

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
MESTRADO

Área de Concentração: Educação

**LEITURA NA SALA DE AULA: UM ESTUDO COM ALUNOS DE 5ª
SÉRIE**

SHEILA ROSSANA FERNANDES CORRÊA PAVESI

MARINGÁ

2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Educação

LEITURA NA SALA DE AULA: UM ESTUDO COM ALUNOS DE 5ª SÉRIE

Dissertação apresentada por SHEILA ROSSANA FERNANDES CORRÊA PAVESI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori

MARINGÁ

2010

SHEILA ROSSANA FERNANDES CORRÊA PAVESI

LEITURA NA SALA DE AULA: UM ESTUDO COM ALUNOS DA 5ª SÉRIE

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori (Orientadora) –
UEM

Prof^a. Dr^a. Maria Silvia Cárnio – USP

Prof. Dr. João Luiz Gasparin – UEM

Prof^a. Dr^a. Áurea Maria Paes Leme Goulart – UEM
(suplente)

Maringá - 2010

AGRADECIMENTOS

- A Deus, pela força que me concedeu para transpor os obstáculos e concretizar mais esta caminhada.
- À minha família querida, que sempre e em todos os momentos foi o suporte neste trajeto. Obrigada pelo apoio, conforto, incentivo e amor demonstrado em cada gesto.
- À Professora Doutora Nerli Nonato Ribeiro Mori, que soube conduzir com conhecimento e afetividade as orientações, possibilitando meu crescimento pessoal e profissional.
- Aos professores Dr^a. Maria Silvia Cárnio – USP, Dr. João Luiz Gasparin – UEM, Dr^a. Áurea Maria Paes Leme Goulart – UEM, pelas preciosas sugestões apresentadas durante o exame de qualificação.
- À instituição escolar campo de pesquisa, em especial aos professores e alunos da 5^a série, pela disponibilidade e atenção dedicada durante o processo de investigação.
- A todos meus amigos que, direta ou indiretamente, contribuíram com muitas reflexões para enriquecimento deste trabalho.

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana.

Vigotski, L. S. (2001)

PAVESI, Sheila Rossana Fernandes Corrêa. **LEITURA NA SALA DE AULA: UM ESTUDO COM ALUNOS DE 5ª SÉRIE**. 147 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profª. Drª. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá-PR, 2010.

RESUMO

A concepção histórico-cultural defende que a constituição da natureza humana é estabelecida por meio da interação social. As inter-relações se efetivam pela necessidade de sobreviver em um ambiente inóspito. A história do desenvolvimento humano é resultante deste processo de interação e inter-relação dos indivíduos com a natureza e entre eles. Esta relação é mediada por sistemas simbólicos, e têm a linguagem como signo mediador, resultante desta ação coletiva. Em uma dimensão filogenética, a linguagem promoveu uma mudança radical no desenvolvimento das atividades psíquicas no processo de transição à sociedade humana. Em uma dimensão ontogênica, esta mesma mudança implica no desenvolvimento e na ampliação das capacidades cognitivas das crianças, mediante regulação intensa daqueles com quem esta criança convive. No encaminhamento desta discussão e de modo mais específico, foi pesquisado o tema Leitura na sala de aula, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, tomando a Linguagem e a Mediação como pressupostos básicos. Portanto, o presente trabalho tem como objetivo investigar a prática pedagógica da leitura na escola e os procedimentos adotados pelos professores em salas de 5ª série do ensino básico. Com base em dados coletados por meio de uma observação direta, foram organizados os resultados em categorias previamente estabelecidas: as situações em que ocorre a leitura na sala de aula; os procedimentos adotados pelos professores para a leitura; a tipologia textual utilizada; tipo de material que compõe o texto; finalidades da leitura e a produção de material resultante das atividades. Para análise, foram retomados os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, nas obras de Vygotsky (1991, 1994, 1996, 2001, 2004), Luria (1979, 1986, 1991, 1994, 2007) e Leontiev (1994, 2004, 2007), bem como de pesquisadores que têm direcionado seus estudos especificamente à leitura, dentre eles: Kleiman (2004), Marcuschi (2005), Orlandi (2005, 2008), Soares (1991, 2007) e Silva (2003, 2005, 2009). Os resultados desta investigação demonstraram que as atividades de leitura em sala de aula acontecem sob uma perspectiva imediatista. Evidenciaram ainda que as atividades escolares, se organizadas de modo que a criança, ao ler um texto, atribua sentidos a ele, estabeleça relações com outras situações e faça generalizações com outros conteúdos escolares, podem se traduzir em avanço significativo em suas conexões mentais. O domínio da linguagem pela criança possibilita o desenvolvimento das capacidades cognitivas, projetando em um nível superior o desenvolvimento dos conceitos escolares, entre eles, a leitura.

Palavras-chave: Linguagem. Leitura. Ensino. Aprendizagem. Desenvolvimento Cognitivo.

PAVESI, Sheila Rossana Fernandes Corrêa. **READING IN THE CLASSROOM: A STUDY WITH 5TH GRADE STUDENTS**. 147 sheets. Dissertation (Masters in Education – State University of Maringá. Adviser: Prof^a. Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá-PR, 2010.

ABSTRACT

The historical-cultural conception claims that the constitution of human nature is established through social interaction. The inter-relations are characterized by the need to survive in an inhospitable environment. The history of human development is a result of this process of interaction and interrelation of people with nature and with each other. This relationship is mediated by symbolic systems, which have language as a mediator sign, resulting from collective action. In a phylogenetic scale, the language promoted a radical change in the development of psychic activity in the transition to human society. In an ontogenetic scale, the same change involves the development and expansion of children's cognitive skills through intensive regulation of those with whom that child lives. In forwarding this discussion and more specifically, the subject reading in the classroom was researched, from the perspective of historical-cultural theory, taking Language and Mediation as basic assumptions. Therefore, this study aims to investigate the pedagogical practice of reading in school and the procedures adopted by teachers in classrooms of 5th grade education. Based on data collected through direct observation, the results were organized into predetermined categories: situations in which reading occurs in the classroom, the procedures adopted by the teachers for reading, the textual type used, type of material that make up the text, purposes of reading and the production resulting from the activities. For the analysis, the postulations of historical-cultural theory were reviewed in the works of Vygotsky (1991, 1994, 1996, 2001, 2004), Luria (1979, 1986, 1991, 1994, 2007) and Leontiev (1994, 2004, 2007), as well as researchers who have directed their studies specifically to reading, among them: Kleiman (2004), Marcuschi (2005), Orlandi (2005, 2008), Smith (1991, 2007) and Silva (2003, 2005, 2009). The results of this research showed that the reading activities in the classroom occur in a short-sighted perspective. Results also showed that school activities that have been arranged in such a way that the child, while reading a text, attribute meanings to this text, establish relationships with other situations and make generalizations to other school content can be translated into significant improvement in their mental connections. The mastery of language by the child enables the development of cognitive skills, designing at a higher level the development of educational concepts, among those reading.

Key words: Language. Reading. Teaching. Learning. Cognitive Development.

LISTA DE TABELAS

QUADRO 1 Observações Realizadas pela Pesquisadora.....49

QUADRO 2 Síntese das Atividades Observadas.....53

QUADRO 3 Livros Didáticos Adotados para 5^a Série na Escola Observada
para o Triênio 2008, 2009 e 2010.....62

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	LINGUAGEM E FORMAÇÃO DO PENSAMENTO.....	18
2.1	A Atividade e o Desenvolvimento Psíquico.....	19
2.2	Linguagem como Elemento Mediador no Desenvolvimento Ontogênico.....	22
2.3	As Funções da Linguagem.....	26
3	LINGUAGEM, LEITURA E MEDIAÇÃO.....	29
3.1	A Importância da Leitura para o Desenvolvimento da Linguagem.....	30
3.2	O Processo Educativo como Mediador da Aprendizagem.....	33
3.3	Interface entre Linguagem, Pensamento e Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Diferentes Áreas do Conhecimento do Estado do Paraná.....	36
4	LEITURA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE.....	45
4.1	Contexto da Pesquisa.....	47
4.2	Instrumentos e Procedimentos.....	50
4.3	Resultados da Observação: Discussão e análise dos resultados.....	52
4.3.1	A prática da leitura nas salas pesquisadas de acordo com os resultados da observação.....	53
4.3.2	A prática da leitura nas salas pesquisadas de acordo com a situação, procedimentos, tipologia textual e materiais utilizados na leitura	55
4.3.3	Finalidades em que a leitura é utilizada, o papel dos professores enquanto mediadores no processo ensino e aprendizagem da leitura e a produção do material resultante das atividades.....	68

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
	REFERÊNCIAS.....	81
	APÊNDICES.....	91
	ANEXOS.....	115

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa no âmbito da educação básica, cuja temática – Leitura na sala de aula, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, tomando a Linguagem e a Mediação como pressupostos básicos – está relacionada ao trabalho docente. As questões teórico-metodológicas que têm surgido no exercício da prática escolar trazem a necessidade de uma reavaliação de tal tema no processo educacional.

As inquietações resultantes de nosso percurso pessoal de três décadas voltadas à educação pública motivaram a busca por uma teoria pedagógica que respondesse às necessidades de transformação da prática educativa nas condições da sociedade brasileira atual.

Compreender as mudanças ocorridas na sociedade ao longo deste percurso tornou-se fundamental para a construção de um processo de reflexão teórico-crítico no âmbito das políticas educacionais brasileiras¹, marcadas por transformações profundas e contraditórias. A educação, neste contexto, assevera Saviani (2003), é apresentada como saída para os problemas sociais, ambientais e tantos outros que afligem a humanidade. À escola, caberia a tarefa de preparar os indivíduos para a adaptação às alienantes relações sociais que presidem a sociedade contemporânea. Neste sentido, Duarte (2001, p. 5) acrescenta que, ao contrário de ser um caminho para a superação dos problemas, os ideais inculcados nessas proposições “[...] são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo”. Essas proposições educacionais traduzem o esvaziamento do trabalho educativo escolar e estão vinculadas a um projeto que visa à continuidade das relações sociais vigentes.

Essa dinâmica social, como apontam Duarte (1993 e 2001), Oliveira (2000), Neves (2005), Paiva (2005), Saviani (2008), apresenta contradições de

¹ Os temas presentes nos documentos oficiais, na década de 1990, centrados no lema “aprender a aprender” (DUARTE, 2001), adaptados e revitalizado pelo construtivismo, vêm delineando as políticas sociais, particularmente as educacionais, para a América Latina. Propostos por organismos internacionais que fundamentam as reformas, reflexões e práticas educativas em alguns países, inclusive no Brasil, impõem um novo padrão de conhecimento e, consequentemente, de aprendizagem, que propõem os saberes “fazer”, “usar” e “comunicar” (ROSSLER, 2007, p. 103-106).

toda ordem, reflexo de uma sociedade movida pelo ideário neoliberal que prioriza a lógica da racionalidade. Essa lógica, argumenta Saviani (2008, p. 319), explica-se pela “[...] própria estrutura da sociedade capitalista que subordina invariavelmente as políticas sociais à política econômica”. A relação de desigualdade, consequência destas ações, impõe aos sujeitos que estão à margem desta sociedade uma condição de exclusão social e cultural, ou seja, os sujeitos deixam de obter condições concretas de apropriação das aquisições desta cultura humana, afastando-se, sobremaneira, das possibilidades reais de humanização. Todas essas transformações, de acordo com Facci (2004), provocam mudanças em várias esferas da vida social, política, cultural, assim como nas escolas e no exercício docente.

Contrapondo-se a essas proposições políticas, Saviani (2003, p. 13) enfatiza que o trabalho educativo é “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assim, a intencionalidade da educação é identificar e sistematizar quais elementos culturais são necessários para que os indivíduos se tornem humanizados. Por conseguinte, descobrir a forma mais adequada para desenvolver este processo educativo é a pedra angular do trabalho pedagógico.

As relações sociais vigentes² se apresentam como desafios que afetam diretamente os indivíduos que fazem parte do processo educativo. Entre as inquietações pertinentes à dinâmica escolar, priorizamos as dificuldades enfrentadas no processo de ensino e de aprendizagem, como a situação de analfabetismo funcional; as dificuldades de leitura compreensiva e produção de textos, que se formalizam nos altos índices de evasão e repetência e levam os sujeitos envolvidos neste processo a uma desmotivação que gera o fracasso escolar (PARANÁ, 2008a).

Para Soares (1991, p. 6, grifos da autora), compreender esses conflitos em uma perspectiva social ajuda interpretar “[...] as relações de força materiais e simbólicas determinantes de uma sociedade estratificada em classes,

² As relações sociais atuais acirram os “processos de dominação e alienação” tanto do ponto de vista material como ideológico. Trata-se de uma sociedade calcada na propriedade privada, na geração e acumulação de capital e na exploração do trabalho, por uma classe que detém os meios de produção, sobre a classe que vende a sua força de trabalho por um salário que, na grande maioria dos casos, apenas garante a sua “reprodução como força de trabalho” (ROSSLER, 2007, p. 99; DUARTE, 1993).

desvenda os pressupostos ideológicos do fracasso das camadas populares *na* escola, que é, na verdade, um fracasso *da* escola”. O ensino escolar, sob estas condições, legitima a desigualdade social quando o conhecimento produzido historicamente pela sociedade não atinge a todos. Para Saviani (2003), quando se perde a atividade nuclear, a escola deixa de cumprir sua função, qual seja, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado.

No âmbito desta realidade social, a educação brasileira vem refletindo seus resultados pelos mecanismos de avaliação e de aferição de rendimento e desempenho escolar com base em exames e testes padronizados (BRASIL, 2008), que focam a leitura, a interpretação e o raciocínio lógico-matemático como base para análise. O resultado³, apresentado em uma escala de desempenho dos níveis de proficiência⁴, atingido pelas as diferentes regiões do país, tem revelado a baixa qualidade da educação brasileira (EDUCAÇÃO, 2007). De acordo com Uchôa (2008), o Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica – SAEB – revela que, dos alunos que estão concluindo o ensino médio, em relação à leitura, 42% se encontram nos níveis crítico e muito crítico. Isto significa que conseguem apenas ler os textos simples e só 5% estão em condições de entender textos mais complexos, com conhecimento razoável da língua. Esse resultado é um indicativo de que o Estado brasileiro não está garantindo aos seus cidadãos o direito de uma educação de qualidade para todos. Um direito legal, imputado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96 – LDB, que no Título II - Dos princípios e fins da Educação Nacional, no seu Artigo 2º, preconiza o pleno desenvolvimento, fundamental à participação do educando ao exercício da cidadania⁵.

³ Consulta ao índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Ver Resultado Final- IDEB/2007 < www.inep.gov.br > acesso em 10/06/2008.

⁴ Os resultados da Prova Brasil são apresentados em uma escala de desempenho por disciplina, composta por níveis designados por numerais. Na escala de Língua Portuguesa, existem nove níveis para explicar o desempenho dos alunos: 125, 150, 175 e assim sucessivamente até o nível de 350. A escala de Matemática é composta por dez níveis que vão dos 125 aos 375 pontos. Como os números indicam apenas uma posição na escala, cada nível é constituído pelas habilidades nele descritas, somadas às habilidades constantes nos níveis anteriores. Ver livroeto Matrizes de Referência Tópicos e Descritores (BRASIL, 2008).

⁵ Determina em seu Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (SAVIANI, 2006, p. 163).

No entanto, a aplicação e os resultados das avaliações são passíveis de críticas, já que a população de referência é dinâmica, os alunos que constituem cada ciclo apresentam estruturas variadas quanto às diferenças regionais, ao nível socioeconômico, ao sistema educacional, à distorção idade/série e outros fatores não controlados por este sistema (EDUCAÇÃO, 2007). Contudo, não podemos desconsiderar os resultados das avaliações, visto formalizarem as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos no processo de ensino e de aprendizagem escolar.

Gentili (2005, p. 59, grifos do autor), ao se referir à universalização da educação, adverte que os *pobres latino-americanos* são *educados* em um,

[...] sistema escolar pulverizado, segmentado, no qual convivem circuitos educacionais de oportunidades e qualidades diversas; oportunidades que mudam conforme a condição social dos sujeitos e os recursos econômicos que eles têm para acessar a privilegiada esfera dos direitos da cidadania.

Paiva (2005, p. 178-179) acrescenta que “[...] ampliamos o acesso é verdade. Entregamos certificados. Mas o custo, em matéria de conhecimentos formais, está aí para ser pago”. Esta é uma realidade do empobrecimento das condições de ensino e de aprendizagem escolar que contribuem para a manutenção das relações sociais vigentes. A autora constata ainda que “[...] hoje é possível um aluno entrar na escola com 7 anos e sair com um diploma de 8ª série aos 14 anos – não tendo sequer aprendido a ler”.

Essa condição de fracasso acaba distanciando o indivíduo da possibilidade de apropriar-se da cultura e da ciência produzida historicamente pela humanidade, acirrando as diferenças sociais. Neste sentido, Leontiev (2004, p. 291) assevera que existe uma relação entre o progresso histórico de uma sociedade e o progresso da educação, que “[...] é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente”.

Kostiuk (2007, p. 57) complementa que é necessário analisar a qualidade do conhecimento escolar, como é ensinado este conhecimento e o modo que o aluno apropria-se dele. O autor destaca múltiplos aspectos.

A educação fracassa se não toma em consideração as diversas interconexões da criança com o ambiente, se está alienada da sua vida real, das condições subjetivas (apenas através das quais pode atuar), da precedente história do desenvolvimento de cada aluno, da sua idade e das suas características individuais, das suas capacidades, interesses, exigências e outras atitudes perante a realidade.

Diante destas considerações, para nós, ficou evidenciado que, para entendermos essas contradições, seria necessário trazer para o centro da discussão uma teoria que possibilitasse, pela sua natureza social, a análise, a síntese e a generalização desses conflitos. Assim, priorizamos como referencial de análise a Teoria Histórico-Cultural, que trata da relação entre o indivíduo e a sociedade, pelas inúmeras mediações com o processo histórico e social, no intuito de promover uma sociedade mais humanizada e universalizada. Por conseguinte, o problema de pesquisa consiste na seguinte questão: Como é trabalhada a leitura em sala de aula? De que modo a prática pedagógica de leitura realizada em sala de aula está contribuindo para a apropriação do conhecimento?

O interesse pelo tema central – Leitura, tomando a Linguagem e a Mediação como pressupostos básicos – foi se constituindo quando entendemos que as relações humanas manifestam-se em um processo dinâmico, histórico e social, e que é pela linguagem que o homem se reconhece humano, interage e troca experiências. Consideramos que a linguagem promove o desenvolvimento das capacidades cognitivas do homem e que, por meio dela, pode compreender a realidade em que está inserido e perceber o seu papel como participante da sociedade (MARX; ENGELS, 2007; VYGOTSKY, 1991a).

Nesta perspectiva, as interações sociais e o ensino sistemático constituem o principal meio de avanço do desenvolvimento do psiquismo e este depende de instrumentos psicológicos, como a linguagem. Sob essa interação, o homem apropria-se do conhecimento e forma sua consciência individual. Para Holzman (2002), a questão central que reorganiza os processos psíquicos está na maneira de como as crianças planejam e monitoram suas atividades em ambientes de tarefas cotidianas, tais processos formam-se pela linguagem e/ou pela interação social. Esta atividade social é reflexo de uma atividade

cognitiva, em que as funções psicológicas superiores são organizadas inicialmente na atividade humana concreta. Neste sentido, perguntamos: será que o ensino escolar, com as características atuais, está proporcionando as condições necessárias ao desenvolvimento cognitivo de suas crianças?

Assim, o objetivo geral deste estudo é investigar a prática da leitura na escola e os procedimentos adotados pelos professores em salas de 5ª série do ensino básico. Este objetivo desdobra-se em:

- Aprofundar os estudos da Teoria Histórico-Cultural, discutindo a relação entre linguagem, mediação e as funções cognitivas, pautados, especialmente, na produção de Lev S. Vygotsky, Alexander R. Luria e Alexei N. Leontiev;
- Verificar a prática da leitura na escola e os procedimentos adotados;
- Analisar a mediação estabelecida pelo professor em sala de aula frente à leitura.

Os resultados do trabalho realizado estão organizados em quatro seções, além desta introdução. Na inicial, Linguagem e Formação do Pensamento, buscamos entender o percurso do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade, em um processo em que o conhecimento, produzido pela prática social, é mediado por sistemas simbólicos. Consideramos a linguagem como signo mediador fundamental para o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Destacamos, ainda, as mudanças essenciais que a linguagem imprime na atividade consciente do homem.

Na seção seguinte, intitulada Linguagem, Leitura e Mediação, abordamos a importância da leitura, que, por trabalhar duplamente a linguagem e os aspectos da vida social, gera conhecimentos ao permitir a análise, a síntese e a generalização dos conceitos apreendidos e constitui o principal meio pelo qual o desenvolvimento avança. Deste modo, discutimos o que está previsto nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná das diversas disciplinas da 5ª série do ensino básico quanto ao pensamento e linguagem nas diversas áreas do conhecimento. Cada área traz uma linguagem técnica específica no domínio dos códigos científicos – campo do especialista da disciplina. Neste sentido, Perini (2005, p. 85) reconhece que “a aquisição da leitura funcional é a tarefa primordial da escola, no sentido de que é um pré-requisito para o sucesso escolar em todas as outras disciplinas”.

Na penúltima seção, denominada Leitura na Sala de Aula: uma proposta de análise, relatamos a metodologia adotada e as categorias utilizadas na coleta e análise dos dados para verificar os procedimentos adotados pelos professores nas diversas disciplinas no que se refere ao trabalho sistematizado com a leitura. Pontuamos, os principais resultados alcançados, os quais serão retomados, à luz do referencial teórico, nas Considerações Finais, sua última seção.

2 LINGUAGEM E FORMAÇÃO DO PENSAMENTO

A constituição da natureza humana em uma perspectiva histórica revela que o homem é um ser social. A natureza e a distinção das relações são responsáveis pela formação da estrutura psicológica desse ser histórico-social. Essa concepção é a base que fundamenta toda teoria vygotskiana.

Vygotsky⁶ considera que:

Para explicar as formas mais complexas da vida consciente do homem, é imprescindível sair dos limites do organismo, buscar as origens desta vida consciente e do comportamento 'categorial', não nas profundidades do cérebro ou da alma, mas sim nas condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem (VIGOTSKI, apud LURIA, 1986, p. 20-21, grifo do autor).

Com base nos pressupostos da Teoria Histórico Cultural, o psiquismo humano se forma por meio das relações e correlações entre o indivíduo e a sociedade, articuladas pelas inúmeras mediações no processo histórico e social da humanidade. O decurso do desenvolvimento humano é resultante, portanto, do processo de interação e inter-relação dos indivíduos com a natureza; uma relação que não é direta, mas mediada por sistemas simbólicos, resultantes de atividades práticas. Nesse processo de formação, a dimensão social tem um papel significativo para a humanização do homem em relação às características físicas e psíquicas.

A ciência histórica aponta dois aspectos que servem de “[...] fonte à transição da história natural dos animais à história social do homem” (LURIA, 1991, p. 75). Um desses aspectos é a atividade prática e o emprego dos instrumentos produzidos por essa atividade, denominada trabalho social. O outro aspecto foi o surgimento da linguagem como resultado dessa ação

⁶ De acordo com Duarte (2001), o nome desse psicólogo tem sido escrito de diferentes formas, como, por exemplo, Vygotsky, Vygotiski, Wygotski, Vigotski, em virtude de o idioma russo possuir um alfabeto diferente do ocidental. Adotamos, neste texto, a grafia Vygotsky conforme consta nas obras **A formação social da mente** (VYGOTSKY, 1991a), **Pensamento e Linguagem** (VYGOTSKY, 1991b), **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (VYGOTSKY, 1994) e **Teoria e método em psicologia** (VYGOTSKY, 2004). Mantemos, no entanto, a forma de grafar empregada pelos autores cuja bibliografia foi aqui utilizada.

coletiva. Esses fatores, por sua vez, impulsionaram uma mudança radical nas atividades psíquicas e na formação dos processos psicológicos superiores, que se diferenciam dos processos elementares, como ações reflexo-involuntárias e associações simples. Palangana (2001, p. 106) explica sob que bases Vygotsky o faz.

Vygotsky opera a objetivação dos processos psicológicos, analisando-os a partir de condições reais de vida do sujeito, ou seja, a partir de uma base material. Seus pressupostos elucidam os caminhos através dos quais a natureza do comportamento se transforma de biológica em sócio-histórica.

À medida que a estrutura das interações sociais, na atividade prática, se altera, no decurso da história, também se transforma e se reestrutura a atividade mental dos homens.

2.1 A Atividade e o Desenvolvimento Psíquico

Na história da humanidade, o homem torna-se uma espécie diferenciada dos animais por meio do trabalho. A necessidade de sobrevivência o força a encontrar, na natureza, os meios para a sua subsistência. Essa necessidade, a princípio, é puramente biológica, e passa por modificações quando do fabrico e utilização de instrumentos, possibilitando a sua existência em um local inóspito. Esses recursos físicos estimulam a produção e a utilização de novos instrumentos, exigindo ações conscientes, como planejamento da operação a ser executada, consciência da função do instrumento e o futuro emprego deste em benefício próprio e da comunidade em que está inserido.

Essa atividade promove ações coletivas e, concomitantemente, a necessidade de comunicação social. Engels (1999, p. 12) considera que:

Primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi-se transformando gradualmente em cérebro humano – que, apesar de toda sua semelhança, supera-o consideravelmente em tamanho e perfeição.

Para Engels, à medida que se desenvolvia o cérebro, desenvolviam-se também os órgãos dos sentidos como instrumentos mais imediatos. O uso da mão potencializava o homem nas necessidades e nos objetivos cada vez mais complexos. A linguagem rudimentar, nesse período, estava atrelada à atividade prática, a comunicação por atos e gestos era interpretada quando direcionada ou apontada aos objetos concretos.

Ao considerar a relação do homem com o mundo uma relação mediada, esses elementos tornam-se ferramentas que auxiliam a atividade humana e promovem o desenvolvimento psicológico. Nesse âmbito, Vygotsky distinguiu tais elementos como sistemas simbólicos e identificou-os como instrumentos e signos.

A importância da criação dos instrumentos no desenvolvimento da atividade consciente do homem serve de fonte à história social da humanidade. De acordo com Marx e Engels, a relação que o homem tem com a natureza, produzindo, inicialmente, meios para sua subsistência, é o primeiro ato histórico desses indivíduos “[...] e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material” (MARX; ENGELS, 2007, p. 10-11).

Essa atividade do trabalho na preparação dos instrumentos, segundo Luria, leva a uma mudança radical de toda a estrutura do comportamento. Assim, não é mais um motivo biológico que requer a preparação dos instrumentos, mas surgem várias operações auxiliares, novas ações conscientes, e essa “[...] *atividade consciente do homem não é produto do desenvolvimento natural de propriedades jacentes no organismo*, mas o resultado de novas formas histórico-sociais de atividade-trabalho” (LURIA, 1991, p. 76-77, grifos do autor).

Marx assevera que “[...] o trabalho é primeiramente um acto que se passa entre o homem e a natureza. O homem desempenha aí para com a natureza o papel de uma potência natural” (apud LEONTIEV, 2004, p. 74). Nesse processo, o homem apropria-se das condições dadas pela natureza e as supera, transformando-as e transformando-se pelo ato consciente, modificando, em função de suas necessidades, os progressos realizados na

produção de bens materiais. Do mesmo modo, Vygotsky e Luria (1996, p. 143-144) assinalam que:

A crescente supremacia do homem sobre a natureza baseia-se não tanto no desenvolvimento de seus órgãos naturais, quanto no aperfeiçoamento de sua tecnologia, assim também o crescimento contínuo de seu comportamento origina-se primordialmente no aperfeiçoamento de signos externos, métodos externos e modos que se desenvolvem em determinado contexto social [...]. O mais importante, o mais crucial e o mais característico para todo o processo [do desenvolvimento] é o fato de que seu aperfeiçoamento vem de fora e é afinal determinado pela vida social do grupo ou do povo a que o indivíduo pertence.

Na citação acima, os autores deixam claro que a atividade promove a ação coletiva e, por conseguinte, estabelece as relações sociais. Esses instrumentos, adquiridos pela ação transformadora do homem, são elementos que se interpõem entre o indivíduo e o objeto produzido. São auxiliares externos, que, como objetos concretos, atuam potencializando seu corpo e ampliando as possibilidades de atuação no ambiente natural. Leontiev (2004, p. 287) acrescenta que o instrumento, além de produto da cultura material, é, ao mesmo tempo, um “[...] objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas”. Eles, os instrumentos, são transmitidos a cada geração, a qual, por sua vez, apropria-se dos produtos materiais, intelectuais e ideais criados pelas gerações precedentes.

Outros meios que auxiliam na mediação são os signos. Para Vygotsky (1991a), o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira semelhante ao papel de um instrumento no trabalho. Os signos atuam nos processos internos, interferem no campo psicológico do indivíduo, proporcionando auxílio para a resolução de possíveis problemas, como lembrar algo, comparar, planejar, etc. Segundo Vygotsky (2004, p.114), “todo signo, se tomarmos sua origem real, é um meio de comunicação e, poderíamos dizê-lo mais amplamente, um meio de conexão de certas funções psíquicas de caráter social”. Os signos controlam as ações psicológicas do próprio indivíduo, ou de outras pessoas. Potencializam a memória e a atenção do homem nas tarefas que exigem essas funções, pelas representações mentais.

Para compreender o funcionamento psicológico, Vygotsky se pauta na criação, no uso de instrumentos e de signos externos para explicar a origem dessas representações mentais, que são, na verdade, mediadores a serem considerados na relação homem-mundo. Portanto, a mediação é um processo indispensável para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.

Essas atividades psíquicas complexas são típicas da espécie humana e envolvem o controle consciente das atitudes e comportamentos, atenção voluntária, memorização, pensamento abstrato, intencionalidade, planejamento nas ações futuras. À medida que as interações sociais modificam-se, a atividade mental dos homens também se reestrutura. Por conseguinte, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores são decorrentes da interação do indivíduo com o meio físico e social em que vive. Essa interação impulsiona o homem ao planejamento, ao conhecimento da operação e da ação coletiva, necessariamente, surge a comunicação. Esta produção histórica e social cristaliza-se na matéria e no intelecto e é construída pela relação dos homens e a natureza, mediada, sobretudo, pela linguagem.

Leontiev (2004, p. 86) afirma que o “[...] nascimento da linguagem só pode ser compreendido em relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa”. O ato de transformar a natureza exige uma necessidade imprescindível de comunicação e origina um processo de linguagem e ação. Por conseguinte, o grupo cultural no qual o indivíduo está inserido compartilha, pela linguagem, os elementos carregados de significados que influenciam intimamente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em um processo de educação.

2.2 Linguagem como Elemento Mediador no Desenvolvimento Ontogênico

Ao compreender os aspectos essenciais da história da espécie humana e o desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky (1991a) considera a linguagem um signo mediador fundamental para a aquisição das funções psicológicas

superiores. Conforme o autor, “elas são relações internalizadas de uma ordem social, transferidas à personalidade individual e base da estrutura social da personalidade” (apud SIRGADO PINO, 2000, p. 60). Analisa a sua atuação como elo entre os sujeitos, entre a produção cultural e as novas gerações, promovendo o desenvolvimento e a ampliação das capacidades cognitivas dos envolvidos nesse processo.

Vygotsky (1991a), ao estudar o desenvolvimento da espécie humana, encontrou processos inicialmente diferenciados, que julga serem os precursores do pensamento e da linguagem. Na filogenia, desenvolvimento da espécie humana, distinguem-se duas linhas, uma fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento e a outra fase pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem. A capacidade de produzir e utilizar instrumentos exige do homem planejamento e ação coletiva e estes estimulam o desenvolvimento do pensamento. Essa capacidade de solucionar problemas revela no homem uma espécie de “inteligência prática”, um funcionamento intelectual que existe sem a mediação da linguagem. Desse modo, Vygotsky considera esta fase uma linguagem pré-intelectual, os sons e gestos emitidos durante uma atividade de comunicação não são compreensíveis pelo coletivo e não atendem à função de signo. O autor considera também que o pensamento e a linguagem têm origens e percursos diferentes e independentes; no entanto, em um momento do desenvolvimento filogenético, as ações conscientes ligadas à atividade prática encontram-se com a linguagem e o pensamento se torna verbal e a linguagem racional. Vygotsky (1991a, p. 27) aponta esse momento como:

De maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.

O autor destaca a atividade prática e a fala como os fatores fundamentais para a formação da consciência e caracterizam funções essencialmente da espécie humana. A ligação entre o pensamento e a linguagem provém das relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior e ambos se desenvolvem em um processo histórico e social. Esta associação,

por sua vez, desencadeou o desenvolvimento radical das atividades psíquicas no processo de transição à sociedade humana.

No desenvolvimento ontogênico, ao observar a criança desde o seu nascimento, o pensamento está desvinculado da linguagem e a linguagem independe do pensamento. Esse processo ocorre de forma semelhante ao desenvolvimento da espécie humana. As manifestações como choro, risadas, balbúcio e reações à voz humana são meios de contato social e sem nenhuma relação com o pensamento, Vygotsky (1991b) assevera que, mesmo antes do primeiro ano de vida, aparecem as duas funções da fala que observamos no desenvolvimento filogenético. Mas, por volta dos dois anos de idade, em um processo de aprendizagem da comunicação social, as curvas da evolução do pensamento e da fala, que estavam separadas até o momento, encontram-se para iniciar uma nova forma de comportamento. O autor explica que na primeira fase, a fala apresentava-se de uma forma afetivo-conativa, na segunda passa para a fase intelectual.

Ao fundamentar-se nos estudos vygotskyanos sobre o desenvolvimento da linguagem, Oliveira (2006, p. 47) enfatiza que:

O percurso do pensamento encontra-se com o da linguagem e inicia-se uma nova forma de funcionamento psicológico: a fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem.

Nesse processo do desenvolvimento cognitivo, o ser humano, mediado pelo sistema simbólico da linguagem, passa a ter a possibilidade de um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado. Na ontogênese, esse impulso é dado pela própria inserção da criança num grupo cultural.

A inserção do indivíduo no meio social promove, inicialmente, os processos interpessoais que são mediados e desenvolvidos pela atividade coletiva, estes, por sua vez, promovem os processos intrapsíquicos que constituem a atividade individual, formando entre si um processo dinâmico. Segundo Vygotsky (1991a, p. 64), “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”. Denominado processo de internalização, esse mecanismo atua como um instrumento psicológico,

representado por uma operação mental dos elementos externos, fato que, no decorrer do desenvolvimento, o indivíduo deixa necessariamente de usar marcas externas e passa a utilizar signos internos, que são representações mentais que substituem os objetos do mundo real. Neste sentido, Vygotsky (2004, p. 105) argumenta que:

Durante o processo de desenvolvimento do comportamento, especialmente no processo de seu desenvolvimento histórico, o que muda não são as funções [...], nem sua estrutura, nem sua parte de desenvolvimento, mas o que muda e se modifica são precisamente as relações, ou seja, o nexos das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior. É por isso que, quando se passa de um nível a outro, com frequência a diferença essencial não decorre da mudança intrafuncional, mas das mudanças interfuncionais, as mudanças nos nexos interfuncionais, da estrutura interfuncional.

Fundamentada em tais pressupostos, é possível afirmarmos que a cultura humana produzida pela prática social é apropriada pela inter-relação entre os indivíduos socialmente organizados. Sendo assim, as operações mentais libertam o homem da obrigatoriedade de constituir uma relação física com o objeto pensado, podendo ter uma relação mediada pelo signo internalizado.

Dentre os sistemas simbólicos, a linguagem tem importância decisiva para posterior reorganização da atividade consciente do homem. Para Luria (1991, p. 80, grifos do autor), “a *linguagem é o fator fundamental de formação da consciência*”.

Palangana (1995), com base em estudos realizados por Vygotsky, afirma que essa apropriação só acontece mediante regulação próxima e intensa daqueles com quem a criança convive, como também por sua participação sob influência do mundo objetivado. O tipo de relação, os meios, as condições e a forma como são sistematizados os conceitos interferem significativamente na qualidade do desenvolvimento psíquico. Neste sentido, compreendemos que, dependendo do tipo de interação a que a criança é submetida, esta interfere substancialmente na qualidade do seu desenvolvimento psicointelectual, resultando nas diferenças qualitativas de desenvolvimento. Com isto, a qualidade da relação que ocorre entre os sujeitos

pode desencadear ou não a construção das estruturas mentais, facilitando ou não o desenvolvimento dessas funções.

2.3 As Funções da Linguagem

Luria (1991, p. 80-81) assevera que a linguagem “[...] imprime ao menos três mudanças essenciais à atividade consciente do homem”. Como primeira função da linguagem, as palavras designam e discriminam objetos que, conservados na memória, criam um mundo de imagens interiores e, mesmo quando os objetos estão ausentes, podem ser usados pelo homem em suas atividades.

A segunda indica que, além da palavra designar objetos, assegura o processo de abstração e generalização, ou seja, a palavra indica a modalidade, a função, a classificação e a categoria que esse objeto formou ao longo da história social. Luria (1986, p. 37, grifos do autor) assevera que “a palavra não somente designa uma coisa e separa suas características. A palavra *generaliza uma coisa*, a inclui em uma determinada categoria, ou seja, possui uma complexa função intelectual de generalização”. Deste modo, o autor acredita que a palavra, por si só, analisa e classifica os objetos formados historicamente, liberando o homem desse trabalho e, conseqüentemente, tornando-se o veículo mais importante de pensamento.

A última e a mais significativa função da linguagem na formação da consciência é que a “linguagem é o veículo fundamental para transmissão de informação, que se formou na história social da humanidade” (LURIA, 1991, p. 81). Como veículo, possibilita ao homem assimilar toda a experiência, comportamento e conhecimento produzidos por outros indivíduos ao longo da prática histórico-social, proporcionando um desenvolvimento radical dos processos psíquicos no campo da atividade consciente do homem.

Segundo Luria (1986, p. 40), “ao transmitir a experiência social relacionada com o objeto, a palavra nos leva além dos limites da experiência sensível, permite-nos penetrar na esfera do racional”. Portanto, mesmo uma palavra aparentemente simples, encerra em si uma enorme quantidade de

propriedades, tornando-se um instrumento poderoso que nos permite analisar o mundo.

Palangana (1995, p. 23), esclarece que “[...] a linguagem encerra em si o saber, os valores, as normas de conduta, as experiências organizadas pelos antepassados, por isso participa diretamente no processo de formação do psiquismo desde o nascimento”. Logo, ao apreender os significados e funções dos objetos pela linguagem, a criança estabelece relações e associações, incorpora capacidades e habilidades que estão presentes no mundo moderno.

Em cada etapa do desenvolvimento infantil, Vygotsky demonstrou que o significado da palavra muda substancialmente, desenvolvendo-se. Explica que, “[...] mesmo conservando a mesma referência objetual, adquire novas estruturas semânticas, muda e se enriquece o sistema de enlaces e generalizações nela encerrados” (VIGOTSKI, apud LURIA, 1986, p. 51).

Decorrente desse processo, o desenvolvimento semântico e sistêmico da consciência reflete a evolução da estrutura dos processos psíquicos derivado da mudança gradativa do significado das palavras. Em seu período inicial, a palavra ainda não possui significado objetivo, é designada pelos laços afetivos, pelas sensações; a essência da palavra está no objeto. Para a criança em idade pré-escolar ou para o adolescente, o papel principal da palavra está determinado na imagem concreta, na função, na memória e nas situações determinadas. Já no processo final, para um adulto, a referência é a mesma, mas o significado determina um sistema de conceitos lógicos-verbais e conceitos abstratos. Em conformidade com Luria (1979, p. 17), por meio do pensamento lógico-verbal, o homem,

[...] baseando-se nos códigos da língua está em condições de ultrapassar os limites da percepção sensorial imediata do mundo exterior, refletir conexões e relações complexas, formar conceitos, fazer conclusões e resolver complexas tarefas teóricas.

Nesse período de desenvolvimento, a referência objetual da palavra continua sendo a mesma ou passa a ser estável, porém a sua estrutura semântica se desenvolve, muda em decorrência do aumento qualitativo dos processos psíquicos.

Para Luria (1986), a linguagem atua substancialmente na evolução ascendente dos processos psíquicos, ficando evidente a importância fundamental da palavra e o lugar central que ela ocupa na formação da consciência humana. Os processos psicológicos superiores são desenvolvidos por meio da internalização da linguagem e dos significados conceituais, apreendidos nas inter-relações ao longo do desenvolvimento histórico-cultural. Desta maneira, para o homem social, a linguagem

[...] reorganiza substancialmente os processos de *percepção* do mundo exterior e cria novas leis dessa percepção. [...] muda essencialmente os processos de *atenção* do homem. [...] lhe permite desligar-se pela primeira vez da experiência imediata e assegura o surgimento da *imaginação*. [...] constituem-se as complexas formas de *pensamento* abstrato e generalizado. [...] reorganização da *vivência emocional* pelo surgimento da linguagem (LURIA, 1991, p. 82-83, grifos do autor).

As operações mentais complexas promovem o desenvolvimento intelectual em um processo de reflexão, de análise e de síntese, tornando o homem independente das ações concretas e garantindo a transição do sensorial ao racional, elevando a um novo nível os processos psíquicos.

Finalmente, vale ressaltar que, em seus estudos, Luria (1991, p. 78, grifos do autor) conceitua a linguagem como “[...] um *sistema de códigos* por meio dos quais *são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles etc*”. Mediado pela comunicação, o homem conserva e transmite informação e assimila a experiência acumulada por gerações inteiras de outras pessoas. Faz relações, codifica informações, formula conceitos, mesmo fora do contexto de uma ação prática imediata, desenvolvendo um pensamento abstrato.

Na próxima seção, apresentamos a importância da leitura para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, bem como os pressupostos metodológicos que embasam as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná nas diferentes áreas do conhecimento.

3 LINGUAGEM, LEITURA E MEDIAÇÃO

Com base no pressuposto de que as relações humanas se constituem em um processo dinâmico, histórico e social, é na linguagem que o homem se reconhece humano, interage e troca experiências, compreende a realidade em que está inserido e percebe seu papel como participante da sociedade. Nessa dimensão dialógica, estão presentes todas as modalidades e representações materiais da linguagem oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, tabelas e outras. A linguagem é o pensamento objetivado por meio dos recursos da língua (LURIA, 1979). É importante ressaltar que o processo de ensino e aprendizagem da linguagem na escola é um processo longitudinal, inicia-se na alfabetização, consolida-se no decurso da vida acadêmica e não se esgota no período escolar, mas se estende por toda a vida (PARANÁ, 2008a). A aprendizagem da linguagem, para Leontiev (2007, p.101):

É a condição mais importante para o desenvolvimento mental, porque, naturalmente, o conteúdo da experiência histórica do homem, [...], não está consolidada somente nas coisas materiais; está generalizada e reflete-se de forma verbal na linguagem.

Para o autor, por meio desta forma, a criança apreende e acumula o conhecimento humano objetivado pelas gerações precedentes, os conceitos sobre o mundo circundante.

Segundo Luria (1986, p. 202), o que garante o salto do conhecimento sensorial ao racional, sinônimo da evolução psíquica do indivíduo, é o domínio do sistema da linguagem. Graças a esse domínio,

O sujeito pode penetrar na profundidade das coisas, sair dos limites da impressão imediata, organizar seu comportamento dirigido a uma finalidade, descobrir os enlaces e as relações complexas que são inatingíveis para percepção imediata, transmitir a informação a outro homem, o que constitui um poderoso estímulo para o desenvolvimento mental, pela transmissão de informação acumulada ao longo de muitas gerações.

Na presente seção, estudamos, num primeiro momento, alguns conceitos mais sobre a linguagem e como a leitura contribui para o desenvolvimento da linguagem e formação do pensamento. Na sequência – considerando que o nosso campo de estudo são escolas da rede pública paranaense –, investigamos a proposta curricular paranaense para 5ª a 8ª séries, de modo a entender a concepção de linguagem e pensamento nas diferentes áreas do conhecimento.

3.1 A Importância da Leitura para o Desenvolvimento da Linguagem

Em uma dimensão histórico-social, a linguagem é um importante veículo de que se serve o homem para transmitir informações, permitindo refletir as complexas ligações na formulação do pensamento. Neste sentido, Luria (1979, p. 20, grifos do autor) considera que, ao dominar a palavra, a unidade básica da linguagem, “[...] o homem *domina automaticamente um complexo sistema de associações e relações em que um dado objeto se encontra e que se formaram na história multissecular da humanidade*”. Assim, o domínio das propriedades essenciais desse objeto promove no indivíduo a complexa associação e análise das categorias produzidas em cada geração, refletindo no desenvolvimento eficaz da linguagem. No entanto, o autor considera que nem toda combinação de duas ou várias palavras ou oração cria um sistema compreensível, isto significa que, “para exprimir um pensamento, *é necessária a conexão de várias palavras ou um sintagma, que cria uma oração integral ou enunciado*” (p. 53, grifos do autor), em que os objetos e sentidos estão em correlação.

Conforme Vigotski (2001, p. 481), não conseguiremos entender o discurso do outro apenas compreendendo algumas palavras, precisamos desvendar como processa o seu pensamento. Mas, para o autor, fica incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor se não elucidarmos o motivo que o levou a emití-lo, seu interesse e suas emoções, ou seja, quando apreendemos sua base afetivo-volitiva. Por conseguinte, pressupõe-se que a educação escolar oriente o aluno em uma atividade de ensino que promova a

generalização do pensamento do interlocutor. O pensamento verbal movimenta uma série de planos internos, que desloca-se entre o pensamento e a palavra, sendo possível transitar “do motivo, que gera algum pensamento, para a enformação do próprio pensamento, para a sua mediação na palavra interior, depois nos significados externos das palavras e, por último, nas palavras” (VIGOTSKI, 2001, p. 481), e vice-versa. Esse movimento, se entendido pelo sujeito-leitor, desencadeia processos funcionais no seu desenvolvimento intelectual.

Esta dimensão da comunicação pode ocorrer nas diferentes formas de linguagens em que circulam as informações verbais e não-verbais e nas muitas versões de ler o mundo. Smolka (1989, p. 28, grifo da autora) considera a leitura “não como um mero *hábito* adquirido, mas como atividade inter e intrapsicológica, no sentido de que os processos e os efeitos desta atividade de linguagem transformam os indivíduos enquanto medeiam a experiência humana”. Nesta concepção, a leitura é um instrumento e atua como mediação e prática social.

Segundo a proposta curricular paranaense, ler é relacionar-se com diferentes textos produzidos em diversas esferas sociais – jornalística, artística, judiciária, científica, didático-pedagógica, cotidiana, midiática, literária, publicitária, etc. (PARANÁ, 2008a). Diante dessa diversidade de esfera comunicativa, devemos considerar os diferentes gêneros discursivos – reportagem, propaganda, poemas, crônicas, histórias em quadrinhos, entrevistas, *blog*, dentre outros que circulam socialmente. Às múltiplas possibilidades de leitura, o professor deve planejar uma articulação dos encaminhamentos pedagógicos aos diferentes suportes – livro, jornal, televisão, revista, computador, etc., conforme a finalidade pretendida. Para tanto, Silva (2003, p. 66-67) assevera que a escola deve apresentar-se:

Como um ambiente rico em textos e suportes de textos para que o aluno experimente, de forma concreta e ativa, as múltiplas possibilidades de interlocução com os textos. [...] de modo que ele se torne autônomo na busca e compreensão dos textos importantes para a sua vida acadêmica e para a sua existência em sociedade.

Dentre esta pluralidade de formas de linguagens, o aluno-leitor apropria-se dos diferentes modos de ler a realidade que o cerca, propiciando, por conseguinte, seu desenvolvimento no sentido funcional.

Sob esta perspectiva, a apropriação dos diferentes sentidos possibilita a ascensão dos processos internos do indivíduo, que são ativados pelos estímulos externos – instrumentos simbólicos, como a leitura e a escrita –, construídos no ambiente sociocultural.

Sobre a leitura e a escrita, Carvalho (2008, p. 71) assevera que:

[...] quando concebidas como linguagem, como discurso, como voz de sujeitos podem romper rumos e proporcionar espaços de aprendizagem, de transformação e posicionamento, de possibilidades. Ler e escrever como diálogo, como interlocução, é ter voz e reconhecer a voz do outro com quem se interage, é assumir-se sujeito (social-histórico).

Portanto, a leitura, de um modo específico, promove no sujeito-leitor uma amplitude na apreensão das diferentes linguagens, que, por sua vez, impulsionam o desenvolvimento das funções intelectuais. Por sua vez, a formação dos processos mentais, como atenção voluntária, memória lógica, raciocínio, capacidade de armazenamento, análise, planificação mental, capacidade de reflexão e abstração, ampliam as possibilidades de compreensão e intervenção dos homens sobre sua realidade. Segundo Vigotskii (1994, p. 115), “[...] todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem”. Este pressuposto faz com que a leitura, por ser uma atividade especificamente humana, constitua-se em um trabalho⁷ simbólico, que tem como função modificar o próprio homem e transformar as relações que ele estabelece com outros homens e com o mundo circundante.

Alliende e Condemarín (2005, p. 13) reconhecem que a leitura “é a única atividade que constitui, ao mesmo tempo, disciplina de ensino e instrumento para o manejo das outras fases do currículo”. Portanto, a eficiência na leitura

⁷ O trabalho consiste em uma atividade objetiva que envolve outras categorias sociais, isto é, outras atividades e propriedades humanas socialmente produzidas e desenvolvidas, como a linguagem, a cooperação, determinadas técnicas e métodos, habilidades e conhecimentos, instrumentos e matérias-primas, visões de mundo, etc. (BONFIN, 2003, apud ROSSLER, 2007, p. 95).

está ligada diretamente ao êxito escolar no processo de aquisição de conhecimentos. A aprendizagem escolar fundamentada na leitura orienta e estimula processos internos de desenvolvimento no aluno para um patamar superior no processo de desenvolvimento intelectual (KLEIMAN, 2004c).

3.2 O Processo Educativo como Mediador da Aprendizagem

A perspectiva histórico-cultural contempla em seus pressupostos que o desenvolvimento do psiquismo é de natureza sócio-histórica, portanto, é produto das relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo. No entanto, apropriar-se da cultura já acumulada demanda um processo de ensino. Conforme afirma Leontiev (2004, p. 290, grifos do autor),

Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relações com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto um processo de *educação*.

O processo de aprendizagem promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que se convertem na capacidade para assimilar conhecimentos de toda ordem. Assim, todo processo de aprendizagem conduz ao desenvolvimento psicointelectual. Entende-se por “todo processo de aprendizagem” aquela atividade intencional, organizada com objetivos específicos que, pela condução da educação, estimula a mudança nos processos de inter para intrapsicológico. Para Kostiuk (2007, p. 45), o processo de aprendizagem estabelece:

No decorrer do processo de interação da criança com o ambiente, o objetivo – ou seja, o social – se converte em subjetivo – ou seja, individual –; como aquele que a criança adquire nas relações com os adultos e com os seus contemporâneos o leva sucessivamente à organização da sua própria atividade, ao aparecimento de novas características psicointelectuais.

Sirgado Pino (2000, p. 73, grifos do autor), embasado nos estudos de Vygostky, explica como as relações sociais se convertem em funções psíquicas do indivíduo.

Embora as leis que regem as funções superiores sejam as mesmas, a maneira como elas funcionam ou operam varia de pessoa para pessoa. Isso quer dizer que se pensar, falar, sentir, rememorar, sonhar etc. são processos regulados pelas mesmas leis históricas, o que cada pessoa pensa, fala, sente, rememora, sonha etc. é *função* da sua história social. O que, associado ao que foi dito a respeito das "funções da interação social", nos conduz a afirmar que o que cada pessoa pensa, fala, sente, rememora, sonha etc. é *função* do que o *outro* das múltiplas relações sociais em que ela está envolvida pensa, fala, sente, rememora, sonha etc. Insistindo em que não são as idéias, as palavras, os sentimentos, as lembranças, sonhos etc. do *outro* que são internalizados mas a *significação* que eles têm para o *eu*, pois a conversão do social em pessoal é um processo semiótico. De outra forma, seria difícil entender como as relações sociais podem se converter em funções da pessoa.

A continuidade do processo histórico está vinculada à troca que os homens fazem entre si, dos saberes acumulados ao longo de cada geração e, por conseguinte, da ampliação de sua capacidade cognitiva. No entanto a perspectiva de desenvolvimento do homem está comprometida, uma vez que a dinâmica da sociedade, organizada sob as relações sociais de dominação e produzindo as desigualdades de classes, pode dificultar o processo de apropriação de forma humanizadora. Segundo Leontiev (2004, p. 294, grifos do autor), “enquanto *globalmente* a atividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo *tomado à parte* estreita-se e empobrece”.

Neste sentido, o ensino escolar tem como função desenvolver o pensamento dos alunos, a sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, de raciocinar corretamente; desenvolver e ampliar as suas faculdades mentais (KOSTIUK, 2007). Entretanto, como afirmamos anteriormente, para garantir esse desenvolvimento, faz-se necessário que se promova um bom ensino, com atividades organizadas, que orientem o desenvolvimento do pensamento, da memória e dos demais processos mentais.

De acordo com Vigotskii (1994, p. 114, grifos do autor), “o *único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*”. Para tanto, é importante que o

professor conheça seu aluno e saiba quais conteúdos ele já consegue resolver sem ajuda de outrem, para que, a partir destes, possa interferir, com atividades intencionalmente organizadas, na zona de desenvolvimento proximal, estágio este em que o aluno necessita da mediação do professor ou de outrem para resolução das novas tarefas e, posteriormente, ter autonomia dos novos conteúdos escolares e avançar no seu desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1991a, p. 97-98):

A zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.
[...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã.

Por conseguinte, a aprendizagem escolar, fundamentada na leitura, orienta e estimula processos internos de desenvolvimento do aluno para um patamar superior no processo de desenvolvimento intelectual (KLEIMAN, 2004c). Conforme afirmam Guedes e Souza (2001, p. 15), “ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é de responsabilidade da escola”.

Para entender o professor como organizador da atividade de ensino, Moraes (2008, p. 93) explica que “é importante ter claro que as atividades de ensino e de aprendizagem são articuladas entre si; cabe ao professor organizar o ensino na forma de atividades, que serão desencadeadoras de atividades de aprendizagem para o aluno”. Organizar atividades que maximizem o desenvolvimento das capacidades humanas dos sujeitos. Portanto, a atividade de leitura deverá ter como objetivo principal a própria leitura do conteúdo textual a fim de sua compreensão, para que, após esta atividade, o aluno possa buscar no texto outras questões interpretativas, pertinentes à próxima atividade organizada pelo professor em relação ao texto trabalhado.

3.3 Interface entre Linguagem, Pensamento e Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Diferentes Áreas do Conhecimento do Estado do Paraná

Procuramos estabelecer em nossos estudos, durante o processo de observação e elaboração dos trabalhos, as relações existentes entre o projeto de ensino concebido pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná e os pressupostos centrais da Teoria Histórico-Cultural, base teórica desta pesquisa.

Ao analisar as Diretrizes que permeiam as diferentes disciplinas da matriz curricular da educação básica de 5ª a 8ª séries, observamos que a sua concepção teórico-pedagógica fundamenta-se nas teorias críticas da educação. Segundo os documentos, o contexto social “[...] propicia a formação dos sujeitos históricos – alunos e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendem que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas” (PARANÁ, 2008a, p. 30). Esse projeto, ao explicitar a concepção de escola e de sociedade, propõe formar sujeitos que promovam sentidos para o mundo; que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade (PARANÁ, 2008a).

Em uma perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1991a), assevera que o ser humano está imerso num contexto histórico. E, ainda, que um sujeito constitui-se nas relações sociais de seu tempo histórico e, ao mesmo tempo, forma sua singularidade ao atuar na sociedade em que está inserido. Essa inserção se dá pelo acesso ao mundo letrado, ao conhecimento científico, à reflexão filosófica, ao contato com a arte nos contextos em que eles se constituem. A instituição escolar é o lugar de socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade, que, veiculados pelos conteúdos das disciplinas escolares, promovem o desenvolvimento humano.

As Diretrizes Curriculares trazem em sua fundamentação uma dimensão filosófica baseada nos pressupostos históricos e culturais em que o

conhecimento é produzido e difundido em áreas que dialogam, mas que se constituem em suas especificidades (PARANÁ, 2008a). Sob esta perspectiva, o conhecimento deve ser considerado em suas dimensões científica, filosófica e artística. Portanto,

A produção científica, as manifestações artísticas e o legado filosófico da humanidade, com dimensões para as diversas disciplinas do currículo, possibilitam um trabalho pedagógico que aponte na direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano. Com isso, *entende-se escola como o espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular*. Essas são as fontes históricas do conhecimento em sua complexidade (PARANÁ, 2008a, p. 21, grifo nosso).

Há preocupação em estabelecer uma unidade filosófica e metodológica na composição da proposta pedagógica das disciplinas escolares, decorrente do cuidado em manter um diálogo com autores que, mesmo na diversidade e especificidade de seus estudos e pesquisas, trazem uma coerência de pensamentos.

Diante de tais considerações gerais, apresentamos a seguir uma síntese do pensamento educativo das diferentes disciplinas da Educação Básica de 5ª a 8ª séries do Estado do Paraná.

As Diretrizes Curriculares de **Língua Portuguesa** priorizam uma concepção em que a linguagem efetiva-se por meio da interação social, como “fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens”. Essa proposta destaca o processo de ensino e de aprendizagem pautado na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao aluno a leitura e a produção oral e escrita, bem como a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações (PARANÁ, 2008a). Estas Diretrizes fundamentam-se na teoria de Bakhtin, que explica os gêneros discursivos como formas e meios que o homem tem, pela necessidade, de se comunicar com o outro. Os gêneros discursivos se constituem nas diferentes esferas de comunicação, como a esfera jornalística; televisiva; cotidiana; digital dentre outras. Segundo esse teórico, todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem (BAKHTIN, 1992, p. 261, apud PARANÁ, 2008a, p. 52).

Nesta dimensão dialógica⁸, praticar a leitura requer conhecer as intenções e os interlocutores do discurso, compreender os diferentes textos produzidos em diversas esferas sociais, confrontando com o próprio saber e experiência de vida. Para Silva (2003, p. 24):

A prática de leitura é um princípio de cidadania, o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz.

Para tanto, a escola deve proporcionar um ambiente rico em diferentes configurações textuais, para que os alunos, de forma concreta, experimentem, com os diferentes textos, as inúmeras possibilidades de interlocução.

Freitas (2007, p. 41), ao analisar as relações entre as teorias de Vygotsky e Bakhtin, evidencia que os autores consideram “[...] o homem como um ser essencialmente social e histórico que na relação com o outro, em uma atividade prática comum intermediada pela linguagem, se constitui e se desenvolve enquanto sujeito”. Esses autores dão à linguagem um lugar central na constituição da consciência. Neste sentido, propiciar a discussão e a reflexão por meio de atividades planejadas que envolvam a leitura amplia, consideravelmente, a percepção do mundo e promove o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos envolvidos nesse processo educativo.

A concepção teórico-metodológica que permeia as Diretrizes da **Língua Inglesa** para a educação básica segue a mesma tendência estabelecida na disciplina de língua materna. No entanto, a especificidade da disciplina apresenta a língua estrangeira “[...] como espaço para ampliar o contato com outras formas de conhecer, com outros procedimentos interpretativos de construção da realidade” (PARANÁ, 2008b, p. 29). De acordo com estas diretrizes, o texto apresenta-se como um princípio gerador de unidades temáticas, que possibilita um espaço para o desenvolvimento intercultural com diferentes culturas, crenças e valores. O contato com o texto, por meio da

⁸ Concepção teórica fundamentada em Mikhail Bakhtin: “O contexto sócio-histórico estrutura o interior do diálogo da corrente da comunicação verbal entre os sujeitos históricos e os objetos do conhecimento. Trata-se de um dialogismo que se articula à construção dos acontecimentos e das estruturas sociais, construindo a linguagem de uma comunidade historicamente situada” (apud PARANÁ, 2008a, p. 30).

leitura, produz sentidos que mobilizam a capacidade de abstração e reflexão, levando a uma superação dos significados possíveis.

De acordo com as Diretrizes, o processo pedagógico em **Matemática** contribui para que o estudante tenha condições de identificar regularidades, estabelecer generalizações e apropriações de linguagem adequada para descrever e interpretar fenômenos matemáticos e de outras áreas do conhecimento. “Na educação básica, é preciso estabelecer uma relação intrínseca entre pensamento e linguagem, ou seja, a linguagem algébrica entendida como expressão do pensamento matemático” (PARANÁ, 2008c, p. 52).

Os conteúdos matemáticos previstos para a educação básica promovem: a compreensão e o desenvolvimento de valores e atitudes de natureza diversas, apropriação de conceitos e formulação de ideias, linguagem das grandezas, das imagens geométricas, da linguagem gráfica e da linguagem simbólica. Ao contextualizar informações em um universo de possibilidades, favorece a formação do pensamento matemático mediante a interpretação dos mesmos. Nesta perspectiva, o aluno compreende os conceitos e princípios matemáticos e reconhece suas aplicações, possibilitando-lhe analisar, discutir e levantar conjecturas sobre os conteúdos apreendidos. E com base neste aprendizado, amplia seu conhecimento lógico-matemático.

Os conhecimentos científicos selecionados à disciplina de **Ciências**, de acordo com a Diretriz Curricular, têm sua gênese nos “[...] modelos construídos a partir da investigação da *Natureza*”. Esse conhecimento, por meio de um “[...] processo de mediação didática, sofre adequação para o ensino, na forma de conteúdos escolares, tanto em termos de especificidade conceitual como de linguagem” (PARANÁ, 2008d, p. 60). No contexto escolar, o estudante apropria-se do conhecimento científico quando supera os obstáculos conceituais e, para que essa mudança ocorra, é importante valorizar o conhecimento anterior, formado nas relações sociais que o estudante estabelece na vida cotidiana. Esse conhecimento deve ser tomado como ponto de partida à formação dos conceitos científicos (PARANÁ, 2008d).

Esse documento busca suporte teórico nas concepções de Vygotsky (1991b, p. 71), que consideram um conceito,

[...] mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário.

Esta concepção remete ao conceito de zona de desenvolvimento potencial, que compreende o momento em que o aluno, influenciado pela mediação, busca princípios científicos, um processo que possibilite o desenvolvimento cognitivo real, em que ele é capaz de reconhecer as aplicações, analisar e discutir os conceitos elaborados.

Os conceitos que Vygotsky descreve em suas obras, segundo essas diretrizes:

Referem-se ao conhecimento sistematizado e ensinado na escola, como forma de representação, por meio de modelos, do conhecimento produzido pela ciência. O processo de construção desse conhecimento escolar se constitui na dialética entre os diferentes saberes sociais e seus respectivos significados (PARANÁ, 2008d, p. 59).

Os conhecimentos científicos e os conhecimentos cotidianos se inter-relacionam, e o aspecto essencial tanto para a formação do professor quanto para a atividade pedagógica é a divulgação científica, que permite a veiculação do conhecimento científico e dos métodos empregados nessa produção em linguagem acessível ao conhecimento escolar. Alguns materiais usados como recursos pedagógicos são essenciais na divulgação científica, propiciando interpretações, discussões e confronto de idéias, como: revistas, jornais, documentários, dentre outros, mas, quando utilizados em sala de aula, requerem uma adequação didática.

Nessas diretrizes, propõe-se que, na utilização de um texto de divulgação científica que objetiva a análise, reflexão e problematização dos conceitos científicos, o professor identifique os conceitos e/ou informações mais significativos, faça recortes e inserções, além de estabelecer relações conceituais, interdisciplinares e contextuais. No entanto adverte que o uso de material inadequado compromete o ensino e prejudica a aprendizagem e, por

consequente, o desenvolvimento dos processos cognitivos do educando. Para tanto, devem ser selecionados somente aqueles materiais que apresentem “[...] linguagem adequada articulada a um rigor teórico conceitual que evita a banalização do conhecimento científico (PARANÁ, 2008d, p. 71).

A Diretriz Curricular de **História** propõe uma matriz disciplinar constituída por conteúdos estruturantes⁹, relações de trabalho, relações de poder e relações culturais, e tem como finalidade a formação de um pensamento histórico do sujeito após a apropriação do conhecimento, expressado em suas múltiplas narrativas (PARANÁ, 2008e). Sob essa perspectiva, os sujeitos se constituem por intermédio de suas relações sociais, determinadas em qualquer período e local do processo histórico. Esse conhecimento expressa-se sob a forma de narrativas históricas, que é a forma de apresentação desse conhecimento, e se refere à comunicação entre os sujeitos por meio dos temas históricos.

De acordo com essa matriz, a História tem como objeto de estudo “[...] os processos históricos relativos às ações e às relações humanas praticadas no tempo, bem como a respectiva significação atribuída pelos sujeitos, tendo ou não consciência dessas ações” (PARANÁ, 2008e, p. 46). E acrescenta que as relações humanas podem ser definidas como estruturas sócio-históricas, e são produzidas por essas ações no modo de agir, pensar, sentir, representar, imaginar, instituir e de se relacionar social, cultural e politicamente.

Com textos e imagens de documentos históricos algumas atividades são sugeridas para o trabalho. Documentos de natureza textual devem abranger a identificação do tema, a tipologia textual, data e época de produção e publicação, autor e contexto em que foi produzido. A leitura deverá resgatar e reagrupar as ideias principais e os temas secundários, sublinhar palavras e expressões-chave, compreendendo seu sentido e significado, enfim buscar o ponto de vista do autor, esclarecendo as alusões contidas no texto. Verificar e analisar a perspectiva do texto, comparar fatos para conferir o conhecimento

⁹ Entendidos como “conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo e ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio de metodologias críticas de ensino-aprendizagem” (PARANÁ, 2008e, p. 25). Portanto, “são constructos históricos e estão atrelados a uma concepção política de educação, por isso não são escolhas neutras” (PARANÁ, 2008d, p. 63).

anterior. Documentos históricos que usam imagens requerem identificação do tema, a natureza da imagem, a data, o autor, a função e o contexto dessa imagem. A leitura é por meio da observação da imagem, a construção, o enquadramento, o ponto de vista e os planos. Os elementos contidos na imagem, como os personagens e os lugares, deverão ser distinguidos nesta observação, a fim de compreender o valor dos símbolos e época apresentados, sob a perspectiva da imagem (PARANÁ, 2008e). Outras atividades propõem aprimorar a capacidade de leitura de documentos com linguagens e conceitos históricos contemporâneos, como: cinema, fotografia, histórias em quadrinhos, músicas e televisão.

Na Diretriz Curricular da disciplina de **Geografia**, o conteúdo estruturante que direciona todo o pensamento geográfico é o conteúdo espaço geográfico, que deve ser trabalhado dialeticamente, utilizando como categorias de análise as relações espaço-temporal e sociedade-natureza nas dimensões geográficas da realidade, econômica, política, socioambiental e cultural-demográfica. O referencial teórico adotado por esta Diretriz assume o quadro conceitual das abordagens críticas, voltadas para a análise dos conflitos e contradições sociais, econômicas, culturais e políticas, próprias de um espaço.

A compreensão do espaço geográfico, dos conceitos e das relações socioespaciais nas diversas escalas geográficas é objeto de algumas práticas pedagógicas. Os recursos audiovisuais estimulam a leitura por meio de imagens, como fotos, slides, charges, ilustrações, filmes e reportagens, e possibilitam a problematização e a estimulação do diálogo e a pesquisa sobre o assunto. O documento propõe também, como recurso metodológico, o uso da linguagem cartográfica, que deve ser trabalhada como instrumento efetivo de leitura e análise de espaços próximos e distantes, conhecidos ou desconhecidos. De acordo com essa Diretriz, o domínio da leitura de mapas é um processo decorrente de diversas etapas de observação, intuição e representação do espaço. Os mapas e seus conteúdos devem ser “[...] lidos pelos estudantes como se fossem textos, passíveis de interpretação, problematização e análise crítica” (PARANÁ, 2008f, p. 83). O trabalho com esse material deve propiciar ao aluno apropriação da linguagem cartográfica e, portanto, de estabelecer relações mais complexas, com um maior nível de abstração. Outro instrumento mediador para a compreensão e organização

espacial são as obras literárias que são entendidas, nesta perspectiva, como instrumento de análise e representação social.

A função social apontada pela disciplina de **Educação Física** é contribuir para que os educandos ampliem a sua consciência corporal e, desse modo, reconheçam a dimensão corporal como resultado de experiências objetivas, vivenciadas pelos homens nos diferentes contextos em que eles estão inseridos, seja na família, na escola, no trabalho ou no lazer. Essa compreensão possibilita a “[...] comunicação e o diálogo com as diferentes culturas, porque contribui para desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a expressão corporal, a cooperação, entre outros aspectos” (PARANÁ, 2008g, p. 72).

Propõe-se, nestas diretrizes, pesquisar e discutir questões históricas dos conteúdos estruturantes: esporte, jogos, brincadeiras, dança, ginástica e lutas, sua origem, evolução, manifestações no contexto atual, propiciando ao aluno uma leitura crítica de sua complexidade social, histórica e política.

Quanto às Diretrizes Curriculares do ensino de **Arte** constatamos um embasamento nas teorias críticas, tomando como referência a arte como ideologia, como forma de conhecimento e como trabalho criador. A proposta curricular enfatiza que

Educar os alunos em arte é possibilitar-lhes um novo olhar, um ouvir mais crítico, um interpretar da realidade além das aparências, com a criação de uma nova realidade, bem como a ampliação das possibilidades de fruição [sentir e perceber] (PARANÁ, 2008h, p. 56).

Pretende-se, com o ensino e a aprendizagem de Arte na educação básica, que os alunos desenvolvam o pensamento crítico e aumentem sua capacidade de criação, para isso, devem adquirir conhecimentos sobre a diversidade de pensamentos e de criação artística. As manifestações artísticas resultam das relações específicas entre o ser humano e o mundo, o indivíduo expressa a realidade social em que está inserido. A dimensão artística está relacionada com a produção do conhecimento nas diferentes áreas, podendo contribuir significativamente para a humanização dos sentidos, superando a condição de alienação e repressão em que os seres humanos foram

submetidos. Sob esta perspectiva, a disciplina de arte apresenta uma característica interdisciplinar que possibilita o enriquecimento do trabalho pedagógico, já que seus conteúdos de ensino oportunizam diálogos com diversas disciplinas, como a história, a filosofia, a geografia, a matemática, a sociologia, a literatura dentre outras. Entre outros encaminhamentos metodológicos, o trabalho com artes visuais possibilita ao aluno compreender, por meio da leitura crítica da obra, o contexto histórico e social.

Na sequência, abordaremos a Leitura na sala de aula, apresentando o contexto da pesquisa de campo, os instrumentos e procedimentos, as categorias de análise, a dinâmica da sala de aula observada e, finalmente, a análise dos dados à luz da Teoria Histórico-Cultural e com respaldo das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná.

4. LEITURA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

Nas últimas décadas, muitos pesquisadores têm direcionado seus estudos à Linguagem e especificamente à Leitura, objetivando enfatizar a importância para o desenvolvimento das funções cognitivas do indivíduo, como: Kleiman (2004a, 2004b, 2004c), Lajolo (1997, 2005), Marcuschi (2005a, 2005b), Orlandi (2005, 2008), Silva (2003, 2005, 2009), Smolka (1989), Soares (1991, 2007), Zilberman e Silva (2005), entre outros.

A contribuição destes e outros pesquisadores exercem relevância na amplitude do (re)conhecimento da linguagem voltada ao desenvolvimento do aluno nas atividades escolares. Sendo assim, esse tema exerce fascínio para um educador/pesquisador que compreende a linguagem como um sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, e que potencializa as funções cognitivas do educando, promovendo seu desenvolvimento intelectual (VYGOTSKY, 1991a).

No documento Diretrizes de Língua Portuguesa, a leitura é definida como um “[...] ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento” (PARANÁ, 2008a, p. 56). O diálogo, considerado um importante espaço em que se pode observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais, é, acima de tudo, o espaço que pode analisar o complexo de forças que se mantêm constantes em todos os planos dessa interação social. Neste sentido, ao ler, o indivíduo busca na memória conhecimentos linguísticos, experiências socioculturais vivenciadas, desenvolve estratégias para se efetivar como leitor crítico. O texto constitui-se no processo de interação com o leitor. Esse processo se dá por meio de uma construção ativa e que pode desdobrar-se em infinitos textos, dependendo de quantas leituras houver e do lugar social e histórico em que o leitor se encontra (ZILBERMAN; SILVA, 2005).

Faraco (2009, p. 43) assevera que Bakhtin compreende os textos como um “[...] conjunto de signos (verbais ou não), produtos de um sujeito social e

historicamente localizado”, que tem uma “visão de mundo, um universo de valores com quem se interage”. Quanto maior o contato com a linguagem, mais possibilidades o indivíduo tem de compreender o mundo e suas relações. Por isso, o texto é sempre um conjunto de formulações e constitui-se em muitas possibilidades de produção do discurso nas diversas esferas de comunicação.

Ressaltamos que, nesta proposta de pesquisa, nosso objeto de observação e análise está limitado à leitura de textos verbalmente decodificados, como a leitura de livros, jornais, revistas e outros suportes da palavra ou imagem impressa. Limitar este objeto não significa desprezar a importância da diversidade de práticas leitoras. De acordo com Pszczol (2008, p. 14), podemos falar da:

Leitura de sons, de imagens, do entorno [cultural], da sociedade que nos circunda, de nossa inserção nessa sociedade, enfim todas as formas de acesso ao conhecimento e à herança cultural da humanidade. Quem lê a realidade em que está inserido e dela participa ativamente torna-se dono de uma voz e, por conseguinte, mais cidadão.

Entendemos que as práticas da linguagem, como fenômeno de uma interlocução viva, perpassam todas as áreas da ação humana. No entanto, Soares (2007, p. 38) assevera que a entrada no mundo da escrita se dá por dois meios: “Um é a tecnologia, que é aprender a codificar e decodificar, [...]. O outro é o uso dessa tecnologia. Apenas com um desses passaportes não se entra no mundo da escrita”. Como já dissemos, o processo de ensino e aprendizagem da linguagem é um processo que se estende em um sentido longitudinal, não se esgota no período escolar, mas se estende por toda a vida do indivíduo.

A seguir, apresentamos os segmentos que compõem a leitura na sala de aula: uma proposta de observação e análise.

4.1 Contexto da Pesquisa

A presente pesquisa de campo foi realizada em uma Instituição de Ensino da Rede Pública do Paraná, na cidade de Mandaguaçu, autorizada para funcionar desde 20 de setembro de 1974, e que oferece, atualmente, a Educação Básica nos níveis: Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries com 418 alunos, Ensino Médio com 618 alunos, Ensino Profissionalizante na área de Administração Pós-Médio e Subsequente com um total de 200 alunos e as modalidades da Educação Especial na Área de Deficiência Mental e Centro de Atendimento Especializado em Deficiência Visual – CAEDV. Este estabelecimento também atende 113 alunos no Centro de Estudos de Língua Estrangeira Moderna – CELEM – Espanhol e 30 alunos do Projeto Viva Escola Hip-Hop. A instituição conta com um laboratório para aulas práticas na área de Ciências, Química e Física, um laboratório de informática e uma biblioteca equipada com livros didáticos e paradidáticos, além de aproximadamente 4.500 livros de literatura infanto-juvenil.

A escolha deste estabelecimento de ensino ocorreu pelo fato de a pesquisadora atuar nele como docente.

Iniciamos os procedimentos apresentando à direção da escola os objetivos e finalidade do estudo e solicitamos autorização para desenvolver a pesquisa na instituição. Os professores envolvidos neste trabalho assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando a observação em sala de aula. A investigação foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – COPEP/ UEM, sob o edital nº 020/2008, projeto nº CAAE 0379-08, conforme anexo A.

A pesquisadora foi autorizada pela equipe pedagógica a conversar com os alunos envolvidos, a fim de explicar os objetivos e a finalidade do estudo e entregar o termo de consentimento para que seus pais ou responsáveis autorizassem a realização de tal tarefa. Após todas as informações dadas sobre a natureza do trabalho a ser realizado, foi estabelecido, junto à equipe pedagógica e professores, o cronograma da coleta de dados.

Delimitamos como campo de investigação as duas 5ª séries do período vespertino da Educação Básica. A 5ª série “B” é constituída por 30 alunos entre

10 a 13 anos de idade e a 5ª série “C” com 29 alunos entre 10 a 15 anos de idade. Os dez professores que ministram aulas nestas turmas, exceto a disciplina de Ensino Religioso, são habilitados nas respectivas disciplinas que atuam.

A observação ocorreu em um período de duas semanas para cada série e em todas as disciplinas da matriz curricular da 5ª série. A opção por observar os procedimentos adotados pelos professores quanto ao uso da leitura nas atividades escolares em todas as disciplinas se deu em virtude de entendermos que o desenvolvimento psicointelectual das crianças em idade escolar está vinculado à diversidade de linguagem e envolve todas as áreas do conhecimento. Neste sentido, Kostiuk (2007, p. 46) assevera que:

A aquisição da leitura, da escrita, do léxico da língua nativa, da gramática, da aritmética, da física, da geometria não deve considerar-se como uma simples aquisição, mas sim como um aperfeiçoamento da atividade cognoscitiva dos discípulos e da sua capacidade para assimilar conhecimentos.

A esse respeito e de acordo com a concepção histórico-cultural, a assimilação dos conhecimentos em crianças na idade pré-escolar acontece de uma forma espontânea, não-voluntária, resultante de comunicações verbais com os adultos. Enquanto que, nas crianças em idade escolar, a apropriação dos conhecimentos se dá por meio de processos educativos intencionais. Para Kostiuk (2007), a apropriação de um vocabulário novo e de outras conexões da língua enriquece a expressão verbal das crianças, leva ao aparecimento de novas necessidades e atitudes perante os processos verbais. O autor explica que a apropriação de conceitos novos e mais complexos “[...] favorece o desenvolvimento da abstração e da generalização, conduz à formação e ao aperfeiçoamento de operações lógicas, ao desenvolvimento da curiosidade, à iniciativa e à independência na assimilação de conhecimentos” (p. 50).

Diante destas considerações, salientamos a importância do ensino organizado e intencional voltado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Kostiuk (2007, p. 44) considera que “[...] conduzir o desenvolvimento através da educação significa organizar esta interação, dirigir

a atividade da criança para o conhecimento da realidade e para o domínio – por meio da palavra – do saber e da cultura da humanidade [...]”.

Apresentamos a seguir dados referentes às aulas observadas.

Quadro 1- Observações Realizadas pela Pesquisadora

Disciplina	Número de aulas semanais	Horas/ aula observadas 5ª série B	Horas/ aula observadas 5ª série C
Arte	02	04	04
Ciências	03	06	06
Educação Física	03	06	06
Ensino Religioso	01	02	02
Geografia	03	06	06
História	03	06	06
Inglês	02	04	04
Língua Portuguesa	04	08	08
Matemática	04	08	08
TOTAL	25 h/a	50 h/a	50 h/a

As observações foram realizadas no período de 5 de maio a 25 de junho de 2009. Para cada série, foram observadas duas semanas de aulas, e cada aula com a duração de 50 minutos.

4.2 Instrumentos e Procedimentos

O desenvolvimento da pesquisa bibliográfica se estendeu ao longo de todo o percurso de estudo teórico, coleta e análise dos dados. As referências principais e secundárias voltadas a Teoria Histórico-Cultural foram suporte nas inferências desenvolvidas no trabalho de natureza descritiva que objetiva utilizar técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como a observação organizada, o que as aproxima do que Gil (2002) denomina pesquisas exploratórias.

Ao se referir ao método investigativo, Vygotsky (1991a) enfatiza que observar o fenômeno de forma artificial, criar situações de experimentos de uma forma estática, investigar os estudos que focalizam o ser humano fora da relação com o social não são formas mais adequadas de se estudar as funções superiores. Para o autor, os estudos dos processos isolados e particularizados não servem como objeto de análise do comportamento humano; para ele, as questões humanas precisam ser analisadas nas suas interações com a cultura e como produto das interações sociais. Nesse sentido, elas se formam e se transformam num movimento dialético de constante mudança.

Sob este mesmo prisma, Freitas (2002) explica que a pesquisa qualitativa de cunho histórico-cultural ajuda o pesquisador a ter uma dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social. Nesta abordagem, a pesquisa qualitativa compreende os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as possíveis relações em uma dimensão social dialógica.

Neste sentido, o delineamento geral desta pesquisa consiste em uma observação direta dos procedimentos adotados pelos professores quanto à prática da leitura em duas turmas de 5ª séries da Educação Básica de um Colégio Público do Paraná, a fim de analisar a linguagem como elemento mediador dos processos psíquicos. Freitas (2002) ressalta que, na observação, devem ser considerados os diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos e como os fatos e fenômenos se relacionam entre si e com outros acontecimentos.

Os dados foram colhidos e analisados conforme pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Para a observação, delineamos as seguintes categorias previamente estabelecidas:

- situações em que ocorre a leitura na sala de aula;
- procedimentos adotados pelos professores para leitura;
- tipologia textual utilizada;
- tipo de material que compõe o texto;
- finalidades da leitura;
- produção de material resultante das atividades.

Estas categorias serviram de roteiro no momento da observação direta em sala de aula. Além disso, outros aspectos importantes poderão ser acrescentados. Neste sentido, como aponta Gil (2002) a respeito do estudo de campo, um planejamento com maior flexibilidade possibilita reformulações ao longo da pesquisa. Bogdan e Biklen (1999) afirmam que surgem outras questões que ajudarão na compreensão da situação estudada. Todavia é indispensável que o pesquisador tenha uma preocupação inicial, um objetivo central, uma questão norteadora.

Para o registro dos dados, utilizamos um diário de campo, o qual, organizado previamente, dispunha de espaços para indicar a série, disciplina, o teor da aula, os critérios de análise e outras situações que poderiam acontecer. Para tanto, a pesquisadora permaneceu da primeira até a quinta aula, com duração de 50 minutos cada uma e no período estipulado, para observação de toda dinâmica das aulas. Gil (2002) enfatiza a importância de o pesquisador ter a experiência direta com a situação de estudo, essa imersão na realidade escolar torna maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis. O estudo de campo, complementa o autor, objetiva o aprofundamento das questões propostas e dispõe-se a utilizar mais técnicas de observação do que de interrogação. Para ele, este estudo constitui-se em um maior alcance no campo educacional ou para qualquer outra atividade humana. Na mesma direção, Katz (1974) assevera que “o estudo de campo é o único que possibilita observar medidas do processo social na sua ocorrência natural”

e essas informações poderão possibilitar mudanças na própria dinâmica do trabalho observado.

Como apresentamos no quadro anterior, totalizamos 100 h/a de observações, que proporcionaram um espectro muito interessante e amplo para análise. Apresentamos o relatório completo da dinâmica das aulas no apêndice A e B. Optamos por relatar, no corpo do trabalho, os procedimentos adotados pelos professores e alunos, resumindo a dinamização da leitura escolar e seu procedimento em todas as disciplinas, caso contrário ficaria muito extenso o relato detalhado das observações.

Por se tratar da instituição escolar em que atuamos como professora, não foi difícil o primeiro contato com os alunos da 5ª série “B” e “C”. Percebemos que, para eles, a minha presença não causou constrangimento na dinâmica da sala de aula.

4.3 Resultados da Observação: Discussão e análise dos dados

Apresentamos uma síntese das atividades observadas em todas as disciplinas da 5ª série da educação básica do período vespertino. De acordo com o objetivo desta pesquisa, destacamos as ações dos professores e dos alunos em suas manifestações de leitura que ocorreram em sala de aula com a finalidade de análise. Segundo Bogdan e Biklen (1999), a pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico não se investiga em razão de resultados, mas o que se quer obter é a compreensão dos comportamentos sob a perspectiva dos sujeitos da investigação em relação ao contexto do qual fazem parte.

4.3.1 A prática da leitura nas salas pesquisadas de acordo com os resultados da observação

Quadro 2- Síntese das Atividades Observadas

Disciplina/Conteúdo	Ações do professor	Ações dos alunos
Arte: - Dobradura; -Vida e obra de Tarsila do Amaral.	-exposição oral; -leitura e contextualização das obras mais importantes.	-leitura e interpretação das telas apresentadas; -releitura: reprodução artística: pintura e colagem.
Ciências: -Meio ambiente; -Características dos seres vivos; -Hábitos alimentares; -Cadeia alimentar; -Atividade complementar: "Jogo do meio ambiente".	-contextualização sobre o conteúdo; -transcrição do texto e exercícios no quadro; -correção oral dos exercícios.	-leitura oral e coletiva das palavras destacadas; -leitura (decodificação) para transcrição do texto no caderno; -leitura individual das questões avaliativas.
Educação Física: -Jogos pré-esportivos- Futebol – Handebol; -Tema: "Quem sou eu".	-explicação das regras esportivas; -conversação sobre o tema; -proposta: produção de um texto (sugestões de uma estrutura textual).	-produção do texto: "Quem sou eu" (hipótese de leitura).
Ensino Religioso: -Provérbio do dia; -Data comemorativa- Dia das Mães; -A manifestação do sagrado; -"O que Deus criou".	-transcrição do conteúdo no quadro; -leitura e correção da mensagem; -exposição oral.	-compor uma mensagem (hipótese de leitura); -leitura da mensagem para transcrição no cartão (hipótese); -leitura (decodificação) para cópia do texto; -leitura visual- vídeo; -releitura das frases por meio do desenho.
Geografia: -Localização sobre o espaço geográfico: paralelos; latitude; -Recurso natural: Água; -O planeta terra: fusos horários.	-exposição oral, utilização do geoatlas; mapa mundi e livro didático; -transcrição do texto/resumo no quadro; -leitura e destaque do conteúdo no livro didático;	-geoatlas: localização e leitura oral dos conceitos mais importantes; -Livro didático: resgate do conteúdo, leitura oral de alguns parágrafos e destaque dos conceitos;

	-correção oral das atividades; -transcrição; leitura e contextualização do poema no quadro.	-leitura (decodificação) para cópia do poema; -leitura (individual e silenciosa) do texto para resolução dos exercícios (avaliação).
História: -Egito Antigo: “Construindo um Império”; -Civilização mesopotâmica; -Avaliação.	-revisão oral do conteúdo; -utilização de recurso audiovisual; -leitura do mapa mundi: localização e conceitos; -leitura e explicação do texto do livro didático; -transcrição do conteúdo e exercícios no quadro.	-livro didático: recuperação do conteúdo, leitura silenciosa; -leitura do mapa; -leitura para resolução dos exercícios do livro didático; -leitura (decodificação) para cópia do conteúdo do quadro; -leitura individual das questões avaliativas.
Inglês: -Calendário do mês: datas comemorativas, recesso escolar; aniversários; -Personal Information; -Pronomes; -Cores; -Avaliação.	-transcrição do conteúdo no quadro; -leitura e contextualização do conteúdo; -correção dos exercícios individual e coletivamente; -leitura oral das questões avaliativas.	-leitura (decodificação) para transcrição do conteúdo e exercícios para o caderno; -leitura – completar informações pessoais; -correção oral dos exercícios; -leitura das questões avaliativas.
Língua Portuguesa: -Texto: “Eu e o melhor de mim”; -Texto: “Daiane, a ginasta moleque”; -Variedades linguísticas; -Avaliação.	-leitura e contextualização do texto introdutório; -interpretação oral das imagens: fotografia, pintura, Cartum -correção oral dos exercícios; -estudo gramatical.	-leitura e interpretação oral das imagens; -leitura para resolução dos exercícios (interpretação escrita); -leitura individual do texto; -leitura para correção dos exercícios.
Matemática: -Avaliação (área e perímetro); -Sólidos geométricos; -Sistema de numeração romano.	-avaliação; -transcrição do conteúdo e exercícios no quadro; -explicação oral; -apresentação de figuras concretas para reconhecimento dos tipos sólidos.	-leitura silenciosa para avaliação; -leitura (decodificação) cópia do conteúdo e exercícios no caderno; -acompanhar, silenciosamente, a leitura feita pela professora.

Quadro elaborado com base em Silva (2005).

No quadro 2, estão representadas a síntese das atividades observadas no período de 5 de maio a 25 de junho de 2009 nas diferentes disciplinas ministradas nas duas turmas de 5ª série. O relato completo da observação está inserido no apêndice A e B. Os textos utilizados pelos professores estão inseridos no anexo B.

Enfatizamos que a análise desta pesquisa terá um recorte na dimensão das diferentes manifestações da linguagem, limitando-se ao procedimento pedagógico que envolve o código linguístico escrito, como livros, revistas, jornais, cartazes, etc. e ou complementados por meio do código icônico, aplicado para reproduzir imagens (desenhos, fotografias, mapas, etc.).

A seguir, apresentamos a discussão e análise dos dados tendo como parâmetro os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, com respaldo em documentos oficiais – Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná nas diferentes áreas da educação básica de 5ª a 8ª séries – e autores, anteriormente citados, que pesquisam a leitura como processo de emancipação do homem.

4.3.2 A prática da leitura nas salas pesquisadas de acordo com a situação, procedimentos, tipologia textual e materiais utilizados na leitura

Ao analisar **em quais situações** ocorreu a leitura na sala de aula, observamos que a prática da leitura não foi constante. O professor apresentava o texto e, na maioria das vezes, fazia a própria leitura e, aos alunos, era solicitado que fizessem leituras de textos e ou partes de textos silenciosamente, objetivando a resolução de exercícios que, quase sempre, eram propostos pelo livro didático. Liam enunciados de tarefas e, quando solicitados, liam as respostas em voz alta para a correção dos exercícios. Foram poucos os momentos em que os alunos, a pedido do professor e junto com este, buscavam, no texto, resgatar e destacar o conteúdo que era explicado oralmente pelo professor. Aguiar (2008, p. 16) comenta que, em relação à leitura, o objetivo equivocado da educação formal se dá em

[...] cobrar exercícios de análise de textos para emissão de juízos, buscando fazer de todo leitor um conhecedor de literatura. O resultado, em nosso contexto, é o fracasso: o aluno não se torna um especialista nem se converte em leitor.

De acordo com Orlandi (2008, p. 36), predomina a perspectiva imediatista, a leitura é mais um “artefato escolar instrumental”, visando à urgência dos resultados escolares.

Para Klebis (2008, p. 37), “[...] o fato de ler para ou com os alunos, sem exigir a devolução escrita ou oral dos ‘significados’, é visto com desconfiança pela escola”. Assim, uma aula de leitura que objetive proporcionar um contato com os textos que aproxime livros e leitores, para que esse material escrito seja sentido pelos alunos leitores, não é considerada, na opinião de muitos professores, uma “aula-de-fato”. De uma maneira equivocada, a produtividade está diretamente relacionada a algo produzido e traduzido em resultados concretos.

Os procedimentos adotados pelos professores baseavam-se na oralidade e, quando se apoiavam no texto escrito, eles próprios, conforme já foi dito, faziam a leitura. Após a exposição oral do conteúdo, solicitavam que os alunos lessem individualmente o texto para, em seguida, responderem por escrito os exercícios. Observamos que a maioria dos alunos não lia, ia direto para as questões. Os alunos sabem que as perguntas são ordenadas segundo o eixo temporal da história, o que facilita a localização da resposta.

Durante todo período observado, somente um professor solicitou a leitura de uma parte do texto para ressaltar o conteúdo explicado oralmente. Essa atividade conjunta foi mediada pelo professor. A maioria solicitou a leitura individual como instrumento para resolução de exercícios ou questões avaliativas.

Marcuschi (2005a, p. 40, grifos do autor), considera a atividade de ouvir e ler como criativa e não “[...] simples manifestações de um uso *reprodutivo* e *passivo* da língua”. Mas assevera que existem características bem diversas quanto às estratégias de leitura que envolvem a fala e a escrita, melhor dizendo, entre os textos escritos e textos falados, não por conta de uma radical diferença no processamento cognitivo, mas sim pelas diferentes formas de

manifestações textuais e organização discursiva nas duas modalidades. Entre algumas razões, “uma delas é o fato de a criança, o jovem e o adulto, sempre que se encontrem em situação de aprendizado formal (na escola, universidade etc.), estarem submetidos em mais de 80% do tempo à condição de ouvintes” (MARCUSCHI, 2005a).

Durante as aulas, observamos um padrão de procedimentos entre os professores: a explicação oral, seguida da solicitação de leitura do texto pelos alunos, a fim de responderem os exercícios propostos. Marcuschi (2005a, p. 41) adverte que “na medida em que nos restringimos à leitura de textos escritos e ignoramos a leitura de textos orais, estaremos passando por cima de um dos problemas mais elementares da escola: a compreensão do texto do professor”. Mesmo não dispondo de estudos conclusivos sobre o tema, o autor entende que não devemos desconsiderar que o “[...] rendimento escolar depende muito da natureza do texto do professor, seja quanto às estruturas lingüísticas, o léxico ou a forma de organização discursiva da informação”. Por outro lado, a fala, sobretudo a conversação, envolve uma interação mais direta, por estar no mesmo tempo social, em situações comuns e imediatas, e fatores organizacionais, como gestos, repetições e maior espontaneidade, podem facilitar a contextualização.

Neste sentido, é importante que o professor, durante sua exposição oral, promova estratégias, junto aos alunos, de resgate do conteúdo no texto escrito. Retomar o conteúdo, analisando o texto escrito em uma atividade conjunta professor/aluno, facilita a interpretação e a compreensão do assunto quando, em outro momento, o aluno consultar o texto escrito sem a mediação do professor.

De acordo com Lajolo (2005, p. 96-97):

Se a prática escolar centralizar sua reflexão sobre o ato concreto de leitura em curso no espaço da sala de aula e sobre as interpretações que aí ocorrem (inclusive as decorrentes de roteiros de atividades), a leitura [...] escolar pode converter-se numa prática de instauração de significados [...].

Explica Orlandi (2005, p. 72 grifos da autora) que “a relação entre o sujeito-leitor e o texto não é, pois, nem direta nem mecânica. Ela passa por mediações, por determinações de muitas e variadas espécies que são a sua

experiência de linguagem". Diante do texto, o sujeito, carregado de suas histórias de leitura, relaciona-se com o texto por alguns pontos, os quais a autora denomina pontos de entrada e que têm a ver com a historicidade do texto, produzindo uma leitura específica em um dado momento.

Numa perspectiva histórico-cultural, as interações sociais e o ensino sistemático constituem os principais meios pelos quais o desenvolvimento avança. A apropriação do conhecimento manifesta-se na e pela interação social e, nessa atividade, o homem forma sua consciência individual. Sirgado Pino (2000, p. 72), com base em Vygotsky, explicita que "o homem é uma pessoa social: um agregado de relações sociais incorporadas num indivíduo". Sob esta concepção, o ser humano que se apresenta é resultante das inter-relações sociais, culturais e históricas do seu tempo.

Por conseguinte, na aprendizagem mediada, Vygotsky (1991a) ressalta a importância da interação estabelecida entre o adulto e a criança. É nessas trocas que a mediação, sob forma de signos e instrumentos mediados pela linguagem, as atividades individuais e relações interpessoais interferem positivamente no desenvolvimento do indivíduo e consequentemente, ampliam sua capacidade cognitiva e reestruturam suas funções psicológicas.

É pela mediação que a consciência infantil deixa de ser guiada apenas pelo biológico e passa a ser orientada por necessidades que, antes de serem individuais, são dos homens de uma determinada época; nas quais a linguagem ganha cada vez mais relevância. Por isso, a linguagem, em especial a leitura nas suas diferentes formas, adquire uma função básica na formação dos processos mentais, como atenção voluntária, memória lógica, raciocínio, capacidade de armazenamento, análise, planificação mental, capacidade de reflexão e abstração, que ampliam as possibilidades de compreensão e intervenção dos homens sobre sua realidade.

No indivíduo adulto, em que tais habilidades já foram desenvolvidas, o processo de ler e escrever não é executado por nenhuma ação psicológica complexa, é reproduzido automaticamente por técnicas já aprendidas em estágios anteriores do desenvolvimento. Mas, durante a apropriação por parte da criança, este processo não é automático, processa-se por diversos estágios que envolvem mudanças nas funções psicológicas, que se reorganizam em sistemas funcionais complexos. Estes necessitam ser compreendidos pelos

educadores ao proporem tarefas e atividades planejadas e sistematizadas, para que a aprendizagem tenha sucesso (LURIA, 1994, p. 95).

Quanto aos **textos usados**, constatamos que os mesmos representam diversos gêneros textuais¹⁰, como artigos científicos, documentos históricos, entrevistas e reportagens jornalísticas, receitas, mensagens, relatório pessoal, anedotas, mapas, fotografias, pintura, cartum, poemas, artigo de opinião, conversações espontâneas, vídeos dentre outros. Ao analisar os tipos textuais¹¹, observamos que há predominância, nas sequências linguísticas, do tipo expositivo e descritivo. De acordo com Marcuschi (2005b, p. 29), “no caso de textos descritivos, predominam as seqüências de localização. Os textos expositivos apresentam o predomínio de seqüências analíticas ou então explicitamente explicativas”. Entretanto o autor assevera que um texto pode apresentar uma sequência tipológica heterogênea, ou seja, pode haver uma grande heterogeneidade tipológica nos gêneros textuais, mas estarem relacionados entre si.

O trabalho com textos não-verbais, como cartum, fotografia, pintura, foi feito com mais frequência nas aulas de Língua Portuguesa e Arte. Os textos extraídos de documentos e mapas foram os mais utilizados nas disciplinas de Geografia e História. Contudo, algumas observações teóricas devem ser pontuadas para esclarecer expressões aqui usadas.

Com o aumento dos suportes tecnológicos da comunicação, tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, e por terem presença marcante em nossa vida, eles propiciam novas formas discursivas e integram-se nas culturas em que se desenvolvem e abrem campo para novos gêneros textuais. Porque, como Marcuschi (2005b) destaca, não é possível a comunicação verbal a não ser por algum gênero, assim como não é possível comunicar-se verbalmente sem ser por algum texto. Portanto, a comunicação verbal só é possível mediante algum *gênero textual*.

¹⁰ “Gênero textual” é usado para referir os textos materializados que, encontrados na vida cotidiana, apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (MARCUSCHI, 2005b).

¹¹ “Tipo textual” designa uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição – aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas. Em geral, os tipos textuais abrangem categorias como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (MARCUSCHI, 2005b).

Esta concepção é defendida pela maioria dos autores que entendem a língua como uma atividade social, histórica e cognitiva, e privilegiam a natureza funcional e interativa sem descartar, no entanto, o aspecto formal e estrutural. Nos gêneros textuais, predominam os critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo programático, estilo e composicionalidade. Marcuschi (2005b) afirma que é sob esta perspectiva que os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas, e são capazes de agir e falar ao mundo, constituindo-o de algum modo.

Outra consideração que deve ser observada é a expressão *domínio discursivo*, que designa as grandes esferas da atividade humana ou instância de produção discursiva, como atividades jurídicas, jornalísticas ou religiosas, que dão origem a vários gêneros. Neste sentido, Marcuschi (2005b, p. 24, grifos do autor) diferencia texto e discurso, assevera que “*texto* é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. *Discurso* é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva”.

Para Marcuschi (2005a), cada texto carrega em si condições restritivas específicas tanto de contextualização como de indeterminação, agindo conjuntamente com as condições de infinitas possibilidades interpretativas, sob alternativas mutuamente aceitáveis e a presença de contextos situados num tempo e espaço, definidos tanto para a produção como para a recepção. Alguns fatores afetam a produção e compreensão dos textos, como a estrutura linguística¹² e os interesses dos envolvidos, produtores e receptores, que podem coincidir ou não.

Conforme Marcuschi (2005a), tais fatores sugerem que o texto se apresenta como uma “[...] *rede*, constituída por vários fios, tais como a organização gramatical, a estrutura léxica, as informações objetivas, as pressuposições, as intenções”. Neste sentido, a contextualização feita pelo professor antecipa o conhecimento e a familiaridade com o tema, configurando o “[...] terreno onde frutificará a base textual, pois não se pode supor um leitor ou ouvinte com *ponto cognitivo zero*, por mais imaturo e inexperiente que seja” (MARCUSCHI, 2005a, p. 53, grifos do autor).

¹² Consideram-se os dados intralinguísticos evidenciados nas saliências e organizações fonológicas, morfológicas, sintáticas e outras (MARCUSCHI, 2005a, p. 53).

As combinações complexas, incorporadas em um texto, não só permitem a análise e a síntese da percepção textual, como também a conexão de coisas com ações e as relações que se estabelecem entre si. Neste sentido, Luria (2007, p. 111) observa que:

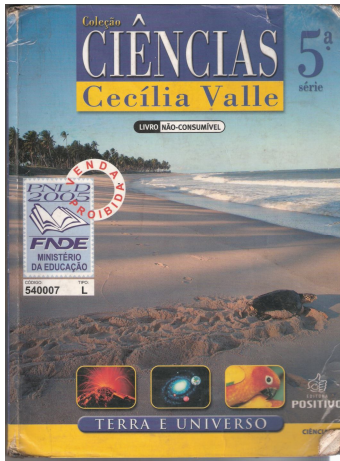
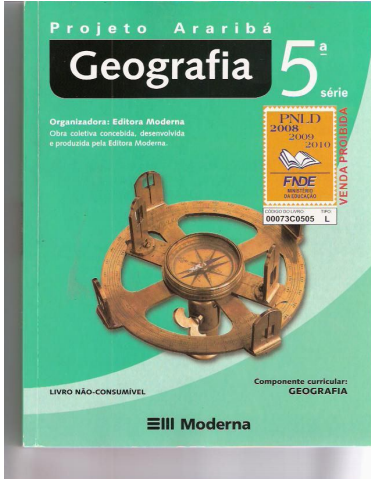
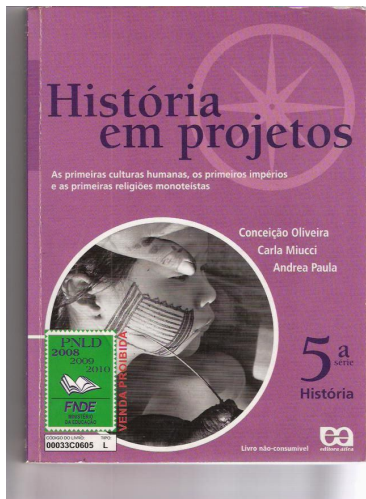
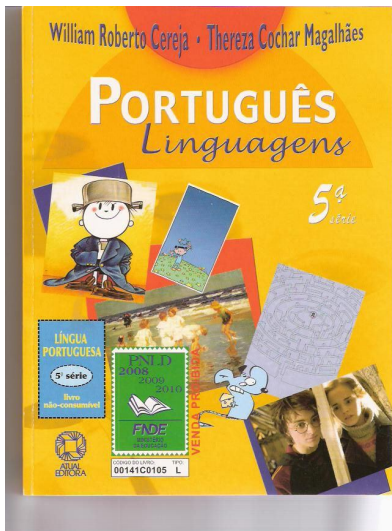
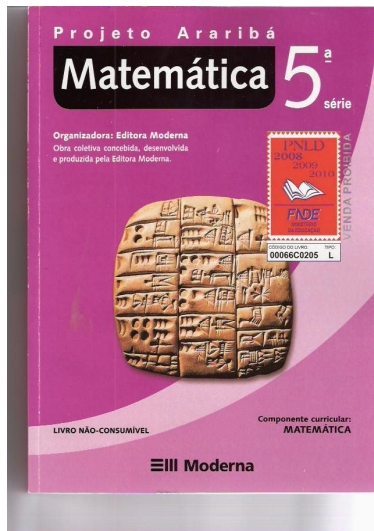
Ao apossar-se de formas de discurso desenvolvido, a criança adquire a capacidade de formar conceitos, mas também de deduzir conclusões de uns supostos; assimila relações lógicas, conhece leis que estão muito além dos limites da experiência pessoal direta.

A interação da criança com o produto textual oportuniza o envolvimento com os objetos do mundo exterior, ampliando a capacidade de fazer deduções de suas próprias observações.

Nas atividades em sala de aula, observamos que o **material mais utilizado** para leitura foi o livro didático e textos escritos no quadro de giz. É interessante observar que, apesar de nem todos professores utilizarem livro didático, em todas as disciplinas, exceto Arte, Educação Física e Inglês, foi feita escolha de livros no ano de 2007. Os livros escolhidos, foram encaminhados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), implementado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cuja autarquia é vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto (MEC).

Os livros adotados estão relacionados no quadro 3.

Quadro 3 – Livros Didáticos Adotados para 5ª Série na Escola Observada para o Triênio 2008, 2009 e 2010

Valle, Cecília. Ciências: Terra e Universo. 	* Aoki, Virgínia (Coord). Projeto Araribá: Geografia. 	* Oliveira, M.C.C.; Miucci, C.; Santos, A.P. História em projetos 
* Cereja, W.R.; Magalhães, T.C. Português: Linguagens. 	Barroso, Juliane M. (Coord). Projeto Araribá: Matemática 	

* Livros utilizados com regularidade, durante o processo de observação, pelos professores.

Outros materiais, mapas, geoatlas, folhas mimeografadas e recurso audiovisual, como vídeos, também foram utilizados, porém em menor proporção. Percebemos que o uso do material escrito para uma leitura sistematizada, ou seja, leitura do material escrito para fins de análise e

compreensão do conteúdo do texto, não se destacava como objetivo do professor. Como já nos referimos anteriormente, observamos que o objetivo principal para a utilização da leitura era à interpretação oral e ou escrita dos exercícios solicitados pelo professor, elaborados por ele ou pelo livro didático.

Perini (2005, p. 81), ao analisar qual material escrito circula entre os alunos, relata que, na verdade, o livro didático é “o único tipo de material escrito com o qual os alunos têm oportunidade de um convívio relativamente intenso e prolongado”. Porém os textos didáticos, segundo o autor, têm para os alunos um interesse imediato, na medida em que lhes possibilita, inicialmente, melhorar seu desempenho escolar em se tratando dos interesses avaliativos. Fugindo desse momento, é notado o grau de desinteresse que os alunos demonstram pelo livro didático. Perini acrescenta que o desinteresse que o aluno apresenta, não só pelo livro como por qualquer atividade encomendada pela escola, possa ser causado pela dificuldade ou até incapacidade de compreendê-los. O autor considera que, com a “[...] incapacidade de decifrar o livro didático, o aluno passa muito rapidamente à conclusão de que não vale a pena tentar ler, [...] para buscar informações necessárias”. Assevera ainda que os alunos dependem quase que exclusivamente de aulas expositivas, consultas ao professor ou a outras pessoas, exercícios e outras “muletas didáticas” (p. 81).

A questão que pesa não é a solicitação de ajuda ao professor ou a outros, já que, para Vygotsky (1991a, p. 33), “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa”. O autor demonstra claramente em seus escritos que o valor desta relação entre a criança e o adulto ou outra criança mais proficiente orienta o modo de funcionamento da cognição daquela.

Neste sentido, Vygotsky (1991a) considera que a complexidade da estrutura humana é produto de um processo de desenvolvimento profundamente consolidado nas ligações entre história individual e história social. Nas dimensões voltadas para o ensino escolar, o professor deve proporcionar atividades intencionais significativas que estimulem a coletividade, para que o aluno, junto com o outro, possa ampliar seus horizontes à aprendizagem. Deste modo, quando este aluno for produzir suas tarefas escolares de forma independente possa ter sucesso.

O livro didático é o material escrito que circula com maior oportunidade de acesso e manuseio entre os alunos. No entanto, devido à dificuldade na aquisição da estrutura linguística, pela falta de instrumentalização da leitura, os alunos deixam de ter autonomia na compreensão dos textos. A consequência desse processo é que, mesmo tendo o livro, o aluno não o utiliza como fonte de informação. Quando pensamos em objetivos mais amplos e mesmo em relação ao interesse pela leitura, esse fato tem efeitos profundos nas desigualdades sociais. Como explica Perini (2005, p. 82)

Essas atitudes desfavoráveis à leitura já se começam a formar muito cedo, por volta da terceira série. Os primeiros fracassos levam rapidamente o aluno a fugir a novas oportunidades de ler. Ele não chega a descobrir, em suma, que o livro (ou o material escrito em geral) pode ser uma fonte de informações úteis, para a escola ou para a vida.

Podemos considerar outros aspectos relevantes em relação aos textos que compõem o livro didático, como a legibilidade ou grau de dificuldade, a relevância e o interesse tanto do ponto de vista do aluno quanto do ponto de vista dos objetivos do professor. Segundo Kleiman (2004b, p. 93), a legibilidade dos textos implica “[...] desde os seus aspectos gráficos (tamanho da letra, ilustrações, uso de negrito), até à sua carga conceitual”. A legibilidade física, o tamanho e clareza das letras, a cor e a textura do papel, também pode dificultar a compreensão. Alliende e Condemarín (2005) acrescentam ainda a pouca diversidade de recursos tipográficos, como: parágrafos muito extensos, páginas sempre dispostas do mesmo modo, sem quadros, sem ilustrações, sem marcas para destacar as enumerações e os aspectos importantes, ou até o excesso destas representações. Desta maneira, os fatores físicos, sensoriais ou materiais de um texto podem dificultar ou até impossibilitar sua compreensão.

Alliende e Condemarín (2005, p. 125) asseveram que:

Se uma criança enfrenta estruturas lingüísticas que não maneja nem conhece passivamente, não entenderá o escrito, mesmo que o vocabulário e o tema sejam conhecidos por ela. Se no texto aparece uma grande quantidade de palavras desconhecidas para o leitor, sem nenhum apoio de indícios

contextuais, também será dificultada ou impedida a compreensão.

Kleiman (2004a) acrescenta outra dificuldade de compreensão se dá pelo excesso, quando o autor apresenta muitas informações sem prever leituras inacessíveis, produz complexas relações mediante nexos que não são habitualmente utilizados pelos alunos, com abundância de termos técnicos, pouco usuais ou abstratos. Por conseguinte, o leitor que não possui conhecimentos linguísticos ou extratextuais necessários à tarefa sente dificuldades na compreensão. Neste caso, observamos que os livros didáticos usados pelos alunos trazem uma base linguística extremamente complexa, como apresentados no anexo B. A estrutura linguística dos textos, além de serem longos e extensos, trazem uma variedade de informações que acabam por confundir a determinação da ideia principal, ideias secundárias, detalhes, fantasia e realidade, e outras categorias. Segundo Alliende e Condemarín (2005, p. 123), “a compreensão leitora é dificultada por conteúdos abstratos, complexos, não-correspondentes à idade mental e cronológica do leitor”. Os textos que compõem os livros são ótimas fontes para o professor trabalhar junto com os alunos. No entanto, quando o aluno precisa estudar sozinho, depara-se com um grau de complexidade muito grande, dificultando o acesso ao instrumento.

Bogoyavlensky e Menchinskaya (2007, p. 79) assinalam que o conteúdo do material escolar

Exerce uma importante influência sobre as características do processo de aprendizagem, dado que as características objetivas deste conteúdo predeterminam de maneira considerável os processos cognoscitivos e os modos de pensamento necessário para uma adequada aquisição de noções.

Enfatizam os autores que não só conhecer as características do material escolhido promove o processo de aquisição do conhecimento, mas também a experiência precedente e o nível de desenvolvimento alcançado por este educando. Antecipar quais conceitos o aluno deva assimilar, as relações entre estes conceitos bem como a estrutura da tarefa a ser realizada, “[...] permite ao professor observar as formas de análise e síntese através das quais se propôs

conduzir o aluno pelo caminho da aquisição de determinadas noções” (p 79). Por conseguinte, o professor não deve perder de vista o processo, deve levar em conta cada etapa do ensino, ou seja, as metas parciais e intermediárias do processo. Cada professor, em consonância com a especificidade de sua disciplina, deve ser o organizador da atividade de ensino e da atividade de aprendizagem, elementos que mobilizam os sujeitos no trabalho educativo (MORAES, 2008).

Ao analisarmos os textos trabalhados em sala de aula, como constam no anexo B, que compõem os diferentes livros didáticos da 5ª série, constatamos a mesma observação que Perini (2005, p. 84) faz quando escreve sobre a complexidade dos livros de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental que analisou. O autor assevera que:

Não é raro encontrar textos de terceira ou quarta série cuja complexidade se compara à de textos universitários; não é de admirar que os alunos se vejam derrotados frente a eles. [...] esse fato é um dos fatores do fracasso da escola em alfabetizar funcionalmente. De sua incapacidade de decifrar o livro didático, o aluno passa muito rapidamente à conclusão de que não vale a pena tentar ler, não vale a pena ler, não vale a pena recorrer ao material escrito para buscar informações necessárias.

Outra situação que não está relacionada à compreensão ou incompreensão de um texto tem a ver com os graus de adequação da leitura em que se envolve a aceitabilidade. Esta, exclusivamente, não depende nem de falhas do autor nem de falhas do leitor, mas se define na interação de ambos (KLEIMAN, 2004a). A aceitabilidade está ligada ao leitor em acreditar que o autor tem algo a dizer e que poderá ampliar, corrigir e enriquecer o seu conhecimento. Para a autora:

No contexto escolar, uma leitura aceitável seria aquela em que o leitor, acreditando na relevância da proposta do autor, incorpora os conteúdos informativos do texto ao seu conhecimento. Nessa perspectiva, um texto é ilegível não apenas por que a estrutura interna é de difícil acesso; ele deve ser considerado ilegível quando o autor apresenta informações de tal forma que numa leitura adequada o leitor será levado a incorporar informações erradas ou falsas. (KLEIMAN, 2004a, p. 185).

Outra questão que deve ser considerada são as atividades propostas pelo professor, as quais, durante as observações, na maioria das vezes, ficaram a critério da organização do livro didático. Esta observação é corroborada pela pesquisa feita por Silva (2009, p. 33) sobre as características das práticas de leitura dos professores. Constatou que “livros didáticos e dicionários aparecem no topo da hierarquia dos materiais de leitura, indicando talvez uma dependência a textos prontos, apenas adotados e repassados para compor a chamada lição da aula”. Igualmente, Orlandi (2008) assevera que a leitura do professor está amarrada àquilo que é fornecido pelo livro didático; neste caso, o autor do livro didático adotado é a autoridade imediata. Os textos escolhidos e adotados pelo autor do livro legitimam o trabalho pedagógico do professor que o considera como modelo ideal. De acordo com a autora, essa função de legitimar leituras está distribuída pelas diferentes áreas do conhecimento escolar.

Entretanto, para que o livro exerça, de fato, a função objetivada e fixada no próprio instrumento, há que ser efetuada a atividade correspondente ao que se propõe e objetiva. Leontiev (2004, p. 341) assevera que para a criança apropriar-se deste instrumento “significa que aprendeu a servir-se dele corretamente e já se formaram nelas as ações e operações motoras e mentais necessárias para esse efeito”. No entanto, o autor enfatiza que, para formar as ações e operações que estão concretizadas no objeto, é necessário um processo de mediação entre a criança e o instrumento. Essa relação entre ambos é mediatizada pela inter-relação com um adulto mais proficiente, por meio da comunicação prática e verbal, na atividade comum com elas e com as pessoas que a rodeiam, no caso da educação escolar – o professor. Assim, as ações mentais “[...] podem formar-se na criança se lhas ensinarmos, se se orientar a sua atividade de maneira determinada e se se *construir* a sua ação” (LEONTIEV, 2004, p. 343, grifo do autor).

4.3.3 Finalidades em que a leitura é utilizada, o papel dos professores enquanto mediadores no processo ensino e aprendizagem da leitura e a produção do material resultante das atividades

Observamos que a **finalidade** com que a leitura foi produzida nas aulas teve o caráter prático de fornecer subsídios para a interpretação tanto oral quanto escrita dos textos verbais e não-verbais, para estudo gramatical, leitura (decodificação). Utilizou-se também com fim de transcrição dos conteúdos e exercícios no caderno, leitura individual e coletiva dos enunciados do livro didático e leitura individual das questões avaliativas. Colomer e Camps (2002, p. 72) entendem que essas atividades, denominadas de “compreensão do texto”,

Limitam-se a cobrar a lembrança imediata de pequenos detalhes secundários e referem-se a informações obtidas segundo o desenvolvimento linear do escrito. O tipo de resposta resultante é o de uma simples verificação, concisa e facilmente localizável no texto, mesmo que o leitor não o tenha compreendido, já que não existe nenhum tipo de elaboração pessoal nem implica sua compreensão global.

As experiências de leitura para os alunos são reduzidas ao ato de decifrar os códigos da escrita, objetivando resolver os exercícios. Essas atividades de pergunta e resposta não apresentam ao professor como se deu o processo de construção do significado do texto, levando-o a supor que houve, por parte dos alunos, a compreensão dos conteúdos trabalhados. De acordo com Colomer e Camps (2002, p. 73):

A suposição de que o grau de compreensão alcançado pode ser deduzido de um número maior ou menor de respostas corretas não corresponde à realidade, já que a lembrança apenas reflete a compreensão de um texto se não for meramente quantitativa, mas, ao contrário, reflete uma representação bem organizada do significado do texto. Se o aluno não se equivocou nas respostas, pode-se pensar que a compreensão é adequada, quando pode ocorrer de não ser, [...], o professor não terá nenhum indício para detectar isso.

Nesta perspectiva, ler para a criança passa a significar a busca de informação imediata, e o texto, um mero repositório de informações (KLEIMAN, 2004a). Por outro lado, se o texto representar uma situação que estabeleça uma interação com o conhecimento do leitor, este pode trazer resultados positivos no processo de leitura. Para tanto, a motivação e o interesse são aspectos que interferem na relação leitor-texto.

Carvalho (2008, p. 56) argumenta que:

Se nossos olhos passam rápidos e inconstantes em um texto é porque essas palavras não conseguiram ‘mexer’, não conseguiram impactar, ao menos naquele momento, o leitor em nós e por isso, provavelmente, aquelas palavras ‘soltas’ em nossa mente dificilmente conseguirão tecer sentido forte [...].

Uma atividade orientada intencionalmente pode mobilizar o indivíduo a executar ações que resultem em atividades de leitura satisfatória. Neste sentido, Leontiev (1994, p. 68) considera atividade “apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele”. Neste caso, para que a atividade de leitura possa ser considerada a atividade principal¹³, seu processo deve sempre coincidir com o objetivo que estimula o sujeito a colocar em prática esta atividade, isto é, o motivo. Se o objetivo que leva o aluno a ler resulta em responder as questões solicitadas pelo professor, este processo passa a ser uma ação da atividade. Portanto, as experiências de leitura configuradas durante as observações podem ser consideradas uma ação. De acordo com Leontiev (1994, p. 69), ato ou ação:

É um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte. [...]. Pois aquilo para o qual ela [leitura], por si mesma, se dirige (o domínio do conteúdo do livro) não é o seu motivo, não é aquilo que induziu o estudante a ler o livro [...]. Porque o objetivo de uma ação, por si mesma, não estimula a agir. Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte.

¹³ Leontiev considera atividade principal como a “[...] atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1994, p. 65).

Entretanto, novos motivos podem surgir com a atividade de leitura, criando uma nova atividade principal, como por exemplo, sistematizar a compreensão do texto, respondendo as questões avaliativas sugeridas pelo professor, isto é, transformar as ações em novas atividades. De acordo com Leontiev (1994) este processo é a “base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um estágio do desenvolvimento para o outro” (p. 69). Qualquer situação que tenha como objetivo a leitura como atividade principal pode ser a chave que abre caminhos para explorar diferentes possibilidades de interlocução entre autor-texto-leitor. Essa relação que se dá entre os interlocutores, proporcionada pela leitura, não pode se resumir em instrumento para algo que se vai aprender depois. Esse processo, quando satisfatório, leva à aprendizagem, porque promove a ascensão do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico por meio da atividade de leitura. Segundo Vigotski (2001, p. 349),

O conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores às superiores, ao passo que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores.

Para que seja possível tomar consciência do conhecimento científico, faz-se necessário que a criança esteja em um patamar de desenvolvimento do conceito espontâneo com base no qual se criou uma série de estruturas essenciais à formação do conceito, e por meio das quais são promovidas as mudanças dos conceitos apreendidos para um nível superior. Para o autor, a consciência de uma operação implica em transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, ou seja, ela é recriada na imaginação de modo a ser expressa sob a forma de palavras.

Neste sentido, Carvalho (2008) caracteriza a leitura como o próprio espaço de conhecimento e de aprendizagem. Essa concepção dinamiza a relação entre interpretação e compreensão de um texto. Segundo Kostiuk (2007, p. 46-47) atividades educativas promovem o desenvolvimento psíquico da criança, visto que

O domínio de conceitos cada vez mais complexos favorece o desenvolvimento da abstração e da generalização, conduz à formação e ao aperfeiçoamento de operações lógicas, ao desenvolvimento da curiosidade, à iniciativa e à independência na assimilação de conhecimentos.

O autor considera ainda que as diferentes áreas do conhecimento, quando adquiridas, promovem o aperfeiçoamento da atividade cognoscitiva dos educandos e aumentam a capacidade para assimilar outros conhecimentos.

Desta maneira, Orlandi (2008) postula que, do ponto de vista discursivo¹⁴, interpretar é o leitor estabelecer uma relação direta entre o texto e o seu significado, formulando apenas os sentidos repetidos. É quando, confirma a autora, o leitor apenas reproduz o que já está lá produzido, ele não lê, uma vez que apenas reflete sua posição de leitor na leitura que produz. Ao interpretar, o leitor realiza com o texto uma relação direta e automática, refletir o que já está posto, já que essa leitura não desfaz o funcionamento ideológico de sua posição como sujeito-leitor. Não propicia condições para que se produza mudança na constituição dos sentidos, nem eleva a possibilidade de reflexão.

A finalidade esperada é promover reflexões críticas, ou seja, compreender é constituir sentidos. Orlandi (2008, p. 117) reconhece que “o sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende”. Compreender como um texto funciona mediante a história de leitura do sujeito, propicia possibilidades de produção de sentidos que emergem de outras leituras em outras áreas de conhecimento. Por conseguinte, não há compreensão sem historicidade. Neste sentido, compreender supõe estabelecer relações com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é constituída pela reflexão e criticidade.

Marcuschi (2005a) aprofunda esta questão ao elucidar que o ato de ler está submetido a algumas condições sob as quais operam os processos de compreensão nos diversos tipos de textos. A primeira condição básica é o

¹⁴ Na perspectiva discursiva, o leitor se instala no processo de produção de sentidos, fazendo parte da história desse processo. É pela reflexão sobre a determinação histórica desses processos que vemos a produção da leitura como parte constitutiva deles (ORLANDI, 2008).

domínio do sistema linguístico comum e suficiente para que se efetue a organização e sentidos compreensíveis do texto. A segunda é a compreensão, que se dá como uma atividade interacional em situações concretas e reais de recepção e produção, que o leitor tem do enunciado em questão. O autor enfatiza que, para compreender, é preciso perceber as relevâncias textuais e estabelecer relações entre várias outras coisas. Por conseguinte, estabelecer relações com o mundo é romper as barreiras que circundam as diferentes áreas do conhecimento. Neste sentido, Carvalho (2008, p. 63) acrescenta que “romper rumo é aprender; apreender, ter mais elementos para nos posicionar, para discutir, para nos movimentar em diferentes espaços, e isso representa poder alargar as fronteiras de quem somos, em que nos constituímos”. Para tanto, o desafio do professor está em modificar as condições de produção de leituras do aluno, oportunizando-o a construir sua história de leituras e, quando necessário, estabelecer relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos dos textos.

Para tanto, Lajolo (1997, p. 50, grifos da autora) considera necessário propor atividades de leituras ao aluno que instiguem o mesmo a se debruçar sobre o texto e centrar no significado mais amplo, isto é, “[...] significado que não se confunde com o *que o texto diz*, mas reside *no modo como o texto diz o que diz*”. Deste modo, as atividades geradoras dos elementos selecionados do texto devem propiciar uma observação mais cuidadosa dos procedimentos realmente relevantes para o significado geral do texto. O que não parece, de acordo com a autora, ser o caso dos exercícios transcritos.

Como **resultado** das atividades propostas durante as aulas observadas, foram produzidos materiais como: transcrições dos textos no caderno, resolução por escrito dos exercícios, releitura do conteúdo por meio de desenhos, reprodução artística e avaliação escrita.

A atividade de leitura do material escrito ficou restrita à leitura das respostas produzidas e ou transcritas do livro pelos alunos, decorrente dos exercícios de verificação do conteúdo. Os alunos voltavam ao texto com um único objetivo, encontrar as respostas dos problemas.

Os textos trazidos pelo livro didático, conforme já explicitado anteriormente, apresentam, na maioria, uma complexidade lexical que exige do

aluno abstração e generalização dos fatos reais. Bogoyavlensky e Menchinskaya (2007, p. 84) assinalam que a compreensão do significado da palavra, “[...] precisamente a transmissão do significado léxico das palavras e das frases é o que constitui a função fundamental do discurso entendido como meio de comunicação, aspecto do discurso reforçado por toda a prática da vida”. Os autores complementam que é impossível fazer uma avaliação das características da atividade pensante da criança sem contar com o conteúdo do material que compõe o objeto do pensamento (p. 79). Contudo, os textos que compõem o livro didático são ricos em informações nos diversos gêneros textuais e em diferentes aspectos tipológicos, podendo ser explorados pelo professor na linguagem verbal e não-verbal, servindo como material de apoio no resgate da interpretação e reflexão dos conteúdos escolares. Com ajuda e orientação do professor, poderiam ser lidos e compreendidos pelos alunos na especificidade de cada disciplina, ultrapassando o limite da oralidade.

Bogoyavlensky e Menchinskaya (2007, p. 72), ao destacarem a importância da mediação, argumentam que “o processo de aprendizagem muda não só o que se pensa conscientemente, mas também os modos como se produz esta reflexão, ou seja, o processo mental implicado”. Acontece que, pela consolidação de aprendizagens, ocorrem mudanças constantes na experiência do aluno. É importante acompanhar como o aluno demonstra os meios utilizados na aquisição dos conteúdos escolares. Esta aquisição resulta na ampliação dos conhecimentos; no enriquecimento dos conceitos, por meio dos quais adquire uma natureza mais diferenciada e generalizada, possibilitando seu emprego, em sentido geral, na orientação para novas situações, realização de novas tarefas, enfrentamento de dificuldades novas. O uso do conhecimento apreendido pelo aluno, levam-no a refletir com mais precisão os aspectos essenciais do conteúdo proposto para estudo. Este conhecimento adquirido mais o conjunto de conhecimentos adquiridos anteriormente podem desenvolver-se em um crescente potencial de pensamento, de aquisição de cognições novas dentro dos conjuntos de conhecimentos anteriormente adquiridos.

No entanto, observamos que, durante o processo de verificação das tarefas produzidas pelos alunos e em todos os momentos das diferentes disciplinas, houve intervenção do professor de maneira coletiva. Entendemos

que, ao utilizar somente este procedimento, o professor fica impedido de conhecer quais recursos foram usados para a solução das questões; por quais meios este aluno processou as atividades propostas; que tipo de conexões mentais utilizou para chegar a uma conclusão das tarefas, ou seja, observar os dois aspectos da atividade psíquica – a aquisição de conhecimentos e a formação de ações mentais. Compreendemos que durante o trabalho coletivo, o professor não deve perder de vista a noção do individual. O sucesso da mediação que o professor estabelece entre o conteúdo e sua apropriação pelo aluno depende deste conhecimento prévio, para que o professor possa intervir na zona de desenvolvimento proximal, estimulando processos internos para um patamar superior de desenvolvimento intelectual.

Sobretudo, não podemos deixar de mencionar que, durante as observações, percebemos uma preocupação e um constante empenho do professor em cumprir a proposta de ensino correspondente ao conteúdo. Todavia a dinâmica da sala de aula dificultou um procedimento individual, principalmente àqueles alunos que percebemos ter somente o professor como orientador de suas atividades escolares. A sala, de um modo geral, por conta da “agitação”, exigia muito do professor, que demonstrou pelas suas ações, ter preferência em trabalhar com o coletivo, conseguindo, assim, um controle maior da movimentação dos alunos em sala de aula.

Por conseguinte, Bogoyavlensky e Menchinskaya (2007) sinalizam que, na prática, nem sempre a demonstração da aquisição dos conceitos significa um progresso no desenvolvimento psíquico da criança, isto é, nem toda aprendizagem apresenta uma natureza evolutiva. Para superar tais impedimentos, os autores postulam que,

Para descobrir o que no desenvolvimento do conhecimento beneficia o desenvolvimento psíquico, é necessário conhecer como é assimilado o material escolar, ou seja, que operações de pensamento se usam. É importante encontrar o nível de assimilação das noções a que chegaram diferentes alunos em diferentes etapas do cumprimento do programa (p. 75).

Os autores entendem por nível de assimilação os meios e as operações de pensamentos utilizados pelo aluno no processo de aquisição de noções. Ao saber quais estratégias o aluno utiliza para chegar a uma determinada solução

da situação-problema apresentada, o professor pode orientar-se na escolha da prática pedagógica e mediar o avanço do conteúdo, ou até mesmo retomar os assuntos anteriores. Para os autores, não descobrimos as contradições existentes entre as condições de aprendizagem sem levarmos em consideração as ações internas do pensamento e externas de aprendizagem, entendendo que estas influenciam a constituição daquelas.

O aspecto mais importante no desenvolvimento da criança, segundo Leontiev (2007), é o processo de assimilação ou apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social. Nesta perspectiva, consideramos a escola como instituição social, um lugar legítimo para a transmissão e apropriação deste conhecimento. De acordo com o autor, para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos, é preciso promover uma atividade adequada ao conteúdo ante o objeto ou o fenômeno dado. Quando a criança assimila as funções necessárias para a realização dos instrumentos e signos, significa que começa a usá-los com precisão, que forma as correspondentes ações e operações motoras e mentais. As relações práticas e verbais que a criança estabelece com o professor, possibilitam a incorporação de novas conexões.

Para Bogoyavlensky e Menchinskaya (2007, p. 75), o professor, ao estabelecer o nível de assimilação, deve-se observar “[...] não só as manifestações diretas, mas também as indiretas; ou seja, o produto, o resultado da aprendizagem, e ver se estes resultados são estáveis e se se manifestam na aprendizagem de disciplinas escolares diferentes”.

Converter o aprendizado em constantes generalizações dos diferentes conteúdos pode constituir, conforme os autores, em um dos índices do desenvolvimento psíquico deste indivíduo. No entanto, em nossa pesquisa, não podemos atribuir aos resultados das atividades de resolução dos exercícios a efetiva aprendizagem do conteúdo. Observando as atividades propostas, não se sabe se houve uma ascensão do conhecimento espontâneo a um patamar mais elevado – conhecimento científico. Não é possível afirmar, ante a ausência de evidências, que o aluno apreendeu a essência deste conhecimento a ponto de conseguir generalizá-lo em um nível esperado para sua idade e série.

O papel da linguagem na formação dos processos mentais, além de ter como função principal a generalização e, ao mesmo tempo, ser uma fonte de pensamento, é também um meio para regular o comportamento. Segundo Luria (2007, p. 111), a atividade verbal possibilita regular o comportamento voluntário da criança, que “primeiro subordina às instruções dadas pelos adultos, assimila depois este meio de organização das ações; ela mesma começa a formar imagens das suas ações futuras”. Orientar as ações dos alunos durante as atividades possibilita a formação de novas conexões, podendo, mais adiante, regular seu próprio comportamento, ou seja, ser capaz de produzir um trabalho completo de análise e síntese das atividades incorporadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso percurso de estudo demonstrou a importância de retomar teoricamente os caminhos trilhados pela história da educação brasileira nas últimas décadas. Ao buscar o contexto histórico e social, entendemos que é preciso retornar à gênese dos fenômenos e, a partir daí, abrir um leque das possibilidades de relações que ocorrem em uma dimensão dialética. As contradições existentes na sociedade atual respondem que a história é feita por sujeitos que carregam suas particularidades e individualidade em uma instância histórica que circunda a totalidade social. Sujeitos que se relacionam e se constroem nestas relações compõem este quadro social. À medida que a estrutura destas interações sociais avança, transforma e se reestrutura a atividade mental dos homens.

Nesta concepção, produzimos e reconstruímos também a nossa história profissional e, por conseguinte, a história pessoal, visto sermos produto desta atividade, que é coletiva (MARX; ENGELS, 2007; VYGOTSKY, 1991a).

Esta atividade de pesquisa teve como objetivo principal investigar a prática da leitura e os procedimentos adotados pelos professores em salas de aula de 5ª série da educação básica, a fim de analisarmos sobre o papel da linguagem como elemento mediador dos processos psíquicos. Empenhamo-nos, também, na busca de respostas às questões que têm nos desafiado: Como é trabalhada a leitura em sala de aula? De que modo a prática pedagógica de leitura realizada em sala de aula está contribuindo para a apropriação do conhecimento? Será que o ensino escolar está proporcionando as condições necessárias ao desenvolvimento cognitivo de seus alunos?

Tomamos como respaldo teórico a perspectiva histórico-cultural, a qual prioriza a relação entre o indivíduo e a sociedade pelas inúmeras mediações com o processo histórico e social, no intuito de promover aprendizagens efetivas que contribuam para o desenvolvimento do psiquismo, com vistas a uma sociedade mais humanizada e universalizada. Algumas categorias de análise foram estabelecidas para responder as questões levantadas, as quais foram fundamentais ao encaminhamento da investigação. Destacamos as situações em que ocorreu a leitura na sala de aula; os procedimentos adotados

pelos professores para leitura; a tipologia textual utilizada; o tipo de material que compõe o texto; as finalidades da leitura e a produção de material resultante das atividades. O delineamento geral desta pesquisa consistiu em uma observação direta dos procedimentos adotados, que permitiram compreender as contradições que ocorrem entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem. Tais contradições tornam-se evidentes no resultado final do trabalho educativo quando analisamos o resultado das avaliações nacionais do desempenho escolar (BRASIL 2008).

Diante dos estudos teóricos, reconhecemos que as relações humanas manifestam-se em um processo dinâmico, histórico e social e que é pela linguagem que o homem se reconhece humano, interage e troca experiências. No entanto, ao analisar o processo educativo nas séries pesquisadas, verificamos que foram utilizadas, durante as aulas, na maioria das diferentes disciplinas do currículo, atividades que não priorizavam a leitura como instrumento de conscientização, que cria possibilidades de acesso ao conhecimento produzido historicamente pelos homens. A atividade de leitura para os alunos consistia em um procedimento que se traduzia em resultados concretos, visava apenas a avaliação dos exercícios.

Por conseguinte, com esta prática pedagógica, o aluno não estabelece uma relação positiva entre a necessidade da atividade de leitura e a leitura produzida em sala de aula, influenciando sobremaneira de forma negativa no processo de desenvolvimento global desta criança. Este procedimento não provoca uma elevação do conhecimento cotidiano, já que não promove a reflexão entre seu meio imediato e o conhecimento escolar por meio da mediação do professor e com atividades organizadas para tal fim.

Na perspectiva da concepção histórico-cultural, compreendemos que a leitura é dinâmica e, por estar integrada a um processo histórico, cultural e social, pressupõe a interação com este processo. Sendo assim, ler favorece o desenvolvimento da linguagem como sistema de comunicação, fazendo expandir sua circulação entre todos os sistemas da sociedade. Os gêneros textuais apresentam as manifestações possíveis de comunicação entre as pessoas, devendo ser explorados nos livros didáticos, o material escrito mais utilizado nas salas de aulas. Porém observamos que os textos didáticos têm

para os alunos um interesse imediato, somente quando se trata de situações avaliativas.

Conforme Vygotsky (1991a), em consequência do domínio do processo de linguagem escrita e da capacidade de ler, ocorrem transformações no desenvolvimento cultural destas crianças. As atividades escolares de leitura, se bem organizadas, podem se traduzir significativamente em desenvolvimento das capacidades cognitivas. Entretanto as práticas desenvolvidas, que requeriam a atividade de leitura nas salas observadas, não foram organizadas de modo que as crianças percebessem a importância da leitura e compreendessem os conteúdos criados pelos gênios da humanidade. Segundo Vygotsky (1991a), as crianças devem ter o entendimento de que a leitura e a escrita são necessárias para a comunicação entre os homens. No entanto, se usadas como aquelas que observamos, apenas para conclusão das atividades interpretativas, ou como manifestação oral ou escrita dos conteúdos escolares, esta atividade assume um sentido de exercício puramente mecânico para as crianças. A leitura e a escrita deixam de ser motivadoras.

De acordo com o pensamento vygotskyano, a motivação antecede a atividade, isto significa que o ensino organizado deve se constituir como motivação que alimenta e cria necessidades para realização das atividades escolares, entre elas a leitura.

Quando as crianças tomam consciência das operações de compreensão e apreensão dos conceitos científicos, atribuem sentidos, estabelecem relações com outras situações, fazem generalizações. Estes são resultados esperados. As ações que, anteriormente, eram práticas e automáticas no plano inconsciente, passam para o plano arbitrário, intencional e consciente. O domínio da linguagem proporciona às crianças possibilidades de projetar-se a um nível superior no desenvolvimento dos conceitos escolares.

Ao verificar os resultados dos materiais produzidos pelos alunos, constatamos que não é possível afirmar, ante a ausência de evidências, que houve apreensão da essência do conhecimento a ponto de conseguir generalizá-lo para outras situações de ensino. Transpor o conteúdo às multiplicidades de linguagens, entre a mesma e outras disciplinas. Percebemos que as respostas para as questões de verificação, resultam em uma interpretação direta do conteúdo textual. Entendemos que, compreender em

uma perspectiva histórica, é produzir sentidos, é relacionar-se com a cultura, com a história, com o social por meio da linguagem, por conseguinte, não há compreensão sem historicidade de outras leituras.

Atribuímos como significativa, uma aprendizagem que promova possibilidades de generalizações para outras áreas do conhecimento. Neste sentido, como posto, o ensino escolar não está proporcionando condições necessárias para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e, num espectro mais amplo, isto se reflete nos resultados das avaliações nacionais, que têm a leitura como foco. Ao verificar as questões que compuseram o teste da Prova Brasil - 4ª série, observamos que são propostos diferentes gêneros textuais, que compõem, além da disciplina de Língua Portuguesa, disciplinas como Ciências, História, Geografia e Arte. A diversidade textual da avaliação apresenta-se com histórias infantis, quadrinhos, propagandas, convites, cartas, contos, poemas, biografias, gráficos, conversa telefônica, passagens de ônibus, bula de remédio, texto com caráter científico e outros (BRASIL, 2008). Deste modo, constatamos que a atividade de leitura deve ser utilizada como instrumento para o ensino das noções específicas das diferentes disciplinas, bem como apresentar como prática pedagógica indispensável, que possibilita a aquisição dos processos cognoscitivos nas especificidades dos conceitos científicos. Ler e escrever devem ser um compromisso de todas as áreas (NEVES, 2001). A intervenção mediadora do professor e a ação sistematizada do ensino escolar propiciam ao aluno possibilidades para se apropriar e avançar em novos conhecimentos.

Partimos do pressuposto de que a aprendizagem escolar é a fonte do desenvolvimento dos conceitos científicos. Para tanto, o professor deve conhecer quais meios e em quais situações podem ocorrer a apreensão destes conceitos, os quais, por sua vez, impulsionam uma mudança radical no desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos escolares. Diante de tais considerações, é preciso que tomemos consciência da importância da educação escolar no desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. Da teoria à prática: competências de leitura. In: MARTI-P. (Org.). **Leitor, leitura e literatura**. Maringá, PR: Eduem, 2008. p. 13-38.

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Tradução de Ernani Rosa. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

AOKI, V. (Coord.). **Projeto Araribá: Geografia**. 5ª série. São Paulo: Moderna, 2006. (Livro didático).

BARROSO, J. M. (Coord.). **Projeto Araribá: Matemática**. 5ª série. São Paulo: Moderna, 2006. (Livro didático).

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.

BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade escolar. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 4. ed. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2007. p. 63-85.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE**. Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília, DF: MEC; SEB; Inep, 2008. Disponível em: <<http://www.inep.br/>>. Acesso em mar. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 10 jun. 2008.

CARVALHO, D. C. Leitura na escola: Caminhos para a sua dinamização. In: SILVA, E. T. (Org.). **Leitura na escola**. São Paulo: Global: ALB- Associação de Leitura do Brasil, 2008. p. 55-73.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: Linguagens. 5ª série. 4. ed. São Paulo: Atual, 2006. (Livro didático).

COLOMER, T.; CAMPS A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

EDUCAÇÃO. Leitura, o grande desafio do ensino. **Periódico**, Ano 11, n. 121, p. 36-42, maio 2007.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1999. Disponível em: < [http:// www.ebooksbrasil.com](http://www.ebooksbrasil.com)>. Acesso em: maio 2008.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n. 116, Jul. 2002.

_____. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto.** São Paulo: Ática, 2007.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 45-59.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de Português. In: NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, N. O.; GUEDES, P. C.; KLÜSENER, R. (Orgs.). **Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas.** 4. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2001. p. 11-20.

HOLZMAN, L. H. Pragmatismo e materialismo dialético no desenvolvimento da linguagem. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002. p. 83-109.

KATZ, D. Estudos de campo. In: FESTINGER, L.; KATZ, D. **A pesquisa na psicologia social.** Trad. Gastão Jacinto Gomes. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1974. p. 55-94.

KLEBIS, C. E. O. Leitura na escola: problemas e tentativas de solução. In: SILVA, E. T. (Org.). **Leitura na escola.** São Paulo: Global: ALB- Associação de Leitura do Brasil, 2008. p. 33-46.

KLEIMAN, Â. **Leitura: ensino e pesquisa.** 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004a.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004b.

_____. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004c.

KOSTIUK. G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. et al. **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 4. ed. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2007. p. 43-62.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 3. ed. São Paulo, SP: Ática, 1997.

_____. Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Orgs.). **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 87-99.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à teoria do desenvolvimento da psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 5. ed. Tradução. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1994. p. 59-83.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo.** Trad. Rubens Eduardo Farias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. et al. **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 4. ed. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2007. p. 87-105.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral:** Linguagem e pensamento. vol. IV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Pensamento e linguagem.** As últimas conferências de Lúria. Tradução de Diana M. Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: **Curso de psicologia geral:** Introdução Evolucionista à Psicologia. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. vol.I, p. 71-84.

_____. Psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 5. ed. Tradução. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1994. p. 85-102.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. et al. **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 4. ed. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Orgs.). **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005a. p. 38-57.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b. p. 19-36.

MARX, K. ; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** Tradução: Luis C. Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MORAES, S. P. G. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática:** contribuições da teoria histórico-cultural. 2008. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, N. O.; GUEDES, P. C.; KLÜSENER, R. (Orgs.). **Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2001.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

OLIVEIRA, M. C. C.; MIUCCI, C.; SANTOS, A. P. **História em projetos**. 5ª série. São Paulo: Ática, 2006. (Livro didático).

ORLANDI, E. P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Orgs.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 58-77.

_____. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PAIVA, V. A escola pública brasileira no início do século XXI: Lições da história. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **A Escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 161- 191.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. 3. ed. São Paulo: Summus, 2001.

_____. A função da linguagem na formação da consciência: reflexões. **Caderno Cedes**, Campinas, SP: Papirus, n. 35, p. 15-28, 1995.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares de língua portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares de língua inglesa**. Curitiba: SEED, 2008b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares de matemática**. Curitiba: SEED, 2008c.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares de ciências**. Curitiba: SEED, 2008d.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares de história**. Curitiba: SEED, 2008e.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares de geografia**. Curitiba: SEED, 2008f.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares de educação física**. Curitiba: SEED, 2008g.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares de arte**. Curitiba: SEED, 2008h.

PERINI, M. A. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 78-86.

PSZCZOL, E. O papel do Proler em uma Política Nacional de Leitura. In: SILVA, E. T. (Org.). **Leitura na escola**. São Paulo: Global: ALB- Associação de Leitura do Brasil, 2008. p. 11-32.

ROSSLER, J. H. Trabalho, educação e psicologia na sociedade contemporânea: a formação do indivíduo no contexto da atual reestruturação

produtiva. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 93-116.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **A nova lei da educação**: LDB trajetória, limites e perspectivas. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, E. T. **Conferências sobre leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **A produção da leitura na escola**: pesquisas x propostas. 2. ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. Formação de leitores literários: o professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos; CASTILHO NETO, José; Rösing, Tânia, M. K. **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. p. 23-36.

SIRGADO PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 21. n. 71, p. 45-78, 2000.

SMOLKA, A. L. B. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: SMOLKA, A.L.B.; SILVA, E.T. da; BORDINI, M. G; ZILBERMAN, R. (Orgs.). **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989. p. 23-41.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 8. ed. São Paulo: Ática. 1991.

_____. Leitura, o grande desafio do ensino. **Revista Educação**, Periódico, Ano 11, n. 121, p. 38, maio 2007.

UCHÔA, C. E. F. **Linguagem**: teoria, ensino e historiografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

VALLE, C. **Ciências**: Terra e Universo. 5ª série. Curitiba: Positivo, 2004. (Livro didático).

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. Tradução. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1994. p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. Tradução. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

_____. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1994.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Orgs.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A

RELATÓRIO 5ª B

Período: 05 a 18 de maio de 2009

Disciplina: ARTE - 5ª B

Período	Conteúdo	Procedimentos	Em que situação o aluno lê em sala de aula	Tipologia Textual	Com que finalidade ocorreu a leitura	Que tipo de material compõe o texto	Produção de material resultante da atividade
1ª e 2ª aula	Dobradura: Data Comemorativa - Dia das Mães	- Confecção de flores de papel.	Não houve leitura	-	-	-	-
3ª aula	Vida e Obra de Tarsila do Amaral	- Apresentação e exploração de algumas obras/ telas como: "Abaporu", "A negra" - Apresentação de um vídeo do período histórico das principais obras.	- Resgate do conteúdo e - análise das obras	- Texto escrito sobre Tarsila do Amaral; - Texto Não-verbal telas/ fotos	- Leitura/ interpretação das telas - explorando e conceituando as 3 fases de seu trabalho (pau-brasil, antropofágica, social); - as cores, sentido e significado de cada tela	- Telas (reproduzidas) - quadro de giz - vídeo	- Cópia do texto sobre a Vida e obra de Tarsila do Amaral.
4ª aula	Reprodução da obra de Tarsila do Amaral-tela: "Paisagem com Touro"	- Pintura com lápis de cor ou giz de cera; - colagem com diferentes materiais - barbante, miçangas,	-	Texto não-verbal (figura)	-	-	Produção final – Reprodução da tela "Paisagem com Touro" – pintura e colagem

		folhas secas; areia e outros					
--	--	------------------------------	--	--	--	--	--

Disciplina: CIÊNCIAS - 5ª B

Período	Conteúdo	Procedimentos	Em que situação o aluno lê em sala de aula	Tipologia Textual	Com que finalidade ocorreu a leitura	Que tipo de material compõe o texto	Produção de material resultante da atividade
1ª e 2ª aula	Ecologia-Meio Ambiente	conversação sobre o tema -a profa dividiu o quadro em duas palavras (coladas)- fatores bióticos e fatores abióticos- entregou para alguns alunos palavras escritas em uma tira de papel. -solicitou que lessem em voz alta, e fossem colocando nos seus devidos lugares. -para cada palavra a profa explicava suas características. -Texto sobre as característi	-Leitura das palavras (fatores bióticos e abióticos) coladas no quadro -Leitura coletiva das palavras coladas no quadro.	Texto informativo	-Resgate do conteúdo -leitura (decodificação) para cópia do texto -Ao término das atividade de escrita- leitura silenciosa do texto	Folhas de papel - caderno	-cópia das palavras- releitura por meio de desenhos -cópia Texto características principais dos seres vivos

		cas dos seres vivos					
3ª e 4ª aula	Meio Ambiente	- conversação sobre os diferentes habitats - atividades-exercícios dos conteúdos	-Leitura para cópia das atividades	Texto informativo	- responder as questões	Quadro de giz	- exercícios escritos
5ª e 6ª aula	-Atividade Complementar Projeto Cocamar: Escola no campo	- Atividade complementar- Jogo pedagógico: “Jogo do meio ambiente” 1ª atividade-confeção do dado	-ler as informações contidas no tabuleiro do jogo – avançar ou retornar a jogada		- Jogar- Ler as informações contidas no tabuleiro		

Disciplina: EDUCAÇÃO FÍSICA - 5ª B

Período	Conteúdo	Procedimentos	Em que situação o aluno lê em sala de aula	Tipologia Textual	Com que finalidade ocorreu a leitura	Que tipo de material compõe o texto	Produção de material resultante da atividade
1ª aula	Futebol	Jogos pré-esportivos; regras	Não houve leitura	-	-	-	-
2ª aula	Futebol	Jogos pré-esportivos	Não houve leitura	-	-	-	-
3ª aula	Handebol	1ª etapa-fundamentação básica – passe; arremesso; posicionamento; progressão	-	-	-	-	-
4ª aula	Handebol	Jogos pré-esportivo	-	-	-	-	-

		(regras)					
5ª e 6ª aula	Tema: Quem sou eu	- Conversação sobre o tema; - proposta de produção de um texto com as estruturas: Quem eu sou, onde moro, como devo me comportar, o que posso fazer para contribuir para melhoria no relacionamento escolar.	- produção do texto	-Relato pessoal	- composição do texto	- caderno	Texto escrito-redação final

Disciplina: ENSINO RELIGIOSO - 5ª B

Período	Conteúdo	Procedimentos	Em que situação o aluno lê em sala de aula	Tipologia Textual	Com que finalidade ocorreu a leitura	Que tipo de material compõe o texto	Produção de material resultante da atividade
1ª aula	- Mensagem do dia. -Data comemorativa-Dia das Mães	- Mensagem do dia escrita no quadro de giz- Provérbios 20:3 - Escrever uma mensagem para sua mãe. -correção	-Leitura (decodificação) para a cópia da mensagem. - compor a mensagem para a mãe; -correção	- mensagem	-Leitura decodificada-cópia da mensagem. -Leitura da mensagem do dia (alguns alunos). - Composição da mensagem - mãe	- quadro de giz - papel sulfite	-Leitura e cópia do provérbio. -Cartão com a mensagem.

2ª aula	A manifestação do sagrado	-Quadro de giz- a palavra “sagrado” e solicitou aos alunos - significado; -foi citado pelos alunos exemplos de coisas sagradas; - exemplos colocados no quadro de giz - contextualização das palavras -conceito de sagrado e profano -Texto no quadro	-Leitura (decodificação) para cópia do texto -Vídeo- templos sagrados	- informativo -texto não-verbal (vídeo)	-Leitura decodificada - cópia da mensagem; -Leitura coletiva de um parágrafo - as grandes religiões.	- quadro de giz - vídeo	-Cópia do texto -Recuperação do conteúdo – religiões/características dos templos- vídeo
---------	---------------------------	---	---	---	--	-------------------------	---

Disciplina: GEOGRAFIA - 5ª B

Período	Conteúdo	Procedimentos	Em que situação o aluno lê em sala de aula	Tipologia Textual	Com que finalidade ocorreu a leitura	Que tipo de material compõe o texto	Produção de material resultante da atividade
1ª aula	Localização sobre o espaço geográfico: Paralelos	-Explorar oralmente o Mapa Mundi e o Geoatlas, localizando continentes, países, hemisfério norte e sul e os paralelos; -Conceitos das	Geoatlas-leitura dos termos planisfério; político; hemisfério; circundam (conceitual) Livro didático-leitura oral;	Texto informativo e científico	Ressaltar o conteúdo, participando efetivamente da aula e destacando os conceitos no livro didático	Uso do Mapa Mundi no quadro; Livro Geoatlas (uso individual) Livro didático	Destaque dos parágrafos específicos do conteúdo no livro didático

		palavras-chave; -Leitura e destaque do conteúdo no livro didático	destacar (grifar) o parágrafo referente ao conteúdo específico			o	
2ª aula	Localização sobre o espaço geográfico: Paralelos	-Retomada do conteúdo na construção do globo terrestre-localizando a linha do Equador; o hemisfério norte e sul; pólos norte e sul	Localização e leitura dos paralelos: Trópico de Câncer; Trópico de Capricórnio; Círculo Pólar Ártico e Antártico; Países que são "atravessados" pelos trópicos	Texto informativo e científico	Ressaltar o conteúdo, destacando os conceitos no livro didático	Livro Geografias e livro didático	Construção coletiva do globo terrestre: localização da linha do Equador e hemisférios norte e sul
3ª aula	Localização sobre o espaço geográfico: Paralelos						
4ª aula	Localização sobre o espaço geográfico: Latitude	-Correção das atividades da aula anterior; -Explicação sobre os conceitos: Latitude; -Localização de um objeto qualquer; Conceito - Graus	Leitura dos parágrafos destacados sobre paralelos; Leitura das perguntas; Leitura dos conceitos Latitude e Graus	Texto informativo e científico	Correção dos exercícios; Conceitar - Latitude	Quadro de giz; Livro didático e caderno	Resolução das questões referentes ao conteúdo: Paralelos; Cópia do texto sobre Latitude
5ª aula	Localização sobre o espaço geográfico	-Retomada do conteúdo: Latitude; -Simulação:	Leitura das localizações: latitude	Texto informativo e científico	Ressaltar a solicitação da atividade		Construção coletiva das linhas

	co: Latitude	como localizar de um objeto qualquer	norte e latitude sul		de localizaç ão		para simular uma localiza ção
6ª aula Profa Substit uta	Recurs o Natural- Água	- Cópia do poema/vers o no quadro -Leitura (pela professora) e Contextuali zação sobre o sentido do verso	-Leitura (decodific ação) para a cópia do verso.	- Poema	-Cópia do verso - desenho / reproduç ão do verso	- quadro de giz	- releitur a do texto por meio de desenh o

Disciplina: HISTÓRIA - 5ª B

Período	Conteúdo	Procedimentos	Em que situação o aluno lê em sala de aula	Tipologia Textual	Com que finalidade ocorreu a leitura	Que tipo de material compõe o texto	Produção de material resultante da atividade
1ª e 2ª aula	Egito Antigo	-Revisão do conteúdo (oral) para avaliação -solicitou a escrita da conclusão individual do trabalho (nas aulas anteriores, os alunos em grupos fizeram uma pesquisa sobre o Egito Antigo)	- para fazer um relato por escrito	Texto informativo	- alguns alunos leram o livro e caderno usando o como recurso para produzir a conclusão do trabalho - essa leitura ficou a critério dos alunos	Livro didático e caderno	- relato por escrito da conclusão do trabalho sobre Egito Antigo

					(poucos leram)		
3ª aula	Egito Antigo	-Retomada oral do conteúdo desde a pré-história. -legado dos homens	-resolver as questões/exercícios	Texto informativo	- resgatar o conteúdo no texto - resolução dos exercícios	-livro didático	- resolução dos exercícios
4ª e 5ª aula	-Egito Antigo- "Construindo um império" - Civilização Mesopotâmica	-apresentação de um vídeo- "Construindo um Império" -uso do mapa mundi na localização dos continentes -conceitos - oriente e ocidente	-não houve leitura sistematizada				
6ª aula	Civilização Mesopotâmica	- Texto no quadro de giz -conceitos: legado, oriente médio, mesopotâmicos, civilização, sistema de escritas, importância dos rios	- Leitura (decodificação) para cópia do texto -retomada do conteúdo no livro didático	-texto informativo	- resgatar o conteúdo no livro didático	- quadro de giz e livro didático	- texto no caderno

Disciplina: INGLÊS - 5ª B

Período	Conteúdo	Procedimentos	Em que situação o aluno lê em sala de aula	Tipologia Textual	Com que finalidade ocorreu a leitura	Que tipo de material com o texto	Produção de material resultante da atividade
1ª e 2ª aula	Calendário do mês de maio-	-Calendário escrito no quadro informando as datas	- Leitura para cópia do calendário	-texto informativo	resgate do conteúdo	Quadro de giz	Correção dos exercícios

	datas comemorativas e aniversários da mês	comemorativas, feriados e aniversários. -Revisão do conteúdo					
3ª e 4ª aula	Pronomes -Cores	- Correção dos exercícios sobre pronomes -Atividades sobre cores (desenhar um lápis e pintar na referida cor solicitada)	- Correção dos exercícios- -Leitura em português das frases substituídas por pronomes - cópia das palavras – nomes das cores em inglês.	- texto informativo	- Resgate do conteúdo por meio dos exercícios/atividades	- quadro de giz e caderno - folha de sulfite	- correção dos exercícios -cópia das figuras (lápis) pintadas com as respectivas cores

Disciplina: LÍNGUA PORTUGUESA – 5ª B

Período	Conteúdo	Procedimentos	Em que situação o aluno lê em sala de aula	Tipologia Textual	Com que finalidade ocorreu a leitura	Que tipo de material compõe o texto	Produção de material resultante da atividade
1ª e 2ª aula	Interpretação do texto Eu: o melhor de mim	-Leitura do texto feita pela professora. - contextualização do texto escrito prof e alunos - interpretação oral (prof e alunos) das imagens: fotografia e pintura.	-leitura do texto não verbal: interpretação -para resolução dos exercícios- - interpretação do texto	-texto informativo -texto não-verbal	-Para responder as questões	Livro didático	- exercícios escritos
3ª e 4ª aula	Texto Eu: o melhor de mim	- Continuação das questões da aula anterior -correção oral das	- resolução dos exercícios - correção	Texto informativo -texto não-verbal	-responder as questões -correção (alguns alunos liam as	Livro didático	- exercícios escritos

		questões -cada questão era contextualiza da novamente	das questões (suposiç ão)		respostas)		
5ª e 6ª aula	Texto Um salto para o futuro Texto “Daiane, a ginasta moleque ”	- foi solicitada a leitura individual deste texto (neste momento a prof cuidava de 2 salas de aula) -resolução dos exercícios- interpretação -início da correção dos exercícios de interpretação do texto	-leitura individua l do texto -leitura das questões	-texto informa tivo	- contextuali zação e interpretaç ão oral e escrita das questões	Livro didáti co	- exercíc ios escrito s
7ª e 8ª aula	-Texto “Daiane, a ginasta moleque ” - Linguag em do texto(gramátic a)	-término da correção das questões de interpretação do texto -uso das palavras Grama(subst antivo masculino e feminino) -mau/mal	-leitura para correção dos exercício s -	Texto informa tivo	- contextuali zação e interpretaç ão oral e escrita das questões	Livro didáti co	Exercíc ios escrito s

Disciplina: MATEMÁTICA – 5ª B

Período	Conteúdo	Procedimentos	Em que situação o o aluno lê em sala de aula	Tipologia Textual	Com que finalidade ocorreu a leitura	Que tipo de material com põe o texto	Produção de material resultante da atividade
1ª aula	Área e Perímetro	Avaliação	Leitura silenciosa: responder as questões	Questões avaliativas	Compreensão das questões solicitada na avaliação	Folha sulfite comp osta de 5 quest	Resultado da apreensão dos conteúdos:

			s para avaliação			ões	Cálculo de Área e Perímetro
2ª aula	Sólidos Geométricos	- conteúdo no quadro de giz- Explicação o oral Poliedros : elementos de um sólido geométrico: faces, vértices e arestas	Não houve leitura sistemática	Texto informativo	Leitura decodificada para copiar o conteúdo	Texto escrito no quadro de giz	Cópia do texto e planificação de uma figura geométrica no caderno. Ex: cubo
3ª aula	Sólidos Geométricos	Explicação o oral Classificação dos poliedros: regulares e irregulares	Não houve leitura sistemática	Texto informativo	Leitura/decodificação para cópia do conteúdo	Texto escrito no quadro de giz	Cópia do texto e retomada da figura geométrica- Cubo- Identificação das faces, vértices e arestas
4ª aula	Sólidos Geométricos	Explicação o oral- Poliedros irregulares: Prismas	Não houve leitura sistemática	Texto informativo	Leitura/decodificação para copiar o conteúdo	Quadro de giz	Planificação das figuras geométricas- Prisma – Identificação das faces, vértices e arestas
5ª aula	Correção da avaliação:	Retomada dos	Leitura das	Questões	Compreensão das	Folha de	Resolução das

	Área e Perímetro	conteúdos: cálculo da área e perímetro Revisão no quadro	questões da avaliação	avaliações	questões	sulfite	atividades solicitadas na avaliação
6ª aula	Sólidos Geométricos	conteúdo no quadro de giz- Explicação oral- Poliedros irregulares: Pirâmides- conceito	Não houve leitura sistematizada	Texto informativo	Leitura/decodificação para cópia do conteúdo	Quadro de giz	Planificação das figuras geométricas- Pirâmides- Identificação das faces, vértices e arestas
7ª aula	Sólidos Geométricos	Construção-figura plana de uma pirâmide de base pentagonal Retomada do conteúdo - apresentação de sólidos em papelão- reconhecimento dos nomes	-não houve leitura sistematizada	Texto informativo	Decodificação para cópia do conteúdo	Quadro de giz	Planificação das figuras geométricas- Pirâmides- Identificação das faces, vértices e arestas .
8ª aula	Sólidos geométricos: Superfícies não planas Atividades/exercícios de revisão- sólidos geométricos	Conteúdo no quadro de giz- cilindro, cone e esfera - exercícios no quadro de giz	- não houve leitura sistematizada	Texto informativo	Decodificação para cópia do conteúdo e dos exercícios	Quadro de giz	-Cópia do conteúdo - exercícios no caderno

APÊNCIDE B

RELATÓRIO 5ª C

Período: 20 de maio a 25 de junho de 2009

Disciplina: ARTE - 5ª C

Período	Conteúdo	Procedimentos	Em que situação o aluno lê em sala de aula	Tipologia Textual	Com que finalidade e ocorreu a leitura	Que tipo de material compõe o texto	Produção de material resultante da atividade
1ª e 2ª aula	Vida e Obra de Tarsila do Amaral	- Apresentação e exploração de algumas obras/ telas como: "Abaporu", "A negra" - Apresentação de um vídeo do período histórico das principais obras.	- Resgate do conteúdo e - análise das obras	-Texto escrito sobre Tarsila do Amaral; - Texto Não-verbal telas/ fotos	-Leitura/ interpretação das telas - explorando e conceituando as 3 fases de seu trabalho (pau-brasil, antropofágica, social); -as cores, sentido e significado de cada tela	-Telas (reproduzidas) -quadro de giz -vídeo	- Cópia do texto sobre a Vida e obra de Tarsila do Amaral.
3ª e 4ª aula	Reprodução/ composição da obra de Tarsila do Amaral-tela: "Paisagem com Touro"	- Pintura com lápis de cor ou giz de cera; -colagem com barbante, miçangas, folhas secas; areia e outros	-	Texto não-verbal (figura)	-	-	Produção final – composição pintura e colagem sobre a reprodução da tela "Paisagem com Touro"

Disciplina: CIÊNCIAS - 5ª C

Período	Conteúdo	Procedimentos	Em que situação o aluno lê em sala de aula	Tipologia Textual	Com que finalidade ocorreu a leitura	Que tipo de material compõe o texto	Produção de material resultante da atividade
1ª aula	Seres Vivos	Texto no quadro de giz- Características dos seres vivos -diferença entre ser vivo e matéria bruta - conversação sobre os diferentes habitat -exercícios	-cópia do texto e exercícios	- informativo	-ler as atividades com a proposta de resolver os exercícios	- quadro de giz e caderno	- texto e exercícios no caderno
2ª e 3ª aula	Seres Vivos- Hábitos alimentares -Atividade Complementar Projeto Cocamar: Escola no campo	-correção dos exercícios -leitura de cada pergunta pelos alunos, -resposta oral e coletiva - contextualização das respostas pela professora - Contextualização sobre os hábitos alimentares dos animais - Atividade complementar- Jogo pedagógico: "Jogo do meio ambiente"	-Leitura das perguntas e respostas -Leitura para cópia do texto -ler as informações contidas no tabuleiro do jogo - avançar ou retornar a jogada	Texto informativo	- correção das questões -cópia do texto sobre hábitos alimentares - Jogar- Ler as informações contidas no tabuleiro	- caderno - quadro de giz - tabuleiro	-cópia do texto

		1ª atividade- confeção do dado					
4ª e 5ª aula	Cadeia Alimentar	-revisão dos conceitos: seres produtores; consumidor es (primário, secundário.. .), decomposit ores. -exercícios complement ares; - correção dos exercícios e retomada do conteúdo - alguns alunos foram chamados para apresentar suas respostas no quadro.	- leitura coletiva do conjunto de palavras para formar a cadeia alimenta r - correção dos exercício s	-texto informat ivo	-Compor a cadeia alimenta r	quadro de giz e cader no	exercíci os no cadern o
6ª aula	Seres Vivos	-Avaliação	- leitura individua l das questõe s	questõe s avaliativ as	- Avaliar os conteúdo s proposto s	Folha de sulfite	- prova escrita

Disciplina: EDUCAÇÃO FÍSICA - 5ª C

Período	Conteúdo	Procedimentos	Em que situação o aluno lê em sala de aula	Tipologia Textual	Com que finalidade ocorreu a leitura	Que tipo de material compõe o texto	Produção de material resultante da atividade
1ª e 2ª aula	Tema: Quem sou eu	Conversação sobre o tema; -proposta de produção de um texto com as	produção do texto	-Relato pessoal	composição do texto	caderno	Texto escrito-redação final

		estruturas: Quem eu sou, onde moro, como devo me comportar, o que posso fazer para contribuir para melhoria no relacionamento escolar.					
3ª aula	Handebol	Jogos pré-esportivos-regras	Não houve leitura	-	-	-	-
4ª aula	Handebol	Jogos pré-esportivos-regras	-	-	-	-	-
5ª aula	Handebol	Jogos pré-esportivo (regras)	-	-	-	-	-
6ª aula	Handebol	Jogos pré-esportivo (regras)	-	-	-	-	-

Disciplina: ENSINO RELIGIOSO - 5ª C

Período	Conteúdo	Procedimentos	Em que situação o aluno lê em sala de aula	Tipologia Textual	Com que finalidade ocorreu a leitura	Que tipo de material compõe o texto	Produção de material resultante da atividade
1ª e 2ª aula	O que Deus criou	- Sala dividida em grupos de 5 - Interpretação do texto contendo 5 frases - compor um livro - releitura das frases do texto por meio do desenho	- Leitura coletiva	- texto informativo	- Leitura	- papel sulfite	- releitura das frases por meio do desenho

Disciplina: GEOGRAFIA - 5ª C

Período	Conteúdo	Procedimentos	Em que	Tipologia	Com	Que	Produção
---------	----------	---------------	--------	-----------	-----	-----	----------

do	do	tos	situação o aluno lê em sala de aula	ia Textual	que finalida de ocorre u a leitura	tipo de materi al compõe o texto	ção de materia l resulta nte da ativida de
1ª e 2ª aula	O Planeta Terra: Fusos Horários	Contextualização sobre o Planisfério de fusos horários -exercícios complementares	-leitura do planisfério; -cópia dos exercícios	Texto informativo e científico	conhecer os fusos horários no mundo	- livro didático - planisfério	exercícios no caderno
3ª e 4ª aula	O Planeta Terra: Fusos Horários	-Retomada e ampliação do conteúdo - fusos horários no Brasil -exercícios complementares	Localização e leitura dos fusos horários no Brasil -cópia dos exercícios	Texto informativo e científico	conhecer os fusos horários no Brasil -horário de Brasília	Livro didático	exercícios no caderno
5ª e 6ª aula	Como se formaram os continentes da Terra	- trabalho de pesquisa - apresentação das questões no quadro de giz	-Leitura do texto para resolução das questões	- texto informativo	-cópia e resolução das questões para avaliação	Livro didático	trabalho de pesquisa-resolução das questões

Disciplina: HISTÓRIA - 5ª C

Período	Conteúdo	Procedimentos	Em que situação o aluno lê em sala de aula	Tipologia Textual	Com que finalidade ocorreu a leitura	Que tipo de material compõe o texto	Produção de material resultante da atividade
1ª e 2ª aula	Egito Antigo	-Leitura e explicação do texto pela professora, -os alunos acompanharam a	- Resgate de conteúdo no texto -acompanhar a leitura feita pelo professor - resolução dos	-Texto informativo - texto não-verbal(mapa)	-para resolver os exercícios	Livro didático, quadro e caderno	exercícios no caderno

		leitura pelo livro. -análise do mapa -exercícios apresentados no quadro	exercícios				
3ª aula	Egito Antigo	Retomada oral do conteúdo pela professora com a correção dos exercícios	-Resgate do conteúdo -leitura individual e coletiva do livro didático pelos alunos para resolver as questões/exercícios	Texto informativo	resgatar o conteúdo no texto para resolução dos exercícios	-livro didático	resolução dos exercícios
4ª aula	Egito Antigo	-Avaliação escrita com questões abertas, complete e relacionar as colunas	-leitura individual das questões	questões avaliativas	resgatar o conteúdo por meio das questões avaliativas	-folha de sulfite	avaliação escrita
5ª e 6ª aula	A Mesopotâmia- Povos Sumérios	-Texto escrito em folha de sulfite entregue pela professora sobre mesopotâmia e povos Sumérios -Leitura coletiva pelos alunos do texto -Resgate do conteúdo com a observação do mapa (livro didático)- A região	-retomada do conteúdo no texto em folha de sulfite - leitura coletiva do texto resumido em folha de sulfite -observação do mapa no livro didático	-texto informativo	resgatar o conteúdo no livro didático - Interpretação e reflexão do conteúdo -leitura coletiva do texto resumido em folha de sulfite	quadro de giz e livro didático -folha de papel	- texto no caderno

		do crescente fértil na antiguidad e					
--	--	---	--	--	--	--	--

Disciplina: INGLÊS - 5ª C

Período	Conteúdo	Procedimentos	Em que situação o aluno lê em sala de aula	Tipologia Textual	Com que finalidade ocorreu a leitura	Que tipo de material compõe o texto	Produção de material resultante da atividade
1ª aula	Calendário do mês de junho-datas comemorativas e aniversários da mês - Pronomes	-Calendário escrito no quadro informando as datas comemorativas, feriados e aniversários. -Revisão do conteúdo – pronomes -exercícios complementares	Leitura para cópia do calendário -Leitura coletiva dos pronomes escritos no quadro -cópia dos exercícios		-Cópia do calendário -revisão dos pronomes -cópia dos exercícios	quadro de giz e caderno	- texto-calendário no caderno - exercícios
2ª aula	Pronomes -Cores	- Correção dos exercícios sobre pronomes -Atividades sobre cores (desenhar um lápis e pintar na referida cor solicitada)	Correção dos exercícios- -Leitura em português das frases substituídas por pronomes - cópia das palavras – nomes das		-Resgate do conteúdo por meio dos exercícios/atividades	quadro de giz e caderno	correção dos exercícios -cópia das figuras(lápis) pintadas com as respectivas cores

			cores em inglês.				
3ª aula	Cores	-Retomada do conteúdo e ampliação das diferentes cores	Acréscimo das diferentes cores Atividade de pintura		-resgate do conteúdo/atividades	caderno e folha de sulfite	-folha de sulfite-figuras de monstros coloridos
4ª aula	Avaliação	-Avaliação escrita questões complete, verdadeiro ou falso, relacionar	-leitura individual das questões	questões avaliativas	-resgatar o conteúdo por meio das questões avaliativas	folha de sulfite	avaliação escrita

Disciplina: LÍNGUA PORTUGUESA – 5ª C

Período	Conteúdo	Procedimentos	Em que situação o aluno lê em sala de aula	Tipologia Textual	Com que finalidade ocorreu a leitura	Que tipo de material compõe o texto	Produção de material resultante da atividade
1ª e 2ª aula	Interpretação do texto não verbal -Cartum	-Leitura do cartum pelos alunos e professora. - contextualização e interpretação sobre o cartum prof e alunos	-leitura do texto não verbal: interpretação -para resolução dos exercícios- interpretação do texto	-cartum texto não-verbal	Interpretação do cartum respondendo as questões	Livro didático	exercícios escritos
3ª e 4ª aula	Trocando idéias	-questões sobre o Texto “Daiane, a ginasta moleque” -resposta por escrito das questões complementares	- correção das questões -leitura silenciosa do texto	Texto informativo	-correção (alguns alunos liam as respostas) - interpretação por escrito do texto	Livro didático	exercícios escritos

		- Leitura silenciosa do texto "20 de outubro" -responder as questões referente a este texto					
5ª e 6ª aula	Variedades lingüísticas na construção do texto Texto: "Pechada"	foi solicitada a leitura individual deste texto -resolução dos exercícios por escrito -início da correção: A professora lê o texto até o 5º parágrafo, depois solicita a continuação da leitura, pelos alunos, por parágrafos. -Exploração sobre o autor, importância de sua obra, características de sua escrita. - Contextualização sobre o que o autor quis dizer no texto. -variedades lingüísticas-regionalidade	-leitura individual do texto -leitura das questões	-texto informativo	contextualização e interpretação oral e escrita das questões	Livro didático	exercícios escritos
7ª aula	-Análise do Cartum -Anedota de	-Análise e interpretação oral pela professora e alunos	-leitura de um texto não-verbal (cartum)	-Texto não-verbal (cartum e	interpretação dos textos	Livro didático	Exercícios escritos

	Ziraldo (função das aspas)	-solicitou a resolução por escrito das questões -Leitura da anedota pela professora -solicitação da resolução dos exercícios por escrito	-leitura das questões para cópia dos exercício s	-texto verbal- anedot a			
8ª aula	Avaliação	-Avaliação escrita- - questões abertas referente a interpretação de um texto não-verbal (cartum) -complete e reescrita da frase correta	acompan har a leitura feita pela professor a -leitura individual das questões avaliativa s	questõe s avaliativ as	-resgatar o conteúdo por meio das questões avaliativas	-folha de sulfite	avaliaçã o escrita

Disciplina: MATEMÁTICA – 5ª C

Período	Conteúdo	Procedimentos	Em que situação o aluno lê em sala de aula	Tipologia Textual	Com que finalidade ocorreu a leitura	Que tipo de material compõe o texto	Produção de material resultante da atividade
1ª aula	Sólidos Geométricos	-conteúdo no quadro de giz- Explicação oral- Poliedros irregulares : Pirâmides-conceito	Não houve leitura sistematizada	Texto informativo	Leitura/decodificação para cópia do conteúdo	Quadro de giz	Planificação das figuras geométricas- Pirâmides- Identificação das faces, vértices e arestas
2ª aula	Sólidos Geométricos	Construção-figura plana de uma pirâmide de base pentagonal -	-não houve leitura sistematizada	Texto informativo	Decodificação para cópia do conteúdo	Quadro de giz	Planificação das figuras geométricas- Pirâmides- Identificação das

		Retomada do conteúdo-apresentação de sólidos em papelão-reconhecimento dos nomes					faces, vértices e arestas.
3ª e 4ª aula	Sólidos geométricos: Superfícies não planas Atividades/exercícios de revisão-sólidos geométricos	-Conteúdo no quadro de giz-cilindro, cone e esfera - exercícios no quadro de giz	- não houve leitura sistematizada	Texto informativo	Decodificação para cópia do conteúdos e dos exercícios	Quadro de giz	-Cópia do conteúdo exercícios no caderno
5ª aula	Avaliação-Sólidos Geométricos	-Avaliação escrita	-leitura individual das questões avaliativas	questões avaliativas	-resgatar o conteúdo por meio das questões avaliativas	-folha de sulfite	avaliação escrita
6ª e 7ª aula	Sistema de Numeração Romano	-leitura pela professora do texto do livro didático - contextualização oral das representações em algarismos romanos -quadro representando os período em ano e séculos	- acompanhar a leitura silenciosamente feita pela professora - ler os exercícios para cópia		-resgatar o conteúdo (leitura silenciosa-acompanhado a professora) -resolução dos exercícios	Livro didático e quadro de giz	-cópia do texto - quadro/período em anos e séculos
8ª aula	Sistema de Avaliação Romano	-exercícios no quadro	- leitura para cópia dos exercícios		-resgata o conteúdo por meio dos exercícios	quadro de giz e caderno	Exercícios no caderno

ANEXO

ANEXO A



Fundação Universidade Estadual de Maringá

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

RESULTADO DO EDITAL Nº.020/2008-COPEP

1. Projetos Novos:

- 1.1. CAAE 0369-08 - Terezinha Oliveira – DFE - A dança na baixa Idade Média: um exemplo para o estudo da dança escolar. **Pendente.**
- 1.2. CAAE 0370-08 - Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira – DBI - Mudanças Climáticas e o Processo Ensino-Aprendizagem: Uma Investigação com os Professores do Ensino Fundamental. **Aprovado com recomendação.**
- 1.3. CAAE 0371-08 - Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira – DBI - Mudanças Climáticas: Saberes encontrados em alunos do Ensino Fundamental. **Aprovado com recomendação.**
- 1.4. CAAE 0372-08 - Gisela Barcellos de Souza – DAU - Paisagens Rurbanas: Descontinuidades e ambigüidades inscritas no espaço das sedes de municípios rurais de pequeno porte populacional. **Aprovado.**
- 1.5. CAAE 0373-08 - Patrícia Lessa dos Santos – DFE – Além das aparências: corpo e gênero no cotidiano da Educação Física escolar. **Pendente.**
- 1.6. CAAE 0374-08 - Paula Nishiyama – DAC - Estudo dos medicamentos utilizados pelos pacientes portadores de Doença de Parkinson. **Aprovado.**
- 1.7. CAAE 0375-08 - Paula Nishiyama – DAC - Eventos adversos a medicamentos notificados ao Projeto Hospital Sentinela no período de 2005-2008. **Aprovado.**
- 1.8. CAAE 0376-08 - Thais Aidar de Freitas Mathias – DEN - Nascimentos no Estado do Paraná: análise de indicadores municipais e de saúde da mulher e da criança, 2007. **Aprovado.**
- 1.9. CAAE 0377-08 - Maria Angélica Pagliarini Waidman – DEN - A concepção de docentes de graduação em enfermagem sobre o cuidado em saúde/transtorno mental. **Aprovado.**
- 1.10. CAAE 0378-08 - Darci Aparecida Martins Correa – DEN - Ser pais de bebês prematuros: percepções e vivências durante o internamento de seus filhos na UTI neonatal. **Aprovado.**
- 1.11. CAAE 0379-08 - Nerli Nonato Ribeiro Mori – DTP - Leitura na sala de aula: um estudo com alunos de 5ª série. **Aprovado.**
- 1.12. CAAE 0380-08 - José Luiz Lopes Vieira – DEF - Aquisição dos movimentos fundamentais de andar e correr através de um programa de exercícios físicos em crianças com síndrome de down. **Não aprovado.**
- 1.13. CAAE 0381-08 - Maria Teresa Claro Gonzaga – DPI - O agressor sexual infanto-juvenil: um outro olhar. **Aprovado.**
- 1.14. CAAE 0382-08 - Raul D'Áurea Mora Junior – Associação Bom Samaritano – Hospital Santa Rita - Um Estudo Multicêntrico, Randomizado, Duplo-Cego e Controlado por Placebo para Avaliar a Segurança e a Eficácia do SCH 530348 Adicionado às Diretrizes de Tratamento em Indivíduos com Síndrome Coronária Aguda: Antagonista do Receptor de Trombina para Redução de Eventos Clínicos na Síndrome Coronariana Aguda - TRA, CER. **Aprovado.**
- 1.15. CAAE 0383-08 - Nelson Nardo Junior – DEF - Análise do estilo de vida de estudantes universitários de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. **Aprovado.**
- 1.16. CAAE 0384-08 - Maria Cristina Bronharo Tognim – DAC - Avaliação da prevalência e caracterização molecular de *Staphylococcus aureus* resistentes a oxacilina (ORSA) isolados das narinas de estudantes universitários. **Pendente.**
- 1.17. CAAE 0385-08 - Sonia Silva Marcon – DEN - Desenvolvimento, aprendizagem e comportamento de crianças nascidas prematuras e com baixo peso. **Pendente.**
- 1.18. CAAE 0386-08 - Darci Aparecida Martins Correa – DEN - Percepção da dor no recém-nascido de risco sob o olhar dos profissionais de enfermagem. **Aprovado.**

ANEXO B 1 GEOGRAFIA

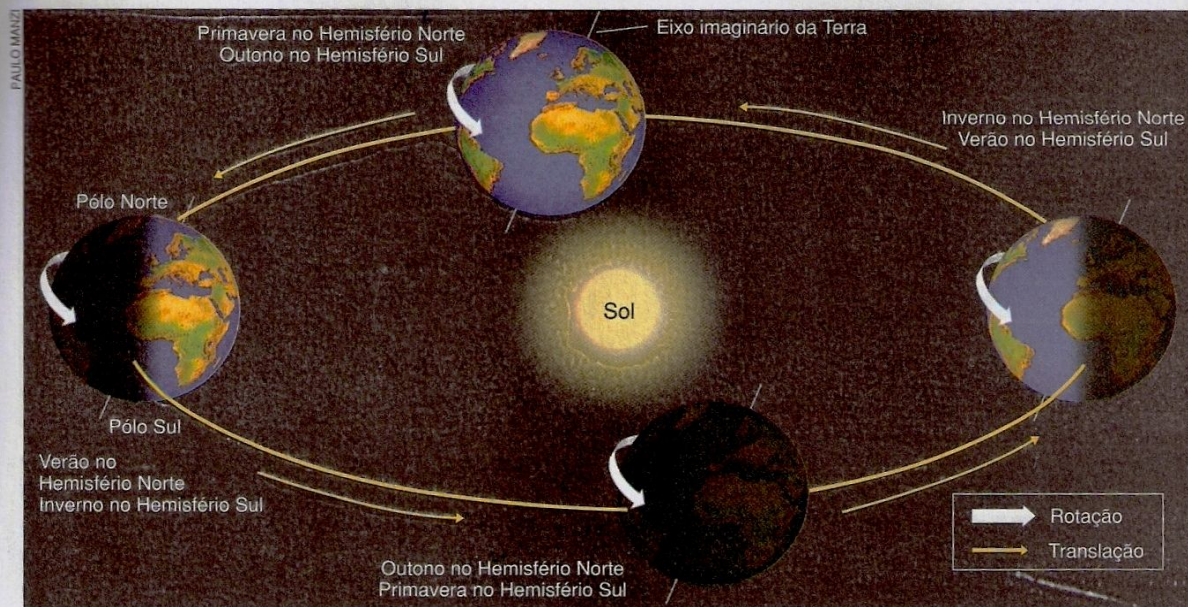


Figura 11. O esquema explica a distribuição das quatro estações durante o ano nos hemisférios Norte e Sul. Nesse esquema, a Terra e o Sol e a distância entre eles não foram representados em escala.

- No outono e na primavera, o clima torna-se mais ameno. O dia e a noite possuem a mesma duração, 12 horas, já que a iluminação é igual nos dois hemisférios.
- No inverno, a temperatura do ar é mais baixa. Faz mais frio, as noites são mais longas e os dias, mais curtos, devido à menor exposição aos raios solares.

Em outras áreas, principalmente na Zona Tropical, as quatro estações não são tão demarcadas, por isso fica mais difícil diferenciá-las ao longo do ano.

■ Os fusos horários

Como você já sabe, nosso planeta é esférico, sendo ligeiramente achatado nos pólos. Portanto, possui 360° de circunferência.

Você já sabe também que a Terra demora 24 horas para girar em torno de seu eixo imaginário, ou seja, para fazer um movimento de rotação completo. Assim, a cada hora a Terra gira 15°, que é o resultado de 360° divididos por 24 horas.

Cada um desses intervalos de 15° corresponde a uma hora e é chamado de **fuso horário**.

Você já pensou que confusão seria se cada país quisesse adotar uma hora diferente?

Para resolver a questão, uma convenção internacional realizada em 1884, nos Estados Unidos, determinou que a hora do fuso do Meridiano de Greenwich, ou GMT, abreviação do inglês Greenwich Meridian Time ou Hora do Meridiano de Greenwich, seria a referência mundial na determinação das horas.



■ Leia mais

As descobertas de Zasp: as estações do ano. Márcia Prado Sartorelli; Sônia dos Santos Guerra; Teresa Silvestri Serrano. São Paulo: FTD, 1996.

Um extraterrestre com problemas em sua nave espacial faz um pouso forçado na Terra e aprende sobre os movimentos do nosso planeta, as zonas climáticas e as estações do ano.

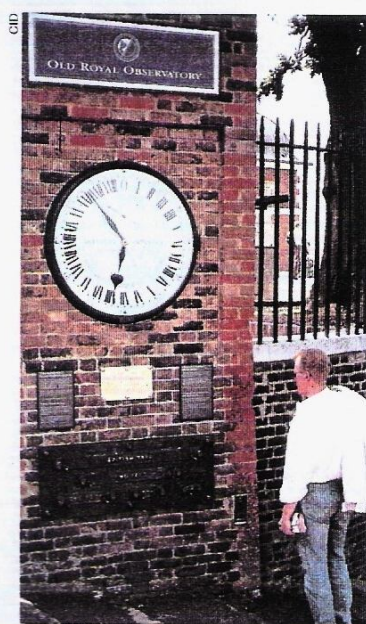


Figura 12. Relógio que marca a hora em todos os fusos, no Observatório Astronômico de Greenwich, em Londres, Inglaterra, em 1999.

Assim, a hora local dos diferentes lugares existentes em nosso planeta é determinada em relação ao horário de Greenwich, que é um observatório astronômico localizado no bairro de mesmo nome, situado em Londres, na Inglaterra (fig. 12).

Todas as localidades que estão a leste de Greenwich têm a hora adiantada em relação a esse meridiano, e as localidades que estão a oeste têm a hora atrasada.

Observando no planisfério de fusos horários (fig. 13) a cidade de Brasília, notamos que ela se localiza no fuso que indica um atraso de 3 horas em relação ao horário da cidade de Londres, que está localizada no fuso inicial, isto é, no fuso do Meridiano de Greenwich.

Dessa maneira, quando em Londres forem 17 horas, por exemplo, em Brasília serão 14 horas.

Questões

Consulte o planisfério de fusos horários (fig. 13) e escreva, no seu caderno, o horário nas cidades abaixo, quando são 12 horas no fuso inicial:

Lima

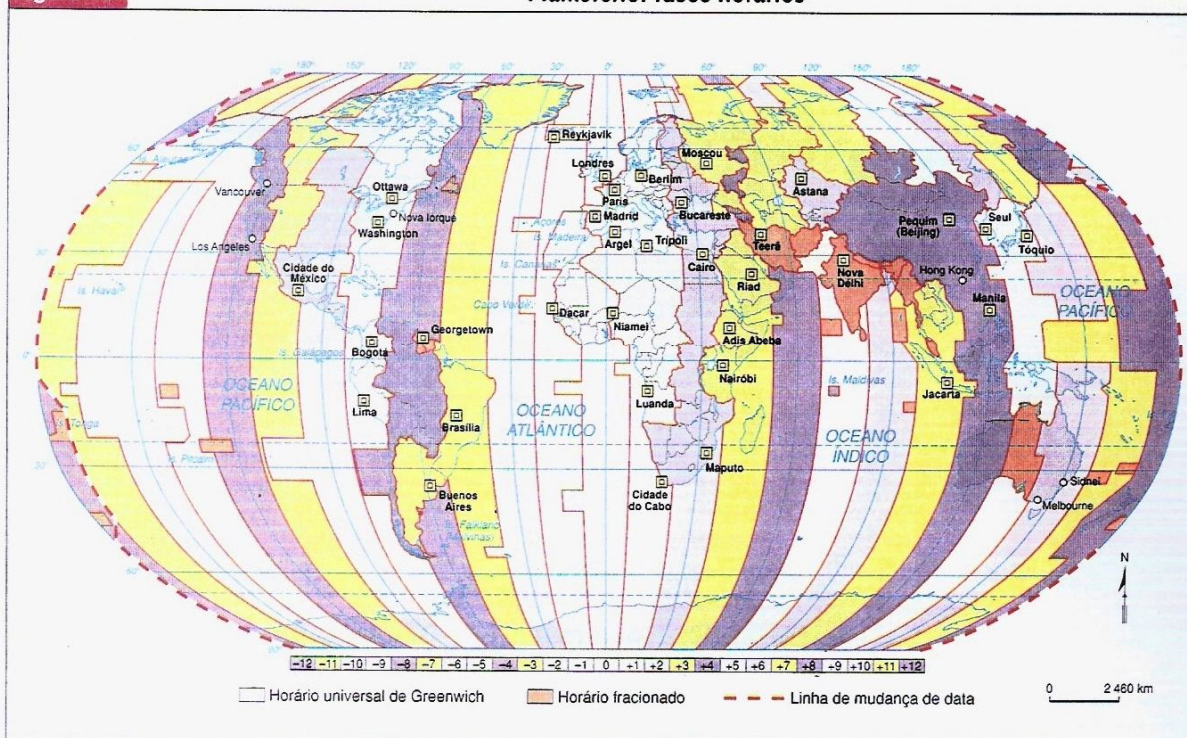
Cairo

Los Angeles

Sidnei

Figura 13

Planisfério: fusos horários



Fonte: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2004. p. 40.

Muitos países adotam o desvio prático, como se vê pelo contorno das linhas vermelhas no mapa, para que não tenham dois ou mais horários diferentes.

Observe, no mapa de fusos do Brasil (fig. 15), que todos os estados em verde adotam a hora oficial do país, isto é, a hora de Brasília.

Os estados de Roraima, Rondônia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, a metade oeste do Pará e a maior parte do Amazonas têm seus relógios atrasados em uma hora, em relação ao horário de Brasília. O estado do Acre e o sudoeste do Amazonas localizam-se em outro fuso, estando, portanto, com duas horas de atraso em relação ao horário da capital do país.

Já as ilhas do arquipélago de Fernando de Noronha e as demais ilhas oceânicas brasileiras têm os relógios com a hora adiantada em relação ao restante do território brasileiro: quando em Brasília são 10 horas, por exemplo, os relógios das ilhas registram 11 horas.

Observe novamente o mapa de fusos do Brasil (fig. 15) e note como os limites teóricos dos fusos foram desviados para que muitos estados ou cidades brasileiras não tivessem dois horários diferentes.

• Ilha oceânica

Ilha que não tem ligação com o continente.

O horário de verão

O horário de verão é adotado em muitos países, entre eles o Brasil. No entanto, devido à grande extensão territorial de nosso país, esse horário especial é adotado somente em alguns estados.

Pesquisa

Anote no seu caderno

Pesquise:

- O que é o horário de verão?
- Por que ele é adotado?
- Quais estados adotam o horário de verão?
- Quais as vantagens e desvantagens desse horário?
- Quando na cidade de Brasília forem 10 horas, que horas serão nas cidades de: Rio Branco, Acre? Cuiabá, Mato Grosso? São Paulo, São Paulo? Fernando de Noronha, Pernambuco?

Figura 15

Brasil: fusos horários



Fonte: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 2. ed. IBGE: Rio de Janeiro, 2004, p. 40.

3 Como se formaram os continentes da Terra.

A litosfera não é uma camada estática, ou seja, imóvel. Você consegue imaginar que a crosta terrestre está em movimento? Que a América, o continente onde está localizado o Brasil, está se deslocando para oeste?

■ A deriva continental

Questões

Responda no seu caderno

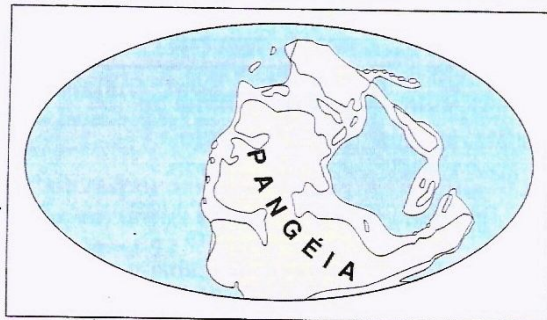
1. Há 135 milhões de anos, o lugar onde você mora fazia parte de qual bloco continental? E hoje?
2. O que você acha que provocou a fragmentação da Pangéia?

No início do século XX, o cientista alemão Alfred Wegener desenvolveu uma teoria chamada **deriva continental**. Por essa teoria, Wegener defendeu que os blocos continentais atuais são originários de um único e gigantesco continente que existiu há aproximadamente 230 milhões de anos, denominado Pangéia.

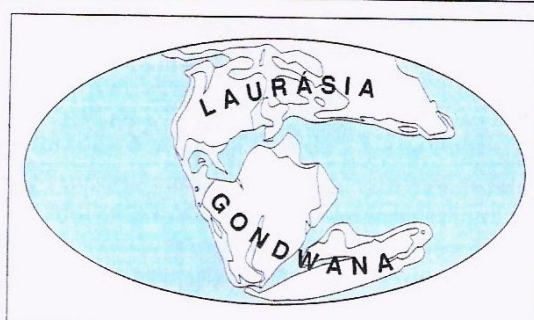
A Pangéia se fragmentou em dois grandes blocos continentais: Laurásia e Gondwana. Esses blocos foram também se afastando lentamente um do outro e se fragmentando, num processo que durou milhões de anos, até que os continentes adquirissem a forma atual. Observe o quadro 1, abaixo.

Quadro 1

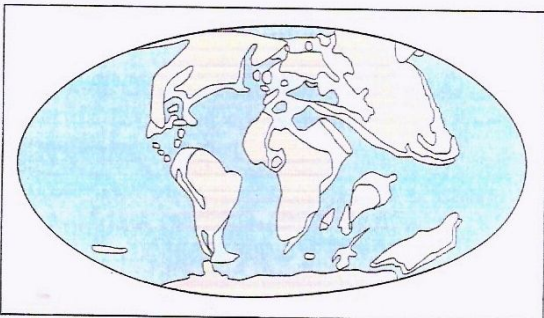
Os continentes em movimento



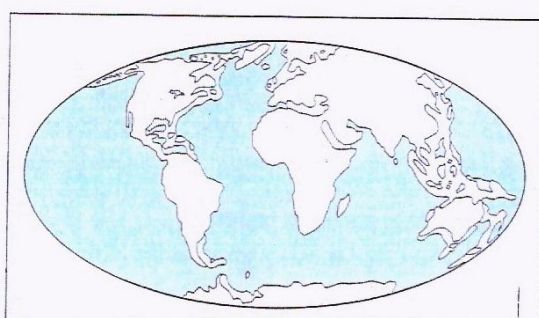
Há 230 milhões de anos, existia um único continente, chamado Pangéia, que começou a se dividir.



Há 135 milhões de anos, a Pangéia dividiu-se em duas partes, a Laurásia e a Gondwana.



Há 65 milhões de anos, a Índia aproximou-se da Ásia. A Austrália e a Antártida se separaram.



Desde 60 milhões de anos atrás até os dias de hoje, esta é a forma dos blocos continentais da Terra.

Fonte: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2004. p. 64-65.



Leia mais

A deriva dos continentes. Samuel Murgel Branco; Fábio Cardinale. São Paulo: Moderna, 1995.

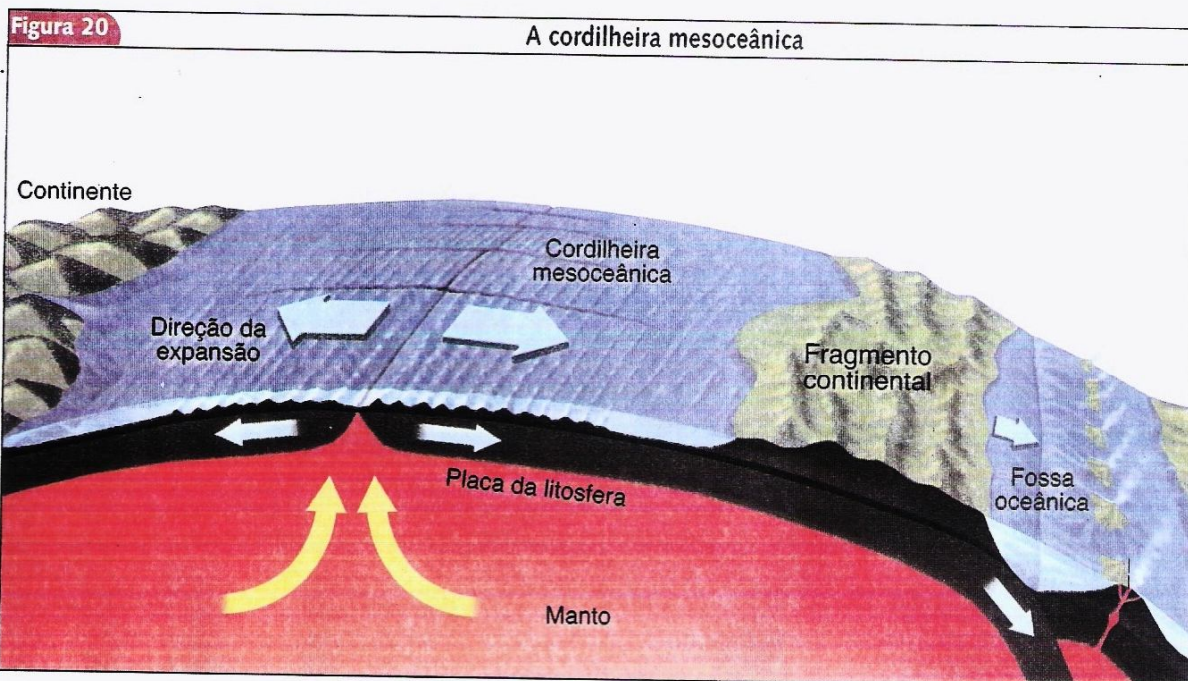
Os autores exploram a teoria da deriva continental e descrevem a existência de um grande ecossistema no fundo dos oceanos, como resultado do movimento dos continentes.

Para desenvolver a teoria da deriva continental, Wegener observou vários fatos. Dentre eles, destacamos os seguintes:

- A costa leste da América do Sul se encaixava na costa oeste do continente africano.
- A América do Norte poderia ser encaixada na Europa.
- Alguns fósseis de animais e vegetais que viveram na mesma época foram encontrados tanto na América como na África. Portanto, se os continentes americano e africano não tivessem estado unidos, não se encontrariam fósseis desses animais, pois o Oceano Atlântico teria impedido que eles se deslocassem de um para o outro. Esses dados levaram Wegener a concluir que os dois continentes haviam formado, no passado, uma única massa continental.

Estudos mais recentes demonstram que os continentes ainda continuam a se movimentar lentamente. Por exemplo, a parte sul do continente americano e a África afastam-se cerca de 10 centímetros por ano, ampliando a área ocupada atualmente pelo Oceano Atlântico.

Veja na figura 20, abaixo, um exemplo de como o leito oceânico se expande.



Fonte: Planeta Terra. Rio de Janeiro: Abril coleções, 1996. p. 32-33.

Na Cordilheira mesoceânica há fendas por onde o magma jorra. Quando isso acontece, o magma ocupa o lugar das rochas existentes dando origem a novas rochas, ampliando o fundo oceânico. À medida que novas rochas são acrescentadas, as rochas de ambos os lados são empurradas para os lados, num processo lento e contínuo.

4 A Terra em movimento: placas tectônicas, vulcões e terremotos

Tendo por base a teoria da deriva continental, a crosta terrestre está fragmentada em várias placas que se movimentam. Vamos ver como isso acontece?

■ A teoria das placas tectônicas

A crosta terrestre é fragmentada em vários blocos chamados **placas tectônicas**. Veja no mapa abaixo (fig. 21) as principais placas e a direção de seus movimentos.



Figura 22. Correntes de convecção.

Fonte: LEINZ, Viktor; AMARAL, Sérgio Estanislau do. *Geologia geral*. São Paulo: Nacional, 1989. p. 379.

Questões

Observe o mapa das principais placas tectônicas (fig. 21) e responda no seu caderno.

1. Em qual placa tectônica está situado o Brasil?
2. Na sua opinião, existem vulcões ou ocorrem terremotos em nosso país? Por quê?



Fonte: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2004. p. 66.

As placas tectônicas flutuam sobre o magma, uma substância pastosa e incandescente que se move lentamente no manto.

Você já observou a água fervendo em uma panela? As altas temperaturas do manto fazem o mesmo com o magma, ou seja, o material quente sobe e, ao chegar às camadas superiores, esfria e volta ao interior substituindo aquele mais quente que subiu. Esse movimento do magma recebe o nome de **correntes de convecção** (fig. 22).

As correntes de convecção, como a água fervente que empurra a tampa da panela, pressionam as placas tectônicas, que acabam se afastando ou se chocando umas contra as outras. Nas áreas de contato ou de separação entre as placas, podem ocorrer vulcões, terremotos, dobramentos e falhamentos.

ANEXO B 2 HISTÓRIA

Unidade 2

CIVILIZAÇÕES DOS RIOS

capítulo 3 O Egito é um presente do Nilo?

Nosso itinerário



Todos os povos que compõem a humanidade produzem cultura, desenvolvem diferentes formas de se organizar em sociedade e buscam soluções para resolver inúmeros problemas, criando técnicas e saberes originais. Povos diversos, ao entrar em contato, compartilham, de diferentes modos, suas culturas. Portanto, quando utilizamos a palavra *civilização* — que está no título desta Unidade —, estamos pensando na cultura produzida por uma sociedade em determinado tempo e espaço. Em outras palavras, nesta coleção *civilização* significa o conjunto que abarca toda e qualquer contribuição material, intelectual e espiritual que uma sociedade produziu e transmitiu a outras sociedades.

Neste capítulo nossa viagem terá como destino a civilização dos antigos egípcios. Há cerca de 2500 anos, ao visitar o Egito, o historiador grego Heródoto se surpreendeu e se encantou com as realizações dessa civilização. É dele a frase que dá título a este capítulo: “O Egito é um presente do Nilo”.

De tanto ser repetida, tal frase tornou-se sinônimo de verdade. Mas será que a simples existência do rio Nilo teria sido capaz de criar um dos mais antigos, duradouros e ricos **impérios** da História? Para responder a essa pergunta e a outras que serão formuladas ao longo de nossa viagem, você e seus colegas vão estudar o Egito da Antiguidade, uma sociedade que por cerca de 3 mil anos foi comandada pelos **faraós**. Buscaremos descobrir o que os egípcios produziam, como viviam e que legado deixaram para a história da humanidade.

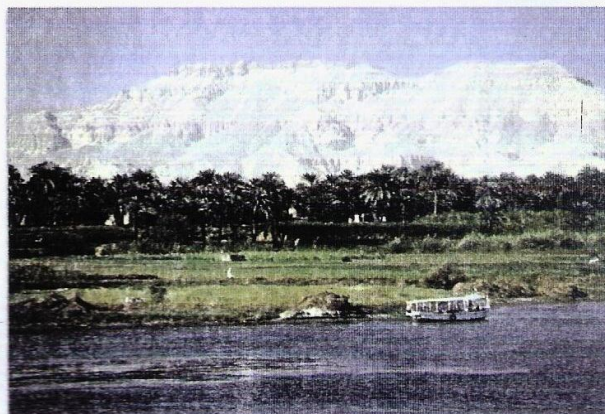
Pronto/a para partir?

Ponto de partida



O rio Nilo é conhecido por vários nomes, entre eles “a estrada nacional do Egito”, “o grande oásis do Egito” (oásis é o nome dado a uma pequena região fértil em pleno deserto, graças à presença de água), ou, o mais poético deles, “a flor de lótus do deserto” (observando-o em um mapa, a copa da flor seria o delta; o caule seria o rio até sua nascente).

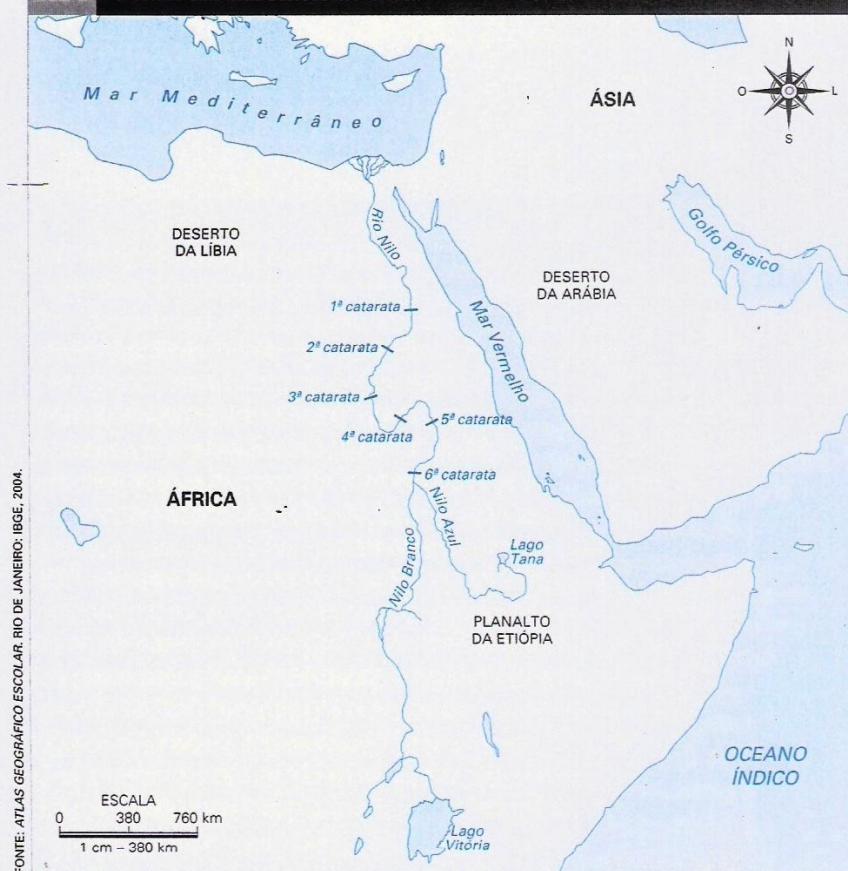
- 1 Observe a fotografia e o mapa a seguir e depois resolva no caderno as atividades propostas.



DAVE DARTTRUFF/COMBIS

Doc. 1 | Plantações nas margens do rio Nilo, em Luxor, no Egito, em foto da década de 1990. Tanto na Antiguidade como nos tempos atuais, muitas cidades foram formadas às margens de um rio.

Doc. 2 O Nilo: das nascentes ao delta



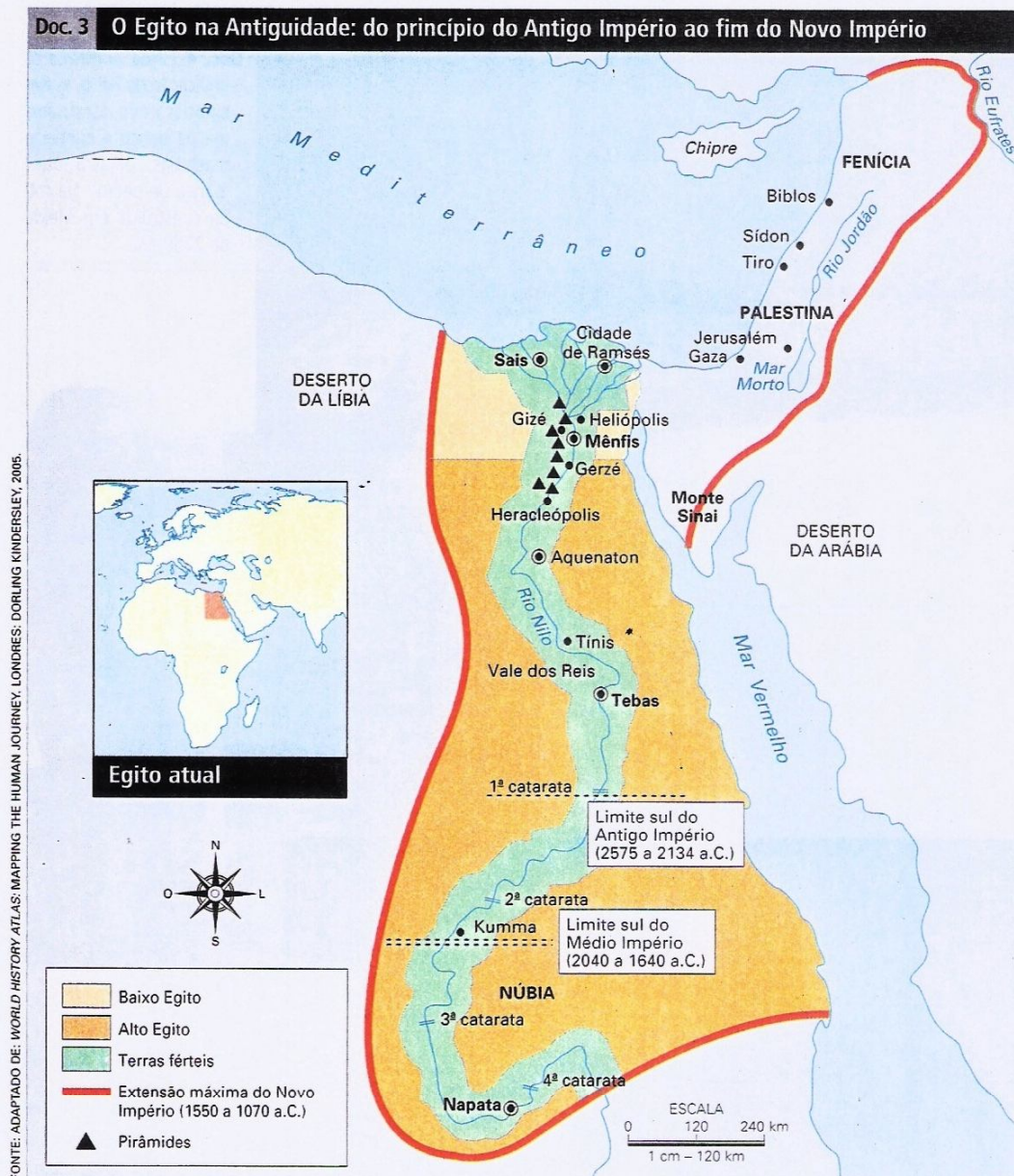
- a) De acordo com os documentos 1 e 2, procure explicar por que o Nilo foi chamado de "a estrada nacional do Egito".
- b) Explique também por que o Nilo ficou conhecido como "o grande oásis do Egito".
- 2** Seguindo a orientação de seu/sua professor/a, reúna-se em grupo para pesquisar, descobrir e registrar no caderno as seguintes informações:
- a) Onde e quando se deu o povoamento original da cidade onde vocês moram?
- b) Existe um ou mais rios importantes para sua cidade?
- c) Por que ele/s é/são importante/s para a população da cidade?

Orientando-se no tempo e no espaço



Para resolver as próximas questões, e sempre que necessário, consulte o quadro da seção *Panorama* (p. 58). Nele, você vai encontrar informações sobre datas e períodos prováveis da história do Egito. Se você consultar outros livros, porém, é bem possível que encontre datas e períodos diferentes. Isso mostra que os estudiosos do Egito ainda não entraram em acordo sobre quando ocorreram alguns fatos selecionados para o estudo do antigo Egito.

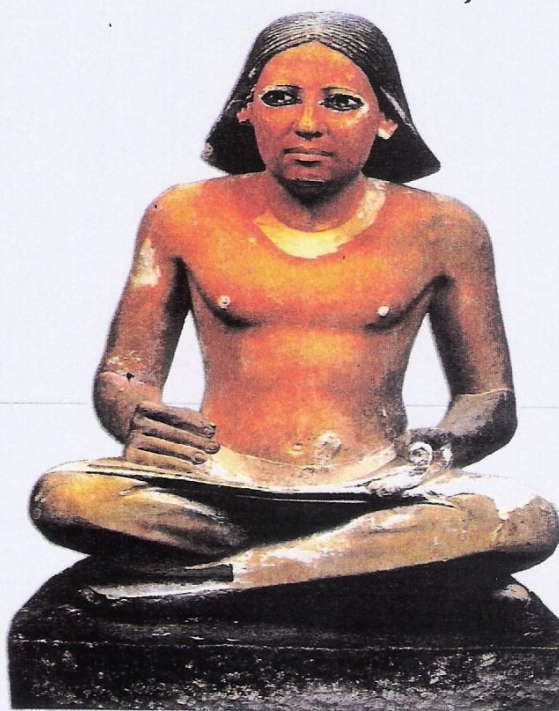
3 Observe este documento:



- a) De acordo com o documento 3, em que período o Egito da Antiguidade atingiu sua máxima extensão territorial?
- b) Em que continente se localiza o Egito?
- 4 Leia no *Glossário* o significado das palavras *império* e **dinastia**.
- 5 Agora, com base nas informações da seção *Panorama*, faça as atividades no caderno:
- a) Anote o nome dado aos períodos da história egípcia após o Neolítico.
- b) Na sua opinião, que critério foi usado para nomear esses períodos? Levante uma hipótese.

- 11** Observe a escultura de um escriba encontrada em um túmulo em Sacara, do período do Antigo Império, e leia a legenda que a acompanha.

Doc. 16 | Estátua de escriba do Antigo Império, início da V dinastia (c. 2475 a.C.). No antigo Egito, saber ler e escrever eram habilidades que possibilitavam conseguir trabalho mais leve que o realizado nos campos ou nas construções. Os escribas eram educados desde a infância e precisavam de cerca de 12 anos para aprender a ler e escrever mais de setecentos **hieróglifos**. Eles podiam exercer sua profissão nas áreas militar, religiosa e civil, trabalhando no exército (como conselheiros do comandante das tropas), nos templos (servindo aos sacerdotes) e na administração do governo (coletando impostos, registrando os feitos dos faraós, nos tribunais de justiça, etc.).



JÜRGEN LIEPE/INSTITUTO DO CAIRO

► **Faça as atividades no caderno:**

- a) Descreva a posição em que se encontra o escriba. Depois, responda: Você acha essa posição confortável para escrever? Por quê?
- b) Você sabe onde poderia ser encontrado o material de que era feito o suporte para escrita que o escriba traz no colo?

- 12** Reúna-se com seu grupo de trabalho para pesquisar imagens das ferramentas utilizadas pelos escribas e obter informações sobre elas. Procurem também exemplos da escrita hieroglífica dos egípcios.

Os camponeses egípcios raramente precisavam lavar a terra. Também não necessitavam adubá-la ou deixá-la em repouso para obter alimentos, porque as cheias do Nilo traziam das montanhas da Etiópia o húmus, um lodo rico em minerais e restos de plantas e animais, que fertilizava o solo, além de torná-lo mole para o plantio. Segundo Heródoto, as sementes eram espalhadas sobre o solo para que os animais as pisassem e, assim, as enterrassem.

Os felás cultivavam trigo, cevada, linho, fava, sorgo, alho-poró, cebola, alface, rabanete, ervilha, feijão, melão, pepino, uva, figo e tâmara. O vime, o junco e a folha de palmeira eram utilizados no fabrico de cestos e esteiras.

Os felás também eram responsáveis pelo armazenamento dos cereais. Existiam algumas técnicas para isso: enterrá-los nas areias do deserto, acima do nível do rio; guardar os grãos e a farinha em celeiros, ou silos, em formato de cone.

Nos pastos ribeirinhos e nas pastagens sazonais do deserto, os egípcios criavam porcos, carneiros, cabras, bois e vacas. Além de servir de fonte de carne e leite, bois e vacas eram utilizados também para puxar o arado e transportar produtos.

Parada 3



Um pouco da vida cotidiana dos antigos egípcios

Como será que viviam as pessoas no antigo Egito? Como se divertiam? Como cuidavam de sua higiene e saúde? Qual a importância da maternidade e do casamento para elas? Vamos examinar alguns documentos para descobrir?

- 16** Observe o documento ao lado e, no caderno, descreva o que você vê na imagem.



Doc. 21 | Escultura representando Seneb, sua mulher, Senetitis, e seus filhos. O casal pertencia à nobreza. Seneb era encarregado do guarda-roupa real e desempenhava uma função sacerdotal nos cultos funerários. Senetitis, por sua vez, detinha os títulos de sacerdotisa dos deuses Hathor e Neith. Eles viveram no Antigo Império, entre a IV e a V dinastia, em cerca de 2475 a.C.

JÜRGEN LIEPE/MUSEU DO CAIRO

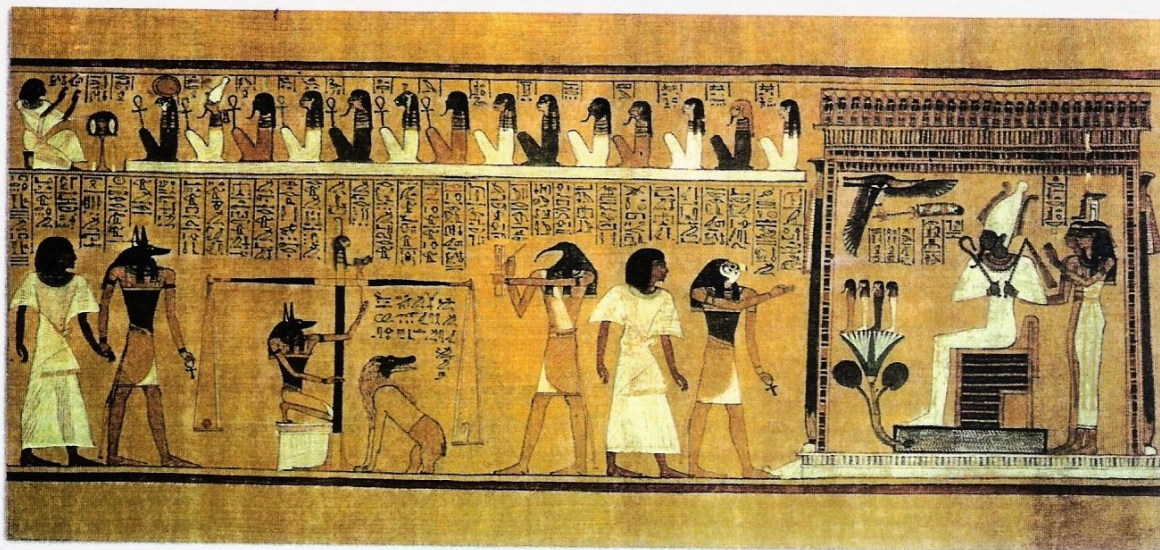
Esculturas, pinturas murais, registros escritos, objetos encontrados em túmulos, entre outras fontes, mostram as mulheres desempenhando diversos papéis e permitem concluir que as egípcias gozavam de muita liberdade se comparadas às mulheres de outras sociedades da Antiguidade, como a grega e a romana (que estudaremos na próxima Unidade).

Na maioria dos casos, elas podiam escolher seus esposos e administrar seus bens, mesmo em caso de divórcio. Exerciam papel importante na educação dos filhos e na administração da casa. Podiam até mesmo governar o Egito, como foi o caso da rainha Hatshepsut, faraó pertencente à XVIII dinastia.

Os faraós possuíam haréns para acomodar suas muitas esposas, que costumavam ter muitos filhos. Ramsés II (1290-1224 a.C.), faraó da XIX dinastia, no Novo Império, teve com suas esposas mais de cem filhos. Ter muitos filhos era uma prática comum tanto entre a nobreza como entre os camponeses, os artesãos e os militares. Os filhos eram vistos como uma bênção dos deuses.

Os haréns contavam com muitos funcionários: havia escribas para ensinar os filhos dos faraós, guardas, artesãos e serviçais, em geral na condição de escravos, para executar o trabalho doméstico para as esposas e os filhos reais. O harém era governado pela esposa principal do faraó — a Grande Esposa Real. As demais esposas lhe deviam obediência.

Já as estatuetas e figuras que podem ser vistas nos murais de sepulturas e templos levam-nos a concluir que os antigos egípcios dispunham de uma grande variedade de alimentos. Com a alta produção de grãos às margens do Nilo, dificilmente um egípcio da Antiguidade passaria fome, mesmo que fosse muito pobre.



Doc. 28 | Viver a segunda vida não era tarefa fácil. Segundo as crenças egípcias, para entrar no reino dos mortos era preciso passar por um julgamento (que pode ser observado nesse papiro de cerca de 1275 a.C.). Do julgamento, no qual eram avaliadas as ações da pessoa em sua primeira vida, participavam Osiris, senhor da eternidade, sentado em seu trono, acompanhado de sua irmã-esposa Ísis. A cerimônia contava ainda com a presença de Néftis, irmã de Osiris, de Maat, deusa da justiça, de Hórus, deus guardião das múmias, e de Anúbis, o deus cabeça de chacal.

- a) Descreva a cena retratada na imagem. Qual era o papel que os deuses representavam no julgamento do/a morto/a?
- b) Você já ouviu falar do *Livro dos Mortos*? Faça uma pesquisa para descobrir o que esse livro continha e qual era a sua utilidade para os mortos, que o carregavam para suas tumbas.

Para os antigos egípcios, todas as pessoas eram formadas por quatro elementos: *kat*, *khu*, *ba* e *ka*. O *kat* era o corpo físico, sujeito, portanto, ao envelhecimento e à morte. Daí ter de ser mumificado para não se deteriorar, pois na primeira vida abrigava a inteligência espiritual (*khu*) e, na segunda vida, seria o depósito dos demais elementos do morto. O *ba* era uma espécie de alma que, segundo a crença egípcia, continuava sobre a Terra após a morte e descansava à noite no corpo embalsamado. O *ka* era entendido como uma espécie de duplicata da pessoa. Assim, era capaz de se alimentar, sentir odores, enfim, ter os mesmos desejos, necessidades e sensações dos vivos. Mas o *ka* era imaterial e, após a morte de seu/sua dono/a, conseguia viajar entre a Terra e o mundo governado por Osiris — o mundo onde os mortos viviam a vida eterna.

A crença em uma segunda vida levava os egípcios a equipar suas tumbas com objetos ou réplicas do que consideravam necessário para viver bem na vida além-túmulo. Camponeses, artesãos e escribas levavam suas ferramentas de trabalho; militares, suas armas; governantes, suas jóias, seu trono, seus móveis.

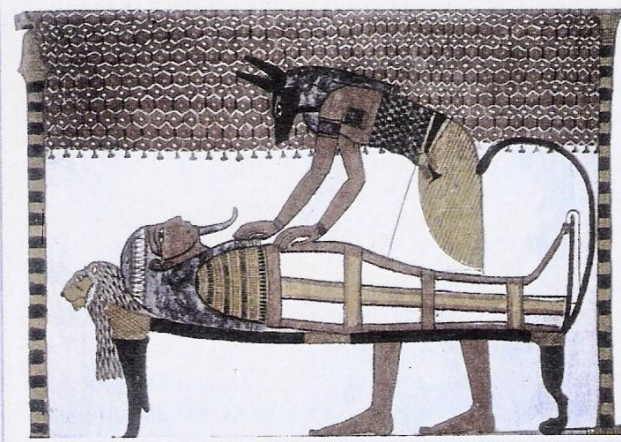
Os faraós do antigo Egito eram vistos como corporificações dos deuses na Terra. Eram os donos das terras e recebiam impostos dos camponeses, em trabalho e espécie, para manter suas cortes, templos e exércitos, construir seus túmulos e pagar os funcionários que administravam o Egito.

Se em vida ninguém podia se comparar ao faraó, na morte isso não era diferente. Os túmulos dos faraós eram os mais grandiosos e o preparo do corpo deles para o funeral era um processo complicado, que podia levar até dois meses. Após a morte, o corpo era entregue aos embalsamadores, que trabalhavam no local onde o faraó viveria a segunda vida. Eles precisavam conservar o corpo de maneira perfeita e cada fase do trabalho era acompanhada de uma série de cerimônias religiosas.

As crenças na vida após a morte e nos elementos que formavam o ser humano ajudam-nos a entender por que era tão importante para esse povo a preservação do corpo morto. Mumificando-o e realizando todos os rituais funerários exigidos, os egípcios garantiam a vida além-túmulo. Garantiam também que o *ka* pudesse encontrar o caminho para a segunda vida e que o *ba* pudesse ter um corpo para habitar.

- 21** Vamos conhecer a importância da preservação do corpo do/a morto/a? Então, observe os próximos documentos e resolva no caderno as atividades propostas.

KURT HUMM



Doc. 29 | Pintura mural encontrada em Tebas, no túmulo de um nobre da XIX dinastia (c. 1291-1185 a.C.), que representa uma das etapas do processo de mumificação.



MUSEU EGÍPCIO, TURIM

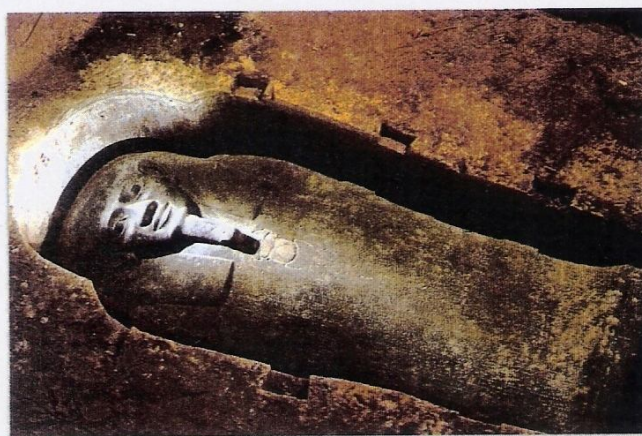
Doc. 30 | Canopos de alabastro do período do Novo Império. Os canopos são vasos funerários utilizados no processo de embalsamamento e mumificação.

- a) Identifique o deus representado no documento 29 e descreva o que ele está fazendo.
- b) Você sabe qual era a utilidade dos canopos no processo de embalsamamento no antigo Egito? Faça uma pesquisa para descobrir.

Para os egípcios, a vida terrena era breve; assim, poderiam desfrutá-la residindo em casas ou palácios de barro, conforme suas posses. A segunda vida, entretanto, era eterna, daí a preocupação em construir túmulos sólidos, de pedra. Mas não bastava serem feitos de material duradouro, eles precisavam ser seguros, para evitar a ação de ladrões de túmulos ou de inimigos que destruíssem as múmias ou removessem as inscrições do nome do/a morto/a da lápide. Se isso acontecesse e o nome do/a morto/a fosse esquecido, o *ba* poderia morrer.

- 22** Agora, examine mais um documento e responda no caderno às questões propostas.

Doc. 31 | Na foto de Kenneth Garrett, fotógrafo especializado em arqueologia e paleontologia, pode-se observar o sarcófago de pedra de um sacerdote denominado Iufaa, de cerca de 2500 anos. Ele foi encontrado sob uma tampa de pedra de quase 22 toneladas, a 25 metros abaixo do solo, em Abusir, no Egito. Sobre esse achado, o fotógrafo disse: "Nós estamos perturbando alguém que achou que construiria uma tumba para durar uma eternidade".



KENNETH GARRETT/NATIONAL GEOGRAPHIC/GETTY IMAGES

Orientando-se no tempo e no espaço



Na seção *Panorama* (p. 78), você encontrará uma síntese de diferentes períodos nos quais os historiadores organizaram a história antiga da Mesopotâmia e da Palestina. Consulte-a para resolver as atividades propostas a seguir e sempre que necessário.

- 3** Vamos conhecer os espaços geográficos por onde passaremos em nossa viagem à Antiguidade do Oriente Médio, especialmente os habitados pelos povos que ocuparam a Mesopotâmia e a Palestina? Observe o mapa a seguir e resolva no caderno as questões propostas.



- a) Na Antiguidade, que territórios formavam o Crescente Fértil?
- b) Utilizando-se de um atlas geográfico atual, responda: A que país da atualidade corresponde a Mesopotâmia?

- 4** Observe as imagens a seguir e depois faça no caderno as atividades.

Doc. 6 Vaso de cerâmica decorado, da cultura **Hassuna**, de cerca de 6000-5800 a.C.



WWW.METMUSEUM.ORG



GIANNI DAGLI ORTICORRIS

Doc. 7 Encontrada em uma cova de Eridu, essa bacia de cerâmica decorada, de cerca de 5000 a.C., é típica da cultura **Ubaid**.

ANEXO B 3

LÍNGUA PORTUGUESA

1. No 1º quadrinho, que tipo de sonho Rosinha descreve a Chico?
2. No 2º quadrinho, Rosinha faz uma pergunta a Chico Bento. Levante hipóteses:
 - a) Na sua opinião, o que ela esperava como resposta de Chico?
 - b) Pela resposta do garoto, o que ele deve estar pensando a respeito do noivo?
3. A língua portuguesa que falamos no Brasil não é igual em todo lugar. Nessa tira, por exemplo, Chico Bento e Rosinha, por viverem no campo, falam o “dialetto caipira”, isto é, um português diferente daquele que é usado em outros lugares. Se você fala diferente de Chico Bento, então que palavras utilizaria no lugar de:
 - a) “frô”?
 - b) “laranjera”?
 - c) “ocê”?
4. A língua usada por Chico Bento e Rosinha é diferente daquela utilizada por jornais, revistas e livros. Apesar disso, é possível compreender o que eles dizem?
5. Se você e sua família vieram de uma região do país diferente daquela em que você mora atualmente, comente com os colegas: Que diferenças há entre o português falado naquela região e o falado na cidade em que você vive hoje? Cite alguns casos.

O que é dialeto?

Dialeto é uma variante regional da língua. A variação pode se dar no vocabulário, na pronúncia e até no significado de palavras.

Babel das línguas

Você sabe quantas línguas existem no mundo? No passado, já existiram cerca de 10 mil; hoje são cerca de 6 700 línguas. Estima-se que metade delas irá desaparecer até o ano de 2050, o que significa que uma língua irá se extinguir a cada cinco dias.

O Brasil, por causa de suas populações indígenas, está entre as dez nações com o maior número de línguas. Ao todo, existem 195 línguas em nosso país.

Fonte: Marcelo Duarte. *O guia dos curiosos — Língua portuguesa*. São Paulo: Panda, 2003. p. 24.

CONCEITUANDO

Mauricio de Sousa, quando criou a personagem Chico Bento, imaginou tudo o que caracteriza um menino que vive na roça, desde o seu jeito de viver com a família e com os amigos até a língua que fala.

Como o Brasil é um país muito grande e diversificado, com Estados ricos e pobres, grandes e pequenos, com gente vivendo no litoral, na floresta, nas grandes cidades, em povoados ou na roça, é natural que a língua portuguesa sofra variações, a que chamamos **variedades lingüísticas**.

Além das variações resultantes de localização geográfica, uma língua também pode apresentar variações decorrentes de outras causas, como idade ou profissão. Por exemplo, uma pessoa mais velha do que nós ou que exerce uma determinada profissão pode usar a língua de uma forma diferente de nós.

Variedades lingüísticas são as variações que uma língua apresenta em razão das condições sociais, culturais e regionais nas quais é utilizada.

Língua padrão: a variedade de prestígio social

Todas as variedades lingüísticas são eficazes na comunicação e possuem valor nas comunidades em que são faladas. Apesar disso, existe entre as variedades uma que tem maior prestígio social, pois

é utilizada em livros, documentos, cartas comerciais, jornais, revistas, programas de tevê e por pessoas que tiveram mais acesso aos estudos: é a **língua padrão**, também conhecida como **variedade padrão** ou **norma culta**.

Essa variedade lingüística é necessária em diferentes momentos de nossa vida social: ao fazermos uma entrevista para conseguir um emprego, ao apresentarmos um trabalho escolar, ao participarmos de um debate, ao escrevermos uma carta para uma autoridade da prefeitura, ao fazermos um requerimento, etc. Dada sua importância, a escola se propõe a ensinar a variedade padrão a todas as crianças e jovens do país, preparando-os para ingressar na vida social.

Língua padrão, norma culta ou variedade padrão é a variedade lingüística de maior prestígio social. **Língua não padrão** é o conjunto de todas as variedades lingüísticas diferentes da língua padrão.

Falar bem é falar adequadamente

Quando você vai a uma cerimônia de casamento, que tipo de roupa você costuma vestir? Uma roupa simples, dessas que usa no dia-a-dia, ou sua melhor roupa? E quando você vai à praia ou vai se divertir com um amigo ou uma amiga, veste o mesmo tipo de roupa que usa em um casamento? Claro que não. Existe uma roupa adequada a cada situação.

Falar uma língua é parecido com vestir-se: assim como existe uma roupa adequada para cada situação, existe também uma variedade lingüística adequada para cada situação.

O gramático Evanildo Bechara ensina que é preciso ser “poliglota de nossa língua”. **Poliglota** é a pessoa que fala várias línguas. No caso, ser poliglota do português significa ter domínio do maior número possível de variedades lingüísticas e saber utilizá-las nas mais diferentes situações. Assim, quanto mais variedades conhecemos, mais estamos preparados para falar com pessoas de qualquer região do país, de qualquer nível social e em qualquer situação.

Quando entramos na escola, já dominamos algumas dessas variedades lingüísticas. Porém, ali temos a oportunidade de aprender a língua padrão, a variedade lingüística que mais tem prestígio na sociedade e que poucas pessoas dominam.

Acesso à língua padrão: questão de cidadania!

Você já percebeu como algumas pessoas simples, sem instrução e sem facilidade para se expressar, ficam tímidas diante de outras pessoas que falam com clareza e fluência?

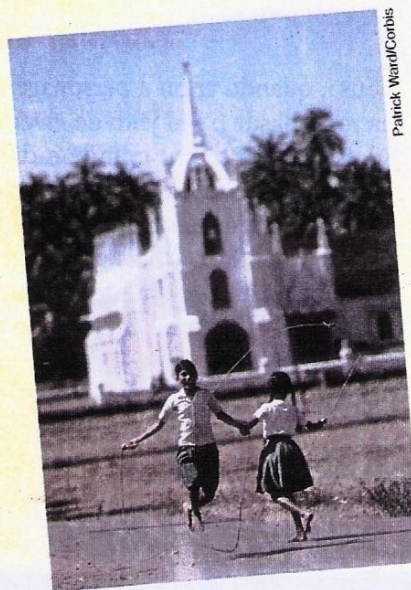
Ter acesso à língua padrão e saber se expressar por meio dela não é um privilégio de poucos. Ao contrário, é um direito de todo cidadão. Apropriando-nos da língua padrão, colocamo-nos em pé de igualdade lingüística com todas as outras pessoas e, assim, fica mais fácil termos nossa voz ouvida e nossos direitos respeitados.

Onde mora a língua portuguesa?

A língua portuguesa vive em quatro continentes. Além de falada no Brasil (América do Sul) e em Portugal (Europa), está presente em Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe (na África) e em Goa e Timor Leste (Ásia).

Se, dentro do Brasil, notamos variações lingüísticas de uma região para outra, imagine de um continente para outro!

Fonte: Marcelo Duarte. *O guia dos curiosos – língua portuguesa*. São Paulo: Panda, 2003. p. 58.



Vista de Goa, Estado da Índia em que se fala a língua portuguesa.

Enfim, todas as variedades lingüísticas têm seu valor e a sua importância, desde que sejam utilizadas na situação adequada.

Outros tipos de variação

Além dos dialetos, existem outros tipos de variação, que podem ocorrer tanto na língua padrão quanto nas variedades da língua não padrão. As principais delas dizem respeito ao uso da língua em situações de **oralidade/escrita** e de **formalidade/informalidade**. A variação conhecida por **gíria** também merece atenção especial, por ser muito utilizada por quase todos os tipos de falantes.

Oralidade e escrita

Nos dias de hoje, a maior parte dos brasileiros sabe ler e escrever. Por isso, existe a tendência de a língua oral e a língua escrita se tornarem parecidas, pois, quanto mais as pessoas têm acesso à língua escrita, mais utilizam na fala as características da escrita.

Apesar disso, quando escrevemos, temos condições de escolher bem as palavras, de corrigir o texto e melhorá-lo até transmitir exatamente o que desejamos. Já na fala não há essa possibilidade. As correções, quando existem, são feitas na hora; além disso, a linguagem apresenta repetições, quebras na sequência de idéias, problemas de concordância e várias expressões de apoio, como **né?**, **tá?**, **entendeu?**, **hum...**, etc.

Formalidade e informalidade

Às vezes, mesmo sem perceber, falamos em determinadas situações de modo diferente do habitual. Por exemplo, quando falamos em público, quando conversamos com pessoas mais instruídas do que nós ou com pessoas que ocupam cargo ou posição elevada. Nessas situações, quase sempre empregamos a **língua formal**, isto é, falamos de modo mais cuidadoso, evitando gírias, expressões grosseiras e palavras ou expressões que demonstrem intimidade com o interlocutor, como **fofinha**, **safado**, **pra caramba**, **dia de cão**, **é um saco!**, etc. Se, entretanto, temos familiaridade com a pessoa com quem falamos, empregamos normalmente a **língua informal**.

A gíria

Você já deve ter notado que alguns grupos sociais — por exemplo, o grupo dos estudantes, o dos jogadores de futebol, o dos policiais, o dos esquetistas, o dos funkeiros, o dos surfistas, etc. — usam na fala certas palavras e expressões que lhes são próprias. Esse tipo de variedade lingüística é chamada de **gíria**. Normalmente criada por um grupo social ou profissional, a gíria, por sua expressividade, pode tanto desaparecer rapidamente quanto se estender à linguagem de todas as camadas sociais.

Gírias atuais e antigas

Atuais

azarar: paquerar.
bóia, rango: comida.
dar um gás: fazer algo rapidamente.
do bem: alguém confiável.
é dez: é muito bom.
firmeza: pessoa legal.
galera: turma, torcida.
mão-de-vaca: pessoa mesquinha.
maneiro: algo bem interessante.
tá ligado?: está atento, esperto?
zica: azar.

Antigas

bafafá: confusão.
bicho: forma de tratamento.
boko-moko: pessoa que não sabe se comportar.
carango: carro.
chuchu beleza: bom, bem-feito.
cricri: chato.
nos trinquês: ótimo, certo.
plá: conversa.
prafrentex: avançado.
tá ruço: está ruim.

Fonte: Kárin Fusaro. *Gírias de todas as tribos*. São Paulo: Panda, 2001. p. 120-3.

Sua língua e sua tribo

A linguagem revela mais do que pensamentos e sentimentos. Revela também quem somos socialmente, isto é, nossa posição social, nosso grau de escolaridade, nossa timidez ou agressividade, nosso gosto cultural, o grupo ou a tribo de que fazemos parte — enfim, pela linguagem mostramos nossa forma de ser e de ver o mundo. Por isso, a língua que falamos pode tanto nos abrir quanto nos fechar portas socialmente. Na tira abaixo, por exemplo, palavras como **maus**, **beleza**, **rolar** e **manhã** contribuem para caracterizar as personagens: adolescentes que se consideram “descoladas” e, por isso, incorporam a gíria em sua linguagem cotidiana.



(Angeli. *Sangue bom*. São Paulo: Devir/Jacarandá, 2000. p. 8.)

EXERCÍCIOS

Leia este poema, de Sérgio Caparelli:

Drome, minininha!

Drome, minininha.
Que logo vem o dia,
Cachorro tá latindo
No sonho da cotia.

Fecha os zóio e drome,
Minina, minininha,
A noite assa bolo
No forno da cozinha.

Drome, minininha,
Papai num tá aqui,
Enfeita a noite preta
Com zóio de rubi.

Drome, minininha,
Mamãe foi trabaíá,
Lavá a noite suja
Com as água do luá.

Fecha os zóio e drome,
Minina, minininha,
Que noite mais escura!
Que noite mais daninha!

Sossega, minininha,
Sossega, tá na hora,
Logo vão se abri
Os zóio da Orora.



(111 poemas para crianças. Porto Alegre: L&PM, 2003. p. 49.)

1. O poema lembra uma conhecida canção de ninar.

- a) Qual é essa canção? Se você a conhece, cante um trecho dela para a classe.
- b) As cantigas de ninar fazem parte das lembranças de infância de muitas pessoas. Geralmente, com que finalidade essas cantigas são cantadas?

2. Tomando como base a linguagem do texto “Drome, minininha!”, responda:

- a) É empregada no poema a variedade padrão da língua ou uma variedade não padrão?
- b) Leia o box “Eu lírico: a voz do poema”. Como você imagina que seja o eu lírico do poema?

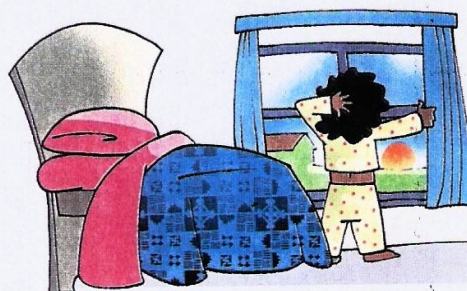
3. Há, no poema, várias palavras que não correspondem à variedade padrão escrita. Identifique essas formas e indique quais seriam as formas correspondentes a elas na variedade padrão escrita.

Eu lírico: a voz do poema

Nem sempre quem fala no poema é o próprio poeta. Pode ser uma personagem criada por ele. Um poeta do sexo masculino, por exemplo, pode escrever um poema dando voz a uma personagem feminina. Um poeta adulto pode dar voz a um eu lírico que seja uma criança ou um adolescente.

4. Alguns desvios da variedade padrão têm base numa certa lógica. Coloque-se no papel de um linguísta (profissional especializado em linguagem), e tente explicar os desvios que seguem. Primeiramente, observe e compare estes casos:

lavá	trabaiá	os zóio
abri	zóio	as água



- a) Em algumas variedades não padrão, a letra **-r** do final de algumas palavras terminadas em **-ar**, **-er** e **-ir** desaparece, como ocorreu em **lavá**, **trabaiá**, **luá** e **abri**. Na sua opinião, por que isso acontece?
- b) O que ocorreu com as letras **lh** das palavras **trabalhar** e **olhos**? Por que, na sua opinião, isso acontece?
- c) As formas **“os zóio”** e **“as água”** não apresentam concordância. Na variedade padrão, as formas correspondentes seriam **os olhos** e **as águas**. Por que, na sua opinião, as palavras **“zóio”** e **água** não vão para o plural na variedade não padrão?
- d) Leia em voz alta a expressão **os olhos**. Levante hipóteses: Por que, na expressão **“os zóio”**, empregada no poema, aparece a letra **z**?
5. Sérgio Caparelli, o autor do texto, além de poeta é professor universitário no Rio Grande do Sul. Evidentemente, ele conhece e domina a variedade padrão. Apesar disso, preferiu redigir o texto numa variedade não padrão. Considerando que se trata de um poema, por que, na sua opinião, ele preferiu essa variedade linguística?

As variedades lingüísticas

NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este texto:

Pechada

O apelido foi instantâneo. No primeiro dia de aula, o aluno novo já estava sendo chamado de “Gaúcho”. Porque era gaúcho. Recém-chegado do Rio Grande do Sul, com um sotaque carregado.

— Aí, Gaúcho!

— Fala, Gaúcho!

Perguntaram para a professora por que o gaúcho falava diferente. A professora explicou que cada região tinha seu idioma, mas que as diferenças não eram tão grandes assim. Afinal, todos falavam português. Variava a pronúncia, mas a língua era uma só. E os alunos não achavam formidável que num país do tamanho do Brasil todos falassem a mesma língua, só com pequenas variações?

— Mas o Gaúcho fala “tu” — disse o gordo Jorge, que era quem mais implicava com o novato.

— E fala certo — disse a professora. — Pode-se dizer “tu” e pode-se dizer “você”. Os dois estão certos. Os dois são português.

O gordo Jorge fez cara de quem não se entregara.

Um dia o Gaúcho chegou tarde na aula e explicou para a professora o que acontecera.

— O pai atravessou a sinaleira e pechou.

— O quê?

— O pai. Atravessou a sinaleira e pechou.

A professora sorriu. Depois achou que não era caso para sorrir. Afinal, o pai do menino atravessara uma sinaleira e pechara. Podia estar, naquele momento, em algum hospital. Gravemente pechado. Com pedaços de sinaleira sendo retirados do seu corpo.

— O que foi que ele disse, tia? — quis saber o gordo Jorge.

— Que o pai dele atravessou uma sinaleira e pechou.

— O que é isso?

— Gaúcho... quer dizer, Rodrigo: explique para a classe o que aconteceu.

— Nós vinha...

— Nós vínhamos.

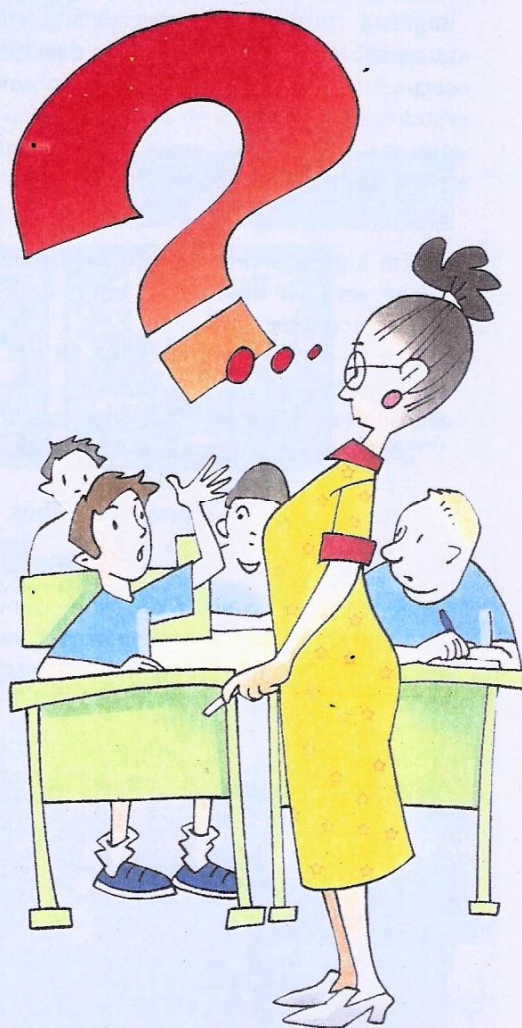
— Nós vínhamos de auto, o pai não viu a sinaleira fechada, passou no vermelho e deu uma pechada noutro auto.

A professora varreu a classe com seu sorriso. Estava claro o que acontecera? Ao mesmo tempo, procurava uma tradução para o relato do gaúcho. Não podia admitir que não o entendera. Não com o gordo Jorge rindo daquele jeito.

“Sinaleira”, obviamente, era sinal, semáforo. “Auto” era automóvel, carro. Mas “pechar” o que era? Bater, claro. Mas de onde viera aquela estranha palavra? Só muitos dias depois a professora descobriu que “pechar” vinha do espanhol e queria dizer bater com o peito, e até lá teve que se esforçar para convencer o gordo Jorge de que era mesmo brasileiro o que falava o novato. Que já ganhara outro apelido: Pechada.

— Aí, Pechada!

— Fala, Pechada.



(Luis Fernando Veríssimo. *Nova Escola*, maio 2001.)

1. Rodrigo logo recebe o apelido de **Gaúcho** quando entra na nova escola.
 - a) O que os colegas mais estranham em Rodrigo?
 - b) Essa escola fica no Rio Grande do Sul ou em outro Estado brasileiro? Por quê?
2. Dos colegas da sala, o gordo Jorge era o que mais insistia em rir e debochar de Rodrigo. Por que você acha que ele agia desse modo?
3. Quando Rodrigo, ao contar por que chegou atrasado, diz “Nós vinha...”, a professora o interrompe dizendo “Nós vínhamos”. Por que você acha que ela disse isso?
4. Rodrigo conta que seu pai “atravessou a sinaleira e pechou”. A professora não conhecia a palavra **pechar**, mas conseguiu descobrir o sentido dela.
 - a) Como foi que ela descobriu o significado da palavra?
 - b) Qual é a origem dessa palavra, que hoje também pertence ao português?

5. A professora ensina à classe que, apesar de o país inteiro falar português, “cada região tinha seu idioma”.
- Sabendo-se que **idioma** é o mesmo que língua, é correta a explicação da professora? Em caso negativo, como você a corrigiria?
 - Que palavras a professora provavelmente usaria em lugar de **tu**, **sinaleira** e **auto**?
 - Na sua região, as palavras coincidem com as usadas pela professora ou com as usadas por Rodrigo?
6. Rodrigo acabou sofrendo preconceito por falar português de modo diferente do falado pela maioria. Você já viveu ou presenciou uma situação parecida com essa? Conte para os colegas como foi.

Semântica e discurso

Leia este cartum, de Santiago:



(Tinta fresca. Porto Alegre: L&PM, 2004. p. 9.)

- Observe as personagens do cartum, as caravelas ao fundo e o papel que uma das personagens tem nas mãos.
 - A que figura da história do Brasil provavelmente corresponde a personagem que tem o papel nas mãos?
 - Quando supostamente estaria ocorrendo essa cena?
- O humor desse cartum está principalmente na fala do índio. Explique por quê.
- As duas personagens do cartum são falantes da língua portuguesa; contudo, há diferenças entre a linguagem de uma e a de outra, pois falam variedades lingüísticas diferentes.
 - Que variedade lingüística é falada pela personagem que tem o papel nas mãos?
 - Que recurso quanto à grafia das palavras o cartunista utilizou para mostrar que a fala da personagem não é igual à dos brasileiros?

4. Faz mais de quinhentos anos que a língua portuguesa foi trazida pelos portugueses ao Brasil. De lá para cá, muitas mudanças ocorreram na língua dos dois países; às vezes, temos até a impressão de que falamos línguas diferentes. Veja algumas palavras usadas no Brasil e suas correspondentes em Portugal:

Brasil	Portugal
abridor de garrafas	tira-cápsula
aeromoça	hospedeira
café da manhã	pequeno almoço
chiclete	pastilha elástica

Filmes em Portugal

As diferenças entre o português brasileiro e o lusitano também se refletem nos nomes dos filmes. Veja algumas delas:

<i>A bela e a fera</i>	<i>A bela e o monstro</i>
<i>Arquivo X</i>	<i>Ficheiros secretos</i>
<i>O gordo e o magro</i>	<i>Bucha e estica</i>
<i>O professor aloprado</i>	<i>O professor chanfrado</i>
<i>Querida, encolhi as crianças</i>	<i>Querida, encolhi os miúdos</i>

Fonte: Marcelo Duarte. *Guia dos curiosos – língua portuguesa*. São Paulo: Panda, 2003. p. 60.

Tente descobrir a correspondência entre as seguintes palavras do português brasileiro e do português lusitano. Indique-a em seu caderno.

Brasil	Portugal
a) calcinha	gelado
b) caqui	miúdo
c) encanador	chapéu de chuva
d) esmalte	cueca
e) fila	bicha
f) garoto	banda desenhada
g) guarda-chuva	dióspiro
h) história em quadrinhos	canalizador
i) pimenta	banheiro
j) salva-vidas	telemóvel
l) sorvete	verniz para unhas
m) telefone celular	piri-piri
n) bola	esférico



Cena do filme *O professor aloprado*.

Leia a seguinte anedota, contada por Ziraldo, para responder às questões 5 e 6.

E tinha aquele professor de gramática que gostava de falar direitinho, um português limpo, a pronúncia bem-caprichada, os termos bem-escolhidos. Ao ouvir as gírias que os filhos usavam, ficou escandalizado e pediu:

- Eu queria pedir um favor, pode ser?
- Claro, papai.
- Por favor, não falem duas palavrinhas: uma é “cafona” e a outra é “careta”. Está bem?
- Tudo bem, papai. Quais são as palavras?

(Ziraldo. *As anedotinhas do Bichinho da Maçã*. 14. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1988. p. 8.)



5. A graça da anedota está na falta de entendimento entre pai e filhos.
 - a) Por que o pai não queria que os filhos falassem **cafona** e **careta**?
 - b) Como os filhos entenderam o pedido do pai?
6. A gíria é uma espécie de modismo linguístico, que geralmente dura um tempo curto. Se, entretanto, ela persistir, acaba se incorporando ao vocabulário da língua e deixa de ser gíria. A palavra **cafona**, por exemplo, foi uma gíria muito utilizada na década de 1970.
 - a) Levante hipóteses: Com que sentido provavelmente o pai entendia a palavra **cafona**? Que outro termo da gíria de hoje você empregaria no lugar de **cafona**?
 - b) A palavra **careta** vem sendo empregada ultimamente na gíria de alguns grupos sociais. Com que sentido provavelmente o pai a entendia? Que outra palavra da gíria poderia ser empregada no lugar dela?
7. Converse com seus pais e com seus avós e informe-se sobre quais gírias eram utilizadas no tempo em que eles eram crianças e adolescentes. Anote-as em seu caderno e leia-as para a classe e ouça as anotações de seus colegas.

De olho na escrita

FONEMA E LETRA

Leia esta tira, de Laerte:



1. Pronuncie as seguintes palavras do texto: **hoje** e **circo**.
 - a) Quantas letras cada uma delas tem?
 - b) Quantos sons cada uma delas tem?
2. Observe a representação dos sons das palavras **tem** e **quem**:

tem → / t ê y /

quem → / k ê y /

- a) Na escrita, quantas letras compõem cada uma dessas palavras?
- b) Na fala, quantos sons cada uma dessas palavras tem?
- c) Compare a representação dos sons dessas palavras e responda: Quais são os sons responsáveis pela distinção entre as duas palavras?

CAPÍTULO 3

Um salto para o mundo

O que você vai ser quando crescer?, nos perguntam. Não sabemos. Aliás, nunca saberemos exatamente o que vamos ser, pois, mesmo depois de adultos, a vida estará sempre nos desafiando para caminhos diferentes daqueles que tínhamos imaginado. Talvez nesses desafios é que esteja o verdadeiro fascínio da vida.

Quem não conhece Daiane dos Santos, a brasileira que encantou o mundo com sua ginástica ao som do "Brasileirinho"? Considerada em 2005 a melhor do mundo em sua categoria, a gauchinha já ganhou quase uma dezena de medalhas de ouro.

No texto que segue, Daiane nos conta um pouco de sua vida e das mudanças que aconteceram em sua carreira depois que conquistou a primeira medalha de ouro, em 2003.

Daiane, a ginasta moleque

COMEÇO DE TUDO

O resultado de 1999, no Pan de Winnipeg (prata, no salto, e bronze, por equipe), teve repercussão. Mas depois do Mundial de 2003 foi aquele baque. Por causa da medalha e do duplo twist carpado. Comecei a fazer esse salto por causa de uma troca de passada. Eu apresentava o esticado duplo para a frente, só que estava tendo muita dor no joelho. Aliás, o meu joelho ficou ruim por causa disso. Operei o joelho e, quando voltei, em 2003, fazia o duplo twist carpado; no treino, para criar resistência. Acabamos incluindo o salto na série.

PRESSÃO

Em 2003, acabou o sossego. É um pouco difícil quando estou de mau humor, com pressa ou não posso atender. É difícil as pessoas entenderem. E também quando dão opinião sobre a ginástica ou a vida. Eu compreendo, mas é difícil quando estou de mau humor

("Principalmente quando ela está com fome", entrega a irmã, Deise). Com fome, eu fico completamente mal-humorada. Não consigo esconder, a expressão do meu rosto fala por mim.

O PESO

Não vivo em fome permanente. Mas, em dia de competição, como muito pouco. Como depois de competir porque sei que tenho de pesar entre 41,2 kg e 41,5 kg, no máximo. Cem gramas fazem diferença.

Cem gramas... Se isso for multiplicado, na hora da passada, dá 100 kg. Por isso, nossa briga constante contra a balança. Não só no solo, mas nas paralelas, no salto, na trave, em qualquer aparelho... pelo impacto no solo. Comer um pouco a mais ou até só beber já dá os cem gramas. Às vezes, o ginasta pode nem jantar, mas só de tomar muito líquido ganha peso. Ginasta não toma os dois

litros de água por dia que recomendam para todo mundo. Ontem (domingo), meu café da manhã



foi uma fatia de queijo, outra de presunto e um copo de suco. Já no ginásio, comi um pedaço de chocolate. Fui almoçar às 4 da tarde. Eu não como muito. — — —

BAIXINHA

É de família. Meu avô materno era um pouquinho maior do que eu. Minha mãe tem 1,50 m. Minhas irmãs (são quatro mulheres) não são altas. Eu não podia ser mesmo muito alta. Não ligo de ser baixinha. Só no colégio, quando me chamavam de tampinha.

COM AS CRIANÇAS

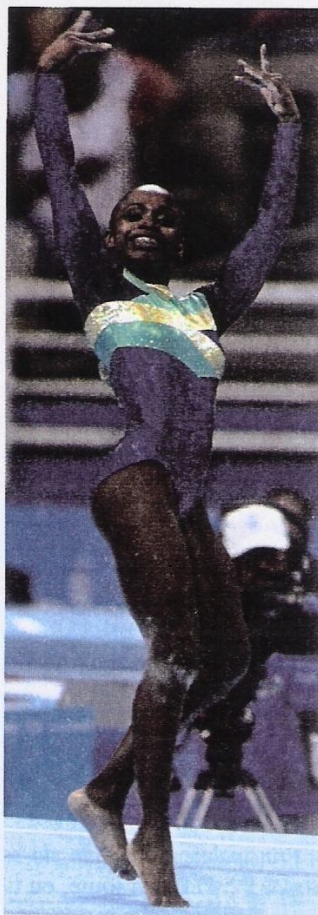
Tem muita criança que gosta de mim. Da irmã, Deise: "Acho que é porque ela é muito pequena. Até há pouco tempo, minha filha (Eduarda, de 4 anos) achava que a Daiane não podia sair sozinha, sem a mãe."

O DESTINO E OLEG

A gente tinha de se encontrar. Nos damos bem, temos uma relação que não é só de técnico e ginasta. Hoje, ele sabe quando não estou bem, se não dormi direito... Também sei quando ele tem algum problema, se está chateado. O sucesso da série depende 50% de cada um. Ele é um dos melhores do mundo. O mundo inteiro o conhece. No fim de 2004 foi uma briga por causa dele. O técnico da Rússia saiu e quiseram levar o Oleg. A Rússia é do lado do país dele. A China também queria, mas ele ficou.

LIÇÕES DAS GINASTAS

É fácil conviver com o Oleg, mas ele odeia dar entrevista, não pode ver um repórter dentro do ginásio. Acho que é porque lá fora, na Ucrânia, eles não deixam repórter, fotógrafo e TV entrar no ginásio. Comigo, a relação é normal. Com todas as ginastas. Ele não é de guardar ressentimento. Sempre o chama-



mos de Oleg, não de Ostapenko. Acho que ele já se adaptou ao Brasil. Aprendeu muita coisa aqui, a abraçar em vez de só estender a mão. Era estranho no começo. Ele é europeu, mais seco, mas já faz até brincadeiras. O Ricardo (técnico) ensina várias coisas. Outro dia, o Oleg chegou com algo novo: "Se não treinar direito posso matar você com minhas próprias mãos". Também aprendeu a dizer "bisonho", como sinônimo de muito ruim.

AMIGA DE RONALDINHO GAÚCHO

Raramente consigo encontrar o Ronaldinho Gaúcho. Dar festa na casa dele não pode, porque a mãe não gosta. Geralmente, ele fecha alguma casa noturna ou faz na casa de amigos. Sou fã dele, é o melhor do mundo. Joga muito. Além disso, é um cara muito legal, desencanado. Vai comer no McDonald's e nem liga para o assédio. Nasci em Porto Alegre, mas sou corintiana por causa dos meus primos de São Paulo. Gosto de futebol e o último jogo que vi, pela TV, foi Corinthians × Cianorte.

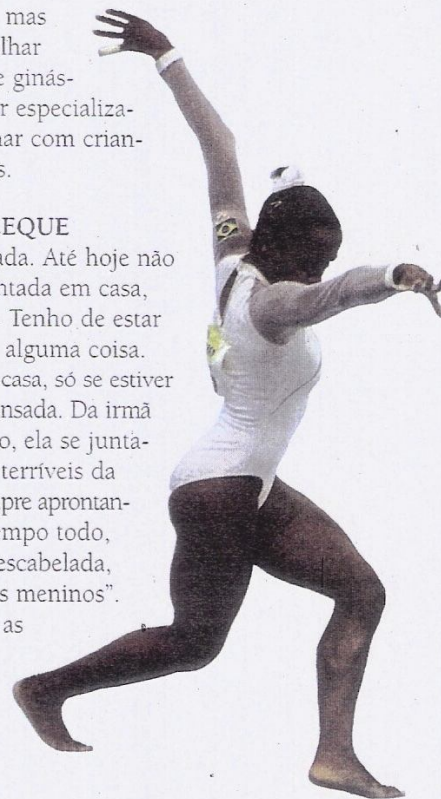
[...]

O FUTURO

Sempre quis fazer educação física, mas não quero trabalhar como técnica de ginástica. Quero fazer especialização para trabalhar com crianças excepcionais.

MENINA MOLEQUE

Sempre fui agitada. Até hoje não consigo ficar sentada em casa, vendo televisão. Tenho de estar sempre fazendo alguma coisa. Para eu ficar em casa, só se estiver mesmo muito cansada. Da irmã Deise: "No colégio, ela se juntava com os mais terríveis da sala. Estava sempre aprontando. Brincava o tempo todo, vivia rasgada, descabelada, brigando com os meninos". Acho que todas as ginastas foram mesmo meninas moleques...



(O Estado de S. Paulo, 12/4/2005.)

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- No início do texto, Daiane comenta alguns momentos que marcaram sua carreira, como os jogos pan-americanos de Winnipeg, Canadá, e o Mundial de 2003.
 - Daiane nasceu em 1983. Portanto, que idade tinha quando conquistou seu primeiro título?
 - Quantos anos de treinamento há entre a medalha de prata conquistada em Winnipeg e a conquista da primeira medalha de ouro?
 - Conclua: É fácil ser uma campeã como Daiane dos Santos?
- Ainda no início do texto, Daiane menciona algumas dificuldades físicas para se adaptar aos saltos propostos pelo treinador.
 - Que consequências físicas esse treinamento trouxe para Daiane?
 - Que saída Daiane encontrou para contornar seu problema físico? Por que essa “saída” foi decisiva para a sua carreira?
 - Como Daiane resolveu definitivamente seu problema de saúde?
- Ao conquistar o campeonato mundial, Daiane começou a viver um novo tipo de problema: o assédio de fãs e jornalistas. De que Daiane mais reclama em relação a esse assédio?
- O peso é muito importante para um ginasta. Daiane explica: “Cem gramas fazem diferença. Cem gramas... Se isso for multiplicado, na hora da passada, dá 100 kg”. O que ela quer dizer com isso? Troque idéias com os colegas.
- Daiane tem 1,45 m de altura. Por ser considerada “baixinha”, sofria gozação dos colegas na escola. Essa característica física dela é positiva ou negativa para sua carreira de ginasta? Justifique sua resposta.
- Oleg Ostapenko é um treinador ucraniano que começou a trabalhar com os ginastas da seleção brasileira em 2001. Daiane comenta como é o relacionamento dos dois e a adaptação do treinador no Brasil.
 - Segundo ela, um treinador é importante para o sucesso de um ginasta?
 - Segundo Daiane, Oleg é “europeu, mais seco”. Apesar disso, pelo relato dela, ele parece ser uma pessoa flexível ou inflexível? Justifique sua resposta com elementos do texto.
 - No trecho “O técnico da Rússia saiu e quiseram levar o Oleg. A Rússia é do lado do país dele”, Daiane destaca a localização geográfica da Rússia. Por que esse dado é importante para o que ela pretende dizer em relação à permanência de Oleg em nossa seleção?

Criando saltos

Daiane, no Mundial de Anaheim [2003], nos Estados Unidos, conquistou a inédita medalha de ouro dos exercícios de solo após apresentar um salto muito difícil, o twist carpa-do. O movimento foi batizado pela Federação Internacional de Ginástica com o nome de Dos Santos, já que a brasileira foi a criadora (em conjunto com o técnico do Brasil, o ucraniano Oleg Ostapenko) e a primeira a realizá-lo em competição.

Na Copa do Mundo, em Stuttgart (Alemanha), Daiane voltou a ganhar ouro, apresentando outro salto, mais difícil ainda, o duplo twist estendido.

(O Estado de S. Paulo, 3/1/2004.)



7. Daiane é estudante de Educação Física. Como campeã mundial, poderia ser uma disputada técnica de ginástica; no entanto, pretende trabalhar com crianças excepcionais. O que isso demonstra quanto às suas características interiores?
8. O título do texto é “Daiane, a ginasta moleque”.
 - a) Qual é a característica “moleque” de Daiane?
 - b) Dê sua opinião: Essa característica pode ter sido importante para o sucesso esportivo da ginasta?
9. Daiane diz ser fã do jogador Ronaldinho Gaúcho pelo fato de ele ser “um cara muito legal, desencanado”, capaz de comer tranquilamente num McDonald’s.
 - a) O termo **desencanado** é uma gíria. Qual é o sentido dessa palavra no contexto?
 - b) Na sua opinião, a simplicidade e a tranquilidade são características dos campeões?
 - c) Pelos comentários de Daiane, que impressão você tem dela? Você acha que ela também é uma pessoa legal e “desencanada”? Por quê?



Outro brasileiro vencedor: Ronaldinho Gaúcho, considerado o melhor jogador do mundo em 2004 e 2005.

Alessandro Abbondio/AFP/Getty Images

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Observe que no trecho “só beber já dá os cem gramas” foi empregado o artigo masculino **os**. Isso ocorre porque a palavra **grama**, quando designa unidade de peso, é substantivo masculino, enquanto quando designa vegetação é substantivo feminino. Assim, como ficariam, por extenso, as expressões numéricas dos enunciados a seguir?
 - a) Quero **500 g** de queijo prato e **250 g** de presunto.
 - b) Se **800 g** valem R\$ 1,00, quanto vale **1 g**?
2. A palavra **muito** normalmente expressa uma ideia de intensidade, como em **comer muito**, **dormir muito**, etc. No trecho “Sou fã dele [Ronaldinho], é o melhor do mundo. Joga muito”, a palavra **muito** também tem esse mesmo sentido? Justifique sua resposta.
3. Observe o emprego das palavras **mau** e **mal** nestes trechos:

“mas é difícil quando estou de **mau** humor”
 “Com fome, eu fico completamente **mal-humorada**”

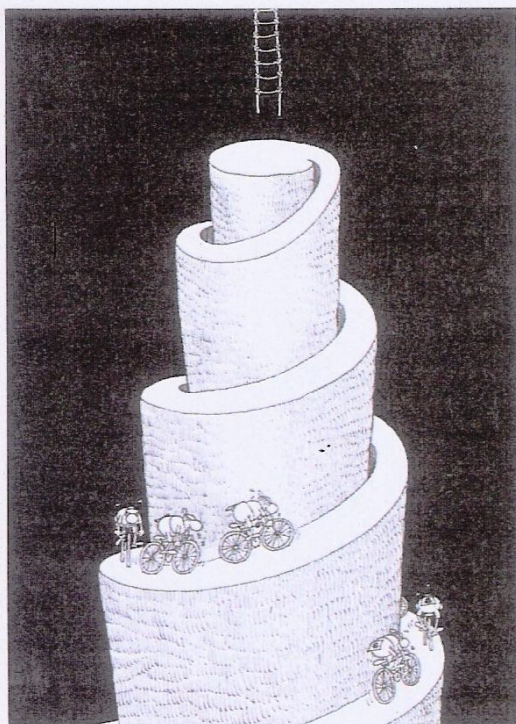
Sabendo-se que **mau** é o oposto de **bom** e **mal** é o oposto de **bem**, como ficariam essas frases se você trocasse **mau** e **mal** pelos seus antônimos?

A pequena notável

A primeira ginasta que conquistou nota 10 em uma olimpíada foi a romena Nadia Comaneci. Foi em Montreal, em 1976. Não existia espaço para dois dígitos no placar e o número utilizado pela organização foi o 0. A ginasta, com 14 anos na época, não entendeu nada.

(O Estado de S. Paulo, 3/1/2004.)

Leia este cartum:

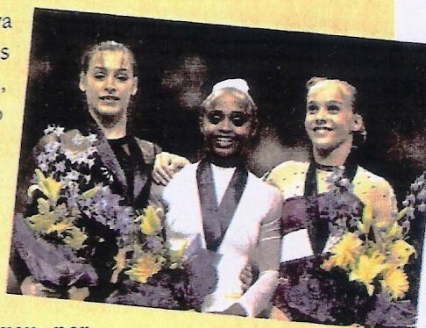


(Mordillo. Opus 2. Lisboa: Meribérica/Liber, s.d.)

Aprendendo a perder

Nos Jogos Olímpicos de Atenas, na Grécia, em 2004, Daiane era a favorita para levar a medalha de ouro. Mas não era o dia dela. Depois de dois pousos desequilibrados diante de câmeras de todo o mundo, Daiane disse para Oleg: "Acabou". Sim, acabava ali o sonho de Daiane de ser a primeira ginasta negra do mundo a ganhar o ouro nas Olimpíadas. "Estava nervosa. Foi mais por mim mesma, não pela pressão dos outros. Tem de ter um controle emocional grande", admitiu ela.

E, com a derrota, reuniu forças e não deixou por menos: no ano seguinte ganhou mais duas medalhas de ouro, tornando-se a número 1 em todo o mundo!



Geddy Images

1. Observe as personagens e o espaço retratados no cartum.
 - a) O que elas estão fazendo? Justifique sua resposta com elementos do texto.
 - b) Como é a pista em que ocorre a prova?
 - c) Como está sendo a prova para os atletas? Por quê?
2. Em qualquer competição esportiva, há sempre um alvo ou uma meta a ser atingida. Na situação retratada no cartum, qual é a meta a ser atingida?
3. Acima da montanha, vê-se parte de uma escada.
 - a) O que há de estranho nela?
 - b) Levante hipóteses: Onde ela está presa?
 - c) Logo, o cume da montanha é o ponto máximo que se pretende alcançar? Por quê?
 - d) O que você acha que pode acontecer quando os atletas chegarem ao topo? Por quê?
4. No mundo dos esportes, parece não haver limites. A cada Olimpíada, os atletas batem novos recordes e surpreendem a humanidade.
 - a) Pensando nos desafios dos atletas, o que representa a escada acima do topo da montanha?
 - b) Relacione o texto sobre Daiane com o cartum e responda: A ginasta brasileira apenas chegou ao topo da montanha ou foi além dele? Por quê?

Trocando idéias

1. Em época de Copa do Mundo ou de Olimpíada, os atletas sofrem uma pressão muito grande para vencer e trazer o título ao seu país. No boxe "Aprendendo a perder", Daiane afirma que o fato de não ter se saído bem em Atenas deve-se a ela mesma e não à pressão de outras pessoas. Você concorda com essa afirmação ou acha que a ginasta está sendo humilde demais?
2. Quando um atleta ou uma equipe ganha um título ou uma medalha, eles são assediados por torcida e jornalistas em vários lugares: nos aeroportos, em casa, em restaurantes, etc. Quando perdem, entretanto, são esquecidos. Você acha justo isso? Se não, como os brasileiros deveriam tratar seus atletas?
3. Muitas pessoas, quando chegam ao sucesso, esquecem-se de suas origens e perdem a simplicidade. Na sua opinião, que características essenciais devemos manter, mesmo depois de chegar ao sucesso?

Produção de texto

O DIÁRIO

Em 1939, a Alemanha invadiu a Polônia, dando início à Segunda Guerra Mundial. Após a derrota da Polônia, em 1940, os nazistas isolaram uma área da capital, Varsóvia, e para lá enviaram todos os judeus residentes no país. Entre eles estava Janina Bauman, uma adolescente de 14 anos, cidadã polonesa de família judia próspera.

Durante sua permanência no gueto de Varsóvia, a adolescente escreveu diários e contos que somente agora, sessenta anos depois do conflito, ela resolveu publicar. No livro *Inverno na manhã — Uma jovem no gueto de Varsóvia*, Janina relata suas experiências com a guerra, a luta pela sobrevivência, dentro e fora do gueto e apresenta ao leitor sua família, os amigos surgidos no infortúnio, os horrores da guerra, as ações desumanas que presenciou, a fuga do gueto de Varsóvia, a vida em esconderijos.

O texto a seguir é um trecho do diário de Janina. Esta página foi escrita depois que a autora, sua mãe e sua irmã juntam-se a outros refugiados que deixam Varsóvia e são deportados para a zona rural.

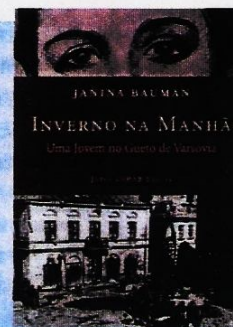


Biblioteca, na Inglaterra, destruída na Segunda Guerra Mundial.

20 de outubro de 1944

Ainda estamos vivas. E juntas. Por aqui tudo é tão tranquilo e tão seguro que é difícil acreditar que todo o nosso passado recente seja real. Será que o pesadelo acabou? Será que vamos viver assim até o fim da guerra e finalmente sobreviver? Durante o dia, quando o sol brilha através do minúsculo quadrado de nossa janela, eu penso que sim, é isso, nós escapamos. Mas quando acordo no meio da noite, imagens horripilantes retornam como uma torrente, o medo me arrebata a alma e não consigo voltar a dormir. Então começo a pensar em nossa vida atual, em como nossa situação é de fato incerta e como estamos longe de nos sentirmos seguras. Porque *elas* ainda estão

aqui, embora não se fale muito sobre isso. Estão aqui, mandando nesta tranquila zona rural, nestas pessoas que nos abrigaram sob o seu teto. E só estamos aqui porque *eles* ordenaram que os granjeiros locais acolhessem os deportados, da mesma forma que os obrigaram a entregar parte de seu gado para o Terceiro Reich. Os nazistas podem estar perdendo batalhas a oeste, podem estar feridos de morte ao leste, mas aqui exatamente eles estão em pleno comando. E assim, a qualquer dia ou noite este período de tranquilidade pode facilmente chegar a um fim abrupto. Vamos supor que alguém na aldeia deteste judeus, ou tenha uma desavença com a família que nos abriga, ou deseje receber uma recompensa. Aposto que essa senhora e seus filhos não imaginam quem somos. Talvez nem mesmo consigam identificar um judeu pela aparência. Espero que não sejam fuzilados se os nazistas chegarem até nós. Afinal, só estão fazendo o que foram obrigados a fazer — acolher refugiados de Varsóvia. E é isso que somos, refugiados de Varsóvia.



Jorge Zahar Ed.

abrupto: súbito, repentino.

catre: cama de viagem, dobrável, de lona; leito tosco e pobre.

deportado: desterrado, exilado, banido.

posteridade: o tempo futuro; as gerações futuras.

refugiado: aquele que se refugiou, asilou-se, expatriou-se.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

Sei que manter meu diário significa assumir um grande e desnecessário risco — ele contém a afirmação, preto no branco, de tudo aquilo que estamos tentando esconder. Mas não quero que minhas experiências caiam no esquecimento, de modo que continuarei escrevendo, se não para a posteridade, ao menos para mim mesma. Agora vou enterrá-lo no fundo do catre e dormir por cima dele.

(Janina Bauman. *Inverno na manhã* — Uma jovem no gueto de Varsóvia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 205-6.)

1. Abrigada, juntamente com sua mãe e sua irmã, na casa de uma senhora, Janina vive um momento de tranquilidade e medo.
 - a) No início do relato, por que ela está alegre?
 - b) A quem ela se refere quando escreve *eles* em seu diário?
 - c) Por que ela ainda tem medo?
2. Num diário, costumamos relatar fatos de nosso cotidiano.
 - a) O que um(a) adolescente geralmente registra em seu diário?
 - b) Por que o diário de Janina é diferente?
 - c) Por que o diário de Janina constitui um risco?
 - d) Apesar disso, por que ela o mantém?

A maior prova de insensatez

A Segunda Guerra Mundial foi a mais abrangente e mais sangrenta da história. Durante os seis anos de conflito, entre 1939 e 1945, estima-se que 56,4 milhões de pessoas tenham morrido, entre soldados e civis. Só a União Soviética perdeu 7 milhões de civis e 6,1 milhões de soldados. Outro país bastante castigado foi a Polônia, que teve mais de 6 milhões de mortos, 17% de sua população.

A Segunda Guerra foi travada entre dois grupos: de um lado, o dos países Aliados, formado pelos Estados Unidos, Grã-Bretanha, França, União Soviética e China; do outro lado, as potências do Eixo, com Alemanha, Itália e Japão. Uma das motivações da guerra foi o desejo do ditador nazista Adolf Hitler de criar uma “nova ordem” na Europa, baseada na superioridade alemã, na eliminação das minorias étnicas e religiosas (como os judeus), na supressão das liberdades e dos direitos individuais e na perseguição de ideologias liberais, socialistas e comunistas. As nações democráticas (como França, Grã-Bretanha e os Estados Unidos) opuseram-se aos planos expansionistas dos países do Eixo.

(O livro dos recordes da Super, dez. 2004.)

3. O diário é um gênero textual que geralmente tem como leitor o próprio autor. Na sua opinião, com que finalidade esse diário se tornou público?
4. Um diário pode ser escrito em longos ou curtos períodos e suas páginas costumam ser datadas. A página do diário em estudo apresenta data?
5. O diário pode ou não ser dirigido a alguém e pode ser real ou fictício. A palavra ou expressão que nomeia essa pessoa é chamada de **vocativo**. Além do vocativo, um diário pode conter ou não assinatura.
- a) Na página do diário em estudo, a autora se dirige a alguém?
- b) Janina assina seu diário?
- c) Levante hipóteses: Considerando-se o momento histórico em que o diário foi escrito, por que isso acontece?
6. Observe as formas verbais empregadas na página do diário em estudo.
 - a) Em que pessoa o relato é feito?
 - b) Os tempos verbais empregados estão no presente do indicativo. Por que Janina usa esse tempo verbal e não o pretérito (passado)?
7. Observe a linguagem do texto.
 - a) Qual é a variedade linguística empregada?
 - b) Considerando-se as características desse gênero textual e a história da autora do diário, a linguagem empregada é adequada?
8. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características do diário?

Os diários como documentos históricos

Um diário pode se tornar um documento de grande valor histórico por registrar o dia-a-dia de uma pessoa que viveu uma época de guerra, de fome, de conflitos sociais, etc. É o caso, por exemplo, do diário de Janina Bauman e também do *Diário de Anne Frank*, ambos amargos testemunhos da Segunda Guerra Mundial. Anne Frank também era judia e, nessa época, viveu escondida com sua família, durante dois anos, no sótão de um prédio, em Amsterdã, Holanda. Descobertos pela Gestapo, todos foram mortos, com exceção do pai, que, após a guerra, publicou o diário da filha.

Em 1993-4, foi publicado O diário de Zlata — A vida de uma menina na guerra. Sua autora, outra menina, Zlata Filipovic, também narra os horrores da guerra, dessa vez na Bósnia.



Agora é a sua vez 

Escreva uma página de diário, relatando fatos marcantes ou diferentes que você vivenciou recentemente. Ou relatando fatos do passado, como o nascimento de um irmão, um encontro inesperado, o primeiro dia na escola, uma surpresa agradável, a alegria de ganhar um animal de estimação, uma viagem ou um passeio inesquecível, etc.

Como o diário costuma ser íntimo, decida se você quer ou não tornar público o seu texto. Se sim, quando terminar de escrevê-lo, afixe-o no mural da classe ou escolha entre os(as) colegas de classe aquele(a) com quem tem mais intimidade e troquem de caderno: você será o leitor da página de diário que ele(a) escreveu, e ele(a) será o leitor de seu texto.