentar, de antemão, a caracterização e definição do gênero crônica – cujo trabalho didático foi observado em sala de aula no *locus* da pesquisa e que será relatado posteriormente no decorrer do trabalho.

4.1.2.1 O Gênero Crônica

Ferreira (2005), em vasta discussão sobre conceituação linguística e literária acerca do gênero crônica, atribui a este gênero as seguintes características, consensualmente reunidas a partir das pesquisas teóricas realizadas:

- a) relato ou comentário de acontecimentos cotidianos (caráter contemporâneo);
- b) brevidade temporal ou pequeno enredo;

- c) tom lírico, pessoal, subjetivo; ou, pelo menos, mescla de objetividade e subjetividade;
- d) identificação entre narrador e autor (autor-narrador);
- e) linguagem informal e direta (conversa cotidiana);
- f) dialogismo entre autor e leitor (conversa cotidiana);
- g) humor e sensibilidade;
- h) flexibilidade de gênero, diferente da rigidez de outros textos em prosa;
- i) relação entre ficção e História;
- j) relação com jornalismo. (FERREIRA, 2005, p. 75).

Com isto, nota-se que a crônica, “*por estar imbricada em um meio jornalístico, com pretensões literárias, sofre mudanças advindas das duas instâncias*” (FERREIRA, 2005, p. 76), fazendo com que ela seja um gênero de caráter híbrido. Mesmo tendo esse caráter, a autora ainda frisa que variações como crônica metafísica, crônica poema, crônica descritiva, crônica humorística e crônica ensaística são subcategorizações pouco esclarecedoras, que em nada acrescentam para a distinção do gênero. Em situação didática, a crônica, por sua configuração, tem grande potencial de atuação diante dos eixos de ensino discutidos anteriormente – que, como apontado, em muito se inter-relacionam com a leitura.

Em suma, os elementos expostos até aqui neste capítulo procuraram definir um raciocínio para compreensão mais sistematizada de um objeto de ensino de Língua Portuguesa: a leitura – que se realiza pela existência de gêneros do discurso, outros objetos de ensino que são frutos de décadas de estudos e mais estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua. A seguir, como finalização das reflexões teóricas, há ponderações que procuram situar a possibilidade de inovação pedagógica na aprendizagem de leitura.

4.2 A Possibilidade de Inovação Pedagógica na Aprendizagem de Leitura

Viu-se no segundo capítulo deste trabalho que a inovação pedagógica reside na maneira como os fatores que encorajam, fundamentam ou suportam são utilizados nas novas práticas pedagógicas, como bem explicou Fino (2008). Assim, não é somente num fator isolado modificado em uma prática pedagógica que a inovação pedagógica acontece. É preciso que haja ruptura de velhos paradigmas, que haja a busca por novas culturas escolares.

Nesse assunto, Ostrower (2010, p. 13) afirma que a cultura “*pode ser definida como formas materiais e espirituais, com que os indivíduos de um grupo convivem, nas quais atuam e se comunicam*”. Isto significa que, no contexto da escola, a *cultura* escolar reflete as práticas pedagógicas que os sujeitos de autoridade elegem como relevantes e, por isso, permanecem em voga. Buscar novas culturas escolares significa repensar essas práticas de forma que elas possam abranger as novas demandas socioculturais deste novo milênio.

A inovação pedagógica, nesse ensejo, atua como um elemento provocador e mobilizador da transformação dessas culturas escolares. Assim, pensar em inovação pedagógica na aprendizagem de leitura não significa identificar a mera repetição de modelos prontos ou a reprodução de práticas tradicionais, mas perceber, pela investigação de sujeitos, ambientes, contextos e fatores, que ela pode acontecer diante do processo de aprendizagem. Um dos pontos que favorecem a inovação pedagógica é o de enxergar, claramente, o aprendiz como construtor do conhecimento.

4.2.1 O Aprendiz como Construtor do Conhecimento

Construir é criar. Para criar e fazer diferença é preciso ter criatividade. Sobre essas relações, Ostrower (2010, p. 53) afirma que *“a criatividade e os processos de criação são estados e comportamentos naturais da humanidade. São naturais, no sentido do próprio e também do espontâneo em que todo fazer do homem torna-se um formar.”* Com isso, a autora deixa claro o processo natural que perpassa a criação e a criatividade, assumindo esta última como *“inerente à condição humana”* (2010, p. 53).

Diante disso, por que não enveredar as práticas pedagógicas pensando o aprendiz como construtor do conhecimento? Essa construção/criação é ação natural dos aprendizes, então as práticas pedagógicas podem e devem se constituir e se realizar em torno desse pressuposto, instigando a criatividade que, enquanto processo, como ainda explica Ostrower (2010), é uma essência humana espontânea em que todo fazer é inovador, já que há impregnação de significados.

Ostrower (2010) ainda complementa que:

Em todas as matérias com que o homem lida se fará sentir sua ação simbólica. Em todas linguagens, ao articular uma matéria, o homem deixa a sua marca, simboliza e indaga, movido por sua pergunta ulterior, que é pelo sentido de viver. (OSTROWER, 2010, p. 51-53).

Assim, reafirma que o ser humano transforma e é transformado diante do que é exposto a ele, ou seja, o aprendiz, enquanto homem, cria e se recria constantemente, dando mais e mais sentido ao seu viver.

Vygotsky (2006) explica que as relações entre linguagem e pensamento são o que medeiam a formação de conceitos – espontâneos e científicos – e significados na mente do aprendiz, que, por sua vez, são influenciados pelo contexto sociocultural e pela escolarização.

Com isto, nota-se que esse aprendiz é um ser interativo, que constrói seu conhecimento tanto de maneira intrapessoal quanto interpessoal.

Desse modo, cabe ao professor, na posição de mediador do conhecimento, buscar formas de aflorar essa interação construtiva e oferecer contextos que facilitem o desenvolvimento dessa criação criativa que o aprendiz carrega consigo. É partindo dessa perspectiva que a inovação pedagógica pode acontecer. A leitura, nesse processo, por intermediar a apropriação e a ressignificação do conhecimento, é fator preponderante. Os contextos de aprendizagem e de contato com a leitura – de textos e de mundo –, então, podem ir além das quatro paredes da sala de aula, como é possível verificar pelas reflexões adiante.

4.2.2 A Leitura Além das Quatro Paredes

Levando-se em consideração a existência de espaços formais e não formais de ensino, Jacobucci (2008, p. 56) define que *“os espaços formais de Educação referem-se a Instituições Educacionais, enquanto que os espaços não-formais relacionam-se com Instituições cuja função básica não é a Educação formal e com lugares não-institucionalizados”*.

Ampliando-se essa discussão, Vieira, Bianconi e Dias (2005) afirmam que há a educação formal, desenvolvida nas escolas, e a educação informal, transmitida pelos pais no convívio com os amigos, em clubes, teatros, entre outros. A educação não formal, que acontece quando existe a intenção do sujeito de criar ou buscar determinados objetivos fora da instituição escolar, pode ser compreendida como a aprendizagem proporcionada a partir do tratamento dos conteúdos da escolarização em lugares como museus, laboratórios, zoológicos etc.

Vygotsky (2007) apresenta considerações que caracterizam a educação informal, nos moldes supracitados:

Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. (VYGOTSKY, 2007, p. 94).

Diante disso, percebe-se que aprendizagem incide antes da escolarização, ou seja, processos de transformação e ressignificação de conceitos já acontecem antes de o aprendiz adentrar num ambiente formal – em que a aprendizagem se baseia nos conteúdos curriculares propostos nos referidos livros didáticos e sistemas de ensino. Ambos os ambientes – informal e formal – têm seu papel no processo de aprendizagem do aluno, como se moldassem um diálogo intercontinuado e necessário para o desenvolvimento social desse aprendiz.

Considerando-se a necessidade dos ensinamentos nos espaços formais e não formais, especificamente, é preciso que os profissionais estejam aptos a aprender a ensinar e a ensinar a aprender, posicionando-se com segurança em sua prática, observando-se as realidades diferentes de cada classe-alvo e procurando utilizar-se de estratégias que permitam resolver conflitos. Assim, precisam elaborar situações e contextos que permitam formar significativamente o aluno, não dando ênfase somente à memorização.

A educação não formal, nesse processo, torna-se menos hierárquica e burocrática; seus programas de educação não necessariamente seguem um sistema sequencial. O espaço da escola é marcado pela formalidade, regularidade e sequencialidade, enquanto o espaço não formal possibilita o desenvolvimento de atividades educacionais mais pragmáticas, quando realizadas de forma organizada, temática, respeitando e conhecendo os múltiplos espaços de aprendizagem.

É nessa atmosfera que o professor pode provocar, mais ainda, a criação criativa dos aprendizes. Como se viu, eles constroem e reconstróem conceitos e significados constantemente, então novos lugares sugerem motivar a continuidade desse processo de forma mais empolgante, mais diversificada e mais provocante em relação ao aparato e aos sujeitos disponíveis para esse fim em sala de aula.

Freire (2011, p. 29), como visto, afirma que *“a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”*. Assim, a leitura de novos espaços, de novos contextos e de novos sujeitos podem fornecer novos dados para o desenvolvimento da leitura “da palavra”, nos termos de Freire (2011). Com isso, inovação pedagógica em leitura pode advir no *como* fazer essa ponte entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, provocadas, por exemplo, pela visita a espaços não formais de aprendizagem.

Diante do que foi apresentado, essa discussão suscitou as vantagens de trabalhar a competência da leitura em espaços não formais – reiterando a possibilidade de leitura de mundo além das quatro paredes da sala de aula. Assim, a perspectiva de leitura aqui defendida engloba tanto o processo de leitura de textos escritos como os não escritos – o mundo ao redor, cada vez mais interconectado e globalizado.

Pensar na possibilidade de associar a leitura além das quatro paredes e a construção criativa do conhecimento pelo aprendiz é um fator que favorece à inovação pedagógica. Nesse percurso, Pereira (2011, p. 275) acredita que *“a inovação só se efetiva nos liames da prática pedagógica do professor inserida num determinado contexto histórico”*, então não se deve perder de vista que todo esse contexto requer uma clara relação entre a vida real e pragmática

– reforçando seu caráter histórico e cultural –, a pedagogia mediadora do professor e a aprendizagem construída significativamente e criativamente na vida do aprendiz.

Assim, com o foco no aprendiz e no contexto histórico e cultural, reafirma-se que os termos, ora aprendiz ora aprendente, inserem-se ontologicamente, ou seja, um está dentro do outro, proporcionando-se um alcance profundo nos espaços de inclusão e pertencimento. Nesse ínterim, Corbisier (1966, p. 240-241) reafirma que “*não se trata de uma justaposição no espaço, nem de uma inclusão meramente física, mas de uma relação de inerência que afeta, na própria estrutura ontológica, os dois termos constitutivos da relação*”.

Em verdade, vê-se uma “implicação recíproca”, de longa profundidade, que se adentra no âmago do pensamento do poeta, que afirma: “*Mundo mundo vasto mundo, mais vasto é meu coração*” (ANDRADE, 1983, p. 4).

4.3 Síntese Argumentativa

Buscou-se refletir sobre a aprendizagem da leitura e sua relação com a inovação pedagógica. Nesse incursão, discutiu-se sobre os objetivos da leitura em questões de ensino de Língua Portuguesa e sua relação com os gêneros do discurso para configurá-la como um dos objetos de ensino de língua. Em um segundo momento, percebeu-se que a possibilidade de inovação pedagógica na aprendizagem da leitura está relacionada com a perspectiva de revisão de práticas tradicionais, de percepção do aprendiz como construtor do conhecimento e da existência de ambientes além da sala de aula que podem ser palco de novas aprendizagens.

Destacaram-se, assim, os pressupostos teóricos de Solé (1998), Antunes (2009), Marcuschi (2008), Ferreira (2005), Fino (2008), Ostrower (2010), Vygotsky (2006, 2007), Jacobucci (2008), Vieira, Bianconi e Dias (2005), Freire (2011), Pereira (2011) e Corbisier (1966).

As discussões destes três capítulos iniciais buscaram refletir, em resumo, sobre a leitura e a inovação pedagógica. Tais reflexões, ancoradas teoricamente, findam a primeira parte deste trabalho – as Bases e Reflexões Teóricas. A seguir, inicia-se a segunda e última parte deste estudo – o Estudo Empírico –, composta por dois capítulos: Processos Metodológicos e Análise e Interpretação dos Dados, que dão ênfase à investigação etnográfica realizada.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

5 PROCESSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, descreve-se o caminho escolhido para realizar o estudo, ou seja, o conjunto da pesquisa, em que se inserem os pressupostos metodológicos da etnografia, o *locus* da investigação, os sujeitos, as questões norteadoras e os procedimentos e instrumentos utilizados em busca dos dados.

5.1 A Abordagem Qualitativa

Ao pensar em uma abordagem qualitativa de pesquisa, como explica André (1995), não se deve defini-la de maneira genérica e extensiva, chegando ao extremo de nomear qualitativo qualquer estudo que não envolva números. É preciso que os termos qualitativo e quantitativo sejam reservados para indicar o tipo de dado coletado e que outros termos mais precisos identifiquem diferentes modalidades metodológicas de pesquisa. Por isso mesmo que são apresentados como *abordagens* e não *métodos*, tendo em vista que estes partem daqueles.

Para se construir um desenho do que é a abordagem qualitativa, André (1995) reitera a necessidade de ultrapassar a dicotomia qualitativo-quantitativo e de buscar responder a diversas perguntas como, por exemplo:

O que caracteriza um trabalho científico? O que diferencia o conhecimento científico de outros tipos de conhecimentos? Quais os critérios para se julgar uma boa pesquisa? O que se pode considerar como válido e confiável na pesquisa? Como deve ser tratada a problemática da generalização? Qual o papel da teoria na pesquisa? Como articular o micro e o macrossocial? Como trabalhar a subjetividade na pesquisa? Quais as formas mais apropriadas de análise de dados qualitativos? (ANDRÉ, 1995, p. 25).

Destaca-se que as respostas para tais perguntas precisam ser buscadas de maneira persistente e sistemática por vários pesquisadores para que o conhecimento seja consolidado e exposto ao debate, à discussão, à crítica e para que a abordagem qualitativa conquiste ainda mais maturidade.

Sobre tal abordagem, Marconi e Lakatos (2008, p. 269) afirmam que ela:

[...] preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc. (MARCONI; LAKATOS, 2008, p.269).

Ou seja, traduz-se como um meio que detém condições favoráveis ao estudo aqui proposto ao suscitar a busca por um olhar crítico aprofundado diante de uma realidade social que é observada.

Minayo (2001) diz que a abordagem qualitativa se ocupa com um nível de realidade que não é ou não deveria ser quantificado e, por isso, responde a questões particulares e se aprofunda em um mundo de significados onde aspirações, crenças, valores e atitudes estão presentes. Com isso, nota-se que a amplitude desta abordagem detém um alto nível de particularização em que os significados são interpretados perante uma concepção de realidade específica, sócio-historicamente constituída e, por conseguinte, passível de identificação.

Alami, Desjeux e Garabua-Moussaoui (2010) afirmam que a observação microssocial é um olhar sobre o mundo social, que não tem nada de óbvio. Assim, *“no qualitativo, o principal erro de interpretação é a generalização, baseada em uma pesquisa qualitativa, da ocorrência de um fato específico, olvidando-se a diversidade das ocorrências observadas”* (ALAMI; DESJEUX; GARABUAU-MOUSSAOUI, 2010, p. 23). Destarte, os autores demonstram que a abordagem qualitativa não busca generalizar fatos observados, mas interpretá-los dentro de sua especificidade.

Como *“as metodologias de investigação qualitativa são as mais adequadas à compreensão e descrição dos fenómenos que se desenvolvem no interior das escolas”* (SOUSA; FINO, 2007, p. 7-8), justifica-se sua tomada neste estudo, tendo em vista que correspondem aos anseios investigativos propostos. Ainda nesse contexto, é importante frisar que a abordagem por si só não define a metodologia. Faz-se necessário especificar o tipo de pesquisa dentre os vários que a abordagem abarca. Destaca-se, a seguir, a etnográfica, pois é a que a presente pesquisa adotou.

5.2 A Metodologia Etnográfica

A pesquisadora foi motivada a fazer a opção pela etnografia por acreditar ser o ramo da Antropologia – ciência que apresenta categorizações do eixo cultural e social – que ancora o fenômeno estudado aos resultados propostos em toda a fase de análise e por adentrar no espaço do registro de artefatos que evidenciam uma investigação *in loco*, suscitando o percurso de um movimento de tratamento, seleção, catalogação e análise dos dados registrados que foram recolhidos a partir de diversos instrumentos e técnicas utilizados no decorrer da investigação.

Para Lapassade (1991, p. 29), *“a expressão etnográfica começou a ser utilizada pelos antropólogos para designarem o trabalho de campo, no decorrer do qual são recolhidos informações e materiais que servirão de objeto de uma elaboração teórica posterior”*. Com isto, a etnografia configura-se como uma especialidade antropológica que surge no intento de investigar determinado campo e sua práxis.

O autor ainda esclarece que:

[...] o termo etnografia tende a designar uma disciplina, com todos os privilégios que comporta e, ao mesmo tempo, um método (a observação participante e as técnicas anexas) e um trabalho de interpretação de dados coletados no decurso do trabalho de campo” (LAPASSADE, 2005, p. 148).

Assim, a etnografia caracteriza-se como um valioso caminho para desenvolvimento de pesquisas no âmbito educacional.

Spradley (1979 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 14) conceitua a etnografia como “*a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo*”. Desta forma, é um modo de compreender uma prática cultural a partir do olhar de um pesquisador que vai em direção aos significados que o contexto cultural investigado atribui, descrevendo-os e interpretando-os de forma a decifrar o objeto.

Pimentel (2009), nessa discussão, disserta que:

Além do lugar decisivo que essa prática de investigação ocupa na consolidação do pensamento antropológico, outras áreas do conhecimento como a história, a comunicação social, a psicologia e a educação têm buscado na etnografia instrumentos para a coleta de dados em pesquisas que buscam associar questões sociais e culturais a suas tradições conceituais. (PIMENTEL, 2009, p. 137).

Com isso, o autor expõe, por exemplo, que a amplitude da etnografia vai além da antropologia e chega à educação – contexto interpretado nesta pesquisa. Pimentel (2009) ainda explana que os resultados da aproximação da etnografia a outras áreas do conhecimento mostram argumentos de reivindicação de novos paradigmas de pensamento nas ciências humanas e mudanças posturais nas práticas investigativas ao transformar as relações entre bases teóricas e metodológicas em pesquisas socioculturais, por exemplo.

André (1995), permeando tais concepções, elucida a etnografia como um esquema de pesquisa que estuda a cultura e a sociedade. Etnógrafos, então, descrevem a cultura de um grupo social a partir de suas práticas, hábitos, crenças, valores e significados, mas isso não quer dizer que um pesquisador da área da educação precise dissertar sobre todos esses requisitos.

Enquanto características da etnografia, a autora destaca que há “*preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca*” (ANDRÉ, 1995, p. 29). Desta maneira, o pesquisador precisa tentar retratar e apreender tal visão pessoal que os participantes têm. Outra característica é o envolvimento num trabalho de campo, que se configura pela aproximação do pesquisador com pessoas, situações, locais e eventos a partir de um contato direto – que pode variar quanto à extensão de tempo, pois depende dos objetivos específicos da pesquisa.

O trabalho etnográfico em educação, de acordo com André (1995), se utiliza da observação participante, da entrevista intensiva e da análise de documentos. Essa observação é participante no sentido de que há interação constante que o pesquisador realiza com o contexto estudado; as entrevistas são intensas por possibilitarem o aprofundamento e esclarecimento de questões e problemas que forem observados; e a análise de documentos contextualiza o fenômeno em estudo, evidenciando seus vínculos e complementando as informações coletadas. A pesquisa aqui compartilhada utilizou-se destes processos, que são descritos de maneira mais aprofundada no tópico 5.6.

O pesquisador que se utiliza das técnicas etnográficas assume o papel de principal instrumento da coleta e análise de dados que se propôs a investigar, situação que o coloca em discussão ativa com as circunstâncias do estudo e o permite rever a orientação da pesquisa em seu desenrolar. Assim, utilizam-se vários dados descritivos e indutivos, reconstruídos em palavras ou transcrições literais pelo pesquisador, pois:

A pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não a sua testagem. Para isso, faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. (ANDRÉ, 1995, p. 30).

Desta maneira, a autora evidencia o caráter multifacetado da pesquisa etnográfica, que dá margem à inclusão de novos dados, à reformulação de foco e à ampliação do escopo do estudo inicialmente pretendido.

Ainda sobre esse esquema de pesquisa, Macedo (2010, p. 9) afirma que ela *“preocupa-se primordialmente com os processos que constituem o ser humano em sociedade e em cultura e compreende esta como algo que transversaliza e indexa toda e qualquer ação humana e os etnométodos que aí se dinamizam”*. Com isto, enfatiza-se o caráter sociocultural que a metodologia etnográfica recupera ao dinamizar-se diante das transversalizações que a cultura provoca.

Sousa e Fino (2007, p. 8) dizem que *“a metodologia de investigação etnográfica surge como sendo a que se considera mais apta para se sondarem as dinâmicas de natureza social e cultural que perpassam”*. Em se tratando da pesquisa etnográfica no âmbito educacional, Fino (2008) a valida ao declarar que:

De facto, a etnografia da educação, sobretudo por recusar qualquer possibilidade de arranjo de natureza experimental, e por, ao invés, estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos inter-subjectivos que são as práticas pedagógicas. Um diálogo inter-subjectivo, o que decorre entre os actores que

povoam um contexto escolar, e narrado “de dentro”, como se fosse por alguém que se torna também actor para falar como um deles. (FINO, 2008, p. 4).

Seu posicionamento reflete a legitimidade da etnografia enquanto ferramenta que possibilita adentrar em um universo particular, um contexto onde acontecem diálogos intersubjetivos: as práticas pedagógicas. Além do exposto, o autor propõe a etnografia como forma de investigar se as práticas pedagógicas são inovadoras, o que é bastante útil por ser este o objetivo maior desta proposta de pesquisa.

Nesse ínterim, vale ressaltar que Fino (2011) deixa claro que não compete à etnografia definir se há ou não inovação pedagógica, pois ela tão somente fornece meios para sondar, questionar, descrever, compreender as práticas pedagógicas em uma instituição específica, que é a escola ou a própria sociedade. O autor explica que esclarecer se as práticas pedagógicas são ou não inovadoras é uma ação externa à etnografia – ainda que ela precise estar presente no pensamento de quem investiga. Com isto, “*não será tão controverso, pelo menos a esta luz, propor a etnografia como forma de estudar as práticas para se decidir se serão ou não inovadoras*” (FINO, 2008, p. 3). A definição do que foi ou não considerado inovação pedagógica na presente investigação está sistemicamente discutido no próximo capítulo.

A seguir, apresenta-se o *locus*, ou seja, a instituição onde a pesquisa investigativa sobre as práticas pedagógicas – baseada na atmosfera metodológica discutida – se consolidou.

5.3 O Locus da Investigação

Como a “*inovação talvez seja mais provável em ambientes de aprendizagem menos marcados histórica e culturalmente pelo velho paradigma*” (FINO, 2011, p. 111), a escolha pela instituição escolar deu-se por acreditar que sua proposta pedagógica favorece a ocorrência de inovação pedagógica, tendo em vista que seu grau de seriedade, sua responsabilidade social e seu compromisso com uma educação relevante têm destaque no contexto regional.

Exemplo disso é o número significativo de aprovações por parte dos alunos em seleções e avaliações, como ingresso no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Pernambuco, em Olimpíadas anuais e em Concursos Culturais da região. Isso ocorre como fruto de um trabalho de sistematização pedagógica que ouve, planeja, pesquisa e aprimora suas atividades, ofertando formação continuada para seus profissionais e investindo em recursos digitais interativos. Caravanas e excursões com alunos acontecem comumente pela cidade em qualquer época do ano. Tais feitos, divulgados pela mídia local, chamaram a atenção da pesquisadora.

Trata-se do Colégio Santa Joana D’Arc, uma escola da rede privada de ensino localizada na cidade de Garanhuns, estado de Pernambuco e região Nordeste do Brasil, instituição que possui renome na cidade. Vários ex-alunos atuam em diversas áreas profissionais do município, que participam de outras tantas comunidades específicas do conhecimento, prestam serviços de qualidade, ajudam no desenvolvimento econômico da região e declaram-se orgulhosamente ex-alunos do Colégio, ao participarem de reencontros e propagandas promovidas por este.

Outras instituições privadas do município declinaram do convite para a pesquisa aqui apresentada com a justificativa de não haver espaço para estranhos em seu seio escolar ou por terem receio de seus métodos pedagógicos serem divulgados. A pesquisadora, então, sentiu-se lisonjeada ao ser aceita como tal na instituição mencionada, cuja diretora prontamente emitiu declaração de aceite (Anexo 1), após *feedback* positivo por parte da professora de Língua Portuguesa da turma a ser investigada.

Apresentando o Colégio de maneira descritiva, interessa destacar que ele é situado na Rua Alice Tinoco, número 10, bairro Boa Vista, na referida cidade. Sua localização física é privilegiada porque se situa na entrada de outro grande bairro da cidade, o Francisco Simão dos Santos Figueira, popularmente conhecido como Cohab II, o que facilita o acesso de alunos que se utilizam de transporte privado e público – que circula em ruas e avenidas próximas.

Informações importantes sobre sua história e funcionamento são disponibilizadas em seu *website* (Anexo 2), inclusive sobre o ano de fundação da instituição – 30 de maio de 1985, pela professora Maria Almeida. Ainda na apresentação do Colégio em sua página virtual, pode-se ler que, para a Instituição, “*a verdadeira educação se constrói com a interação entre família, escola e sociedade, além de ser base no processo de cidadania e no progresso do país*”. (COLÉGIO SANTA JOANA D’ARC, 2018)

A página esclarece que a equipe pedagógica do Colégio participa de formações continuadas com capacitações, como mencionado, e de congressos regionais, nacionais e internacionais com o intuito de adquirir competências para orquestrar uma proposta educacional constantemente atualizada para os alunos, em prol de uma formação ética e competente.

Na sessão “Colégio”, ainda é indicada a *Missão* da instituição: “*assegurar um ensino de qualidade e contribuir para a formação de alunos críticos, éticos e competentes, preparando-os para ingressar nos melhores cursos de ensino superior do Brasil*”; sua *Visão*: “*permanecer uma instituição versátil, de alta credibilidade, que reconhece as habilidades e potencialidades de seus colaboradores e clientes. Manter-se como líder em aprovação*”; e seus *Valores*: “*o respeito ao coletivo está em primeiro lugar. Os principais valores que norteiam*

todos os nossos processos de decisão são aqueles que fortalecem a convivência humana de forma produtiva e pacífica”. (COLÉGIO SANTA JOANA D’ARC, 2018)

Por fim, a página indica que, além de sua Matriz Curricular (composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, Espanhol, Geografia, História, Ciências, Arte, Filosofia, Biologia, Física, Química, Ensino Religioso e Educação Física), o Colégio oferece outros conteúdos programáticos, como projetos pedagógicos, atividades complementares extraclasse e serviços, a saber:

- Projeto Leitur@ção;
- Projeto de Leitura Voe Alto;
- Artes cênicas;
- Concursos de Desenho, Redação, Paródias, Tirinhas e Fotografias;
- Excursões pedagógicas;
- Área com quadra poliesportiva com várias modalidades;
- Informática Educacional;
- Projetores multimídia em todas as salas de aula;
- Lousa Interativa;
- Rede Wi-Fi;
- Apresentações em homenagens às mães e pais;
- Reunião de Pais e Mestres ao longo do ano com palestrantes de todo o Brasil;
- Plantão pedagógico por bimestre;
- Formações continuadas para a equipe pedagógica;
- Projetos Joana D’Arc com Cristo e Joana D’Arc com Cristo KIDS;
- Gincana solidária;
- Jogos Interclasses;
- Festa Junina;
- Semana da Criança com atividades lúdicas, passeios ecológicos e lazer em parque aquático;
- Momento Cultural;
- Cantata de Natal e diversas atividades culturais a partir de datas comemorativas.

A instituição oferece os segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais (turmas do 1º ao 9º Ano). Adota um Sistema de Ensino chamado Positivo, que tem sua concepção de ensino pautada pelo interacionismo sociodiscursivo no tocante ao ensino da Língua Portuguesa, defendendo que:

Cabe à escola promover situações de aprendizagem em que o aluno possa compartilhar experiências, aprimorar suas habilidades de verbalização, desenvolver sua competência linguística e comunicativa, assimilando os mecanismos linguísticos usados para compreender o mundo e se fazer entender. (SOARES et al., 2013, p. 7).

Para desenvolver o levantamento dos dados, foram observadas as aulas de Língua Portuguesa dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais no período compreendido entre 19/03/2018 e 29/06/2018. A escolha deu-se em virtude de a turma em questão finalizar a fase dos anos iniciais do referido Ensino. Como o objeto de estudo desta pesquisa focou na investigação da inovação pedagógica no trabalho com a leitura, interessou à pesquisadora averiguar como o tratamento desse eixo se deu em uma turma que conclui um ciclo, mas não qualquer ciclo, senão uma etapa basilar à sucessão dos seguintes processos educacionais de formação – o Ensino Fundamental Anos Finais e o Ensino Médio.

Adiante, descreve-se mais pontos específicos para caracterização do *locus*: a estrutura física e sua hierarquia funcional.

5.3.1 Estrutura Física

O Colégio Santa Joana D'Arc possui a seguinte infraestrutura:

- 20 salas de aula, equipadas com carteiras, lousa branca, *datashow*, sinal de *Wi-Fi* com restrição de acesso a determinados *websites*, ventilador e janela, proporcionando iluminação natural adequada para o desempenho satisfatório dos aprendizes;
- Sala de leitura com mesa pedagógica que dispõe de recursos e programas digitais, livros paradidáticos, fantoches e jogos lúdicos;
- Sala 3D com tela para projeção, *datashow*, 45 unidades de óculos 3D, caixas de som, computador, cadeiras brancas, lousa branca e ar condicionado;
- Sala com lousa interativa, carteiras e *datashow*;
- Biblioteca com vasto acervo de livros didáticos e paradidáticos, em funcionamento de segunda à sexta-feira, das 7h30 às 12h e das 13h às 17h;
- Quadra poliesportiva;
- Pátio/área de convivência;
- Sala de professores;
- Sala de secretaria;
- Sala de diretoria;
- Sala de assessoria pedagógica;

- Sala de supervisão pedagógica;
- Sala de coordenação pedagógica;
- Sala de fardamento;
- Almoxarifado;
- Cantina;
- Banheiros masculinos e femininos instalados por setor;

5.3.2 Hierarquia Funcional

A hierarquia funcional da escola é definida com a seguinte distribuição:

- Diretora;
- Supervisora Pedagógica do Ensino Fundamental Anos Finais;
- Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental Anos Finais;
- Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental Anos Iniciais;
- Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil;
- Assessor Pedagógico;
- Psicóloga;
- Advogada;
- Recreadores;
- Secretário;
- 35 Professores;
- 10 Estagiários da Educação Infantil (estudantes de graduação em Pedagogia);
- 06 Funcionários de Limpeza e Manutenção de ambientes;
- 02 Porteiros;
- Segurança.

5.4 Sujeitos da Pesquisa

Em uma pesquisa etnográfica, os sujeitos têm papel fundamental por serem os principais informantes do fenômeno estudado. Escolheu-se como sujeitos a serem observados os alunos e a professora da turma por constituírem, aos olhos da pesquisadora, os elementos fundamentais em uma escola e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas. Além disso, tal escolha foi realizada por se compreender ser a opção mais adequada em se tratando de uma investigação

etnográfica no contexto escolar, em que objeto de partida corresponde aos agentes envolvidos no âmbito do ensino/aprendizagem da leitura nas suas multiplicidades e suas correlações.

Os sujeitos foram observados da forma mais minuciosa possível, pois:

Em qualquer pesquisa, todos os sujeitos envolvidos na investigação produzem conhecimentos e buscam intervir nos problemas identificados. Então, cada fenômeno observável torna-se importante, mesmo que cada manifestação – a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio – ocorra ocasionalmente. Assim, procura-se compreender a experiência deles, as representações formadas e os conceitos previamente elaborados. (PEREIRA, 2011, p. 205).

Os alunos da turma, que são em 42, estão na média de faixa etária de 9 (nove) anos. São alfabetizados e vêm, em sua maioria, de famílias de classe média alta a alta. Por questões éticas, suas respectivas identidades estão preservadas neste trabalho, sendo apenas identificados por suas iniciais. O modelo de autorização para uso de imagem está no Apêndice 1 e os originais, preenchidos e assinados pelos responsáveis, estão em posse da pesquisadora.

A professora de Língua Portuguesa da turma, Ana Cláudia, detém o grau Normal Médio, é graduada em Licenciatura em Letras/Português e pós-graduada em Língua Portuguesa. Atua há quatro anos no Colégio e há dez na rede municipal de ensino como servidora efetiva.

O contato com esses sujeitos aconteceu no contexto das aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e de Produção Textual, tendo em vista que o presente estudo se preocupou com o tratamento do eixo da leitura – desenvolvido, predominantemente, nas disciplinas mencionadas. Os encontros, em sua maioria, incidiram nos dias e horários constantes no cronograma de aulas da referida turma, mostrado na tabela a seguir.

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
07h30	Português	Matemática	Ciências	Matemática	Geografia
08h30	Português	Matemática	Ciências	Matemática	Geografia
09h30	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>
09h50	Inglês	História	Filosofia	Arte	Português
10h50	Inglês	História	Prod. Text.	Ed. Física	Português

Tabela 1 - Horário de aulas da turma do 5º Ano.

5.5 Objetivos da Investigação

Como pontos norteadores para o objetivo geral, que consiste em investigar a possibilidade de inovação pedagógica no trabalho com a leitura com os aprendizes, destacam-se os seguintes objetivos específicos:

- Observar as aulas de Língua Portuguesa da turma e seu ambiente de aprendizagem;
- Identificar de que maneira os recursos estão sendo utilizados em sala de aula pelo professor e pelos alunos nas aulas relacionadas ao eixo da leitura;
- Analisar se as práticas pedagógicas desenvolvidas na turma podem constituir inovação pedagógica.

As discussões e reflexões acerca dessas questões estão desenvolvidas no capítulo seguinte, onde há a apresentação e análise das observações realizadas durante a pesquisa. Na sequência, observa-se a seleção de processos e instrumentos para coleta de dados.

5.6 Processos e Instrumentos na Coleta de Dados

Levando-se em consideração os elementos elencados até aqui, é necessário apresentar os processos e instrumentos selecionados para coleta dos dados da pesquisa etnográfica discutida neste capítulo. Eles têm fundamental importância porque sem eles não seria possível desenvolver o estudo aqui proposto, tendo em vista que são os meios que o pesquisador tem para registrar a prática cultural observada. É importante frisar que tais processos e instrumentos foram escolhidos a partir das prerrogativas de Lapassade (2005), quando diz:

Os dados coletados, ao longo dessa permanência junto das pessoas, provêm de muitas fontes, principalmente da observação participante propriamente dita (o que o pesquisador nota, observa com as pessoas, compartilhando de suas atividades), das entrevistas etnográficas, das conversas ocasionais de campo, do estudo dos documentos oficiais de campo, do estudo dos documentos oficiais e dos documentos pessoais. (LAPASSADE, 2005, p. 69).

No contexto deste estudo, utilizou-se da observação participante, da análise de documentos, do diário de campo, de fotografias e de entrevistas, discutidos adiante.

5.6.1 Observação Participante

Foram realizadas 21 (vinte e uma) observações de aulas, pautadas pela observação participante. Foi um processo basilar para a pesquisa porque possibilitou o contato direto com

a prática investigada, fornecendo dados valiosos para análise. A técnica é caracterizada por Lapassade (2005), que esclarece:

A observação participante toma a si, por conseguinte, a tarefa de descobrir, a partir da “participação” do pesquisador na vida das pessoas que ele estuda, os valores, as normas, as categorias que caracterizam essas pessoas e de descobri-las “desde dentro”. É somente por esse procedimento, diz-se, que a descrição dos fenômenos sociais será feita, a partir do ponto de vista dos atores e não, como na sondagem por meio de questionários, da ótica dos pesquisadores. (LAPASSADE, 2005, p. 81).

Percebe-se, assim, que tal observação não é simplista, descompromissada, isenta de propósito e fundamento; é um meio de enxergar o objeto a partir de seu núcleo. Aprofundando esta caracterização, Fino (2008) explica que:

Para Georges Lapassade (1991; 1992; 2001), a expressão “observação participante” tende a designar o trabalho de campo no seu conjunto, desde a chegada do investigador ao campo da investigação, quando inicia as negociações que lhe darão acesso a ele, até ao momento em [que] o abandona, depois de uma estada longa. Enquanto presentes, os observadores imergirão pessoalmente na vida dos locais, partilhando as suas experiências. (FINO, 2008, p. 4).

André (1995, p. 28), nesse contexto, esclarece que a observação é nomeada de participante porque *“parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela”*, ou seja, há uma atmosfera de intercâmbio envolvida. Cruz Neto (2001), por sua vez, tem interpretação semelhante:

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real. (CRUZ NETO, 2001, p. 59-60).

Assim, o autor apresenta a importância da técnica: possibilitar a captação de fenômenos sociais por um meio mais direto e aproximado daquilo que é investigado. Reitera também a questão de poder afetar e/ou ser afetado pela situação – o que caracteriza o aspecto humano e reflexivo da técnica.

Fino (2000), ao discutir as considerações de Adler e Adler, afirma que existem três tipos de observação participante – a periférica, a ativa e a completa. A periférica, segundo o pesquisador, refere-se aos casos *“em que os pesquisadores consideram necessário um certo grau de implicação na actividade do grupo que estudam, de modo a compreenderem essa actividade, mas sem serem, no entanto, admitidos no centro dessa actividade”* (FINO, 2000, p. 151).

A observação participante ativa, ainda de acordo com Fino (2000), refere-se à escolha que os pesquisadores fazem ao buscar adquirir “*um estatuto no seio do grupo em estudo e desempenhar um papel nesse grupo, mas mantendo sempre uma certa distância*” (FINO, 2000, p. 151). Por fim, a observação participante completa é apresentada como possível de subdividir-se em duas subcategorias, por oportunidade e por conversão.

Nesses moldes, reconhece-se que a investigação ora apresentada pode ser considerada um estudo etnográfico que pertence ao grupo da observação participante periférica, tendo em vista o grau de implicação assumida. Tal reconhecimento deu-se pelo fato de Fino (2008) afirmar que pesquisadores desse grupo:

Não assumem, portanto, um papel muito importante na situação em estudo, tendo ao carácter periférico da implicação a sua origem numa escolha de natureza epistemológica baseada na presunção de que demasiada implicação pode redundar em bloqueio da capacidade de análise (FINO, 2008, p. 5).

Ainda interessa destacar que essa técnica contribuiu significativamente para o estudo, pois permitiu uma abertura comedida e respeitosa em relação aos sujeitos envolvidos em prol do compromisso ético que a pesquisa, como um todo, suscita.

As observações foram realizadas nas salas de aula e em outros locais de prática pedagógica. A seguir, apresenta-se uma tabela com as datas, horários, locais de realização das situações observadas, como síntese do Diário de Campo (Apêndice 2):

Nº	Data	Horário	Local(is)	Situação observada
1.	19/03/2018	7h30-9h30	Sala de aula	Conceituação do gênero crônica
2.	21/03/2018	10h50-11h50	Sala de aula	Escrita de poemas
3.	02/04/2018	7h30-9h30	Sala de aula	Leitura de livro e crônica
4.	04/04/2018	10h50-11h50	Sala de aula	Vivência do Projeto Voe Alto
5.	06/04/2018	9h50-11h50	Sala de aula	Atividade sobre crônica
6.	19/04/2018	9h50-11h50	71º Batalhão de Infantaria Motorizado do Exército Brasileiro e sala de aula	Visita ao Batalhão
7.	02/05/2018	9h50-11h50	Pátio do Colégio	Culminância do Projeto Voe Alto

8.	14/05/2018	7h30-11h50	Sala de aula e Abrigo São Vicente de Paulo	Visita ao Abrigo
9.	15/05/2018	7h30-11h50	Sala de aula e Creche Lar Eterna Aliança	Visita à Creche
10.	16/05/2018	8h-11h	Parque Ruber van der Linden	Visita ao Parque
11.	18/05/2018	8h-11h	Santuário Mãe Rainha	Visita ao Santuário
12.	21/05/2018	7h30-9h30	Pátio do Colégio	Compartilhamento de experiências
13.	04/06/2018	7h30-9h30	Sala de aula	Produção das crônicas
14.	08/06/2018	9h50-11h50	Sala de aula	Leitura das crônicas produzidas
15.	11/06/2018	7h30-9h30	Sala de aula	Reescrita de crônicas
16.	15/06/2018	9h50-11h50	Sala de aula	Reescrita de crônicas
17.	18/06/2018	7h30-9h30	Sala de aula	Produção de desenhos e frases
18.	20/06/2018	10h50-11h50	Sala de aula	Produção de desenhos para capa
19.	22/06/2018	9h50-11h50	Sala de aula	Entrevista com os alunos
20.	25/06/2018	7h30-9h30	Pátio do Colégio	Apresentação da boneca do livro
21.	29/06/2018	9h50-11h50	Salas de aula de outras turmas	Vivência do Projeto Voe Alto

Tabela 2 - Síntese do Diário de Campo.

5.6.2 Análise de Documentos

No próximo capítulo, fez-se uma análise documental, ou seja, uma análise dos documentos mais relevantes que nortearam e/ou contribuíram para a pesquisa e para a prática docente observada. A importância dessa análise em uma pesquisa etnográfica consiste em ela ser mais um processo que contribui para responder às indagações da investigação, pois possibilitou uma interpretação mais contextualizada do fenômeno observado.

Marconi e Lakatos (2010, p. 157) apresentam a técnica de pesquisa documental, em que *“a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se*

denomina de fontes primárias”. Com vistas a explicar sobre o que há por trás da postura adotada pela professora em sala de aula, analisou-se os seguintes documentos:

1. Proposta Pedagógica do Colégio, em que se buscou investigar sua aplicabilidade na prática;
2. Planejamento da professora, com o intuito de discutir a proposta de trabalho que a docente elaborou para a disciplina de Língua Portuguesa;
3. Sequência de ensino do gênero crônica, em que se analisou a sequência de ações propostas para o trabalho com o gênero selecionado.

5.6.3 Diário de Campo

O diário de campo é um documento criado pelo pesquisador para descrever as observações feitas e para ser utilizado como fonte descritiva de informação, ou seja, como técnica de registro e exposição dos dados, registrando todas as ações. Macedo (2010) aponta que esse instrumento:

Trata-se, em geral, de um aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no campo de pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual, visando apreender, de forma profunda e pertinente, o contexto do trabalho de investigação científica, que [...] imbrica-se do próprio objeto e na sua *gestalt*. (MACEDO, 2010, p. 133).

Por conter esta função, o diário serviu de maneira indispensável na fase analítica deste trabalho, pois foi este instrumento que permitiu o registro descritivo aprofundado e pertinente das práticas pedagógicas observadas. Pimentel (2009) observa a escrita etnográfica como dimensão ética do estar junto. Em tom de relato, o autor argumenta que *“através da escrita, os saberes populares dos outros eram convertidos em alegorias etnográficas através dos quais nós refazíamos nossas escutas e nossas identificações”* (PIMENTEL, 2009, p. 150). Um dos elementos fundamentais de coleta de dados que possibilitam essa escrita é o diário de campo.

No diário, há essa escrita etnográfica que, segundo Pimentel (2009), implica um deslocamento interior do pesquisador no linguajar etnográfico, que é traduzido *“na busca de um encadeamento semântico entre aquilo que foi narrado pelos atores sociais e as narrativas teóricas que buscaram definir o estatuto antropológico das cenas culturais que estão sendo descritas”* (PIMENTEL, 2009, p. 150).

Desta forma, este instrumento possibilitou a materialização de um *eu-pesquisador*, que nasce justamente por perceber a necessidade de descrever aquilo que vê da maneira mais

minuciosa possível, buscando fazer-se entender para que o outro consiga “ver” aquela realidade também.

5.6.4 Fotografias

Como a fotografia *“torna-se o meio pelo qual o encontro humano, que forma a base da etnografia, é destacado e posicionado em uma moldura de significados”* (BITTENCOURT, 1994, p. 239), a pesquisadora utilizou-se dela como técnica de exposição dos diversos movimentos dos sujeitos a partir das vivências nas atividades de leitura promovidas pelo Colégio nos vários cenários pedagógicos.

Tendo em vista que *“a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais - concretos, materiais”* (LOIZOS, 2002, p. 137), seu uso também teve fundamental importância para ilustrar os cenários e os contextos em que práticas pedagógicas foram observadas.

Foi um instrumento que contribuiu significativamente no tratamento analítico dos dados – presente no próximo capítulo –, por provocar a descrição dos registros visuais que cada cenário evidenciou. 15 (quinze) registros fotográficos foram selecionados nos quais os sujeitos foram captados expressando diversos sentidos, expectativas e emoções. Assim, a pesquisadora pôde perceber a provocação a partir do novo, em que os aprendizes se despojaram em ambientes formais e não formais de aprendizagem de maneira comprometida com sua aprendizagem.

5.6.5 Entrevistas

Este instrumento de pesquisa foi escolhido pela pesquisadora para compreender algumas concepções que os sujeitos têm, conceitos que têm grande interesse à pesquisa e que não puderam ser registrados por outros instrumentos. Ainda que a concepção desses conceitos pudesse ser vista nas entrelinhas de outras fases de investigação, como a observação ou o diário de campo, optou-se pela utilização da entrevista para consolidar a percepção inferida. Assim, foi possível registrar sensações posteriores a experiências vivenciadas pelos aprendizes. Seus papéis de (também) informantes diretos contribuíram para a constatação de aquisição de conhecimento como reflexo de uma natureza pedagógica específica, de envolvimento com experiências pedagógicas fora da sala de aula.

Sobre este instrumento de coleta de dados, Lapassade (2005) esclarece que:

A entrevista etnográfica é um dispositivo no interior do qual há uma troca que não é, como na conversão denominada de campo, espontânea e ditada pelas circunstâncias. A entrevista põe face a face duas pessoas cujos papéis são definidos e distintos: o que conduz a entrevista e o que é convidado para responder, a falar de si. (LAPASSADE, 2005, p. 79).

Cruz Neto (2001), nesta discussão, define a entrevista como um procedimento comum no trabalho de campo, que “*não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada*” (CRUZ NETO, 2001, p. 57). Por tais características, como a troca possibilitada e o viés focalizador, a entrevista é um dos instrumentos selecionados para a pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que:

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Nesta pesquisa, utilizou-se a segunda forma como mais um importante meio de coleta de dados para interpretar o fenômeno investigado. Gaskell (2002, p. 65) afirma que a entrevista qualitativa “*fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação*” e que seu objetivo é o de compreender detalhadamente crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos de sujeitos em contextos sociais particulares. No caso desta pesquisa, o contexto específico é o de interação entre professora e alunos, buscando, por meio das entrevistas, compreender seus comportamentos e atitudes diante do processo de ensino aprendizagem de leitura.

Utilizou-se o tipo de entrevista não estruturada, em que, segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 180), “*o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada*” e as perguntas são abertas, podendo ser respondidas também em conversas informais. Aplicou-se entrevistas escritas envolvendo os dois sujeitos: professora e alunos. Para estes, foram realizadas entrevistas em um dos últimos dias de observações. Para ela, uma entrevista foi realizada antes do início das observações e outras, informais e orais, foram realizadas no desenvolvimento das observações, relatadas indiretamente no diário de campo. De tal modo, as entrevistas deram voz tanto aos alunos quanto à professora.

Apresenta-se, no capítulo a seguir, a análise e interpretação dos dados coletados, realizados de forma crítica e reflexiva, que se utilizaram dos processos e instrumentos

discutidos neste capítulo para constatar a possível existência de inovação pedagógica no tratamento do eixo da leitura no contexto apresentado. Concomitantemente, o objeto empírico recebe a triangulação dos dados surgidos no terreno das diferentes peças de significados etnográficos evidenciadas pelo contexto investigado. Tal triangulação leva em consideração as bases e reflexões teóricas e seu confronto com os dados interpretados.

6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O presente capítulo apresenta a análise e interpretação dos dados recolhidos no contexto pesquisado. Para tanto, o capítulo é estruturado por quatro focos de análise: i) análise do conteúdo de observações, em que há discussão dos contextos de aprendizagem que foram relatados no diário de campo; ii) análise de documentos, em que há discussão sobre documentos norteadores da prática pedagógica observada; iii) análise do conteúdo das entrevistas, em que há discussão sobre as respostas dadas nas entrevistas realizadas pelos sujeitos observados na pesquisa; e iv) autonomia, categoria empírica que retoma e conclui as discussões. Antes deles há uma explanação maior sobre a proposta deste capítulo, que é o último.

6.1 Análise e Interpretação: Núcleo da Investigação

Após passar pela fase de registros da investigação, possibilitada pelos processos e instrumentos de coleta de dados, chega o momento de catalogá-los, agrupá-los, classificá-los e revisá-los para, então, elencar categorias de análise a fim de responder às perguntas de pesquisa. Esses dados, emergidos de relevantes experiências no campo de pesquisa, são como tesouro bruto, que precisam ser lapidados para reluzir toda a sua beleza, antes camuflada. A ocasião de mostrar o resultado de todo esse processo, como forma de concluir a parte empírica desta investigação, está aqui. Categorias foram cuidadosamente selecionadas para dar resposta à problemática. Não foi tarefa fácil defini-las diante de uma riqueza de elementos que surgiram e perfizeram um *corpus* precioso para a pesquisadora.

Tais elementos deram corpo não só para este, mas para futuros estudos acadêmicos. Partindo-se de pontos de vista específicos, selecionando recortes dos dados recolhidos e elaborando categorias de análise de interesse, chega-se ao núcleo desta investigação. Marconi e Lakatos (2010) afirmam que a análise e interpretação dos dados recolhidos constituem o núcleo central da pesquisa, já que a importância deles está em fornecer respostas à investigação e não em si mesmos.

As autoras ainda afirmam que analisar e interpretar são duas atividades distintas, mas que detêm estreita relação. Partindo-se desta perspectiva, inicia-se adiante o desenvolvimento do tratamento dos dados num contínuo que envolve as duas atividades de maneira interdependente, analisando, interpretando e triangulando o fenômeno da prática pedagógica. É a forma de colocar o núcleo da pesquisa em movimento, extraíndo-se dele resultados – os esperados e os inesperados. Destaque-se que a adoção apenas do termo *análise* nos quatro

tópicos seguintes no capítulo foi feita para sintetizar o tratamento analítico, interpretativo e triangulado realizado junto aos elementos catalogados, evitando redundância. Esse caráter de triangulação consiste na fase de cruzamento entre teoria – primeira parte deste estudo – e prática – apresentada no conjunto desta etapa.

6.2 Análise do Conteúdo das Observações

Retomando-se a discussão sobre ambientes formais e não formais de aprendizagem, realizada no terceiro capítulo, foi visto que Jacobucci (2008), bem como Vieira, Bianconi e Dias (2005), apresentam os espaços formais de educação como sendo as escolas e os não formais como aqueles em que os conhecimentos são tratados fora do contexto escolar. Tais pontos pareceram pertinentes para elencar as categorias de análise do conteúdo das observações realizadas do Colégio, tendo em vista que essas observações foram realizadas dentro e fora do espaço escolar.

Desta forma, destacam-se três categorias maiores: a) ambiente formal de aprendizagem; b) ambientes não formais de aprendizagem; e c) volta ao ambiente formal após visitas aos não formais – com o intuito de analisar o tratamento dado em ambiente escolar após as visitas externas. Para cada categoria, há subcategoria(s) definidas para melhor situar em quais ambientes específicos as observações foram realizadas.

Apresenta-se a seguir uma tabela que contém essas categorias e as subcategorias selecionadas para análise, que são discutidas logo em seguida. Tal discussão pauta-se pela utilização do que foi registrado no diário de campo (Apêndice 2), em fotografias e pelo cruzamento com a base teórica apresentada na primeira parte deste trabalho.

Categorias	Subcategorias	Local(is) de Observação
6.2.1 Ambiente formal de aprendizagem	6.2.1.1 Sala de aula	Sala de aula
6.2.2 Ambientes não formais de aprendizagem	6.2.2.1 Batalhão	71º Batalhão de Infantaria Motorizado do Exército Brasileiro
	6.2.2.2 Pátio	Pátio do Colégio
	6.2.2.3 Abrigo	Abrigo São Vicente de Paulo
	6.2.2.4 Creche	Creche Lar Eterna Aliança
	6.2.2.5 Parque	Parque Ruber van der Linden

	6.2.2.6 Santuário	Santuário Mãe Rainha
6.2.3 Volta ao ambiente formal após visitas aos não formais	-	Sala de aula e pátio do Colégio

Tabela 3 - Categorias, subcategorias e locais observados.

6.2.1 Ambiente formal de aprendizagem

Esta categoria apresenta as análises e discussões em relação ao conteúdo das primeiras observações, realizadas dentro da sala de aula. Como o espaço da escola é marcado pela formalidade, regularidade e sequencialidade, ou seja, um ambiente formal de ensino, interessa expor como se deu esse processo.

6.2.1.1 Sala de aula

Observe a imagem a seguir:



Figura 1 - Dinâmica sobre conceituação da crônica.

Ela traz o registro do momento da primeira em observação na sala de aula, em que os alunos estão realizando uma atividade. A descrição sobre o momento registrada em diário de campo é a seguinte:

Com o objetivo de conceituar o gênero, a proposta para iniciar a aula foi uma dinâmica dividida em três momentos. No primeiro, tiras vermelhas enumeradas de 1 a 7 foram entregues aos alunos aleatoriamente para, assim, formarem sete grupos, um para cada número recebido. No segundo, os alunos foram informados sobre o tempo que cada grupo teria e sobre o que iriam fazer – no caso, uma apresentação de uma situação cotidiana. O terceiro momento foi a apresentação de cada grupo. Segundo a professora, o objetivo da dinâmica foi fazer com que os alunos compreendessem uma característica básica da crônica – envolver uma situação cotidiana – para, assim, começarem a entender como se caracteriza esse gênero. (Diário de Campo, registro nº 1, 19/03/2018).

Diante do exposto, percebe-se que a prática observada foge da perspectiva do ensino baseado no conhecimento abstrato-formal, em que a professora daria um conceito já pronto que precisaria ser “memorizado” pelos alunos. A construção do conceito de crônica foi colocada como desafio a ser desvendado pelos aprendizes a partir dos elementos que a professora selecionou para trabalho. Os alunos tiveram que recuperar de suas vivências algum momento corriqueiro e, em grupo, definir sobre qual deles iriam falar. Depois das apresentações, a professora explicou que esse elemento é o ponto de partida da crônica – situação que reflete o primeiro elemento característico desse gênero: “a) relato ou comentário de acontecimentos cotidianos (caráter contemporâneo)” (FERREIRA, 2005, p. 75). Com isto, nota-se uma busca por construir e não apenas instruir conhecimento.

Assim, essa foi uma prática que fugiu do paradigma tradicional apresentado por Behrens (2003), em que os alunos assimilariam o assunto pela repetição automática e descontextualizada daquilo que o professor ensina. Foi, então, possibilitado um aprendizado que colocou o aprendiz como construtor de seu conhecimento. Essa situação repete-se em outro momento:

Foi solicitado pela professora que os alunos construíssem poemas, pensando no que viram na aula conceitual sobre o gênero crônica. Assim, os alunos deveriam escrever poemas ressaltando situações corriqueiras do seu dia a dia. Como era o *Dia da poesia*, eles já conheciam as “regras” de escrita do gênero. É uma dinâmica que acontece mensalmente na turma. Brevemente, a professora lembrou na lousa alguns tópicos que perfazem tais “regras” – ritmo, rimas, versos e estrofes – como forma de retomar as características do gênero poema. Em seguida, a professora leu no livro didático as características da crônica como forma de retomar a aula conceitual. Ao concluírem os poemas, afixaram-nos na parede da sala. (Diário de Campo, registro nº 2, 21/03/2018).

A conclusão da atividade foi registrada na imagem a seguir:



Figura 2 - Poemas expostos.

Nota-se que a atividade foi mais um recurso utilizado para construir o conceito de crônica na mente dos alunos. Atraiu-se à uma prática que é corriqueira na escola – o *Dia da poesia* – sem que se perdesse de vista o trabalho coerente tanto em relação ao gênero em destaque – o poema – quanto ao que estava em percurso didático – a crônica.

Também merece destaque a seguinte observação:

A aula iniciou-se pela leitura deleite do livro *O homem que amava caixas*, de Stephen Michael King. A narrativa apresenta um homem que não sabia dizer ao filho que o amava, então construía coisas a partir de caixas para este como forma demonstrar o seu amor. Tal leitura, realizada a partir de projeção na lousa, suscitou uma discussão calorosa entre os alunos, em que alguns comentaram que seus genitores não falam explicitamente que os amam. (Diário de Campo, registro nº 3, 02/04/2018).

O relato mostra que os alunos trouxeram a leitura do livro para seus contextos pessoais de vida, o que revela uma leitura reflexiva, concordando com Kleiman (2011, p. 26) quando diz que “a leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos”. No caso relatado, a compreensão do texto foi ampliada porque os alunos trouxeram o que havia no texto para sua realidade, confrontando os acontecimentos com suas próprias vidas. Foi uma leitura crítica, não só das palavras expressas no texto, percebendo sentidos que transcenderam sua materialidade, despontando eventos bem vistos por Antunes (2003).

O resultado deu-se a partir da seleção de material, efetuada pela professora, consolidando o que Beserra (2007) defende quando diz que o professor precisa ter propósitos pedagógicos claros e relevantes ao selecionar materiais para leitura. Desse modo, revela-se o

caráter formativo e reflexivo do ato da leitura, ancorado pelas escolhas da docente, que abriu portas para o diálogo com a vida e deu a possibilidade de seus alunos se posicionarem diante do que leram. A imagem a seguir mostra o momento em que os alunos estão lendo o livro pela projeção:



Figura 3 - Alunos lendo pela projeção.

Para finalizar a análise neste primeiro momento, destaca-se o seguinte registro:

Como vivência do Projeto de Leitura Voe Alto, projeto bimestral proposto pelo Sistema Positivo de Ensino, que tem como objetivo despertar o gosto pela leitura e formar leitores a partir da leitura bimestral de um paradidático, foi feita leitura coletiva do livro *Vovô é um cometa*, de Ricardo Filho. Em seguida, os alunos fizeram uma exposição oral sobre as impressões que tiveram em relação à obra. Em seguida, produziram um texto em que evidenciavam trechos da obra que podem ser vistos como crônicas, já que a história narrada apresenta situações corriqueiras na vida de uma neta e de seu trisavô. (Diário de Campo, registro nº 4, 04/04/2018).

A prática revela um tratamento da leitura que envolve tanto a oralidade quanto a escrita. Ele retoma um dos objetivos gerais da leitura apresentados por Solé (1998), que é o de “ler para aprender”, tendo em vista que a leitura foi realizada como forma de os alunos consolidarem sua compreensão acerca do gênero crônica. Nesse contexto, mostrou-se a relação interdependente entre leitura e escrita, tal como discutem Fischer (2006) e Antunes (2009). A oralidade, mais uma vez, foi trabalhada implicitamente ao dar voz às impressões dos alunos diante do que foi lido. A imagem que segue apresenta o momento anterior à leitura:



Figura 4 - Alunos mostrando paradidático.

Percebe-se que o tratamento da leitura em sala de aula em muito evidenciou propostas reflexivas, levando em consideração o conhecimento de mundo dos aprendizes e dando caráter significativo ao ato da leitura. Até aí já se nota, como mostrado, uma fuga ao paradigma fabril e ao culto ao conhecimento abstrato-formal. Papert (2008) explica que:

A questão do pensamento abstrato é isolar dos detalhes de uma realidade concreta – abstrair – um fator essencial na sua forma pura. [...] precisamos de uma metodologia que nos possibilite permanecer próximos a situações concretas. (PAPERT, 2008, p. 143)

Foi possível verificar, então, a prática dessa metodologia nesse primeiro momento de análises.

A seguir, interessa apresentar as análises do processo de observações em ambientes não formais de aprendizagem, de maneira a interpretar ainda mais os dados para que seja possível responder aos questionamentos desta pesquisa.

6.2.2 Ambientes não formais de aprendizagem

Como discutido na primeira parte deste trabalho, a educação não formal é menos hierárquica e burocrática, tendo em vista que o espaço formal é marcado pela formalidade e o espaço não formal possibilita o desenvolvimento de atividades educacionais de maneira mais pragmática. Analisa-se, brevemente, cada visita a ambientes não formais durante o processo de observações.

6.2.2.1 Batalhão

O seguinte relato descreve a primeira visita externa, acompanhado de uma imagem que ilustra a primeira parte do que é descrito:

A turma visitou o 71º Batalhão de Infantaria Motorizado do Exército Brasileiro, em Garanhuns, por ser o Dia do Exército Brasileiro. Tal visita é uma prática recorrente no Colégio. Os alunos ouviram os relatos dos militares que os recepcionaram, nos quais narravam um pouco do cotidiano da vida militar dentro e fora do Batalhão. Ao voltar para a sala de aula, a professora realizou uma roda de conversa para debaterem sobre o que foi vivenciado durante a visita. Nesta atividade, os alunos perceberam que o que foi ouvido poderia ser utilizado para produzir crônicas. Quando perguntaram se era para escreverem crônicas, a professora pediu paciência, já que a produção será solicitada em outro contexto. (Diário de Campo, registro nº 6, 19/04/2018).



Figura 5 - Alunos ouvindo militar no Batalhão.

Diante do exposto, vê-se que a visita a um lugar diferente da sala de aula refletiu em uma ligação direta com o que foi visto em aula – a crônica. Os alunos, ao ouvir atentamente os relatos, puderam perceber que aquilo poderia ser utilizado na produção do gênero que estavam aprendendo na escola, mesmo não sendo o intuito da professora. Percebe-se, assim, uma autonomia por parte dos aprendizes que levanta indícios de que eles estão protagonizando seu conhecimento.

6.2.2.2 Pátio

O pátio do Colégio está dentro do espaço na escola, mas não se pode dizer que é um ambiente formal de aprendizagem. A escola, em si, é um desses ambientes, mas não quer dizer que todos os seus espaços internos partilhem da mesma categorização. Pátios, banheiros, salas administrativas, por exemplo, não são ambientes formais de aprendizagem. Por isso, selecionou-se para discussão um momento que chamou a atenção da pesquisadora, vivenciado no pátio:

Como culminância do Projeto de Leitura Voe Alto [...] o Colégio organizou um café da manhã no pátio para os avós dos alunos da turma. Os aprendizes estavam em sua maioria eufóricos e entusiasmados por conta da presença de seus parentes. Os avós foram recepcionados pela Diretora, que em exposição oral destacou a importância deles no círculo familiar e a emoção que sentia ao vê-los ali, prestigiando o convite feito e apoiando seus netos. A professora da turma, em sua fala, ressaltou a fundamental importância que eles têm em despertar o gosto dos pequenos pelas histórias e, conseqüentemente, pela leitura, tomando como exemplo sua própria história. [...] Em seguida, comentou o trabalho realizado em sala com a leitura do livro *Vovô é um cometa* e do conteúdo da obra, convidando os avós a lerem para e com seus netos. Alguns avós manifestaram-se positivamente ao que foi exposto quando lhes foi dada a palavra. Um avô desabafou ao dizer que não tinha noção desse papel tão importante que ele poderia desempenhar, tendo em vista que os avanços tecnológicos de hoje em dia pareciam suprimir ou “fazer esquecer” esse papel. Uma avó, emocionada, agradeceu bastante pela oportunidade de estar ali, já que se sente excluída no seio familiar por estar idosa. (Diário de Campo, registro nº 7, 02/05/2018).

Segue o registro fotográfico do momento de finalização do evento:



Figura 6 - Momento de despedida dos alunos, após finalização do evento.

Em seus postulados, Behrens (2003) afirma que é preciso constituir-se um paradigma educacional que saia do culto exclusivo ao intelecto e que leve em consideração as dimensões emocionais do homem. Foi justamente o que aconteceu nesse contexto; os avós foram convidados para participarem de um momento com seus netos, havendo a mobilização da afetividade de todos os envolvidos. Reconhece-se, assim, mais uma prática que ultrapassa os limites do paradigma fabril.

A seguir, apresentam-se quatro análises de visitas a ambientes não formais de aprendizagem, selecionados sistematicamente pela professora para desenvolvimento do trabalho com o gênero crônica. Neles, os alunos, em grupos de 10 (dez) a 12 (doze), fizeram entrevistas a partir de um guião específico para cada ambiente, dado pela professora, com vistas à produção de crônicas inspiradas nas repostas dadas pelos sujeitos que estavam presentes nesses lugares.

6.2.2.3 Abrigo

O primeiro lugar visitado pelos alunos foi o Abrigo São Vicente de Paulo. Segue o relato do que aconteceu nesse programa:

A professora iniciou a aula com uma leitura deleite do texto *O dia em que minha vó envelheceu*, de Lúcia Fidalgo. Nesse momento, ela enfatizou a importância de respeitar os idosos e de reconhecer que a maioria da geração destes tem o prazer de rememorar saudosamente as experiências da infância junto aos mais novos. Ainda foi ressaltado que os alunos precisam respeitar a condição de ser idoso, precisam reconhecer suas fragilidades decorrentes do envelhecimento natural e que, muitas vezes, é o que os distancia dos familiares. Após isso, dez alunos foram levados por ônibus ao Abrigo São Vicente de Paulo, um asilo feminino da cidade, acompanhados pela professora e pela pesquisadora. [...] Lá no abrigo, foram recebidos pela Irmã Maria, que os acompanhou até à capela do local para dialogar sobre a missão e o funcionamento do abrigo, além de contar sua história pessoal e experiências vividas lá e no convento. Os aprendizes se mostraram envolvidos e atentos ao que ela falava. Após isso, houve um momento de oração e os alunos saíram para os ambientes de convivência das idosas, onde fizeram entrevistas a elas a partir de seis perguntas norteadoras que a professora entregou em sala antes de saírem. [...] Alguns se emocionaram com os relatos ouvidos. A professora comentou com a pesquisadora que eles estavam aprendendo a ler a realidade do local e usando-se da escrita para registrar aqueles relatos tão humanizadores, que aquela era uma experiência solidária pelo ato de ouvir àquelas senhoras e que isso é enriquecedor para a formação cidadã dos aprendizes. Concluídas as entrevistas, voltaram para o Colégio. (Diário de Campo, registro nº 8, 14/05/2018).

As imagens a seguir mostram dois momentos citados no relato; a primeira (Figura 7) apresenta os alunos ouvindo a freira na capela e a segunda (Figura 8) apresenta-os entrevistando as idosas:



Figura 7 - Alunos ouvindo freira na capela do Abrigo.



Figura 8 - Alunos entrevistando idosas no Abrigo.

O relato mostra mais um trabalho de leitura com o objetivo de “ler para aprender” (SOLÉ, 1998), já que a leitura foi feita com o intuito de antecipar a visita a um lugar relacionado ao que o livro trata. Nota-se que a visita em si possibilitou o contato com uma realidade que os alunos não conheciam – a de idosas que não mais viviam com suas famílias – e com outra que

já conheciam – a de participar de momentos de oração, tendo em vista que o Colégio é atrelado a um viés religioso. As entrevistas realizadas acabaram por moldar a ponte para a leitura dessa nova realidade.

De acordo com o exposto, viu-se que a leitura daquele lugar foi proposta pela professora, configurando, assim, uma visão de leitura que vai além do texto escrito – a leitura de mundo. Nesse ponto, observa-se claro exemplo do que Martins (1994, p. 34) pontua quando diz que a *“função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta”*. É uma situação que acontece nos quatro lugares visitados.

6.2.2.4 Creche

O segundo lugar visitado foi a Creche Lar Eterna Aliança, cujo relato é reproduzido a seguir:

[...] Chegando à creche, os alunos não esperavam que o espaço fosse tão pequeno; tiveram que se acomodar de maneira apertada nas visitas às salas, acompanhadas pela diretora da instituição. Em dado momento, ela contou a história do lugar e o objetivo dele – que é o de acolher crianças carentes. Também relatou alguns acontecimentos e acabou se emocionando. Em suas andanças, os alunos iam comparando as salas de aula do lugar com a sua; diziam que as salas eram bem humildes, com materiais desgastados, e ficaram visivelmente surpresos e tristes com o que notavam. Ao entrevistar professores e responsáveis pelo local, souberam que a instituição passou por grandes dificuldades financeiras e quase precisou cancelar um turno de funcionamento. [...] Alegraram-se ao saber que, mesmo com poucos recursos, o ensino é feito de forma lúdica e dinamizada. No trajeto de volta ao Colégio, conversaram sobre o que poderia ser feito para que aquelas crianças pudessem ter maior qualidade de vida e mais espaço na creche. Indagada sobre sua avaliação geral da visita, a professora disse que percebeu que os alunos fizeram a leitura de um mundo exterior à realidade deles ao observarem e interagirem em um contexto social amplamente visto na cidade. (Diário de Campo, registro nº 9, 15/05/2018).

A seguinte imagem apresenta o momento em que os alunos e a professora visitam uma sala de aula da Creche Lar Eterna Aliança:



Figura 9 - Alunos e professora visitando turma na Creche.

A visita proporcionou o contato com outra cultura escolar, com menos recursos e mais dificuldades – perceptíveis aos olhos dos aprendizes. Mostra-se mais uma leitura de mundo, de uma realidade diferente daquela a que eles estão habituados a ver. As hipóteses que fizeram entre eles sobre o que poderiam fazer para ajudar a creche é mais um exemplo de autonomia.

6.2.2.5 Parque

A terceira visita foi ao Parque Ruber van der Linden, popularmente conhecido como Pau Pombo. Deu-se da seguinte maneira:

[...] Assim que entraram, a professora fez uma roda com todos e explicou que o papel deles ali não era simplesmente apreciar a beleza do local, mas também fazer uma análise social dele, buscando entender por que é um lugar que atrai muitas pessoas e por que é um ponto turístico da cidade. O passeio teve início e os alunos estavam ansiosos para desbravar o lugar e encontrar pessoas para entrevistar. Quando encontraram pessoas aparentemente sem pressa, as convidavam para a entrevista. [...] Findadas as entrevistas, permaneceram admirando as belezas do local e os animais lá expostos. Ao final, no aguardo para entrar no ônibus, comentaram o quanto foi bom vivenciar aquele momento e colocar em prática a conversação com pessoas que estão fora de seu convívio cotidiano. A professora, entrando na conversa, salientou que eles queriam ainda mais tempo para apreciar o lugar e que se comportaram como esperado. (Diário de Campo, registro nº 10, 16/05/2018).

As seguintes imagens apresentam dois momentos: a primeira (Figura 10) mostra os alunos entrevistando uma senhora que mora no parque e a segunda (Figura 11) mostra os alunos e a professora desbravando o parque para conhecer suas belezas.



Figura 10 - Alunos entrevistando uma senhora no Parque.



Figura 11 - Alunos e professora explorando as belezas do Parque.

A visita ao Parque mostrou-se como uma atividade que foi além dos objetivos propostos; como o foco foi a realização das entrevistas sobre o lugar, a exploração de seus espaços aconteceu de maneira imprevista e suscitou uma reflexão também imprevista: a valorização da natureza.

6.2.2.6 Santuário

O último lugar de visitas foi o Santuário Mãe Rainha, cuja observação está descrita adiante:

O encontro entre a pesquisadora e os sujeitos foi realizado no Santuário. Foi o dia do último grupo, composto por dez alunos, fazer suas entrevistas. A manhã estava chuvosa e isso não foi motivo para desânimo; os alunos estavam ansiosos para a visita, desejavam vivenciar experiências semelhantes às dos colegas de turma. [...] Terminadas as entrevistas, foram até a capela do local para ouvir o que a Irmã responsável tinha a dizer. Contou a história do local, da Santa a qual faz-se devoção e a sua própria, comentando sobre sua missão ali. Os alunos ouviam atentamente e faziam anotações. Ao final, houve um longo momento de oração. (Diário de Campo, registro nº 11, 18/05/2018).

As imagens a seguir apresentam alguns alunos entrevistando um visitante (Figura 12) e também retratam o momento final, de oração (Figura 13).



Figura 12 - Alunos entrevistando um visitante no Santuário.



Figura 13 - Alunos fazendo oração na capela do Santuário.

A visita possibilitou tanto a realização do objetivo proposto quanto a vivência de um momento de reflexão religiosa. Interessa destacar que, com exceção do Parque, que é um local aberto e público, a direção pediu autorização prévia, por escrito, para que as visitas fossem realizadas.

Diante do exposto, percebeu-se que as visitas foram proveitosas, exploradas de maneira coerente com a proposta das entrevistas. Adiante, como última parte da análise das observações, estão as discussões sobre as práticas pedagógicas realizadas no Colégio após as visitas.

6.2.3 Volta ao ambiente formal após visitas aos não formais

No pátio, foi realizado um momento de compartilhamento das experiências de todas as visitas:

Ela [a professora] deu início ao momento com a retomada da caracterização de cada lugar visitado, ao passo que projetava os registros fotográficos realizados. Os alunos se mostravam atentos e curiosos em relação às imagens dos outros colegas. Em seguida, pediu que cada grupo se posicionasse para apresentar suas impressões sobre as visitas. O grupo do Abrigo disse que se sensibilizou com a histórias das senhoras, que não conheciam aquela realidade e que é preciso amar mais os idosos dos círculos familiares. O grupo da Creche relatou a realidade difícil dos profissionais e das crianças do lugar. Ainda falou que é preciso ser solidário, fazer doações para aqueles que precisam, e finalizaram dizendo que gostaram de ver as crianças interessadas em estudar. O grupo do Parque falou sobre o quanto é bom estar próximo à natureza e que o ser humano precisa valorizá-la mais, dedicar mais tempo da vida para apreciá-

la. Por fim, o grupo da Mãe Rainha comentou sobre o quanto o lugar trouxe uma reflexão espiritual, sobre a opinião dos entrevistados e concluíram resumindo a história de vida da freira e da Mãe Rainha. (Diário de Campo, registro nº 12, 21/05/2018).

Percebe-se que os alunos puderam ler a realidade a qual tiveram acesso e compartilhar da sua visão com os demais. Desta forma, pôde-se ver o exercício da leitura na oralidade. A seguir, apresenta-se as observações em sequência do trabalho para a construção da crônica:

A professora iniciou a aula retomando as características da crônica na lousa, pedindo para que os alunos a ajudassem a “lembrar” o que esse gênero tinha. Em seguida, pediu para que os alunos produzissem, em dupla, crônicas inspiradas nas experiências vivenciadas nos locais que visitaram e nas entrevistas que realizaram. Falou que esses textos iriam compor um livro e isso foi motivo de exaltação positiva na turma. (Diário de Campo, registro nº 13, 04/06/2018).

Com as produções em mão, foi realizada, em dupla, a leitura em voz alta, para analisarem se a coesão e a coerência estavam adequadas. A professora ouvia atentamente e sugeria modificações para melhoria dos textos, perguntando sempre se a turma concordava com tais sugestões. (Diário de Campo, registro nº 14, 08/06/2018).

As aulas deste dia foram reservadas para que os alunos reescrevessem suas crônicas a partir das indicações da aula anterior. (Diário de Campo, registro nº 15, 11/06/2018).

A professora trouxe os textos corrigidos e os devolveu às duplas. Deu outra folha de papel, agora mais reforçado e com imagens de cada lugar visitado, diferenciadas para cada grupo, e pediu para que reescrevessem mais uma vez, agora sanando as inadequações que ela pontuou. (Diário de Campo, registro nº 16, 15/06/2018).

A imagem a seguir registra o último momento relatado:



Figura 14 - Alunos escrevendo versão final da crônica.

O processo em si mostra o comprometimento tanto da professora quanto dos alunos no processo de aprendizagem. Depois de digitadas e revisadas, as produções foram reunidas com

desenhos e frases que os alunos também produziram em um livro, cuja boneca (sua capa consta no Anexo 6) foi apresentada a eles no pátio do Colégio:

A professora levou os alunos para o pátio para mostrar a boneca do livro de crônicas. Disse a eles que preferiu sair do ambiente da sala de aula para que eles sentissem a emoção de ver suas obras em um lugar mais aberto, menos formal. Era o momento dos autores. O livro passou de mão em mão, folheado quase sempre para a página da crônica do referido autor/leitor. A professora abriu um momento para relatos orais sobre a experiência como um todo, para exporem suas impressões sobre o processo até aquele momento, em que pegam um vislumbre do livro a ser reproduzido. Os relatos foram realizados de maneira entusiasmada; muitos repetiram que nunca imaginaram ver e tocar uma obra sua publicada. Um aluno perguntou à professora quando poderia ter a sua cópia para poder ler as crônicas dos colegas e mostrar aos pais. Ela explicou que, por questões logísticas da gráfica e por conta do calendário escolar, apenas no mês de agosto. Também disse que será planejado um momento de lançamento do livro, convidando os familiares. (Diário de Campo, registro nº 20, 25/06/2018).

Os registros fotográficos a seguir ilustram esses momentos:



Figura 15 - Professora e alunos no pátio do Colégio para apresentação da boneca do livro.



Figura 16 - Aluna folheando a boneca do livro de crônicas.

Esse momento final foi bastante relevante, pois os alunos puderam perceber que seus esforços fizeram com que aquele livro estivesse em suas mãos.

O processo de análise das observações pôde contribuir de maneira significativa para as respostas da pesquisa. Levando-se em consideração que:

[...] a inovação pedagógica passa pela criação de novos contextos de aprendizagem, desenhados à luz do desenvolvimento dessas ciências e implicando alterações qualitativas na tal componente técnica que regula a prática partilhada pelos aprendizes e pelo professor” (FINO, 2011, p. 102)

Pode-se dizer, já aqui, que houve inovação pedagógica, impulsionada pelos novos contextos de aprendizagem – os lugares visitados e o tratamento pragmático dado no Colégio – que levaram os alunos a construírem as crônicas como reflexo da ampliação do ato de ler.

Como forma de consolidar essa visão, apresenta-se a análise de documentos que antecedem a prática ora exposta e que configuram uma atmosfera institucional favorável à ocorrência da inovação pedagógica percebida.

6.3 Análise de Documentos

A análise aqui apresentada tem por objetivo mostrar de que maneira os documentos selecionados se inter-relacionam com a prática pedagógica observada, configurando um

processo que contribui para consolidar a resposta das indagações da investigação. A tabela a seguir traz a relação de documentos que estão analisados neste tópico e o objetivo da análise de cada um deles. A discussão é feita logo em seguida.

Documento analisado	Objetivo da análise
6.3.1 Proposta Pedagógica do Colégio	Investigar se o que este documento apresenta pôde ser visto na prática.
6.3.2 Planejamento da professora	Discutir a proposta de trabalho que a docente elaborou para a disciplina de Língua Portuguesa.
6.3.3 Sequência de ensino do gênero crônica	Analisar a sequência de ações proposta para o trabalho com o gênero selecionado.

Tabela 4 - Lista de documentos e seus respectivos objetivos de análise.

6.3.1 Proposta Pedagógica do Colégio

Este é um documento que tem suma importância em qualquer instituição escolar. É nele que estão as bases e as diretrizes da escola, em que se materializa uma proposta de atuação que reflete a identidade que a instituição visa construir. Na Proposta do Colégio Santa Joana D'Arc, datada do ano 2000, selecionou-se cinco tópicos para discussão (reproduzidos no Anexo 3). São eles: Justificativa, Objetivo Geral e Objetivos para o Ensino Fundamental, Organização Curricular e Competências e Habilidades Pedagógicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries (atualmente chamadas de 2º a 5º anos).

A Justificativa do documento apresenta que:

A construção da Proposta Pedagógica implica num processo de ensino-aprendizagem constante, frente a realidade e, considerando, ainda, a necessidade de traçarmos diretrizes pedagógicas e curriculares, que possam transformar o Colégio em um ambiente educativo, competente, flexível, ágil, criativo e prazeroso. [...] Contribuir com o processo de construção de conhecimentos, competências e habilidades, bem como, o redirecionamento do contexto da sala de aula, justifica a realização da Proposta Pedagógica Curricular ora apresentada. (COLÉGIO SANTA JOANA D'ARC, 2000).

O trecho reafirma a importância do documento e o intuito de firmar propostas que redirecionem os contextos de aprendizagem do Colégio. Como visto com a discussão sobre as observações realizadas, esse redirecionamento aconteceu no contexto analisado. O Objetivo Geral da Proposta traz:

Proporcionar ao educando, uma aprendizagem significativa e de qualidade, pautada nas diretrizes pedagógicas e curriculares, buscando a inserção do Colégio no contexto político-social, garantindo-lhe assim, o exercício pleno de sua cidadania. (COLÉGIO SANTA JOANA D'ARC, 2000).

Nota-se, também, na prática, a realização disto, tendo em vista que as práticas pedagógicas foram pautadas justamente para que os alunos pudessem ampliar sua visão de leitura e de mundo.

Os Objetivos para o Ensino Fundamental são:

- Desenvolver a capacidade de aprender, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
 - Fortalecer os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca nos quais se assenta a vida social;
 - Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar idéias, interpretar e usufruir, das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
 - Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio cultural brasileiro, bem como conhecer aspectos sócio culturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferentes culturas, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
 - Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- [...]
- Compreender textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de [quem] os produz;
 - Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção, social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania. (COLÉGIO SANTA JOANA D'ARC, 2000).

Convergindo para o que foi observado, pode-se dizer que o primeiro objetivo foi consolidado pela postura dos alunos diante das entrevistas externas; o segundo foi atingido com a visita dos avós ao Colégio; o terceiro realizou-se diante das diversas práticas de uso da língua que permeou todo o processo; o quarto foi possibilitado pelas visitas realizadas, quando puderam ler e conhecer as novas realidades; o quinto carece de execução, mas houve a promessa de consolidá-lo a partir de campanha para doações a ser realizada no segundo semestre; o sexto se deu pelas práticas observadas inicialmente; e o último aconteceu implicitamente pelo posicionamento amplamente autônomo desempenhado pelos alunos.

Sobre a Organização curricular, o documento aponta:

O ensino deverá pautar-se nos princípios éticos da autonomia, da responsabilidade e do respeito ao bem comum. [...] Desse modo, os programas curriculares deverão considerar:

- a) conteúdos atualizados, relevantes e adequados ao mundo do trabalho e às práticas sociais;

- b) desenvolvimento de habilidades para a formação do cidadão crítico, participativo e produtivo;
 - c) construção do conhecimento como forma de autonomia e inserção social.
- Os programas deverão ser elaborados pelos professores, sendo considerados a consonância com esta Proposta Pedagógica, devendo ser atualizada constantemente, diante das transformações pelas quais vem passando a nossa sociedade. (COLÉGIO SANTA JOANA D'ARC, 2000).

Destaque-se o termo autonomia. O tópico final deste capítulo o retoma e o relaciona a todo o processo aqui analisado. Sobre o restante do conteúdo, salienta-se que a análise de um programa curricular materializado no planejamento da professora é realizada ainda neste capítulo.

Em relação ao ponto Organização Curricular e Competências e Habilidades Pedagógicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, tem-se:

7.1.1. Língua Oral: Usos e formas

[...]

- Ler textos combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação.

[...]

7.1.2. Língua Escrita: Usos e Formas

7.1.2.1. Prática de leitura

- Escutar textos lidos pelo professor;
- Atribuir sentido, coordenando texto e contexto;
- Utilizar recursos variados para resolver dúvidas na leitura;
- Utilizar diferentes modalidades de leitura adequadas a diferentes objetivos;
- Usar acervo e biblioteca.

[...]

7.1.3. Análise e reflexão sobre a língua

7.1.3.1. Revisão de Textos

- Revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com a ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considera-lo suficientemente bem escrito para o momento. [...] (COLÉGIO SANTA JOANA D'ARC, 2000).

Sobre estes pontos, enquanto recortes dos objetos analisados na prática, pode-se dizer que todos foram utilizados, com exceção do “Usar acervo e biblioteca”, já que o contexto do Sistema de Ensino apresentou os paradidáticos que fazem parte da proposta didática. Merece destaque a habilidade de “Utilizar diferentes modalidades de leitura adequadas a diferentes objetivos” por ser justamente o carro-chefe de toda a prática observada.

Finalizando a discussão sobre este documento, interessa destacar que mesmo que o documento seja do ano de 2000, não parece desatualizado ou incoerente com as demandas da atualidade, pelo menos no que tange os elementos selecionados para análise por serem relevantes para responder à pergunta de pesquisa.

Ainda é importante relembrar que a inovação pedagógica é um processo que implica reflexão, criatividade e senso crítico, correndo o risco de esbarrar com o currículo. De acordo

com o documento analisado, esse risco é remoto, tendo em vista que sua construção acaba por favorecer o acontecimento dela. Reitera-se, mais uma vez, que se deve *“saber que essa inovação talvez seja mais provável em ambientes de aprendizagem menos marcados histórica e culturalmente pelo velho paradigma”* (FINO, 2011, p. 111). Tal documento, assim como a prática embasada por ele e vista anteriormente, configuram o Colégio como um desses ambientes, que buscam por novas culturas escolares.

6.3.2 Planejamento da professora

O planejamento para o bimestre foi amplamente seguido. Em sequência, comenta-se sobre os conteúdos propostos, cuja versão original está reproduzida no Anexo 4. Observe o primeiro eixo:

Conteúdos – Eixo: Leitura/Escuta

Gênero privilegiado: Crônica

- Reconhecimento da função e das características de crônicas.
- Reconhecimento de que as crônicas estão ligadas à vida cotidiano...
- Identificação do tipo de narrador.
- Identificação da linguagem informal, familiar e intimista
- Percepção de aspectos da oralidade na linguagem escrita de uma crônica.

Nota-se que na prática discutida, ficaram de fora a “Identificação do tipo de narrador”, “Identificação da linguagem informal, familiar e intimista”, e “Percepção de aspectos da oralidade na linguagem escrita de uma crônica”. Questionada sobre esses pontos, a professora disse que eles foram dados nos dias que a pesquisadora, por motivos pessoais, não pôde fazer as observações. O mesmo se aplica aos próximos conteúdos, que foram trabalhados com o auxílio do livro didático:

Conteúdos – Eixo: Análise Linguística/Semiótica

Gênero privilegiado: Crônica

- Leitura de palavras terminadas em o e em u.
- Classificação das palavras de acordo com a sílaba.
- Análise das terminações das palavras classificadas por sua sílaba tônica.
- Palavras paroxítonas terminadas em o.
- Palavras oxítonas terminadas em u.
- Grafia de palavras terminadas em o ou u.

Quanto ao eixo da produção, tem-se:

Conteúdos – Eixo: Produção (escrita e multissemiótica)

Gênero privilegiado: Crônica

- Produção de crônica com base em acontecimento cotidiano do ambiente escolar.

Merece destaque o fato de que as produções não se basearam em acontecimentos cotidianos do ambiente escolar, mas em consonância com a vida prática, além das quatro paredes da instituição. A professora, então, foi ainda mais adiante de sua própria proposta por ter conseguido o aval de sua superior. O esforço de todas as partes envolvidas foi feito em prol de um só motivo: fazer com que o aluno aprenda da maneira mais independente possível. Por fim, o eixo da oralidade apresenta o que segue:

Conteúdos – Eixo: Oralidade

Gênero privilegiado: Crônica

- Apresentação em conversação dirigida.
- Exposição de opiniões e comentários.
- Participação em situações de intercâmbio oral que requeiram ouvir com atenção, formular perguntas e responder a elas, explicar e intervir sem se desviar do assunto tratado.

Como foi possível verificar, todos os conteúdos foram vistos na prática – uma prática contextualizada e relevante que possibilitou a percepção da voz do aluno diante das práticas pedagógicas às quais eram expostos. Para finalizar a análise de documentos, discute-se sobre a sequência de ensino do gênero crônica.

6.3.3 Sequência de ensino do gênero crônica

Como consta no Anexo 5, a presente sequência, elaborada apenas como elemento informal pela professora, traz como passo a passo:

- 1 Aulas sobre o gênero crônica
- 2 Planejamento sobre entrevista/Apresentação dos locais a serem visitados
- 3 Visitas aos locais, um ou dois por semana, alunos em números pares (Obs. Deixar os alunos livres)
- 4 Discussão sobre as entrevistas realizadas
- 5 Produção das crônicas em dupla
- 6 Correção das crônicas produzidas
- 7 Pré-produção do livro
- 8 Lançamento do livro com familiares

Percebe-se que, na prática, tal programação foi seguida com adaptações e a última etapa ficou para ser realizada no segundo bimestre. Destaca-se a observação para o item 3, “Deixar os alunos livres”, que reafirma a noção de que o aluno é construtor do seu próprio conhecimento, que simboliza e indaga, movido pelo seu sentido viver, como bem disse Ostrower (2010).

Retomando Morin (2000), só é possível reconhecer o papel primordial da conscientização educacional a partir de projetos coerentemente pensados, pesquisados e

elaborados, havendo interiorização do conhecimento na consciência dos que estão envolvidos nesse processo de construção social. Foi isto que aconteceu na prática e favoreceu à ocorrência de inovação pedagógica.

Como parte final de análises, buscou-se discutir, a seguir, as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa.

6.4 Análise do Conteúdo das Entrevistas

Foram realizadas entrevistas escritas tanto com a professora quanto com os alunos. A da professora foi aplicada antes de as observações se iniciarem, ao passo que a dos alunos foi respondida no último dia de observações. A seguir, apresentam-se dois subtópicos contendo a análise dos dois focos de entrevista.

6.4.1 Entrevista com a professora

Abaixo, tem-se uma tabela contendo as perguntas realizadas à professora no dia 16 de março de 2018 e seus respectivos objetivos. Em seguida, há discussões sobre as respostas dadas.

Pergunta	Objetivo
1) Você já ouviu falar sobre inovação pedagógica? Comente o que você sabe e o que você ouviu sobre ela.	Investigar o entendimento da professora sobre inovação pedagógica.
2) Na sua opinião, qual é o papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem?	Identificar o que ela reconhece como papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem.
3) E o professor? Qual é o papel dele?	Identificar o que ela reconhece como papel do professor no processo de ensino-aprendizagem.
4) Descreva que métodos são utilizados e auxiliam a aprendizagem dos alunos no processo de leitura e escrita em suas aulas.	Conhecer a proposta metodológica da professora, no que tange leitura e escrita.

5) De acordo com a sua perspectiva, qual é a função da leitura no processo de ensino-aprendizagem?	Conhecer seu entendimento por função da leitura no processo de ensino-aprendizagem.
--	---

Tabela 5 - Perguntas e respectivos objetivos da entrevista com a professora.

Como resposta à questão um, “Você já ouviu falar sobre inovação pedagógica? Comente o que você sabe e o que você ouviu sobre ela”, a professora escreveu:

- 1) Não, mas creio que inovação pedagógica é um meio que ajuda o aluno a construir sua aprendizagem de uma maneira mais significativa. (PROFESSORA, 2018)

Percebe-se que ela assume não conhecer o que é inovação pedagógica e arrisca caracterizá-la como um meio de ajuda. É uma tentativa falha, pois viu-se que a inovação pedagógica é somente entendível quando estudada em um contexto específico e encontra-se na maneira em que determinados fatores foram utilizados, havendo ruptura paradigmática (FINO, 2008). Desta forma, ela não é um meio ou um começo ou um de fim de ajuda, mas o reflexo de todo um processo situado que converge numa aprendizagem significativa para o aluno, protagonizada por este.

Entretanto, destaca-se que mesmo não conhecendo o que é inovação pedagógica, as práticas pedagógicas planejadas e executadas pela professora evidenciaram a ocorrência desta inovação, o que indica que não é necessário ter o conceito dela bem definido em mente para que ela aconteça, justamente por seu caráter ser consecutivo e não causal.

A questão 2, “Na sua opinião, qual é o papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem?”, foi respondida da seguinte maneira:

- 2) Como protagonista da aprendizagem, vejo o aluno como a parte mais importante no processo desenvolvido em sala de aula.

Nota-se uma clara consonância com o que foi discutido na resposta anterior. Sua visão condiz com as práticas observadas, já que os alunos foram protagonistas de sua aprendizagem – caracterizando um fator de suma importância para a ocorrência da inovação pedagógica.

Para a questão “E o professor? Qual é o papel dele?”, ela respondeu:

- 3) É o diretor que conduz o desenrolar da peça em que o aluno é o protagonista, fazendo com que, através de sua direção, o aluno atue bem e domine o que lhe foi apresentado. O professor é o mediador.

Sua resposta apresenta uma analogia bastante pertinente que ilustra bem sua prática nos contextos de ensino-aprendizagem e a perspectiva de professor com a mente transformada –

que também caracteriza um fator de suma importância para a ocorrência da inovação pedagógica.

A quarta questão, “Descreva que métodos são utilizados e auxiliam a aprendizagem dos alunos no processo de leitura e escrita em suas aulas”, foi respondida da seguinte maneira:

- 4) Sempre realizando laboratório para verificação do que será mais eficaz no processo de leitura. Em sala, tenho feito sequências didáticas; leitura compartilhada com momento de leitura; reescrita de paradidáticos vivenciados em projetos de leitura; vídeos animados para despertar os alunos a quererem ler a obras; roda de leitura.

Na prática, percebeu-se que a maioria desses processos foram executados, buscando-se a dinamicidade e a coletividade na construção da aprendizagem.

Por fim, como resposta da questão “De acordo com a sua perspectiva, qual é a função da leitura no processo de ensino-aprendizagem?”, ela respondeu:

- 5) Um fator superimportante, pois a leitura abre um leque de mil e uma possibilidades para o aluno, mostrando-lhe um mundo novo, mais colorido e, ainda, o fará aprender bem mais.

Sua resposta tangencia de maneira favorável o que é perguntando, evidenciando uma interpretação que se alinha ao exposto por Antunes (2009) quando diz que a leitura detém funções que envolvem a produção de novos conhecimentos.

De modo geral, percebe-se que a partir da análise da entrevista com a professora, de seus planejamentos e das observações realizadas, ela assume a função de educador que Martins (1994, p. 34) declara: *“não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta”*.

6.4.2 Entrevistas com os aprendizes

Foram aplicadas entrevistas aos 42 (quarenta e dois) alunos da turma. Cada entrevista abordou quatro questões abertas, que serão descritas nos subtópicos seguintes. A pesquisadora fez a opção de recortar 10% (dez por cento) das entrevistas realizadas, mas não necessariamente analisando as respostas de um mesmo aprendiz. Assim, selecionou-se para análise uma resposta de cada pergunta de cada grupo de alunos, perfazendo um total de 16 (dezesesseis) respostas. Todas as perguntas e respostas dos quatro blocos de entrevista estão, na íntegra, no Apêndice 3. Abaixo, uma tabela mostrando a organização da análise desses dados, iniciada logo em seguida.

Organização da discussão sobre as entrevistas com os aprendizes
6.4.2.1 Entrevista com os alunos que visitaram o Abrigo São Vicente de Paulo
6.4.2.2 Entrevista com os alunos que visitaram a Creche Lar Eterna Aliança
6.4.2.3 Entrevista com os alunos que visitaram o Parque Ruber van der Linden
6.4.2.4 Entrevista com os alunos que visitaram o Santuário Mãe Rainha

Tabela 6 - Organização da discussão sobre as entrevistas com os aprendizes.

6.4.2.1 Entrevista com os alunos que visitaram o Abrigo São Vicente de Paulo

As respostas de todos os alunos deste grupo de entrevistas estão na Tabela A do Apêndice 3. As perguntas e objetivos foram os seguintes:

Pergunta	Objetivo
1) A leitura é essencial na vida do ser humano. O que o ato de ler representa para você?	Saber como o aprendiz reconhece a importância da leitura.
2) Qual a sua melhor experiência com a visita ao Abrigo São Vicente de Paulo? O que mais lhe marcou nesse ambiente? Responda e comente.	Entender que reflexos permaneceram nos aprendizes a partir da visita extraescolar.
3) Sabemos que a leitura tem o poder transformador na vida do ser humano. Como o projeto com o gênero crônica enriqueceu sua aprendizagem leitora e escrita?	Reconhecer a autoavaliação que o aprendiz faz de seu processo de aprendizagem diante dos contextos vivenciados.
4) A leitura dá asas à imaginação. Como você percebeu o poder da leitura além das quatro paredes da escola?	Perceber como o aprendiz reconhece a leitura fora do ambiente formal de aprendizagem.

Tabela 7 - Perguntas da entrevista realizada com os alunos que visitaram o Abrigo e seus respectivos objetivos.

Iniciando-se as análises, recortou-se das respostas da questão 1, “A leitura é essencial na vida do ser humano. O que o ato de ler representa para você?”, a seguinte:

“A aprendizagem, ler melhor, ver o mundo com outros olhos. A leitura é muito importante na vida de um ser humano.” – FG.

A resposta evidencia a maturidade reflexiva do(a) aprendiz ao perceber o poder da leitura no que tange a aprendizagem, a leitura diversificada de mundo de sua importância. Assim, reflete que o trabalho com a leitura surtiu um efeito positivo, de ampliação de visão.

Das respostas à questão 2, “Qual a sua melhor experiência com a visita ao Abrigo São Vicente de Paulo? O que mais lhe marcou nesse ambiente? Responda e comente”, recortou-se:

“Que quando chegamos as senhoras ficaram muito felizes. Que tinha várias senhoras. Lá é a salvação de muitas pessoas.” – CC.

Nota-se que a resposta dada mostra também uma reflexão acerca da função daquele lugar na vida das pessoas. O(A) aprendiz conseguiu interpretar pela sua leitura do Abrigo que é um lugar de salvação, ou seja, um ambiente que promove a transformação na vida de pessoas. A melhor experiência, pelo relato, foi ver as senhoras felizes – o que demonstra uma sensibilidade provocada pela visita e pelo contato com aquela realidade.

Como recorte das respostas à questão 3, “Sabemos que a leitura tem o poder transformador na vida do ser humano. Como o projeto com o gênero crônica enriqueceu sua aprendizagem leitora e escrita?”, há:

“Melhorei na escrita, estou lendo melhor, aprendi a escrever sobre o cotidiano, vi suas características.” – MC.

Na visão do(a) entrevistado(a), sua aprendizagem a partir do trabalho com a crônica não só ocorreu como também aprimorou suas habilidades de escrita e de leitura. Isso demonstra a boa repercussão que a prática pedagógica realizada surtiu.

Como recorte das respostas da questão 4, “A leitura dá asas à imaginação. Como você percebeu o poder da leitura além das quatro paredes da escola?”, destaca-se:

“Visitando o abrigo, conhecendo outras coisas, fazendo uma leitura visual fora da sala.” – AJ.

A resposta evidencia o reconhecimento da realização de uma leitura visual, o que revela uma ampliação do que é o ato de ler, e diferenciada por ser fora da sala de aula – o que reafirma a importância de se ter trabalhado a leitura além das quatro paredes.

6.4.2.2 Entrevista com os alunos que visitaram a Creche Lar Eterna Aliança

As questões e objetivos foram os mesmos, excetuando-se a mudança de lugar de visita na questão 2. As respostas de todos os alunos estão na Tabela B do Apêndice 3. Perguntas e objetivos são reproduzidos a seguir; a análise das respostas selecionadas segue adiante.

Pergunta	Objetivo
1) A leitura é essencial na vida do ser humano. O que o ato de ler representa para você?	Saber como o aprendiz reconhece a importância da leitura.
2) Qual a sua melhor experiência com a visita à Creche Lar Eterna Aliança? O que mais lhe marcou nesse ambiente? Responda e comente.	Entender que reflexos permaneceram nos aprendizes a partir da visita extraescolar.
3) Sabemos que a leitura tem o poder transformador na vida do ser humano. Como o projeto com o gênero crônica enriqueceu sua aprendizagem leitora e escrita?	Reconhecer a autoavaliação que o aprendiz faz de seu processo de aprendizagem diante dos contextos vivenciados.
4) A leitura dá asas à imaginação. Como você percebeu o poder da leitura além das quatro paredes da escola?	Perceber como o aprendiz reconhece a leitura fora do ambiente formal de aprendizagem.

Tabela 8 - Perguntas da entrevista realizada com os alunos que visitaram a Creche e seus respectivos objetivos.

Recortou-se das respostas da questão 1, “A leitura é essencial na vida do ser humano. O que o ato de ler representa para você?”, a seguinte:

“O ato de ler representa a aprendizagem.” – NV.

Nesta resposta, há mais um significado dado à leitura: a aprendizagem. Assim, reafirma-se o caráter elucidativo e responsável do ato de ler, tendo em vista que ele é uma das formas mais singelas e eficazes de se aprender.

Das respostas à questão 2, “Qual a sua melhor experiência com a visita à Creche Lar Eterna Aliança? O que mais lhe marcou nesse ambiente? Responda e comente”, recortou-se:

“Ver como aquelas crianças se dedicam aos seus estudos, o que mais me marcou foi ver como as professoras se dedicam ao ensino.” – NV.

A resposta destaca a palavra dedicação, tanto em relação aos alunos observados quanto às professoras. Por ser algo memorável aos olhos do(a) respondente, pode-se inferir que os aspectos da realidade observada foram percebidos como algo surpreendente, que mereceram ser compartilhados.

Como recorte das respostas da questão 3, “Sabemos que a leitura tem o poder transformador na vida do ser humano. Como o projeto com o gênero crônica enriqueceu sua aprendizagem leitora e escrita?”, tem-se:

“Me ensinou a escrever coisas relacionadas ao cotidiano.” – LG.

Nota-se que a resposta elenca uma das características básicas da crônica: relacionar-se ao cotidiano. Desta maneira, o(a) aluno(a) reconhece isso como um aprendizado, como uma melhora na habilidade de escrita – que não ficará apenas no gênero crônica.

Como recorte das respostas da questão 4, “A leitura dá asas à imaginação. Como você percebeu o poder da leitura além das quatro paredes da escola?”, destaca-se:

“Que ainda tenho muito a aprender fora das quatro paredes da escola.” – LS.

A resposta enfatiza uma percepção incomum: a noção de que ainda há muito o que se aprender, e fora do ambiente formal da escola. A reflexão é aprofundada, ainda que divague do que foi perguntado, por haver o reconhecimento de que é preciso aprender. Revela-se, assim, um posicionamento autônomo diante do processo de ensino-aprendizagem.

6.4.2.3 *Entrevista com os alunos que visitaram o Parque Ruber van der Linden*

Segue-se o mesmo processo dos subtópicos anteriores. As respostas de todos os alunos estão na Tabela C do Apêndice 3. Perguntas e objetivos são reproduzidos a seguir; a análise das respostas selecionadas segue adiante.

Pergunta	Objetivo
1) A leitura é essencial na vida do ser humano. O que o ato de ler representa para você?	Saber como o aprendiz reconhece a importância da leitura.
2) Qual a sua melhor experiência com a visita ao Pau-Pombo? O que mais lhe	Entender que reflexos permaneceram nos aprendizes a partir da visita extraescolar.

marcou nesse ambiente? Responda e comente.	
3) Sabemos que a leitura tem o poder transformador na vida do ser humano. Como o projeto com o gênero crônica enriqueceu sua aprendizagem leitora e escrita?	Reconhecer a autoavaliação que o aprendiz faz de seu processo de aprendizagem diante dos contextos vivenciados.
4) A leitura dá asas à imaginação. Como você percebeu o poder da leitura além das quatro paredes da escola?	Perceber como o aprendiz reconhece a leitura fora do ambiente formal de aprendizagem.

Tabela 9 - Perguntas da entrevista realizada com os alunos que visitaram o Parque e seus respectivos objetivos.

Recortou-se das respostas da questão 1, “A leitura é essencial na vida do ser humano. O que o ato de ler representa para você?”, a seguinte:

“Representa uma forma de interagir.” – JV.

A resposta atrela à leitura uma função básica de qualquer língua viva: a interação. Como visto, “*tudo o que é escrito se completa quando é lido por alguém*” (ANTUNES, 2009, p. 192), e isso é reafirmado pela resposta dada – o que reflete em mais uma concepção de leitura construída na mente do aprendiz de forma espontânea e significativa.

Das respostas à questão 2, “Qual a sua melhor experiência com a visita ao Pau-Pombo? O que mais lhe marcou nesse ambiente? Responda e comente”, recortou-se:

“A minha melhor experiência foi ver a natureza livre dos homens. Foi ver os animais.” – WL.

O que foi dito indica uma preocupação genuína para com a natureza. “Livre dos homens” é um posicionamento forte, que sugere um aprofundamento prévio por parte do(a) aluno(a) diante da situação da natureza – refletido em um contexto prático possibilitado pela visita extraclasse.

Como recorte das respostas da questão 3, “Sabemos que a leitura tem o poder transformador na vida do ser humano. Como o projeto com o gênero crônica enriqueceu sua aprendizagem leitora e escrita?”, há:

“Nós lemos e escrevemos mais, isso me ajudou bastante, eu lia mal e minha letra não era das mais bonitas, mas agora é!” – KF.

Observa-se mais uma constatação positiva sobre o processo vivenciado. Na resposta, reconhece-se o aprimoramento da leitura e da caligrafia, sendo esta outro ponto que não foi o foco da proposta didática, mas que foi melhorado diante do todo. Mostra-se, assim, o quão longe a aprendizagem pode chegar em um processo dinâmico e reflexivo como o que foi realizado.

Como recorte das respostas da questão 4, “A leitura dá asas à imaginação. Como você percebeu o poder da leitura além das quatro paredes da escola?”, destaca-se:

“Eu senti uma coisa nova que o mundo tem que ter. Eu aprendi que leio quando é criança porque quando você crescer não vai ter tempo. Um conselho que dou é aproveite enquanto você é criança.” – WL.

Ainda que a coesão esteja um pouco confusa, percebe-se uma reflexão interessante sobre o ser criança. O(A) autor(a) da resposta afirma que é preciso aproveitar o momento de ser criança porque, quando crescer, não vai ter tempo para ler. Isso reflete uma visão de mundo bastante crítica, em que a emergência de tudo desfavorece a prática de leitura dos mais velhos.

6.4.2.4 Entrevista com os alunos que visitaram o Santuário Mãe Rainha

Segue-se o mesmo processo dos subtópicos anteriores. As respostas de todos os alunos estão na Tabela D do Apêndice 3. Perguntas e objetivos são reproduzidos a seguir; a análise das respostas selecionadas segue adiante.

Pergunta	Objetivo
1) A leitura é essencial na vida do ser humano. O que o ato de ler representa para você?	Saber como o aprendiz reconhece a importância da leitura.
2) Qual a sua melhor experiência com a visita ao Santuário Mãe Rainha? O que mais lhe marcou nesse ambiente? Responda e comente.	Entender que reflexos permaneceram nos aprendizes a partir da visita extraescolar.
3) Sabemos que a leitura tem o poder transformador na vida do ser humano. Como o projeto com o gênero crônica	Reconhecer a autoavaliação que o aprendiz faz de seu processo de aprendizagem diante dos contextos vivenciados.

enriqueceu sua aprendizagem leitora e escrita?	
4) A leitura dá asas à imaginação. Como você percebeu o poder da leitura além das quatro paredes da escola?	Perceber como o aprendiz reconhece a leitura fora do ambiente formal de aprendizagem.

Tabela 10 - Perguntas da entrevista realizada com os alunos que visitaram o Santuário Mãe Rainha e seus respectivos objetivos.

Recortou-se das respostas da questão 1, “A leitura é essencial na vida do ser humano. O que o ato de ler representa para você?”, a seguinte:

“Aprendizagem.” – DW.

De maneira curta e simples, a afirmação reafirma o que vem sendo visto nas respostas anteriores: a leitura como fonte de aprendizagem. Destaca-se, mais uma vez, que *“pela leitura promovemos nossa entrada nesse grande e ininterrupto diálogo empreendido pelo homem, agora e desde que o mundo é mundo”*. (ANTUNES, 2009, p. 193).

Das respostas à questão 2, “Qual a sua melhor experiência com a visita ao Santuário Mãe Rainha? O que mais lhe marcou nesse ambiente? Responda e comente”, recortou-se:

“No momento que nós conhecemos a irmã, a capelinha, me marcou muito no momento que a irmã pediu para fazer a oração.” – JI.

Nota-se um destaque dado à prática da fé, em que a resposta evidencia uma interpretação positiva sobre o momento de oração vivenciado. Mais uma vez, é uma constatação que não seria possível se não houvesse essa oportunidade, esse movimento de ida a um novo cenário, que traz pluralidades ao sujeito protagonista de sua aprendizagem e, no caso, praticante de sua fé.

Como recorte das respostas da questão 3, “Sabemos que a leitura tem o poder transformador na vida do ser humano. Como o projeto com o gênero crônica enriqueceu sua aprendizagem leitora e escrita?”, há:

“Porque escrevemos crônicas, ao mesmo tempo melhoramos na leitura e na escrita e na fala.” – EH.

A resposta também reafirma o que vem sendo dito: há reconhecimento do avanço nas habilidades de leitura e escrita, validando, conseqüentemente, todo o processo de trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos.

Como recorte das respostas da questão 4, “A leitura dá asas à imaginação. Como você percebeu o poder da leitura além das quatro paredes da escola?”, destaca-se:

“Pela visão, pessoas falando, vendo coisas.” – EH.

Menciona-se a visão, ou seja, a leitura visual, mais uma perspectiva do ato de ler – já discutida em outra resposta semelhante. A leitura de mundo, assim, tornou-se mais clara e possível na percepção do(a) respondente.

As respostas analisadas reafirmam a repercussão amplamente positiva do trabalho com a leitura, a partir do gênero crônica, além das quatro paredes da sala de aula. Desta forma, valida-se a interpretação de que houve inovação pedagógica pelo fato de eles se mostrarem aprendizes convictos de que a aprendizagem não só aconteceu como foi provocada pela interação com realidades de vida antes desconhecidas.

6.5 Autonomia

Esta categoria empírica desvelou-se no campo na fase de cruzamento e análise dos dados, onde as diversas técnicas e instrumentos utilizados impulsionaram sua extração, que visa conciliar a resposta à hipótese emergida. A autonomia dos aprendizes mostrou-se constantemente nas observações registradas, nas entrevistas proferidas e nas imagens centrais dos registros fotográficos, elencando fatos à pesquisadora e à ciência ora provocada, que suscitou o desejo de destacar a palavra *autonomia* como uma resposta dos aprendizes à realidade investigada, dando sentido ao objeto desta dissertação de mestrado. Destaque-se que “*A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada*” (FREIRE, 1996, p. 41).

Freire (1996, p. 36-37) ainda diz que “*É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o ‘espaço’ antes ‘habitado’ por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida*”. Desta forma, a autonomia se caracteriza pelo protagonismo de quem a desenvolve – no caso estudado, refere-se aos aprendizes da turma que, cada vez mais, mostravam-se motivados e ativos para com seu aprendizado.

Passa-se, então, a apresentar os aspectos que propuseram a presente formulação. Destaque-se que há seis meses, no início da pesquisa, não se sabia onde chegar. Os registros de natureza etnográfica que auxiliaram na referida resposta evidenciaram que os alunos foram

além das quatro paredes do Colégio e despertaram ainda mais seus olhares para a aprendizagem, situação materializada numa *autonomia* percebida desde a visita ao Batalhão:

Nesta atividade, os alunos perceberam que o que foi ouvido poderia ser utilizado para produzir crônicas. Quando perguntaram se era para escreverem crônicas, a professora pediu paciência, já que a produção será solicitada em outro contexto. (Diário de Campo, registro nº 6, 19/04/2018).

Também vista no tratamento de questões de exercício da fé e de valorização da pessoa idosa diante da visita ao Abrigo:

A professora disse à pesquisadora que alguns alunos do grupo da Creche convidaram alguns do grupo do Abrigo para fazerem uma arrecadação de alimentos no Colégio para doarem. Chegaram até ela com a proposta e ela respondeu que ia verificar a possibilidade com a direção da escola. Posteriormente, a direção aprovou a ação, mas para ser realizada no segundo semestre do ano. (Diário de Campo, registro nº 12, 21/05/2018).

Viu-se autonomia pela apreciação à natureza na visita ao Parque:

Findadas as entrevistas, permaneceram admirando as belezas do local e os animais lá expostos. Ao final, no aguardo para entrar no ônibus, comentaram o quanto foi bom vivenciar aquele momento e colocar em prática a conversação com pessoas que estão fora de seu convívio cotidiano. (Diário de Campo, registro nº 10, 16/05/2018).

Pela prática de solidariedade e sensibilidade para com o próximo, observada na visita à Creche:

No trajeto de volta ao Colégio, conversaram sobre o que poderia ser feito para que aquelas crianças pudessem ter maior qualidade de vida e mais espaço na creche. (Diário de Campo, registro nº 9, 15/05/2018).

E pela busca pelo aprimoramento da aprendizagem, demonstrados por estes últimos relatos:

Ao final, alguns alunos disseram que escreveram sugestões direcionadas a outras duplas porque julgaram interessantes para seus textos. (Diário de Campo, registro nº 14, 08/06/2018).

No momento da escrita, ficavam procurando palavras diferentes para substituírem as anteriores como forma de melhorarem a maneira de dizer o que queriam dizer, perguntando sinônimos à professora. (Diário de Campo, registro nº 15, 11/06/2018).

[...] a professora comentou com a pesquisadora que se surpreendeu quando uma aluna, antes do início da aula, relatou que havia estudado bastante sobre crônica na internet durante o fim de semana e pensou bastante no texto entregue na última aula. Falou que o texto não tinha ficado muito bom e pensou em uma forma de melhorá-lo e, então, pediu para reescrevê-lo novamente por achar que ele não atendia aos padrões que a professora havia solicitado. A professora enfatizou que os termos proferidos foram estes e isso foi o que mais a surpreendeu, por entender essa fala como reflexo de um significativo aprofundamento do pensamento crítico, indo além do esperado. (Diário de Campo, registro nº 17, 18/06/2018).

Construíram os desenhos com ainda mais precisão e riqueza de detalhes; escolhiam e trocavam as cores dos lápis constantemente para melhorar a vivacidade do que era representado. (Diário de Campo, registro nº 18, 20/06/2018).

Nessa discussão, vê-se na prática o que Freire (1996, p. 37) afirma: “*No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia*”. Como vem sendo defendido, esse aprendizado revela-se como reflexo da inovação pedagógica, que se limita apenas à imaginação e à capacidade de transgressão de rotinas. Retomando Fino (2008):

Eu costumo dizer que só há inovação pedagógica quando existe ruptura com o velho paradigma (fabril), no sentido que Khun (1962) atribui à expressão ruptura paradigmática, e se cria localmente, isto é, no espaço concreto (ou virtual) onde se movem professores e alunos, um contexto de aprendizagem que contrarie os pressupostos essenciais do paradigma fabril. (FINO, 2008, p. 3).

Assim, o acontecimento da inovação pedagógica não está no deslocamento dos alunos para fora do Colégio, mas está imbricado no reflexo da forma autônoma dos alunos em proceder novos conhecimentos, a partir do tempo pedagógico de aprendizagem de cada um, desde a sua chegada aos cenários apresentados até o procedimento de produção e análise de suas crônicas, que suscitaram processos de reinterpretação de si mesmos. A vivência com o diferente, com o novo, fez com que a autonomia na produção das crônicas e na interpretação das experiências como um todo fosse possível.

Percebe-se, assim, que houve quebra do paradigma fabril, impulsionada por uma Proposta Pedagógica e por sujeitos de mentes transformadas que buscaram demudar e aprimorar uma cultura escolar. Como visto, a leitura foi trabalhada além das quatro paredes da sala de aula, por meio de cenários que foram alguns dos grandes responsáveis, na prática observada, pela ocorrência de inovação pedagógica.

Reitera-se que só é possível encontrar a inovação pedagógica se houver ousadia, persistência, garimpagem; que faça com que o aprendiz construa sua própria aprendizagem, a fim de desenvolver as habilidades correspondentes às demandas do presente e do futuro. Toffler (1970) já dizia que a transitoriedade e inovação são as chaves da compreensão para a nova sociedade; com isso, a inovação pedagógica reflete a condução do aprendiz como o construtor ativo do seu próprio conhecimento. Pensando dessa forma, nutre-se a necessidade de se pensar na inovação pedagógica e sua fundamental importância para o aprimoramento intelectual de toda a humanidade e para a fuga do fracasso escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No capítulo *O Universo da Leitura*, buscou-se caracterizar e refletir sobre o fenômeno da leitura, historicamente e pedagogicamente. Notou-se, assim, que a leitura tece papel fundamental no desenvolvimento das sociedades e que sua atuação no processo de aquisição de língua tem sérias relações com os processos de criação das crianças e com seu tratamento na escola. Enquanto fonte de aprendizagem, o capítulo evidenciou a leitura como um dos mais relevantes meios de interação do sujeito com o mundo a seu redor, sendo necessário modificar as práticas em sala de aula para que o olhar leitor possa ser cada vez mais aperfeiçoado. Reconheceu-se, desta forma, que a leitura detém um papel ímpar na formação cidadã e que seu tratamento no processo de ensino-aprendizagem precisa ser revisto, aprimorado e ampliado.

No capítulo *Inovação Pedagógica* viu-se que a inovação pedagógica provoca a ruptura de natureza cultural, que abre um leque de possibilidades para a chegada de novas culturas escolares e contribui para a construção de uma fase heterodoxa na educação. Observou-se, então, que o novo paradigma educacional, inter-relacionado à inovação pedagógica, busca propagar o conhecimento, a informação e a comunicação de maneira qualitativa e ética, visando à transgressão de práticas pouco construtivas deixadas pelos velhos paradigmas. Destacou-se, também, que só é possível haver inovação pedagógica no âmbito da leitura se seu tratamento for versado por um ensino que incentive o aprendizado, o desaprendizado e o reaprendizado e que contribua para a formação de indivíduos críticos que saibam ler esse novo mundo com seus próprios olhos.

No capítulo *Aprendizagem da Leitura e Inovação Pedagógica* buscou-se refletir sobre a aprendizagem da leitura e sua relação com a inovação pedagógica, em que se discutiu sobre os objetivos da leitura em questões de ensino de Língua Portuguesa e sua relação com os gêneros do discurso para configurá-la como um dos objetos de ensino de língua. Percebeu-se que a possibilidade de inovação pedagógica na aprendizagem da leitura está relacionada com a perspectiva de revisão de práticas tradicionais, de percepção do aprendiz como construtor do conhecimento e da existência de ambientes além da sala de aula que podem ser palco de novas aprendizagens.

No capítulo *Processos Metodológicos* descreveu-se o caminho escolhido para realizar o estudo empírico, discutindo-se sobre os pressupostos metodológicos da etnografia, o *locus* da investigação, os sujeitos, as questões norteadoras e os procedimentos e instrumentos utilizados em busca dos dados, que foram imprescindíveis para que a pesquisa se realizasse.

Por fim, o capítulo *Análise e Interpretação dos Dados* apresentou a análise, interpretação e triangulação dos dados recolhidos no contexto pesquisado, partindo da análise do conteúdo de observações, depois para a análise de documentos, em seguida pela análise do conteúdo das entrevistas e, por fim, por uma categoria empírica que retomou e concluiu as discussões.

Diante do percurso da pesquisa, percebeu-se que o ato criativo da leitura se deu além das quatro paredes da sala de aula, perpassando o conhecimento de forma holística, que culminou numa aprendizagem significativa e autônoma na vida dos aprendizes. Ao descrever-se a possibilidade de inovação pedagógica nos conteúdos trabalhados na turma do 5º ano do Colégio Santa Joana D’Arc, localizado na cidade de Garanhuns/PE/Brasil, evidenciou-se o gênero crônica como elemento de desenvolvimento do ato da leitura e da criação do aprendiz, em que os valores e a semântica uniram-se para fazer uma nova trajetória de aprendizagem na vida das crianças, fazendo com que elas se inter-relacionassem com a professora e com o mundo diante das práticas desenvolvidas, tanto em sala quanto nas incursões pedagógicas externas.

Desta forma, a imersão da pesquisadora neste contexto possibilitou a construção deste trabalho, que surgiu a partir da captura de elementos, situações e práticas pedagógicas que suscitaram eixos, perspectivas, textos e contextos, criações e abordagens de realidades culturalmente sensíveis, que foram analisadas em uma busca de identificação de inovação pedagógica, tendo como ponto de partida uma recolha de dados em que a etnografia exerceu papel ímpar. Tais dados foram observados, dialogados, extraídos pela pesquisadora com a pretensão de interpretar os meios e instrumentos próprios da vivência de cada cenário visto, cujos efeitos fizeram com que os aprendizes fossem capazes de criar, recriar, entender, perceber o ato criativo de si mesmos. Tal feito permitiu visualizar, na prática, que a inovação pedagógica reporta a um processo amplo e abrangente de mudanças paradigmáticas.

Tornou-se possível, assim, responder à pergunta de pesquisa “existe inovação pedagógica nas aulas sobre o eixo da leitura dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular de ensino do município de Garanhuns/PE/Brasil?”, em que o processo de análise das observações contribuiu de maneira significativa para tanto. Tal processo permitiu afirmar que houve inovação pedagógica, impulsionada pelos novos contextos de aprendizagem – as visitas ao Batalhão, ao Abrigo, à Creche, ao Parque e ao Santuário e o tratamento pragmático dado a estas no espaço do Colégio Santa Joana D’Arc – que levaram os aprendizes a construir crônicas a partir da ampliação do ato da leitura.

Outro fator que reafirmou a ocorrência de inovação pedagógica foi a análise de documentos, permitindo perceber que o Colégio possui uma Proposta Pedagógica que busca

por uma cultura escolar além do tradicional e que a professora exerceu uma prática planejada, contextualizada e relevante, possibilitando a percepção da voz do aluno diante das práticas pedagógicas às quais eram expostos. Tais práticas foram coerentemente pensadas, pesquisadas e elaboradas, fazendo com que houvesse interiorização do conhecimento na consciência dos aprendizes e favorecimento à ocorrência de inovação pedagógica.

A discussão, então, provocou o desvelamento de uma categoria empírica no processo do cruzamento e análise dos dados: a autonomia. Vista nos aprendizes, ela mostrou-se constantemente nos elementos analisados, ratificando o acontecimento da inovação pedagógica. Esta, como observado, não esteve no deslocamento dos alunos para fora do Colégio, mas imbricada na forma autônoma dos alunos em conquistar novos conhecimentos, a partir do tempo pedagógico de aprendizagem de cada um. Notou-se, desta forma, quebra do paradigma fabril.

Foi possível aprender bastante sobre a cultura observada durante os meses de imersão no contexto apresentado. A partir do convívio com os sujeitos – alunos e professora –, percebeu-se o comprometimento da instituição para com o aprendizado dos alunos diante da busca pela efetiva execução de sua Proposta Pedagógica, que refletiu na aprovação das visitas e dos gastos logísticos dela consequentes; percebeu-se também o comprometimento da professora ao mobilizar sua formação, sua experiência e seu amor à profissão para executar uma proposta de trabalho com o gênero crônica de maneira investigativa e prazerosa, enaltecendo o ato da leitura; além disso, é relevante destacar o comprometimento dos aprendizes para com sua própria aprendizagem, ao se mostrarem autônomos, críticos e preocupados em aprimorar suas concepções e suas produções – que chegarão à publicação de um livro. A investigação permitiu chegar a tais constatações e aprendizados, não sendo possíveis sem essa imersão tão profunda e multifacetada que foi provocada pela etnografia.

Fez-se, assim, um trabalho de busca por pedras preciosas no âmago das práticas pedagógicas que repercutiu positivamente na vida da pesquisadora. Muitas foram as alegrias, entre elas ver o brilho no olhar dos aprendizes investigados deparando-se com suas produções em um livro e desbravando ao máximo os espaços visitados; ver a dedicação de profissionais da educação que prezam mais pela aprendizagem do aluno que pela reprodução de processos estanques; ver as pessoas acolhendo e alegremente interagindo com as práticas escolares em ambientes além das quatro paredes da sala de aula; e, não menos importante, ver a inovação pedagógica acontecer. A experiência foi magnífica.

Dentre os poucos percalços, destaca-se somente as questões pessoais que impediram o comparecimento ao *locus* em determinados momentos, que em nada atrapalharam o

desenvolvimento da pesquisa; fizeram apenas perceber o quanto as pessoas podem ser solidárias e compreensivas em um mundo tão individualista e acelerado.

Restaram incontáveis perspectivas para recorte, continuidade e ampliação deste trabalho. A pesquisadora tem a intenção de fazê-lo a partir da produção de artigos científicos, ensaios, palestras, livros e até como semente para pesquisa de doutorado. Os dados recolhidos apontam mais possibilidades de aprofundamento de investigações, envolvendo inovação pedagógica, sobre o processo de escrita e reescrita de crônicas, sobre a influência das entrevistas realizadas pelos alunos na construção das crônicas, sobre as relações entre a leitura dos ambientes e a produção textual; enfim, são muitos os tesouros que podem ser lapidados.

Como só é possível haver inovação pedagógica se as práticas forem versadas por um ensino que incentive o aprendizado, o desaprendizado e o reaprendizado, que provoque ousadia e persistência e que contribua para a formação de indivíduos críticos que saibam ler esse novo mundo com seus próprios olhos, ela reflete a condução desse indivíduo-aprendiz como o construtor ativo do seu próprio conhecimento. Por isso e por contribuir tão significativamente para a mudança paradigmática da educação, essa inovação pedagógica precisa acontecer mais e mais, sendo constantemente investigada e, ainda mais do que isso: provocada.

REFERÊNCIAS

- ALAMI, Sophie; DESJEUX, Dominique; GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle. **Os métodos qualitativos**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Poema de sete faces. In: _____. **Nova reunião, 19 livros de poesia**. Rio de Janeiro: José Olímpio/INL, 1983.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2003.
- BESERRA, Normanda da Silva. Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 45-59.
- BITTENCOURT, Luciana. A fotografia como instrumento etnográfico. **Anuário Antropológico**, Rio de Janeiro, n. 92, Ed. Tempo Brasileiro, 1994, p. 225-241.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: _____. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.
- COLÉGIO SANTA JOANA D'ARC. **Proposta Pedagógica**. Garanhuns, 2000.
- _____. (Garanhuns/PE). **Site institucional**. 2018. Produzido por AgenciaNet. Disponível em: <<http://www.colegiosantajoanadarc.com.br/>> Acesso em 10 de jul. de 2018.
- CORBISIER, Roland. Notas para uma definição de cultura. **Revista Civilização Brasileira**, ano 2, n. 5-6, mar. 1966, p. 231-247.
- CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 51-80.
- FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- FERREIRA, Simone Cristina Salviano. **A crônica: problemáticas em torno de um gênero**. 2005. 206f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Uberlândia, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/8HYZdZ>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FINO, Carlos M. N. **Novas tecnologias, cognição e cultura**: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico. 2000. 449f. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2000.

_____. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: ESCALLIER, Christine; VERÍSSIMO, Nelson (Org.). **Educação e Cultura**. Funchal: DCE/Universidade da Madeira, 2008. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

_____. Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciamento. In: _____ (Org.). **Etnografia da Educação**. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa, 2011, p. 99-118.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

JACOBUCCI, Daniela F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 7, n. 1, p.55-66, jan. 2008. Semestral.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 2011.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

LAPASSADE, Georges. **L'Éthnosociologie**. Paris: Méridiens Klincksieck, 1991.

_____. **As microssociologias**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democracia da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 137-155.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2008.

_____; _____. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

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

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKY, Acir Mário (Org.) et al. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-32.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-30.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PEREIRA, José Santos. **Ensino médio e cultura juvenil: um olhar etnográfico sobre a aula, como espaço desconstrução do conhecimento de alunos e alunas**. 2011. 301 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação na área de Inovação Pedagógica). Universidade da Madeira. Funchal, 2011.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. **Lógica e conhecimento científico**. Porto: Livraria Civilização, 1981.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 127-173.

SOARES, Rosalina M. R. et al. **Ensino fundamental: 5º ano – Livro do professor, volume 1**. Curitiba: Positivo, 2013.

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

SOUSA, Jesus M.; FINO, Carlos M. N. Sousa. Inovação e incorporação de novos saberes: o desenho curricular de um mestrado em Inovação Pedagógica. In: **Actas do VIII Congresso da SPCE**, 2007, Coimbra. Cenários da educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes. Coimbra: SPCE, 2007. p. 1-14.

_____; _____. As TIC Abrindo Caminho a um Novo Paradigma Educacional. **Revista Educação & Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, Universidade Estácio de Sá, p. 11-28, 2008. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/2007>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

SUCCI, Adalgiza. **Novos paradigmas e a educação**. 2005. Disponível em: <<https://www.psicopedagogia.com.br/index.php/10-opinioes/2551-novos-paradigmas-e-a-educacao>>. Acesso em: 09 set. 2016.

TOFFLER, Alvin. **O choque do futuro**. Rio de Janeiro: Record, 1970.

VIEIRA, Valéria; BIANCONI, M. Lucia; DIAS, Monique. Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 57, n. 4, p. 21-23, out.-dez. 2005.

VYGOTSKY, Lev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

_____. **A formação social da mente**: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Modelo de Autorização de Uso de Imagem

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

(SEM FIM COMERCIAL)

Eu, _____, RG
_____, CPF _____-_____, na condição de
responsável, autorizo a utilização da imagem do (a) estudante
_____ da turma do 5º Ano
do Colégio Santa Joana D'Arc, para atividade de pesquisa, sem fins comerciais, vinculada à
Universidade da Madeira, a qual será realizada pela mestranda Maria Julia da Rocha Souto, sob
orientação do Prof. Dr. Carlos Nogueira Fino e do Prof. Dr. José Santos Pereira.

A presente autorização de uso abrange, exclusivamente, a concessão de uso da imagem para
os fins aqui estabelecidos, pelo que qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá
ser previamente autorizada para tanto.

Garanhuns, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do Responsável

APÊNDICE 2

Diário de Campo

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO Nº 1	
DATA: 19/03/2018	HORÁRIO: 7h30-9h30
LOCAL: Sala de aula	
SITUAÇÃO: Conceituação do gênero crônica	
<p>RELATO: A aula iniciou-se com o momento de leitura deleite como introdução do gênero crônica. Com o objetivo de conceituar o gênero, a proposta para iniciar a aula foi uma dinâmica dividida em três momentos. No primeiro, tiras vermelhas enumeradas de 1 a 7 foram entregues aos alunos aleatoriamente para, assim, formarem sete grupos, um para cada número recebido. No segundo, os alunos foram informados sobre o tempo que cada grupo teria e sobre o que iriam fazer – no caso, uma apresentação de uma situação cotidiana. O terceiro momento foi a apresentação de cada grupo. Segundo a professora, o objetivo da dinâmica foi fazer com que os alunos compreendessem uma característica básica da crônica – envolver uma situação cotidiana – para, assim, começarem a entender como se caracteriza esse gênero. Após isto, foi realizada uma leitura interpretativa coletiva da crônica <i>Os bons ladrões</i>, de Paulo Mendes Campos, presente no livro didático e que trata de uma situação engraçada de assalto em que o ladrão quis devolver o que foi roubado, para que os alunos percebessem uma situação cotidiana nela. Em seguida, a professora solicitou uma atividade escrita em que os alunos conceituassem crônica a partir da leitura individual de outro texto, intitulado <i>Chatear e encher</i>, do mesmo autor.</p>	
DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO Nº 2	
DATA: 21/03/2018	HORÁRIO: 10h50-11h50
LOCAL: Sala de aula	
SITUAÇÃO: Produção de poemas	
<p>RELATO: Foi solicitado pela professora que os alunos construíssem poemas, pensando no que viram na aula conceitual sobre o gênero crônica. Assim, os alunos deveriam escrever poemas ressaltando situações corriqueiras do seu dia a dia. Como era o <i>Dia da poesia</i>, eles já conheciam as “regras” de escrita do gênero. É uma dinâmica que acontece mensalmente na turma. Brevemente, a professora lembrou na lousa alguns tópicos que perfazem tais “regras” – ritmo, rimas, versos e estrofes – como forma de retomar as características do gênero poema. Em seguida, a professora leu no livro didático as características da crônica</p>	

como forma de retomar a aula conceitual. Ao concluírem os poemas, os afixaram na parede da sala.

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO Nº 3

DATA: 02/04/2018

HORÁRIO: 7h30-9h30

LOCAL: Sala de aula

SITUAÇÃO: Leitura de livro e crônica

RELATO: A aula iniciou-se pela leitura deleite do livro *O homem que amava caixas*, de Stephen Michael King. A narrativa apresenta um homem que não sabia dizer ao filho que o amava, então construía coisas a partir de caixas para este como forma demonstrar o seu amor. Tal leitura, realizada a partir de projeção na lousa, suscitou uma discussão calorosa entre os alunos, em que alguns comentaram que seus genitores não falam explicitamente que os amam. Em seguida, a professora pediu para os alunos fazerem uma leitura coletiva da crônica *Reunião de mães*, de Fernando Sabino, presente no livro didático e que também tem um pai como protagonista. A explanação oral foi realizada de maneira a apontar as ideias gerais do texto e, em seguida, procurou-se evidenciar como este texto apresenta as características da crônica enquanto gênero. Em seguida, foi pedido que os alunos escrevessem no caderno as conclusões da discussão realizada.

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO Nº 4

DATA: 04/04/2018

HORÁRIO: 10h50-11h50

LOCAL: Sala de aula

SITUAÇÃO: Vivência do Projeto Voe Alto

RELATO: Como vivência do Projeto de Leitura Voe Alto, projeto bimestral proposto pelo Sistema Positivo de Ensino, que tem como objetivo despertar o gosto pela leitura e formar leitores a partir da leitura bimestral de um paradidático, foi feita leitura coletiva do livro *Vovô é um cometa*, de Ricardo Filho. Em seguida, os alunos fizeram uma exposição oral sobre as impressões que tiveram em relação à obra. Em seguida, produziram um texto em que evidenciavam trechos da obra que podem ser vistos como crônicas, já que a história narrada apresenta situações corriqueiras na vida de uma neta e de seu trisavô.

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO Nº 5

DATA: 06/04/2018

HORÁRIO: 9h50-11h50

LOCAL: Sala de aula

SITUAÇÃO: Atividade sobre crônica

RELATO: Como forma de aprimorar o aprendizado das características da crônica, a professora solicitou previamente que os alunos trouxessem uma crônica à sua escolha para a aula do dia. Foram realizadas leituras dos textos dos autores mais populares dentre os trazidos. Um texto foi selecionado para que fosse respondida uma atividade escrita envolvendo interpretação e elaboração de perguntas para discussão coletiva. Depois de realizada esta discussão, a professora pediu para que eles reescrevessem a crônica de maneira a evidenciem mais as características gerais do gênero.

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO Nº 6

DATA: 19/04/2018

HORÁRIO: 9h50-11h50

LOCAIS: 71º Batalhão de Infantaria Motorizado do Exército Brasileiro e sala de aula

SITUAÇÃO: Visita ao Batalhão

RELATO: A turma visitou o 71º Batalhão de Infantaria Motorizado do Exército Brasileiro, em Garanhuns, por ser o Dia do Exército Brasileiro. Tal visita é uma prática recorrente no Colégio. Os alunos ouviram os relatos dos militares que os receberam, nos quais narravam um pouco do cotidiano da vida militar dentro e fora do Batalhão. Ao voltar para a sala de aula, a professora realizou uma roda de conversa para debaterem sobre o que foi vivenciado durante a visita. Nesta atividade, os alunos perceberam que o que foi ouvido poderia ser utilizado para produzir crônicas. Quando perguntaram se era para escreverem crônicas, a professora pediu paciência, já que a produção seria solicitada em outro contexto.

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO Nº 7

DATA: 02/05/2018

HORÁRIO: 9h50-11h50

LOCAIS: Pátio do Colégio

SITUAÇÃO: Culminância do Projeto Voe Alto

RELATO: Como culminância do Projeto de Leitura Voe Alto, proposto pelo sistema de ensino Positivo e já mencionado, o Colégio organizou um café da manhã no pátio para os avós dos alunos da turma. Os aprendizes estavam em sua maioria eufóricos e entusiasmados por conta da presença de seus parentes. Os avós foram recebidos pela Diretora, que em exposição oral destacou a importância deles no círculo familiar e a emoção que sentia ao vê-los ali, prestigiando o convite feito e apoiando seus netos. A professora da turma, em sua fala, ressaltou a fundamental importância que eles têm em despertar o gosto dos pequenos pelas histórias e, conseqüentemente, pela leitura, tomando como exemplo sua própria história. Relatou que foram as histórias das mais variadas experiências de vida de seu avô – ouvidas à luz de um candeeiro em um sítio – que a fizeram gostar de ler e, mais velha, querer ser

professora. Sua história comoveu alguns presentes, que choraram. Em seguida, comentou o trabalho realizado em sala com a leitura do livro *Vovô é um cometa* e do conteúdo da obra, convidando os avós a lerem para e com seus netos. Alguns avós manifestaram-se positivamente ao que foi exposto quando lhes foi dada a palavra. Um avô desabafou ao dizer que não tinha noção desse papel tão importante que ele poderia desempenhar, tenho em vista que os avanços tecnológicos de hoje em dia pareciam suprimir ou “fazer esquecer” esse papel. Uma avó, emocionada, agradeceu bastante pela oportunidade de estar ali, já que se sente excluída no seio familiar por estar idosa.

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO Nº 8

DATA: 14/05/2018

HORÁRIO: 7h30-11h50

LOCAIS: Sala de aula e Abrigo São Vicente de Paulo

SITUAÇÃO: Visita ao Abrigo

RELATO: A professora iniciou a aula com uma leitura deleite do texto *O dia em que minha vó envelheceu*, de Lúcia Fidalgo. Nesse momento, ela enfatizou a importância de respeitar os idosos e de reconhecer que a maioria da geração destes tem o prazer de rememorar saudosamente as experiências da infância junto aos mais novos. Ainda foi ressaltado que os alunos precisam respeitar a condição de ser idoso, precisam reconhecer suas fragilidades decorrentes do envelhecimento natural e que, muitas vezes, é o que os distancia dos familiares. Após isso, dez alunos foram levados por ônibus ao Abrigo São Vicente de Paulo, um asilo feminino da cidade, acompanhados pela professora e pela pesquisadora. O restante da turma permaneceu em sala respondendo atividades do livro didático, ministradas por uma estagiária do Colégio. Lá no abrigo, foram recebidos pela Irmã Maria, que os acompanhou até à capela do local para dialogar sobre a missão e o funcionamento do abrigo, além de contar sua história pessoal e experiências vividas lá e no convento. Os aprendizes se mostraram envolvidos e atentos ao que ela falava. Após isso, houve um momento de oração e os alunos saíram para os ambientes de convivência das idosas, onde fizeram entrevistas a elas a partir de seis perguntas norteadoras que a professora entregou em sala antes de saírem. São elas: 1) Como é a vida no asilo?; 2) O que você sente mais falta?; 3) Qual sua relação com a família biológica?; 4) Qual foi sua maior alegria nos últimos anos?; 5) Conte uma história engraçada; 6) Fale de uma lembrança sua. Os aprendizes realizaram a tarefa com comprometimento e respeito ao local. Alguns se emocionaram com os relatos ouvidos. A professora comentou com a pesquisadora que eles estavam aprendendo a ler a realidade do local e usando-se da escrita para registrar aqueles relatos tão humanizadores, que aquela era

uma experiência solidária pelo ato de ouvir àquelas senhoras e que isso é enriquecedor para a formação cidadã dos aprendizes. Concluídas as entrevistas, voltaram para o Colégio.

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO Nº 9

DATA: 15/05/2018

HORÁRIO: 7h30-11h50

LOCAIS: Sala de aula e Creche Lar Eterna Aliança

SITUAÇÃO: Visita à Creche

RELATO: Em sala, enquanto o ônibus não chegava, os alunos foram questionados pela professora sobre o que eles imaginavam que veriam creche, quem ficava lá, porquê ficavam lá. Alguns disseram que era o lugar das crianças ficarem para os pais trabalharem. Dez alunos foram para lá, acompanhados pela professora e pela pesquisadora, e o restante da turma ficou em sala com uma estagiária realizando atividades e assistindo a outras aulas. Chegando à creche, os alunos não esperavam que o espaço fosse tão pequeno; tiveram que se acomodarem de maneira apertada nas visitas às salas, acompanhadas pela diretora da instituição. Em dado momento, ela contou a história do lugar e o objetivo dele – que é o de acolher crianças carentes. Também relatou alguns acontecimentos e acabou se emocionando. Em suas andanças, os alunos iam comparando as salas de aula do lugar com a sua; diziam que as salas eram bem humildes, com materiais desgastados, e ficaram visivelmente surpresos e tristes com o que notavam. Ao entrevistar professores e responsáveis pelo local, souberam que a instituição passou por grandes dificuldades financeiras e quase precisou cancelar um turno de funcionamento. As perguntas dadas aos alunos para guiar a entrevista foram: 1) O que você pensa sobre este lugar?; 2) Como o trabalho é feito aqui?; 3) A grande responsabilidade de cuidar dessas crianças lhe faz pensar o quê?; 4) Fale sobre uma dificuldade encontrada aqui.; 5) Essas crianças têm acompanhamento familiar?; e 6) Relate uma história que se passou aqui. Alegraram-se ao saber que, mesmo com poucos recursos, o ensino é feito de forma lúdica e dinamizada. No trajeto de volta ao Colégio, conversaram sobre o que poderia ser feito para que aquelas crianças pudessem ter maior qualidade de vida e mais espaço na creche. Indagada sobre sua avaliação geral da visita, a professora disse que percebeu que os alunos fizeram a leitura de um mundo exterior à realidade deles ao observarem e interagirem em um contexto social amplamente visto na cidade.

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO Nº 10

DATA: 16/05/2018

HORÁRIO: 8h-11h

LOCAL: Parque Ruber van der Linden

SITUAÇÃO: Visita ao Parque

RELATO: O encontro entre a pesquisadora e os sujeitos neste dia foi feito diretamente no Parque. A professora informou que o esquema foi o mesmo da outra visita; ela acompanhou doze alunos e o restante da turma ficou em sala fazendo atividades com acompanhamento de uma estagiária. Assim que entraram, a professora fez uma roda com todos e explicou que o papel deles ali não era simplesmente apreciar a beleza do local, mas também fazer uma análise social dele, buscando entender por que é um lugar que atrai muitas pessoas e por que é um ponto turístico da cidade. O passeio teve início e os alunos estavam ansiosos para desbravar o lugar e encontrar pessoas para entrevistar. Quando encontraram pessoas aparentemente sem pressa, as convidavam para a entrevista. As perguntas-guia foram: 1) Qual a sua sensação ao estar em meio a esse ambiente?; 2) Você considera esse parque um ambiente preservado? Por quê?; 3) Que momento você gostaria de viver aqui? 4) Você já visitou outro lugar parecido com este? Como foi?; 5) Qual a importância desse lugar?; e 6) Você encontrou algum ponto negativo no parque? Em caso afirmativo, o que você mudaria? Ouviram relatos de quem trabalha ali e de visitantes, que comentaram em maioria que o lugar trazia a sensação de bem-estar provocada pela natureza. Dentre os que trabalhavam, havia uma senhora de noventa e dois anos que morava no parque há cinco e chamou a atenção de todos os aprendizes. Foi feito um círculo ao redor dela para todos ouvirem as suas histórias. Findadas as entrevistas, permaneceram admirando as belezas do local e os animais lá expostos. Ao final, no aguardo para entrar no ônibus, comentaram o quanto foi bom vivenciar aquele momento e colocar em prática a conversação com pessoas que estão fora de seu convívio cotidiano. A professora, entrando na conversa, salientou que eles queriam ainda mais tempo para apreciar o lugar e que se comportaram como esperado.

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO Nº 11

DATA: 18/05/2018

HORÁRIO: 8h-11h

LOCAL: Santuário Mãe Rainha

SITUAÇÃO: Visita ao Santuário

RELATO: O encontro entre a pesquisadora e os sujeitos foi realizado no Santuário. Foi o dia do último grupo, composto por dez alunos, fazer suas entrevistas. A manhã estava chuvosa e isso não foi motivo para desânimo; os alunos estavam ansiosos para a visita, desejavam vivenciar experiências semelhantes às dos colegas de turma. Iniciaram suas entrevistas com os visitantes a partir das seguintes perguntas, dadas pela professora: 1) O que esse ambiente lhe proporciona?; 2) Como esse lugar ajuda na prática de sua fé?; 3) Você é devoto da Mãe Rainha? Porquê?; 4) Fale sobre a beleza desse lugar.; 5) Conte um momento

de experiência acontecido aqui. Terminadas as entrevistas, foram até a capela do local para ouvir o que a Irmã responsável tinha a dizer. Contou a história do local, da Santa a qual faz-se devoção e a sua própria, comentando sobre sua missão ali. Os alunos ouviam atentamente e faziam anotações. Ao final, houve um longo momento de oração.

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO Nº 12

DATA: 21/05/2018

HORÁRIO: 7h30-9h30

LOCAL: Pátio do Colégio

SITUAÇÃO: Compartilhamento de experiências

RELATO: A professora organizou um lugar no pátio do Colégio com projetor, computador, caixa de som e microfone. Chamou os alunos para lá, para que fizessem um momento de compartilhamento de experiências sobre as visitas, já que os grupos foram para lugares diferentes. Ela deu início ao momento com a retomada da caracterização de cada lugar visitado ao passo que projetava os registros fotográficos realizados. Os alunos se mostravam atentos e curiosos em relação às imagens dos outros colegas. Em seguida, pediu que cada grupo se posicionasse para apresentar suas impressões sobre as visitas. O grupo do Abrigo disse que se sensibilizou com a histórias das senhoras, que não conheciam aquela realidade e que é preciso amar mais os idosos dos círculos familiares. O grupo da Creche relatou a realidade difícil dos profissionais e das crianças do lugar. Ainda falou que é preciso ser solidário, fazer doações para aqueles que precisam, e finalizaram dizendo que gostaram de ver as crianças interessadas em estudar. O grupo do Parque falou sobre o quanto é bom estar próximo à natureza e que o ser humano precisa valorizá-la mais, dedicar mais tempo da vida para apreciá-la. Por fim, o grupo da Mãe Rainha comentou sobre o quanto o lugar trouxe uma reflexão espiritual, sobre a opinião dos entrevistados e concluíram resumindo a história de vida da freira e da Mãe Rainha. Foi nítida a empolgação dos aprendizes em relatar suas experiências. A professora finalizou o momento dizendo que estava muito feliz por perceber que eles puderam ler e interagir nos lugares que visitaram. Destacou que este olhar analítico é o que vai fazer eles serem ainda mais solidários e conhecedores do amplo contexto social em que vivem. A professora disse à pesquisadora que alguns alunos do grupo da Creche convidaram alguns do grupo do Abrigo para fazerem uma arrecadação de alimentos no Colégio para doarem. Chegaram até ela com a proposta e ela respondeu que ia verificar a possibilidade com a direção da escola. Posteriormente, a direção aprovou a ação, mas para ser realizada no segundo semestre do ano.

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO Nº 13

DATA: 04/06/2018	HORÁRIO: 7h30-9h30
LOCAL: Sala de aula	
SITUAÇÃO: Produção das crônicas	
<p>RELATO: A professora iniciou a aula retomando as características da crônica na lousa, pedindo para que os alunos a ajudassem a “lembrar” o que esse gênero tem. Em seguida, pediu para que os alunos produzissem, em dupla, crônicas inspiradas nas experiências vivenciadas nos locais que visitaram e nas entrevistas que realizaram. Falou que esses textos iriam compor um livro e isso foi motivo de exaltação positiva na turma. Ressaltou que os textos precisavam ter coesão e coerência como as crônicas que eles já leram em sala e que fizessem a ponte entre a leitura das crônicas, das entrevistas e do mundo ao redor, ou seja, do contexto que puderam observar e interagir. Finalizou as instruções dizendo que aquele era o momento de eles se tornarem pequenos escritores. Ao final, recolheu os textos produzidos e os guardou.</p>	
DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO Nº 14	
DATA: 08/06/2018	HORÁRIO: 9h50-11h50
LOCAL: Sala de aula	
SITUAÇÃO: Leitura das crônicas produzidas	
<p>RELATO: Com as produções em mão, foi realizada, em dupla, a leitura em voz alta delas para analisarem se a coesão e a coerência estavam adequadas. A professora ouvia atentamente e sugeria modificações para melhoria dos textos, perguntando sempre se a turma concordava com tais sugestões. Quase todas foram acatadas e reafirmadas pela turma. A professora pediu para que eles anotassem as correções em seu texto para futura reescrita. Ao final, alguns alunos disseram que escreveram sugestões direcionadas a outras duplas porque julgaram interessantes para seus textos. Recolheu-se os textos com as observações.</p>	
DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO Nº 15	
DATA: 11/06/2018	HORÁRIO: 7h30-9h30
LOCAL: Sala de aula	
SITUAÇÃO: Reescrita de crônicas	
<p>RELATO: As aulas deste dia foram reservadas para que os alunos reescrevessem suas crônicas a partir das indicações da aula anterior. A professora entregou folhas de papel A4 impressas com linhas. Com comprometimento e atenção, as duplas reescreviam a crônica. No momento da escrita, ficavam procurando palavras diferentes para substituírem as</p>	

anteriores como forma de melhorar a maneira de dizer o que queriam, perguntando sinônimos à professora. Ao final das aulas, entregaram os textos a ela.

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO Nº 16

DATA: 15/06/2018

HORÁRIO: 9h50-11h50

LOCAL: Sala de aula

SITUAÇÃO: Reescrita de crônicas

RELATO: A professora trouxe os textos corrigidos e os devolveu às duplas. Deu outra folha de papel, agora mais reforçado e com imagens de cada lugar visitado, diferenciadas para cada grupo, e pediu para que reescrevessem mais uma vez, mas agora sanando as inadequações que ela pontuou. No decorrer desse processo, um aluno falou “Tia, passar a limpo está sendo mais difícil do que escrever”; a professora, depois de ouvir isso, chamou a atenção de toda a turma e disse “Gente, agora é o momento que vocês precisam estar mais atentos, precisam ler com mais atenção suas produções para perceberem onde erraram, atentar para os parágrafos, ter cuidado pra sair tudo certinho”. Até o final das aulas, a professora foi chamada diversas vezes pelos alunos para conferir se as produções estavam “indo bem”. Concluídas, foram entregues à professora. Questionada pela pesquisadora sobre a adoção desse processo de reescrita, ela falou que é a forma que ela melhor julga para despertar o senso crítico e analítico dos alunos para com seus escritos, como forma deles se acostumarem a se autoavaliar constantemente.

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO Nº 17

DATA: 18/06/2018

HORÁRIO: 7h30-9h30

LOCAL: Sala de aula

SITUAÇÃO: Produção de desenhos e frases

RELATO: A professora entregou uma folha de papel A4 a cada aluno e pediu para que fizessem um desenho que representasse o lugar visitado. Explicou que essa era outra forma de representar, de ilustrar a leitura do local visitado. Como já haviam a representado de forma escrita, com a crônica, agora era a hora de representá-la por meio de desenhos. Os alunos fizeram a atividade com afeição, planejando, testando a combinação de elementos no papel. Terminada esta etapa, a professora pediu também que cada um fizesse uma frase que representasse o lugar, sua crônica e seu projeto de desenho. Explicou que tanto o desenho finalizado quanto a frase estariam no livro, acompanhando as crônicas, então deveriam caprichar. Os aprendizes chamaram a professora diversas vezes, até o final da aula, para perguntar se as frases estavam boas. As produções foram recolhidas. Após as aulas, a

professora comentou com a pesquisadora que se surpreendeu quando uma aluna, antes do início da aula, relatou que havia estudado bastante sobre crônica na internet durante o fim de semana e pensou bastante no texto entregue na última aula. Falou que o texto não tinha ficado muito bom e pensou em uma forma de melhorá-lo e, então, pediu para reescrevê-lo novamente por achar que ele não atendia aos padrões que a professora havia solicitado. A professora enfatizou que os termos proferidos foram estes e isso foi o que mais a surpreendeu, por entender essa fala como reflexo de um significativo aprofundamento do pensamento crítico, indo além do esperado. Comentou também que na saída do Colégio, na última aula (15/06/2018), foi abordada por uma mãe, que disse que seu filho havia evoluído muito nos últimos dias, que estava mais interessado em ler crônicas, demonstrando uma maturidade maior diante dos seus estudos, não só em Língua Portuguesa, mas também nas outras disciplinas. Agradeceu veementemente à professora e saiu. A professora terminou seu relato emocionada.

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO Nº 18

DATA: 20/06/2018

HORÁRIO: 10h50-11h50

LOCAL: Sala de aula

SITUAÇÃO: Produção de desenhos para capa

RELATO: A professora iniciou a aula dizendo que ficou muito satisfeita com as produções da última aula e que iriam repetir a pedida dos desenhos, mas agora com outro propósito. Deveriam fazer outro desenho para compor a capa do livro das crônicas. Os alunos ficaram empolgados e animados com a ideia. Construíram os desenhos com ainda mais precisão e riqueza de detalhes; escolhiam e trocavam as cores dos lápis constantemente para melhorar a vivacidade do que era representado. Ao final da aula, a professora recolheu as produções.

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO Nº 19

DATA: 22/06/2018

HORÁRIO: 9h50-11h50

LOCAL: Sala de aula

SITUAÇÃO: Entrevista com os alunos

RELATO: Em acordo com a professora, a pesquisadora aplicou uma entrevista escrita para alunos responderem. Eles se comprometeram em responder às questões da forma mais sincera possível. Ao final, a pesquisadora recolheu as respostas e agradeceu-os pela participação.

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO Nº 20

DATA: 25/06/2018

HORÁRIO: 7h30-9h30

LOCAL: Pátio do Colégio	
SITUAÇÃO: Apresentação da boneca do livro	
<p>RELATO: A professora levou os alunos para o pátio para mostrar a boneca do livro de crônicas. Disse a eles que preferiu sair do ambiente da sala de aula para que eles sentissem a emoção de ver suas obras em um lugar mais aberto, menos formal. Era o momento dos autores. O livro passou de mão em mão, folheado quase sempre para a página da crônica do referido autor/leitor. A professora abriu um momento para relatos orais sobre a experiência como um todo, para exporem suas impressões sobre o processo até aquele momento, em que pegam um vislumbre do livro a ser reproduzido. Os relatos foram realizados de maneira entusiasmada; muitos repetiram que nunca imaginaram ver e tocar uma obra sua publicada. Um aluno perguntou à professora quando poderia ter a sua cópia para poder ler as crônicas dos colegas e mostrar aos pais. Ela explicou que, por questões logísticas da gráfica e por conta do calendário escolar, apenas no mês de agosto. Também disse que será planejado um momento de lançamento do livro, convidando os familiares.</p>	
DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO Nº 21	
DATA: 29/06/2018	HORÁRIO: 9h50-11h50
LOCAL: Salas de aula de outras turmas	
SITUAÇÃO: Vivência do Projeto Voe Alto	
<p>RELATO: Como vivência do Projeto Voe Alto no segundo bimestre, a professora visitou outras turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais com os alunos. A proposta foi fazer uma reflexão sobre a leitura do paradidático <i>O tempo escapou do relógio e outros poemas</i>, de Marcos Bagno, lido em casa, em outras turmas. Os alunos levavam relógios nas mãos e em suas exposições orais diziam que era tempo de ler e o porquê, relatando brevemente sua relação com o livro lido. Foi a última observação da pesquisadora, já que era o último dia letivo antes do recesso escolar.</p>	

APÊNDICE 3

Tabelas com Respostas das Entrevistas dos Aprendizes

Tabela A: Respostas das entrevistas realizadas com os alunos que visitaram o Abrigo São Vicente de Paulo

Perguntas	Respostas dadas
<p>1) A leitura é essencial na vida do ser humano. O que o ato de ler representa para você?</p>	<p>“Uma arte, mais que frases embaralhadas, toda criatividade de um homem depositada em um único livro.” – JA;</p> <p>“Ela é essencial para a vida de qualquer pessoa, você melhora em tudo!” – MC;</p> <p>“Um futuro melhor na sociedade, pois quem lê aprende, fala melhor e conhece o mundo.” – KJ;</p> <p>“Quem lê, fala melhor e escreve melhor. Quem lê aprende mais e mais e se torna uma pessoa inteligente.” – CC;</p> <p>“Uma melhoria na escrita, na fala, ou na vida de um aluno.” – AJ;</p> <p>“É uma boa aprendizagem para qualquer ser humano” – LM;</p> <p>“Representa boa escrita, fala melhor, ouvir melhor e aprender bem.” – BA;</p> <p>“A fala melhora, a aprendizagem fica melhor.” – HJ;</p> <p>“Aprender a ler é muito importante para a nossa vida.” – JP;</p> <p>“A aprendizagem, ler melhor, ver o mundo com outros olhos. A leitura é muito importante na vida de um ser humano.” – FG.</p>
<p>2) Qual a sua melhor experiência com a visita ao Abrigo São Vicente de Paulo? O que mais lhe marcou nesse ambiente?</p> <p>Responda e comente.</p>	<p>“Entrevistar a idosa no abrigo. Ver tantas idosas juntas, muito agradável.” – JA;</p> <p>“As velhinhas, o otimismo daquelas velhinhas, porque mesmo deixada lá pela família, elas têm um otimismo tão grande” – MC;</p> <p>“A melhor experiência foi conhecer as senhoras. O que mais me chamou atenção é a união que elas têm, pois nunca fui ao abrigo” – KJ;</p> <p>“Que quando chegamos as senhoras ficaram muito felizes. Que tinha várias senhoras. Lá é a salvação de muitas pessoas.” – CC;</p>

	<p>“Conhecer as idosas, conhecer o local. A idosa chamada Isabel.” – AJ;</p> <p>“A participar um pouco sobre a vida delas. As senhoras.” – LM;</p> <p>“Foi entrevistar as senhoras. A capela, pois elas não precisavam sair de casa para ir à missa.” – BA;</p> <p>“Um lugar de amor e paz. A capela.” – HJ;</p> <p>“Conhecer a história das idosas, como elas são corajosas e fortes.” – JP;</p> <p>“A minha experiência foi ver as senhoras serem bem cuidadas. O que mais me marcou foi a capela lá dentro do abrigo onde as senhoras podem rezar.” – FG.</p>
<p>3) Sabemos que a leitura tem o poder transformador na vida do ser humano. Como o projeto com o gênero crônica enriqueceu sua aprendizagem leitora e escrita?</p>	<p>“Pois incentivou e ajudou a escrever e ler.” – JA;</p> <p>“Melhorei na escrita, estou lendo melhor, aprendi a escrever sobre o cotidiano, vi suas características.” – MC;</p> <p>“Escrever mais, ler, corrigir meus erros de ortografia e conhecer melhor o mundo” – KJ;</p> <p>“Com o gênero crônica a gente aprendeu mais sobre a leitura, e que ela é muito importante na nossa vida.” – CC;</p> <p>“Com o gênero crônica eu aprendi a falar e escrever melhor.” – AJ;</p> <p>“Na escrita, na leitura e no modo de falar.” – LM;</p> <p>“Ajudou minha interpretação de texto e minha escrita melhorou.” – BA;</p> <p>“A falar melhor, a ler melhor.” – HJ;</p> <p>“O projeto fala sobre o cotidiano da gente e com isso podemos aprender mais sobre Garanhuns, ler e escrever melhor e podemos fazer crônicas com mais sentido.” – JP;</p> <p>“O projeto fala sobre o cotidiano de algumas pessoas, entrevistando, fazendo crônica. Lendo mais, escrevendo.” – FG.</p>
<p>4) A leitura dá asas à imaginação. Como você percebeu o poder da leitura</p>	<p>“Através das entrevistas.” – JA;</p> <p>“A importância é que sem a leitura não conseguiríamos fazer esse livro” – MC;</p> <p>“Aprendemos a ver que a leitura faz parte da nossa vida inteira e é muito importante.” – KJ;</p>

além das quatro paredes da escola?	<p>“Que nós aprendemos que a leitura fora da escola nos ajudou muito na escrita e na imaginação.” – CC;</p> <p>“Visitando o abrigo, conhecendo outras coisas, fazendo uma leitura visual fora da sala.” – AJ;</p> <p>“A beleza do mundo, as pessoas e fazendo uma leitura visual.” – LM;</p> <p>“Percebi que ler foi importante para mim, leitura, escrita, e fala ficaram melhor.” – BA;</p> <p>“O visual, a fala com as pessoas.” – HJ;</p> <p>“A leitura foi muito mais forte que dentro da escola, aprendemos.” – JP;</p> <p>“Eu li o Abrigo São Vicente de Paulo, cada senhorinha linda e sendo bem cuidadas pelas mães e os doutores.” – FG.</p>
------------------------------------	--

Tabela B: Respostas das entrevistas realizadas com os alunos que visitaram a Creche Lar Eterna Aliança

Perguntas	Respostas dadas
1) A leitura é essencial na vida do ser humano. O que o ato de ler representa para você?	<p>“Aprendizagem na escrita, na fala, no olhar.” – JG;</p> <p>“Aprender, ler melhor, falar melhor, escrever melhor.” – ME;</p> <p>“Que é sempre bom ler e a sua aprendizagem fica melhor, lendo aprendemos mais.” – SC;</p> <p>“Se destacar melhor para o mundo.” – AT;</p> <p>“O ato de ler representa a aprendizagem.” – NV;</p> <p>“Falar melhor, escrever melhor e ver o mundo de outro jeito.” – IR;</p> <p>“É uma coisa muito boa porque lendo nós falamos melhor, escrevemos melhor e lemos melhor.” – VS;</p> <p>“Aprender, olhar o mundo com outros olhos e escrever melhor, falar melhor.” – LS;</p> <p>“Aprender, descobrir novas coisas.” – LG;</p> <p>“A aprendizagem e ver o mundo com outros olhos.” – AP.</p>
2) Qual a sua melhor experiência com a	<p>“Os gestos das professoras, o lugar.” – JG;</p>

<p>visita à Creche Lar Eterna Aliança? O que mais lhe marcou nesse ambiente? Responda e comente.</p>	<p>“Conhecer as crianças e ver como elas são felizes, ver como as professoras cuidam bem das crianças e a dedicação.” – ME;</p> <p>“Minha melhor experiência foi que já estudei lá, as crianças algumas vezes dependem de necessidades.” – SC;</p> <p>“Como ensinam às crianças.” – AT;</p> <p>“Ver como aquelas crianças se dedicam aos seus estudos, o que mais me marcou foi ver como as professoras se dedicam ao ensinamento.” – NV;</p> <p>“O amor e carinho com as crianças, ver o acolhimento das professoras com as crianças.” – IR;</p> <p>“Foi quando faltou comida para dar às crianças, que as crianças são carentes.” – VS;</p> <p>“Conhecer as crianças, que mesmo humildes são felizes.” – LS;</p> <p>“As pessoas, a visita, as crianças.” – LG;</p> <p>“O lugar, as crianças porque obedeciam e respeitavam as professoras.” – AP.</p>
<p>3) Sabemos que a leitura tem o poder transformador na vida do ser humano. Como o projeto com o gênero crônica enriqueceu sua aprendizagem leitora e escrita?</p>	<p>“A leitura vai até à fantasia” – JG;</p> <p>“A minha escrita e minha leitura ficaram melhores porque nós líamos e escrevíamos mais.” – ME;</p> <p>“A leitura vai além da imaginação, melhora em tudo o seu potencial na escrita e na leitura.” – SC;</p> <p>“Com mais curiosidade.” – AT;</p> <p>“O gênero crônica melhorou muito meu modo de escrita e ajudou também na interpretação.” – NV;</p> <p>“A crônica me ajudou a escrever melhor, a ler melhor e às pessoas do mundo também.” – IR;</p> <p>“Me ajudou a ler, escrever e falar melhor.” – VS;</p> <p>“O gênero crônica me incentivou a ler mais e escrever melhor.” – LS;</p> <p>“Me ensinou a escrever coisas relacionadas ao cotidiano.” – LG;</p> <p>“Eu estou conseguindo escrever e ler mais rápido” – AP.</p>
<p>4) A leitura dá asas à imaginação. Como</p>	<p>“A leitura visual através das pessoas que entrevistamos” – JG;</p>

<p>você percebeu o poder da leitura além das quatro paredes da escola?</p>	<p>“Aprendemos uma leitura de mundo com o passeio que fizemos nos últimos dias.” – ME;</p> <p>“Foi muito melhor na aprendizagem, na leitura e na escrita.” – SC;</p> <p>“Através das pessoas e das pesquisas.” – AT;</p> <p>“Através das leituras visuais e no modo de oralidade.” – NV;</p> <p>“Eu percebi como é novo fazer coisas do lado de fora.” – IR;</p> <p>“Descobri através das pessoas que entrevistei.” – VS;</p> <p>“Que ainda tenho muito a aprender fora das quatro paredes da escola.” – LS;</p> <p>“Através dos ambientes e das pessoas.” – LG;</p> <p>“Eu vejo que aprendemos a ler mais.” – AP.</p>
--	--

Tabela C: Respostas das entrevistas realizadas com os alunos que visitaram o Parque Ruber van der Linden

Perguntas	Respostas dadas
<p>1) A leitura é essencial na vida do ser humano. O que o ato de ler representa para você?</p>	<p>“Representa aprendizagem, você escreve melhor e aprende mais.” – KF;</p> <p>“Representa uma forma de interagir.” – JV;</p> <p>“Aprendizagem e ter uma fala boa e uma escrita melhor.” – IG;</p> <p>“A leitura é uma coisa que você vai levar para sua vida. A leitura e fala e aprende a ver o mundo de outro jeito.” – WL;</p> <p>“A aprendizagem e escrever melhor.” – JG;</p> <p>“Aprendizagem na escrita e no olhar.” – EG;</p> <p>“Sim, porque a gente lê melhor, fala melhor e vê o mundo com outro olhar.” – SL;</p> <p>“Aprendizagem, se você ler você fala melhor, ver o mundo com outros olhos, escreve melhor, é isso, a leitura é muito importante.” – JO;</p> <p>“A leitura é muito importante na vida do ser humano, com leitura você escreve bem, fala bem a aprende coisas novas.” – AV;</p> <p>“Aprendizagem, uma ajuda para falar e ler melhor.” – JS;</p> <p>“Para ajudar a falar melhor e escrever melhor” – GM;</p>

	<p>“Ler faz bem para vista e para escrever melhor.” – JP.</p>
<p>2) Qual a sua melhor experiência com a visita ao Pau Pombo? O que mais lhe marcou nesse ambiente? Responda e comente.</p>	<p>“A minha melhor experiência foi conhecer uma idosa que vive lá, o que mais me marcou lá foi a quantidade de árvores, isso me agradou muito.” – KF;</p> <p>“Estar junto com a natureza, os animais, a vida com a natureza é sempre mais bonita.” – JV;</p> <p>“Uma experiência boa e relaxante. A senhora de 92 anos que vive no Pau Pombo sem nenhum problema. O Pau Pombo é um lugar bom.” – IG;</p> <p>“A minha melhor experiência foi ver a natureza livre dos homens. Foi ver os animais.” – WL;</p> <p>“A senhora de 92 anos. O que mais me marcou foi os animais que moram lá.” – JG;</p> <p>“Sentir o ar. A senhora que morava lá.” – EG;</p> <p>“Minha melhor experiência foi ver todos os pássaros.” – SL;</p> <p>“A minha melhor experiência foi ter o contato com a natureza, o que me marcou foi as árvores, flores e etc., eu gostei muito desse passeio.” – JO;</p> <p>“Quando ouvi os bichos, a paz de lá é muito boa, o ar puro lá, é um lugar ótimo.” – AV;</p> <p>“Os momentos onde nós falamos a respeito do lugar, as árvores e plantas maravilhosas.” – JS;</p> <p>“Ficar em paz com a natureza. As árvores e os animais que têm lá.” – GM;</p> <p>“O que mais me marcou foi o ambiente: o que eu senti naquele ambiente foi uma sensação de liberdade.” – JP.</p>
<p>3) Sabemos que a leitura tem o poder transformador na vida do ser humano. Como o projeto com o gênero crônica</p>	<p>“Nós lemos e escrevemos mais, isso me ajudou bastante, eu lia mal e minha letra não era das mais bonitas, mas agora é!” – KF;</p> <p>“Que eu me desempenho melhor, ler melhor, falar melhor e aprendi que ler é fundamental.” – JV;</p> <p>“Eles contribuíram para muita coisa como minha escrita e aprendizagem” – IG;</p>

<p>enriqueceu sua aprendizagem leitora e escrita?</p>	<p>“A minha leitura ficou melhor e a minha escrita ficou mais bom, então eu estou mais rápido.” – WL;</p> <p>“Me ensinou a escrever as palavras certas.” – JG;</p> <p>“A leitura vai a toda a imaginação.” – EG;</p> <p>“No meu projeto tudo ocorreu bem, eu melhorei muito na fala, na leitura e na escrita, eu estou melhorando.” – SL;</p> <p>“O gênero crônica me ajudou a escrever, a falar melhor, muitas coisas eu aprendi.” – JO;</p> <p>“Com os livros que eu li.” – AV;</p> <p>“Sim, agora eu aprendi melhor e leio melhor.” – JS;</p> <p>“Na escrita porque hoje eu estou fazendo um livro.” – GM;</p> <p>“A leitura me ajudou bastante.” – JP.</p>
<p>4) A leitura dá asas à imaginação. Como você percebeu o poder da leitura além das quatro paredes da escola?</p>	<p>“Nós fomos para fora do colégio e lá nós aprendemos sobre o local e isso foi a base da leitura.” – KF;</p> <p>“Aprendemos que a leitura está dentro dos lugares que fomos, para fora das quatro paredes.” – JV;</p> <p>“Eu percebi um mundo que tem que ser lido visualmente.” – IG;</p> <p>“Eu senti uma coisa nova que o mundo tem que ter. Eu aprendi que leio quando é criança porque quando você crescer não vai ter tempo. Um conselho que dou é aproveite enquanto você é criança.” – WL;</p> <p>“O olhar e a fala.” – JG;</p> <p>“Foi muito melhor na escrita e na leitura.” – EG;</p> <p>“A gente percebe através no projeto, da experiência através do projeto.” – SL;</p> <p>“Eu percebi lá fora que o mundo pode ser lido e sem tá na escola.” – JO;</p> <p>“Lendo você vai perceber o poder da leitura.” – AV;</p> <p>“Que nós temos um país que precisa ser lido.” – JS;</p> <p>“Das pessoas que eu conheci e também o que eu aprendi.” – GM;</p> <p>“Como eu percebi, a leitura me ajudou bastante na escrita.” – JP.</p>

Tabela D: Respostas das entrevistas realizadas com os alunos que visitaram o Santuário Mãe Rainha

Perguntas	Respostas dadas
<p>1) A leitura é essencial na vida do ser humano. O que o ato de ler representa para você?</p>	<p>“Aprendizagem.” – DW; “Ler é uma coisa que todo mundo gosta e aprende as histórias que você nunca viu. Eu gosto de ler.” – JE; “Aprender mais e ficar bom na leitura.” – JD; “Representa aprendizagem, aprender mais sobre as coisas do mundo.” – AI; “Ler faz bem, você fala melhor, escreve melhor, ler melhor.” – EH; “A leitura é melhor para a vida de um ser humano porque ele ler melhor e também fala melhor.” – JI; “Que a leitura ajuda a pessoa a imaginar coisas e também ajuda a falar melhor, a escrever.” – TM; “Para mim a leitura é essencial para o estudo, aprender e etc.” – JN; “Uma pessoa que é muito inteligente, que sabe escrever muito bem.” – JP; “O que o ato da história criou para todo mundo.” – CE.</p>
<p>2) Qual a sua melhor experiência com a visita ao Santuário Mãe Rainha? O que mais lhe marcou nesse ambiente? Responda e comente.</p>	<p>“Foi conhecer a capela da Mãe Rainha, a fé, é um lugar lindo que você se sente mais perto de Deus.” – DW; “As freiras, elas curam vidas com a vida religiosa.” – JE; “Foi legal ser recebido no santuário, porque eu achei legal.” – JD; “A minha melhor experiência foi a natureza, o que eu mais gostei e me chamou a atenção foi o santuário.” – AI; “A freira que contou coisas legais, gostei da capela.” – EH; “No momento que nós conhecemos a irmã, a capelinha, me marcou muito no momento que a irmã pediu para fazer a oração.” – JI; “Que a melhor experiência foi conhecer o lugar e conhecer as freiras, o que mais me marcou é que o lugar é cheio de paz.” – TM; “Minha melhor experiência foi conhecer a história de lá, a capela, as pessoas são muito felizes lá.” – JN; “O que mais me marcou foi a casa da mãe Rainha, pois que é uma casa mais bonita do mundo.” – JP;</p>

	<p>“Foi melhor ir para Mãe Rainha, e o que mais me chamou a atenção foi a casa das irmãs porque eu nunca fui lá e nunca conheci elas.” – CE.</p>
<p>3) Sabemos que a leitura tem o poder transformador na vida do ser humano. Como o projeto com o gênero crônica enriqueceu sua aprendizagem leitora e escrita?</p>	<p>“Ajudou a escrever melhor e fazer mais histórias engraçadas.” – DW;</p> <p>“A leitura me incentivou, eu amo ler.” – JE;</p> <p>“Na leitura melhorei muito e na escrita também.” – JD;</p> <p>“Que eu li mais e melhorei na escrita, também aprendi mais sobre a leitura.” – AI;</p> <p>“Porque escrevemos crônicas, ao mesmo tempo melhoramos na leitura e na escrita e na fala.” – EH;</p> <p>“O gênero crônica ajudou bastante a gente porque ele ajudou a gente a ler mais, a escrever melhor, falar.” – JI;</p> <p>“Que a gente trouxe coisas de fora para dentro da escola e isso é o gênero crônica, ajuda na leitura.” – TM;</p> <p>“Ele me ajudou a escrever, pensar e falar melhor.” – JN;</p> <p>“A minha escrita ficou muito melhor e também fez eu ler muito melhor.” – JP;</p> <p>“A leitura ela pode me transformar, tudo o que eu quero eu poderia ser um narrador na minha própria história.” – CE.</p>
<p>4) A leitura dá asas à imaginação. Como você percebeu o poder da leitura além das quatro paredes da escola?</p>	<p>“Pesquisando e etc.” – DW;</p> <p>“Aprendemos muitas coisas.” – JE;</p> <p>“Eu percebi que aprendemos nela pelo mundo.” – JD;</p> <p>“Eu percebi com a pesquisa que fizemos fora da escola.” – AI;</p> <p>“Pela visão, pessoas falando, vendo coisas.” – EH;</p> <p>“A irmã falou um pouco sobre a vida religiosa, é bom as pessoas lerem um pouco mais.” – JI;</p> <p>“Que a leitura fora da escola ajudou a gente na inteligência, na leitura.” – TM;</p> <p>“Percebi pela entrevista que fizemos no santuário.” – JN;</p> <p>“Que no mundo há muitos ambientes e o Colégio Santa Joana D’Arc no Pau Pombo, Mãe Rainha, na creche e no asilo, onde Deus fica para ajudar.” – JP;</p>

	“Quando muita gente ler, muita gente sabe tudo.” – CE.
--	--

ANEXOS

ANEXO 1**Declaração de Autorização para Pesquisa na Instituição Escolar****DECLARAÇÃO**

Declaro para os devidos fins que a mestranda **Maria Julia da Rocha Souto** está desenvolvendo um Projeto de Investigação na área de Inovação Pedagógica na turma do 5º Ano deste Colégio durante o segundo bimestre letivo do ano de 2018. Portanto, a referida tem livre acesso às dependências físicas da instituição e tem participação assegurada nas atividades que, porventura, venham a ocorrer externamente.

Garanhuns, 19 de março de 2018.

Atenciosamente,

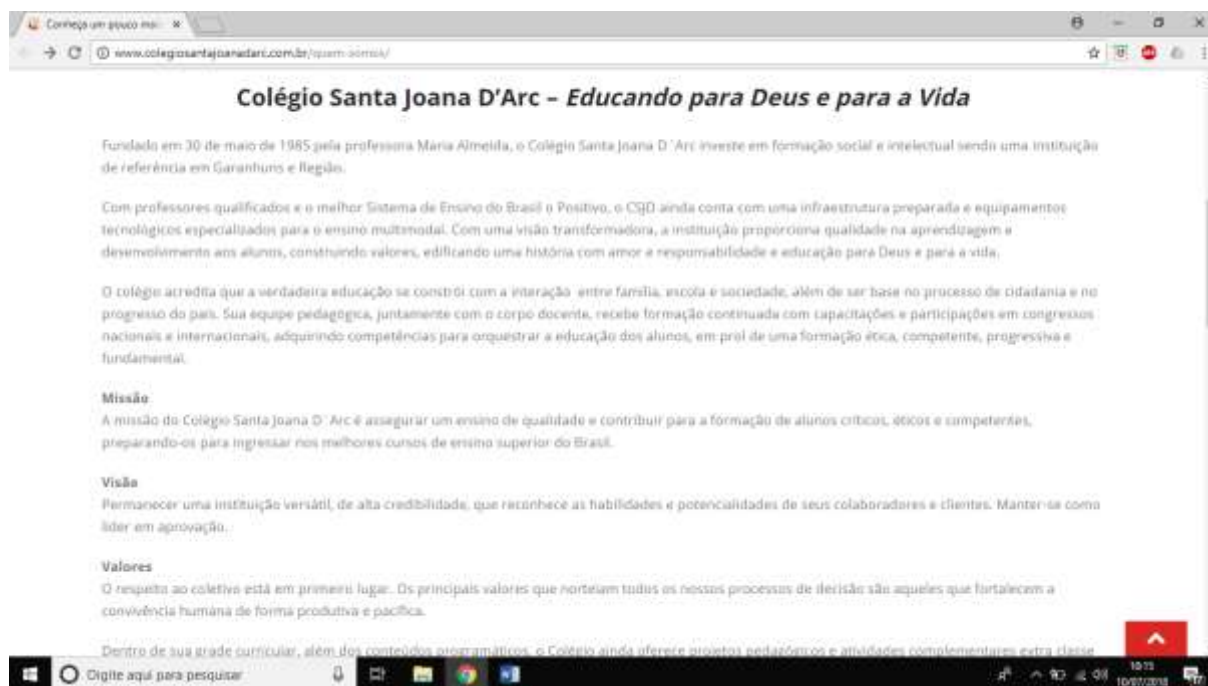
Maria Almeida da Rocha

Diretora
Maria de Almeida da Rocha
Diretora
Autorização nº 065/2018

04.356.801/0001-45
Colégio Santa Joana D'Arc.
Rua Alice Tinoco, 05
Boa Vista - CEP 55291-140
Garanhuns - PE

ANEXO 2

Website da Instituição



Disponível em: <<http://www.colegiosantajoanadarc.com.br/quem-somos/>>. Último acesso em: 10 jul. 2018.

ANEXO 3

Recortes da Proposta Pedagógica do Colégio Santa Joana D'Arc

1 - JUSTIFICATIVA

A construção da Proposta Pedagógica implica num processo de ensino – aprendizagem constante, frente a realidade e, considerando ainda, a necessidade de traçarmos diretrizes pedagógicas e curriculares, que possam transformar o Colégio em um ambiente educativo, competente, flexível, ágil, criativo e prazeroso. Essa necessidade nos leva enquanto atores participativos desse processo, a busca de opções curriculares que possibilitem o aperfeiçoamento da ação educativa do Colégio.

Portanto é um fazer conjunto, uma realização mútua no processo de ensinar e aprender, com um anseio de superar e transformar a tarefa docente deste Colégio, tornando-a mais eficiente e agradável.

Contribuir com o processo de construção de conhecimentos, competências e habilidades pelo educando, bem como, o redirecionamento do contexto da sala de aula, justifica a realização da Proposta Pedagógica Curricular ora apresentada.

2 – OBJETIVO GERAL

Proporcionar ao educando, uma aprendizagem significativa e de qualidade, pautada nas diretrizes pedagógicas e curriculares, buscando a inserção do Colégio no contexto político-social, garantindo-lhe assim, o exercício pleno de sua cidadania.

2.1 – OBJETIVOS GERAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo –se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para a sua conservação.
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica oral e escrita), ajustada às variadas intenções e situações de comunicação, com o objetivo de compreender e ser compreendida.
- Brincar, expressando sentimentos, emoções, pensamentos, desejos e necessidades.
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades sem limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem – estar;
- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações.
- Despertar o interesse pelas mais variadas manifestações culturais.

2.2 – OBJETIVOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (1ª a 8ª SÉRIE)

- Desenvolver a capacidade de aprender, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- Fortalecer os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca nos quais se assenta a vida social;
- Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir, das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio cultural brasileiro, bem como conhecer aspectos sócio culturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de etnias, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- Perceber – se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando – seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação a sua saúde coletiva;
- Compreender textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de os produzir;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, cognitiva, ética, estética, de inter - relação pessoal e de inserção, social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania.

5 - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Compreendendo que a qualidade do ensino – aprendizagem em uma Unidade Escolar, requer uma organização curricular de acordo com normas vigentes, tais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), Diretrizes Curriculares e Parâmetros Curriculares Nacionais pertinentes aos níveis de ensino da referida escola, esta proposta busca indicar o conhecimento teórico-metodológico sobre a qualidade da Educação Infantil, do Ensino Fundamental (1^o a 8^o série).

Nessa perspectiva, o ensino deverá pautar-se nos princípios éticos da autonomia, da responsabilidade e do respeito ao bem comum. Pautando-se ainda, nos princípios e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e na formação do espírito de sensibilidade e da diversidade de manifestações culturais.

Desse modo, os programas curriculares deverão considerar:

- a) conteúdos atualizados, relevantes e adequados ao mundo do trabalho e às práticas sociais;
- b) desenvolvimento de habilidades para a formação do cidadão crítico, participativo e produtivo;
- c) construção do conhecimento como forma de autonomia e inserção social.

Os programas deverão ser elaborados pelos professores, sendo considerados a consonância com esta Proposta Pedagógica, devendo ser atualizada constantemente, diante das transformações pelas quais vem passando a nossa sociedade.

7 - COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE 1ª A 4ª SÉRIES

7.1. - LÍNGUA PORTUGUESA

7.1.1 - Língua Oral: Usos e Formas

- Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, sabendo atribuir significado, identificando elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor.
- Utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados, domínio de registros formais, planejamento prévio do discurso, coerência na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociações de acordos necessários ou possíveis.
- Ler textos combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação.
- Participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de fala.

7.1.2 - Língua Escrita: Usos e Formas

7.1.2.1 - Prática de Leitura

- Escutar textos lidos pelo professor.
- Atribuir sentido, coordenando texto e contexto.
- Utilizar recursos variados para resolver dúvidas na leitura.
- Utilizar diferentes modalidades de leitura adequadas a diferentes objetivos.
- Usar acervo e biblioteca.

7.1.2.2 - Prática de Produção de Texto

- Escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para delimitar o texto em frases.
- Produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro do gênero previsto para a série, ajustados a objetivos e leitores determinados.

7.1.3 - Análise e reflexão sobre a língua

7.1.3.1 - Revisão de Textos

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

7.1.3.2 - Alfabetização e Ortografia

- Aprender ler e escrever, descobrindo sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem.
- Compreender a ortografia como um processo de construção individual, para a qual a intervenção pedagógica tem muito a contribuir.

7.1.3.3 - Aspectos gramaticais

- Utilizar os aspectos gramaticais no interior da situação de produção de textos assegurando adequação, coerência, coesão e correção.

ANEXO 4

Planejamento da Professora



COLÉGIO SANTA JOANA D'ARC

EDUCANDO PARA DEUS E PARA A VIDA

Professora: Ana Cláudia Gomes de Araujo

PLANEJAMENTO DO 5º ANO – ANOS INICIAIS

COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa		EIXO: Leitura Escuta	
Direitos de Aprendizagem (conhecimentos; habilidades; capacidades.) <ul style="list-style-type: none"> ➢ Identificar sonoridade das letras das músicas trabalhadas; ➢ Identificar as informações explícitas distribuídas ao longo do texto; ➢ Identificar informações implícitas; ➢ Identificar o suporte (original) do texto; ➢ Reconhecer o gênero textual com base; 	Conteúdos Gênero privilegiado: Crônica <ul style="list-style-type: none"> ➢ Reconhecimento da função e das características de crônicas. ➢ Reconhecimento de que as crônicas estão ligadas à vida cotidiano... ➢ Identificação do tipo de narrador. ➢ Identificação da linguagem informal, familiar e intimista 	Situação Didática <ul style="list-style-type: none"> ➢ Exploração prévia do gênero; ➢ Leitura individual e compartilhada; ➢ Exposição e apresentação do gênero em estudo; ➢ Construção e análise do gênero através de atividade escrita; ➢ Pesquisa de crônicas; ➢ Atividades de interpretação usando crônicas xerocados. 	Recursos Pedagógicos <ul style="list-style-type: none"> ➢ Plataforma Positivo On; ➢ Computador; ➢ Datashow; ➢ Aparelho de áudio; ➢ Internet; ➢ Livro didático e digital; ➢ Quadro e caderno; ➢ Crônicas e seus escritores; ➢ Xerox.

<ul style="list-style-type: none"> ➢ Identificar o objetivo ou a finalidade do texto, com base em suas características gráfico-visuais. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Percepção de aspectos da oralidade na linguagem escrita de uma crônica. 		
--	---	--	--

COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa		EIXO: Análise linguística semiótica	
Direitos de Aprendizagem (conhecimentos; habilidades; capacidades.) <ul style="list-style-type: none"> ➢ Identificar o uso funcional de elementos gramaticais; ➢ Aplicar o elemento gramatical, a fim de produzir determinado efeito de sentido; ➢ Avaliar os efeitos de sentido pela escolha e 	Conteúdos Gênero privilegiado: Crônica <ul style="list-style-type: none"> ➢ Leitura de palavras terminadas em o e em u.. ➢ Classificação das palavras de acordo com a sílaba. ➢ Análise das terminações das palavras classificadas por sua sílaba tônica. 	Situação Didática <ul style="list-style-type: none"> ➢ Exploração prévia dos conteúdos apresentados; ➢ Exposição e apresentação dos conteúdos em estudo; ➢ Interatividade oral e escrita referente ao tema; ➢ Pesquisa contextualizada com o gênero em estudo; ➢ Atividades em grupos; 	Recursos Pedagógicos <ul style="list-style-type: none"> ➢ Plataforma Positivo On; ➢ Computador; ➢ Datashow; ➢ Aparelho de áudio; ➢ Internet; ➢ Livro didático e digital; ➢ Quadro ,caderno e livro; ➢ Vídeos; ➢ Xerox;

<p>uso das categorias gramaticais.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Aplicar o uso dos acentos nas atividades propostas; ➢ Escrever adequadamente as palavras com análise de dicionário, realizando as correções que se adeque a norma culta; ➢ Classificar as palavras quanto a tonicidade; ➢ Analisar as terminações das sílabas quanto à sua classificação. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Palavras paroxítonas terminadas em o. ➢ Palavras oxítonas terminadas em u. ➢ Grafia de palavras terminadas em o ou u. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Interdisciplinaridade dos conteúdos através de atividades propostas; ➢ Atividades com aplicação dos conceitos referentes aos conteúdos em estudo no livro físico, digital e caderno; ➢ Realização de atividades na Plataforma On com realização de trilhas e atividades interativas; ➢ Estudo dirigido e apropriação dos conceitos formulados durante o estudo dos conteúdos de forma oral e escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Papéis diversos.
---	---	--	--

COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa		EIXO: Produção (escrita e multissemiótica)	
<p>Direitos de Aprendizagem (conhecimentos; habilidades; capacidades.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Compreender e fazer uso dos símbolos convencionais da escrita de forma adequada, respeitando convenções ortográficas; ➢ Considerar o interlocutor, a intencionalidade e as características dos gêneros trabalhados nas próprias produções; ➢ Utilizar o dicionário; ➢ Preocupar-se com a legibilidade (traçado de letra); ➢ Organizar e sequenciar as ideias; ➢ Redigir o texto aproximando-se ao 	<p>Conteúdos</p> <p>Gênero privilegiado: Crônica.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Produção de crônica com base em acontecimento cotidiano do ambiente escolar. 	<p>Situação Didática</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Exploração do tema proposto; ➢ Exposição das ideias dos alunos referentes ao gênero a ser produzido; ➢ Produção de crônicas. ➢ Produção de livro. 	<p>Recursos Pedagógicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Plataforma Positivo On; ➢ Computador; ➢ Datashow; ➢ Aparelho de áudio; ➢ Internet; ➢ Livro didático e digital; ➢ Quadro e caderno; ➢ Letras de músicas; ➢ Xérox.

máximo da linguagem padrão. ➢ Fazer uso dos elementos coesivos.			
--	--	--	--

COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa		EIXO: Oralidade	
Direitos de Aprendizagem (conhecimentos; habilidades; capacidades.)	Conteúdos	Situação Didática	Recursos Pedagógicos
<ul style="list-style-type: none"> ➢ Compreender que a linguagem oral a ser utilizada deve estar de acordo com o interlocutor; ➢ Identificar a intencionalidade do texto oral, respeitando a linguagem utilizada, mesmo não sendo a padrão; 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Gênero privilegiado: Crônica ➢ Apresentação em conversação dirigida. ➢ Exposição de opiniões e comentários. ➢ Participação em situações de intercâmbio oral que requeiram ouvir com atenção, formular perguntas 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Contextualizações orais; ➢ Exploração dirigida; ➢ Exposição de anúncios classificados; ➢ Leitura de crônicas; ➢ Apresentação de crônicas. ➢ Entrevistas a lugares públicos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Plataforma Positivo On; ➢ Computador; ➢ Datashow; ➢ Aparelho de áudio; ➢ Internet; ➢ Livro didático e digital; ➢ Quadro ,caderno e livro; ➢ Vídeos; ➢ Xerox; ➢ Papéis diversos.

<ul style="list-style-type: none"> ➢ Defender seu ponto de vista com argumentos próprios; sendo flexível quando necessário; ➢ Identificar as diferentes funções da leitura; ➢ Compreender a intencionalidade explícita do texto oral, especialmente do que é veiculado nos meios de comunicação; ➢ Compartilhar ideias a respeito dos textos lidos. 	<p>e responder a elas, explicar e intervir sem se desviar do assunto tratado.</p>		
---	---	--	--

Critérios de Avaliação: Atividade escrita, trabalho Individual e em grupo, produção escrita e oral, atividades avaliativas, participação em sala, portfólio, simulado e atividades de experimentação, pesquisa em campo, produção de um livro.

ANEXO 5

Seqüência de Ensino do Gênero Crônica

SEQUÊNCIA DE ENSINO

EIXOS DE ENSINO	PASSO-A-PASSO	OBSERVAÇÕES
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 Aulas sobre o gênero crônica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discutir sobre o propósito comunicativo do gênero e analisar exemplares
Oralidade/Escrita	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2 Planejamento sobre entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discutir sobre o propósito comunicativo do gênero em relação à proposta da crônica
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 3 Apresentação dos locais a serem visitados 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deixar os alunos livres
Oralidade/Leitura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 4 Visitas aos locais, um ou dois por semana, alunos em número pares 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Socializar os resultados encontrados em cada local e como eles podem contribuir para a produção da crônica
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 5 Discussão sobre as entrevistas realizadas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em sala
Leitura/Escrita	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 6 Produção das crônicas em duplas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auxiliar de dupla em dupla
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 7 Correção das crônicas produzidas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discutir sobre as partes (capa e miolo)
Oralidade/Leitura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 8 Pré-produção do livro 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Momento de apresentação dos resultados
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lançamento do livro com familiares 	

ANEXO 6

Capa da Boneca do Livro *Crônicas além das quatro paredes*

