

Brasil que Lê

Lucia Conde – Instituto Azzi

1 Introdução

Neste início de século XXI, o Brasil enfrenta um de seus maiores desafios; uma educação de qualidade para a formação de considerável contingente da população e assim poder resolver o grave problema social, caracterizado por uma sociedade extremamente desigual, com grande número de excluídos. De acordo com Setúbal (2000, p.75) “ Educação de qualidade para todos implica criar uma política que faça sentido para os diferentes setores da sociedade, de modo que todos se sintam incluídos, representados em seus interesses e atendidos em suas demandas”.

O problema do crescimento urbano acelerado, no Brasil, a partir da segunda metade do século XX, só fez aumentar as dificuldades de emprego de uma grande massa humana despreparada para assumir o trabalho nas áreas mais industrializadas da sociedade brasileira. Uma artigo no Estado de São Paulo (2006, p. 6) informa que segundo O IBGE - dados de 2004 do PNAD (Plano Nacional por Amostragem de Domicílio) - um quarto da população com idade igual ou superior a 15 anos tem menos de quatro anos completos de estudo. Trata-se de pessoas que só sabem escrever o nome e têm dificuldades para realizar operações aritméticas e ler manuais de instrução, portanto, analfabetos funcionais. Com relação à população adulta, ainda segundo a mesma pesquisa, com mais de 25 anos, a situação é mais dramática; 27,9% têm três anos de estudo, no máximo, e só 7,8% haviam concluído 15 anos ou mais de escolaridade .

Desse modo, qualquer programa de desenvolvimento sério para a nação deve contemplar com carinho a questão da educação, já que ela constitui um dos principais acessos à tão sonhada distribuição de renda, na medida em que segundo Fonseca (2006) um ano a mais de escolaridade significa 14% a mais de renda para o indivíduo. Há uma relação estreita entre o crescimento econômico e o nível de preparo do indivíduo para assumir o mercado de trabalho que, em tempo de globalização, torna-se cada vez mais exigente.

Porém, este trabalho objetiva tomar o conceito mais amplo de educação desenvolvido por Delors (1999) em que esta é vista não apenas como instrumento de desenvolvimento econômico, mas sobretudo humano, que junta à produção de bens e serviços a amplificação e utilização das potencialidades humanas. É dever prioritário das instituições, quer seja ela família ou escola, fazer com que todos desenvolvam os seus talentos, as suas potencialidades e principalmente o espírito crítico, o que lhes permite uma ação autônoma, base para a construção dos ideais democráticos. Ainda, de acordo com este autor “ A educação básica é essencial se quisermos lutar com êxito contra as desigualdades quer entre sexos, quer no interior dos países, ou entre eles. É a primeira etapa a ultrapassar para atenuar as enormes disparidades que afligem muitos grupos humanos” (DELORS,1999, p.125).

Por volta dos anos 90, começa uma intensa movimentação da sociedade civil brasileira no sentido de ajudar na transformação de anos de descaso social, com o objetivo de reconstruir uma sociedade mais justa e voltada para a conquista da democracia (GOHN, 2000). Ressurgem então as ONGs cujo papel, segundo Tachizawa (2004), está principalmente voltado à educação. Para esse autor, o Terceiro Setor, no Brasil, apresenta investimento prioritário em educação, configurando amplos espaços

para a aprendizagem da cidadania e consolidação democrática. Esse nível de investimento mostra que a sociedade brasileira soube detectar onde o Estado falha e prontamente cria condições para tornar outra a realidade que aí está.

A partir disso, desenvolve-se o discurso da necessidade de parceria, de diálogo, entre as instituições educacionais governamentais e as ONGs, em particular, na medida em que unidas podem fazer mais e melhor na troca de experiências bem sucedidas e assim vencer os imensos obstáculos para uma educação de qualidade.

Em algumas ONGs¹ surgem propostas alternativas e inovadoras que levam seus beneficiários não só à cultura e ao lazer como direitos sociais, mas também a desenvolver a habilidade de ler e escrever, ferramentas fundamentais para o exercício da verdadeira cidadania. Segundo Marcovich (2005, p. 124) “A cidadania inclui direitos e responsabilidades civis e políticas. Inclui, também, o direito à educação e à propriedade. Enfim, direitos que assegurem a realização de cada indivíduo como cidadão, membro ativo de uma estrutura social”.

Porém, isso não significa que essa ação do Terceiro Setor deva substituir a do Estado, mas serviria como um campo ao mesmo tempo de inovação educacional e de pressão, para mudanças tão desejadas nas políticas públicas de educação do Estado. Convém ainda lembrar que o Terceiro Setor não exige altos níveis de investimento, funciona de uma maneira criativa e eficaz na resolução dos problemas da comunidade para a qual está voltado e é justamente essa capacidade que indica a sua grande possibilidade de inspirar políticas públicas mais eficazes ao setor público. Como diz Cardoso (2005, p.11) “ É essa eficácia que o governo precisa aprender, daí a importância dessa interação entre atores diferentes”.

As ações sócio-educativas das ONGs não devem ocorrer em paralelo, mas em sintonia com a escola, dentro de um esforço conjunto. Quando os problemas são comuns a todos, não faz sentido isolar-se na busca da solução. É fundamental que haja o estabelecimento de redes e parcerias, reconhecendo o fato de que juntos, mediante a combinação de talentos e esforços é possível fazer mais e melhor. Este trabalho defende a proposta de uma comunidade educativa, em que a educação não é mais vista como obrigação apenas da escola e passa a ser assumida por toda a comunidade, inclusive a ONG. Esta proposta fundamenta-se no princípio que norteia o antigo provérbio africano “É preciso de toda uma aldeia para educar uma criança”.

O que foi exposto permite a realização da seguinte pergunta, que orientará o desenvolvimento do atual trabalho: Qual é a contribuição de uma proposta de leitura que envolve o trabalho com projetos e uma metodologia dialógica de construção social de significados, para a formação do educador social?

É importante ressaltar que o ensino fundamental é decisivo para melhorar as condições econômicas das famílias, propiciar a emancipação cultural das novas gerações e assegurar a formação de capital humano de que o País tanto necessita para se desenvolver.

Portanto, a grande necessidade atual do trabalho em parceria entre a ONG e a escola pública no sentido de abrir o diálogo, a fim de compartilharem experiências bem sucedidas, é a razão deste trabalho. Se existe hoje um clamor social em relação a uma educação de qualidade para todos, não há dúvida de que essa transformação deve iniciar-se pela melhor capacitação dos educadores sociais e professores para

¹ Trabalhos em leitura e escrita desenvolvidos em ONGs, em São Paulo, como a Gol de Letra, no Lar Meimei da Sociedade Espírita Seara Bendita, no Grupo Naia (Núcleo Assistencial Irmão Alfredo) que trabalha com crianças normais e deficientes. Ver o livro – Caso e contos: viagem por um Brasil solidário-, volume 2 do Faça Parte do Instituto Brasil Voluntário, que traz inúmeros projetos com trabalhos de leitura realizados por ONGs em todo o Brasil.

desenvolver a leitura, atividade básica educacional que permite ser possível a qualquer indivíduo ter sucesso escolar. A viabilidade de uma mudança qualitativa no nível de aprendizagem está na possibilidade de a escola se tornar, efetivamente, em um espaço de formação de leitores.

Justificativa: focando a educação brasileira e a escola pública, em particular, chama atenção a dificuldade dos alunos em leitura, com crianças que chegam na 4ª série sem praticamente saber ler e escrever. Esse é um quadro de analfabetismo funcional em que o indivíduo decodifica, mas não entende o significado da mensagem.

Muitas pesquisas nacionais comprovam a situação grave de desempenho de leitura na escola brasileira como o ENEM, SAEB e PISA. Neste último, (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) o País ficou em último lugar na habilidade de compreensão textual, chegando-se à conclusão de que os alunos de 15 anos não entendem o que leem. Já o SAEB, (Sistema de Avaliação da Educação Básica) realizado pelo MEC mostrou que 60% das crianças de 4ª série não sabem ler corretamente.

A partir desse cenário, delineia-se a grande dificuldade dos alunos da escola pública no sentido de desenvolver o letramento (SOARES, 1998), isto é, a capacidade de atuar com competência e eficácia nas diferentes práticas sociais de uso da escrita da sociedade em que vivem, particularmente saber ler e escrever adequadamente, para sua inclusão social e cultural.

Além disso, há os níveis altos de fracasso e repetência escolar que praticamente levam uma grande parcela da população infante-juvenil para o trabalho precoce, para as ruas e ao empobrecimento crônico, tolhendo as possibilidades desses indivíduos de um dia ser realmente produtivos e poder participar dignamente do quadro social. Como diz Guará (2003, p. 34) “Crianças e jovens demitidos dos espaços do saber organizado irão se tornar adultos inabilitados para lidar com fatos, conceitos e condutas da vida nos padrões exigidos pelo mundo globalizado”.

De acordo com Costin (2006, p. 2), uma pesquisa recente da Confederação Nacional dos Trabalhadores (CNTE) detectou que 60% dos professores do Brasil não têm o hábito de ler. Para esta autora, é imprescindível capacitar os professores para um trabalho mais competente com a leitura, tornando-os leitores. Se os mestres gostarem de ler, frequentarem bibliotecas públicas e fizerem dos livros companheiros de viagem, seus alunos também o farão.

Um problema grave da cultura educacional brasileira, apontado acima, é que o professor não tem o hábito de leitura porque esse foi o seu modelo e assim perpetua em seu aluno uma herança difícil de ser revertida, já que isso implicaria em uma revolução cultural. Em muitas escolas há bibliotecas, mas os alunos não as frequentam, pois a relação com os livros não foi construída pela escola desde a mais tenra infância. É absolutamente necessária a estimulação da criança com livros, quer seja alguém lendo para ela, quer seja ela mesma lendo e escolhendo o que gostaria de ler. Segundo pesquisa do INAF (2001)¹ que mediu a proficiência em leitura e escrita da população brasileira entre 15 e 64 anos, 69% dos indivíduos analisados nunca frequentaram uma biblioteca. Constata ainda, a dificuldade de interpretação em leitura que afeta a maioria da população, como também a sua pouca capacidade de atuar em práticas sociais que envolvam a escrita.

A conclusão que se chega é que boa parte do dinheiro e do esforço empregados na educação atual resulta numa formação de baixa qualidade, impedindo as novas

¹ O INAF é uma iniciativa do Instituto Paulo Montenegro Ação Social do IBOPE e da Ong Ação Educativa. O objetivo do INAF é oferecer à sociedade brasileira um conjunto de informações sobre habilidades e práticas relacionadas à leitura, escrita e matemática da população brasileira, de modo a fomentar o debate público e subsidiar a formulação de políticas de educação e cultura.

gerações de um melhor preparo para enfrentar o mercado de trabalho do século XXI que além de ser competitivo, exige alto nível de escolaridade.

A importância deste trabalho justifica-se pelos seus resultados: para mostrar a diferença que produz na prática educacional do educador social a capacitação para utilizar uma nova abordagem no ensino-aprendizagem da leitura, e, posteriormente, a partir dos resultados obtidos influenciar políticas públicas educativas. De acordo com Kisil (2005, p.132) “[...] as mudanças locais podem influir em mudanças sistêmicas apropriadas, através de políticas públicas que propaguem tais ideias e ações, estendendo a oportunidade de mudança a todos os cidadãos de um país”.

Parte-se da hipótese de que o trabalho de leitura realizado pela ONG, por ser diferente da escola, já que a primeira possui flexibilidade e liberdade curricular, pode ser mais prazeroso, principalmente porque se preocupa em envolver o aluno com o ato de ler e para isso utiliza a leitura literária e projetos de leitura como ferramentas inovadoras na formação do leitor competente, assíduo e que gosta de ler. A liberdade curricular constitui o grande trunfo da ONG, que por trabalhar com menos indivíduos e justamente por isso poder focar suas necessidades, tem a possibilidade de atender às suas maiores carências, colhendo resultados transformadores²

Vários autores (CORACINI, 1995; MACHADO, 1989 e MARCUSCHI, 1996) criticam a forma como se desenvolve a aula de leitura na escola brasileira. Normalmente, ocorre a partir da leitura de um texto do livro didático com respostas a questionários, constituindo-se em uma atividade solitária, que não envolve e nem emociona, ao contrário, é extremamente cansativa e repetitiva. Segundo Azevedo (2003, p.79) “Textos didáticos são essenciais para a formação das pessoas, têm seu sentido e seu lugar, mas não formam leitores. É preciso que, concomitantemente, haja acesso à leitura de ficção, ao discurso poético, à leitura prazerosa e emotiva”.

No caso do livro didático, seu texto é normalmente retirado de obras literárias, porém, está fora do contexto e o pensamento sistêmico explica o porquê disso quando Morin (2005, p.37) afirma: “O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras”. Portanto, esse processo de aprendizagem da leitura é reducionista, na medida em que o significado se encontra truncado, privando o aluno da reflexão e também da emoção que a obra, provavelmente, o levaria a experimentar.

Pode-se dizer ainda que a escola brasileira não é democrática, nem na sua concepção, nem na sua prática. Quando o aluno é obrigado a ler determinados livros só porque fazem parte de uma lista de obras indicadas para a série (e muitos professores nem os leem), sem a oportunidade de escolhê-los, vê-se concretizar uma concepção nada democrática de se fazer educação. Como alguém pode ler algo que não gosta, não tem afinidade com o autor, assunto ou gênero? Onde fica a motivação para o ato de ler? Sabe-se pelas pesquisas em leitura (ATWELL, 1998) que o leitor motivado é capaz de superar o seu nível de compreensão em leitura só por causa de seu interesse. Não tem sentido ler sem haver interesse pelo que se está lendo; é um verdadeiro contrassenso e não é assim que se formam leitores, mas sim antileitores. Essa prática, amplamente disseminada na escola brasileira, impede a formação de uma identidade leitora que sabe do que gosta e escolhe o que deseja ler.

2 Fundamentação teórica

² Segundo o CENPEC, no livro *Parceira da Escola*, São Paulo: CENPEC, 5ª ed, 2002, prioriza-se a linguagem oral, a leitura e a metodologia de projetos, como áreas nas quais a Ong pode favorecer o sucesso escolar, sem pretender ocupar o espaço da escolarização formal.

Alguns modelos de aprendizagem da leitura refletiram as concepções teóricas que embasaram e delineararam as diversas teorias de aprendizagem, desenvolvidas na área da psicologia. A partir das diferentes visões sobre os processos pelos quais o homem aprende, é que se constituiu a base teórica de onde esses modelos sobre a aprendizagem da leitura foram buscar inspiração para compreender o fenômeno complexo da leitura.

No início da metade do século 20, quando surge a concepção behaviorista de aprendizagem Skinner (1953), na leitura, aparece a teoria da decodificação cuja máxima era considerá-la como um processo de associação entre o grafema e o fonema para se acessar o significado. Portanto, havia uma visão associacionista de base para explicar o aprendido, já que a relação entre o estímulo e a resposta é entendida como sendo de natureza associativa.

O behaviorismo, na alfabetização, consistia em condicionar o estímulo sonoro ao estímulo visual da letra e, a partir dessa associação, generalizar para outros contextos. Assim, bastava dividir um comportamento tão complexo como a leitura em vários simples como: aprendizado das vogais, depois das sílabas, que se juntavam em palavras para chegar até a frase e o texto. Porém, essa era uma visão extremamente simplista, que as teorias posteriores iriam não só desvendar como questionar.

Tanto assim que as cartilhas, material de alfabetização construído a partir dessa visão simplista de aquisição da leitura, não tinham uma linguagem comprometida com o significado, mas sim com a filtragem grafêmica, o que as tornavam artificiais e extremamente distantes da linguagem falada pela criança que se alfabetizava. Ex: vovô viu a uva; vovô vê o avião.

Posteriormente, surge a teoria piagetiana dando ênfase ao cognitivo e colocando o sujeito que aprende como ativo, com a capacidade de construir a aprendizagem a partir de sua relação com os objetos. Para Piaget, (1976) a aprendizagem não é um processo associativo e sim assimilativo e ocorre somente quando há uma assimilação ativa por parte do aprendiz. Na área da leitura, passou-se a dar importância ao cognitivo e a capacidades antes não relacionadas à compreensão como ativação de conhecimento, reconhecimento e resgate do conhecimento prévio, capacidades lógicas e linguísticas, além dos fonemas, que se tornaram importantes para a compreensão do texto. Chega-se assim a uma outra fase, da compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento linguístico e cognitivo, além de metacognição: capacidade do indivíduo pensar sobre o próprio pensamento, auxiliando o leitor a monitorar o ato de compreensão da escrita. Segundo essa vertente, o texto escrito é visto como um objeto indeterminado, cabendo ao leitor a reconstrução e recriação do significado da mensagem escrita de um autor. Essa visão coloca todo o peso da compreensão textual no leitor e em suas capacidades para desvelar os significados na leitura.

Smith (1989), um dos representantes dessa escola de pensamento, afirmou que a leitura não podia ser ensinada porque era o resultado do contato de um indivíduo ativo que agiria sobre o objeto escrita a partir de seu aparato cognitivo, e que só a prática da leitura é que possibilitaria o seu aprendizado. Ainda nessa época, era comum autores cognitivistas como Kato (1985) e Kleiman (1989) anunciarem ser impossível ensinar a compreensão da leitura, por ser um processo inconsciente e difícil de ser descrito porque ocorria no interior do cérebro humano.

Baseadas na teoria piagetiana de aprendizagem, Ferreiro e Teberosky (1985) a partir de pesquisas com crianças que iniciavam o processo de aprendizagem da escrita criaram o que se denomina Psicogênese da Língua Escrita, que descobriu o processo de aprendizagem da base alfabética da escrita. As autoras perceberam que a criança, antes

do aprendizado formal da escrita, já reflete sobre esse objeto social a partir das exposições escritas no ambiente em que vive. Imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados, a criança procura compreender a natureza dessas marcas especiais e assim vai descobrindo as suas propriedades por meio de um prolongado processo construtivo.

Esse trabalho foi muito importante na medida em que mostrou, claramente, que a aprendizagem da leitura tratava-se mais de um problema conceitual, isto é, do indivíduo que pensa, raciocina sobre o código, do que dependente de uma aprendizagem perceptual, crença largamente disseminada na época. Isso causou uma revolução no processo de alfabetização no Brasil, ainda muito voltado às noções de prontidão para alfabetização, mostrando a importância da criança conviver, desde muito cedo, em um ambiente rico e estimulador em relação à escrita. Aliás, nada mais óbvio do que expor a criança à escrita no contexto escolar, justamente quando se pretende ensiná-la a escrever e ler, ao invés dos inúmeros exercícios perceptivo-motores, que embora importantes, tinham um papel superdimensionado na preparação para a alfabetização. Portanto, das pesquisas dessas autoras emergiu um aprendiz da escrita que através de sua ação constrói o seu conhecimento e ao mesmo tempo o professor aparece não mais como aquele que controla a aprendizagem do aluno, mas desempenha um papel mediador entre aquele que aprende e o conteúdo a ser aprendido.

Vygotsky (1962), autor sociointeracionista, surgiu no cenário da psicologia do desenvolvimento defendendo a importância da interação social do indivíduo, mediada pela linguagem e pelo outro, para o desenvolvimento das funções mentais superiores. Ficou clara a importância da interação social do indivíduo tanto para a construção da linguagem como para a evolução do pensamento, surgindo assim o conceito de sujeito interativo em contraposição ao sujeito ativo oriundo da teoria piagetiana (FREITAS, 1994).

De acordo com Machado (2003, p. 9) “ A entrada da criança na escola, segundo nos diz Vygotsky, provoca uma transformação radical em seu funcionamento psíquico, uma vez que é aí que ela encontra o ensino formal do sistema da escrita. A interiorização desse sistema provoca uma verdadeira revolução interna, com uma modificação radical dos sistemas anteriores dominados, de sua forma de perceber o mundo, de pensar e de produzir linguagem”.

A consequência dessa concepção teórica para o campo da leitura é que além de ser vista como um ato de compreensão, centrada apenas no leitor, dando-se um passo mais além, foi definida como um ato de interação entre o leitor e o autor, na medida que cabe ao primeiro construir o significado intencionado pelo segundo. Nem tudo aquilo que o autor quer dizer está explícito no texto, cabendo ao leitor reconstruir, por meio das pistas lingüísticas dadas pelo texto e mais o seu conhecimento prévio, além do seu aparato lingüístico e cognitivo, a verdadeira intenção de significado do autor. Pressupõe-se assim, um processo de compreensão sem conflitos, portanto, sem divergências de leitura: há apenas aquela induzida pelo autor.

Mais recentemente, a teoria enunciativa de Bakhtin (1929) que não é de aprendizagem, mas trata-se de uma concepção histórico social da linguagem, veio trazer mais luz ao processo de compreensão, considerando-o como um verdadeiro diálogo entre autor e leitor, em que este tem uma atitude responsiva e ativa diante da comunicação do autor. Segundo o Círculo de Bakhtin, todo enunciado emerge sempre num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre responsivo, ou seja, reflete uma tomada de posição nesse contexto. De acordo com essa perspectiva, na leitura, há um processo de co-construção nessa interlocução porque cabe ao leitor acrescentar, aceitar ou mesmo rejeitar o que o autor está dizendo. Portanto, não se trata

apenas de reconstruir ou desvendar a intenção de significado do autor, mas ir além, porque o leitor com sua experiência pode atingir níveis de significado nem imaginados pelo autor, permitindo-lhe construir além do texto. Como a linguagem é polissêmica, segundo a visão bakhtiniana, múltiplos sentidos são possíveis e isso vai ser determinado a partir desse diálogo, do encontro dessas diferentes cosmovisões.

Para a teoria enunciativa, a compreensão não é uma mera experiencição psicológica da ação dos outros, mas uma atividade dialógica que diante de um texto gera outro(s) texto(s). Compreender não é um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante de um texto, que não é uma coisa muda, mas a expressão de um sujeito. Atrás do texto há um sujeito, uma visão de mundo, um universo de valores com o qual se interage, portanto há dois sujeitos: o que analisa e o analisado. Assim a compreensão aponta para o possível porque é uma operação sobre o significado que, sendo em grande parte efeito da interação, do encontro de cosmovisões, envolve sempre uma dimensão de pluralidade.

A partir desse marco teórico, além do conhecimento de mundo, habilidades cognitivas e linguístico-discursivas necessárias à compreensão, são consideradas como importantes para o processo novas capacidades como a de apreciação e réplica, dando origem a uma outra fase que é a da compreensão dialógica/ativa na leitura. Diante de textos o leitor pode gostar, rejeitar, concordar ou não com as idéias do autor, pelas mais variadas razões, o que permite a instauração de uma visão crítica a partir da leitura. Além disso, essa teoria traz o conceito de que todo o controle do processo de leitura, da ativação de estratégias ou do exercício de capacidades está subordinado às metas ou finalidades da leitura, impostas pela situação de produção ou contexto em que o leitor se encontra. Não há leitura que não seja orientada a uma finalidade na vida: ler para estudar, trabalhar, entreter-se, buscar informação, orientar-se, atualizar-se. Esse conceito remete ao fato de que na escola brasileira, o educador não possuindo essa clareza, restringe o direito de escolha do aluno em relação ao que ler, o que compromete, sem dúvida, a finalidade da leitura.

Em relação à leitura crítica, não se poderia deixar de fazer referência ao trabalho seminal de Paulo Freire (1987) que tão bem mostrou o valor da escrita na tomada de consciência sobre o mundo, principalmente no sentido de transformá-lo. A proposta desse autor considera o diálogo como a principal ferramenta linguística que permite desenvolver a reflexão crítica do sujeito sobre o mundo social em que vive. Tanto assim que o seu método de alfabetização, construído para alfabetizar adultos no nordeste, propõe o diálogo entre os participantes a partir de palavras, por eles escolhidas, que expressem os seus reais anseios, inquietações, reivindicações e sonhos. Esse método parte de um tema gerador que serve de instrumento não só de conscientização, mas também para o ensino da leitura.

Segundo Freire, (1997, p.11) "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto". Com essas palavras o autor, já em sua época, antecipa as concepções sociais mais modernas sobre a leitura, pelo fato de colocar a importância que tem para a compreensão do texto a sua relação com o contexto social e individual do aprendiz da leitura.

Porém, o trabalho de Freire (1997) se mostra ainda mais genial quando ensina sobre a importância do trabalho de leitura, para o seu estímulo, em bibliotecas populares, orientando para os seminários de leitura em grupo, para a construção conjunta de significados a partir da escrita. Vê-se aqui uma semelhança com a obra

bakhtiniana, já que ambos acreditam no caráter polissêmico da linguagem, o que permite a construção de diferentes significados e, principalmente, o diálogo como a fonte geradora de toda reflexão humana, por meio da linguagem oral e escrita, na construção de uma consciência crítica sobre a realidade social do sujeito.

3 Metodologia

Este trabalho se fundamentou em um estudo de caso realizado na ONG Naia, com uma abordagem qualitativa de análise dos dados. A pesquisa foi realizada com vinte educadoras sociais - NAIA Brooklin - que participaram de um curso de capacitação em uma nova abordagem de ensino da leitura.

Como fonte de coleta de dados foram elaborados dois instrumentos de avaliação: o primeiro, um questionário para verificar se o educador social havia desenvolvido a consciência da importância de ler mais, até para poder trabalhar melhor a leitura e avaliar se a vivência do curso havia de alguma forma desenvolvido a sua competência em leitura; o segundo, tinha o objetivo de determinar se o curso havia feito alguma diferença na vida profissional das educadoras sociais, a sua opinião sobre as metodologias propostas e a capacidade de desenvolvê-las em sua prática de ensino.

Esta metodologia de ensino de leitura tem suas raízes em anos de trabalho com crianças e adolescentes portadores de dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita. Inicia-se a partir da atitude de incompreensão, de textos escritos, que a grande maioria desses pacientes mostrava, o que os impedia de demonstrar um mínimo de prazer no ato de ler.

É interessante observar que a tentativa de entender a incompreensão da leitura possibilitou descobrir o seu reverso, a compreensão de processos e habilidades que por sua falta levava esses indivíduos a não manifestar gosto pelo ato de ler. Inicialmente, o trabalho com a compreensão da escrita era realizado de maneira intuitiva, principalmente pautada pela observação do comportamento desses pacientes diante de textos. Porém, as pesquisas relatadas por Keene & Zimmermann (1997), que traçaram o perfil do leitor competente, permitiram embasar teoricamente uma prática que já acontecia, porém, agora possível de ser objetivada e mais do que isso, nomeada.

Esses autores demonstraram ser possível realizar em sala de aula o que diversos pesquisadores da leitura apontavam; o desenvolvimento, com os alunos, das estratégias do leitor competente. Para isso, os autores utilizaram a leitura literária. Esse foi um dado de fundamental importância para orientar um caminho de desconstrução da incompreensão textual em leitores portadores de dificuldades. Segundo essas pesquisas, o mau leitor não apresenta metacognição, ou seja, não é capaz de monitorar a sua compreensão textual e nem tampouco acionar estratégias que possam ajudá-lo a resgatar esse processo, quando isso se faz necessário. Por essa razão, chegou-se à conclusão de que ensinar a ler incluía auxiliar o aluno a construir o significado textual a partir da mediação do professor, para a construção das estratégias do leitor competente.

Para Keenan&Zimmermann, o leitor estratégico ou competente é aquele que:

- aciona o conhecimento prévio para ler;
- abstrai as ideias principais do texto;
- infere o vocabulário a partir do contexto;
- é metacognitivo, isto é, monitora o seu processo de compreensão na leitura;
- infere ou prediz, na medida em que o texto o exige;
- aciona estratégias de compreensão, quando percebe que esta está falha.

Se a visão dos pesquisadores mostrava que a leitura devia ser ensinada e não apenas deixar que o aluno, sozinho, respondesse a questionários de compreensão de texto, como era realizado o ensino de leitura na maioria das escolas americanas, então como o professor deveria proceder para ser o mediador da construção de significados na leitura? É uma questão sobre o como fazer, importante diante das inúmeras teorias de leitura que levam ao entendimento do complexo fenômeno, porém, a prática do dia a dia do professor pede, sobretudo, o como fazer. Por essa razão, há a necessidade de capacitação do professor, principalmente dotando-o de estratégias e instrumentos de trabalho para realmente poder “ensinar” a leitura. Não se pode esquecer do ditado popular “ na prática, a teoria é outra”. Portanto, esta metodologia tem o objetivo de ensinar o professor a como ajudar o aluno a construir significados na leitura.

Na experiência em terapia com os maus leitores foi percebido que era o diálogo, o grande instrumento de mediação usado, a partir de textos, para orientar o processo de compreensão. Portanto, é o diálogo, a conversa a partir de textos, que constitui a melhor forma de construção de significados, de pesquisa do pensamento do outro sobre o que se está lendo, permitindo o intercâmbio de ideias, visões e sentidos de cada um diante da comunicação escrita. É importante salientar que o diálogo constitui uma poderosa ferramenta linguística humana para aprender sobre o outro e sobre o mundo. Neste ponto, se insere a reflexão de Freire (1997, p.49) sobre a leitura quando diz “ qualquer que seja o texto, terminada sua leitura, é indispensável a discussão em torno dele”.

O que se propõe nesta metodologia são conversações em contextos dialógicos, a partir de diferentes textos e livros literários que levem à construção de significados, em um ambiente de cooperação social e interação verbal entre professores/alunos e alunos/alunos. As perguntas, no contexto de aprendizagem dialógico da leitura, investigam conexões, relações, opiniões e entendimento. Levam, principalmente, à reflexão possibilitando a construção do espírito crítico no aprendiz da leitura. Além disso, Freire (1987, p.83) define muito bem o papel do diálogo ao dizer que “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz também, de gerá-lo”. Esta metodologia compartilha ainda da concepção de Hernández (1998) quando propõe a educação para a compreensão porque só assim o indivíduo é munido de instrumentos e recursos que lhe possibilitam aprender e produzir conhecimento para o resto da vida.

A teoria de linguagem sócio-histórica de Bakhtin (1929), artífice do diálogo, permite entender a sua importância na compreensão da escrita. Segundo o autor, no momento da leitura, estabelece-se entre autor e leitor um diálogo, já que o significado não se situa no texto, mas é resultado da interlocução que se estabelece no momento entre esses dois sujeitos, e em consequência surge a possibilidade de composição de uma variedade de sentidos. Para se ter uma dimensão do pensamento de Bakhtin (1929, p. 123) a respeito da linguagem escrita é interessante observar o que diz: “o livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e ,além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado [...].

Um importante referencial teórico na configuração desta metodologia deriva da teoria sociointeracionista de Vygotsky (1962) mais, particularmente, a sua concepção sobre a questão da mediação cultural no processo de construção de significados que, em última instância, embasa esta proposta de aprendizagem de leitura. Para este autor, toda aprendizagem humana é mediada pelos símbolos criados pelo homem, por meio de sua interação com o outro, o que determina a dimensão social do desenvolvimento humano e mais, especificamente, a construção das funções mentais superiores. Dessa forma, pode-se compreender melhor o papel mediador do professor na construção social de significados na interação com o outro, a partir de duas modalidades linguísticas, a oral e

a escrita, ambos símbolos culturalmente criados pelo homem, em seu desenvolvimento histórico-cultural.

Um outro trabalho na área da leitura, o de Shoemback et. al. (1999) proporcionou mais uma pista importante na construção dessa metodologia. Esses autores argumentavam que ao contrário do que dizia Smith (1989), a leitura podia sim ser ensinada e cabia ao professor demonstrar em sala de aula os processos invisíveis, portanto, cognitivos e linguísticos que ocorrem no interior da sua mente para demonstrá-los aos seus alunos, ou seja, tornar visível o que é invisível. Assim foi possível, usando-se também algumas propostas desses autores, montar um Guia para Compreensão de Leitura composto de cinco habilidades: clarear o sentido; inferir, predizer, construir vocabulário e resumir . A seguir a explicação de cada um desses itens:

Clarear o sentido: geralmente ocorrem, no texto, determinadas palavras que para serem compreendidas exigem que o leitor se lembre de fatos passados no próprio texto, porque, do contrário, não conseguirá compreender o seu sentido por falta de referência, no momento da leitura, a dados anteriores já expressos no texto. É necessário então que se clareie o sentido para verificar se o leitor realmente entendeu o significado da palavra em questão. Também deve-se clarear o sentido quando ocorrem metáforas ou com relação à referência pronominal no texto.

É lógico que a utilização desse Guia envolve que aquele que ensina a ler também aprenda e entenda, conscientemente, qual o caminho percorrido para construir o significado do texto. Normalmente, o bom leitor entende e não se preocupa em desvendar o como entendeu, contudo, isso não ocorre com o mau leitor, que nunca sabe o porquê não consegue compreender.

Inferir: é um processo cognitivo que leva o leitor unir o seu conhecimento prévio – tudo aquilo que o leitor traz de conhecimento construído no momento da leitura - e mais as pistas linguísticas do texto para inferir um significado que não está explícito, ou seja, ler nas entrelinhas do texto. Esta é uma das habilidades mais difíceis em relação à compreensão textual: entender aquilo que não está explícito e que o leitor deve inferir.

Predizer: demonstra a habilidade que o leitor possui de “costurar” o sentido do texto para predizer o que vai acontecer mais na frente e, em seguida, checar se sua hipótese estava correta. O ato de predizer na leitura levou Goodman (1992) a teorizar que uma das características do ato de ler é o que denominou de “guessing game” (jogo de adivinhar), na medida que o bom leitor espontaneamente prediz e confirma ou não, posteriormente, no texto, as suas predições. O importante é ter em mente que o mau leitor não realiza, com facilidade, essas estratégias de compreensão, por isso a necessidade das perguntas do professor para orientar o processo de construção de significados na leitura.

Construir vocabulário: é importantíssimo para o entendimento do texto porque sem o seu domínio é impossível o leitor produzir o sentido textual. Além disso, a construção de vocabulário é um processo cumulativo, ou seja, quanto mais o leitor lê, mais possibilidade tem de entender outros textos, porém, o inverso também é verdadeiro: quanto menos se lê, menos se entende.

Resumir: aprender a localizar quais as informações importantes do texto é uma das habilidades mais difíceis na aprendizagem da leitura. É de grande importância para que se consiga pesquisar e saber encontrar, em tudo lido, aquilo que é realmente relevante. Infelizmente, as escolas não desenvolvem esta habilidade, o que dificulta os alunos de aprenderem a separar, como popularmente se diz “o joio do trigo”, para a realização de trabalhos acadêmicos.

Esse Guia para Compreensão de Leitura constitui a base para que o leitor possa alcançar voos mais altos na compreensão textual, mas resta ainda salientar que, no caso da leitura literária, é importante a conversação professor/aluno e aluno/aluno sobre os temas do livro, a análise dos personagens, o estilo de construção textual do autor; enfim, como a obra pode ser interpretada pelos diferentes leitores, sabendo-se que da multiplicidade de visões surge a variedade de sentidos. Isso será discutido com maiores detalhes, logo a seguir, nas Oficinas de Leitura.

Finalmente, o trabalho de Bell (2000) que divide a aula de leitura em três partes – ler para; ler com; ler por – foi de grande auxílio para se pensar na construção das Oficinas de Leitura. Além disso, é possível a utilização do Guia acima descrito juntamente com a proposta de leitura de Bell porque se complementam perfeitamente para a construção das Oficinas de Leitura. A seguir a descrição de cada parte da Oficina:

Ler para: o professor deve sempre ler para os alunos aquilo que gostam ou que pedem. É impressionante o efeito que causa na classe a leitura pelo professor de uma obra que prende a atenção, solicita a imaginação e o raciocínio. É também um importante momento para a conversação sobre a escrita de diversos gêneros: poesias, notícias, diferentes tipos de contos, crônicas, fábulas, etc. O professor funciona como um modelo de leitura porque mostra que gosta de ler.

Ler com: nessa atividade, o professor ajuda o aprendiz da leitura a ser um leitor competente e a decifrar os meandros do texto. É aqui que se pode trabalhar com os diferentes gêneros textuais, porém, sem se esquecer de que o livro escolhido pelo professor deve ser interessante e envolvente e não apenas porque pertence a um determinado gênero a ser trabalhado com a classe. Esse é o momento de deixar visível aquilo que é invisível, ou seja, mostrar quais os processos cognitivos e linguísticos que ocorrem interiormente durante a leitura. Deve-se trabalhar junto com a classe tudo aquilo que possa de alguma forma atrapalhar a compreensão da leitura do texto, ou seja, procurar clarear sempre o sentido, quando isso se faz necessário.

Essa é uma proposta de leitura que permite o tecer de inúmeros significados, em que diversos pontos de vista sobre o mesmo assunto são estimulados e legitimados pelo professor. Consiste em um trabalho de construção conjunta de significados, em que todos contribuem e vão sendo moldadas novas configurações, novas possibilidades e imagens a partir do texto escrito. Assim, por meio do diálogo, são explorados os diversos temas que cada livro traz, o que possibilita a sua discussão.

Ler por: nessa atividade, a classe é convidada a escolher cada um o livro que deseja ler. É a hora da “leitura silenciosa.” Trata-se de uma escolha individual, mas quando o aluno mostra-se incapaz de escolher, o professor pode sugerir títulos e autores interessantes para aquela faixa etária. Aos poucos, pela própria dinâmica do trabalho, os alunos vão aprendendo uns com os outros a escolher seus livros, procurar autores prediletos e até a encontrar autores novos não conhecidos. . Diversos autores citam essa atividade como uma das que mais atuam no resgate do prazer pela leitura. Isso porque esse é um momento em que todos, em silêncio, têm que ler, e não é permitido ao aluno ler outra coisa, senão o livro escolhido. Após a leitura, aqueles que quiserem comentar sobre o seu livro podem fazê-lo, porém, devem sempre dizer o nome do livro e do autor. O fato do aluno falar sobre seu livro faz com que muitos autores e gêneros sejam conhecidos pela classe, o que induz alguns a ter curiosidade e escolher os livros já comentados.

A Oficina constitui uma nova dinâmica de leitura em sala de aula em relação ao que a literatura tem de melhor. Assim, aqueles que têm dificuldade em compreensão aprendem a retirar o significado do texto, se envolvem e acabam gostando de ler. É muito diferente da aula de leitura que ocorre com um único texto, em que a classe tem

que responder, por escrito, às suas questões. É importante também porque estimula o aluno a falar em público, permitindo o desenvolvimento do discurso oral público, especialmente sugerido pelos PCNs (1998).

Em relação ao trabalho de leitura com projetos, a inspiração veio de Hernández (1998) que questiona o processo educativo fundamentado em um currículo fragmentado, estático, sem conexão com a vida dos indivíduos e distanciado das transformações sociais contemporâneas. Como alternativa, propõe um ensino com base em uma integração de conhecimentos ou das matérias, que leve o aluno a compreender a complexidade do mundo atual, utilizando o diálogo pedagógico, a pesquisa, a crítica e a cooperação com o outro. Isso permite o desenvolvimento de uma visão mais global da realidade por meio da vinculação da aprendizagem a situações e problemas reais.

Para atingir esse objetivo, sugere o trabalho realizado com projetos na escola que se desenvolvem a partir de temas ou problemas propostos pelo professor, oriundos da vida social ou pelos alunos, com o objetivo de envolvê-los na aprendizagem e ao mesmo tempo possibilitar a construção do que denomina de educação para a compreensão, que permite ao indivíduo construir conhecimento para o resto de sua vida.

Ainda, segundo Hernández, o desenvolvimento de um projeto não é linear nem previsível e o professor também pesquisa e aprende. Recomenda a não repetição de um projeto e sugere como fontes de informação: jornais, filmes, fotografias, Internet, vídeos, livros, visitas a exposições, sendo a imprensa uma das fontes mais utilizadas.

Dessa proposta, retirou-se a ideia de que a leitura também pode ser trabalhada e estimulada em um contexto de aprendizagem por projetos, cabendo ao educador social criar os temas com o auxílio dos alunos, principalmente observando o que pode ser estimulador para envolvê-los.

4 Análise e resultados

4.1 Questionário de leitura das educadoras sociais

Este questionário pretende avaliar se a educadora social havia desenvolvido a consciência da importância de ler mais, até para poder trabalhar melhor a leitura e pesquisar se a vivência do curso havia de alguma forma desenvolvido a sua competência como leitor.

Questionário de leitura

PERGUNTA	No de livros	Respostas	%
1- Durante o curso leu quantos livros?	Nenhum	1	0,5%
	1	4	20%
	2	10	50%
	3	2	10%
	4	2	10%
	5	1	0,5%
PERGUNTA	RESPOSTAS		
2- Notou alguma diferença em sua leitura?	Todas responderam Sim		

PERGUNTA	RESPOSTAS
----------	-----------

2- Notou alguma diferença em sua leitura?	Todas responderam Sim
3. Qual a diferença?	
1.	Escolher o que gostaria de ler.
2.	Interpretar mais rápido
3.	Comprometimento e interesse
4.	Exploro mais a leitura por prazer
5.	Procuro seguir os passos da apostila
6.	Leio de forma mais profunda com olhar diferente
7.	Apliquei os conceitos da apostila na leitura
8.	Passei a inferir mais
9.	A compreensão literária mais ampla
10.	Melhor compreensão
11.	Presto mais atenção, quando não entendo retomo
12.	Leio mais rápido e observo detalhes
13.	Fazer uso do Guia para compreensão de leitura
14.	Passei a perceber que o autor quer pré-dizer algo
15.	Observar melhor a estrutura do texto
16.	A leitura ficou mais dinâmica e explicativa
17.	A percepção do diálogo com o autor
18.	Ajudou na questão da reflexão

4- Se você lê mais, o seu aluno será mais motivado a ler?	
1.	Sim, para poder transmitir amor à leitura
2.	Sim, a leitura é importante na formação do ser humano
3.	Sim, ajuda o aluno a entender melhor o mundo em que vive
4.	Sim, a leitura abre os caminhos para o “grande imaginário”
5.	Só lendo muito e tendo prazer é que posso ensinar
6.	Procuro ler livros do interesse de meus alunos
7.	Sim, percebi meus alunos mais interessados
8.	Apliquei os conteúdos da apostila na leitura
9.	Passei a inferir mais
10.	Sim, ler significa falar melhor, interagir melhor com as ideias
11.	Se o educador é bom leitor, fica mais fácil demonstrar isso para o aluno
12.	Sim, se quisermos que os alunos leiam, temos que ser referência
13.	O curso estimulou o gosto pela leitura e deu possibilidade de aplicar novas técnicas
14.	Sim, por meio das oficinas e parte teórica
15.	Sim, incentivamos o aluno a ler e adquirir gosto pela leitura
16.	O professor que lê passa essa familiaridade para o aluno
17.	Sim, a leitura abre novos caminhos, que nos ajuda no dia a dia
18.	Sim, as crianças já sentiram diferença quando conto histórias
19.	Sim, só podemos trabalhar com os alunos se acreditamos e vivenciamos as propostas
5- Aponte no que o curso ajudou-lhe como leitor	
1.	Leitura crítica
2.	Prestar mais atenção. Voltar quando não entendo
3.	A querer ler mais
4.	Ser mais crítica em relação ao autor

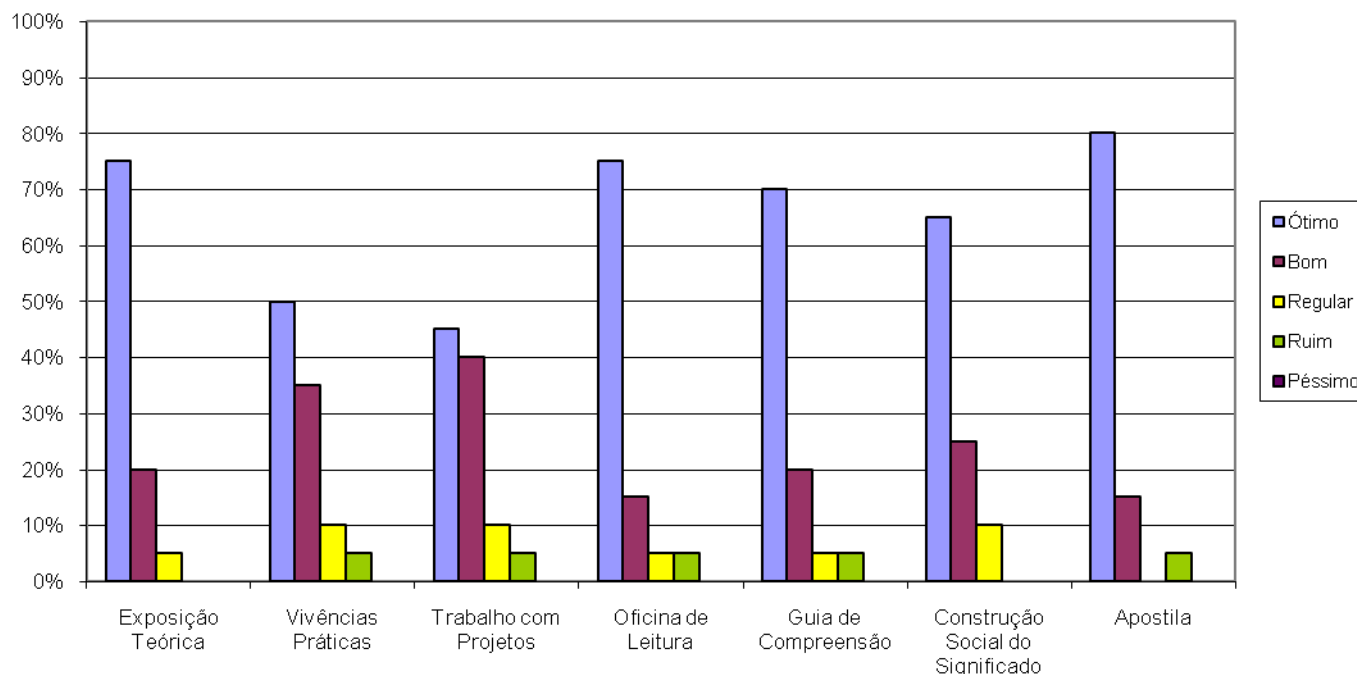
5.	Gosto de ler, mas leio pouco, quero ler mais
6.	Desde ler com os alunos até seguir as técnicas de leitura da apostila
7.	A retomar quando não estou entendendo e a compartilhar com o próximo
8.	Comecei a ler aplicando a metodologia proposta
9.	Passei a inferir mais, clareando o sentido da leitura
10.	O acesso contínuo à leitura é imprescindível, foi o que o curso me ensinou
11.	Ajudou-me a melhorar a escrita
12.	Na hora da leitura ficar atenta ao significado, na importância das palavras
13.	O curso ajudou a perceber o processo da leitura
14.	Ter um olhar diferente, seguindo o Guia para compreensão de leitura
15.	Ajudou-me a ser mais crítica e a observar mais
16.	Ajudou na questão da coerência e coesão no discurso
17.	A ser mais observadora e interpretativa
18.	Ajudou porque tenho dificuldade em interpretação de texto
19.	Nas estratégias cognitivas do leitor proficiente
20.	A principal ajuda foi com a questão da coerência no discurso

	6- É capaz de usar em suas aulas os conhecimentos adquiridos no curso, como?
1.	Sim, aprendi o porquê de ler. A importância da leitura prazerosa
2.	Sim, usando a metodologia da apostila
3.	Sim, estou mais atenta à leitura prazerosa e a detalhes na leitura
4.	Sim, usar mais a biblioteca, fazer rodas de leitura com conversas
5.	Sim, passar de uma compreensão passiva para uma compreensão ativa
6.	Sim, leitura conjunta e escolha do livro pelo aluno
7.	Sim, favoreceu muito a metodologia e na escrita a ser mais coerente
8.	Sim, já iniciei a aplicação dos conteúdos do curso
9.	Sim, a leitura é informação para o conhecimento, possibilita o debate
10.	Sim, interpretando melhor a leitura facilitará a explicação ao aluno
11.	Sim, contar uma história e questionar as crianças para que possam prever
12.	Sim, as explicações dadas no curso permitiram que se explicasse melhor aos alunos
13.	Sim, ler sempre
14.	Sim, a metodologia permite trabalhar a leitura, de forma mais dinâmica e constante
15.	Sim, as vivências do curso foram boas. Hoje aplico tudo com compreensão e valor
16.	Sim, a introdução de livros, revistas e jornais despertam o interesse pela leitura
17.	Sim, a reflexão, desafios, construção de hipóteses são itens importantes na leitura
18.	Sim, presto atenção na construção de vocabulário e aprendi a usar melhor a inferência
19.	Sim, usando os conteúdos da apostila já consegui resultados positivos
20.	Sim, através do curso aprendi a estimular ainda mais a leitura dos meus alunos

Este questionário revela dados importantes para a avaliação do curso: a grande maioria das educadoras demonstrou ter desenvolvido a consciência da importância da leitura; todas notaram diferenças na sua competência leitora a partir das vivências no curso; todas se mostraram capazes de atuar melhor na sua prática do dia a dia, por meio dos conhecimentos adquiridos. Além disso, o índice de leitura foi alto porque 70,5% das educadoras leram 2 ou mais livros, o que é bastante significativo já que isso foi solicitado no início do curso.

4.2 Questionário de avaliação do curso

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO



O quadro acima mostra que o curso de um modo geral obteve uma avaliação bastante positiva, porém, indica duas áreas necessitando de uma revisão – vivências práticas e trabalho com projetos –, na medida em foram sub-avaliadas em comparação com o restante. Este é um dado importante para aperfeiçoar o curso.

5 Considerações Finais

A estrutura desta monografia foi construída com o objetivo de avaliar a contribuição de uma proposta de ensino de leitura para a prática educativa de educadores sociais da ONG NAIA. Embora o universo desta pesquisa seja limitado devido ao número pequeno de participantes, os resultados positivos obtidos indicam a possibilidade deste curso expandir-se para outras ONGs. Os dados das avaliações revelam uma significativa diferença na maneira das educadoras compreenderem o valor da leitura, inclusive modificando a sua própria, a partir das vivências propostas no curso. A partir dos dois questionários utilizados, detectou-se que o curso atingiu o seu objetivo, comprovando a sua eficácia. Porém, uma outra sugestão de pesquisa seria medir, após um ano ou dois, o grau de efetividade do curso, ou melhor, o seu impacto na comunidade NAIA, analisando se houve diminuição na percentagem de crianças e adolescentes com dificuldade em leitura.

Talvez a maior contribuição deste trabalho foi o fato de ter sido possível demonstrar, que quando, na capacitação, não se desvincula a teoria da prática, os resultados quanto à aprendizagem dos participantes mostram-se significativos. Uma

preocupação central da autora ao traçar o curso foi que a teoria fosse experienciada nas diferentes vivências práticas oferecidas, ensinando ao educador o como fazer para trabalhar a leitura na sua prática educativa.

Existem pesquisas mostrando que muitos cursos de capacitação de professores não melhoram o seu desempenho, não porque não sejam importantes, mas pelo fato de que a oferta não tem suprimido as necessidades da sala de aula. Especialmente, seria importante chamar a atenção para a tendência que existe de se desvincular a teoria da prática, deixando o professor sem instrumentalização para o seu trabalho cotidiano. Não se trata de minimizar o valor da teoria, muito importante para o embasamento das ações, porém, ela por si só não proporciona ao professor aquilo que mais necessita, que é o como fazer.

Em relação à pergunta que também norteou este trabalho “Qual é a contribuição de uma proposta de leitura que envolve o trabalho com projetos e uma metodologia dialógica de construção social de significados para a formação do educador”, pode-se considerar que embora o trabalho com projetos não tivesse causado o efeito esperado, outras metodologias e técnicas foram bem apreciadas e incorporadas pelas educadoras. Na visão da autora, o motivo dessa avaliação está relacionado ao pouco tempo dedicado, no curso, para a aprendizagem dos projetos, o que constitui um importante indicador para mudanças. Por outro lado, em relação às vivências práticas, item também sub-avaliado do questionário, descobriu-se que as educadoras haviam entendido como se a pergunta se referisse à aplicação dos conhecimentos do curso na sua prática educativa e não como as vivências práticas oferecidas pelo curso. Aliás esta sub-avaliação não combina com os interessantes relatos que as educadoras fizeram sobre o impacto do curso na sua vida profissional, mostrando uma incoerência que só se explica pela não compreensão da pergunta do questionário.

Considerando a avaliação positiva deste curso, a proposta é expandi-lo para outras ONGs. Se os resultados mostrarem indicadores positivos como esses, as ONGs podem contribuir para a melhoria da educação. Não há dúvida que o País necessita viver uma revolução conceitual em relação à leitura e talvez este curso possa ser o início para uma transformação de visão e práticas que se fazem necessárias.

Como o curso será realizado em ONGs que, normalmente, constituem parcerias com as prefeituras, visualiza-se assim uma possibilidade de o curso chegar ao conhecimento do poder público, via educadores sociais e orientadores, que participaram e gostaram do seu conteúdo.

Se novos ventos soprarem em relação a mudanças na educação neste País, as ONGs certamente poderão contribuir com suas propostas diferenciadas. Devem, sem dúvida, lutar para que a escola pública saia de “seus muros” e perceba que há uma silenciosa revolução transformadora sendo realizada, com sucesso, na área educacional. Só assim será possível acontecer as tão desejadas parcerias para minorar a exclusão e promover maior justiça social.

Referências Bibliográficas

- ATWELL, Nancy. **In the Middle** – New understanding about writing, reading, and learning. Portsmouth, NH: Heinemann, 1998.
- AZEVEDO, Ricardo Araujo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In Paiva, A.; Martins, A.; Paulino, G.; Versiani, Z. (orgs). **Literatura e letramento: espaços, e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, p. 75-83, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1929.
- BELL, Harry. Learning to read in New Zealand. **Reading Today**. Newark, DE: International Reading Association, april/may, 2000.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In Vera Marzagão Ribeiro (org), **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global Editora, p. 47- 63, 2003.
- CARDOSO, Ruth. Fortalecimento da sociedade civil. In Evelyn Ioschpe (et.al). **3º Setor: desenvolvimento social sustentado**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, p. 7-22, 2005.
- CORACINI, Maria José. (org). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.
- COSTIN, Cláudia. Desafios na qualidade do ensino no Brasil. O Estado de São Paulo, 15/2, Cad. A, p.2, 2006.
- DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999 “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional”.
- FERREIRO, Emília; e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. de D.M. Lichtenstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985
- FONSECA, Roberto Giannetti. A dimensão econômica do desafio educacional. O Estado de São Paulo, Caderno H -Aliás Debate Educação-, H5, 11/8/2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 39 ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 33 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- FREITAS, Maria Tereza. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papirus Editora, SP, 1994.
- GOHN, Maria da Glória. **Mídia Terceiro Setor e MST.;** impactos sobre o futuro das cidades e do campo. Petrópolis, R.J: Vozes, 2000.
- GOODMAN, Kenneth. I didn't found whole language. **The Reading Teacher**, vol. 46, n 3, november, pp.188-199,1992.
- GUARÁ, Isa Maria. Educação, proteção social e muitos espaços para aprender. In, **Muitos lugares para aprender**. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC – São Paulo, CENPEC/ Fundação Itaú Social/ Unicef, p. 33-45, 2003.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985

- KEENE, Ellin Oliver & ZIMMERMANN, Suzan. **Mosaic of thought: teaching comprehension in reader's workshop.** Portsmouth, NH: Heinemann, 1997
- KISIL, Marcos. Organização social e desenvolvimento sustentável: projetos de base comunitária. In Evelyn Ioschpe E. (et.al). **3º Setor: desenvolvimento social sustentado.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, p. 131-155, 2005.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas, SP: Pontes, 1989.
- MACHADO, Anna Rachel. Apresentação. In, Souza, L. **As proezas das crianças em textos de opinião.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- MARCOVICH, Jacques. Da Exclusão à coesão social: profissionalização do TS. In Evelyn Ioschpe (et. al). **3º Setor: desenvolvimento social sustentado.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, p. 121-130, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? Em aberto, **Brasília: MEC**, ano 16, nº 69, jan/mar, 1996.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 10 ed, São Paulo: Cortez, Brasília, DF: Unesco, 2005.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- PIAGET, Jean. **A equilíbrio das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento.** São Paulo: Pioneira, 1976.
- ROJO, Roxane, CORDEIRO, Glaís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SCHOENBACH, Ruth, GREENLEAF, Cynthia, AZICO, Christine e HURWITZ, Lori. **Reading for understanding: a guide improving reading in middle and high school classrooms.** San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.
- SETUBAL, Maria Alice. Efeitos da participação da sociedade civil organizada. In **Educação para todos: avaliação da década.** In, CENPEC: (orgs). Brasília: MEC/INEP, p 73-78, (2000).
- SKINNER, Burrhus Frederic. **Science and human behavior.** New York: Macmillan, 1953.
- SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler.** Porto Alegre: Ates Médicas, 1989.
- SOARES, Magda. **Letramento – Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1998.
- TACHIZAWA, Takeshy. **Organizações não governamentais e Terceiro Setor: criação de Ongs e estratégias de atuação.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- TORO, José Bernardo. O papel do terceiro setor em sociedade de baixa participação. In Evelyn Ioschpe (et.al). **3º Setor: desenvolvimento social sustentado.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, p. 35-39, 2005.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Thought and language.** Edited and translated by E. Haufmann and G. Vakar. Cambridge: M.I. T. Press, 1962