

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aline Jorge Silva Crispim de Carvalho

**SER LEITORA NA VIDA E NA DOCÊNCIA: DESAFIOS PARA
O PROCESSO DE LETRAMENTO DOS ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Cuiabá, MT

2005

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ALINE JORGE SILVA CRISPIM DE CARVALHO

**SER LEITORA NA VIDA E NA DOCÊNCIA: DESAFIOS PARA
O PROCESSO DE LETRAMENTO DOS ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa Educação e Linguagem da Área de Concentração Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar.
Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Arlinda de Oliveira

Cuiabá, MT

2005

C 331s Carvalho, Aline Jorge Silva Crispim de.

Ser Leitora na Vida e na Docência: desafios para o processo de letramento dos alunos do Ensino Fundamental / Aline Jorge Silva Crispim de Carvalho. – Cuiabá: UFMT/IE, 2005. 211p.:il.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial á obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Arlinda de Oliveira.

Bibliografia: p. 193-198.

Anexos: p. 199-212.

CDU – 372.41

Índice para Catálogo Sistemático

- 1- Leitura
- 2- Letramento
- 3- Ensino Fundamental

À memória do meu pai, Roosevelt Rodrigues Silva. Nordestino, lutador, homem de coragem e perseverança.

Com baixo grau de instrução, não perdeu a esperança de transformar-se em um sujeito letrado.

Sua maior herança foi não ter hesitado em se doar para a formação cultural de suas filhas.

O destino não lhe permitiu testemunhar essa minha conquista, por isso, dedico este trabalho a ele que continuará em minhas lembranças.

AGRADECIMENTOS

Ingressar no campo da pesquisa e concluir a presente dissertação é vencer mais uma etapa da minha vida profissional, por isso, hoje, retribuo a todos, que contribuíram e participaram dessa conquista.

A Deus, agradeço pelo dom da vida e por me conceder saúde e força para enfrentar os desafios do cotidiano.

Aos meus pais, Roosevelt e Terezinha, pelos sacrifícios que fizeram para me proporcionar uma formação digna e íntegra.

À minha irmã e amiga Ana Paula, por se fazer presente em todos os momentos necessários, incentivando-me a concluir esta caminhada.

Ao meu eterno namorado David, pela paciência dispensada nos momentos em que estive ausente e por ter se tornado o fiel ouvinte dos “desabafos” deste trabalho.

À prof^a Dr^a Ana Arlinda de Oliveira, por ter aceitado ser minha orientadora, tornando-se ao longo do percurso, uma amiga e confidente. À Ana, como carinhosamente a chamo, agradeço por ter confiado em mim, mesmo com a distância que nos separava!

Aos meus amigos do Grupo de Pesquisa em Leitura e Letramento - GPLL, Marlene Rodrigues e Marcelo Porrua, pela troca de experiências durante as discussões nas reuniões de orientação. Agradeço especialmente à Marlene por ter sido interlocutora deste trabalho.

A todos os acadêmicos com quem tive o imenso prazer em trabalhar no âmbito da UFMT, representados pelas pessoas das professoras **BEL** e **MARI**, sujeitos da pesquisa. Suas realidades impulsionaram o surgimento deste estudo.

Aos alunos das turmas pesquisadas, pela participação como sujeitos do processo de investigação.

Ao Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena e à Prof^a Dr^a Lázara Nanci de Barros Amâncio, por terem aceitado o convite para compor a Banca Examinadora deste trabalho, enriquecendo-o com valiosas considerações.

O que é Letramento?

Kate M. Chong¹

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo de uma habilidade,
nem um martelo quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão
É leitura à luz de vela
Ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,
O tempo, os artistas da TV
E mesmo Mônica e Cebolinha
Nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito, uma lista de compras,
recados colados na geladeira, um bilhete de amor;
telegramas de parabéns e cartas de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
Sem deixar sua cama,
É rir e chorar com personagens, heróis e grandes amigos.

É um Atlas do mundo,
Sinais de trânsito, caças ao tesouro,
Manuais, instruções, guias
e orientações em bulas de remédio
Para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.

¹ O poema de Kate Chong foi escrito para contar sua história pessoal de letramento. Sua tradução, extraída de Soares (2001) sofreu algumas adaptações. Sua versão original encontra-se em MC Laughlin, M e Vogt, M. E. Portfolios in Teacher Education. Newark, International Reading Association, 1996.

RESUMO

Uma sociedade grafocêntrica, marcada pela forte presença da escrita exige dos sujeitos a competência lingüística para desempenhar diferentes práticas de leitura no cotidiano. Este fato, atrelado a pesquisas que têm apontado o baixo índice de leitura dos professores, faz-nos questionar sobre as influências que as práticas de leitura dos educadores têm no processo de letramento dos alunos. Nesse sentido, desenvolvemos o estudo em dois momentos: no primeiro, rememoramos fragmentos das vivências de leitura das educadoras e identificamos as práticas sociais de leitura em que elas se envolvem no cotidiano; no segundo, observamos as experiências de leitura mediadas por elas na sala de aula, a fim de analisar o papel que desempenham no processo de letramento dos alunos. Utilizamos o referencial teórico sobre leitura, letramento e formação docente. Autores como Silva (2000), Soares (2001), Nóvoa (1992), dentre outros, nos ajudaram a dialogar com as informações coletadas. A pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa-interpretativa. Os sujeitos foram professoras e alunos de duas turmas da segunda etapa do segundo ciclo de duas escolas da rede pública de Cuiabá – MT. As técnicas de coleta das informações consistiram em questionário; entrevista não-estruturada; entrevista semi-estruturada e observação sistemática do trabalho de leitura desenvolvido em sala de aula. A análise dos dados nos possibilitou afirmar que a constituição das professoras, como leitoras, ocorreu no decorrer das suas trajetórias pessoais, no entanto, foi no contexto da vida profissional que os desafios e as necessidades emergiram e culminaram na significação do ato de ler. Ao analisar as práticas sociais de leitura mediadas por elas no contexto da sala de aula, observamos algumas limitações relacionadas aos gêneros textuais trabalhados com os alunos. Compreender que as leituras das professoras influenciam a sua prática pedagógica nos leva a admitir a necessidade de ampliação do universo de leitura delas, para uma maior participação no processo de letramento dos alunos.

ABSTRACT

We live in a writing centered society marked by not only the strong presence of writing but also by the requirement of linguistically competent subjects to perform a variety of reading practices in every day life. This fact added to the recent researches which have pointed out the low level of reading performed by the teachers, lead us to question the influences that the teachers' reading practices exert on the students' literacy process. Bearing this in mind, the present study was divided into two separate moments: firstly we recalled fragments from the teachers' reading experiences and identified the reading social practices they get involved with daily; secondly, we observed the reading experiences mediated by them in the classroom so that the role such practices exert on the students process of literacy could be analyzed. To obtain the necessary data e analyze their results, this research has as its central focus a qualitative-interpretative methodology. The subjects who participate were teachers and students from the fourth level of two separate elementary schools situated of Cuiabá in Mato Grosso. The techniques employed to collect the necessary information were questionnaires; non-structured interview; semi-structured interview and systematic observation. The analysis of the data made it possible to conclude that the teachers constitution as readers took place in the course of their personal daily life, but it was in their professional life context that the need and challenge came into view culminating in the understanding of the real meaning involved in the reading process. While analyzing these teachers reading experiences as well as the social practices they mediate in the classroom context, such fact hindered the students contact with a variety of texts from different genres. Understanding that the teachers' reading habits influence their practice in the classroom lead us to reflect on the necessity of enhancing their reading views so that they can participate more actively in the students literacy process.

Key words: Reading, Literacy and Teaching Improvement.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – O ATO DE LER E O PROCESSO DE LETRAMENTO: RESSIGNIFICANDO O USO SOCIAL DA LEITURA	19
1.1 – As Concepções de Linguagem que Fundamentam o Trabalho Docente.....	19
1.2 – A Leitura e o Ato de Ler.....	23
1.3 – As Finalidades da Leitura e a Formação do Leitor.....	31
1.4 – O Letramento em Questão.....	35
1.5 – A Diversidade Textual na Formação do Aluno Leitor.....	52
CAPÍTULO 2 - AS LEITURAS DO PROFESSOR E O SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	59
2.1 – Os Novos Olhares para a Formação do Professor.....	59
2.2 – O Professor como Leitor e Formador de Leitores.....	65
CAPÍTULO 3 – O ROTEIRO DA PESQUISA: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	73
3.1 – A Abordagem Metodológica.....	73
3.2 – O Contexto e os Sujeitos da Pesquisa.....	82
3.2.1 – O Cenário de Formação: a proposta do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso.....	84
3.2.2 – Os Cenários da Ação Docente: descrevendo as escolas e as salas de aula pesquisadas.....	89
3.2.3 – As Protagonistas: caracterizando as professoras pesquisadas.....	94
3.2.4 – Os Coadjuvantes: caracterizando os alunos da investigação.....	99
3.3 – As Técnicas e os Instrumentos de Coleta e Registro das Informações.....	103
3.4 – A Categorização das Informações.....	107
CAPÍTULO 4 – LEITURA E LETRAMENTO: ANÁLISE DE VIVÊNCIAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA	111
Parte I – As Vivências de Leitura das Educadoras	111
4.1 – A História de Leitura Viva por BEL	111
4.2 - A História de Leitura Viva por MARI	119
4.3 - As Práticas de Leitura: entre a obrigação e o desejo.....	123
4.3.1 – Leituras Circunstanciais.....	124
4.3.2 – Leituras Punitivas.....	128

4.3.3 – leituras Estéticas.....	129
4.3.4 – Leituras de Conforto Espiritual	131
4.3.5 – Leituras Profissionais.....	133
4.4 - Os Mediadores do Processo de Formação das Professoras como Leitoras.....	135
4.4.1 – Mediadores de Aproximação.....	136
4.4.2 – Mediadores de Distanciamento.....	144
4.5 – Os Perfis das Leitoras.....	146
4.5.1 – Leitora Crítica.....	150
4.5.2 – leitora “Interditada”.....	151
Parte II - A Prática Pedagógica e o Processo de Letramento dos Alunos.....	153
4.6 – As Impressões sobre a Prática Pedagógica das Professoras.....	153
4.7 - As Concepções de Leitura Subjacentes à Prática Pedagógica.....	156
4.8 - As Finalidades do Trabalho com a Leitura.....	167
4.8.1 – Leituras Pragmáticas.....	168
4.8.2 – Leituras Moralizantes.....	173
4.8.3 – Leituras de Fruição Estética.....	176
4.9 – Os Modelos de Letramento Adotados na Prática Pedagógica....	178
CONCLUSÃO	187
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	193
ANEXOS.....	199

INTRODUÇÃO

Recuperar a história de leitura do outro é reviver os momentos marcantes de encontro pessoal com o ato de ler. Assim, inicio a tessitura da presente dissertação rememorando as experiências, construídas no decorrer da minha existência, que contribuíram para a constituição do objeto investigado neste estudo, que tem seu foco centrado na relação entre leitura, letramento e desenvolvimento profissional.

Retorno ao período em que era aluna do Ensino Fundamental, momento em que vivi duas experiências significativas relacionadas à leitura: a primeira se refere ao contato com a leitura de forma prazerosa nas séries iniciais e a segunda é marcada pelo afastamento do desejo de ler, consequência do período em que cursava a 5ª e a 6ª série.

A primeira experiência marcante dessa fase ocorreu quando eu estava na 3ª e na 4ª série e estudava com a professora Fátima. Tenho em minha memória boas lembranças desse tempo.

Professora sempre bem elegante e perfumada era séria e muito exigente, cobrava muita leitura em voz alta e avaliava-nos diariamente, mas não deixava de ser meiga nos momentos necessários. Elogiava-nos e sempre nos estimulava a ler cada vez mais.

Seu fiel parceiro de trabalho era o livro didático, mas com ele criava situações reais de uso da língua, propondo rodas de leitura, de declamações de poesia, etc.

A segunda experiência tornou-se relevante para o meu olhar de pesquisadora, mas, na época, não se caracterizava como algo significativamente positivo. A professora solicitava a leitura de livros paradidáticos e clássicos da literatura, com a única obrigação de realizarmos uma prova. Esses livros foram rejeitados por mim no momento em que descobri que as provas eram iguais as que a minha irmã havia realizado há sete anos, com a mesma professora, quando cursava as respectivas séries.

Hoje saliento o quanto essas experiências contraditórias contribuíram para a minha prática profissional. Lembro-me de ambas para analisar e reafirmar o crucial papel do professor na formação do aluno leitor.

A leitura continuou a fazer parte das minhas preocupações. Quando ingressei no Curso de Formação de Professores, em nível médio, voltei meu olhar para a construção da leitura e da escrita pela criança, e esse foi um momento rico em estudos e vivências, que perdurou desde a minha fase de “normalista” até a docência com turmas do Ensino Fundamental, na cidade do Rio de Janeiro.

No período em que trabalhei na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, participei de alguns cursos que me despertaram para a discussão acerca do processo de letramento dos alunos. Aos poucos fui me apaixonando pela temática e experimentando diferentes possibilidades de focar, na sala de aula, a leitura sob uma perspectiva sócio-cultural.

O cotidiano da minha sala de aula transformou-se em um ambiente de letramento, em que os alunos tinham a chance de experimentar e de se aproximarem de situações reais de uso da escrita. A diversidade de textos foi ampliada e as atividades de leitura se assemelhavam às situações vividas no mundo social. Sentia que estava interligando o mundo da escola com a vida, o letramento escolar com o letramento social.

Necessidades familiares me trouxeram a Cuiabá, onde tive a oportunidade de fazer parte do quadro temporário de professores do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Dentre as inúmeras atividades desenvolvidas, atuei como docente das disciplinas Linguagem e Metodologia do Ensino II, III e IV em turmas conveniadas do Curso de Pedagogia do campus central e de várias cidades de Mato Grosso.

Vivenciei nesse contexto experiências com professores em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública dos

municípios de Cuiabá, Várzea Grande e Santo Antonio do Leverger. Esses professores, alunos do IE, integravam um Programa Interinstitucional de Qualificação Docente².

A participação, como docente, de um processo de formação, em serviço, impulsionou-me a analisar a relação entre a formação e a ação desse profissional. Especificamente na área da Linguagem, tinha a preocupação voltada para as leituras do professor, sujeito mediador da formação de alunos leitores.

Aproveitei, então, o espaço das minhas aulas para, juntos, refletirmos sobre a constituição pessoal de leitor, sobre as histórias de leitura vivenciadas por cada um dos acadêmicos.

Esse foi o momento que diagnostiquei o lugar ocupado pelo ato de ler na vida desses professores. Suas leituras estavam sempre relacionadas ao cumprimento de tarefas e raramente ao desejo pessoal. Observei ainda, no decorrer das aulas, que na atuação cotidiana deles havia limitações quanto ao uso de diferentes gêneros textuais no processo ensino-aprendizagem dos seus alunos.

Foi nesse contexto que emergiram minhas primeiras inquietações relacionadas à Leitura e à Formação de Professores, hoje traduzidas nas temáticas desta investigação.

No entrecruzamento desses dois eixos teóricos, delimito o objeto da presente pesquisa, que se configura nas relações entre as leituras de duas professoras, egressas, no ano letivo de 2003, do Curso de Pedagogia do IE/UFMT e suas respectivas práticas pedagógicas desenvolvidas para o processo de letramento dos alunos da segunda etapa³ do segundo ciclo de duas escolas públicas de Cuiabá.

² Esse Programa objetivou a formação, em nível superior, dos professores das séries iniciais dos respectivos municípios, em consonância com o Plano decenal de Educação para Todos. Ele foi desenvolvido a partir do convênio entre a UFMT, as SMEs e a SEE.

³ Apesar da pesquisa ter sido desenvolvida em uma escola da Rede Municipal e outra da Rede Estadual e essas utilizarem denominações de etapa e fase respectivamente, optei pela nomenclatura etapa, sem deixar de resguardar as particularidades da terminologia de cada Rede.

A opção pelo termo letramento está relacionada às exigências impostas aos sujeitos para que desenvolvam diferentes práticas sociais de leitura e participem ativamente da sociedade em que estão inseridos.

O conceito de letramento incorpora o conceito de leitura como prática sócio-cultural, mas o amplia, constituindo-se, segundo Soares (2001, p.13), no *“estado ou condição que assume o indivíduo que se envolve em numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”*. Portanto, a capacidade do sujeito desenvolver múltiplas habilidades para envolver-se em situações de leituras diversificadas, com objetivos diferenciados em contextos distintos, é conseqüência do seu processo de letramento.

Uma outra justificativa para a escolha do termo letramento diz respeito às dificuldades e ao desinteresse pela leitura, compartilhados por crianças, jovens e adultos brasileiros. Para Soares (2003), as causas dessa situação encontram-se na relação entre o processo de escolarização e a aprendizagem da leitura e da escrita.

A forma como a leitura é trabalhada, em grande parte das escolas, não aproxima os alunos das práticas exigidas em seu cotidiano, o que o impossibilita desenvolver as habilidades necessárias ao seu uso social.

Nesse sentido, leitura e letramento são adotados no presente estudo como partes indissociáveis de um mesmo processo. A leitura caracteriza-se como compreensão, interpretação e reflexão, enquanto o letramento em leitura consiste no uso dessas habilidades em diversas práticas sociais desenvolvidas em múltiplos contextos.

Cabe salientar que esse processo de letramento condiz com o letramento escolar, caracterizado pelas práticas de leitura vivenciadas pelos alunos na escola, ensinadas no espaço da sala de aula. No entanto, a escolarização de textos que circulam socialmente e o desenvolvimento de atividades que aproximem a leitura das práticas do cotidiano podem propiciar a ampliação do letramento escolar e, conseqüentemente, do letramento social.

As reflexões oriundas da minha atuação como docente do Ensino Fundamental e de um curso de formação de professores em nível de graduação me conduziram aos seguintes questionamentos:

1. Como se desenvolveu o processo de leitura das professoras nos contextos familiar, escolar e profissional?
2. Que sujeitos contribuíram para a constituição das professoras como leitoras?
3. Qual o papel da Universidade e da formação acadêmica do Curso de Pedagogia no processo de leitura das professoras e em suas respectivas práticas pedagógicas?
4. Quais as práticas sociais de leitura vivenciadas cotidianamente pelas educadoras? Em torno de que necessidades elas são construídas?
5. Como as professoras se vêem, como leitoras?
6. Como as professoras desenvolvem o trabalho de leitura em sua prática pedagógica?
7. Quais os gêneros e os suportes textuais trabalhados com os alunos? Eles atendem à diversidade textual satisfatoriamente?
8. As práticas de leitura desenvolvidas no cotidiano da sala de aula estimulam o processo de letramento dos alunos?

Essas questões impulsionaram-me a investigar as experiências de leitura vividas pelas professoras no decorrer de suas trajetórias pessoais e profissionais e a prática pedagógica que desenvolvem para o processo de letramento dos seus alunos, configurando, portanto, o problema da pesquisa, com a seguinte indagação:

- Como as vivências de leitura, construídas no decorrer da trajetória de duas educadoras, acadêmicas do Curso de Pedagogia da UFMT,

influenciam a escolha dos textos e as práticas de leitura trabalhadas no processo de letramento dos alunos da segunda etapa do segundo ciclo de duas escolas públicas de Cuiabá?

O objetivo do estudo foi compreender as relações entre as vivências de leitura de duas educadoras, egressas do Curso de Pedagogia do IE/UFMT e suas práticas pedagógicas desenvolvidas para o processo de letramento dos alunos. Tracei ainda alguns objetivos específicos, explicitados abaixo, que buscaram ressignificar as histórias de leitura das educadoras e analisar as práticas de leitura intermediadas por elas no âmbito escolar. São eles:

- compreender o desenvolvimento do processo de leitura das educadoras na vida pessoal e profissional;
- investigar quais são os gêneros e os suportes textuais aos quais as professoras têm acesso, bem como as práticas sociais de leitura desenvolvidas em seu cotidiano pessoal, acadêmico e profissional;
- compreender como as professoras se situam como leitoras, tomando como referência o conceito de leitura em suas múltiplas dimensões;
- investigar as atividades de leitura, os gêneros e os suportes textuais trabalhados com os alunos no âmbito escolar;
- observar as influências das leituras das professoras na escolha dos textos e no planejamento das atividades de leitura desenvolvidas com os alunos;
- analisar as contribuições das práticas de leitura, desenvolvidas na escola, para o processo de letramento dos alunos;
- evidenciar as relações entre a trajetória de leitura das professoras e a prática pedagógica que desenvolvem para o processo de letramento dos alunos.

O estudo justifica-se pela sua inserção no campo teórico da Linguagem e da Formação de professores, áreas nas quais tenho

investido como profissional da educação. Sua consolidação dá-se pela possibilidade de revelar as relações entre as leituras das professoras, suas práticas docentes e o processo de letramento dos alunos.

O fato da pesquisa evidenciar as vivências de leitura de professoras, alunas da UFMT, torna a pesquisa relevante ainda ao contexto do Curso de Pedagogia, por demonstrar no percurso de leitura delas, o papel da instituição em seus processos de formação.

Dessa maneira, organizei a dissertação em quatro capítulos. O primeiro foi destinado ao eixo teórico da leitura e se constitui a partir das discussões acerca do ato de ler e do letramento, compreendidos neste estudo, como partes integrantes das práticas sociais de uso da língua.

No segundo capítulo, explicito a relação entre a vida do professor e o seu fazer pedagógico. Busco fundamentação em abordagens que privilegiam o pensamento do professor e o seu desenvolvimento profissional, analisando a formação docente para além de uma visão técnica e acadêmica.

O terceiro capítulo descreve o roteiro, os cenários e os atores envolvidos na trama investigada.

No quarto capítulo, apresento e analiso as informações coletadas, dialogando com as categorias e os autores que fundamentaram o estudo.

Encerro o trabalho com a conclusão. Retomo os questionamentos e o problema central da pesquisa para demonstrar que a prática pedagógica das professoras, no que se refere à leitura e ao processo de letramento dos alunos, resulta do seu processo de formação pessoal, acadêmica e profissional.

CAPÍTULO 1

O ATO DE LER E O PROCESSO DE LETRAMENTO: RESSIGNIFICANDO O USO SOCIAL DA LEITURA.

O presente capítulo inaugura o referencial teórico que fundamenta a investigação. Através dele, buscamos discutir a leitura em uma perspectiva sociointeracionista. Nesse sentido, apresentamos as concepções de linguagem, os conceitos de leitura e letramento, a diversidade de gêneros textuais e o processo de formação do aluno leitor.

1.1 - As Concepções de Linguagem que Fundamentam a Prática Docente

Criar um espaço de discussão para as concepções de linguagem é uma necessidade imposta, por se tratar de um estudo que analisa a prática pedagógica das professoras em relação ao processo de letramento dos alunos.

Considerando que nenhuma prática docente é neutra, todas estão apoiadas em um modo de compreender o mundo e no processo de aquisição do conhecimento, nas questões relacionadas à leitura; portanto, o fazer pedagógico se constitui a partir de concepções de linguagem.

Atualmente coexistem três concepções de linguagem – Expressão do Pensamento, Meio de Comunicação e Forma de Interação – que segundo Geraldi (2001) estão relacionadas às três principais correntes dos estudos lingüísticos: Gramática Tradicional, Estruturalismo e Lingüística da Enunciação.

Na primeira concepção, Linguagem como Expressão do Pensamento, a linguagem é analisada como um ato individual, gerada no interior do indivíduo. O texto se constitui em uma representação do pensamento; seu uso independe do sujeito leitor e das questões relacionadas ao contexto e às condições de produção. A leitura é

dependente do texto, caracterizado como monossêmico. O leitor decodifica e desvenda o significado que já é dado a priori no texto.

Para os teóricos dessa concepção, a linguagem é uma faculdade divina. O homem já nasce com a capacidade de exteriorizar seu pensamento que é gerado no seu psiquismo. De sua capacidade de organizar o pensamento, dependerá sua exteriorização. Se o homem não consegue uma organização lógica para o seu pensamento, sua linguagem estará afetada, isto é, desarticulada. Logo, o pensamento deve ser organizado, obedecendo a uma determinada lógica. Isso significa que se um indivíduo não se utilizar dessa lógica, dificilmente terá condições de organizar seu pensamento. Equivale dizer que se ele não consegue se expressar com logicidade é porque não é capaz de pensar. Assim, presume-se que há regras a serem seguidas para se alcançar a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. Linguagem equivale, portanto, a pensamento. (POSSARI e NEDER, 2001, p.22).

Nessa concepção, o sujeito é dotado de estruturas do conhecimento, predeterminadas hereditariamente, constituindo-se no centro do processo ensino-aprendizagem. O professor caracteriza-se como o estimulador das propostas educativas, conduzindo o aluno à externalização do pensamento para escrever e ler nos parâmetros da norma padrão.

A segunda concepção, Linguagem como Meio de Comunicação, considera a língua como um código de comunicação entre o emissor e o receptor; a linguagem é utilizada para a transmissão de informações. O texto se caracteriza como um objeto no qual se insere uma relação monológica de codificação e decodificação. Nessa vertente, *“a língua é um conjunto de variedades. Essas variedades se devem à relação entre linguagem e sociedade”* (ibid, p. 30) e se constituem em um princípio sustentador de tal concepção.

Para a concepção de Linguagem como Meio de Comunicação a língua é um sistema definido, a priori, pelo grupo social. Seu objeto de

análise é o sistema lingüístico, composto pelas menores unidades de significação. Ela objetiva a análise das regras utilizadas pelos falantes em uma dada situação comunicativa, por isso, o ensino subjacente a essa concepção é descritivo e constitui-se em exercícios estruturais para a utilização da língua em diferentes situações comunicativas.

O sujeito é analisado como produto do meio. Seus conhecimentos advêm do ambiente. Nessa vertente, os indivíduos comportam-se passivamente, pois o professor é o detentor do saber e o controlador do processo de aprendizagem.

A aprendizagem não ocorre através da construção, mas da apreensão, da experiência e do condicionamento. Ela se fundamenta na aquisição de regras pelos sujeitos.

Em razão deste modo de conceber o indivíduo, a aprendizagem da leitura tem suporte nos manuais didáticos; estes são depositários de um certo significado, sendo praticamente o único material a que a criança tem acesso durante os anos iniciais da escolarização (OLIVEIRA, 2001, p. 130).

A terceira concepção, Linguagem como Forma de Interação, é analisada em uma perspectiva sócio-histórica. A linguagem é produto da interação entre os sujeitos e entre eles e o meio social. As teorias fundamentadas nessa concepção *“têm como objeto de análise o ato de fala – discurso -, numa dimensão que não separa a linguagem do seu processo histórico”* (Possari e Neder, 2001, p. 17).

O sujeito caracteriza-se como um ser social que tem a capacidade de participar ativamente do processo de interlocução na busca pela construção de significados. A linguagem é *“concebida não como um produto, mas como um processo de construção social, fundada em determinações materiais que a influenciará, mas também que serão influenciadas por ela”* (ibid, p. 17).

O ato de ler caracteriza-se como um processo interativo em que leitor e autor assumem papéis de interlocutores na construção do sentido do texto, que nessa vertente é polissêmico. Entra em cena nesse processo o diálogo entre os conhecimentos prévios do leitor e os conhecimentos instaurados no texto.

Num modelo Sociointeracionista de Leitura, ler é mais do que decodificar, é compreender e interpretar a cultura de forma crítica. Um leitor maduro interage com o texto interrogando, criticando e construindo significados, enxergando a pluralidade da interpretação, desvelando significados entre as linhas do texto; ao passo que o leitor acrítico retira do texto apenas informações fragmentadas e superficiais (OLIVEIRA, 2001, p. 136).

Nessa concepção, o professor caracteriza-se como um mediador que tem a função de oferecer gêneros e suportes textuais diversificados visando propiciar momentos de leitura reflexiva e crítica. Ele cria situações de conflito para que os alunos elaborem hipóteses e estabeleçam relações do texto com o contexto, com a sua leitura de mundo.

As duas primeiras concepções enfocam a língua como um produto pronto a ser externalizado ou passivamente apreendido pelo sujeito, e, implicam em abordagens de ensino tradicionais.

A concepção Linguagem como Forma de Interação compreende a língua como algo constituído a partir do diálogo, da interação entre os sujeitos e fundamenta-se em práticas pedagógicas que estimulam o aluno ao uso da linguagem em diferentes situações sócio-comunicativas, refletindo sobre os contextos de produção do discurso. Essa concepção se caracteriza, portanto, como a mais produtiva ao processo de letramento dos alunos.

1.2 – A Leitura e o Ato de Ler

A leitura é analisada neste estudo a partir de quatro dimensões que se fundamentam na concepção sociointeracionista de linguagem: como uma prática social que permite aos indivíduos a interação com o mundo; como um instrumento político de luta, emancipação e combate à massificação; como uma estratégia de inserção sócio-cultural e como prática de entretenimento e fruição estética.

Sob uma perspectiva social, ela é compreendida como uma prática que permite ao sujeito-leitor participar de diferentes situações discursivas, utilizando-a como estratégia para atender distintas finalidades de comunicação.

A dimensão política está relacionada à superação do “*status quo*”, enquanto a sócio-cultural diz respeito à participação dos sujeitos nos bens culturais da sociedade, possibilidade que se instaura em consequência do domínio da leitura.

A partir desse enfoque, podemos destacar alguns autores que se complementam na definição do conceito de leitura.

Magnani (2001) considera a leitura como um processo em que sujeito e contexto são analisados em uma dimensão sócio-histórica.

A leitura não é um ato isolado de um indivíduo diante do escrito de outro indivíduo. Implica não só na decodificação de sinais, mas também na compreensão do signo lingüístico enquanto fenômeno social. Significa o encontro de um leitor com um escrito que foi oficializado como texto em determinada situação histórica e social. E nessa relação complexa interferem também as histórias de leitura do texto e do leitor bem como os modos de percepção aprendidos como normas, em determinada época e por determinado grupo (MAGNANI, 2001, p. 49).

Freire (2003) atribui à leitura um enfoque político e também menciona o contexto como um dos elementos dela, ao afirmar que a

leitura da palavra influencia e é influenciada pela leitura de mundo, pela realidade em que a linguagem se desenvolve.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2003, p. 11).

Kleiman (1996) denota uma característica interativa entre o leitor e o texto.

A leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão (KLEIMAN, 1996, p. 17).

O conceito explicitado pela autora redimensiona a representação do leitor como um receptor de informações, colocando-o como um sujeito ativo, que ao dialogar com o autor, através do texto, insere ao mesmo, marcas oriundas das informações vivenciadas, atribuindo-lhe um novo sentido e relacionando-o a outras leituras realizadas a priori.

Do mesmo modo, o Documento do Ministério da Educação, utilizado como diretriz oficial do processo ensino-aprendizagem das séries iniciais do Ensino Fundamental, conceitua a leitura, atribuindo papel relevante ao sujeito-leitor.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita decodificando-a letra por letra, palavra por palavra, trata-se de uma atividade que implica,

necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita (PCNs, 2001, p. 53).

Há que se considerar ainda na conceituação da leitura e do ato de ler, a vertente da análise do discurso. Para os teóricos representantes desse enfoque, a leitura resulta sempre de uma produção, em que leitor e autor desempenham papéis de interlocutores na significação do texto.

Orlandi (1998) destaca a produção de sentidos no ato de ler ao enfatizar que:

Quando lemos estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada (ORLANDI, 1998, p. 59).

A autora salienta que as condições de produção do discurso, traduzidas na situação em que ele ocorre e nos interlocutores participantes, demarcam o sentido da leitura.

Para ela um texto, apesar de completo em sua materialidade (início, meio e fim) é sempre incompleto, se tomarmos como referência a multiplicidade de sentidos que o subjaz. Essa polissemia está relacionada à diversidade de situações discursivas em que o texto se insere.

Lajolo (1988) conceitua o ato de ler a partir do enfoque da significação, em que ressalta a função do leitor e de seus conhecimentos na dialogicidade instaurada pela leitura.

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto, mas sim lhe atribuir significado, relacionando-o com outros textos significativos, reconhecendo nele a leitura que seu autor pretendia, podendo entregar-se a ela ou rebelar-se, propondo outras significações (LAJOLO, 1988, p. 51).

As concepções apresentadas inserem a leitura em um jogo de sentidos, em que entra em cena o processo de interlocução entre o autor, o leitor real, que interage com a materialidade textual, e o leitor virtual, idealizado pelo autor no momento da produção. Nesse jogo, os sujeitos participantes se constituem historicamente; o leitor real utiliza os conhecimentos, construídos durante sua existência, como conhecimentos prévios para a produção de significados.

Os conhecimentos prévios são entendidos como aqueles construídos pelo sujeito, ao longo de suas vivências, que servem como subsídios à compreensão da leitura. No processo de produção de sentidos, o leitor se reporta a outros textos lidos e realiza inferências sobre o tema em questão, a natureza do texto, o gênero e o suporte. Todo esse conjunto de conhecimentos, somado às experiências de mundo, constituem, portanto, os conhecimentos prévios do sujeito leitor.

Esses conhecimentos são individuais, pois resultam das interações realizadas entre o sujeito e o entorno sócio-cultural. Chartier (1996, p. 20) salienta que *“cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria”*, produzindo uma significação única e subjetiva.

Os conhecimentos de mundo do sujeito podem ser analisados como delimitadores das variações de produção de sentido no ato de ler. As variações incidem em dois tipos de leitura, denominadas por Orlandi (1987, p. 200) como *“leitura parafrástica, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) do sentido dado pelo autor, e leitura polissêmica, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto”*. Assim, quanto maior forem as experiências vividas em torno da leitura, maior será a possibilidade do sujeito estabelecer relações com outros textos e com os conhecimentos construídos.

Uma outra questão explicitada nos conceitos trabalhados, até então, é a relação entre o texto e o contexto. Na situação discursiva

subjacente ao ato de ler, os contextos de construção e de significação do texto são determinantes na produção de sentido.

As situações e as finalidades de produção de um determinado texto, bem como as experiências do autor, do suposto leitor e do leitor de fato, irão tornar o texto significável. Um texto só se caracteriza como tal, quando se insere em um contexto discursivo compatível com seus propósitos, por isso, a indissociabilidade entre o texto e o contexto.

O enfoque psicolingüístico discute a leitura com base nos processos intrínsecos à sua prática. Apoiando-se nessa linha de pensamento, Silva (2000) propõe a definição que segue:

O ato de ler sempre envolve apreensão, apropriação e transformação de significados, a partir de um documento escrito. Leitura sem compreensão e sem recriação de significado é pseudoleitura (...) O ato de ler sempre pressupõe um enriquecimento do leitor através do desvelamento de novas possibilidades de existência (SILVA, 2000, p. 96).

O autor menciona no conceito três elementos constituintes do ato de ler: a apreensão, que consiste em desvelar e compreender as idéias veiculadas no texto; a apropriação, que envolve os processos em que o leitor realiza uma análise mais minuciosa, relacionando o texto ao contexto e às suas experiências de vida e de leitura; a transformação, que implica em ressignificação e recriação, caracterizada como uma das condições para o desenvolvimento da leitura crítica.

Os elementos do ato de ler apresentam duas habilidades intrínsecas à leitura: a compreensão e a interpretação. De acordo com Silva (2000) elas podem ser conceituadas e diferenciadas da seguinte maneira:

Compreender é assumir a intenção total, não apenas assumir o que as coisas representam, o seu simbolismo, as suas propriedades, mas o modo específico de existir das coisas que se expressam na composição do texto, nas idéias que se

desvelam, no pensamento do autor do texto (SILVA, 2000, p. 26).

O trabalho interpretativo, portanto, revela-se como o desvelamento, elaboração e explicitação das possibilidades de significação do documento, projetadas pela compreensão (SILVA, 2000, p. 71).

No processo interativo estabelecido entre o leitor e o texto, a compreensão ocorre em primeira instância; ela é responsável pelo entendimento do que o autor explicita no texto e pela projeção das idéias a serem interpretadas. Na interpretação o leitor se apropria do que foi compreendido e estabelece relações para significar o texto. Suas experiências são determinantes da multiplicidade de sentidos que poderão ser atribuídos a um mesmo documento escrito.

Chartier (1996) também considera que a leitura pressupõe a ressignificação do texto, no entanto, define a compreensão de uma maneira diferenciada, aproximando-a do que Silva (2000) caracteriza como interpretação.

Compreender um texto é ao longo de sua descoberta (seja ouvindo, seja lendo), quebrar sua linearidade e organizar as informações recebidas em representações. Para acompanhar um texto, que é um continuum, o leitor deve desconstruir mentalmente a cadeia lingüística e reconstruir a informação de outra forma (CHARTIER et al, 1996, p. 136).

A compreensão, apesar de exigir o conhecimento do conteúdo, relaciona-se também com os conhecimentos relacionados ao processo de comunicação e às características dos textos. Chartier (1996, p. 115) confirma essa questão e argumenta que *“a compreensão começa antes da decodificação na tomada de consciência dos usos da escrita e na instauração de fortes vivências em torno dos textos”*.

Dessa forma, é importante que mesmo os sujeitos, não alfabetizados por completo, se insiram em práticas que lhes aproximem da função social da escrita. A familiaridade com textos diversificados facilita o aprendizado das características dos diversos gêneros, promove o desenvolvimento do vocabulário, e, conseqüentemente, possibilita o sujeito fazer uso da intertextualidade, entendida aqui como a capacidade de diálogo que pode ser estabelecida entre os diferentes textos que circulam socialmente. A intertextualidade é que possibilita a relação do texto com o contexto; ela é responsável pela dinamicidade da leitura.

A concepção de leitura como prática social de produção e recriação de sentidos deve ser analisada também como um processo político. Somente os sujeitos que dialogam com o texto, através de um processo de interlocução, são capazes de produzir significados e utilizar a leitura como um instrumento de emancipação e combate à alienação.

O uso do ato de ler como uma estratégia de rompimento do “*status quo*” exige, em primeira instância, o desenvolvimento de habilidades que propiciem ao indivíduo a realização de uma leitura crítica e reflexiva. As reflexões de Silva (2000) levam-nos a afirmar que ler criticamente um texto é averiguar o sentido proposto pelo autor, refletir sobre ele e transformá-lo a partir das relações estabelecidas com os próprios conhecimentos e vivências.

Dessa maneira, a reflexão se instaura como um dos elementos da leitura crítica que, por sua vez, objetiva do leitor um posicionamento diante do texto, a fim de desconstruí-lo ou ressignificá-lo.

A criticidade permite ao leitor a saída do campo da compreensão, para buscar a reflexão e o confronto das idéias apresentadas no texto, tornando-o autor do próprio discurso.

Silva (2000) retrata os caminhos percorridos pelo sujeito ao fazer uso da leitura crítica para posicionar-se diante das ideologias veiculadas nos textos.

O leitor crítico, movido por sua intencionalidade, desvela o significado pretendido pelo autor (emissor), mas não

permanece nesse nível – ele reage, questiona, problematiza, aprecia com criticidade como empreendedor de um projeto, o leitor crítico necessariamente se faz ouvir. A criticidade faz com que o leitor não só compreenda as idéias veiculadas por um autor, mas leva-o também a posicionar-se diante delas, dando início ao cotejo das idéias projetadas na constatação (...) Mas o encontro de novas alternativas somente pode ser plenamente efetivado na transformação, ou seja, na ação sobre o conteúdo do conhecimento, neste caso o documento escrito, proposto para leitura (SILVA, 2000, p. 80-81).

Ao confrontarmos os conceitos de leitura e de leitura crítica, evidenciado por Silva (1998, 2000) percebemos a semelhança entre ambos. Para o autor o ato de ler demanda recriação do texto e essa, por sua vez, caracteriza-se como condição para o exercício da criticidade na leitura. Portanto, viabilizar situações nas quais os alunos desenvolvam capacidades de leitura é possibilitá-los questionar sobre o que lêem, confrontando o texto com o entorno em que estão inseridos.

A leitura crítica pressupõe, a priori, a seleção do que é verdadeiramente qualitativo na diversidade de materiais escritos existentes socialmente. Ela exige ainda do leitor a análise do que lê; a ação sobre o texto, a fim de (des) construí-lo, e a transformação da realidade, alcançada por meio da conscientização. Seu desenvolvimento requer aprendizagem, através de atividades que valorizem esses elementos de compreensão, reflexão, ação e posicionamento.

As competências de leitura crítica não aparecem automaticamente: precisam ser ensinadas, incentivadas e dinamizadas pelas escolas no sentido de que os estudantes, desde as séries iniciais, desenvolvam atitudes de questionamento perante os materiais escritos (SILVA, 1998, p. 27).

O letramento em leitura dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental exige um trabalho voltado ao desenvolvimento de

habilidades de reflexão e de crítica. Considerando-se que o processo ensino-aprendizagem está relacionado ao perfil do sujeito que se pretende formar, é necessário propiciar momentos de aprendizagem, nos quais o aluno apreenda o sentido do texto, desvelando as intenções ocultas do autor, a fim de posicionar-se criticamente.

1.3 – As Finalidades da Leitura e a Formação do Leitor

A prática da leitura, analisada em suas múltiplas dimensões, cumpre finalidades variadas, relacionadas ao seu uso nas diferentes situações discursivas. Ela surge sempre como uma estratégia de suprimento de necessidades, sejam pessoais ou sociais.

Em contextos formais de estudo e aprendizagem, a leitura se vincula à construção de conhecimentos e experiências, mas quando é trabalhada em uma perspectiva tradicional e descontextualizada, desempenha apenas os propósitos mecanicistas e utilitários de cumprimento das obrigações escolares.

Nas situações em que se constitui como um instrumento de conscientização crítica e de transformação da realidade, a leitura desempenha uma finalidade política. Há ainda uma função que relaciona a leitura à fruição estética.

Alguns autores, como Geraldi (2001) e Silva (2000) têm centrado esforços na definição de algumas funções da leitura, variáveis, conforme a situação em que ocorrem.

Silva (2000, p. 42-43) menciona cinco funções da leitura no âmbito da realidade educacional brasileira: leitura como atividade essencial às diversas áreas do conhecimento e à própria vida; como propiciadora do sucesso escolar; como instrumento de discussão e de crítica; como recurso de criação, transmissão e transformação da cultura, e leitura como possibilidade de aquisição de experiências e ampliação dos pontos de vista.

Geraldi (2001) descreveu algumas atitudes do leitor diante do texto, relacionadas às finalidades com que desenvolvemos a prática da leitura: a leitura como busca de informações, em que o leitor, com um roteiro pré-estabelecido ou não, obtém informações acerca de um determinado assunto; a leitura como estudo do texto, que demanda do leitor um conhecimento detalhado da tese e dos argumentos apresentados pelo autor; a leitura como pretexto, que subjaz o desenvolvimento de uma outra atividade; a leitura como fruição baseada no *“ler por ler, gratuitamente”*, no *“desinteresse pelo controle do resultado”*(Geraldi, 2001, p.98).

A leitura com um cunho utilitarista e obrigatório ainda vem sendo difundida em grande parte das escolas brasileiras. Essa obrigatoriedade diante do ato de ler, denominada por Lajolo (1988) de *“pedagogização da leitura”*, não estimula a formação do sujeito como leitor, ao contrário, contribui para o desenvolvimento de *“ledores”*, caracterizado por Silva (1998) como os sujeitos que lêem por obrigação e imposição.

O processo de constituição de leitores reflexivos e críticos, que compreendem e agem no entorno social e lidam com diferentes situações discursivas, demanda uma formação fundamentada em aspectos materiais e sociais. Os aspectos materiais condizem com o acesso aos diferentes gêneros e suportes de leitura, no ambiente familiar, na escola ou em bibliotecas, enquanto os sociais correspondem às situações significativas de uso da leitura e às interações humanas intrínsecas à prática do ato de ler.

É importante ressaltar que ao mencionarmos as situações e as interações como elementos sociais da formação de leitores, não estamos afirmando que esse processo é externo ao indivíduo, nem ao menos, colocando o leitor como um sujeito, que ao ser estimulado, desenvolverá o hábito e o prazer pela leitura.

O estímulo ao hábito ou ao gosto advém de uma concepção Behaviorista que ignora o sujeito-leitor e suas capacidades de estabelecer relações para significar o texto.

Nesse sentido, enfocamos a leitura como satisfação de necessidades, no entanto, salientamos a importância dessas não estarem vinculadas ao cumprimento de exigências externas ao indivíduo. A necessidade deve ser um sentimento do próprio leitor e instigada pelos mediadores participantes de sua formação.

O posicionamento de Arena (2003) explicita claramente essa dicotomia entre os hábitos e as necessidades de leitura.

Considero que não há nem hábito a ser formado, nem gosto a ser criado, nem prazer a ser desenvolvido ou despertado nas práticas das leituras. Há necessidades provocadas pelas circunstâncias criadas pelas relações entre os homens, ancoradas no conhecimento que tem o leitor sobre o próprio conhecimento, sobre a língua e sobre as operações que estabelecem a relação grafo-semântica entre o leitor e o escrito (ARENA, 2003, p. 60).

No contexto escolar o professor assume a função de mediador desse processo. Seu papel é criar situações em que as necessidades de uso social da leitura sejam provocadas.

Fundamentando-se nessa perspectiva, o prazer não se constitui como o objetivo crucial da leitura, mas como um sentimento subjetivo de quem lê, que pode surgir ou não em consequência do encontro entre o sujeito e o texto.

O prazer e o gosto não são sentimentos estáticos que se fazem presentes em qualquer tipo de leitura. O leitor lida com situações prazerosas e desprazerosas, variáveis conforme suas preferências. O fato de um texto não lhe proporcionar gosto não o insere no rol dos não-leitores, pois, leitor é o que *“sabe operar essas relações para satisfazer necessidades que ele próprio criou na interação com o outro, sejam os escritos nobres ou não, sejam comercialmente consumidos ou não”* (Arena, 2003, p.60).

O problema de ser ou não leitor não deveria vincular-se ao que denomino leitor consumidor aquele que consegue consumir os produtos considerados nobres produzidos pelo parque editorial do país, mas àquele que lê, porque suas relações com o mundo são mediadas pelo escrito, seja de que natureza for, e para que essas relações provoquem os comportamentos adequados às necessidades e às finalidades que a sua ação exige (ARENA, 2003, p. 59).

A formação de leitores é alcançada por meio do trabalho com diversos textos, em situações comunicativas diferenciadas, inserindo os sujeitos em práticas sociais de leitura, mesmo que eles ainda não tenham desenvolvido todo o processo de alfabetização.

Para aprender a ler, enfim, é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha de e associar-se à utilização que os outros fazem deles – quer se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção. Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas (FOUCAMBERT, 1994, p. 31).

Foucambert (1994) propõe uma política de leiturização dos 2 aos 12 anos a fim de consolidar a formação de sujeitos-leitores ainda na infância. Essa política é pensada a partir do envolvimento dos alunos e dos professores, mas também da reestruturação do espaço social da escola em relação à organização de bibliotecas e ao fomento de projetos de leitura.

Apesar da escola não se caracterizar como o único espaço social de relação dos sujeitos com a leitura, ela foi institucionalizada para esse fim, devendo, portanto, cumprir o seu papel social. Em contrapartida, em muitas realidades ela se torna majoritária na oferta dos bens culturais aos alunos provenientes de um meio culturalmente desfavorecido. Nesse sentido, o processo de formação de alunos leitores deve ser de

responsabilidade da instituição escolar. As relações estabelecidas nesse âmbito, bem como as propostas mediadas pelos professores, não podem perder de vista o objetivo de ampliar quantitativamente e qualitativamente os leitores da nossa sociedade.

1.4 – O Letramento em Questão

A expressão letramento constitui-se na complexidade das funções da leitura e da escrita em um contexto determinado. Sua gênese está relacionada aos desafios sociais da contemporaneidade, oriundos das modificações no âmbito econômico, político e social; no mundo do trabalho; no campo da comunicação e da informação, as quais ocasionam a exigência de novas demandas sociais, sobretudo na educação, requerendo a formação de alunos leitores capazes de articular os conhecimentos, de trabalhar e pensar sobre as diferentes formas de linguagem, para participarem plenamente da sociedade em que vivem. Dessa forma, sua origem pauta-se na busca de uma palavra que exprima todas as relações intrínsecas aos sujeitos que fazem uso social e cultural da língua.

A necessidade de um conceito que extrapolasse o processo de aquisição da língua, configurado nos atos de decodificar e codificar a escrita, bem como as preocupações em torno dos sujeitos não-alfabetizados que vivem em sociedades letradas, fez emergir o termo letramento como um processo que envolve as práticas sociais de leitura e escrita desenvolvidas por indivíduos pertencentes a sociedades grafocêntricas.

No contexto brasileiro, a palavra letramento começa a ser visualizada no final da década de 80 nas obras de Kato (1986) e Tfouni (1988). Tfouni desempenhou um importante papel na definição e divulgação do termo, no campo da Lingüística e da Educação, ao buscar compreender como se dá a vida de quem não lê e não escreve, mas convive socialmente com a escrita.

O sentido atribuído à expressão por autoras como Kleiman (1995) e Soares (2001) advêm da palavra inglesa “*literacy*”, compreendida como a *capacidade do indivíduo se envolver em práticas sociais de uso da língua.*

“Literacy” é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que ela seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2001, p. 17).

Ribas (2000) também conceitua letramento relacionando-o à expressão inglesa.

Letramento é apropriar-se da escrita com competência, sabendo usá-la adequadamente conforme as demandas sociais de leitura e escrita que se vivenciam. É Envolver-se em numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita (RIBAS, 2000, p 5).

Essa apropriação da escrita no processo de letramento dos alunos é mencionada por Soares (2001, p. 39). Para ela apropriar-se da escrita é “*torná-la própria*”, é de fato envolver-se com ela, “*assumi-la como sua propriedade*” é ser capaz de ler e produzir textos orais e escritos em diferentes situações sociais de comunicação. Enfim, ser um sujeito capaz de enfrentar os desafios lingüísticos da vida cotidiana.

Um indivíduo letrado, no sentido colocado pelas autoras, seria aquele que, além de dominar o código lingüístico, é capaz de conhecer, ler, produzir e transformar diferentes gêneros textuais. É um sujeito competente para utilizar a leitura e a escrita em consonância com as mudanças sociais.

Tfouni (2002) afirma que as influências da terminologia inglesa determinam uma visão restrita do letramento, com ênfase nas práticas,

nas habilidades e nos conhecimentos da leitura e da escrita. Sua concepção relaciona-o ao impacto gerado pela escrita em sociedades centradas na escrita. Para ela, o letramento ocorre independente do processo de escolarização. Sua compreensão relaciona-o a um processo de natureza sócio-histórica, em que o primordial é fazer o sujeito *“colocar-se como autor do próprio discurso”* (Tfouni, 2002, p. 41).

A autora acredita ainda que ao conceito oriundo da palavra *“literacy”* subjaz uma visão individualista e cognitivista, relacionando o processo de letramento à aquisição de habilidades de leitura e escrita.

Marcuschi (2001) aproxima-se conceitualmente de Tfouni e atribui à palavra letramento um sentido plural, pois as práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelo sujeito variam funcionalmente, conforme o contexto em que ocorrem. Nesse sentido, propõe a seguinte definição:

O letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos (...) Distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo (MARCUSCHI, 2001, p.21).

Segundo o autor a escala de níveis ou graus de domínio social da língua possibilita que os sujeitos desenvolvam práticas de letramento no cotidiano, independentes do processo de escolarização. Dessa maneira, considera letrado *“o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita”* (ibid, p. 25).

Tornar-se autor do próprio discurso implica o desenvolvimento de habilidades orais e escritas. A visão de letramento, oriunda do termo *“literacy”*, ao mencionar o uso social da leitura e da escrita, em um determinado contexto, direciona o conceito para uma vertente sócio-histórica. Ao refletirmos sobre essas questões, percebemos a estreita relação do letramento com o contexto sócio-cultural e histórico, uma vez

que a própria inserção do indivíduo no mundo da escrita já demanda o cumprimento de exigências de práticas sociais da língua.

Por outro lado, é importante considerar que o domínio da escrita e de suas respectivas funções propicia aos sujeitos progressão cognitiva, política, social e cultural. A esse fato Kleiman (1995, p. 8) atribui a denominação de “efeito potencializador do letramento”, por possibilitar ao cidadão maior acesso à cultura, tornando-o apto para “lidar com as estruturas de poder da sociedade”, o que o caracteriza como um processo individual, mas sobretudo, sócio-histórico e cultural.

Soares (2001) não extingue os aspectos sócio-históricos do conceito de letramento, ao contrário, reafirma que ele deve ser compreendido como um fenômeno de duas dimensões: a individual e a social.

A dimensão individual está relacionada ao conceito de “literacy” e traduz-se no conjunto de habilidades de decodificação e compreensão da escrita, enquanto a dimensão social relaciona essas habilidades aos diferentes contextos sociais, que pela natureza, impõem necessidades e práticas também diferenciadas.

Nesse sentido, a autora considera que letramento em sua dimensão social pode ser entendido como “o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (Soares, 2001, p. 72).

Britto (2003) evidencia os aspectos comportamentais e políticos do letramento e fundamenta sua compreensão em duas tendências: a tecnicista, voltada ao desempenho dos sujeitos no que se refere aos conhecimentos e habilidades de uso social da língua e a política, em que ele discute as mediações políticas e sociais intrínsecas ao processo de conhecer.

Na tendência tecnicista, o que está em pauta é o estabelecimento de um indicador social que classifica as pessoas em função do quanto sabem ou usam a escrita. Na

tendência política, parte-se do pressuposto de que toda ação e conhecimento humano são políticos e que as formas de saber e de fazer são condicionadas pelas condições materiais e sociais objetivas em que se realizam (BRITTO, 2003, p.62).

A dificuldade de definir o verbete letramento deve-se à complexidade que o envolve, decorrente da multiplicidade de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais relacionados ao conceito. Assim, cabe-nos em um primeiro momento, diferenciá-lo do conceito de alfabetização, uma vez que ambos estão relacionados à aquisição do sistema escrito.

A alfabetização pode ser analisada como o processo de aquisição da leitura e da escrita, enquanto o letramento se relaciona ao uso dessas habilidades, em práticas, em situações e em contextos diferenciados.

A inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento (SOARES, 2003, p. 90).

Podemos afirmar, então, que a alfabetização é um dos componentes do letramento, mas não se caracteriza como uma condição para que o indivíduo o desenvolva, tendo em vista que o fato dele estar inserido em uma sociedade constituída pela escrita já o configura como um sujeito produtor de linguagem e o possibilita fazer uso social da língua, em situações baseadas na oralidade.

Sobre esse aspecto, Kleiman (1998, p. 181) enfatiza que *“letramento são práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita”*, não podendo se reduzir às práticas que se configuram em torno do texto escrito.

Uma das vertentes da dimensão individual do letramento considera-o como um processo oriundo do impacto da escrita na

sociedade e nos leva a afirmação de que todo sujeito social, alfabetizado, ou não, possui um determinado nível de letramento.

No entanto, o presente estudo, ao investigar a relação entre as leituras do professor e a prática pedagógica desenvolvida no processo de letramento dos alunos, insere-se em uma abordagem que relaciona o letramento ao processo de escolarização, pressupondo um conceito mais amplo, que abranja os aspectos da oralidade, da leitura e da escrita, compreendidas como habilidades individuais desenvolvidas em contextos sociais.

Sendo assim, torna-se pertinente a definição de letramento proposta por Soares (2003):

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar, produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever; sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor... (SOARES, 2003, p. 92).

Kleiman (1995), por sua vez, conceitua letramento como “*um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos*” (Kleiman, 1995, p. 19).

Observa-se, portanto, que o processo de letramento envolve os conceitos de habilidades, de práticas sociais de leitura e escrita e de eventos ou situações nas quais essas são desenvolvidas.

O conceito de habilidades configura-se nas capacidades adquiridas pelo sujeito, para que, diante das distintas situações de interação, responda as demandas que lhe são impostas. Elas podem ser vistas, então, como um caminho para o alcance de competências, traduzindo-se no “saber conhecer” e no “saber fazer”.

As práticas sociais de leitura e os eventos de letramento são partes de um mesmo processo. Enquanto os eventos se traduzem nos momentos de interação, em que de fato o sujeito se insere em um processo discursivo e dialógico, as práticas retratam os comportamentos que determinam a interpretação pelo sujeito em uma determinada situação de interação.

Os eventos de letramento são situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas (KLEIMAN, 1995, p.40).

Intrínseco aos eventos ou situações de letramento, encontra-se o conceito de contexto social que, por sua vez, está atrelado às práticas sociais de leitura e escrita. É ele que vai determinar as variações de uso da língua. O contexto social denota ao vocábulo letramento as dimensões política e sócio-cultural, tornando as práticas variáveis, em função dos valores ideológicos e políticos da estrutura social e dos objetivos das situações em que ocorrem.

Nessa vertente, vamos encontrar em Soares (2001) o seguinte esclarecimento para o conceito de letramento:

“Variável contínua e discreta ou dicotômica; refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e

escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade” (SOARES, 2001, p. 112).

Na visão de Kleiman (1998) o conceito e as funções do letramento diferem de acordo com o contexto em que são desenvolvidos e das agências responsáveis pela sua promoção.

Se o contexto é determinante do uso da leitura e da escrita, pode-se afirmar que há diferenças entre o letramento escolar e o letramento desenvolvido em outras instâncias da sociedade. Soares (2003) ao relatar sobre as práticas de letramento faz uma distinção entre as que são desenvolvidas no contexto escolar e no contexto social.

As práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea; na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação (SOARES, 2003, p. 107).

Street (1984) apud Soares (2003) diferencia os modelos de letramento, conforme a maneira em que as práticas sociais de uso da língua são desenvolvidas, caracterizando-os em *modelo autônomo* e *modelo ideológico*.

Soares (2003) se apropria do autor para refletir acerca do modelo de letramento predominante nas escolas brasileiras e afirma que:

A escola trabalha fundamentalmente no quadro do modelo autônomo, isto é, tende a considerar as atividades de leitura e escrita como neutras e universais, independentes dos determinantes culturais e das estruturas de poder que se configuram no contexto social (SOARES, 2003, p. 105).

Nesse modelo, a aquisição da escrita se dá por um processo artificial, escolarizado, distante do seu contexto de produção. Os alunos desenvolvem práticas escolares de leitura desprovidas de sentido real, através de textos fragmentados, oriundos de livros didáticos; as atividades de leitura e escrita bem como os gêneros textuais trabalhados, não se aproximam das práticas sociais impostas por outras instâncias da sociedade.

Se, por um lado, o letramento social exige comportamentos e habilidades diversificadas, por outro, o letramento escolar é desenvolvido por uma aprendizagem formal, descontextualizada, insuficiente para responder às exigências das práticas sociais da escrita. Essa dicotomia reafirma a necessidade de a escola romper com o modelo autônomo e desenvolver na sala de aula o letramento funcional, pragmático, com o objetivo de *“ampliar o conceito de letramento definido pela escola, acrescentando a ele comportamentos letrados cotidianos que a aprendizagem formal em contextos escolares não parece promover”* (Soares, 2001, p. 101).

Denotar à escola a promoção de práticas de leitura e escrita mais amplas não a destitui de seu relevante papel que é a responsabilidade pelo processo de escolarização e pela construção do conhecimento; ao contrário, a complexidade da contemporaneidade amplia esse papel social, caracterizando-a como um espaço destinado ao desenvolvimento de habilidades que extrapolem o mundo escolar e se insiram no convívio social. O desenvolvimento dessa função social reduziria a distância existente entre o que é trabalhado na escola e o que é exigido pela sociedade.

Dessa forma, Soares (2003) justifica a estreita relação entre o letramento escolar e o social, e, por conseguinte, entre o processo mais amplo de letramento e a escolarização.

Letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são partes dos mesmos processos sociais mais amplos, o que explicaria por

que experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extra-escolar (SOARES, 2003, p. 111).

Os estudos recentes citados por Soares (2003), como o do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional de 2001 – INAF, revelam que quanto maior o grau de instrução dos sujeitos entrevistados, maior é o nível de letramento, evidenciando, portanto, a correlação entre o nível de escolaridade e o grau de letramento dos sujeitos. Nesse sentido, podemos inferir que no estudo do INAF, o processo de escolarização foi um dos fatores determinantes do envolvimento dos indivíduos em práticas sociais de leitura e escrita e no exercício de habilidades para desenvolvê-las.

Assim, a escola constitui-se em uma instituição social, responsável pela promoção do letramento escolar e pela aproximação dos sujeitos das práticas que viabilizem o letramento social. Nesse sentido, é imprescindível que a prática pedagógica do professor priorize eventos de letramento, sobretudo, por ser a escola, para a maioria dos alunos, o local privilegiado, ou talvez o único, de acesso prioritário ao mundo letrado.

Galvão (2003) confirma essa questão ao mencionar a importância da escola para alguns grupos sociais.

A escola, pelo menos nas últimas décadas e para grande parte da população brasileira, tem-se constituído na principal via de acesso à leitura e à escrita (...) Coloca-se, portanto, como fundamental, a discussão sobre as práticas de leitura e da escrita, em seus contextos de uso, no cotidiano da escola, tornando a relação com o mundo escrito, principalmente para as crianças e adultos que provêm de famílias “improváveis”⁴,

⁴ O grifo é meu – a expressão utilizada pela autora deixa subentendida a caracterização de famílias improváveis. Supõe-se que sejam famílias desprovidas de oportunidades de garantir um elevado nível de escolaridade e letramento aos seus descendentes.

marcada por uma maior naturalidade, intimidade e prazer
(GALVÃO, 2003, p. 150).

A autora complementa ainda que a exposição de crianças a uma diversidade de materiais escritos em contextos reais de uso possibilita-lhes desenvolver habilidades lingüísticas, para atuarem nas diferentes práticas sociais do cotidiano. Essa perspectiva exige a organização do trabalho educativo de modo que os alunos possam experimentar e aprender isso na escola, o que requer, dentre as condições favoráveis, o bom desempenho de um educador leitor que objetiva, a cada instante, desenvolver ainda mais as suas práticas sociais de leitura, para propiciar aos seus alunos momentos de leituras diversificadas, com diferentes gêneros textuais em diversas situações enunciativas, possibilitando-lhes a participação em práticas discursivas que propiciem as condições necessárias à construção de habilidades para uso social da língua.

A organização da escola para esse fim é salientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (2001), ao enfocarem a necessidade da inserção das crianças, desde a mais tenra idade, em práticas de letramento, colocando a escola como espaço privilegiado de formação de leitores competentes, em condições de manifestarem desejo e prazer pela leitura.

Rojo (1998) também discute a participação das crianças em situações, familiares ou escolares, de uso da língua para que possam *“construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto”* (Rojo, 1998, p. 123).

Kato (1986), por sua vez, ratifica a necessidade de formar sujeitos com habilidades lingüísticas para que participem plenamente da sociedade e tornem-se *“cidadãos funcionalmente letrados”* (Kato, 1986, p. 48).

Percebemos, portanto, a convergência de autores quanto à função da instituição social escola no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades pertinentes à prática da leitura e da escrita para além de seu contexto. Esse contato com práticas não-escolares de leitura caracteriza o

que Street (1984) apud Soares (2003) denomina de modelo ideológico de letramento.

O modelo ideológico de letramento trabalha as práticas de uso da língua em consonância com a realidade social, aproximando o letramento escolar do letramento social. Trabalhar na perspectiva do modelo ideológico de letramento é derrubar os muros que distanciam a escola do seu entorno, é dar vida a textos “mortos” pela pedagogização, é propiciar funcionalidade para o que a priori não tinha finalidade.

Discutir as relações entre letramento e escolarização implica avaliar quais são as práticas sociais que tornam os sujeitos letrados no contexto escolar e social. Esse é o desafio imposto pelo processo de letramento: avaliá-lo e medi-lo. Os critérios de avaliação não são homogêneos, variam conforme os procedimentos, os instrumentos e a concepção que subjazem a ele.

Um outro aspecto a ser considerado na avaliação é a abrangência do conceito de letramento, que enfoca as habilidades de leitura e escrita. Apesar de serem partes do mesmo processo, não podem ser analisadas como uma única habilidade, pois a prática social de ambas implica em diferenças que as caracterizam. Essas diferenças são as que, em muitos casos, tornam um indivíduo leitor e não produtor de textos ou ainda fazem com que o sujeito desenvolva mais uma habilidade em detrimento da outra.

Avaliar o letramento demanda estabelecer os critérios para a análise da leitura e da escrita ou ainda selecionar uma das práticas sem, no entanto, desconsiderar que ambas coexistem e se complementam no processo de comunicação pela escrita.

Ainda em relação à avaliação, existe a dificuldade de estabelecer um modelo de comportamento que caracterize o sujeito como letrado ou iletrado. A diversidade de habilidades que permeia o amplo conceito de letramento, somada ao convívio com a escrita, resultante da exposição de quem vive em uma sociedade constituída, fundamentalmente, em torno

dela, acarreta a complexidade de se definir as habilidades que distanciam os “letrados” dos “iletrados”.

Tfouni (2002) afirma que nas sociedades em que a escrita desempenha um papel fundamental não existem sujeitos iletrados, mas graus de letramento que variam conforme as habilidades que desenvolvem.

O termo “iletrado” não pode ser usado como antítese de “letrado”. Isto é, não existe, nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento”. Do ponto de vista sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramento”, sem que com isso se pressuponha sua inexistência (TFOUNI, 2002, p. 23).

Soares (2003) confirma essa idéia ao considerar letramento como um processo de níveis diferenciados.

Letramento é também um contínuo, mas um contínuo não linear, multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionadas por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que, conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escrita demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério objetivo para que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados(...) o processo de letramento jamais chega a um “produto final”, é sempre e permanentemente um “processo”, e não há como decidir em que ponto do processo o iletrado se torna letrado (SOARES, 2003, p.95).

Nesse sentido, o presente estudo não objetiva a classificação dos sujeitos em níveis ou graus de letramento, mas busca descrever e compreender como se desenvolve, no contexto das salas de aula

pesquisadas, as práticas sociais de leitura, analisando quais são os gêneros e as atividades de leitura trabalhados com os alunos.

É perceptível nos conceitos de letramento explicitados anteriormente a menção de “competência lingüística” ou “competência em leitura”. Cabe-nos questionar o que é ser competente lingüisticamente? E em que consiste a competência em leitura?

Caracterizando especificamente o termo competência, Perreneud (1999) afirma que o conceito relaciona-se ao sujeito e a sua “*capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles*”. Para o autor, uma competência envolve diversos esquemas de pensamento e se vincula à prática social (Perreneud, 1999, p. 7).

Refletindo sobre essas questões, consideramos as competências o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, que ao serem desenvolvidas, transformam-se em comportamentos para desempenhar determinadas funções.

Tornar-se um sujeito competente no uso da língua, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (2001), é ser capaz de usar a leitura e a escrita em diferentes situações de comunicação e em consonância com as próprias necessidades.

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (PCNs de Língua Portuguesa, 2001, p.54).

A fim de analisar as especificidades da área da leitura, que garantem ao sujeito um bom nível de letramento e o tornam competente lingüisticamente, fundamentamos-nos em referenciais de âmbito nacional

que têm sido utilizados como parâmetros de avaliação das capacidades de os estudantes brasileiros para usarem socialmente a escrita.

Assim, baseamos-nos nas matrizes de referência das habilidades de leitura do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB (2001)⁵ e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (2000). Utilizamos ainda o estudo realizado pelo Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE e pela Organização Não Governamental Ação Educativa (2001), que resultou no Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF.

O SAEB consiste em uma avaliação de âmbito nacional realizada anualmente com estudantes do Ensino Básico que objetiva avaliá-los nas áreas de Linguagem, Matemática e Ciências. O PISA (2000) consistiu em uma avaliação internacional desenvolvida com duzentos mil estudantes de 15 anos de 32 países; seu principal enfoque foi a análise das habilidades e conhecimentos de leitura dos jovens. O INAF desenvolveu-se com uma amostra de 2000 pessoas de 15 a 64 anos, residentes nas zonas urbana e rural de todas as regiões brasileiras; foram realizadas entrevistas domiciliares sobre as habilidades de leitura e de escrita dos sujeitos envolvidos.

As avaliações realizadas pelas três instâncias têm em comum a característica de trabalhar a leitura a partir de diferentes gêneros textuais, de modo que os sujeitos tornem-se interlocutores, capazes de fazer relações do texto com os seus conhecimentos, e, sobretudo, com o contexto em que estão inseridos. Nesse sentido, apesar das diferenciações de faixa etária, as pesquisas realizadas serviram de embasamento para a discussão acerca do que é necessário garantir para o processo de letramento dos alunos.

Bonamino et al (2002) ao realizarem um estudo sobre o SAEB e o PISA consideraram ser o segundo mais completo. Para as autoras o PISA

⁵ Apesar dos dados do SAEB 2003 estarem disponíveis no momento de elaboração deste relatório, foram utilizadas as Matrizes de Referência e as concepções do SAEB 2001 por não terem sido alteradas no Exame subsequente, tornando-se, portanto, a fonte primária das informações necessárias ao presente estudo.

valoriza a reflexão no ato de ler e amplia a diversidade textual, utilizando alguns gêneros, que de fato, são exigidos pelo convívio social, tais como: formulários de emprego, contratos, propagandas, reportagens etc.

Apesar dessa constatação, o SAEB pode ser considerado a maior referência para estabelecer as competências necessárias ao bom letramento dos alunos, tendo em vista que ele é hoje o modelo de avaliação, utilizado pelo Ministério da Educação, para analisar as habilidades e os conhecimentos de leitura construídos pelos alunos da 4ª série (Matriz das Habilidades em anexo).

O SAEB está centrado nas diretrizes colocadas pelos PCNs de Língua Portuguesa (2001) que prevêem o domínio discursivo pelo aluno para que saiba fazer uso da língua em diferentes situações enunciativas. Dessa forma, privilegia em sua avaliação um conjunto de saberes e habilidades que permitem aos sujeitos fazer uso social da língua em múltiplos contextos e remete à escola a função de trabalhar com práticas de compreensão, produção de textos e análise lingüística a partir de gêneros textuais diversificados.

Nota-se, portanto, que os objetivos da área da Linguagem, mencionados pelo SAEB, se relacionam ao processo de letramento e ao conceito de competência no uso da língua.

Um sujeito competente no domínio da linguagem é capaz de compreender e produzir textos orais e escritos adequados às situações de comunicação em que atua; de posicionar-se criticamente diante do que lê ou ouve; de ler e escrever produzindo sentido, formulando perguntas e articulando respostas significativas em variadas situações. Um sujeito competente é capaz de considerar que todo texto oral ou escrito é um ato de linguagem e, nesse sentido, ao lê-lo ou ouvi-lo, é necessário descobrir-lhe as finalidades e intenções, os ditos e os não-ditos. Ao mesmo tempo, esse sujeito sabe, por meio do texto, manifestar seus próprios desejos e convicções; e sabe também informar, persuadir, divertir, emocionar, argumentar, posicionar-se, criticar. Enfim, ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio

de textos, em qualquer situação de comunicação (SAEB, 2001, p. 17).

Em relação à leitura e as características de um sujeito-leitor, o SAEB considera que:

Um bom leitor, além de mobilizar esquemas cognitivos básicos, de ativar conhecimentos prévios partilhados e relevantes ao contexto, recorre a seus conhecimentos lingüísticos para ser capaz de perceber os sentidos, as intenções – implícitas e explícitas – do texto e os recursos que o autor utilizou para significar e atuar verbalmente (ibid, p. 18).

Espera-se que ao envolver-se em um ato de leitura, o sujeito seja capaz de articular os conhecimentos de mundo que possui, fazendo uso das estratégias de predição, inferência e verificação, a fim de ler fluentemente um texto, argumentando e posicionado-se criticamente.

Durante as séries iniciais, o leitor deve ainda interpretar e compreender o sentido global de um texto, bem como reconhecer os diferentes gêneros textuais e seus respectivos portadores.

A discussão das habilidades que o sujeito deve desenvolver como leitor, torna-se importante por se constituir um dos requisitos do seu processo de letramento, que perpassa pela construção desses conhecimentos visando a sua participação plena nas práticas de leitura mais amplas, no convívio social em diferentes instâncias e, conseqüentemente, no exercício da cidadania.

Dessa maneira, podemos considerar que o nível de letramento em leitura, almejado ao final das séries iniciais do ensino fundamental, pressupõe a participação do sujeito leitor em práticas escolares e sociais, com gêneros textuais que atendam às demandas da sociedade em que vive.

1.5 – A Diversidade Textual na Formação do Aluno Leitor

Todo sujeito social é um ser produtor de linguagem, que participa, em decorrência da própria existência, de situações de interação, nas quais emprega o discurso oral e escrito. Esse emprego da língua, segundo Bakhtin (2003, p. 261) “*efetua-se em forma de enunciados*”, construídos em função das finalidades e das condições de produção do campo comunicacional em que estão inseridos e denominam-se “*gêneros do discurso*”.

As expressões gêneros do discurso, gêneros textuais, tipologias de texto têm sido amplamente divulgadas no contexto atual em função das novas demandas sociais que se estabelecem em torno da leitura e da escrita. Uma outra razão para o emprego dos termos deve-se à propagação da concepção sociointeracionista de Linguagem que prevê, no trabalho pedagógico, o desenvolvimento de práticas discursivas em diferentes situações enunciativas. Rojo (s/d) menciona ainda que os estudos e as teorias sobre os gêneros têm avançado nos últimos anos em função do impacto gerado nas escolas, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (2001), que explicitam “*os gêneros como objetos do ensino*” da linguagem oral e escrita.

Apesar das terminologias serem apresentadas como sinônimos, quando se trata da multiplicidade de textos que circulam socialmente, faz-se necessário esclarecê-las conceitualmente.

Todas as definições das expressões mencionadas encontram-se fundamentadas no conceito de texto. À luz da concepção de linguagem sociointeracionista, o texto pode ser compreendido como uma unidade de significado inserida em uma situação discursiva em que autor e leitor assumem o papel de interlocutores na busca pela significação.

Koch (2002) considera o texto “*o próprio lugar da interação*” em que os sujeitos dialogam e constroem significados (Koch, 2002, p.17). Essa concepção aproxima-se da perspectiva da análise do discurso, que

tem como característica a multiplicidade de sentidos, produzidos nas diferentes situações enunciativas.

Um texto é um todo comunicado por alguém a outro alguém. É uma possibilidade de discurso e de comunicação de idéias. É um todo organizado, repleto de sentidos possíveis. É um elo entre o autor e o leitor. Mas não é uma completude. Escreve-se o texto à medida de suas leituras. A cada leitura, o texto faz-se texto (FERREIRA, 2001, p. 101).

Os PCNs (2001) propõem uma definição mais prática, colocando-o como *“uma atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão”* (PCNs Língua Portuguesa, 2001, p. 25).

Utilizando esses conceitos como referência, podemos inferir que, em uma concepção Bakhtiniana, os textos são os enunciados produzidos em diferentes contextos discursivos que se manifestam através dos significados e se inserem em um determinado gênero. Os gêneros, por sua vez, estão relacionados à funcionalidade social e são construídos conforme os objetivos da situação de produção e a relação estabelecida entre os seus interlocutores.

Os PCNs (2001), ao enfocarem os gêneros como objeto indispensável ao processo ensino-aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental, sugerem a definição que segue:

Os vários gêneros existentes constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação a qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade (...) Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram

usos sociais que determinam os gêneros que darão forma ao texto (ibid, p. 26).

O conceito explicitado pelos PCNs apresenta marcas que o caracterizam como bakhtiniano. Os elementos constitutivos dos gêneros, sua determinação histórica e suas intenções comunicativas são mencionados por Bakhtin (2003) ao considerá-lo uma produção de enunciados mediada pelos aspectos sócio-históricos das condições em que são produzidos.

Para o autor, todo gênero do discurso é composto por conteúdo temático, formas composicionais e estilo. O conteúdo temático refere-se ao tema, ao conteúdo que está sendo comunicado, por meio do gênero. As formas composicionais traduzem-se nas estruturas comunicativas e semióticas, que denotam aos textos de um determinado gênero, características em comum, e o estilo está relacionado à “*seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais*” que o marcam lingüisticamente conforme a função e a situação de produção (Bakhtin, 2003, p. 262).

Os conceitos mencionados inserem os gêneros em uma família de textos similares que possuem uma finalidade pragmática, variável em função dos objetivos a que se destina, do contexto em que é enunciado e dos sujeitos interlocutores desse processo enunciativo.

Por estarem diretamente relacionados às situações de produção e por serem infinitos os processos de interação em que o sujeito faz uso social da linguagem, Bakhtin (2003) considera os gêneros discursivos heterogêneos.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (ibid, p. 262).

Segundo o autor, a multiplicidade de gêneros discursivos pode ser subdividida em gêneros simples, os primários, e, complexos, os secundários.

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários etc) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sóciopolítico etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Até o momento, utilizamos como referência o conceito de gêneros discursivos originalmente construído por Bakhtin, no entanto, o sentido atribuído por ele, tem sido também relacionado ao gênero textual, em estudos que propagam a necessidade de os alunos desenvolverem habilidades de leitura e escrita.

Marcuschi (2002), por exemplo, define gêneros textuais como *“textos materializados encontrados em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”* (Marcuschi, 2002, p. 23).

Apesar de o conceito acima demarcar vozes de diálogo entre Marcuschi e Bakhtin, Rojo (s/d) se posiciona contrariamente ao autor, ao salientar que:

Definir gênero textual como noção vaga para referir textos materializados implica diluir a fronteira entre gênero e texto de tal maneira que texto aparece como um evento ou acontecimento lingüístico pertencente a uma família de textos que tem por designação social um (nome de) gênero, acompanhada de sua representação (noção) de base social (...) esse tipo de definição está bastante distante da visão de

enunciado ou texto como produto material (materialização) de um universal igualmente concreto que é o gênero (ROJO, s/d, p. 4).

Dessa forma, a autora propõe uma diferenciação entre a teoria dos gêneros do discurso e a teoria dos gêneros textuais, considerando a primeira como a destinada ao estudo do contexto de produção dos textos e dos aspectos sócio-históricos, e a segunda, como a responsável pelo enfoque da materialidade textual.

A autora reafirma essa diferenciação ao valorizar o enfoque dos gêneros discursivos:

Aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu (s) interlocutor (es) e tema (s) discursivo(s) -, e, a partir desta análise, buscarão as marcas lingüísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem no enunciado/texto esses aspectos da situação (ROJO, s/d, p.15).

A consonância entre a terminologia e o conceito a que ela se refere é de extrema importância; porém a grande questão que se trava atualmente nas teorias dos gêneros é o uso que se faz dos textos de circulação social nas escolas, discussão contemplada por ambas as teorias.

É importante enfatizar ainda que Marcuschi vem sendo considerado no âmbito brasileiro um autor referência para os trabalhos baseados nessa temática e na sua hipótese de que os textos surgem vinculados às necessidades de natureza sócio-cultural não o distanciam de uma concepção discursiva.

Um outro conceito explicitado também nesse âmbito de discussão é o de tipologia textual, que em muitos discursos vem sendo definido com o mesmo sentido de gênero.

Marcuschi (2002) retrata os aspectos que caracterizam os tipos de texto e o tornam diferente dos gêneros.

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (MARCUSCHI, 2002, p. 22).

Essas tipologias retratadas pelo autor são apresentadas por Brandão (2000, p. 23) como “*tipologias cognitivas*” que buscam analisar as seqüências da organização textual.

Sintetizando as idéias propostas, até então, podemos ratificar que os gêneros textuais desempenham uma função prática e estão relacionados ao papel social de um texto em uma dada situação discursiva. Eles se constituem a partir de tipologias textuais, compreendidas como seqüências lingüísticas que abrangem categorias narrativas, argumentativas, expositivas, descritivas ou injuntivas, indicadoras da natureza lingüística do texto.

O desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de diferentes textos em múltiplos contextos enunciativos impõe-se como uma necessidade da sociedade em que vivemos, que é marcada pela circulação de textos heterogêneos, destinados a finalidades distintas.

Tendo em vista que para muitos a escola é o espaço social privilegiado de construção dessas habilidades, cabe ao professor responsabilizar-se pela mediação de práticas de leitura que se aproximem de situações cotidianas de uso social da escrita, inserindo diferentes

gêneros no trabalho de sala de aula, a fim de transpor a dicotomia existente entre os textos que circulam socialmente e os textos escolares.

É importante salientar que a inserção dos textos do contexto social no âmbito escolar é válida, mas não garante uma prática crítica e reflexiva de letramento dos alunos, uma vez que podem ser trabalhados de forma tradicional e alienante.

Uma outra questão relevante na prática pedagógica com textos do cotidiano é a artificialidade que poderá ser ocasionada, em detrimento deles estarem sendo abordados afastados de seus reais contextos enunciativos.

Soares (2003) retrata esse fato ao considerar que a escola “*autonomiza*” as práticas de leitura e os textos de acordo com critérios e objetivos pedagógicos; porém se considerarmos o contexto como o mediador das práticas de leitura, compreenderemos o porquê da autora justificar que a “*pedagogização da leitura e da escrita, é, porém, inerente à necessária e inevitável escolarização de conhecimentos e práticas*” (Soares, 2003, p. 107).

Dessa forma, a prática pedagógica fundamentada no uso dos gêneros discursivos presentes na sociedade deve ser a prática de todos os educadores que almejam o letramento dos alunos.

Trabalhar com diferentes gêneros na sala de aula é extrapolar os textos didáticos e propiciar a construção de conhecimentos relativos às características dos textos sociais; é oportunizar aos alunos o desenvolvimento de capacidades lingüísticas para lidar com situações comunicativas simples e complexas, em busca do processo de letramento.

O próximo capítulo vem somar-se à fundamentação teórica deste estudo. A opção de trabalhá-lo separadamente deve-se à vinculação que possui com as especificidades da formação docente.

CAPÍTULO 2

AS LEITURAS DO PROFESSOR E SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis.

Ítalo Calvino

Neste capítulo desenvolvemos o referencial teórico da formação docente. Discutimos as características do paradigma de formação crítico-reflexivo e apresentamos um pequeno estado da arte de pesquisas que enfocam o professor como mediador do processo de constituição de alunos leitores.

2.1 – Os Novos Olhares para a Formação do Professor

A epígrafe de Calvino apresentada lembra-nos que resultamos de um processo de interação. Sofremos influências e influenciemos o contexto em que vivemos. O que somos, o que fazemos e pensamos está intimamente relacionado às vivências pessoais, sociais, culturais e políticas que estabelecemos.

Assim, neste estudo, as experiências de leitura do professor são enfocadas como pressupostos para a análise da sua prática pedagógica. Essa abordagem fundamenta-se no referencial sobre o pensamento do professor e seu desenvolvimento profissional.

Nóvoa (1992), Goodson (1992), Lima (2000) e Dias da Silva (1998) são alguns dos autores, que nos últimos anos, desenvolveram pesquisas e aprofundaram essa temática.

O pensamento e o desenvolvimento profissional são abordagens que constituem o novo paradigma da formação de professores. Baseada em um modelo crítico-reflexivo, a formação docente revoga a racionalidade técnica e reconhece o professor, como sujeito de uma prática constituída nas interrelações entre as suas experiências, como pessoa e o seu processo de formação.

A formação de professores fundamentou-se até os anos 80 exclusivamente no modelo da Racionalidade Técnica. Suas características baseavam-se na normatização das condutas de um bom professor e dos métodos de ensino mais eficazes à aprendizagem dos alunos.

Com o objetivo de superar o modelo da Racionalidade Técnica, em que a prática docente é resultante dos conhecimentos ensinados através de uma formação acadêmica, começaram a se desenvolver no panorama internacional, ainda em meados dos anos 80, pesquisas sobre a vida e a profissão docente, centradas na abordagem crítico-reflexiva, que considera relevante o papel do professor e do seu desenvolvimento profissional para as transformações do processo educativo, atribuindo um novo objeto de análise para a formação dos professores: a integração entre o *“eu pessoal”* e o *“eu profissional”*.

Essas pesquisas impulsionaram o surgimento de propostas de formação que buscam uma aproximação entre os aspectos teóricos e práticos, bem como a valorização dos saberes, construídos pelos sujeitos, em experiências pessoais ou profissionais. Nesse âmbito, a prática do profissional institui-se em um campo de significações e investigações; o professor torna-se o sujeito central das discussões, uma vez que os acontecimentos são analisados a partir do seu próprio *“olhar”*.

A partir da década de 90, essas pesquisas emergiram na realidade brasileira, como uma nova possibilidade para se pensar a formação docente. Segundo Nunes (2001), essas investigações tiveram o objetivo de colocar em discussão a prática pedagógica a partir de novos paradigmas.

A partir da década de 90, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas, que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NUNES, 2001, p. 28).

O pensamento do professor e o seu desenvolvimento profissional estão atrelados a esse novo modelo de formação, que busca a superação de conhecimentos e técnicas, aprendidos em cursos estanques. Segundo Dias da Silva (1998, p.34), eles se fundamentam “na proposta de um *continuum de formação*”, em que as experiências pessoais e profissionais se caracterizam como elementos de reflexão. Esse enfoque da formação evoca o surgimento de pesquisas autobiográficas sobre a vida dos professores, relacionando pensamento, prática e reflexão.

Goodson (1992) salienta a importância da dimensão pessoal do professor na análise do seu desenvolvimento profissional:

Particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor. Em primeiro lugar, tem-se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto “prático”. Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o “desenvolvimento”. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor (GOODSON, 1992, p. 69).

Dar voz ao professor é colocá-lo como sujeito da própria história e entender que as vivências que contribuíram à constituição dessa história são as responsáveis pelo processo de formação do seu eu profissional.

Goodson (1992) atribui relevância ainda às experiências construídas pelos sujeitos no decorrer de suas vidas afirmando que:

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o quanto investimos no nosso “eu”, no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática (GOODSON, 1992, p. 72).

Em outras palavras, Holly (1992) também confere à experiência a função de constituinte da dimensão profissional do docente:

Há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de actuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os conceitos sociais em que crescem, aprendem e ensinam (HOLLY, 1992, p. 82).

Grotta (2003) se apropria de Larrosa (1996, 1998) para afirmar que as experiências vivenciadas, pelos sujeitos, nem sempre se instituem como conhecimentos ou saberes que comporão os seus processos de formação.

A formação pressupõe um tipo particular de relação do sujeito com as diferentes situações, conhecimentos, objetos, pessoas e textos com que ele interage; pressupõe uma relação que envolve a produção de sentidos sobre o que vivenciamos e transformações sobre o que somos e pensamos a respeito da realidade que nos cerca. Sendo assim, participa de nossa formação tudo aquilo que vivenciamos e que nos modifica de alguma maneira – a nossa visão de mundo, nossa forma de interagir com as pessoas, com os objetos, com as informações etc... (GROTTA, 2003, p. 132).

A colocação da autora leva-nos a refletir sobre a forma como as experiências transformam as nossas condutas. Essas modificações não ocorrem de uma forma estanque, como uma resposta a um determinado

estímulo recebido, mas são processadas ao longo do tempo. Nesse sentido, é importante demarcar que o nosso processo de interação com o mundo demanda uma produção de sentido, mas as situações em que essa não ocorre também podem ser concebidas como participantes da construção do indivíduo.

A título de exemplo, podemos citar os leitores que não alcançam o nível de produção de significado e caracterizam-se como reprodutores de idéias. Seus pensamentos e ações são demarcados por essa relação tensa e limitada que estabelecem com o mundo.

Atribuir significado à dimensão pessoal do professor consiste em valorizar suas experiências a fim de compreender como se desenvolveu seu processo existencial. No âmbito profissional, essa estratégia possibilita a análise de aspectos da prática pedagógica, bem como dos limites e possibilidades encontrados no exercício docente.

Nesse sentido, a presente pesquisa fundamenta-se nessas concepções para levantar os fragmentos das vivências de leitura das professoras, na tentativa de compreender como as experiências, construídas no decorrer de suas trajetórias de vida, influenciam suas práticas docentes. A idéia de que o conhecimento prático do professor resulta das situações e aprendizagens vivenciadas, durante a sua existência, impulsiona a análise da relação entre as suas leituras e as leituras propostas por ele em sua prática pedagógica.

Connely e Clandinin apud Lima (2000) consideram que os estudos sobre o pensamento do professor se enquadram em três modalidades: os que se voltam às questões do presente: concepções, crenças e princípios; os destinados a projeções futuras e os fundamentados em memórias do passado.

Este estudo se desenvolve a partir de memórias das vivências de leitura de duas professoras, mas busca o entrecruzamento dessas com as suas práticas do presente.

É importante destacar que essas experiências, construídas ao longo da vida, podem ser analisadas como elementos de reflexão e

formação. À medida que o professor rememora as suas vivências, estabelece um ato de reflexão sobre elas, buscando ressignificar a sua ação. Dessa forma, o contexto de vida do profissional torna-se significativo à análise da sua prática.

Giovani (1998) confirma essa questão de conceber a vida do professor como um componente do seu processo de formação e afirma que essa formação deve extrapolar os processos e os espaços formais, podendo ocorrer através de cursos de formação inicial e continuada, a partir de situações diversificadas, que valorizem as histórias pessoais e as experiências vividas pelos sujeitos.

Nóvoa (1992, p.25) amplia as possibilidades de formação do professor ao afirmar que ela *“não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas”*. Sugere a inserção da crítica e da reflexão como elementos constitutivos de um processo de formação fundamentado no investimento pessoal.

O professor é a pessoa. E uma parte integrante da pessoa é o professor. Urge por isso reencontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1992, p. 25).

Fullan e Hargreaves apud Dias da Silva (1998) também salientam a importância que deve ser atribuída às concepções, valores, pensamentos e práticas dos docentes ao afirmarem que:

O desenvolvimento do professor deve ouvir e apoiar a voz do professor: estabelecer oportunidades para os professores confrontarem os pressupostos e as crenças que estão subjacentes às suas práticas (FULLAN e HARGREAVES apud DIAS DA SILVA, 1998, p. 40).

Dominicé apud Nóvoa (1992) enfoca a experiência como parte integrante do processo de formação docente e considera que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida.

Lima (2000), por sua vez, retrata-a como determinante da prática pedagógica, ao evidenciar a *“relação entre as aprendizagens proporcionadas pela vivência de experiências ao longo da vida e a forma de fazer ensino”* (Lima, 2000, p. 58).

Essa vertente de valorização dos aspectos pessoais dos professores, em seu processo de formação e para a compreensão de seu fazer pedagógico, fundamenta a opção pelas leituras do professor, como subsídios à análise das práticas de leitura, desenvolvidas para o processo de letramento dos alunos.

Uma questão a ser considerada na dimensão pessoal dos docentes refere-se às condições de produção das suas experiências de vida. O papel dessas experiências na construção dos saberes e da prática do professor já foi mencionado; no entanto, é importante salientar as suas marcas históricas e sociais, decorrentes do contexto cultural, em que foram desenvolvidas.

Nunes (2001) menciona a importância de se considerar a dimensão pessoal na formação docente e salienta que as suas vivências transformam-se em “saberes da experiência”. Se por um lado, as vivências do sujeito são determinadas pelos aspectos sócio-históricos, por outro, determinam a sua prática, relacionado-a, conseqüentemente, a esses fatores (Nunes, 2001, p. 38).

2. 2 – O professor como leitor e formador de alunos leitores

As investigações sobre a relação do professor com a leitura vêm crescendo gradativamente na realidade brasileira. Marinho (1998) ressalta que elas se desenvolvem no espaço institucionalizado da sua profissão, a escola. A autora subdivide-as em dois grupos: o primeiro destinado à análise das *“estratégias e leituras que o professor faz do texto, a partir da*

descrição das atividades de leitura que ele utiliza ou produz para mediar o processo ensino-aprendizagem”, e o segundo que observa o professor como leitor das produções dos alunos (Marinho, 1998, p. 18).

Ao realizarmos um levantamento das pesquisas desenvolvidas recentemente sobre esse objeto, percebemos que grande parte se situa na análise das práticas de leitura, mediadas por eles, no processo de aprendizagem dos alunos; nesse âmbito destaca-se o estudo desenvolvido por Aquino (2000).

No desenvolvimento de sua pesquisa, Aquino buscou compreender a maneira como uma professora exercitava a sua prática discursiva de leitura, no contexto da Universidade em que atuava.

A motivação para a escolha dessa professora, como sujeito, ocorreu em virtude de ela ser uma profissional reconhecida pelos alunos e demais colegas de trabalho.

A narrativa sobre o seu processo de leitura, expressa através de depoimentos orais, durante a investigação, somada às observações da pesquisadora, incidiu na consideração de que sua prática discursiva caracteriza-se como crítica e desenvolve-se a partir de um jogo de relações, o qual entra em cena o compromisso, o prazer de ensinar, o saber e o poder.

Uma outra pesquisa que evidencia o papel do professor como um mediador da formação de leitores é a que Grotta (2003) realizou com quatro professores universitários.

Ao resgatar as histórias de vida desses educadores, a autora objetivou reconhecer o papel das instituições sociais e das interações na formação desses professores leitores.

O estudo evidenciou que as experiências de leitura vividas no contexto escolar foram de grande relevância à constituição deles como leitores. Os sujeitos pesquisados atribuíram aos professores leitores, que mantinham uma estreita relação com os livros e demonstravam desenvoltura, prazer e criticidade, o papel de mediadores dos seus

respectivos processos de formação, por terem se tornado um referencial a ser seguido.

A pesquisa conduziu Grotta a afirmar que a formação de alunos leitores é mediada por professores que devem se caracterizar também como leitores.

O professor que pretende assumir um papel ativo na formação de seus alunos como leitores não pode restringir-se apenas a ensinar a ler, mas deve preocupar-se em apresentar o mundo da leitura indicando livros, lendo para os alunos e envolvendo-se na leitura com eles e para eles. Em outras palavras, o professor, ao demonstrar-se leitor para os alunos, transforma-se em modelo de leitor para eles, em alguém que, por demonstrar prazer e entusiasmo pela leitura, motiva o aluno a ler, a vivenciar aquilo que é constitutivo da sua formação subjetiva e profissional (GROTTA, 2003, p. 149).

As reflexões acerca da relação entre professores e alunos, no que se refere à leitura, analisam o papel desempenhado pelos docentes na formação de alunos leitores. Para tal, utilizam como subsídios as experiências do professor; os seus conhecimentos específicos e pedagógicos; as atividades propostas em sala de aula; os textos e as estratégias trabalhadas.

Apesar de esses estudos considerarem o professor como leitor e formador de leitores, poucos rememoram as suas histórias de leitura, para atribuir um sentido à prática que desenvolvem.

Uma outra vertente de discussão corresponde ao resgate histórico da constituição dos professores, como leitores. Essas pesquisas, em geral, fundamentam-se na abordagem da história de vida e desenvolvem-se a partir da técnica da narrativa oral ou escrita. Em alguns estudos, as histórias de leitura são rememoradas como objeto de formação e ressignificação da sua prática, nesse caso, os pesquisadores reportam-se ao referencial teórico referente ao novo paradigma da formação docente.

A pesquisa realizada por Coenga (2003) com professores de Língua Portuguesa, do Ensino Médio de uma escola pública de Cuiabá, enquadra-se nessa vertente. Ela se desenvolve a partir do método autobiográfico, baseado na narrativa oral. O autor resgatou as práticas de leitura desses profissionais, desde o seu processo de alfabetização, a fim de analisar como eles se tornaram leitores e quais foram as necessidades que os impulsionaram a se envolverem nessas práticas.

Moraes (2001) pode ser exemplificada como uma pesquisadora que ampliou a investigação para relacionar a história de leitura das professoras aos seus processos de formação. As experiências narradas pelos sujeitos da pesquisa constituíram-se em um campo de reflexão e ressignificação da prática docente.

Esses estudos recentes acerca do professor leitor evidenciam que a constituição das práticas de leitura de grande parte dos docentes ocorreu a partir das mediações experienciadas no contexto escolar, a partir de comportamentos de professores que mantinham uma relação prazerosa com a leitura; outros, em número menor, obtiveram contribuições do contexto da vida privada, entendido como as situações em que as mediações não são institucionalizadas.

Alguns estudos, como o de Britto (1998), denuncia o baixo grau de letramento dos professores, demonstrando o perfil de leitura que possuem. Segundo ele, quando a leitura não ocupa um lugar prioritário na vida dos professores, as práticas sociais, que se desenvolvem em torno dela, ficam limitadas e não o tornam de fato um leitor.

Não cabe afirmar que o professor é não-leitor, já que ele é produto de uma sociedade letrada e manipula informações e produtos de escrita. Mais ainda, ele lê frequentemente diferentes tipos de textos. Mas também não é possível afirmar que o professor seja um leitor. O fato é que para boa parte dos professores, a prática da leitura limita-se a um nível mínimo pragmático, dentro do próprio universo estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do livro didático. Mais que ser

leitor ou não-leitor, o professor é um leitor interdito (BRITTO, 1998, p. 78).

Foram analisados ainda alguns estudos em que os aspectos conceituais da leitura são retomados como pontos de discussão e reestruturação da prática docente; nesse enfoque enquadram-se as pesquisas-ação, desenvolvidas por Rosing (1996) e Soares (2001).

Como exemplo de pesquisas dessa natureza destaco a de Rosing (1996), desenvolvida com dez professores de Prática de Ensino da Universidade de Passo Fundo, contexto em que a autora atuava como docente.

Dentre os fatores que motivaram o desenvolvimento do estudo, destacam-se o diagnóstico da relação distante que se estabelecia entre o professor e a leitura; a necessidade de formar professores leitores, de implantar um grupo de discussão acerca do processo intrínseco ao ato de ler, e a necessidade de investigar a própria realidade.

A investigação foi iniciada com um diagnóstico sobre as concepções de leitura, de texto e de tipologia textual dos professores; em seguida, houve uma intervenção, através de um curso de 40 horas sobre as temáticas em voga; um outro instrumento foi aplicado com o objetivo de analisar as implicações dos subsídios, trabalhados no curso, às suas concepções.

O estudo demonstrou que houve um avanço significativo na elaboração teórica dos conceitos trabalhados durante a investigação. A prática da leitura também foi modificada em função de novas estratégias desenvolvidas. Uma outra relevância da pesquisa foi o fato de ela ter propiciado a reflexão e a reestruturação da prática docente. Seu resultado foi a implementação de uma proposta de formação continuada para todos os professores, garantida pela administração da Universidade.

A necessidade de refletir sobre as práticas de leitura do professor advém do papel que desempenha como mediador do processo de formação de alunos leitores. Apesar da convicção de que esse processo está relacionado a múltiplos fatores, a prática docente assume uma

função relevante, pois a existência de educadores não-leitores implica dificuldades de viabilizar atividades que valorizem o uso social da leitura.

O papel do professor como propiciador do desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos é apontado por Batista (1998). O autor baseia-se na relação estabelecida entre as leituras do professor e a sua atuação como mediador do processo de formação de alunos leitores.

Os docentes que se caracterizam por uma relação escolar e tensa com a cultura não-escolar seriam leitores que não puderam desenvolver as competências e as disposições necessárias para se tornar verdadeiros leitores e para formar leitores adequadamente (BATISTA, 1998, p. 54).

Lajolo (1988) compartilha a idéia de que a história de leitura do professor o constitui como sujeito que pode ou não contribuir na formação de alunos leitores, ao considerar que *“se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor”* (Lajolo, 1982, p. 53).

A formação de leitores exige uma prática docente fundamentada na concepção sociointeracionista de linguagem, na qual os alunos constroem conhecimentos inerentes ao uso social da língua em diferentes situações discursivas. Essa questão é salientada pelo documento norteador das práticas curriculares das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente (PCNs, 2001, p.30).

Uma prática de formação de leitores em uma perspectiva sociointeracionista é organizada a partir de situações reais de leitura; os

textos utilizados são oriundos do contexto social e servem a finalidades de lazer, de passatempo, de compra e venda, de instrução, de informação, dentre outras. Os alunos são agentes da produção de sentido e devem fazer uso da reflexão e da crítica para se posicionarem diante do que lêem. Essas exigências são projetadas para a pessoa do professor, mediador das relações de aprendizagem desenvolvidas no espaço social da escola, instituindo-o como o sujeito responsável pela dinamização de atividades que propiciem o processo de formação de alunos leitores.

Em sua prática cotidiana, o professor exerce, inconscientemente, um poder de influência no comportamento dos alunos. A forma como se relaciona com os suportes de leitura, as obras que indica aos alunos, assim como outras características de leitor que possui, despertam o interesse dos alunos em se envolver nessas práticas. Além de um mediador do processo de aprendizagem dos alunos ele pode se tornar um mediador da formação de leitores.

Nessa vertente de discussão, Silva (1998) enfatiza os comportamentos a serem desenvolvidos pelos professores, durante as aulas, para demonstrar aos alunos a função social da leitura e da escrita.

Muitos dos hábitos das crianças são uma decorrência da imitação dos hábitos dos adultos. Por isso mesmo, em situações bem visíveis aos alunos (na frente da sala de aula, na sala dos professores, no corredor, etc...), pode-se ler e discutir um livro que está em voga, jornais, revistas, etc..., mostrando, concretamente, que você – professor – convive com materiais escritos (SILVA, 1998, p. 96).

Ao buscar compreender as relações estabelecidas entre o professor e a sua prática pedagógica, no que concerne ao aprendizado da leitura, saliento que as habilidades de leitura devem ser desenvolvidas pelos docentes, de forma múltipla, garantindo o alcance do letramento pessoal com aplicabilidade para práticas amplas, assim como para

garantir a sua capacidade de mediar na escola o processo de letramento dos alunos.

A seguir, instaura-se especificamente a discussão do processo e dos procedimentos da pesquisa empírica.

CAPÍTULO 3

O ROTEIRO DA PESQUISA: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Apresentamos neste capítulo o roteiro da pesquisa, destacando os aspectos metodológicos que sustentam a investigação. Descrevemos a abordagem metodológica, o contexto pesquisado, os sujeitos envolvidos, os procedimentos e os instrumentos de coleta e registro das informações e elencamos ainda as categorias de análise das informações levantadas.

3.1 – A Abordagem Metodológica

A abordagem metodológica de toda e qualquer investigação está intimamente relacionada aos pressupostos de orientação do pensamento de quem a realiza. Nesse sentido, inicio a caracterização metodológica deste estudo, apresentando as tendências teóricas predominantes no âmbito das ciências sociais, enfatizando a que norteia o objeto pesquisado.

A contemporaneidade é marcada por três correntes de pensamento – Positivismo, Fenomenologia e Marxismo – que contemplam as relações entre o conhecimento científico e suas respectivas proposições teórico-metodológicas. Essas correntes também denominadas paradigmas enfocam, em suas particularidades, a maneira de ser e de explicar o mundo.

Lampert (2000, p. 29) define paradigma *“como uma visão de mundo que serve de referência para analisar fatos, fenômenos e realidades”*. Segundo o autor, trata-se de uma perspectiva teórica, constituída por um conjunto de valores e princípios metodológicos, filosóficos, éticos e epistemológicos, partilhados por uma comunidade científica como um modelo de explicação e compreensão da realidade, dos fatos sociais, situada em um momento histórico específico.

Johnson (1997) define paradigma como uma perspectiva teórica constituída por suposições acerca da natureza das coisas, caracterizando-se como “*marcos de referência para interpretar o que observamos*” (Johnson, 1997, p. 175).

Bogdan e Biklen (2000) relacionam paradigma à maneira como o sujeito compreende a realidade que o cerca.

Um paradigma consiste num conjunto de asserções, conceitos ou proposições (...) que orientam o pensamento e a investigação (...) são modos de entendimento do mundo, das asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que é que faz o mundo funcionar (BOGDAN e BIKLEN, 2000, p.52).

Nesse sentido, o Positivismo caracteriza-se como uma corrente de pensamento idealista objetivista. Sua origem remota está no empiricismo da Antiguidade que tem como representantes Bacon, Hobbes, Hume; dentre outros, no entanto, autores como Trivinõs (1987), Ludke e André (1986) e Lowy (2002) consideram ser o filósofo francês Augusto Comte o seu fundador, por ter previsto o estudo dos fenômenos sociais a partir de um método semelhante ao destinado às ciências físicas e naturais.

Para o positivismo, a sociedade é regulada por leis naturais, invariáveis; a realidade é constituída por fatos isolados e os métodos de análise do contexto social devem se assemelhar aos das Ciências Naturais que partem de fatos observáveis; objetivos, neutros, livres de valores, preconceitos e visões de mundo.

As pesquisas com enfoque positivista não buscam a essência dos fatos e separam os dados do contexto em que são observados. Baseiam-se em hipóteses e variáveis a serem testadas. Afastam o pesquisador e suas concepções do objeto, por compreenderem que apenas os fatos observados ou experienciados constituem-se como conhecimento científico.

Esse enfoque deu origem a pesquisas quantitativas, predominantes nos estudos dos fenômenos educacionais até a década de 70. Ainda é utilizado em estudos descritivos que exigem tratamento estatístico.

A Fenomenologia é uma corrente de pensamento idealista subjetivista. Sua característica primordial é o estudo das essências. Preocupa-se com o homem e a sua existência. Para esta concepção o conhecimento é produzido e analisado a partir da visão pessoal e da experiência dos sujeitos envolvidos no processo.

Segundo Trivinõs (1987), a Fenomenologia *“exalta a interpretação do mundo que surge intencionalmente à nossa consciência. Por isso, na pesquisa, eleva o ator com suas percepções acerca dos fenômenos”* (Trivinõs, 1987, p. 47).

As investigações que se fundamentam na Fenomenologia partem sempre do ponto de vista dos atores sociais envolvidos e priorizam as suas percepções, concepções e crenças. No processo de construção do conhecimento prevalecem os significados que os próprios sujeitos atribuem às relações que estabelecem cotidianamente.

Os investigadores fenomenologistas tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares (...) Os fenomenologistas enfatizam o componente subjetivo do comportamento das pessoas. Tentam penetrar no mundo conceptual dos seus sujeitos, com o objetivo de compreender como e qual o significado que constroem para os acontecimentos das suas vidas quotidianas (BOGDAN e BIKLEN, 2000, p. 54).

O terceiro paradigma consiste no marxismo, compreendido como uma tendência materialista que concebe a existência do mundo exterior independente da consciência. Suas principais características são a historicidade dos fenômenos e dos sujeitos envolvidos na investigação; a objetividade da análise; a busca pela essência dos fenômenos, e a análise da realidade em uma perspectiva dialética.

Os enfoques fenomenológico e marxista, apesar das diferenças supracitadas, são os que fundamentam a pesquisa qualitativa. Assim, este estudo, ao priorizar os significados que os sujeitos atribuem ao seu processo de leitura, relacionando-o à sua prática pedagógica, fundamenta-se na Fenomenologia e caracteriza-se como qualitativo-interpretativo.

A pesquisa qualitativa-interpretativa centra-se no processo de interação que se trava entre pesquisador e sujeitos pesquisados, na busca de significados. O olhar do pesquisado sobre suas próprias ações e concepções subsidia a interpretação e a atribuição de sentido pelo investigador.

A década de 60 é considerada por pesquisadores como o marco de consolidação da abordagem qualitativa no campo educacional, tendo em vista o envolvimento de profissionais da área em pesquisas dessa natureza, impulsionados por financiamentos de agências estatais que subsidiavam esse tipo de investigações.

Os métodos qualitativos emergiram no âmbito da Antropologia e da Sociologia. A Antropologia contribuiu significativamente por estar atenta ao estudo da cultura, inserindo os sujeitos no campo para observar diretamente o fenômeno pesquisado. Já à Sociologia, mais especificamente à Sociologia de Chicago, deve-se o envolvimento em estudos de comunidades particulares.

Segundo Bogdan e Biklen (2000), os pesquisadores da Escola de Chicago tiveram uma grande importância na consolidação do método qualitativo. Dentre as características que constituíam suas investigações destacam-se *“a abordagem interacionista (...) enfatizando a natureza social e interativa da realidade e a intenção de captar a perspectiva dos entrevistados”* (Bogdan e Biklen, 2000, p. 2).

A partir da década de 80, as abordagens qualitativas ocupam um lugar central em pesquisas educacionais, sendo considerada, portanto, a década de reconhecimento dessas investigações. A incapacidade da pesquisa quantitativa de explicar os fenômenos educacionais e dar conta

dos problemas intrínsecos à dinâmica da sala de aula deu lugar a uma abordagem que, segundo Minayo (1994, p. 22), *“aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”*.

A pesquisa qualitativa busca os significados, os pensamentos, as crenças e as atitudes dos indivíduos. Para tal, fundamenta-se no processo de interação social entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados e denota uma grande atenção ao contexto em que os fenômenos são pesquisados.

Lüdke e André (1986) também salientam esse processo de interação social entre os sujeitos envolvidos na investigação ao afirmarem que a característica principal de estudos dessa natureza é o *“contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada através do trabalho intenso de campo”* (Lüdke e André, 1986, P.11).

Nesse contexto, o campo torna-se, segundo Minayo (1994), *“um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos”*. Esse lugar, denominado campo, é por excelência o espaço destinado à busca de respostas, mas, sobretudo, ao surgimento de novas inquietações e ações para quem pesquisa (Minayo, 1994, P. 54).

Sobre os estudos de natureza qualitativa, Richardson (1999) considera que eles podem:

Descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade o entendimento de particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 1999, p.80).

O autor afirma ainda que o objetivo de investigações dessa natureza é a análise e compreensão profunda do fenômeno social e da consciência dos atores envolvidos no mesmo.

Bogdan e Biklen (2000) enfatizam a relevância da abordagem qualitativa na exploração dos fenômenos sociais e apontam cinco características para defini-la:

O ambiente natural é a principal fonte de coleta dos dados e o pesquisador o instrumento mais importante; a investigação apresenta-se de forma descritiva; o pesquisador interessa-se mais pelo processo do que pelo produto; os dados são analisados de forma indutiva; os pesquisadores buscam os significados dos fenômenos pesquisados (BOGDAN e BIKLEN, 2000, p.47-50).

Tratando-se, então, de uma pesquisa localizada no âmbito educacional, a sala de aula representa o campo, o ambiente natural em que as relações do processo ensino-aprendizagem são estabelecidas. É esse contexto que influencia e é influenciado pelo comportamento dos sujeitos. Daí a importância do pesquisador torná-lo o foco do seu olhar, a fim de descrever minuciosamente as situações observadas e atribuir significados ao que está sendo pesquisado.

A pesquisa qualitativa não elabora hipóteses previamente; ela se orienta por questões norteadoras que são analisadas de forma indutiva. Sua preocupação primordial é a complexidade dos fenômenos e os significados atribuídos pelos sujeitos às próprias experiências vividas.

A influência do contexto no comportamento dos sujeitos denota à pesquisa qualitativa a característica de não ser generalizável. Sobre esse aspecto, Bogdan e Biklen (2000) comentam que *“a preocupação não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados”* (Bogdan e Biklen, 2000, p. 66).

O resgate histórico das leituras das professoras remete-nos a uma abordagem que ressignifica o vivido a partir dos olhares do presente. No entanto, esta pesquisa não objetiva o resgate de todo o processo histórico de existência dos sujeitos envolvidos, mas busca, através de suas memórias, fragmentos das vivências que os constituíram leitores.

Nesse contexto, torna-se relevante focar as características da história de vida como um método de investigação que subsidia o desvelamento do percurso do sujeito na construção da sua história de leitura.

A história de vida caracteriza-se como uma abordagem autobiográfica, baseada em fontes orais. Ela se define como uma das variações da história oral, compreendida como o relato de fatos reconstruídos em torno dos sujeitos.

A história oral busca a compreensão dos fatos ou de um determinado contexto a partir das experiências, da vida e da voz dos indivíduos.

Thompson (1992) afirma que a história oral é que, em muito maior amplitude do que a maioria das fontes, permite que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista.

Queiroz (1991), por sua vez, salienta que a história oral é um procedimento importante para complementar as informações acerca das experiências dos indivíduos.

A história oral é o termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variadas formas, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade (QUEIROZ, 1991, p. 19).

A abordagem da história de vida originou-se no final da década de 40 e início dos anos 50, mas declinou posteriormente, em virtude das críticas à subjetividade dos sujeitos envolvidos.

Seu ressurgimento ocorreu no campo da Psicologia Social e baseou-se na concepção de Oscar Lewis (1970), que a caracterizava como *“uma longa reconstituição do passado, efetuado pelo próprio indivíduo, desde o ponto mais longínquo de que se recorda até os dias atuais”* (Lewis apud Queiroz, 1991, p.59).

Apesar da história de vida ainda estar muito vinculada à psicologia, por centrar-se no indivíduo, ela vem, gradativamente, ocupando espaço no campo da Sociologia, por considerar que as vivências pessoais são construídas socialmente, no âmbito da coletividade.

Ferreira (1995), ao relatar sobre uma pesquisa desenvolvida com professores das séries finais do Ensino Fundamental, afirma que as histórias de vida e de leitura possibilitam a análise de questões individuais e sociais, pois a reconstrução de fatos pessoais delinea as relações que o sujeito estabeleceu com os seus pares no contexto social.

Neste estudo, a história de vida é compreendida como um procedimento narrativo, autobiográfico, em que os próprios sujeitos da pesquisa rememoram as vivências e as práticas de leitura que julgam ser pertinentes de lembrar e ressignificar.

A história de vida se define como o relato de um narrador sobre sua existência, através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que ele considera significativos; através dela se delinham as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar (QUEIROZ, 1991, p.6).

A história de vida, como procedimento, caracteriza-se pela subjetividade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, pela vivacidade e riqueza de detalhes dos fatos narrados e pela busca do sentido coletivo a partir da individualidade.

Essa abordagem exige espontaneidade do relato e pouca interferência do pesquisador. Assim, não há uma ordem cronológica,

previamente estabelecida, para que os informantes narrem os acontecimentos. Ao contrário, eles direcionam os relatos, avançando ou recuando no tempo e no espaço de suas memórias.

Rememorar os fragmentos de vivência que constituíram os sujeitos, como leitores, torna-se relevante ao presente estudo, por possibilitar a análise das relações entre a constituição do professor leitor e a forma como ele dinamiza o processo ensino-aprendizagem da leitura.

Coenga (2003) enfatiza a história de vida e sua importância para o conhecimento da identidade profissional do educador.

A história de vida vem sendo considerada um método de investigação promissor para se penetrar de forma significativa nos processos de constituição de identidades profissionais de professores (COENGA, 2003, p.47).

Essa abordagem resgata o vivido a partir dos olhares do presente e, ao levar o sujeito à reconstrução de suas vivências de leitura, possibilita-lhe a ressignificação de sua prática de formador de alunos leitores.

Nóvoa (1992) reafirma a estreita relação entre as vivências pessoais e profissionais dos educadores.

A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino (...) Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 1992, p. 17).

Em consonância com Nóvoa, Lima (2000) afirma que a nossa atuação e o nosso fazer resultam das nossas concepções, crenças, valores e vivências. Portanto, as histórias pessoais de leitura influenciam

a nossa atuação profissional, evidenciando assim, a *“relação entre as aprendizagens proporcionadas pela vivência de experiências ao longo da vida e a forma de fazer ensino”* (Lima, 2000, p. 58).

O resgate de fragmentos de vivência apresenta algumas limitações relacionadas ao fato de estar centrado no sujeito. Trabalhar com informações vivas, oriundas da memória, pode comprometer o estudo, quando os indivíduos pesquisados não apresentam uma boa recordação dos fatos. Por outro lado, o pesquisador pode provocar constrangimentos ou censura ao discurso dos entrevistados.

Apesar dessas limitações, o procedimento de rememorar as histórias de leitura é relevante aos estudos sobre formação do leitor, pensamento e prática docente. As vivências pessoais de leitura dos professores subsidiam a análise da dimensão profissional que os constituem mediadores do processo de letramento dos alunos.

3.2 - O contexto e os sujeitos da pesquisa

O momento de inserção no lócus da pesquisa constituiu-se no mais produtivo de todo o processo investigativo. Foi por meio do desenvolvimento empírico, que busquei respostas aos questionamentos, realimentei-me de novas perguntas e teci as partes constitutivas da investigação.

A pesquisa empírica desenvolveu-se em dois momentos interdependentes. No primeiro, foram selecionados fragmentos de vivência de leitura de duas educadoras, alunas, que cursavam, no ano letivo de 2003, a quarta série do período vespertino do Curso de Pedagogia – sede da Universidade Federal de Mato Grosso, e o segundo, consistiu na análise do cotidiano da sala de aula de ambas, a fim de compreender as relações existentes entre as leituras que realizavam e suas respectivas práticas pedagógicas.

A opção de escolher alunas dessa turma foi a sua constituição por professores em exercício da rede pública de ensino dos municípios de

Cuiabá, Várzea Grande e Santo Antônio do Leverger, onde atuavam há alguns anos nas séries iniciais do Ensino Fundamental e participavam de um processo de formação em nível superior. Um outro critério de seleção deveu-se ao fato de ser a última série do Curso de graduação, o que pressupunha o embasamento teórico-metodológico da área da Linguagem e a maior probabilidade de análise da relação entre formação e prática pedagógica.

Para o desenvolvimento da investigação, foram selecionadas duas alunas, que, em seu exercício profissional, atuavam na segunda etapa do segundo ciclo de duas escolas públicas de Cuiabá. A opção por essa fase foi a premissa de que nessas turmas os alunos mantivessem um maior contato com a prática da leitura, tornando-as mais apropriadas à análise da prática pedagógica e das situações viabilizadoras do processo de letramento dos alunos. O município de Cuiabá foi escolhido por facilitar o meu acesso às escolas.

Foram utilizados, ainda na seleção dos sujeitos, alguns dos critérios apontados por Trivinõs (1987): envolvimento com o fenômeno pesquisado, disponibilidade de tempo e capacidade para expressar o essencial do fenômeno.

Nesse sentido, dos sete acadêmicos, que afirmaram atuar na segunda etapa do segundo ciclo de Cuiabá, foram selecionadas duas que demonstraram, no período em que atuei como docente, através de atividades do resgate da história de leitura, um interesse em fazer da leitura uma prática de suas vidas, e atribuíram ao Curso de Pedagogia um importante papel na sua formação como leitoras.

Tendo em vista que a pesquisa analisou o contexto da sala de aula, todos os alunos das respectivas turmas, que responderam o questionário de caracterização e participaram da entrevista gravada, inseriram-se no universo dos sujeitos da pesquisa, constituindo-se como interlocutores da prática pedagógica.

Tecendo a história vivida durante a pesquisa, caracterizei os cenários e os atores envolvidos na trama. Denominei o contexto da

Universidade de *cenário de formação* e as salas de aula de *cenários da ação docente*. As professoras foram caracterizadas como *protagonistas*, por serem elas o foco da minha análise; os alunos, nomeei de *coadjuvantes* por desempenharem o papel de interlocutores da prática pedagógica.

A fim de preservar a identidade dos locais pesquisados, bem como das professoras e alunos envolvidos, denominei as escolas de Escola Pública 1 – EP1, e Escola Pública 2 – EP2, referindo-me aos sujeitos pelas letras iniciais dos seus respectivos nomes.

As professoras foram referenciadas pela letra inicial do nome, seguida do tempo em que atuam no magistério, a fim de facilitar a identificação do leitor.

3.2.1 - O Cenário de Formação: a proposta do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso

As professoras, participantes da investigação, conforme mencionei anteriormente, integravam o Curso de Licenciatura plena em pedagogia da sede do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (IE/UFMT).

O foco central do processo de formação, adotado pelo IE, desde o segundo semestre de 1988, é a docência. Inicialmente ela estava vinculada ao magistério das matérias pedagógicas de 2º grau e ao magistério das séries iniciais.

No ano de 1992, uma comissão interna foi organizada para refletir sobre a realidade docente das séries iniciais. O estudo revelou a ausência de formação em nível de 3º grau pelos professores e apontou a necessidade de um Curso de graduação voltado às especificidades dessa fase.

Simultaneamente, outras discussões acerca da formação docente eram desencadeadas, dentre as quais destacam-se as da Associação

Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE e da Comissão Interinstitucional, integrada por membros das Secretarias de Educação, do Sindicato dos professores e da Universidade, responsável, na ocasião, pela elaboração das Diretrizes de Formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso.

Com base nessas discussões, o IE consolidou a proposta de Formação de Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do Estado de Mato Grosso, em três modalidades: ensino a distância, graduação regular e graduação parcelada.

As três modalidades do Curso de graduação em Pedagogia integram o Programa Interinstitucional de Qualificação Docente, que através de um convênio firmado, no ano de 1995, entre a UFMT, a Secretaria Estadual de Educação e as Secretarias de Educação dos municípios envolvidos, fundamenta-se na dualidade política da formação e da profissionalização e tem como objetivo a formação em nível superior dos professores das séries iniciais e a melhoria das condições de trabalho e a qualidade do trabalho pedagógico, desenvolvido por eles no cotidiano da sala de aula.

A meta do projeto (1996) é

“Habilitar, em nível superior, os professores em exercício nas Séries Iniciais das Escolas públicas (estaduais e municipais) desses três municípios, num prazo de 10 anos, em consonância com o Plano Decenal de Educação para todos”, a fim de “contribuir, mais efetivamente, para uma mudança qualitativa no Ensino Fundamental – séries iniciais – assumindo, com o Estado, o processo de formação de seus professores, através da Licenciatura Plena específica, criando condições acadêmicas para uma maior permanência dos professores neste nível de ensino (Proposta do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério das Séries Iniciais, 1996, p.38).

Os professores ingressam no Curso por meio de um processo seletivo específico (vestibular especial). As atividades acadêmicas são organizadas de forma que eles não se eximem das atividades docentes.

O projeto de se formar docentes em serviço apoia-se na necessidade de se pensar a formação em uma perspectiva mais ampla, que perpassa desde os aspectos pedagógicos até os sócio-econômicos.

As professoras pesquisadas participaram do processo de formação, através da graduação regular, desenvolvida na sede do IE/UFMT. O Curso, destinado aos professores das séries iniciais da rede pública de Cuiabá, Várzea Grande e Santo Antônio do Leverger, tem como pré-requisito a exigência de que eles sejam efetivos, com carga horária de quarenta horas semanais, sendo vinte destinada às atividades docentes nas séries iniciais e vinte ao processo de formação acadêmica.

O Curso é organizado em módulos, com carga horária variável e possui um total de 2640 horas, distribuídas em disciplinas de Fundamentos da Educação, das áreas de conhecimento que fundamentam o ensino nas séries iniciais e da dinâmica organizacional e política da escola.

Segundo Monteiro (2003) *“a opção pelo trabalho com módulos se deu pela busca de uma interconexão conceptual entre as diferentes áreas do conhecimento para alcançar a perspectiva interdisciplinar (...) e para viabilizar as reflexões e sistematizações dos conhecimentos produzidos”* (Monteiro, 2003, p. 66). Ainda em relação à articulação dos conhecimentos, o projeto contempla o Seminário Integrador, compreendido como uma atividade de extensão integradora do corpo docente, discente e de todos os conhecimentos construídos a cada ano letivo.

As experiências pessoais possibilitaram-me vivenciar, como docente, produções significativas em relação aos Seminários Integradores. No entanto, a organização modular por si não é garantia de sucesso na interconexão das áreas de conhecimento e dos conteúdos trabalhados, uma vez que os docentes raramente se reúnem para expor

suas atividades e intenções. Cada um organiza as suas aulas em função dos objetivos pessoais e da própria disponibilidade de tempo.

O projeto do Curso busca contemplar ainda a relação teórico-prática e reflexiva dos seus acadêmicos, estreitando as vias de formação e ação profissional. Sobre essa questão destacam-se na proposta, os seguintes objetivos:

Oportunizar as condições teórico reflexivas necessárias para que o licenciando possa tornar-se efetivo participante no desenvolvimento do projeto político-pedagógico escolar, capaz de explicitar e explicar a lógica da práxis educativa na perspectiva da sua contínua reconstrução, visando tornar o ensino nas séries iniciais da escola pública uma realidade de qualidade para todos, voltado “para a formação de um cidadão crítico competente, capaz de lutar pela conquista do bem estar social”; criar uma dinâmica de formação profissional de qualidade crescente, fundada na indissociável relação teoria prática, abrangendo um conjunto de competências e atitudes profissionais específicas...(ibid, p. 43-44).

A área da Linguagem compõe na estrutura curricular do Curso o segundo núcleo de estudos. Esse núcleo trabalha com as especificidades das ciências do ensino nas séries iniciais e constitui-se nas áreas de Linguagem, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais. Seu objetivo é possibilitar aos alunos a compreensão dos fundamentos epistemológicos, pedagógicos e metodológicos de cada uma das ciências integrantes do currículo das séries iniciais, a fim de consolidar uma prática pedagógica que atenda às complexidades do contexto atual.

Fundamentada em uma concepção sociointeracionista a linguagem é trabalhada nas quatro séries do curso, perfazendo um total de 360 horas/aula.

No primeiro ano o estudo volta-se às questões teóricas de definição e concepções. São trabalhados ainda as variações lingüísticas e os tipos de linguagem. A ementa do segundo ano abrange os aspectos

ligados ao texto e seus elementos; leitura e produção de textos; tipologias textuais e gêneros discursivos. O terceiro ano possui uma carga horária maior e é destinado ao processo de aquisição da linguagem escrita, às concepções e práticas de alfabetização e letramento. No último ano, os acadêmicos constroem conhecimentos sobre as múltiplas formas de linguagem e sobre a Literatura Infantil.

Sintetizando as ementas propostas, em cada uma das séries, podemos considerar que a área da Linguagem se sustenta em dois pilares que envolvem os aspectos intrínsecos à sua estrutura e a seu uso social. Dessa maneira, o projeto propõe para a área a seguinte função:

Compreensão das múltiplas formas de linguagem, enquanto expressão e comunicação significativas do ser humano e como suporte didático às diferentes formas e situações de ensino; a compreensão da estrutura e funcionamento da linguagem, como suporte básico para reflexão, teorização, elaboração, reconstrução das práticas pedagógicas; compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos e lingüísticos, para a organização e desenvolvimento de projetos de ensino da linguagem, que melhor respondam às características psicolingüísticas e sócio-históricas de comunidades (ibid, p. 79).

Os conteúdos trabalhados, nas respectivas séries, são desenvolvidos a partir de uma dupla inter-relação: entre as próprias disciplinas de linguagem e entre elas e outras áreas do conhecimento.

Objetiva-se que, ao término do processo de formação no Curso de Pedagogia, o docente possa desenvolver uma prática pedagógica em consonância com a concepção sociointeracionista de linguagem, mediando práticas de uso social da língua, que contribuam para o processo de emancipação e para o exercício da cidadania dos seus alunos.

3.2.2 - Os Cenários da Ação Docente: descrevendo as escolas e as salas de aula pesquisadas

INFORMAÇÕES DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Denominação na pesquisa	Escola Pública 1	Escola Pública 2
Rede	Estadual	Municipal
Localização	Parque Cuiabá	Residencial Coxipó
Bairros atendidos pela instituição	Parque Cuiabá, Nova Esperança, Real Parque, Atalaia, São Gonçalo, Nossa Senhora Aparecida e Pedra 90	Residencial Coxipó, Itapajé, Vila Verde e São Gonçalo
Total de alunos matriculados no momento da pesquisa de campo	1170	470
Nº de turmas	28	18
Níveis de ensino atendidos	Ensino fundamental e médio	Séries iniciais do Ensino Fundamental
Nível socioeconômico dos alunos	Médio e baixo	Baixo
Administração	Eleita via processo democrático	Eleita via processo democrático
Equipe Pedagógica	Duas Coordenadoras	Coordenadora
Biblioteca	Está sendo organizado um espaço para a organização dos livros	Há um espaço destinado para guardar os livros
Bibliotecária	Não há	Há uma professora que controla os exemplares existentes na escola
Proposta pedagógica	Projetos de Trabalho	Tema Gerador
Projetos de leitura	Não há	Não há

INFORMAÇÕES DAS SALAS DE AULA PESQUISADAS

	Escola Pública 1 - BEL	Escola Pública 2 - MARI
Nº de alunos matriculados	23	32
Nº de alunos freqüentando regularmente	21	32
Média de idade dos alunos	10 e 11 anos	10 a 12 anos
Período de observação	4º bimestre de 2003	2º bimestre de 2004

A Escola Pública 1 pertence à Rede Estadual de Ensino e está localizada no bairro Parque Cuiabá, distante em média 10 km do centro da cidade.

Ela atende a alunos de classe baixa e média, provenientes do próprio bairro e dos bairros vizinhos – Nova Esperança, Real parque, Atalaia, São Gonçalo, Nossa Senhora Aparecida e Pedra 90 -. No ano de 2003 registrou 1170 matrículas, perfazendo um total de 28 turmas do Ensino Fundamental e Médio.

Sua administração foi eleita via processo democrático. A equipe pedagógica constitui-se no papel desempenhado pelas coordenadoras, sendo uma das séries iniciais e outra das séries finais do Ensino Fundamental.

As séries iniciais do Ensino Fundamental são cicladas e baseiam-se no documento oficial da Escola Ciclada de Mato Grosso⁶, tendo como proposta pedagógica os projetos de trabalho.

Na ocasião da coleta dos dados, a escola funcionava no período matutino com turmas de 5ª a 8ª série e uma turma da 2ª etapa do segundo ciclo, a qual foi pesquisada. No período vespertino, a escola atendia aos alunos dos dois primeiros ciclos, enquanto no noturno, as turmas do Ensino Médio.

Seu espaço físico é amplo, mas pouco arejado. Os alunos podem contar com uma quadra coberta para recreação e aulas desportivas, no

⁶ Essa é a denominação do documento diretriz da política educacional do Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso. Nele estão contidos os princípios orientadores da escola organizada em Ciclos de Formação.

entanto, não possuem uma biblioteca destinada à consulta, ao estudo ou ao empréstimo de livros.

Os livros são guardados em uma sala sem organização catalográfica. Não há projetos de leitura na instituição, nem um funcionário destinado à organização da biblioteca ou da sala de leitura. Quando os alunos desejam algum livro, solicitam à coordenadora e ela prontamente empresta-o.

Os corredores de acesso às salas de aula são escuros e pouco ventilados. Algumas grades na parte superior das paredes das salas são utilizadas como entradas de ventilação, mas denotam, à primeira vista, um sentimento de enclausuramento.

As salas de aula, em geral, são de tamanho apropriado, mas não se encontram em um bom estado de conservação.

A sala de aula pesquisada possui um total de 23 alunos matriculados e 21 freqüentando regularmente. Sua organização em semi-círculo merece destaque, uma vez que ela se constitui em um indício da maneira como a interação entre os alunos é compreendida pela professora. Há um espaço significativo para a organização de trabalhos em grupo. Tal disposição do ambiente demonstra a tentativa de aproximação e interação entre os alunos.

Ao adentrar nesse espaço de ações e interações chamado sala de aula, e analisa-lo, fui tomada por sentimentos que exprimiam frieza e me abatiam. A representação que se fez presente em minha mente foi a de um ambiente seco e sem vida. A precariedade de materiais expostos, bem como a não disponibilidade de textos variados aos alunos, faz desta sala de aula um ambiente não incentivador do letramento, embora seja, no contexto da escola, o único espaço destinado ao contato com livros e suportes textuais.

Sabe-se que a exposição e o contato com a escrita não garantem o desenvolvimento do letramento dos indivíduos; há que se valorizar as relações e as estratégias de trabalho desenvolvidas com eles. No entanto, um espaço aconchegante, com livros, revistas, jornais, panfletos, dentre

outros materiais de leitura, pode tornar-se um espaço de prazer e motivação, pode despertar o interesse e aguçar o desejo e a procura pela leitura, aproximando os sujeitos de práticas sociais de uso da língua.

A Escola Pública 2 – EP2 pertence à Rede Municipal de Ensino de Cuiabá e localiza-se no Residencial Coxipó, bairro periférico, concentrado nas proximidades da saída da cidade, distante aproximadamente 12 km da região central do município.

A escola atende alunos de nível socioeconômico baixo, residentes no bairro e em seu entorno (Itapajé, Vila Verde e São Gonçalo). As turmas são cicladas. Sua proposta pedagógica fundamenta-se em Temas Geradores, conforme orientação do Projeto da Escola Sarã.

Escola Sarã é a denominação da proposta curricular e da organização em ciclos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá. A palavra Sarã homenageia e referencia a madeira que é utilizada na fabricação da viola de cocho, objeto simbólico da cultura mato-grossense. A árvore da qual é extraída pertence à mata ciliar, típica da região e atualmente encontra-se em extinção.

Funciona nos períodos matutino e vespertino e possuía no ano letivo de 2004 um total de 470 alunos, na faixa etária de 5 a 12 anos, distribuídos em 18 turmas, sendo duas de cada etapa dos dois primeiros ciclos.

Sua administração também foi constituída via processo eleitoral e encontra-se no final do 2º mandato. A equipe pedagógica é constituída por uma única coordenadora.

Quanto à estrutura física, a escola é ampla, mas deixa a desejar em espaço externo coberto, já que, em dias de chuva, os alunos não têm recreio, por falta de local apropriado. Há ainda a ausência de um refeitório e de uma biblioteca destinada à permanência dos alunos em situações de leitura e estudo.

Quando iniciei a pesquisa, os livros ficavam guardados em uma sala apertada sob o controle de uma professora de apoio. Na última semana de observação, presenciei a obra de uma nova sala, um pouco

mais espaçosa, porém insuficiente para se caracterizar como uma biblioteca.

Foi visível, em algumas situações esporádicas, o acesso de alunos a esse espaço, para solicitar empréstimo de livros; no entanto, foi perceptível que os livros eram emprestados aleatoriamente sem uma escolha prévia.

A professora de apoio, que atua como bibliotecária, exerce o papel de auxiliar das demais professoras, sobretudo, para escolher livros didáticos que podem ser recortados para reproduzir materiais mimeografados, e para substituí-las em algum momento necessário.

As salas de aula são grandes, bem ventiladas e limpas. A sala de aula pesquisada possui um total de 32 alunos na faixa etária de 10 a 12 anos. O ambiente físico é agradável; as carteiras e as cadeiras são seminovas; as paredes revestidas com cerâmica auxiliam na manutenção da limpeza, proporcionando um sentimento de bem-estar.

As cadeiras são organizadas em fileiras e não há espaço suficiente para a realização de atividades em grupo. Nesse caso, os alunos são obrigados a virarem-se para trás e interagirem com os colegas que estão mais próximos.

Ao dar início à observação, encontrei um rico espaço de relações sociais e de vivências de experiências. Afirmando isso por ter visualizado, no primeiro encontro, uma sala de aula com materiais escritos diversificados, dentre os quais, destaco o quadro de dicas de construção de textos, no qual a professora mencionava o que era necessário garantir em todas as produções escritas.

Senti muita falta de suportes de leitura não visuais. Utilizo essa denominação para todo e qualquer material de leitura que os alunos possam não apenas olhar, mas apalpar, manusear, interagir, através do tato. A sala, em um primeiro instante, pareceu-me rica, no entanto, percebi que o acesso dos alunos à diversidade de textos dava-se apenas em momentos previamente programados.

Uma questão importante a ser destacada na realidade da sala de aula das professoras é a disciplinarização das áreas do conhecimento. Apesar de algumas tentativas de integração entre os conteúdos, é perceptível uma tendência à fragmentação dos conhecimentos. Cada área é trabalhada em função dos seus objetivos, sem se integrar com as demais. Em uma escola ciclada, as aulas não devem ser fragmentadas, com um horário pré-determinado para cada área do conhecimento; esse é um dos princípios norteadores do projeto da Escola Ciclada de Mato Grosso e da Escola Sarã.

3.2.3 – As Protagonistas: caracterizando as professoras pesquisadas

INFORMAÇÕES PESSOAIS

Identificação na pesquisa	BEL	MARI
Idade	43 anos	34 anos
Naturalidade	Rondonópolis	Rondonópolis
Estado civil	Solteira	Casada
Profissão do pai	Lavrador	Professor e Administrador
Profissão da mãe	Do lar	Professora
Grau de escolaridade do pai	4ª série (completa)	3º grau completo
Grau de escolaridade da mãe	2ª série (incompleta)	3º grau completo

FORMAÇÃO (NÍVEL MÉDIO)

	BEL	MARI
Local de realização do Curso de Formação de Professores	Escola Estadual Francisco Alexandre Ferreira Mendes - Cuiabá	Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus - Rondonópolis
Ano de início do Curso de Formação de Professores	1981	1984
Ano de conclusão do Curso de Formação de Professores	1983	1986
Outros cursos realizados	Curso Técnico de Contabilidade (incompleto)	2º grau Científico – 1984 a 1986

FORMAÇÃO (NÍVEL SUPERIOR)

	BEL	MARI
Data de ingresso no curso de Pedagogia	Março/2000	Março/2000
Data de conclusão do curso de Pedagogia	Maió/2004	Maió/2004
Disciplinas em que obteve maior grau de aproveitamento	Linguagem	Sociologia, Didática, Matemática e Linguagem
Disciplinas em que obteve menor grau de aproveitamento	Currículo	Pesquisa em Educação, Matemática e Metodologia do Ensino I
Disciplinas em que obteve retenção	_____	_____
Contribuições do Curso de Pedagogia para a prática pedagógica	Compreensão das relações entre teoria e prática	Subsídios teóricos para fundamentar e reavaliar reflexivamente a prática pedagógica
Outros cursos realizados	_____	Administração de Empresas

FORMAÇÃO COMPLEMENTAR

	BEL	MARI
Últimos cursos de formação contínua realizados	Cursos de Avaliação e Currículo oferecidos pelo PDE	Literatura Infantil, Avaliação, Relações Humanas e Matemática nas Séries Iniciais
Cursos de idiomas realizados / período	_____	Inglês – 1983 a 1986
Outros cursos complementares realizados	_____	_____

INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

	BEL	MARI
Tempo de atuação no magistério	19 anos	17 anos
Motivos da escolha pela profissão docente	Paixão por crianças	Escolha pessoal e convívio com outros professores
Séries em que já trabalhou	Todas as séries do Ensino Fundamental (exceto a 8ª) e Ensino Médio	Alfabetização, séries iniciais e Ensino Médio
Séries trabalhadas nos últimos 5 anos	3ª e 4ª séries	Alfabetização, 2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio Técnico
Tempo de atuação na escola	15 anos	10 anos
Regime de trabalho	Professora efetiva	Professora efetiva
Carga horária	40 horas	40 horas
Outras funções desempenhadas na escola / período	Presidente do Conselho -	Diretora – 1994 a 1999
Outras instituições em que trabalha/Função	_____	Fundação Bradesco – Professora do Ensino Médio Técnico
Outras profissões em que já atuou	Babá, doméstica e vendedora	_____

As professoras pesquisadas, identificadas na pesquisa por **BEL** e **MARI**, são naturais de Rondonópolis – MT, mas residem em Cuiabá há mais de 10 anos.

BEL, professora da Escola Pública 1, é solteira e possui 43 anos. Filha de pais com baixo grau de instrução, foi criada em uma Fazenda, onde o pai trabalhava como lavrador.

MARI, professora da Escola Pública 2, é casada e tem 34 anos. Seus pais, professores, possuem 3º grau completo.

BEL e **MARI** realizaram o Curso de Formação de Professores em nível médio, em escolas públicas, na década de 80. **BEL** ingressou no Curso Técnico de Contabilidade, antes do magistério, mas não o concluiu. **MARI** realizou o 2º grau científico, atual Ensino Médio, no período de 1984 a 1986.

No início da pesquisa, as duas professoras eram acadêmicas do Curso de Pedagogia – Sede da Universidade Federal de Mato Grosso, mas hoje se encontram egressas. Sobre o Curso afirmam ter propiciado contribuições às suas respectivas práticas docentes. **BEL** relata que a relação entre teoria e prática foi mais bem compreendida a partir dele, enquanto **MARI** menciona que ele lhe possibilitou refletir e reavaliar a sua prática pedagógica.

Sobre a formação complementar, as professoras confirmaram que participam de cursos, de formação contínua, realizados com recursos do Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE. **MARI** já realizou também um Curso de inglês no período de 1983 a 1986.

BEL atua no magistério há 19 anos, mas já trabalhou durante a infância como babá e na adolescência como vendedora e doméstica. Sua escolha pela profissão docente está atrelada à paixão por crianças.

Já atuou em todas as séries do Ensino Fundamental, com exceção da 8ª, e ainda no Ensino Médio. É professora efetiva e possui uma carga horária de 40 horas semanais. Está na Escola Pública 1, há 15 anos, onde já desempenhou também a função de Presidente do Conselho Escola-Comunidade.

MARI atua na profissão há 17 anos, dos quais 10 foram na Escola Pública 2. Escolheu a profissão por um desejo pessoal oriundo, possivelmente, do convívio com outros professores. Também é professora efetiva, com 40 horas de trabalho semanal. Já trabalhou com as séries iniciais e o Ensino Médio. Atualmente é professora também do Curso técnico da Fundação Bradesco, onde trabalha no período noturno.

Huberman (1995) desenvolveu um estudo sobre o ciclo de vida profissional dos docentes, caracterizando-os por fases ou etapas, conforme o momento histórico da carreira. Nesse sentido, busco-o como referência para delimitar a etapa do desenvolvimento profissional das professoras.

BEL e **MARI** encontram-se na fase da diversificação ou experimentação, etapa subsequente ao processo de estabilidade vivido na profissão. A principal característica da fase é a diversificação de experiências, no que tange à dinâmica do processo ensino-aprendizagem.

São os docentes provenientes de uma estabilização profissional os mais motivados a ousar por mudanças, buscando estímulo em novas estratégias de trabalho. Para o autor, essa motivação está relacionada ao desejo de não fazer da prática profissional uma rotina.

A fase da diversificação vem acompanhada de um grande rol de questionamentos, oriundos do sentimento de rotina e da necessidade de instaurar-se uma mudança. O autor considera a rotina e o desencanto, os sentimentos desencadeadores dos questionamentos.

Para uns, é a monotonia da vida cotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energicamente que desencadeia a "crise" (HUBERMAN, 1995, p. 43).

Pôr-se em questão é revisar os objetivos a fim de redefini-los; é sair da crise da monotonia e adentrar no desejo de mudança da prática pedagógica ou na incerteza da permanência na profissão.

3.2.4 – Os Coadjuvantes: caracterizando os alunos da investigação

Apresento, a seguir, a caracterização dos alunos envolvidos na investigação. Denominei-os de coadjuvantes, pois apesar de não se constituírem os principais sujeitos da pesquisa, participaram da trama enredada na prática pedagógica das professoras investigadas.

INFORMAÇÕES PESSOAIS DOS ALUNOS

Idade	Nº de alunos da EP 1	Nº de alunos da EP 2
9 anos	1	3
10 anos	12	20
11 anos	3	5
13 anos	1	-
14 anos	1	-

Naturalidade	Nº de alunos EP 1	Nº de alunos EP 2
Cuiabá - MT	9	18
Outras cidades de MT	4	4
Campo Grande - MS	1	-
Mossoró – RN	2	-
São Paulo	-	3
Não responderam	2	3

Profissão do pai	Nº de alunos EP 1	Nº de alunos EP 2
Açougueiro	-	1
Administrador	1	-
Advogado	1	-
Agricultor	1	-
Azulejista	-	1
Calderista	-	1
Comerciante	-	1
Construtor ou pedreiro	1	5
Ensacador	-	1
Frentista	1	-
Garçom	-	1
Guarda ou vigia	-	2
Marceneiro	-	1
Mecânico	1	3
Motorista ou caminhoneiro	4	4
Piloto	1	-
Pintor	-	1
Taxista	-	1
Técnico de som	1	-
Vendedor	5	1
Não responderam	1	4

Profissão da mãe	Nº de alunos EP 1	Nº de alunos EP 2
Auxiliar de serviços gerais	-	1
Cobradora	-	1
Comerciante	1	-
Comerciária	1	-
Cozinheira	-	1
Copeira	1	-
Do lar	5	6
Doméstica	-	8
Enfermeira	1	1
Lavadeira	-	2
Manicure	-	1
Motorista	-	1
Promotora de vendas	2	-
Recepcionista	1	-
Vendedora	2	1
Vigilante	-	1
Não responderam	4	4

INFORMAÇÕES SOBRE ESCOLARIDADE

Série em que ingressou na Escola	Nº de alunos da EP 1	Nº de alunos da EP 2
Educação infantil ou Pré	16	23
1ª série	1	2
Não responderam	1	3

Tempo em que estuda na Escola	Nº de alunos da EP 1	Nº de alunos da EP 2
Até um ano	12	2
2 anos	1	4
Mais de 3 anos	5	21
Não respondeu	-	1

A pesquisa contou com a participação de 18 alunos da professora **BEL** – Escola Pública 1, e 28 da professora **MARI** – Escola Pública 2. A escolha dos mesmos não seguiu um critério pré-definido. Tornaram-se sujeitos da pesquisa, os alunos que se disponibilizaram a responder o questionário, e a realizar a entrevista gravada.

A maioria dos alunos das salas de aula pesquisadas possui 10 anos completos ou irão completá-los em breve. Além desses, há na sala da professora **BEL** três alunos de 11 anos, um de 13 e um de 14 anos, e na sala da professora **MARI**, cinco de 11 anos de idade.

Quanto à naturalidade, o município de Cuiabá é apontado em ambas as escolas como o de maior índice, seguido de outras cidades do Estado de Mato Grosso. Na EP 1, há dois alunos naturais de Mossoró – RN, enquanto na EP 2, há 3 alunos oriundos de São Paulo.

Os alunos provêm de famílias de classe média baixa ou baixa. Seus pais atuam em profissões diversas. Na EP 1, os pais, em sua maioria, trabalham como vendedores e motoristas; grande parte das mães não desempenham nenhuma função fora do domicílio, mas algumas atuam no comércio, em restaurantes ou hospitais.

As profissões que prevalecem no âmbito dos pais dos alunos da EP 2 são as de construtor e motorista. Há ainda alguns que trabalham no

comércio, na área de vigilância e como mecânicos. As mães que exercem funções profissionais são domésticas, trabalham em restaurantes, no comércio, no sistema de transporte urbano ou ainda na área da vigilância.

As informações sobre o processo de escolarização demonstram que apenas um aluno da professora **BEL** e dois da professora **MARI** ingressaram na escola na 1ª série, os demais frequentam a instituição escolar desde a educação infantil ou o pré. No entanto, torna-se claro que o ingresso dos alunos da Professora **BEL** na instituição pesquisada ocorreu no início do ano letivo. Apenas cinco alunos estudam na EP 1 desde a 2ª etapa do 1º ciclo. Na sala da professora **MARI**, cerca de vinte e um alunos estudam na EP 2 desde o início das séries iniciais do Ensino Fundamental e apenas dois começaram a estudar na escola no início do ano letivo.

3.3 – As Técnicas e os Instrumentos de Coleta e Registro das Informações

Como afirmei anteriormente, a natureza do objeto investigado fez surgir a necessidade de realizar a pesquisa de campo em momentos distintos, para os quais utilizei técnicas diferenciadas e complementares, a fim de alcançar a essência do fenômeno pesquisado.

Inicialmente me apropriei do questionário para o resgate de questões objetivas, relativas à identificação dos informantes – professoras e alunos.

Gil (1999) define o questionário como uma técnica de coleta de informações pessoais dos sujeitos pesquisados.

O questionário é uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc (GIL, 1999, p. 128).

O questionário elaborado combinou questões fechadas e abertas. As questões fechadas foram elaboradas para a identificação sociodemográfica, enquanto as abertas se referiram ao comportamento dos sujeitos no que diz respeito ao acesso e acervo de leitura, aos eventos culturais dos quais participam. O questionário aplicado aos professores incluiu ainda questionamentos referentes ao seu processo de formação e capacitação.

Procurei contemplar as técnicas da entrevista e da observação. Segundo Richardson (1999), elas são as mais significativas aos estudos qualitativos, por penetrarem na complexidade dos fenômenos.

Para o resgate do processo de leitura das professoras, foi realizada uma entrevista individual não-estruturada, pela sua possibilidade de coletar os relatos orais a partir de um roteiro mais livre e dar oportunidade do entrevistado definir o que relatar. Esse é um procedimento muito apropriado aos estudos que buscam a rememoração retrospectiva e a resignificação das experiências vividas, o que possibilita a espontaneidade da narração de experiências que os sujeitos julgam ser significativas. Apesar de ter adotado essa técnica, senti no momento da entrevista, a necessidade de levantar alguns questionamentos específicos, pois percebi que as professoras estavam sendo sintéticas em suas narrativas.

A entrevista buscou contemplar os processos e as interações intrínsecas à constituição das professoras como leitoras e abrangeu ainda o acesso e as práticas de leitura desenvolvidas por elas no cotidiano pessoal e profissional.

A realização do segundo momento da pesquisa ocorreu com a minha inserção periódica na sala de aula das professoras. Estive presente, duas a três vezes por semana, durante um bimestre, perfazendo um total de 20 encontros em cada turma.

A fim de conhecer as práticas de leitura propostas pelas professoras no processo de letramento dos alunos, concentrei a minha ida à escola nos dias em que a área de Linguagem era trabalhada

especificamente, mas fiz-me presente também em outras aulas, em que busquei analisar as interfaces construídas pelas professoras, com as diferentes áreas do conhecimento.

Essa fase foi marcada pela observação sistemática, procedimento que se relaciona com a primeira característica da pesquisa qualitativa apontada por Bogdan e Biklen (2000), a qual pressupõe o contato direto do pesquisador com a situação estudada, a fim de descrevê-la detalhadamente.

Lüdke e André (1986) consideram a observação um instrumento que *“possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”*, levando-o à apreensão da visão de mundo dos sujeitos observados (Lüdke e André, 1986, p. 26).

No entanto, as autoras citadas e outros autores como Gil (1999), tecem algumas críticas à observação ao enfocarem a subjetividade de quem observa e as alterações causadas pelos observadores no comportamento dos sujeitos e no ambiente pesquisado.

Bogdan e Biklen (2000) denominam essas alterações de *“efeitos do observador”* e afirmam a necessidade dos investigadores interagirem *“com seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora”*, amenizando as possíveis modificações comportamentais (Bogdan e Biklen, 2000, p. 68).

Concordo com os autores referenciados e considero que os primeiros contatos da observação foram marcados pela desconfiança, pelo medo de quem se sentia vigiado, o que alterou, por instantes, o comportamento dos indivíduos.

Nesse sentido, busquei, desde o início, tornar-me uma pessoa integrante do grupo para que eu pudesse, mesmo desempenhando um papel diferente do das professoras e dos alunos, ser aceita para conviver um tempo naqueles contextos.

A fim de amenizar o risco da subjetividade, elaborei um plano de orientação do que seria observado e nele contemplei duas partes destinadas às anotações: a primeira ficou destinada à descrição dos

fenômenos, dos sujeitos, do local e das atividades; a segunda foi destinada aos apontamentos reflexivos, oriundos das minhas observações pessoais.

A culminância desta fase da pesquisa de campo deu-se com a ocorrência de uma entrevista semi-estruturada individual com as duas professoras e os seus respectivos alunos. O objetivo da entrevista foi levantar informações sobre as práticas de leitura, desenvolvidas na sala de aula e o processo de letramento dos alunos.

A entrevista semi-estruturada desenvolve-se a partir de um esquema básico de questões que podem ser acrescidas de outras, conforme a necessidade do investigador.

A entrevista semi-estruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVINÓS, 1987, p.146).

Nesse procedimento, investigador e informante adquirem papéis relevantes no processo de interação propiciado pela situação, valorizando, segundo o autor, a presença do pesquisador, oferecendo liberdade e espontaneidade ao sujeito pesquisado.

Todas as entrevistas realizadas com as professoras e seus alunos foram gravadas e transcritas a *posteriori*. A gravação foi adotada por ampliar o poder de registro das informações durante as sessões de entrevista. As entrevistas das professoras duraram em média 40 minutos, enquanto a dos alunos tiveram uma duração média de 15 minutos.

Apesar de causar constrangimento e inibição em alguns indivíduos, o procedimento de gravação registra toda a narrativa e as expressões

orais do entrevistado, deixando o investigador livre para se atentar à comunicação não-verbal dos sujeitos, muito relevante na análise da entrevista.

A entrevista gravada constitui-se uma estratégia benéfica ao pesquisador, sobretudo, por permitir o seu retorno à fala dos sujeitos pesquisados, sempre que for necessário.

A gravação amplia o poder da memória do pesquisador, e, conseqüentemente, as informações extraídas por ele na ocasião da entrevista. É através da transcrição que o conteúdo, abordado pelo sujeito nos questionamentos realizados, pode ser analisado de forma minuciosa e detalhada.

A entrevista com registro gravado possibilita que as informações não se percam durante e após o momento da coleta dos dados. É ela que conduz o pesquisador à percepção do não perceptível no momento de sua realização.

Segundo Trivinõs (1987), sua relevância está atrelada ainda ao aperfeiçoamento das informações pelo pesquisador e pelo próprio entrevistado. O pesquisador pode, após ouvir o conteúdo da entrevista, solicitar ao entrevistado a realização de um novo contato para aprofundar questões que tenham permanecido obscuras, e o entrevistado, caso seja solicitado, poderá ouvir o conteúdo de suas declarações e complementá-las, se necessário.

3.4 – A categorização das informações

A análise dos dados objetivou responder os questionamentos oriundos da investigação, compreender as informações coletadas e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado. Nesse sentido, fez-se a opção, no presente estudo, de utilizar categorias de análise para a classificação dos dados descritivos recolhidos.

As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido trabalhar com ela significa

agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso (GOMES, 1994, p. 70).

A priori, a categorização foi realizada com base em conceitos teóricos sobre a prática social da leitura. A medida em que a pesquisa de campo avançava, as próprias informações sugeriam novas categorias de análise. Assim, obedecendo aos critérios de classificação, compartilhados por Richardson (1999) e Minayo (1994), que compreendem na homogeneidade, exaustividade, exclusividade e objetividade foram elaborados dois grupos de categorias: o primeiro voltado à constituição das professoras como leitoras, e o segundo, à prática pedagógica desenvolvida por elas no aprendizado da leitura como prática social e para o desenvolvimento do letramento dos alunos.

O primeiro grupo contemplou a análise das práticas de leitura vivenciadas pelas professoras, nos diferentes contextos, dando ênfase aos sujeitos mediadores desse processo; do perfil das professoras como leitoras.

O segundo grupo voltou-se para os modelos de letramento desenvolvidos com os alunos no contexto escolar, salientando os gêneros e os suportes textuais trabalhados. Foram levantadas ainda categorias que buscaram explicitar a finalidade da leitura nas salas de aula pesquisadas e a concepção de leitura subjacente à prática pedagógica das professoras, contribuindo, assim, para análise da relação entre a trajetória de leitura das professoras, o processo de formação no Curso de Pedagogia e suas respectivas práticas pedagógicas.

O esquema que segue demonstra as categorias elencadas para a análise das informações:

Parte I – As Vivências de Leitura das Educadoras

A – As Práticas de Leitura: entre a obrigação e o desejo

Leituras Circunstanciais

Leituras Punitivas

Leituras Estéticas

Leituras de Conforto Espiritual

Leituras Profissionais

**B – Os Mediadores do Processo de Formação das Professoras
como Leitoras**

Mediadores de Aproximação

Mediadores de Distanciamento

C – Os Perfis das Leitoras

Leitora Crítica

Leitora “Interditada”

**Parte II – A Prática Pedagógica e o Processo de Letramento dos
Alunos**

A - As Concepções de Leitura Subjacente à Prática Pedagógica

Concepção Tradicional

Concepção Sociointeracionista

Concepção Intermediária

B – As Finalidades do Trabalho com a Leitura

Leituras Pragmáticas

Leituras Moralizantes

Leituras de Fruição Estética

**C - Os Modelos de Letramento Adotados na Prática
Pedagógica**

Modelo Escolar – leitura trabalhada de forma descontextualizada e neutra, utilizando-se de gêneros discursivos encontrados em suportes textuais escolares,

sobretudo, no livro didático. Incorpora situações de letramento com significância puramente escolar.

Modelo Social – Leitura trabalhada em diferentes contextos discursivos, utilizando-se da variedade dos gêneros que circulam socialmente, nos diferentes suportes de texto. Neste modelo, agregam-se práticas sociais de letramento.

No próximo capítulo serão apresentadas e analisadas as informações coletadas na pesquisa empírica.

CAPÍTULO 4

LEITURA E LETRAMENTO: ANÁLISE DE VIVÊNCIAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste capítulo retratamos as informações coletadas durante a pesquisa de campo, realizada no contexto da sala de aula das professoras **BEL** e **MARI**. Buscamos analisá-las a partir do diálogo com os autores que constituíram os pilares de fundamentação teórica do estudo.

A fim de explicitar detalhadamente as observações e os dados registrados, organizamos-o em duas partes, compostas por algumas categorias, que evidenciam o processo de constituição das professoras, como leitoras, e a prática docente desenvolvida para o processo de letramento dos alunos.

Na primeira parte, apresentamos alguns fragmentos do processo de leitura, expressos nas narrativas de **BEL** e **MARI**, e finalizamos com a categorização das práticas, dos mediadores e do perfil das professoras como leitoras.

Na segunda parte, discutimos a prática docente desenvolvida para o processo de letramento dos alunos, evidenciando a concepção de leitura que a fundamenta, a finalidade do trabalho com a leitura e o modelo de letramento adotado no contexto das salas de aula.

Parte I – As Vivências de Leitura das Educadoras

4.1 – A História de Leitura Viva por BEL

BEL nasceu em uma família humilde, do interior de Rondonópolis. Seu pai, lavrador, e sua mãe, do lar, lutaram com dificuldade para criar e educar os filhos.

O baixo grau de instrução de seus pais não os impediu de almejam conquistar o sonho de formar e profissionalizar seus filhos.

BEL considera que esse anseio de formação levou o seu pai a criar demasiada expectativa e depositar suas esperanças de realização desse sonho em torno da sua pessoa.

Essas expectativas traduziam-se, na época, em incentivos para os estudos, pois somente através deles alcançava-se a plenitude de tornar-se “alguém na vida”. Os estudos significavam a possibilidade de ascensão social.

Os incentivos não refletiam a oferta de livros ou outros suportes de leitura, mas as preocupações e o apoio de uma família que tinha a necessidade de garantir aos filhos, um caminho de sucesso, o que os levava a priorizar os estudos em detrimento de colocá-los para trabalhar. Para os seus pais, estudar era sinônimo de aprender a ler e os incentivos traduziam-se na permanência dos filhos na escola.

As preocupações em torno das tarefas escolares eram notáveis. Quando retornava da escola, seus pais obrigavam-na a refazer os deveres, trabalhados durante o dia na sala de aula. O não-cumprimento das obrigações era marcado por punições.

No trecho apresentado a seguir, **BEL** retrata o incentivo recebido pelo seu pai para os estudos:

*Meu pai me incentivava porque ele tinha vontade de ver um dos filhos formado. Ele achava que a única que ia ser alguma coisa seria eu, então, ele incentivava, mas não com livros. Eu acho que ele não tinha nem noção de livros. Ele dava as coisas, me deu uma máquina de costura, e, dizia que gostaria que eu tivesse bastante estudo. Eu acho que ele tinha vontade que eu fosse médica, alguma coisa assim, mas só que ele não falava o que gostaria que eu fosse, mas queria que eu tivesse muita oportunidade (Profª **BEL** – EP1).*

A fala de **BEL** descrita acima aponta-nos uma tendência de valorização da profissão médica. Apesar de não ter atendido o desejo de seu pai, ela enfatiza claramente a supremacia e o status de algumas profissões, o que reflete um sentimento profissional de inferioridade.

O preparo para as prendas do lar também foi mencionado na fala da professora **BEL**. A oferta de objetos, como por exemplo, a máquina de costura, possuía dupla finalidade: recompensá-la pelo bom andamento nos estudos e prepará-la para os serviços domésticos realizados pelo gênero feminino.

Ao ingressar na instituição escolar, aos sete anos, **BEL** começou a cursar a 1ª série do Ensino Fundamental e iniciou o seu processo de alfabetização.

As lembranças que possui acerca do seu processo de aquisição da leitura e da escrita, incidem na afirmação de que a sua aprendizagem fundamentou-se no método sintético, cuja principal característica é o trabalho a partir das menores unidades (letra/som) para as maiores (sílabas, palavras, frases textos).

*Na escola eu aprendi com a cartilha, eu não lembro mais o nome da cartilha. Tomava o alfabeto pelo buraquinho do papel. Eu sei que foi muito difícil aprender a ler, porque eu não entendia o porquê de fechar as outras letras e deixar aquelas letrinhas para gente olhar e ter que falar. Quando eu aprendi a ler foi rápido; eu lia qualquer texto, até longo (Profª **BEL** – EP1).*

O método de alfabetização, com o qual **BEL** aprendeu a ler e a escrever, é considerado um método tradicional, por não exigir do aluno a reflexão, a construção e a (re)construção de hipóteses. A forma como as letras eram apresentadas aos alunos e por eles fixadas, demonstra uma abordagem comportamentalista, em que o professor utiliza estratégias pré-definidas para alcançar comportamentos, também definidos a priori.

O método sintético parte de uma concepção que analisa a língua como um código a ser internalizado passivamente pelo sujeito, sem que ele perceba a finalidade do aprendizado da leitura e da escrita.

Braggio (1992) insere-o no modelo de alfabetização tradicional e afirma que ele trata a palavra de forma descontextualizada, negando a interação dialógica intrínseca ao processo de aprendizagem da língua.

Para **BEL** o seu processo de alfabetização foi muito difícil. A leitura era trabalhada por meio da “decoreba” e o sentido, impulsionador do desejo e da necessidade, era ausente. O entendimento da leitura e a significação do texto eram trabalhados em um momento subsequente, quando os alunos encontravam-se “prontos” para realizá-los.

O destino reservou a **BEL** uma única professora durante as séries iniciais na Zona Rural. Por não ter deixado boas recordações, sobretudo, por utilizar a palmatória, como instrumento corretivo e punitivo, **BEL** não teve a oportunidade de viver experiências de leitura significativas durante esse tempo.

*O acompanhamento dos meus estudos era quando a professora chamava, perguntava e usava a palmatória, a gente apanhava na escola e ainda na família (Profª **BEL** – EP1).*

Até o término da quarta série do Ensino Fundamental, **BEL** desenvolvia a leitura para cumprir finalidades escolares e fugir do castigo da palmatória. Ler e interpretar significava decorar as idéias veiculadas no texto.

Ao iniciar a quinta série, **BEL** começou a compreender o que lia e a leitura passou a fazer mais parte da sua vida. Durante o ginásio, a sua relação com a leitura foi fortalecida, e **BEL** iniciou o processo de buscar autonomamente livros, gibis e revistas para a realização do ato de ler.

*Na época que eu estava começando a gostar de ler, eu lia livros de história e gostava de ler revistas e gibis da Mônica, eu fazia trocas com os meus colegas (Profª **BEL** – EP1).*

A fala descrita acima nos leva a considerar que a troca de livros e revistas com os companheiros impulsionou **BEL** a fazer da leitura uma

prática de seu cotidiano. Essa circunstância provocou-lhe a necessidade de estar mais próxima do ato de ler, ratificando a concepção de Arena (2003) de que a leitura não se desenvolve através de um estímulo externo, mas de uma necessidade interna, pessoal.

No Curso de Formação de Professores, em nível médio, **BEL** deu continuidade a esse processo, investindo no maior acesso aos livros e na realização da leitura propriamente dita. A realização do Curso de Pedagogia possibilitou-lhe a ampliação das práticas sociais de leitura; o acesso a textos científicos complexos, e o desenvolvimento de habilidades de reflexão e crítica.

*Quando eu comecei o 2º grau, eu comecei a me interessar mesmo pela leitura e saber que eu tinha que entender o que eu estava lendo. Eu tive muitos professores bons no 2º grau que sempre me despertaram o interesse para a leitura me incentivando (Profª **BEL** – EP1).*

A passagem por instituições sociais voltadas ao processo de formação é marcada, portanto, por vivências e sujeitos que com ações, comportamentos e atitudes impulsionaram a tessitura da sua vida, como leitora.

Atualmente, no seu contexto de trabalho, a leitura possui a finalidade de aperfeiçoamento pessoal; são Leituras Profissionais que lhe auxiliam no cotidiano da sala de aula. Elas não se desenvolvem por meio da interação com os outros profissionais. Com exceção de alguns amigos da equipe da coordenação da escola, que sugerem e emprestam alguns livros e revistas, não há uma relação de troca e discussão de textos entre os professores, ao contrário, o acesso aos textos, para satisfazer as necessidades oriundas da prática docente, bem como as reflexões, provêm do interesse pessoal pela aprendizagem.

No meu contexto de trabalho não tem ninguém me incentivando para a leitura. Eu acho que pode até ser que alguém tenha um pouco de influência, mas até agora o que eu

tenho vontade de ler e aprender para a escola tem sido da minha vontade (Profª BEL – EP1).

Ao relatar o seu processo de leitura nos diferentes contextos, **BEL** destaca os gêneros e os suportes que compõem o seu atual acervo, enfatizando como se processa o acesso a eles.

BEL afirma estar sempre realizando leituras, das quais destaca os livros paradidáticos, os livros de romance e os de literatura nacional, como os que fazem parte da sua rotina de leitura. O último livro lido pela professora, na ocasião da pesquisa, foi “O Alienista” de Machado de Assis.

Apesar de não ter vivenciado, em sua trajetória, a prática da leitura desses gêneros, **BEL** demonstra interesse em conhecê-los e utiliza-los socialmente.

BEL raramente lê jornal, mas aponta os classificados, as notícias de primeira página e os assuntos de política, como os de sua preferência no suporte em questão. Os assuntos que tratam da violência cotidiana não se constituem como leituras interessantes, mas não deixa de realizá-las.

Geralmente, os jornais que estão falando de morte, de violência, eu leio para ficar informada, não porque eu goste (Profª BEL – EP1).

O fragmento de fala explicitado acima aponta-nos que a atualização e a informação constantes são conquistadas, segundo **BEL**, através da leitura de suportes de circulação diária, como o jornal. No entanto, além de não ser uma prática que realiza constantemente, **BEL** menciona os assuntos relacionados à violência como os que são lidos com a finalidade de informação, mas se esquece de que o jornal é um veículo que objetiva tratar das informações diárias do nosso entorno social, sem limitar-se aos aspectos da violência cotidiana.

As revistas são citadas como suportes de maior acesso. **BEL** destaca a Revista *Globo Rural*, as especializadas em assuntos educacionais, *Nova Escola*, e a da *TV Escola*, como as que estão mais presentes em seu acervo de leitura.

Cabe salientar que as revistas citadas, exceto a *Globo Rural*, constituem-se em suportes que satisfazem suas necessidades profissionais e são de fácil acesso, pois possuem um baixo custo financeiro e ainda são recebidas gratuitamente pela escola em que atua.

Retomo Arena (2003) para demonstrar que a necessidade impulsiona não somente a realização da leitura, como está diretamente relacionada ao suporte e ao gênero textual que será escolhido em um determinado momento.

No decorrer do seu processo de constituição de leitora, **BEL** foi gradativamente ampliando o universo de gêneros textuais e de assuntos lidos. Atualmente, considera as leituras que se relacionam com o seu contexto profissional, com a sua área de atuação, como as de maior interesse, por atenderem às demandas que vive na profissão.

O seu acesso aos gêneros e suportes de leitura ocorre por meio da oferta de editoras. Raramente ela os adquire com os próprios recursos financeiros. Durante o período em que esteve estudando na Universidade, ela tinha acesso também aos livros da biblioteca.

*O meu acesso a livros se dá aqui mesmo na biblioteca setorial do Curso de Pedagogia. Às vezes alguns amigos da escola, que têm livros ou revistas interessantes, me emprestam, mas comprar mesmo é muito difícil, só de vez em quando (Prof^a **BEL** – EP1).*

Nas situações em que a biblioteca da faculdade não supria suas necessidades, ela recorria a amigos que estudavam em outras universidades para solicitar o empréstimo dos livros nas respectivas bibliotecas.

Nas horas de lazer, **BEL** gosta de ler, assistir a TV e conversar com os amigos. Frequentemente participa de palestras e visita feiras diversas. Dentre os espaços culturais que já frequentou na cidade, destacam-se o Parque Mãe Bonifácia e o Horto Florestal, espaços visitados juntamente com os seus alunos em aulas-passeio, desenvolvidas para o enriquecimento dos assuntos trabalhados na escola.

Essa trajetória de leitura vivida por **BEL** e lembrada, na ocasião da pesquisa, demonstra uma constante luta pela transposição dos obstáculos que por vezes iriam lhe impedir de tornar-se uma pessoa com grau de instrução superior.

As dificuldades e os limites que possui resultam da sua própria história, marcada pela luta de uma mulher que buscou sempre superar as condições reservadas pela vida.

Tornar-se alfabetizada e leitora em uma família com baixo grau de instrução foi mais que um desafio, foi uma conquista com gosto de superação. Resgatar as experiências de leitura vividas, durante a sua existência, conduziu **BEL** à emoção; sem conseguir conter o choro, **BEL** falou do sentimento de satisfação que sentia em poder proporcionar aos seus alunos uma história diferente da que viveu.

Observamos no capítulo que discute a formação de professores, autores como Nóvoa (1992), Lima (2000), dentre outros, que se fundamentam no paradigma crítico-reflexivo para reconhecer o professor como um sujeito formado pelas múltiplas relações e experiências que vivenciou em sua trajetória. Essa vertente vem explicar a emoção contagiante de **BEL** ao falar do desejo de tornar-se mediadora de uma história diferente da que viveu como aluna. As experiências construídas durante a vida transformaram-se em reflexão em sua constituição como docente.

4.2 – A História de Leitura Vivida por MARI

MARI nasceu em uma família de classe média de Rondonópolis, que teve um relevante papel na sua formação de leitora. Seus pais, professores, influenciaram o seu contato com a leitura antes do seu ingresso na escola.

O seu acesso à leitura no contexto familiar ocorreu, sobretudo, através da oferta de livros e revistas, realizada por sua mãe. Dentre os livros que ela lhe oferecia encontravam-se os romances, pelos quais **MARI** desenvolveu uma grande paixão.

MARI ingressou na escola aos cinco anos, na educação pré-escolar. Quando foi se alfabetizar, **MARI** deparou-se com um ensino mecânico, voltado ao aprendizado da leitura e da escrita, por meio da decodificação e codificação. Em sua memória ainda são guardadas as lembranças de um trabalho voltado à reprodução da cartilha. A leitura, desenvolvida na escola, como uma estratégia de punição, confrontava-se com a realidade proporcionada pelos seus pais.

*Os primeiros contatos com a leitura na escola foram voltados mais ao processo mesmo de alfabetização, que acontecia com a reprodução da cartilha, tinha que ler e escrever conforme a cartilha (Profª **MARI** – EP2).*

A maneira como a leitura foi trabalhada, no início do seu processo de alfabetização, perdeu durante a sua estada nas séries iniciais do Ensino Fundamental, causando-lhe frustração e afastando-a do interesse pelo ato de ler.

A fim de suprir essa deficiência da escola, **MARI** não se limitou aos livros trabalhados na instituição, mas ampliou sua leitura para outros suportes como, por exemplo, gibis e revistas infantis. A literatura infantil e as histórias em quadrinhos foram gêneros lidos por **MARI**, em situação extra-escolar.

Eu sempre gostei de livros de romance e, desde pequena, eu lembro que eu lia as histórias infantis, eu gostava muito de ler a Branca de Neve, a Cinderela, a literatura infantil mesmo (Profª MARI – EP2).

MARI afirma que a escola, em muitas situações, não cumpre o seu papel de incentivadora da leitura, por relacioná-la a uma finalidade desprovida de sentido; em contrapartida, desenvolve o desinteresse e a desmotivação.

Eu percebo a escola como uma instituição incentivadora da leitura, mas em muitos momentos, é aquela leitura para realização de atividades, isso me desmotivou um pouco em determinada época do meu processo de escolarização (Profª MARI – EP2).

A quinta série foi o marco inicial do seu retorno à vontade de ler. Tal fato deve-se à ampliação dos textos trabalhados em sala de aula. A oferta de livros diversificados, realizada pela professora, favoreceu o seu desejo em fazer da leitura uma estratégia de distração.

O curso de Formação de Professores em nível médio proporcionou-lhe novamente um sentimento de necessidade de retornar à leitura. O trabalho com a literatura, desenvolvido nessa fase, resgatou a motivação que possuía, desde a infância, para os textos de romance.

A Universidade também constituiu-se em um espaço de mediações relevantes ao seu processo de formação de leitora. O curso de Pedagogia contribuiu para reafirmar a função da leitura como satisfação de necessidades práticas. Os textos acadêmicos propiciaram o conhecimento científico e o embasamento teórico, para desenvolver a reflexão e a argumentação, elementos imprescindíveis à transformação da prática docente.

Nesse curso de Pedagogia eu consegui perceber a importância de você ter o conhecimento teórico, científico, construído

*socialmente, para a sua argumentação, para a sua vida, porque você falar alguma coisa que você vive, sem você ter embasamento, fica uma coisa sem contexto, sem muita credibilidade. Então, é importante que você tenha o referencial teórico da área da educação para você analisar a sua prática, fazer a sua reflexão e transformá-la, acompanhando as mudanças que existem (Profª **MARI** – EP2).*

No contexto profissional, **MARI** realiza leituras pelo próprio interesse, pois não estabelece relações relevantes para viver experiências de leitura significativas com os seus pares.

*No contexto de trabalho, eu acredito que o que me motiva a ler, a ampliar os conhecimentos é o sistema em que vivo e os meus alunos, mas pessoa para conviver comigo, trocar idéias, não tem não. A necessidade vem de acordo com as mudanças que ocorreram na área educacional (Profª **MARI** – EP2).*

É notável nas declarações narradas por **MARI** que a leitura tornou-se significativa quando associada à satisfação de uma determinada necessidade, consolidando a sua função pragmática e reafirmando a argumentação de Arena (2003), que defende a leitura vinculada a necessidades, provocadas pelas relações entre os sujeitos e os seus contextos.

Dentre as finalidades comentadas por **MARI**, destaca-se a necessidade que impulsiona o ato de ler, em qualquer situação, que é o uso da leitura para a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de argumentação.

*A leitura é de suma importância porque permite construir conhecimentos e argumentações e isso para mim, como ser humano, é imprescindível (Profª **MARI** – EP2).*

Dessa maneira, **MARI** comenta que a leitura precisa ser intensa na vida de um indivíduo. Ela considera-se uma pessoa em processo de

formação, no que diz respeito ao ato de ler. Para ela, é necessária ainda uma ampliação quantitativa e qualitativa para manter-se atualizada.

Atualmente o seu acesso à leitura ocorre, sobretudo, com textos da área da educação, por auxiliarem-lhe no desempenho das suas funções. Os gêneros textuais pelos quais **MARI** tem admiração são os de auto-ajuda e os literários, principalmente os romances. Os textos de auto-ajuda são citados por ela como leituras que tem a finalidade de fruição e reflexão, por relacionarem-se à vida de uma maneira em geral e especificamente à prática profissional.

Cabe-nos questioná-la a denominação atribuída às leituras de auto-ajuda. Esse gênero pode conduzi-la, como leitora, ao entretenimento, no entanto, não deve ser considerado uma leitura de *fruição estética*, uma vez que essa denominação refere-se aos textos literários.

No contexto atual, as práticas de leitura de **MARI** desenvolvem-se em torno dos seguintes suportes: revistas, jornais e livros. As revistas que fazem parte do seu universo de leitura são as de informação semanal, *Veja* e *Isto é*, e as especializadas em assuntos educacionais, *Revista Professor* e *Nova Escola*, das quais é assinante.

Nos jornais, **MARI** procura ler a seção de Economia, com uma frequência de pelo menos três vezes por semana.

Sua aquisição de livros ocorre através da compra; um investimento pessoal para quem tem a intenção de fazer da leitura uma fonte de saber e poder. O último livro lido e citado por **MARI** foi a obra “Como educar meninos”, gênero de auto-ajuda, cujo autor não foi lembrado por ela na ocasião da pesquisa.

Além de ter desenvolvido o gosto pela leitura, utilizando-a como uma atividade de entretenimento nas horas de lazer, **MARI** gosta de ir ao cinema, ficar em casa e frequentar espaços culturais da cidade, dentre os quais destacam-se: O Museu do Rio, o Teatro da UFMT, o Museu do Índio e o Sesc Arsenal.

MARI encerra a narrativa oral, enfocando as relações existentes entre a história pessoal de leitura e a sua atuação profissional. Há, assim como no relato de **BEL**, um indício de superação dos aspectos negativos, ocorridos durante o processo de escolarização. A inovação da prática pedagógica para essas professoras objetiva atender à demanda da vida dos alunos, por isso, algumas estratégias e situações vividas, no período da sua formação, são ressignificadas de acordo com a realidade de cada contexto de trabalho.

Em oposição à história de leitura vivida por **BEL**, **MARI** foi favorecida por pertencer a uma família que construiu os pilares de sustentação de uma forma sólida, voltada à valorização do saber, do conhecimento e dos meios para alcançá-los. Tornar-se leitora em um ambiente de letramento é mais natural do que transpor os obstáculos para se aproximar dos livros. Denotar à escola a responsabilidade por essa formação é almejar interagir com professores e outros mediadores que despertem o interesse e criem necessidades para a ocorrência da leitura.

4.3 – As Práticas de Leitura: entre a obrigação e o desejo

A leitura, como prática sócio-cultural, desenvolve-se a partir de finalidades variadas para atender às demandas do cotidiano. Conhecer as práticas de leitura desenvolvidas pelas professoras, em suas respectivas trajetórias, é analisar as necessidades sociais que impulsionaram sua realização, e compreender a função exercida por ela em suas vidas.

As práticas de leitura das professoras e suas finalidades variam conforme as situações e as instâncias em que ocorrem. As histórias de **BEL** e **MARI** evidenciam práticas de uso social da leitura, desenvolvidas para satisfazer uma obrigação ou um desejo pessoal.

As leituras que possuem a obrigatoriedade como característica ocorrem no contexto escolar, de formação; são solicitadas por sujeitos que desempenham a função de mediadores do processo ensino-aprendizagem. Vinculam-se a atividades de avaliação, treinamento,

ocupação e punição. Neste estudo essas práticas são denominadas *Leituras Circunstanciais e Leituras Punitivas*.

As leituras impulsionadas por um desejo pessoal também podem se desenvolver em contextos de formação, mas se relacionam à vontade do leitor de satisfazer necessidades subjetivas de encontro com um determinado gênero textual, seja para *fruição e entretenimento, Conforto Espiritual* ou *crescimento profissional*.

4.3.1 - Leituras Circunstanciais

Leituras Circunstanciais são consideradas as práticas desenvolvidas no cumprimento de tarefas momentâneas. A necessidade de fazer uso do ato de ler em situações de formação, para atender as exigências das disciplinas trabalhadas, conduziu as professoras à utilização de alguns gêneros textuais em circunstâncias breves.

Essa denominação envolve também práticas usadas para o treinamento da leitura oralizada e para o preenchimento do tempo ocioso, realizadas especificamente por **BEL**, durante o Ensino Fundamental.

Nessa categoria enquandram-se as leituras de livros paradidáticos ou literários, realizadas com a finalidade de cumprir tarefas. Alguns textos científicos, lidos no âmbito da Universidade, para a realização de atividades de avaliação, também constituem-se em práticas de leitura circunstanciais. Essas práticas foram desenvolvidas por **BEL** e **MARI** com finalidade pragmática. Os textos não lhes proporcionavam interesse imediato, por isso, essas leituras eram envolvidas por um cunho de obrigação.

O sentido de obrigatoriedade atribuído a essas leituras advém do fato delas não terem sido procuradas espontaneamente por **BEL** e **MARI**, mas impostas por suas professoras. A hipótese dessa caracterização é a de que se essas leituras não estivessem vinculadas às questões pragmáticas das disciplinas, não seriam realizadas por elas.

Um leitor, inicialmente, pode ter a intenção de realizar uma leitura simplesmente para atender a uma necessidade específica, mas, posteriormente, estabelecer uma íntima relação com o texto, ampliando sua finalidade de atender as demandas das disciplinas, transformando-a em uma prática de crescimento pessoal.

No período da Educação Básica, as professoras reportaram-se à leitura realizada para a avaliação, na qual destacam a leitura de livros paradidáticos e literários para a realização de uma prova interpretativa.

No processo de escolarização de **BEL**, a realização dessas práticas estava vinculada ao treinamento para pronunciar corretamente as palavras. Quanto mais ela fizesse uso dessa prática, mais apta estaria para realizar uma perfeita leitura vozeada. Dessa maneira, sua professora a obrigava a ler, sem que ela percebesse o sentido e a função dessa prática social.

Outra circunstância em que a leitura, com um cunho de treinamento e obrigação, entrava em cena em sua vida, era durante as situações em que **BEL** e os demais alunos terminavam de realizar as tarefas de sala de aula e eram obrigados a fazer uso da leitura para não permanecerem ociosos. Nesse caso, os textos não eram escolhidos pelos alunos, mas indicados pela professora, que acreditava estar, através dessa estratégia, contribuindo para a formação de bons leitores.

Para **BEL**, a realização dessas leituras resultava na sua falta de entendimento das idéias veiculadas no texto, e por conseqüência, na obrigatoriedade do ato de ler. **BEL** lia porque era obrigada; não entendia o posicionamento do autor, mas apropriava-se do seu discurso por meio do treino constante e da decoreba.

Eu lia porque tinha que saber de qualquer jeito na escola. Em casa tinha que ler novamente as cartilhas. Nós éramos obrigados a saber tudo dos livros. Então, eu tinha a facilidade para decorar, mas não entendia. Decorava muita data, muitos textos, o Hino Nacional, o Hino de Mato Grosso, mas entender o porquê de estar lendo, só começou após a 4ª série, quando

eu fui começando a interpretar um texto e entender mais o processo de ler (Profª BEL – EP1).

BEL e **MARI** não se aprofundam nos relatos acerca das leituras que ainda realizam para atender objetivos imediatos, no entanto, podemos destacar sua ocorrência durante o processo de formação universitária.

No contexto do Curso de Pedagogia, as Leituras Circunstanciais experienciadas estavam relacionadas, no discurso das professoras, às leituras dos textos científicos, com alto grau de complexidade.

No fragmento de fala abaixo, **BEL** reafirma essa questão e considera a obrigatoriedade e a falta de interesse como elementos constitutivos dessas práticas.

Eu acho que tem algumas apostilas muito complicadas, às vezes eu leio porque sou obrigada, porque eu tenho que ler para entender, para saber, para fazer trabalhos, mas têm umas que eu não gosto (Profª BEL – EP1).

MARI também evidencia os textos científicos como os que foram lidos para cumprir objetivos das disciplinas, mas enfatiza uma mudança de comportamento diante dos mesmos. Para ela, a finalidade da leitura desse gênero foi modificada, no decorrer da graduação, em virtude de ela ter se conscientizado da sua importância na construção de novos conhecimentos e no desenvolvimento de argumentações críticas, levando-a a utilizá-la para o seu crescimento profissional.

Teve época que eu não gostava muito de abrir um livro científico, aqueles textos acadêmicos, mas, depois que eu fui descobrindo que eles são importantes pra mim, me dão embasamento teórico muito bom e, que com eles eu posso estar modificando a minha vivência, eu posso estar alcançando, conquistando novos espaços, porque o conhecimento e o saber são poder, então, isso foi me

*possibilitando uma nova visão, uma reflexão e uma nova postura diante desses livros (Profª **MARI** – EP2).*

Minha experiência como docente alertou-me para o fato de que essas leituras não ocorrem em situações remotas, mas fazem-se presentes em muitos momentos de uma determinada disciplina. Os textos complexos são importantes para a formação das professoras, como leitoras e profissionais da educação, mas devem ser trabalhados sem a intenção de cumprir apenas uma finalidade prática.

É importante instaurar um complexo de discussões para facilitar a interlocução dos alunos com o texto; sua finalidade não deve esgotar-se em si mesma, nem ao menos, na realização de um trabalho ou de uma avaliação.

Um outro suporte textual que **BEL** lê na atualidade de maneira circunstancial é o livro didático.

*As vezes eu leio os textos dos livros didáticos por obrigação, eu não gosto muito dos livros que a gente adota na escola, mas eu trabalho modificando-o (Profª **BEL** – EP1).*

A afirmação acima parece contraditória se tomarmos como referência as observações realizadas no contexto da sua sala de aula. Durante a realização da pesquisa, o livro didático foi seu principal instrumento de trabalho. Apesar de buscar estabelecer relações desse suporte com um contexto mais amplo, a professora pareceu muito ligada ao cumprimento de tarefas contidas no livro, sem demonstrar grande preocupação em romper com o pré-determinado.

Essa dicotomia entre discurso e prática origina-se do fato do livro didático ser o grande vilão da educação moderna. Veicula-se, como um consenso, no discurso de profissionais da área educacional, que docentes antenados às novas tendências não devem adotar o livro como suporte didático absoluto. No entanto, é importante salientar que todos os

docentes participam da escolha do livro a ser adotado pela instituição em que atuam.

Toda prática de leitura está relacionada a necessidades sociais e cumprem uma determinada finalidade; no entanto, é importante que intrinsecamente a essas funções esteja o uso da leitura como essencial à vida do ser social, servindo como instrumento de reflexão, crítica, combate à massificação, ampliação dos conhecimentos e da cultura. Essa deve ser a principal razão para a prática social da leitura no contexto educacional.

4.3.2 - Leituras Punitivas

Diferente de **BEL**, **MARI** descreveu poucas práticas de Leituras Circunstanciais e não evidenciou, em sua narrativa oral, que a leitura foi usada, em seu processo de escolarização, para preencher o tempo ou treinar a sua pronúncia, no entanto, seus relatos também demonstraram que na escola a leitura possuía uma finalidade de controle.

Após refletir sua experiência nas séries iniciais, **MARI** explicita a leitura como estratégia de punição, que tinha o objetivo de avaliar o nível de atenção dos alunos, durante as atividades de leitura vozeada, demonstrando insatisfação de recordar-se dessa prática.

*Eu percebo em muitos momentos a escola como incentivadora da leitura, mas em muitos momentos, é aquela leitura como meio de punição. Então, o professor fala: _ Começa a ler e depois fulano... Então, é a leitura como um meio de punição, para você estar prestando atenção (...) Isso me fez ficar um pouco frustrada com a leitura, desde o primário. Eu acho que a leitura não pode estar sendo trabalhada com sentido de punição, por isso que a criança acaba não tendo interesse nenhum pela leitura (Profª **MARI** – EP2).*

Em sua fala **MARI** retrata uma prática denominada tradicionalmente de “*Tomar Leitura*” e evidencia mais uma experiência em

que a leitura é trabalhada sem um envolvimento do aluno, se transformando em uma prática distante do indivíduo, por não ter um sentido em sua vida. Sua fala anuncia um novo olhar à leitura, sua insatisfação denota uma mudança conceitual.

Cabe-nos inferir que essa também é uma prática desenvolvida com um cunho de obrigação, que não contribui para a contemplação do texto, nem para a construção das habilidades exigidas por um leitor.

4.3.3 - Leituras Estéticas

As Leituras Estéticas são agrupadas nas práticas impulsionadas pelo desejo pessoal. Elas se desenvolvem com a finalidade de entretenimento e estão relacionadas à contemplação do belo e à satisfação subjetiva.

Uma leitura de fruição estética e entretenimento pode ser utilizada com outras finalidades, no entanto, sua principal característica é a desvinculação de um compromisso formal e institucional, que segundo Geraldi (2001) prevê uma medida de controle e um resultado palpável.

Essas leituras costumam ser procuradas pelos próprios sujeitos leitores, mas em algumas situações, surgem da indicação de mediadores leitores.

Ao serem questionadas acerca das leituras de fruição estética, **BEL** e **MARI** associam essas práticas ao prazer; sentimento ocasionado no momento em que encontram nas leituras uma resposta para as suas necessidades, mas apresentam um conflito conceitual quanto aos gêneros textuais lidos para a fruição.

BEL considera os artigos das revistas especializadas em Educação como os que lhe causam prazer, entretenimento e fruição, enquanto **MARI** retrata os livros de auto-ajuda como os que compõem tais práticas.

Ao analisarmos esses gêneros, percebemos que tanto os artigos de Educação, como os textos de auto-ajuda cumprem a finalidade de despertar no leitor uma mudança conceitual ou comportamental, que pode

ser analisada como um resultado ocasionado pela leitura. Dessa forma, não podemos considera-los de fruição estética.

As leituras de fruição são caracterizadas por Oliveira (2001) como as que se tendenciam à promoção do prazer e favorecem o desfrute do imaginário, propiciando ao leitor a avidez pela leitura.

Dessa maneira, podemos afirmar que o fato de **BEL** e **MARI** delinarem suas práticas de fruição, através dos textos profissionais ou de auto-ajuda, advém da relação atribuída apenas ao prazer, ao sentir-se bem por ter lido um determinado texto. No entanto, é importante considerarmos que o prazer propiciado por essas leituras é secundário, é consequência das professoras saciarem suas necessidades. Há no leitor a intenção de procurar respostas ou resultados para a sua vida seja pessoal ou profissional.

Um fato a ser destacado é que as leituras de fruição, ausentes no discurso de **BEL** e **MARI** sobre as práticas desenvolvidas cotidianamente, se fizeram presentes durante a infância e a adolescência, conforme nos apontou a narrativa da história de leitura vivida por elas.

MARI se apropriou dos Clássicos da Literatura Infantil e de outros gêneros literários, sobretudo, os romances. No entanto, na atualidade, parece ter desprezado essas práticas em detrimento das leituras de auto-ajuda. **BEL** se envolvia com gibis, que proporcionavam-lhe entretenimento.

Os gibis constituem o gênero textual história em quadrinhos. Eles apresentam algumas peculiaridades que os caracterizam como uma narrativa, construída a partir de recursos visuais. Seu objetivo é a representação da fala por meio da escrita.

Apesar dos gibis não serem textos literários, eles podem ocasionar fruição. Uma justificativa para essa questão é a afirmação de Kaufman (1995, p. 39) de que as histórias em quadrinhos buscam “*a participação ativa do leitor por via emocional, assistemática, anedótica e concreta*”. Essa pode ser ainda a explicação para o fato desse gênero ter se

popularizado nas leituras das crianças e adolescentes, que nem sempre demonstram interesse pelo ato de ler.

Mendonça (2002) considera que a “crise da leitura” entre jovens deve ser questionada quando esse é o gênero textual em discussão. Para a autora, *“é incontestável que jovens leitores (e nem tão jovens assim) deleitam-se com as tramas narrativas de personagens diversos, heróis ou anti-heróis, montadas através da quadrinização”* (Mendonça, 2002, p. 194).

Ao analisarmos a história de leitura de **BEL**, podemos considerar que a ausência de leitura correspondia a determinados gêneros, eleitos pela escola, como os prioritários. Seu gosto pelos gibis tornava-a uma leitora específica desse gênero.

4.3.4 – Leituras de Conforto Espiritual

A categoria de Conforto Espiritual foi criada para as leituras procuradas como estratégia de auxílio. Elas remetem ao estado psicológico do leitor e tendenciam à abordagem comportamentalista de modelos a serem seguidos.

Neste estudo, as Leituras de Conforto Espiritual foram mencionadas com a denominação de Auto-Ajuda. Elas são desenvolvidas por **MARI**, em situações de informação, em contextos de aprendizagem não-institucionalizada.

Os textos de Auto-Ajuda têm alcançado alarmante crescimento no mercado editorial brasileiro. Essas leituras visam suprir deficiências na formação intelectual e atender resultados imediatos no campo pessoal ou profissional, por isso sua popularização em um país de incertezas.

O conforto é o caminho escolhido por muitos indivíduos para enfrentar os desafios do cotidiano e alcançar a felicidade.

MARI remete-se aos livros de Auto-Ajuda como um gênero de dupla função: entreter e possibilitar o seu crescimento na vida pessoal e profissional.

Eu gosto das leituras de auto-ajuda porque eu vou lendo e vou relacionando com a minha vida e com a minha prática, o que eu posso estar mudando, o que eu não posso, tanto em minha vida pessoal, como ser humano, como na vida profissional (Profª MARI – EP2).

Têm alguns livros de auto-ajuda, relacionados à educação que eu gosto muito, Como educar meninos? Os segredos do sucesso; Quem comeu meu queijo? São livros assim que sempre ficam na minha cabeceira, em cima da televisão, para poder estar sempre lendo. (Profª MARI – EP 2).

Chartier e Hébrard (1996, p. 21), ao retratarem o papel do sujeito na escolha dos textos religiosos que lhe agradam, afirmam que “o leitor se abandona ao livro que excita a sua imaginação ou toca seus sentimentos”.

Essa afirmação pode ser compreendida como um dos princípios norteadores da escolha pelos textos de auto-ajuda. Eles falam aos sentidos, ao íntimo da alma, aos desejos e necessidades do espírito.

Uma análise minuciosa dos textos de auto-ajuda permite-nos salientar que eles se constituem a partir do entrecruzamento entre ciência e religião. Sua leitura serve como passaporte à disciplinarização de comportamentos desejáveis para a sociedade em que vivemos.

O sentido atribuído à disciplinarização assemelha-se ao que Oliveira (2001) menciona a respeito dos textos bíblicos. Para a autora, a leitura de cunho religioso cumpre a finalidade de veicular valores e concepções para reproduzir dogmatismos, controlar as mentes ou ainda moldar os comportamentos a serem seguidos.

Os textos religiosos promovem Conforto Espiritual no enfrentamento do cotidiano. Nesse sentido, enfatizamos que as leituras de auto-ajuda cumprem essa finalidade, por estarem relacionadas, sobretudo, a necessidades espirituais, oriundas da complexa relação que os sujeitos estabelecem com o entorno social.

4.3.5 - Leituras Profissionais

As Leituras Profissionais são realizadas com o objetivo de aquisição de novos conhecimentos. Essas práticas de leitura são responsáveis pelo processo de transformação da realidade. Assim, no contexto profissional, elas auxiliam na atitude e na ação docente. Em outras instâncias sociais, elas possibilitam a informação e a atualização constante.

MARI realiza essas leituras com a preocupação de construir argumentações críticas. Para ela, “*Conhecimento é poder*”, por isso, a necessidade de manter-se em constante processo de leitura, a fim de conquistar novos espaços no âmbito da sociedade competitiva em que vivemos.

*Eu sempre gostei muito de ler, entender, nunca gostei de ficar sem saber. Leio as coisas que acontecem porque fazem parte da nossa vida e eu acho que a gente tem que ficar inteirada de tudo o que faz parte da nossa vida. Nós temos sempre que ler porque o conhecimento e a informação fluem de uma forma muito rápida, muito veloz; se você não se mantiver atualizada, se você não buscar estar bem informada, você acaba ficando obsoleta (Profª **MARI** – EP 2).*

As considerações de **MARI** nos revelam uma concepção de leitura alicerçada em três dimensões. Ao estabelecer um contato com os textos no uso do ato de ler, **MARI** faz da leitura uma prática social, de interação com o mundo; a construção de argumentações críticas e a conquista de novos espaços são conseqüências do uso da leitura como um instrumento político de luta, emancipação e combate à massificação; enquanto a atualização constante é alcançada pela prática da leitura como estratégia de inserção cultural.

O desenvolvimento de argumentações é propiciado pelas habilidades de compreensão, reflexão e posicionamento. Ele é um dos caminhos à realização da leitura crítica, a qual pressupõe, segundo Silva

(2000), a transformação do texto em consonância com as próprias vivências do leitor.

Na vida de **MARI** essas leituras estão relacionadas aos gêneros textuais que tratam dos assuntos educacionais, por ser a sua área de atuação e satisfazerem necessidades da ação pedagógica.

*Eu procuro ler bastante na área de conhecimento científico da Pedagogia, da Educação. Eu tenho alguns livros que eu estou sempre consultando, que é Vygotsky, Emília Ferreiro, Constance Kami, da matemática, que me auxiliam no desempenho das minhas funções. (Profª **MARI** – EP 2).*

BEL retrata as Leituras Profissionais com entusiasmo, relatando que lhe causam uma sensação prazerosa.

*Os artigos de revista que tenham a ver com o meu trabalho são os que eu leio por prazer. É bom ler o que a gente gosta sem compromisso (Profª **BEL** – EP1).*

A observação do cotidiano da sua sala de aula me fez diagnosticar que essas revistas, na maioria das situações, se resumiam a *Nova Escola* e a *TV Escola*, ambas distribuídas gratuitamente para a instituição escolar.

Ela menciona ainda os textos do cotidiano como os constitutivos dessas práticas.

*Eu procuro ler tudo que me interessa, porque eu preciso para o meu trabalho. As coisas se modificaram e às vezes você não entende direito, então, você tem que procurar ler para entender. Antes eu tinha dificuldades de pegar jornais e revistas que não fossem da minha área, do meu trabalho. Agora, eu já tenho facilidade (Profª **BEL** – EP1).*

As declarações de **BEL** e **MARI** sobre os gêneros que proporcionam crescimento profissional incidem na afirmativa de que a

leitura ocupa um lugar de destaque em suas práticas pedagógicas. Os suportes e os textos eleitos estão direcionados ao aperfeiçoamento profissional e à mudança da prática docente, o que nos revela uma preocupação ética e política de transpor os ranços da profissão, criando novas estratégias de ação docente.

As Leituras Profissionais são impulsionadas pela própria condição existencial do sujeito de atender as demandas de uso social da língua impostas pela sociedade grafocêntrica em que vivemos.

Esses desafios sociais contemporâneos em torno da leitura caracterizam o conceito de letramento, discutido por autoras como Soares (2001) e Kleiman (1995). Dessa maneira, podemos afirmar que o desenvolvimento dessas práticas garante não apenas o processo de constituição do sujeito como leitor, mas amplia o seu nível de letramento.

4.4 – Os Mediadores do Processo de Formação das Professoras como Leitoras

Os fragmentos das vivências de leitura, narrados pelas professoras, evidenciam histórias diferentes que são construídas, conforme as relações estabelecidas nos grupos sociais em que se inseriram.

No decorrer dos relatos, foi perceptível que as histórias de leitura ocorreram através de processos interativos, pelos quais as instituições sociais – família e escola - e os sujeitos que as compunham constituíram-se mediadores do encontro com o ato de ler; da oferta de suportes de leitura; do despertar pelo desejo e pela necessidade de fazer uso social da língua.

A importância das mediações no processo de formação de leitores vem sendo foco de discussões de autores como Grotta (2003), Aquino (2000) e Ferreira (2001). Dentre as considerações das autoras, destaco as de Grotta (2003), por ter analisado as mediações dos docentes nas experiências de leitura dos sujeitos com os quais realizou sua pesquisa.

Grotta (2003) evidenciou, em sua pesquisa, que as experiências de leitura mais significativas vividas pelos sujeitos relacionavam-se às *“lembranças e imagens que possuíam de seus professores como leitores”* (Grotta, 2003, p. 141).

Essa constatação revela que, em relação à leitura, os docentes influenciam a formação de seus alunos, não somente através da prática pedagógica, mas também pelas suas atitudes e comportamentos, constituindo-se como um modelo de aproximação ou distanciamento do ato de ler. Dessa maneira, constatamos que **BEL** e **MARI** constituíram-se leitoras a partir de mediações com sujeitos do ambiente familiar ou escolar e hoje tornaram-se mediadoras do processo de formação de alunos leitores.

Ser modelo não significa ser leitor de todos os gêneros e de todos os suportes textuais que circulam socialmente, mas é ser um sujeito que *“tenha a leitura como um valor cultural e o pratique de maneira envolvente para si e para seus alunos”* (Grotta, 2003, p. 151).

No universo dos mediadores de leitura, do contexto escolar, encontram-se também sujeitos que, por instantes, ocasionaram distanciamento dos livros e não foram lembrados com boas recordações.

Nesse sentido, saliento que as diferenças vividas por **BEL** e **MARI**, devem-se às mediações construídas com as instituições e os sujeitos que participaram de suas trajetórias.

A fim de explicitar os papéis desempenhados pelos dois grupos de mediadores, caracterizamos-os como *mediadores de aproximação* e *mediadores de distanciamento*.

4.4.1 - Mediadores de Aproximação

A primeira instituição social a participar indiretamente do processo de leitura de **BEL** foi a família. O papel desempenhado por seus pais não se relacionava à oferta de livros ou à realização de leituras, mas se caracterizava como um apoio para sua permanência na escola, local em

que alcançaria o pleno domínio da leitura e da escrita. Dessa maneira, seus pais atuavam implicitamente, incentivando-lhe a estudar e a aprender a ler.

Meus pais não entendiam como se dava o processo de leitura, mas forçava a gente a estudar, tinha que estudar de qualquer jeito, era obrigação! (Profª BEL – EP1).

Havia ainda, em sua família, um irmão que mediou o seu contato com os livros, através do empréstimo e da troca. Apesar de serem livros, utilizados por ele na escola, **BEL** sentia satisfação em manusear, sem compromisso escolar, os livros da série subsequente.

Quem me despertava para a leitura, na minha família, era um irmão. A gente trocava livros. Ele era um ano mais adiantado do que eu, nós íamos juntos para a escola, ele sempre pegava o meu livro e eu pegava o dele, mas ele não terminou, ele parou de estudar quando estava no ginásio e não voltou até hoje (Profª BEL – EP1).

O caso de **MARI** foi diferente. A família, sobretudo sua mãe, constituiu-se na primeira e mais importante mediadora do seu contato com a leitura. A fala de **MARI** apresentada abaixo demonstra que a atuação de sua mãe extrapolou a oferta de livros, transformando-a na fiel incentivadora da leitura dos diferentes gêneros textuais.

O meu contato com o mundo da leitura ocorreu muito cedo por influência, em primeiro lugar, dos meus pais que eram professores. Então, eu tinha muito contato com o mundo letrado com livros, jornais, revistas e, inclusive, com livros de romance também desde muito cedo. Desde 10 anos eu já lia vários livros, assim relacionados à romance. Então, desde cedo eu tenho esse contato (...) Minha mãe fazia questão de estar sempre trazendo livros, fazendo a gente ter muito contato com o mundo letrado (Profª MARI– EP2).

A família de **MARI** possibilitou-lhe vivenciar eventos de letramento, contribuindo para que a leitura, em sua vida, ocorresse como consequência da herança familiar, que segundo Batista (1998) constitui-se em um dos principais fatores do interesse pelo ato de ler.

A segunda instituição social a participar do processo de leitura das professoras foi a escola. Na escola, **BEL** iniciou o seu processo de aproximação com os livros e com sujeitos leitores. Seus professores tornaram-se mediadores da sua história de leitura, por caracterizarem-se como pessoas que mantinham uma relação íntima com os livros, manuseando-os para cumprir as finalidades da profissão.

Por praticamente não ter convivido no contexto familiar, com sujeitos fazendo uso de livros ou outros suportes de leitura, a escola foi a primeira instituição a lhe proporcionar de fato a convivência com a escrita e sua função social. Nesse sentido, a escola, em sua vida, representou a agência primordial, ou talvez a única, a participar do seu processo de letramento.

Em seu discurso, **BEL** remete-se a alguns professores que contribuíram na sua formação de leitora. Dentre os benefícios proporcionados pelos mediadores de aproximação, destacam-se os estímulos positivos recebidos durante a realização de tarefas de leitura, a ampliação do acesso aos diferentes gêneros e suportes textuais, o incentivo à realização da leitura e o desenvolvimento da reflexão no ato de ler.

Do tempo em que cursou o ginásio, **BEL** recorda-se de um professor de Português da sexta e sétima série, que desempenhou um importante papel como mediador do seu contato com a leitura. Ao se referir a esse momento, **BEL** fala com entusiasmo dos elogios que recebia quando realizava leituras e redação. Esses elogios serviam como incentivo; eram reforços positivos que impulsionavam a procura constante pela leitura.

No ginásio, eu me recordo de um professor, professor Urbano, de português. Ele trabalhava muito bem com a turma, era de 6ª

*e 7ª série. Sempre que eu fazia redação, ele falava que estava ótima, me mostrava o erro e me incentivava. Ele falava que eu era muito boa em redação e leitura, então eu sentia vontade de ler e me aperfeiçoar (Profª **BEL** – EP1).*

Em sua trajetória de leitura, **BEL** recorda-se ainda dos professores do Ensino Médio, que lhe incentivaram muito a desenvolver um interesse pela leitura, ampliando os gêneros textuais a que tinha acesso.

Cada momento do processo de formação de **BEL** é marcado por contribuições para a sua constituição como leitora. Dessa maneira, o contexto da Universidade Federal de Mato Grosso também configura-se como um espaço de interações positivas à sua história de leitura.

Dentre as interações e os sujeitos participantes, destacam-se em seu relato, alguns professores, que buscaram inovar a sua prática docente, estimulando a ampliação de leituras para além das tarefas acadêmicas.

*Na universidade também continuei meu processo de leitura. Tive professores que trabalharam e nos fizeram ter prazer pela leitura; todos os dias era uma novidade para nós estarmos buscando melhorar os nossos conhecimentos (Profª **BEL** – EP1).*

Alguns amigos, companheiros de turma, também são explicitados como sujeitos que contribuíram para a compreensão de textos com alto grau de complexidade.

*Quando eu começo a fazer uma leitura que eu não entendo eu fico apavorada, daí, eu procuro sempre buscar amigos que tenham mais conhecimentos para que chegue a ter um entendimento (Profª **BEL** – EP1).⁷*

⁷ O tempo verbal da fala de **BEL** está no presente devido na ocasião da entrevista ela ainda estar cursando a Graduação em Pedagogia.

O fragmento de fala de **BEL** demonstra que a troca de experiências propiciava a compreensão das idéias veiculadas pelos autores, favorecendo sua interlocução com o texto. Nessas circunstâncias fica explícito o benefício de um processo de interação entre o leitor, o texto e os mediadores na atribuição de significados e no desenvolvimento da reflexão, considerada por Silva (2000), o elemento instigador da criticidade da leitura.

MARI recorda-se positivamente de alguns mediadores do contexto escolar. A professora de português da sétima e oitava série foi lembrada como uma mediadora do seu encontro com a leitura. As exigências que aplicava aos seus alunos eram amenizadas com subsídios dados para que eles avançassem.

*No ginásio, tive uma professora na sétima e oitava série, que cobrava, era muito exigente com relação à leitura, à escrita e, principalmente, à produção de texto; só que ela, além de ser exigente, fornecia subsídios para você avançar, então, ela sentava com você, mostrava as suas dificuldades, fazia você ir avançando no processo. Isso era muito bom e também me ajudou bastante (Profª **MARI** – EP2).*

Os professores do Ensino Médio também foram lembrados por **MARI** por terem lhe despertado para a necessidade da leitura, sobretudo, através do trabalho com os textos literários, gênero pelo qual já havia desenvolvido interesse. A aproximação entre a leitura trabalhada na escola e a desenvolvida no âmbito familiar foi o marco de ampliação do seu interesse pela leitura.

*No Ensino Médio, eu comecei a ler um pouquinho, pela necessidade mesmo, nessa época entrou todo o trabalho com a literatura. Então eu comecei a resgatar aquela motivação que eu já tinha para o romance e isso me ajudou bastante (Profª **MARI** – EP2).*

As declarações de **MARI** evidenciam que a cobrança, seguida de uma finalidade, não causa o afastamento entre o aluno e a leitura. Como nos retrata Arena (2003) é importante que a leitura, assim como qualquer outra atividade, esteja vinculada a uma função prática, à satisfação de necessidades.

As histórias narradas por **MARI** salientam que, quando a leitura objetiva atender uma determinada demanda, ela não se esgota em si mesma, mas cumpre uma finalidade e estimula o interesse do sujeito-leitor.

O contexto de formação acadêmica é citado como um espaço de interrelações relevantes à constituição de **BEL** e **MARI** como leitoras. **BEL** não menciona claramente os sujeitos que mediaram sua relação com a leitura, mas enfatiza que foi nesse espaço que construiu as habilidades de reflexão e criticidade na leitura, possivelmente porque descobriu sua finalidade.

*Foi aqui mesmo na faculdade que eu comecei o processo mesmo de ter interesse em ler com entendimento, reflexão e crítica (Profª **BEL** – EP1).*

MARI refere-se ao Curso de graduação em Pedagogia para enfatizar a positiva atuação de alguns professores na descoberta de estratégias favorecedoras da compreensão, da reflexão e das possíveis relações de um texto com sua leitura de mundo. Ela ressalta que algumas professoras foram importantes para a sua trajetória de leitura, e salienta o papel desempenhado pela professora Izumi, por ter lhe propiciado fazer uso da intertextualidade para estabelecer relações entre o texto, o contexto e outros textos.

No contexto da universidade eu tive uma professora, algumas professoras que trabalharam bastante com a gente em cima da leitura. Eu achei importante e gostei muito de alguns professores e, gostaria de citar a Izumi, porque ela me fez crescer muito e buscar fazer a intertextualidade de forma mais

*dinâmica, porque eu sabia que eu fazia essa relação, mas eu não sabia que isso significava intertextualidade; então, quando eu tive uma aula com você e com a Izumi, que conseguiu agrupar, eu percebi que eu já fazia essa intertextualidade, só que eu não conhecia por esse nome. Então, isso me possibilitou um crescimento para produzir um texto e estar pensando nas diversas relações que esse texto tem com o meu mundo (Profª **MARI** – EP2).*

Essa experiência de **MARI** pode ser enquadrada no grupo de mediadores que além de incentivarem as práticas de leitura, incentivaram também a atitude profissional das educadoras. Docentes, como a professora mencionada por **MARI**, caracterizam-se em modelos de referência por terem desenvolvido uma prática diferenciada.

BEL também retrata a atuação de uma professora do magistério que lhe deixou marcas em sua atitude profissional.

*Eu me recordo da professora Leopoldina, quando eu estudava o magistério. Era uma professora que eu me inspirei muito, porque ela incentivava demais. Ela me ajudou bastante na escola a desenvolver mais essa parte da leitura, sempre ofertando livros (Profª **BEL** – EP1).*

Discutir as relações dos mediadores na história de leitura das professoras é relevante à compreensão do processo de interação intrínseco ao ato de ler. No entanto, não podemos extinguir o papel do próprio sujeito em seu processo de tornar-se leitor.

MARI valoriza a sua atuação na escolha dos textos e no desenvolvimento do ato de ler, ao referir-se ao seu contexto profissional. Sua afirmação é que no espaço da escola ela não estabelece relações com seus companheiros de profissão, para dialogar e refletir sobre leituras realizadas. Para ela, o seu acesso à leitura foi proporcionado por mediadores e por motivações pessoais, oriundas da necessidade de aperfeiçoamento constante, para integrar-se em um sistema

exageradamente competitivo e para dar conta do processo de formação de seus alunos.

*Eu acredito que o que me motiva a ler, a buscar ampliar os conhecimentos é, realmente, esse sistema que nós vivemos do neoliberalismo, da globalização, da concorrência acirrada, que existe dentro do mercado de trabalho, de você ter que saber. E, principalmente, os meus alunos, porque eu vejo que para ser professor hoje, não se pode mais simplesmente chegar à sala de aula e aplicar uma leitura tradicional. Ele tem que ser dinâmico; tem que buscar contextualizar esse conhecimento; tem que estar lendo para trazer coisas interessantes para o aluno; ele tem que buscar textos que levem os alunos a entender o mundo que eles vivem; e, isso me fez buscar o conhecimento (Profª **MARI** – EP2).*

BEL, por sua vez, salienta que a função social da leitura foi uma descoberta pessoal.

*O porquê da leitura, para que serve, eu fui descobrindo pela força de vontade, porque eu sempre tive muita vontade de aprender. Eu fui descobrindo coisas novas e me interessando em gostar de ler (Profª **BEL** – EP1).*

A afirmação de **BEL** demonstra seu esquecimento em relação aos mediadores, mencionados em sua trajetória de leitura, como os sujeitos que contribuíram para o seu desenvolvimento. O desejo pessoal é um importante fator na realização do ato de ler, no entanto, nota-se em sua história, que ele foi impulsionado a partir de mediações, que viveu em seu processo de existência.

Uma vez construídas as bases que levaram as professoras a reconhecer a necessidade da leitura para a vida, elas passaram a expressar um desejo pelo aperfeiçoamento constante. Nesse caso, os mediadores auxiliaram para despertar o interesse, impulsionando-as a

fazer da leitura uma prática social de entretenimento e de crescimento pessoal.

4.4.2 - Mediadores de Distanciamento

As narrativas das professoras evidenciam que suas histórias de leitura não foram construídas linearmente, apenas com experiências significativas. No decorrer do percurso, elas apresentaram um sentimento de repulsa à leitura, e interagiram com sujeitos, do contexto escolar, que as distanciaram momentaneamente dessa leitura.

O contato de **BEL** com a leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental foi marcado por atividades do livro didático, que tinham a finalidade de cumprir o programa de conteúdos da série. A leitura relacionava-se à decodificação, aos exercícios de interpretação, que se relacionavam à reprodução literal das idéias veiculadas pelo autor do texto e ao treino da leitura vozeada.

A ausência de significado na leitura somada ao castigo da palmatória levaram **BEL** a não perceber a importância dessa prática social para o uso cotidiano.

Apesar da atuação da professora, que mediava o processo, não ter lhe beneficiado a construção de experiências relevantes, podemos analisar uma duplicidade no papel desempenhado por ela: se por um lado suas ações distanciaram **BEL** da leitura, por outro, seu comportamento de manusear os livros já a aproximava de práticas não vivenciadas no contexto familiar.

*Nas séries iniciais, da primeira série a quarta série, foi uma professora só. Então, eu creio que o que eu aprendi, eu devo muito a ela, porque eu aprendi. Mas eu não gostava muito dela, apanhava com palmatória para aprender, então, minhas recordações assim não são muito boas (Profª **BEL** – EP1).*

A mediação da professora das séries iniciais propiciou-lhe o desenvolvimento da leitura com caráter obrigatório, mas destinou-lhe a primeira convivência com os suportes de leitura e a visualização de comportamentos intrínsecos ao ato de ler como, por exemplo, o conhecimento das características de um texto.

Soares (2003) e Galvão (2003) salientam a necessidade do sujeito manter contato com a linguagem desde cedo, visando garantir a construção de conhecimentos relacionados às características e funções da escrita.

Se considerarmos, então, que a convivência com livros e outros suportes possibilita conhecer as peculiaridades da língua, a professora de **BEL**, da zona rural, desempenhou um relevante papel na fase inicial do seu processo de letramento.

As experiências de **MARI** durante o Ensino Fundamental contribuíram para ela construir a concepção de que a escola e os professores, em muitas situações, ocasionam o afastamento, a desmotivação e a frustração diante da leitura, por trabalharem com um fim de cumprimento de tarefas, sem levar os alunos à construção de significados no processo de interlocução com o texto.

Dentre as professoras das séries iniciais que contribuíram para o seu desinteresse pela leitura na escola, **MARI** remete-se à da quarta série, como uma professora exigente que lhe causava um constante medo de errar e de ser castigada, o que contribuiu para o seu distanciamento dos livros valorizados pela escola.

*Eu tive uma professora que causou distanciamento do mundo da leitura que foi da quarta série. Ela nos cobrava uma leitura de forma muito arcaica, muito tradicional, com entonação perfeita e isso me dava medo da leitura (Profª **MARI** – EP2).*

A história de **MARI** evidencia que os mediadores que desempenharam um importante papel em sua trajetória de leitora foram

os que desvincularam a leitura das tarefas escolares e a relacionaram com necessidades sociais.

É importante salientar que toda experiência do sujeito integra a construção da sua história. As experiências não-relevantes repercutem na análise crítica e em comportamentos contrários aos que foram vividos. As lembranças não significativas das professoras auxiliam no desempenho de uma prática docente diferenciada.

BEL explicitou claramente esse desejo de romper com os modelos estabelecidos em seu processo de escolarização e construir uma nova atitude perante os seus alunos. Emocionada e com lágrimas rolando no rosto ela diz:

*O que mais me emociona hoje nos momentos em que eu vou trabalhar com os meus alunos é o fato de não ter tido a oportunidade que eles têm hoje. Hoje, eu procuro passar para eles o que eu não tive antes (Profª **BEL** – EP1).*

A resignificação de sentido a partir das lembranças do passado foi uma constatação revelada em ambos os relatos. À medida em que as professoras rememoraram a trajetória de leitura vivida, trouxeram à prática cotidiana um novo olhar e uma nova significação.

BEL e **MARI** expressaram o desejo de transpor as experiências não-significativas dos tempos em que eram alunas e fundamentar suas práticas em exemplos de mediadores que julgaram pertinentes.

4.5 – Os Perfis das Leitoras

A constituição de **BEL** e **MARI** como leitoras ocorreu processualmente. **MARI** construiu as bases da formação, durante a infância, por herança familiar, enquanto **BEL** foi gradativamente contemplando esses pilares de sustentação da sua trajetória de leitura.

As vivências de leitura de **BEL**, mencionadas anteriormente, fazem-nos refletir que o grande salto em sua formação como leitora

ocorreu a partir do contato com textos científicos, os quais tinha a necessidade de ler durante o processo de graduação. A história de leitura de **MARI** revela que foi o gênero literário, especificamente o romance, que lhe despertou o interesse pelo ato de ler.

Apesar dessa constituição do leitor ocorrer por meio de um processo, foi visível na história das professoras, os momentos da vida, os suportes e os gêneros textuais que foram significativos para essa formação. Podemos inferir ainda que **BEL** e **MARI** constituíram-se leitoras a partir de necessidades sociais que despertaram a realização dessas práticas.

Ao analisar a trajetória de leitura das professoras, percebemos que essa prática social ocupa um lugar relevante em suas vidas, entretanto, destacamos que a condição social de acesso aos livros não é plenamente satisfatória para a realidade de um leitor.

Os recursos financeiros, na maioria das vezes escassos, prejudicam a aquisição de suportes de leitura, principalmente por **BEL**, que tem o compromisso de custear sozinha as despesas da família.

Uma outra questão observada foi o uso da leitura como uma estratégia de crescimento e mobilização social. O interesse pela prática da leitura, para construir novos conhecimentos e ascender socialmente, foi revelado com os gêneros científicos, os quais são representados, como textos superiores, capazes de dotar o indivíduo de habilidades de reflexão, argumentação e crítica.

As experiências construídas por **BEL** e **MARI** evidenciam que o nível de leitura dos familiares, o acesso aos diferentes suportes textuais, e as mediações propiciadas pelos docentes são determinantes na formação de leitores.

Ao buscarem uma caracterização pessoal do perfil de leitora, **BEL** e **MARI** reafirmaram estar em constante processo de formação, já que o envolvimento do sujeito com o ato de ler não prevê um fim determinado a priori.

MARI relata, no trecho a seguir, a importância de fazer da leitura uma prática constante, para que se possa construir novos conhecimentos e promover mudança pessoal e social.

*Eu me vejo como uma leitora em constante processo de formação, porque a leitura está presente em nossa vida. Nós temos sempre que ler porque o conhecimento e a informação fluem de uma forma muito rápida, muito veloz, e, se você não se mantiver atualizado, se você não buscar estar bem informado, se não buscar ter uma leitura mais ampla, você acaba ficando obsoleto, acaba não conseguindo se comunicar, você acaba não conseguindo se relacionar, você passa a não perceber as coisas que acontecem no seu lugar, então, você está sempre colocando a culpa das coisas não estarem indo bem, de alguma situação-problema, nos outros, ou no contexto. Mas, se você não se vê como parte disso, então, você não tem uma auto-reflexão, você não tem mudança e você não tem crescimento (Profª **MARI** – EP2).*

Na caracterização pessoal das professoras foi observada uma relação entre o perfil do leitor real e o do leitor ideal. As professoras foram criteriosas ao se autoavaliarem e demonstraram que ainda há algumas habilidades que devem ser desenvolvidas para tornarem-se leitoras.

*O que eu desenvolvi é essa parte de entender o que o autor está querendo dizer; o que ainda falta desenvolver mais, talvez seja mais tempo para que eu possa ter mais reflexão sobre a leitura, mais acesso a livros (Profª **BEL** – EP1).*

BEL retrata a questão do maior acesso aos livros e elege a ausência de tempo como um dos fatores que necessita ser trabalhado para um desenvolvimento mais intenso da leitura.

MARI, por sua vez, considera baixo o número de leituras que realiza no dia-a-dia.

*Eu acho que ainda posso ampliar mais, porque se a gente conseguisse ler dois livros por mês ou por quinzena e eu acho que a gente teria condições disso, mas eu acho que eu ainda não estou nesse nível, então, eu acho que precisaria melhorar bastante (Profª **MARI** – EP2).*

Analisando as falas descritas, percebemos que o limite encontrado entre as leitoras reais e os modelos idealizados por elas é a questão quantitativa do ato de ler, traduzida no maior número possível de textos e livros a serem lidos pelos sujeitos.

Ferreira (2001) demonstra que a caracterização do não-leitor e a projeção de um leitor ideal advêm de uma “*imagem mitificada e idealizada*”, que considera leitor “*aquele que lê muito e de tudo, em qualquer lugar, em qualquer hora, só por prazer, sem nenhuma dificuldade e cansaço*” (Ferreira, 2001, p. 105).

A discussão acerca das professoras serem ou não serem leitoras recai na concepção de Batista (1998), que compreende a inserção do professor em uma sociedade letrada, e o uso da escrita para desempenhar sua função, como fatores que o caracterizam leitor.

Como os demais grupos sociais ou ocupacionais, professores estão expostos a impressos diversificados e a necessidades sociais que pressionam por seu uso, seja em instâncias públicas, seja em instâncias privadas. São, portanto, leitores (BATISTA, 1998, p. 28).

Há a necessidade de diferenciação dos perfis das professoras como leitoras. Dessa maneira, a análise das práticas e do espaço ocupado pela leitura em suas vidas nos conduz a propor duas representações de leitoras: *Leitora Crítica* e *Leitora “Interditada”*.

Antes de iniciar a caracterização dessas representações, cabe salientar que **BEL** e **MARI** são leitoras em constante processo de formação. Apesar das diferenças, elas almejam alcançar o nível da leitura crítica, compreendida por Silva (1998) como a que permite ao sujeito

“abalar o mundo das certezas, elaborar e dinamizar conflitos, organizar sínteses, enfim, combater assiduamente, qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às idéias referidas pelos textos” (Silva, 1998, p. 26).

4.5.1 - Leitora Crítica

O leitor crítico é caracterizado por Silva (2000) como o sujeito que estabelece relações de compreensão, reflexão e recriação de significado. A leitura crítica pressupõe a interlocução do texto com o contexto e com as vivências do leitor, exigindo o seu posicionamento diante dos fatos.

Um leitor crítico é um sujeito que faz uso social da leitura em diferentes situações discursivas; possui a capacidade de ser autor do próprio discurso; faz uso da intertextualidade; dialoga com os textos para atribuir-lhes significados. Ler criticamente um texto é, enfim, participar do próprio processo de letramento.

A história e as concepções de leitura de **MARI**, explicitadas neste estudo, aproximam-na do perfil de leitora crítica, por fazer da leitura uma prática de construção de argumentações e de posicionamentos. Em seu discurso, a leitura é que permite o desvelamento e a transformação da realidade. O acesso e o uso dos diferentes gêneros textuais para a sua (in) formação, conduziram-me à análise de que seu nível de letramento encontra-se em processo compatível às demandas sociais e profissionais.

A história de **BEL** revela-nos a superação processual das dificuldades travadas com o ato de ler. Apesar das dificuldades que ainda afirma possuir com textos científicos complexos, ela amplia, gradativamente, o seu processo de interlocução com os diferentes gêneros textuais, sobretudo, os voltados à sua área de atuação.

Eu diria assim que hoje eu já sou mais consciente em relação à leitura, porque eu sei ler e interpretar, talvez com um pouco de dificuldade, mas eu procuro desenvolver o máximo que eu

posso e procuro realmente saber o que está acontecendo naquele contexto (Profª BEL – EP1).

No trecho acima, **BEL** retrata alguns elementos cruciais à plenitude do ato de ler. A consciência do leitor e a leitura do contexto do texto são importantes na instauração do diálogo entre leitor e o autor. Apesar das dificuldades, **BEL** analisa-se como uma leitora que demonstrou crescimento e insere a interpretação como uma das habilidades recém-conquistadas.

Considerando que, segundo Silva (2000), o leitor crítico deve ter a capacidade de constatar, compreender e cotejar as informações do texto, a capacidade de **BEL** compreender e reconstruir o significado do texto, conforme as próprias vivências, pode ser analisada como um importante passo à realização da leitura crítica.

4.5.2 - Leitora “Interditada”

O leitor “interditado” é uma denominação criada por Britto (1998) ao referir-se aos sujeitos que fazem uso da leitura, sem estabelecer um envolvimento com a diversidade de práticas sociais de uso da língua, existentes no cotidiano.

O autor parte dessa análise para fundamentar a hipótese de que todo sujeito que convive cotidianamente com a escrita, por estar inserido em uma sociedade grafocêntrica, possui um determinado nível de letramento.

Quando o sujeito apresenta um baixo nível de leitura; tem dificuldades de instaurar um diálogo entre o texto e o contexto, e realiza uma leitura superficial, ele caracteriza-se como um leitor “interditado” que ainda necessita desenvolver algumas habilidades reflexivas e críticas.

O perfil de **BEL** ainda apresenta algumas interdições no que diz respeito ao processo intrínseco ao ato de ler. Ela evidencia dificuldades de dialogar com textos complexos e de atribuir-lhes significados,

desenvolvendo, em muitas situações discursivas, uma leitura parafrástica, que de acordo com Orlandi (1987) reproduz o sentido literal do texto.

BEL ainda necessita usar a leitura como uma prática social de combate à alienação. O desenvolvimento da reflexão e da crítica pode lhe auxiliar nesse processo.

Suas práticas, seu acesso e seu acervo de leitura ainda podem ser ampliados, o que favoreceria o uso social do ato de ler, em suas múltiplas dimensões.

O perfil de **BEL** como leitora assemelha-se à caracterização do leitor limitado, “interditado” realizada por Britto (1998).

O fato é que, para boa parte dos professores, a prática da leitura limita-se a um nível mínimo pragmático, dentro do próprio universo estabelecido pela cultura escolar (...) Profissionalmente, o professor da escola regular não tem obrigação ou necessidade de ler além dos produtos que informam a prática escolar, sejam textos literários, sejam de outros gêneros; por outro lado, como cidadão, tem pouco acesso a estes textos, tanto pelos vínculos culturais estabelecidos, quanto por sua condição socioeconômica (BRITTO, 1998, p. 78).

Essas dificuldades apresentadas por **BEL** advêm da própria trajetória de leitura, marcada pela luta constante para fazer do ato de ler uma prática de vida; no entanto, seu esforço reflete a tentativa de se superar a cada instante e romper as interdições que lhe impedem de tornar-se uma leitora crítica.

MARI demonstra que evoluiu em seu processo de leitura, no entanto, podemos inferir que ainda apresenta interdições relacionadas à diversidade de gêneros e suportes textuais, tendo em vista suas escolhas de leitura estarem relacionadas, sobretudo, ao gênero de auto-ajuda. Podemos analisar que suas interdições não estão vinculadas ao acesso, às oportunidades, mas sim às opções de leitura que internamente realiza. Cabe salientar que o fato de estarmos em um constante processo de

construção de conhecimento, requer que suas práticas de leitura crítica, suas habilidades de reflexão, e seu papel de autor do próprio discurso, sejam ampliados.

Parte II – A Prática Pedagógica e O Processo de Letramento dos Alunos

As informações da prática pedagógica, desenvolvida para o processo de letramento dos alunos, foram coletadas através de uma entrevista semi-estruturada, realizada com as professoras e os alunos, e por meio de observações sistemáticas da dinâmica das duas salas de aula pesquisadas.

Os objetivos foram averiguar como a leitura é trabalhada no cotidiano escolar, e analisar o papel dessa prática social no processo de letramento dos alunos.

Organizei esse grupo de informações, retratando as impressões da prática das professoras. Utilizei algumas categorias de análise para discorrer a respeito da concepção de leitura subjacente à prática pedagógica; a finalidade do trabalho com essa prática social, e o modelo de letramento adotado nas respectivas salas de aula.

4.6 – As Impressões da Prática Pedagógica das Professoras

A realização da pesquisa de campo permitiu a obtenção de algumas impressões das reações das professoras durante o uso dos instrumentos de coleta das informações e possibilitou o conhecimento de alguns fatores que interferiram na prática pedagógica de **BEL** e **MARI**.

A professora **BEL** da Escola Pública 1 realizou a entrevista em dois momentos. No primeiro dia, ela demonstrou insegurança para responder as questões, e afirmou não estar bem disposta, solicitando, então, sua realização em um outro momento, em que ela estivesse mais calma. Sua entrevista foi marcada por uma relação monológica entre pergunta e

resposta; **B19** suscitou não estar em condições psicológicas para formular adequadamente as respostas, devido a alguns problemas de natureza particular.

Pude observar que a professora não encontrava-se em estado emocional normal, porém, sua insegurança estava atrelada ainda à ausência de domínio dos conhecimentos teóricos de letramento, exigidos, na ocasião da pesquisa. O fato de ter a mesma professora que havia trabalhado esse assunto, durante a graduação, questionando-o, na realização de sua pesquisa, ocasionou-lhe uma sensação de estar sendo avaliada.

MARI realizou a entrevista em um único dia, mas foi mais extensa, refletiu sobre os aspectos do letramento e da leitura, salientando o papel dessa prática social no rompimento do “*status quo*”.

No período em que estive pesquisando na Escola Pública 1, **BEL** estava acumulando dupla função. Além das atividades docentes, por ser presidente do Conselho Escola Comunidade, respondia, temporariamente, pela direção da escola, devido ao fato de a gestora encontrar-se licenciada, por motivos de saúde. Essa duplicidade de funções demonstrou-me a falta de tempo para a professora idealizar um planejamento das suas aulas, criando e adaptando as atividades, conforme as necessidades surgidas.

BEL tentava superar-se a cada instante na elaboração de propostas para o trabalho com os alunos; seu esforço para realizar atividades criativas era acompanhado de uma visível insegurança em trabalhar assuntos gramaticais como, por exemplo, a classe das palavras de um determinado texto.

Uma outra insegurança revelada por ela estava relacionada ao aluno **L. L** era um aluno muito crítico e questionador que adorava interrogar as coisas desconhecidas por ele. Inúmeras vezes, **BEL** sentia-se desequilibrada com o nível de suas perguntas, mas gentilmente solicitava a ele e aos demais alunos a realização de uma pesquisa do assunto questionado e desenvolvia o trabalho posteriormente.

Apesar dessas limitações, no plano da elaboração e planejamento da prática, **BEL** destacou-se pelo envolvimento carismático com os seus alunos e pela preocupação em criar situações significativas em sala de aula.

MARI possuía três horas semanais destinadas ao planejamento. Nesse espaço de tempo, ela juntava-se à professora da outra turma da segunda etapa do segundo ciclo para, em dupla, planejarem as aulas da semana. Algumas atividades eram pensadas para ambas as realidades, no entanto, o que nos pareceu foi que o planejamento delas era realizado de forma independente. Geralmente, nesse tempo, eram copiadas várias propostas de atividades de livros didáticos diversificados.

O planejamento deve ser priorizado na prática docente. As ações precisam ser encaminhadas com um propósito definido. Tratando-se do processo de letramento dos alunos, as práticas mediadas, em sala de aula, devem ser desenvolvidas visando a participação plena do aluno em situações de uso social da língua, em que ele seja colocado como sujeito ativo e reflexivo.

Nesse sentido, faz-se necessário, que as professoras envolvam-se com a prática pedagógica, se comprometendo com a garantia de uma proposta de ação, voltada ao contato, ao uso e à análise da diversidade textual. Essa demanda requer tempo e disposição para a realização de um planejamento que contemple essas questões.

Os alunos da professora **BEL** demonstraram maior receptividade à leitura do que os de **MARI**. Os alunos da Escola Pública 2 pareceram ser mais carentes e possuírem menos perspectivas de vida e de leitura.

Ainda no que se refere ao desenvolvimento da prática pedagógica, **BEL** e **MARI** buscaram trabalhar com a interrelação entre os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. **BEL**, ainda de forma incipiente, buscava integrar os textos das áreas de linguagem com os conteúdos de ciências, estudos sociais e matemática. **MARI** trabalhava mais intensamente essa integração ao buscar inserir os conteúdos de todas as

áreas do conhecimento na temática do projeto em que estava desenvolvendo, contemplando assim, o princípio da interdisciplinaridade.

BEL afirmou desenvolver sua prática fundamentada no tema gerador, mas a análise permitiu averiguar que os temas propostos estavam relacionados a datas comemorativas, tinham uma curta duração de tempo e nem sempre se relacionavam a um projeto das diferentes áreas do conhecimento.

A disposição e o envolvimento de **BEL** na sala de aula fizeram-nos considerar que ela não deixava de cumprir algumas exigências pela própria vontade, mas por não estar criando espaço de tempo para um planejamento consistente, e pelas dificuldades que tinha de transpor do plano do pensamento para a ação.

BEL não se estendeu em suas respostas, foi muito breve durante as entrevistas, mas relatou que gostou de ter participado da pesquisa. Considerou que não se sentiu pressionada, ao contrário, sentiu-se à vontade e envaidecida de ter uma pessoa, que havia sido sua professora, observando a sua atuação na sala de aula.

MARI também evidenciou satisfação em ter sido sujeito da pesquisa, demonstrando grande interesse em refletir os assuntos abordados na investigação.

Saliento ainda que a minha estada em ambas as salas de aula fez **BEL** e **MARI** buscarem desenvolver uma prática criativa e interativa, na qual os alunos eram incentivados a participar e opinar acerca do era trabalhado em sala de aula. Percebi uma grande preocupação de ambas em não me decepcionarem com a atuação que tinham como docente.

4.7 – As Concepções de Leitura Subjacentes à Prática Pedagógica

A discussão acerca das concepções de Linguagem, apresentada no capítulo 1, conduz-nos à afirmação de que nenhuma prática pedagógica é neutra. As estratégias de trabalho, os textos escolhidos, e a definição dos objetivos da leitura, fundamentam e definem a prática do

professor. Dessa maneira, o professor ao mediar o desenvolvimento de atividades de leitura na sala de aula, determina e até “impõe” os textos e as práticas de uso social da língua com que o aluno deve envolver-se.

É importante salientar que mesmo em situações em que o aluno tem a autonomia de buscar, no ambiente da sala, um determinado livro, há uma seleção prévia do que é permitido fazer parte daquele contexto. Nesse sentido, o professor, com sua subjetividade, é, na instância escolar, o principal responsável pela mediação do contato dos alunos com as práticas sociais de leitura.

Neste estudo foram estabelecidas como categorias a *concepção tradicional*, a *concepção sociointeracionista* e a *concepção intermediária*.

Segundo Oliveira (2001, p. 130), na concepção tradicional “a aquisição e o funcionamento da leitura estão baseados na decodificação, privilegia-se o significante em detrimento do significado”. A concepção sociointeracionista, em sua aceção, analisa a leitura como uma prática de decodificação, compreensão e interpretação crítica da realidade. Na concepção intermediária, a prática pedagógica oscila entre os princípios tradicionais e os sociointeracionistas. O professor propicia atividades de leitura com o propósito dos alunos produzirem sentido, porém retoma algumas estratégias de trabalho tradicionais.

A análise conceitual e prática permite-nos refletir que intrinsecamente à prática da leitura, mediada pelas professoras na sala de aula, encontram-se suas concepções de leitura subjacentes às suas respectivas ações.

Na concepção de **BEL**, a leitura é analisada como um exercício, por meio do qual o leitor busca desvendar as idéias veiculadas pelo autor. Sua finalidade é o rompimento do desconhecido e a ampliação do saber.

Eu diria assim que hoje eu já sou mais consciente em relação à leitura, porque eu sei ler e interpretar, talvez com um pouco de dificuldade para entender, mas eu procuro o máximo e procuro realmente saber o que está acontecendo naquele contexto. Antes, eu lia só por ler, hoje não. Se eu vou pegar um texto

para ler, eu procuro realmente saber o que o autor quer dizer.
(Profª **BEL** – EP1).

Ao demarcar que em sua leitura, procura saber o que o autor quis dizer, **BEL** caracteriza a leitura enfocando a segunda concepção de linguagem. Nessa concepção, autor demarca o sentido do texto, devendo o leitor externalizá-lo com perfeição; o significado da leitura é dado a priori no texto; o leitor não põe em cena a sua vivência de mundo.

Ela não menciona as principais características do ato de ler que são a interação e a possibilidade das interrelações de um texto com o seu contexto e com outros gêneros textuais. No entanto, afirma que o seu processo de leitura e os mediadores, que dele participaram, contribuíram não somente na sua formação como leitora, mas também na sua atitude, como educadora e mediadora do contato dos alunos com a leitura.

O fato de atribuir o sentido do texto ao autor, insere o seu conceito no contexto da concepção tradicional, a qual não leva em consideração os conhecimentos do sujeito leitor na produção de significado, durante a relação estabelecida no ato de ler.

Ao relatar a maneira como trabalha a leitura em sua sala de aula, **BEL** descreve um roteiro invariável que prevê a leitura com uma finalidade de realizar exercícios.

*Primeiramente nós fazemos uma leitura silenciosa do texto, em seguida, as crianças fazem a leitura deles em grupo, daí eles fazem tipo um debate, expondo as suas idéias, o entendimento do texto e a gente faz a construção das atividades de interpretação e produção de texto (Profª **BEL** – EP1).*

Alguns de seus alunos confirmam esse roteiro ao relatarem as atividades de leitura desenvolvidas na escola:

A professora trabalha a leitura muito bem. Primeiro ela coloca o livro na página, depois ela manda a gente ler a leitura

silenciosa, depois ela lê com a gente e depois a gente vai fazer as atividades e tirar as dúvidas (D – aluno EP1).

A gente lê primeiro só pra gente, depois, ela manda um aluno ler em voz alta para todos. Eu gosto, porque é um incentivo, eu vou precisar disso no futuro (M – aluno EP1).

Ela primeiro lê, depois, ela vê se a gente consegue entender a leitura que estava sendo dada, explicando os sinônimos. Dia de sexta-feira, ela pega livros para a gente levar para ler em casa (L – aluno EP1).

As atividades de leitura seguiam, portanto, um esquema pré-definido, com leitura individual, leitura coletiva, discussão e estudo do texto, conforme nos aponta a atividade abaixo, encaminhada em uma aula de leitura.

Atividade de leitura

Texto: A Menina que não Tinha Medo de Nada (em anexo)

- Leitura individual
- Leitura em grupo
- Discussão coletiva do texto
- Exercício de Interpretação:

Quais são as coisas perigosas de verdade que aparecem no texto?

As práticas de leitura do livro didático desenvolviam-se a partir desse esquema e, posteriormente, os alunos realizavam as atividades de interpretação, que consistiam em reproduzir as idéias do autor, veiculadas no texto, e as atividades gramaticais do capítulo do livro que estava sendo trabalhado.

A forma como a atividade de interpretação dos textos do livro didático era realizada, identificava-se com uma concepção behaviorista, entendida como aquela em que o aluno trabalha a língua a partir de exercícios de fixação estruturados e de memorização. Pude observar que,

nos momentos de leitura, os alunos já circulavam as respostas das questões sem a necessidade de debruçarem-se na compreensão e na interpretação, demonstrando que não estavam buscando estabelecer um diálogo entre o texto e o contexto.

Nas situações em que a leitura fundamentava-se em outros suportes, o objetivo dela traduzia-se na produção de textos.

Em algumas situações, houve a tentativa de fazer da leitura uma prática de reflexão da realidade em que viviam. Essa foi uma experiência observada na ocasião em que **BEL** trabalhou com os seus alunos o texto “Governar” de Carlos Drummond de Andrade. Ela solicitou que os alunos refletissem e relacionassem o texto com o contexto deles. A leitura fluiu e eles questionaram a atuação do Presidente, do Governador, do Prefeito, dos Secretários, do Presidente da Associação e dos representantes da escola. Os alunos dialogaram com o texto, partindo das instâncias mais amplas para a que estavam inseridos.

Em um outro momento, trabalharam um texto do livro didático que relatava a vida de um menino que trabalhava na fabricação de tijolos. A professora aproveitou a oportunidade para discutir acerca do desemprego, do trabalho infantil e da necessidade do estudo para a melhoria da qualidade de vida.

O desenvolvimento de atividades, como essas que foram citadas, propiciou o contato dos alunos com a leitura vinculada à realidade em que vivem tornando a prática mais significativa, por atribuir aos textos uma função social.

Durante a realização dessas práticas de leitura, **BEL** contribuiu na construção de habilidades reflexivas dos alunos, conduzindo-os à realização de uma leitura crítica.

BEL demonstrou uma iniciativa de rompimento das práticas de leitura realizadas em seu processo de escolarização. Apesar de não ter vivenciado a leitura reflexiva durante as séries iniciais, ela evidencia intenções de realizar uma prática docente diferenciada, que valorize o

aluno como um sujeito, que ao dialogar com o texto, põe em cena os seus conhecimentos prévios para atribuir significação ao texto.

Se por um lado, **BEL** evidencia rompimentos da trajetória escolar, por outro, ainda apresenta ações tradicionais, que trabalham a leitura desvinculada da realidade dos alunos. Como exemplo dessas situações podemos focar os textos que se relacionavam às datas comemorativas, contidos em livros de propostas pedagógicas.

O trabalho com esses textos tinha o objetivo de conhecimento das datas e dos fatos históricos que a elas se atrelavam, porém eram fragmentados e desprovidos de sentido. **BEL** propunha uma discussão do texto em consonância com a realidade dos alunos, porém, a forma como os textos eram escritos não possibilitava essa relação.

O conceito de leitura de **MARI** fundamenta-se em um misto de concepções de linguagem. Ela considera a leitura um processo de interação entre o sujeito e o meio, mas, afirma que a leitura é um instrumento de comunicação do ser humano.

*Leitura para mim é um processo que se constrói na interação do ser humano com o meio em que vive, com os diferentes instrumentos de comunicação desse meio. Então, é um processo dinâmico que deve ser dinâmico, cujo objetivo é fazer com que nós seres humanos consigamos nos comunicar e ampliar os nossos conhecimentos, para aumentarmos a gama de informações que recebemos (Profª **MARI** – EP2).*

De fato, a leitura permite a comunicação entre os sujeitos, mas não se esgota nessa característica. Ela deve ser compreendida como um processo interativo instaurado entre o leitor e o autor, através do texto, no qual ambos assumem papéis relevantes na atribuição de significados.

MARI realiza essas declarações sem dar-se conta do entrecruzamento das duas concepções, mas no decorrer do discurso, posiciona-se, conforme os preceitos da concepção sociointeracionista da linguagem.

Em uma outra situação, **MARI** conceitua a leitura inserindo a ascensão pessoal e profissional como fatores conseqüentes do envolvimento dos sujeitos com os diferentes gêneros e suportes de leitura.

*A leitura é extremamente importante para qualquer ser humano, porque ela é que permite conhecer um pouco mais além das quatro paredes de uma escola, de uma casa, que nos permite estabelecer o conhecimento mais profundo da nossa realidade e, principalmente, é o que nos possibilita modificar o nosso jeito de ser, nos faz crescer de fato (Profª **MARI** – EP2).*

A fala descrita amplia sua visão conceitual e torna seu discurso compatível com as discussões teóricas da atualidade. Ao analisarmos as caracterizações realizadas por **MARI**, percebemos que ela contemplou duas dimensões do ato de ler: a social e a cultural.

Quanto ao trabalho de leitura, desenvolvido na sala de aula, **MARI** relata que propõe atividades individuais e coletivas, com os diferentes gêneros textuais, dentre os quais destaca os textos jornalísticos, as histórias infantis, as músicas, as receitas de culinária e os textos, constituídos somente pela linguagem não-verbal. Seu objetivo é propiciar a interpretação e a produção de significado pelo aluno.

*Eu trabalho com leitura individual, leitura coletiva, livros infantis, leituras de textos, de artigos de jornal, conforme o tema gerador, leituras de filmes, de figuras. O objetivo é fazer com que a criança interprete o que leu e consiga construir um significado sobre o que leu. A gente costuma trabalhar a leitura por parágrafo para que ele tente ir colocando para fora o que entendeu (Profª **MARI** – EP2)*

Duas questões merecem ser destacadas nas atividades de leitura mediadas por **MARI**: a primeira refere-se aos gêneros textuais que utiliza em sua prática. A tentativa de buscar relacioná-los às experiências de

vida dos alunos propicia a percepção da função social da escrita. A segunda diz respeito à construção do significado da leitura pelo aluno.

MARI transfere à prática a característica primordial do ato de leitura, que de acordo com Lajolo (1988), é a atribuição de significados ao texto pelo leitor. Essa significação do texto possibilita ao aluno a reflexão e a inter-relação do texto com o seu contexto.

MARI exemplifica uma situação em que a aluna reflete a respeito da sua condição de existência, a partir da leitura de um texto do trabalho infantil.

*Quando eu trabalhei a questão do trabalho infantil, da declaração universal dos direitos da criança e do adolescente, uma aluna me falou que em vários momentos ela precisava trabalhar fora, como babá. Eu percebi que ela conseguiu fazer uma intertextualidade entre o texto que ela estava lendo e a vida, a sua realidade. Então, ela começou a construir os seus conceitos sobre o trabalho infantil. Como sugestão para o aluno perceber a função social da leitura eu não vejo outra maneira do que trazer textos que sejam coerentes com a realidade dos nossos alunos, propiciar a eles esses momentos, fazer a discussão em sala, permitir que eles falem sobre as experiências deles, construir textos sobre essas experiências como, por exemplo, o caso dessa aluna, que para mim foi o momento que eu consegui que isso acontecesse (Profª **MARI** – EP2).*

MARI acredita que a sua prática auxilia no processo de formação de leitores, mas afirma não ser suficiente. Para ela, o pouco tempo que o aluno permanece na escola, a obrigação de trabalhar-se com os conteúdos das diversas áreas do conhecimento e a ausência de continuidade em casa do trabalho desenvolvido na escola, são fatores que impedem uma maior qualidade do seu trabalho.

MARI expressa um sentimento de angústia ao referir-se ao seu papel de formadora de leitores, sobretudo, por analisar que grande parte dos alunos “*não percebe a leitura como um processo de crescimento e*

*aprendizagem, mas como uma atividade que serve para cumprir uma obrigação” (Profª **MARI** – EP2).*

Para ela há uma dificuldade de conscientização do aluno acerca do papel social dessa prática, que segundo sua concepção, está atrelado à *“construção de competências e habilidades para o sujeito ter um diferencial no mercado de trabalho” (Profª **MARI** – EP2).*

*Os alunos ainda usam a leitura como decodificação de símbolos, sem saber o significado desses símbolos, então isso é angustiante para você, como formador de opinião, formador de aluno leitor (Profª **MARI** – EP2).*

Percebemos nos fragmentos de fala anteriores, sua preocupação com a formação do aluno leitor, todavia compreendemos que as dificuldades dos alunos podem estar atreladas às mediações realizadas com ele em seu processo de formação.

MARI, em sua trajetória de aluna, também vivenciou experiências não-significativas que lhe fizeram sentir repulsa por essa prática. Hoje, desempenhando o papel de professora, ela pode buscar estratégias de trabalho em que os alunos rompam com a obrigação e sintam a necessidade de ler.

Para formar leitores é necessário ainda que o professor se constitua em um sujeito referência, modelo de leitor para os alunos. As experiências de **BEL** e **MARI**, em seus respectivos processos de formação como leitoras, demonstraram que esses sujeitos desempenharam a função de aproximá-las dessas práticas. Nesse sentido, **MARI** faz do seu comportamento de leitora um exemplo para demonstrar a necessidade da leitura na vida do cidadão.

Alguns exemplos de professores, que contribuíram para a história de leitura de **MARI**, foram retomados, com o propósito de reafirmar as influências dos mediadores no processo de formação do leitor. Dessa maneira, ela rememorou a atuação de professores da Universidade, ampliando suas contribuições para a sua prática pedagógica.

*Na Universidade, especificamente nos módulos de linguagem, eu fui compreendendo como se constrói esse processo de leitura na criança; eu fui vendo que esse processo não pode ser imposto, ele tem que ser construído. Eu fui aprendendo que é um processo e que a leitura não é uma decodificação de símbolos, mas uma análise. O curso me fez crescer muito no sentido de saber que, como educadora, eu sou uma eterna pesquisadora, eu sou uma pessoa em processo de construção para o resto da vida. Na linguagem eu percebi que a leitura é primordial para o ser humano, que ela é um meio de você interagir, construir os seus conhecimentos, dar uma base sólida para você argumentar e buscar uma melhoria até da qualidade de vida (Profª **MARI** – EP2).*

Esses profissionais, além de terem participado da sua trajetória como leitora, contribuíram na construção de saberes docentes necessários à mediação do processo de formação de alunos leitores.

No decorrer do período em que estive observando a prática pedagógica de **MARI**, tive a oportunidade de vivenciar diferentes atividades de leitura. Identifiquei que a maioria dos textos propostos por ela possuía uma estrutura narrativa e descritiva e não compunham o livro didático adotado em sua sala, mas eram retirados de outros livros didáticos do acervo pessoal da professora, sobretudo, de livros de propostas pedagógicas que traziam sugestões e “receitas” prontas. Um fato observado nesses textos foi a fragmentação e a omissão de dados da sua fonte real.

Quanto aos gêneros textuais, **MARI** trabalhava intensamente com letras de música, dentre as quais destaco *Asa Branca*, a qual enfocou as variações lingüísticas geográficas do povo nordestino. As demais eram retiradas de alguns CDs educativos e constituíam-se em homenagens a datas comemorativas, como o Dia do Índio, o Dia das Mães, o Dia do Trabalhador e outras.

Discutir o processo de letramento é focar a diversidade de gêneros textuais na prática da leitura e da escrita, porém, é importante

que esses textos estejam veiculados em seu real suporte de circulação para despertar no aluno o desejo em conhecer e explorar o material.

Na sala de aula de **MARI**, a prática de leitura iniciava-se com a cópia do texto da lousa; em seguida, os alunos liam e discutiam o texto com a professora, analisando-o. Após a análise, **MARI** conduzia-os à reflexão, buscando relacionar a leitura ao cotidiano deles, para posteriormente realizarem as atividades interpretativas.

A cópia era uma atividade sem sentido, por ser realizada constantemente pelos alunos. Grande parte dos textos trabalhados não estava nos livros didáticos e por isso, segundo **MARI**, precisava ser copiada. O tempo perdido com a cópia poderia estar sendo utilizado em atividades de leituras diversificadas. Certamente o tempo perdido com a cópia era o tempo que a professora ganhava para organizar o seu material, o seu armário, ou até mesmo, o seu planejamento.

Alguns alunos de **MARI** evidenciaram a maneira como ela trabalhava a leitura em sala de aula e posicionaram-se a respeito dessa prática.

Ela passa textos, daí ela chama e cada um faz a sua leitura (L – aluna EP2).

Ela dá livros para nós, daí a gente lê. Eu gostaria que ela trabalhasse mais com texto do livro da escola para a gente aprender mais (W – aluna EP2).

Um gênero textual utilizado por **MARI**, na ocasião da pesquisa, foi o jornalístico. O texto era informativo e descrevia a realidade de três crianças que trabalhavam para ajudar nas despesas do lar. Nessa situação, **MARI** e seus alunos desenvolviam o projeto do Trabalho e tinham como sub tema a questão do Trabalho Infantil.

Vale salientar que o suporte em que o texto foi publicado, o jornal *Folha de São Paulo*, não foi levado para a sala de aula. O uso desse texto jornalístico tornaria sua prática mais interessante se não estivesse

fragmentado da sua totalidade e excluído do suporte que caracteriza sua função social. Tive a impressão de que o texto havia sido retirado de algum livro didático e não da sua fonte real.

A prática de leitura mediada pelas professoras fundamenta-se em uma concepção intermediária. Apesar dos avanços em algumas propostas de atividades, ou mesmo no discurso, como foi o caso de **MARI**, as professoras ainda apresentam ranços de uma concepção tradicional, enraizada culturalmente em nosso íntimo, sobretudo, por sermos fruto desse processo de escolarização.

Como nos lembra Nóvoa (1992), o processo de formação profissional docente perpassa desde o seu ingresso na escola, a sua vida de aluno até a sua formação institucionalizada. Os modelos e referenciais construídos demandam tempo e amadurecimento intelectual para serem rompidos.

BEL e **MARI** demonstraram tentativas de fazer da leitura um ato em que o leitor produz sentido, relacionando o texto com o seu contexto, no entanto, retomam comportamentos tradicionais de interpretar o texto a partir das idéias do autor, de exigir leituras perfeitas com entonação e de não vincular o seu uso às necessidades sociais, mas sim ao pragmatismo escolar.

4.8 – As Finalidades do Trabalho com a Leitura

As práticas de leitura propostas aos alunos de **BEL** e **MARI** foram planejadas com o objetivo de cumprir um determinado propósito. A pesquisa de campo revelou três situações em que a leitura desempenhava funções diferenciadas: *as leituras com um fim pragmático; as leituras moralizantes, e as leituras de fruição estética.*

4.8.1 – Leituras Pragmáticas

As Leituras Pragmáticas são as que cumprem uma função prática e imediata. Elas assemelham-se às Leituras Circunstanciais, expressas nas vivências de leitura das educadoras. Nessa situação, o ato de ler é proposto para realização de uma atividade, seja de interpretação, de gramática ou até mesmo de treinamento da leitura oralizada.

Nas turmas pesquisadas, as Leituras Pragmáticas foram muito comuns. Essa prática serve a finalidades puramente escolares e constituiu-se, segundo Street (1995) apud Soares (2003) na “*pedagogização do letramento*”, compreendida como as situações em que a prática da leitura e da escrita assumem características especificamente escolares, didaticamente padronizadas.

No contexto da sala de **BEL**, as leituras pragmáticas foram representadas pelas que se realizavam como pretexto à interpretação, à produção de texto e ao exercício gramatical. Na sala de **MARI**, essas leituras também serviam ao estudo interpretativo do texto e caracterizavam-se como um exercício de treinamento da oralização dos textos.

BEL propunha a leitura, e após o estudo do texto, ocorrido geralmente apenas com as questões do livro, ela solicitava a produção textual, individual ou em grupo. Era o uso da leitura como veículo da produção escrita.

Apesar dessa prática da leitura, com fins de produção, ocorrer constantemente e tornar-se repetitiva, ela desempenhava uma importante função na produção de sentido. À medida que o aluno realizava a leitura e era solicitado a produzir um novo texto, ele começava a refletir o que leu, na tentativa de tornar-se autor do próprio discurso. Alguns alunos mencionaram, em suas falas, o trabalho que **BEL** realizava para que produzissem textos com autonomia:

*Em português, quase todo dia tem uma história para gente ler.
Toda sexta-feira a gente tem aula diferente, então, no dia do*

*livro a gente fez aquele livrinho. A professora **BEL** trabalha muito na parte da leitura, ela ensina quem não sabe ler, e quem sabe, ela ensina a praticar mais a leitura e a produção de texto (DE – aluno EP1).*

*A professora **BEL** fala que leitura é bom para o pensamento. Tudo que você lê, deve refletir na sua cabeça. Você deve pensar e ver se você cria um texto com suas palavras (D – aluno EP1).*

Apesar de ser uma produção textual, é importante salientar que ela decorre de uma atividade reflexiva de leitura. Essa atividade envolve o aluno em uma experiência de significação do ato de ler, a partir do próprio contexto. Práticas desenvolvidas com o propósito do leitor construir significados no diálogo com texto, contribuem para o desenvolvimento de uma leitura crítica, favorecem o letramento escolar e propiciam o enfrentamento dos alunos diante de situações sociais de uso da língua.

Ainda no âmbito da leitura com finalidade de produção textual, foi observada uma atividade em que os alunos de **BEL**, organizados em grupo, realizaram a leitura de alguns poemas, com o objetivo de reconhecer a sua estrutura e produzir esse gênero, com os verbos conjugados em uma tarefa gramatical antecedente. Essa atividade serviu ainda de pretexto ao estudo gramatical dos verbos. Os poemas foram extraídos dos livros de literatura, cedidos pelo Ministério da Educação e guardados na Coordenação da Escola. Explicitamos a seguir o encaminhamento dado à atividade:

Conjugar os verbos e criar poemas com os verbos solicitados

Modo indicativo: Verbo sonhar – futuro pretérito; verbo amar - presente.

Produção individual do aluno **L** – EP 1

Eu sonharia com você

Como uma grande imensidão de luz

Na escuridão da noite.

Produção coletiva dos alunos **DA** e **R** – EP 1

Eu amo Letícia!

Tu me amas?

Ela vai me amar.

Nós amamos ela.

Ela vai nos amar.

Essa foi uma atividade que os alunos apresentaram dificuldades, pois a complexidade de um poema e as habilidades para produzi-los não puderam ser alcançadas, com um simples exercício. A professora deveria, em primeira instância, promover a contemplação do belo; em seguida, envolver os alunos na estrutura da poesia; e, finalmente, propor uma atividade desse nível.

Uma análise objetiva dessa atividade permite-nos afirmar que **BEL** apresentou uma tentativa de criar situações de uso da língua a partir de textos diversificados. Apesar das dificuldades de desencadeamento da atividade, ela objetivou o contato dos alunos com textos que poderiam ampliar seus processos de letramento.

Algumas atividades de leitura serviram como pretexto à realização de exercícios gramaticais. Nesse grupo, destacam-se as realizadas no contexto da sala de **BEL**, em que os alunos utilizavam-na para realizar uma revisão gramatical. A professora mencionava a classe gramatical desejada e os alunos buscavam encontrá-la no texto.

Atividade de leitura

Texto: História do Homem que Renasce sem Parar (em anexo)

Tarefa: ler e pesquisar no texto:

2 substantivos; 2 artigos, 2 adjetivos e 2 pronomes.

Na prática de **MARI**, a leitura era discutida coletivamente, e posteriormente, precedida de exercícios interpretativos.

O estudo do texto era realizado após essa análise coletiva. Geralmente, **MARI** propunha questões relacionadas ao texto, que exigiam apenas a habilidade de compreensão, e questões subjetivas, nas quais os alunos tinham uma maior liberdade de expressão e reflexão, demonstrando autonomia na produção do discurso. Um exemplo de atividade de leitura e estudo do texto, em que essas exigências, de compreensão objetiva e subjetiva, entravam em cena, encontra-se em anexo.

É importante salientar que **MARI** destacou-se como um sujeito crítico e reflexivo e evidenciou a atitude de uma professora com um bom nível de conhecimento e competência para atuar no dia-a-dia da escola, porém, seu discurso nem sempre foi compatível com as suas ações em sala de aula. Em uma atividade coletiva, cada aluno, escolhido por ela, realizava a leitura de um parágrafo do texto de geografia do livro didático, no qual se abordava a questão do trabalho infantil. Essa leitura, com revezamento, foi oralizada e implicitamente teve o objetivo de avaliar a “*performace*” dos alunos no cumprimento da pontuação e da entonação. O relato explicitado a seguir descreve-nos um momento da aula em que **MARI** “toma a leitura” dos alunos.

MARI pediu para o aluno **E** iniciar a leitura e logo depois chamou a sua atenção:

_ Tem que ler com pontuação! Começa a ler novamente!

Em seguida, **MARI** solicitou que a aluna **W** lesse o mesmo parágrafo, afirmando que **E** não lera adequadamente.

A aluna começou a ler, e a professora chamou a sua atenção:

- Fique de pé e leia com entonação e postura!

Ler com entonação e postura significa estar fisicamente preparado para oralizar com clareza as palavras do texto. Ao narrar sua história de leitura, **MARI** reportou-se às Leituras Punitivas, desenvolvidas no Ensino Fundamental, as quais tinham o objetivo de avaliar os alunos durante a oralização do texto.

Essa foi uma experiência vivida e criticada por ela, ao desempenhar o papel social de aluna, entretanto, sua prática evidenciou-nos uma atitude docente semelhante a que foi condenada. Há uma dicotomia entre a fala e a ação de **MARI**.

Podemos considerar o papel social do sujeito um fator determinante das suas ações. Por outro lado, torna-se necessário reafirmar que, de acordo com Goodson (1992), a prática do professor resulta das suas experiências de vida e dos ambientes socioculturais que se inseriu em seu processo de existência.

Assim, a escola e suas vivências como aluna constituem-se experiências determinantes da sua ação pedagógica.

A prática da leitura é desenvolvida com finalidades discursivas variadas, portanto, seu uso não deve visar apenas o atendimento de um resultado imediato. É importante que a leitura seja trabalhada, na sala de aula, como uma necessidade para o sujeito enfrentar os desafios do cotidiano.

4.8.2 – Leituras Moralizantes

As leituras moralizantes são as práticas desenvolvidas com textos que explicitam uma mensagem de um comportamento idealizado. Elas se constituem a partir da relação entre o que é certo e o que é errado, tendenciando-se à condenação dos comportamentos situados fora do que foi estabelecido como padrão.

Essas práticas podem se desenvolver com qualquer gênero textual que seja produzido com a intenção de normatizar comportamentos do leitor, no entanto, elas são mais presentes nos textos religiosos.

Na prática pedagógica de **BEL**, as leituras moralizantes foram trabalhadas com textos bíblicos, uma vez por semana, durante as aulas de religião. Não havia uma escolha prévia do versículo que seria lido. Os alunos carregavam a bíblia na mochila e no dia da aula escolhiam o que gostariam de ler; a professora encaminhava a discussão com um leve tom moralizante e demonstrava ainda uma preocupação em ensinar a estrutura da bíblia.

Um aluno da EP 1 relata o trabalho desenvolvido com a bíblia em aulas de religião, salientando o uso desse objeto como um suporte de leitura:

A professora pega a bíblia, pede para gente ler metade, aí o outro continua. Em texto grande, ela lê umas cinco linhas, depois, pede pro outro ler e continuar. Depois, a gente diz o que entendeu (F – aluno EP1).

Algumas atividades com textos religiosos demonstraram claramente seu uso em situações de leitura moralizante. Abaixo encontra-se explicitada uma dessas propostas de leitura:

Atividade de Leitura

Escolher um salmo na bíblia, ler, escrever e desenhar sua mensagem.

Produção da Aluna **G** – EP1

Salmo 122

“Alegrei-me quando me disseram: vamos à casa do senhor”.

Entendimento:

O meu entendimento é que a pessoa ficou alegre quando chamaram ela para ir a igreja.

Ao ter sua conduta questionada, **BEL** considerou que trabalhava com esse gênero textual para cumprir a carga horária de religião, obrigatória na grade curricular, e enfatizou que era católica, mas não praticava a religião com intensidade. É importante destacar que em sua trajetória de leitura, não foram mencionadas práticas de leitura de textos religiosos ou moralizantes.

O leve discurso moralizante foi observado na fala de **BEL**, em algumas conversas informais, quando declarou que havia alcançado êxito com os textos bíblicos, pois um aluno havia modificado o seu comportamento e encontrava-se, na ocasião, fazendo uso desse gênero de leitura para acalantar a sua irmã bebezinha.

Os alunos pronunciavam-se mais do que **BEL** em relação à bíblia e afirmaram ter uma estreita relação com os textos religiosos.

*Eu não gosto de ler jornal, eu gosto mais de revistas que falam da pregação de Deus, da igreja Universal (**G** – aluna EP1).*

*A professora pega a bíblia e pede pra gente ler. Quando eu vejo a bíblia, eu leio salmo. Eu acho que a professora devia dar mais leitura, porque o que nós precisamos é ensino religioso sobre a bíblia (**F** – aluno EP1).*

Esses pensamentos descritos demarcaram que o fácil acesso aos textos religiosos ocorre por ser, na maioria das vezes, gratuito. Uma questão revelada é o reforço familiar na propagação dessas leituras. Devido à maioria das famílias dos alunos ser evangélica, há uma tendência maior de contato com textos de cunho religioso.

Alguns alunos afirmam que, em contextos não-escolares, realizam leituras religiosas, confirmando a hipótese da gratuidade e do reforço familiar na leitura dos textos bíblicos.

Eu leio jornal que o pessoal da igreja dá. Eu gosto da parte que fala desse negócio de demônio (R aluno - EP1).

Eu leio jornal que a igreja da minha mãe dá. Eu gosto da parte que fala que Deus cura as pessoas, eu acho muito importante (J – aluna EP1).

Eu gosto de livros. Minha mãe comprou um que fala desde a criação do mundo, até a ressurreição de Jesus (DI – aluno EP1).

A leitura de salmos e de outros textos religiosos era realizada seguida de uma atividade de interpretação, dramatização ou produção de texto. Em algumas produções dos alunos é explícita a mensagem da relação entre o bem e o mal, reafirmando o sentido da bíblia como um objeto capaz de dar conta da disciplinarização dos corpos.

Eu não quero ir para as trevas porque nas trevas têm muitos malignos. O maligno pega as pessoas e põe fogo e a gente não vai para o céu, vai para o inferno. O senhor Jesus fica muito chateado, a gente nunca deve ir para as trevas, lá só tem maligno, por isso que a gente deve acreditar só no Jesus Cristo, ele faz milagres, Jesus é a luz que ilumina todos nós para a gente não ir para o inferno (B – aluno EP1 – Fragmento do texto produzido após a leitura de um salmo).

O que são as trevas? As trevas são as brigas, a fome, o desemprego, os roubos, a falta de respeito. Isso que leva às trevas. As trevas são buracos negros, um buraco que tem muita escuridão. Tchau e vai com Deus (La – aluno EP1 – Fragmento do texto produzido após a leitura de um salmo).

Um outro gênero textual trabalhado com tom moralizante foi uma fábula do livro didático que tinha como mensagem final a pobreza como consequência da impaciência. A moral da história foi enfatizada para demarcar o comportamento a ser seguido pelos alunos.

Na prática pedagógica da professora **MARI** não foram visualizados gêneros textuais, sendo trabalhados com a função de moralizar, de determinar um comportamento desejável, no entanto um de seus alunos revelou que esse é um gênero que tem acesso em sua família.

Eu gosto de ler livros da igreja Universal que eu ganho quando eu vou com a minha mãe (A – aluno EP2).

4.8.3 – Leituras de Fruição Estética

As leituras com finalidade de fruição estética foram desenvolvidas no âmbito da sala de aula de **BEL**, com livros de literatura infantil, que compunham o acervo da escola. A inexistência do espaço da biblioteca fazia com que esses livros ficassem guardados na Coordenação, porém as professoras e os alunos tinham acesso aos livros, a qualquer momento.

Dessa maneira, pude visualizar diversas situações em que os alunos manuseavam e liam esses livros sem o compromisso de realizar uma determinada atividade. **BEL** pegava-os na Sala da Coordenação e deixava que os alunos escolhessem o que gostariam de ler.

Foi interessante observar os alunos lendo, conversando com os colegas acerca do que leu, indicando leituras e trocando livros. Essa prática possibilitou uma maior mediação da **BEL** na constituição dos

alunos como leitores e ainda inseriu-os no rol dos mediadores de aproximação entre os colegas da turma e os livros.

As práticas de fruição estética foram analisadas como as leituras que causavam prazer e entretenimento aos alunos. Possivelmente, essas práticas desempenham um importante papel no desenvolvimento do interesse e do desejo dos alunos pelo ato de ler.

Na sala de aula de **MARI** não foram observadas práticas de fruição estética. Apesar da diversidade de gêneros textuais trabalhados, ela propunha sempre a leitura com uma finalidade pragmática.

Seus alunos afirmaram que, em algumas situações, **MARI** emprestava livros para alguns alunos, os quais solicitavam a ela, para lerem em casa. Essas leituras caracterizavam-se como práticas de prazer e entretenimento, desvinculadas de um compromisso escolar.

A professora dá livros para gente ler em casa. Quando a gente chega, ela conversa sobre a leitura, mas sem fazer atividade (W – aluna EP2).

Em sua história de leitora, os textos de fruição demarcaram o sentido do ato de ler, durante a infância e a adolescência, no entanto, no contexto de sua ação pedagógica, eles são ausentes. A leitura é uma prática escolarizada, vinculada ao cumprimento dos conteúdos gramaticais, de interpretação e produção de texto.

É importante salientar que alguns textos podem garantir a fruição, apesar de não serem utilizados com essa finalidade. As histórias em quadrinhos podem ser destacadas como um gênero textual desejado por grande parte dos alunos. Quando utilizadas na sala de **BEL** e **MARI**, serviram à realização das tarefas escolares, mas propiciaram o prazer e o divertimento dos alunos.

Eu gosto quando a professora passa leitura de gibi. Eu acho muito interessante ficar vendo aquelas histórias. É muito engraçado (GE – aluna EP1).

A professora trabalha gibi. Uma vez ela pediu para nós fazermos historinha em quadrinhos. Ela manda a gente ler, é muito divertido (P aluna EP2).

4.9 – Os Modelos de Letramento Adotados na Prática Pedagógica

As práticas de leitura desenvolvidas no contexto escolar são planejadas com objetivos específicos e materializam-se a partir de gêneros textuais que, por sua vez, estão inseridos em suportes textuais. A escolha desses materiais, bem como o uso que é feito deles, repercutem em uma prática pedagógica que se fundamenta em um determinado modelo de letramento.

Street apud Soares (2003) considera que o processo de letramento pode se desenvolver a partir de dois modelos: o autônomo e o ideológico, denominados neste estudo de *modelo escolar* e *modelo social* respectivamente.

No modelo autônomo ou escolar, a leitura é trabalhada de forma descontextualizada e neutra, utilizando-se de gêneros discursivos encontrados em suportes textuais escolares, sobretudo, no livro didático. O modelo ideológico ou social é o que trabalha a leitura em diferentes contextos discursivos, utilizando-se da variedade dos gêneros que circulam socialmente, nos diferentes suportes de texto.

É importante salientar que o trabalho a partir de diferentes gêneros não garante um processo de letramento compatível com as demandas do cotidiano. As estratégias de uso social dos textos são relevantes à análise do desenvolvimento desse processo. Portanto, o processo de letramento dos alunos é alcançado por meio de uma prática que viabilize o acesso à diversidade de gêneros textuais, e o uso social desses, em diferentes situações discursivas.

Uma outra questão a ser destacada é que a inserção, no contexto escolar, de textos que circulam na sociedade, sem um trabalho direcionado ao resgate da sua função social, não possibilita o letramento

social dos alunos. As finalidades desempenhadas pela leitura, nas diferentes instâncias sociais, devem se constituir em um princípio norteador das atividades de leitura desenvolvidas na escola.

Os modelos autônomo ou escolar e ideológico ou social, podem ainda ser relacionados à concepção tradicional e à contemporânea de letramento.

A concepção tradicional foi muito difundida há algumas décadas e consiste na afirmativa de que letrado era o sujeito que tinha alto grau de instrução e possuía o conhecimento erudito. A concepção contemporânea relaciona-se à necessidade de uso social dos diferentes textos que circulam no cotidiano, e extingue essa relação entre o letramento e a norma culta da língua.

BEL apresentou dificuldades em organizar mentalmente sua concepção de letramento, apresentando três definições para o termo.

*Eu sei que são pessoas que lêem, que têm um bom entendimento da leitura (Profª **BEL** – EP1).*

*Eu entendo que letramento são as pessoas que conseguem ler socialmente textos, qualquer tipo de texto (Profª **BEL** – EP1).*

*Letramento, eu acho assim, que é a linguagem culta do ser humano, que vai adquirindo no seu dia-a-dia, para a construção mais crítica do conhecimento (Profª **BEL** – EP1).*

Os conceitos mencionados por **BEL** relacionam o termo ao conhecimento erudito, à norma culta da língua. Ser letrado, nessa vertente, é ter a capacidade de usar a norma padrão de uso da língua em diferentes contextos.

As considerações de **BEL** remetem a uma valorização do letramento em uma dimensão escolarizada, relacionada à linguagem formal, aprendida na escola. Tal afirmação destitui a possibilidade de um sujeito analfabeto ou com baixo grau de instrução, demonstrar um elevado nível de letramento.

Suas dificuldades não são esperadas em uma pessoa que se encontrava, na ocasião da pesquisa, em fase final de um processo de formação em nível superior.

Ao buscar uma definição para o termo letramento, **MARI** relaciona-o ao trabalho com materiais concretos e com a realidade dos alunos, enfatizando o papel do próprio sujeito nesse processo.

*A minha concepção de letramento é que eu posso trabalhar com as crianças através de material concreto, de coisas do dia-a-dia, da realidade deles. (...) A minha concepção é que eu tenho que estar buscando fazer essa construção com eles, intervindo sempre que necessário para proporcionar a ele a possibilidade de se autodesenvolver (Profª **MARI**– EP2).*

Essa definição limitada de letramento foi ressignificada por **MARI**, ao mencionar em que se constitui um sujeito letrado.

*Um sujeito letrado para mim é aquele que consegue ler diferentes tipos de informações e interpretá-las; é um sujeito que consegue, através dessas informações, argumentar, se posicionar, construir seus próprios conceitos e emitir suas opiniões, independente de ser coerente ou não com o que outras pessoas do meio em que ele está, pensam; e, também, estar procurando sempre desenvolver a coerência, a coesão e a intertextualidade, porque quando você começa a ler diferentes tipos de texto, a se informar, a buscar essa sede do saber, você começa a construir as suas concepções, a sua forma de ver, você começa a emitir os seus conceitos (Profª **MARI** – EP2).*

MARI aproxima o sujeito letrado de um leitor crítico. As habilidades de argumentação, posicionamento e interrelação entre os textos e o contexto são imprescindíveis à formação do leitor. Sua fala demonstra uma conscientização do que é necessário garantir para a prática docente: propiciar o desenvolvimento do letramento dos alunos.

A concepção de letramento foi objeto de estudo das disciplinas da área de Linguagem, mas o trabalho envolvendo a temática não garante a assimilação dos conceitos pelos sujeitos.

O termo letramento é relativamente novo no âmbito brasileiro. Sua disseminação nos discursos ainda é incipiente; essa talvez seja a justificativa para os conflitos conceituais de **BEL** e **MARI**.

Apesar da compreensão limitada, **BEL** demonstra um entendimento de que, para propiciar o letramento dos seus alunos, é necessário garantir em seu trabalho, atividades de leitura, envolvendo diferentes gêneros textuais. Seu fragmento de fala apresenta os textos utilizados em sua prática docente.

*Eu utilizo diferentes gêneros textuais de leitura, como por exemplo, jornalístico, leituras de bulas, de receitas, gênero literário e revistas (Profª **BEL** – EP1).*

BEL confunde-se ao referir-se aos gêneros e suportes textuais como sinônimos. As revistas são suportes de veiculação de textos pertencentes a diferentes gêneros, como por exemplo, os jornalísticos e os publicitários.

Para **BEL** a sua prática pedagógica auxilia no processo de letramento dos alunos, sobretudo, por propiciar o avanço deles, no decorrer do ano letivo. Ela retrata que esse avanço foi expressivo na análise dos textos produzidos por eles.

*Eu considero que minha prática auxilia no letramento dos alunos, porque ao longo do processo, eu percebi o desenvolvimento das crianças, o incentivo que eles tiveram, o que eles produzem. Eu tenho vários textos produzidos por eles, então eu senti uma diferença muito grande desde o início do ano (Profª **BEL** – EP1).*

Os alunos também retratam o papel de **BEL** em seus processos de formação como leitores.

A professora incentiva muito a gente ler, porque ela passa texto pra gente ler, depois a gente vai comentar. Ela fala que a gente tem que aprender, porque senão aprender, como é que vai arrumar um emprego (AC – aluna EP1).

Ela cultiva a leitura. Às vezes, nas tarefas de português, tem um texto, ela fala pra cada um ler um parágrafo. Se alguém lê errado, ela explica como é. Ela sempre fala pra gente ler (C – aluno EP1).

Uma declaração curiosa e única, em suas características, foi a do aluno **R**, que demonstrou, durante a realização da pesquisa, um comportamento diferenciado. Ele mostrava-se um aluno rebelde, arredio e distante. No momento da entrevista, declarou que **BEL** não influenciava suas leituras, pois não o via como um sujeito pertencente à turma.

Ela não presta atenção em mim, ela não gosta de mim. Eu acho que ela não me considera um aluno dela. Ela não presta atenção em mim. Ela chama atenção dos outros, eu estou fazendo bagunça e ela chama a atenção de outro; parece que eu não estou dentro da sala (R – aluno EP1).

O fato despertou-me a curiosidade de questioná-la. **BEL** afirmou que **R** era uma criança muito difícil, que já lhe tinha causado vários problemas, inclusive de furtos. A fim de solucionar a situação, ela buscou aproximar-se da sua família e tentar um trabalho em cooperação. Apesar de ter mencionado mudanças de comportamento significativas, sua fala denuncia que **R** permaneceu distante da sua pessoa.

No começo do ano, o R foi uma criança muito difícil de trabalhar. Ele deu alguns tipos de problema, que até me levaram a pensar e refletir mais sobre as crianças que vivem na rua, os meninos que vivem na rua, porque ele vinha para a escola e saía, pulava o muro. Ele chegava em casa, mentia pra mãe, dizia que estava comigo e não estava. Foi uma complicação muito grande. Eu estive na casa da mãe dele e

comecei a perceber o problema familiar; separação da mãe, dificuldade de emprego. Comecei a conversar com ela e pedi que não deixasse ele faltar muita aula (...) Em relação a aproximar do professor, ele nunca foi de aproximar. Sempre tem festinha na sala, de aniversário das crianças, meu aniversário, eu tento me aproximar, mas ele é desse jeito mesmo, ele é muito afastado (Profª BEL – EP1).

MARI salienta que o processo de letramento dos alunos é alcançado por meio de um trabalho árduo, que integre um projeto educativo, no qual todos os sujeitos, pertencentes à instituição escola, participem do processo, juntamente com os familiares dos alunos. Ela considera que o seu papel é propiciar ao aluno o contato com o mundo letrado, com os diferentes textos, suportes e tipos de informações.

MARI não extingue a sua atuação na intervenção e na mediação nas dificuldades que os alunos apresentam. Esse contato e essa oferta de materiais impõem-se como uma necessidade, tendo em vista o *déficit* de acesso desses alunos às diversas práticas sociais de leitura do cotidiano.

Os alunos revelam, através de suas falas, o papel desempenhado por **MARI** em seus contatos com a leitura.

Ela me influencia muito a ler, porque ela fala que a leitura é importante para nós (L – aluno EP2).

Ela ajuda bastante, ela fala que tem que ler, que a leitura é importante para gente aprender a ler e desenvolver mais o conhecimento (B – aluna EP2).

Durante o tempo em que estive realizando a pesquisa na sala de aula das professoras **BEL** e **MARI**, tive a oportunidade de observar algumas atividades de leitura mediadas por elas na prática pedagógica. A diversidade de gêneros textuais e as estratégias trabalhadas no desenvolvimento dessas práticas apontam-nos a maneira como a atuação

das professoras auxilia ou não no processo de letramento escolar e social dos alunos.

Na sala de aula de **BEL**, o suporte mais presente foi o livro didático. Além deste, foram realizadas algumas atividades com a bíblia e com livros de literatura infantil.

Apesar de **BEL** fazer do livro didático seu principal instrumento de trabalho, ficou visível sua tentativa de inovar e de buscar fazer uso social dos textos escolares. Essa foi uma constatação revelada, sobretudo, nas atividades de leitura, em que ela mediou uma reflexão acerca da própria realidade dos alunos.

Dentre essas atividades destacam-se a que se desenvolveu com o texto *“Governar”* de Carlos Drummond de Andrade, a qual buscou relacionar as situações de governo do texto, com as situações de representação vivida pelos alunos, na escola e na Associação de Moradores do Bairro; e a discussão do trabalho infantil, propiciada pela leitura do texto *“Menino de Olaria só sabe o Primeiro Nome”*. Era a tentativa de aproximar os assuntos da escola e das situações vividas no cotidiano.

Uma outra situação em que a relação entre o escolar e o social foi estreitada na sala de aula de **BEL** foi durante a eleição do segmento de pais do Conselho Escola Comunidade. Na ocasião, **BEL** presidia a eleição e convidou os pais a abrirem a urna e realizarem a apuração em sua sala. Os alunos participaram da contagem dos votos e conversaram sobre a importância do Conselho.

Apesar de não ter sido uma atividade de leitura, foi muito relevante a análise de como é possível propiciar o letramento social em uma situação escolarizada.

MARI trabalhou com uma maior diversidade textual na sala de aula, no entanto, ao analisar as suas concepções e o seu perfil profissional, percebemos ser ainda pouco o uso social que é feito dos diferentes gêneros que constituem a sua prática docente.

Uma questão interessante de ser destacada foi a iniciativa da professora em buscar diferentes textos para trabalhar a temática de um determinado projeto, e a inter-relação entre as diferentes áreas do conhecimento.

Essa experiência foi observada na ocasião em que **MARI** e seus alunos desenvolviam o projeto do Trabalho.

A temática do projeto surgiu em virtude do Dia do trabalhador, mas impulsionou a discussão do salário mínimo, da carteira profissional, dos tipos de contratos trabalhistas, do seguro desemprego e do trabalho infantil. Os alunos demonstraram um forte envolvimento com a proposta e iniciaram o processo de leitura, buscando estabelecer relações entre todos os textos que estavam sendo trabalhados.

Dentre as atividades desenvolvidas nesse contexto, destaca-se o uso da carteira de trabalho como suporte de leitura; a elaboração de um roteiro de questões para uma entrevista com os trabalhadores, vizinhos dos alunos.

A relação entre o texto e o contexto também foi garantida por **MARI**, ao propor a reflexão da situação trabalhista dos familiares dos alunos e de uma aluna que já atuava como babá.

Algumas atividades como, por exemplo, a entrevista com os colegas de classe, sobre as profissões que conheciam e pretendiam exercer, foram realizadas com o objetivo de projetar e analisar as perspectivas de futuro dos alunos.

Essa proposta foi muito relevante, pois cumpriu uma finalidade social, fazendo os alunos buscarem o significado do trabalho para os trabalhadores, e analisarem a função de cada uma das profissões na sociedade.

A pesquisa revelou que alguns textos de circulação social já se faziam presentes no contexto das salas de aula de **BEL** e **MARI**. Havia intenções pouco definidas na turma de **BEL** e mais intensas na de **MARI**, de mediar situações em que os alunos fizessem uso social da língua.

Algumas atividades propostas possibilitaram aos alunos vivências da leitura em uma perspectiva social, porém, ainda predominavam práticas escolares de leitura, desenvolvidas a partir de suportes de texto – livro didático e livros de propostas pedagógicas –, utilizados somente na instituição escolar.

Há a necessidade de ampliar o acesso dos alunos aos gêneros e aos suportes textuais presentes no cotidiano. É importante ainda que as professoras mediem práticas de leitura semelhantes às que circulam socialmente.

O trabalho de **BEL** e **MARI** encontra-se em um processo de transição entre o letramento escolar e o letramento social. Embora reconheçam o papel da diversidade de gêneros textuais e do seu uso social no processo de letramento dos alunos, ainda apresentam dificuldades na transposição didática dessas práticas de letramento surgidas nas circunstâncias da vida social.

CONCLUSÃO

Ao iniciar a conclusão deste trabalho, faço uma retrospectiva dos caminhos trilhados, a fim de recordar-me dos desejos que me impulsionaram a essa investigação.

O estudo realizou-se a partir do delineamento da minha experiência como docente de professoras em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Minhas inquietações debruçaram-me sobre suas histórias de leitura e de suas práticas pedagógicas, na tentativa de compreender as relações entre as professoras leitoras e mediadoras do processo de letramento dos alunos.

O processo de letramento dos alunos foi colocado em cena, em virtude das demandas de uso social da língua. A necessidade de propiciar, aos alunos, competência lingüística, para enfrentar os desafios de uma sociedade grafocêntrica, requer que o professor seja um leitor, que faça do ato de ler uma prática cotidiana, para desempenhar sua função de mediador do acesso dos alunos aos diferentes gêneros e suportes textuais.

Ao propor a realização deste trabalho, elaborei alguns questionamentos norteadores da pesquisa (em anexo). A partir deles, conduzi as professoras a rememorarem a trajetória vivida por elas como leitoras.

Foi um processo relevante, em que as mesmas voltaram ao início de suas vidas, ao processo de escolarização; recordaram-se dos espaços e dos sujeitos participantes dessa história e ressignificaram suas práticas. Como ouvinte e interlocutora, fui “viajante”. Conheci realidades e famílias distintas; percorri um caminho de satisfações e decepções, oriundas do contato que elas tiveram com as práticas de leitura. Enfim, na história do outro, rememorei e ressignifiquei também a minha própria história.

As histórias de **BEL** e **MARI** evidenciaram que as condições de acesso aos bens culturais e às mediações, construídas no contexto familiar e escolar, foram cruciais para a formação como leitoras.

Com oportunidades diferentes, **MARI** encontrou na família um ambiente favorável ao conhecimento e desenvolvimento da leitura. **BEL**, oriunda de uma família com baixa renda e com baixo nível sócio-cultural, obteve a escola como a instituição responsável pela sua formação de leitora. Sua história revelou-nos ainda que esse processo de formação se construiu a partir de transposições e superações constantes. **BEL** criou estratégias para concluir seus estudos e superar os obstáculos que a vida lhe reservou.

O contexto escolar constituiu-se como um espaço de interações significativas e não-significativas entre as professoras e a leitura. A escola nem sempre foi lembrada como uma instituição em que a leitura era desenvolvida para satisfazer as necessidades dos alunos. Ao contrário, as histórias narradas por **BEL** e **MARI** ressignificaram uma infância, marcada por leituras obrigatórias, sem sentido, ou ainda, por leituras interessantes para elas, mas desvalorizadas pela escola.

A constituição de **BEL** e **MARI** como leitoras ocorreu processualmente, mas seus depoimentos revelaram que foi o contexto profissional fez com que essa prática alcançasse o ápice. Tal fato deve-se à significação do ato de ler, surgido nesse contexto, como uma estratégia de satisfação de necessidades, demandadas pelo exercício docente, e de transposição dos desafios da profissão. Essas leituras constituem-se, portanto, as práticas sociais vivenciadas cotidianamente pelas professoras.

Observamos ainda, no processo histórico das professoras, a presença de pessoas que desempenharam o papel de mediadoras da leitura. A elas pode ser atribuída a responsabilidade pelas dificuldades, prazeres e desprazeres, que marcaram a trajetória de suas leituras. Suas histórias evidenciaram mediadores que as aproximaram da leitura, e outros, que causaram um sentimento de repulsa.

As mediações, que conduziram **BEL** e **MARI** à operacionalização do ato de ler, traduziam-se na oferta e empréstimo de livros ou outros suportes textuais, nas conversas sobre o que foi lido, nos modelos de

comportamento dos leitores e na criação de situações em que a leitura era colocada como uma necessidade.

Um espaço, mencionado por elas, como relevante ao enriquecimento das suas práticas de leitura, foi o contexto da Universidade. Foi nesse âmbito que **BEL** e **MARI** afirmaram ter construído conhecimentos e desenvolvido habilidades para aproximarem-se da realização da leitura crítica, fato que a caracteriza como um importante contexto de mediação com o ato de ler.

Na tessitura da história que viveram como leitoras, **BEL** e **MARI** foram personagens dos processos de mediação, mas hoje, desempenham, na ação docente, o papel de atoras desse processo, e possuem o desafio de vincular a leitura à satisfação de necessidades sociais e de propiciar o letramento dos alunos. A mudança de espaço e tempo inseriu-as em um outro papel social. Suas histórias possibilitaram o entrecruzamento entre as alunas leitoras do passado e as professoras mediadoras do presente.

Rememorar as experiências construídas com a leitura, no decorrer de suas vidas, fez com que as professoras buscassem atribuir um novo sentido à prática pedagógica. **BEL** e **MARI** demonstraram preocupação em romper com o que não foi relevante durante suas formações, e em não se tornarem mediadoras de experiências negativas, como algumas que estiveram presentes em suas trajetórias.

Essa é uma característica da história de vida: possibilitar que o sujeito, ao narrar sobre os acontecimentos, reflita e busque uma nova forma de compreendê-los.

Investigar a relação entre a trajetória de leitura de **BEL** e **MARI** e a prática que desenvolvem para formar leitores foi crucial para compreender que o processo de formação docente se construiu a partir das múltiplas relações que estabeleceram durante a vida, seja como pessoas, como alunas ou como profissionais.

A constituição de **BEL** e **MARI** como leitoras tornou-se fator determinante da ação pedagógica que desenvolvem. As estratégias

adotadas no trabalho docente, os gêneros e suportes escolhidos para o uso em sala de aula, relacionam-se às concepções de leitura e de letramento que possuem, à maneira como se relacionam com a leitura, aos textos a que têm acesso, e ao uso que fazem dessa prática como cidadãos e profissionais.

Lajolo (1988) afirma que nem sempre a história de leitura do professor propiciará a formação de leitores; o fator que determinará essa relação vincula-se ao envolvimento que o docente possui com a leitura.

Ao analisar as experiências de leitura das professoras, bem como as práticas sociais mediadas por elas no contexto da sala de aula, observamos uma estreita relação entre as leituras do seu cotidiano e as do seu fazer pedagógico. O cotidiano da sala de aula demonstrou uma tentativa de superação das estratégias de trabalho que não foram significativas durante a escolarização, entretanto, ainda observamos a reprodução de algumas práticas vividas como alunas, seja na conduta, no encaminhamento da atividade ou na estratégia escolhida para desenvolver a leitura com os alunos.

As professoras encontravam-se em uma fase de diversificação, procurando novas formas de realização do trabalho docente. Apresentaram avanços, em relação à história vivida, porém ainda incidiam em ranços da profissão, enraizados em suas práticas.

As práticas de leitura, mediadas em sala de aula, privilegiavam textos e suportes escolares, cuja função destina-se apenas à aprendizagem de conteúdos gramaticais ou de compreensão textual. Os gêneros textuais trabalhados com os alunos eram, em sua maioria, oriundos do livro didático; caracterizavam-se como literários; eram construídos de forma fragmentada a partir de uma estrutura narrativa. Poucas foram as situações em que a leitura foi trabalhada como uma prática discursiva, envolvendo situações do cotidiano.

Em relação ao processo de letramento dos alunos, houve tentativas de uso da leitura como uma prática social, porém ainda foram remotas, prevalecendo o modelo escolar de letramento, o qual se

desenvolveu a partir de atividades planejadas, conforme os critérios pedagógicos e as propostas dos manuais didáticos, não atendendo satisfatoriamente as demandas de leitura impostas socialmente.

Ainda que de forma incipiente, **BEL** e **MARI** propiciaram aos alunos o desenvolvimento de habilidades de leitura, e participaram dos seus processos de letramento. Para a maioria, elas caracterizavam-se como o único referencial de leitor.

Para os alunos, provenientes de famílias com baixo nível sócio-econômico e cultural, as professoras assumiam a função de mediadora da oferta de materiais de leitura e da criação de necessidades para o exercício do ato de ler, possibilitando-lhes o conhecimento de gêneros textuais não visualizados em suas famílias.

Em tempos, espaços e com personagens diferentes, as histórias se repetem. Os alunos de **BEL** e **MARI** provêm de famílias com características semelhantes à de **BEL**. Suas histórias de leitura e letramento serão construídas, sobretudo, na instituição escolar, fato que recai na exigência de um trabalho docente compatível às demandas de uso social da língua.

Nesse cenário, **BEL** e **MARI** são “peças-chave” para o processo de letramento dos alunos. Suas leituras do passado e do presente influenciaram a sua prática pedagógica e demarcaram o sentido atribuído por elas à ação docente, salientando a responsabilidade pela ampliação do acesso aos diferentes gêneros textuais e às práticas sociais de leitura do cotidiano, a fim de propiciarem mediações de leitura que favoreçam o processo de letramento dos alunos.

Pensando na vida pessoal e profissional de **BEL** e **MARI**, lembro-me de Ezequiel Theodoro da Silva e faço das suas palavras as minhas:

O professor constitui o principal fator para a promoção da leitura e, conseqüentemente, para a formação de leitores dentro da organização escolar: sem professores que sejam leitores maduros e assíduos, sem professores que demonstrem uma convivência sadia com os livros e

outros tipos de materiais escritos, sem professores capazes de dar aos alunos testemunhos vivos de leitura, fica muito difícil, senão impossível, planejar, organizar e instalar programas que venham a transformar, para melhor, os atuais procedimentos voltados ao ensino da leitura.

Ezequiel Theodoro da Silva

Desejo que a realização deste estudo possa ter servido como prática de formação para **BEL** e **MARI**, suscitando-lhes a reflexão sobre o desafio de tornar-se leitora e mediadora da formação de leitores, e conduzindo-lhes a aspirações de uma prática pedagógica que valorize a inserção sócio-cultural dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUINO, Mirian de A. Práticas de Leitura: uma narrativa deslizando sobre os fios da memória. In: **Leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: ALB, n.36, p. 62-73, dez. 2000.
- ARENA, Dagoberto Buim. Nem Hábito, Nem Gosto, Nem Prazer. In: MORTATTI, Maria do Rosário. **Atuação de Professores**: propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental. Araraquara: JM editora, 2003. p.53-61.
- BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: **Estética da Criação Verbal**, p. 277-326. SP: Martins Fontes, 2003. p.261-306.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Os Professores são Não-leitores? In: MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris Salete Ribas (orgs). **Leituras do Professor**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 23-60.
- BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. 336p.
- BONAMINO, Alicia et al. Avaliação e Letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. In: **Revista Educação e Sociedade**. SP: Cortez; Campinas, SP: Cedes, v. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002.
- BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e Alfabetização**: da concepção mecanicista a sociolingüística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 102 p.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. Texto, Gêneros do Discurso e Ensino. In: CHIAPPINI, Lígia. **Gêneros do Discurso na Escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. SP: Cortez, 2000. p. 17-45.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor Interditado in: MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris Salete Ribas (orgs). **Leituras do Professor**. Campinas, S: Mercado das Letras, 1998. p 61-78.
- _____. Sociedade de Cultura Escrita, Alfabetismo e Participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do Inaf 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 47-63.
- CALVINO, Ítalo. **Seis Propostas para o Próximo Milênio**. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 144p.
- CHARTIER, Anne-Marie et al. **Ler e Escrever**: entrando no mundo da escrita. Trad. Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 170p.
- CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a Leitura 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1995. 592 p.
- CHARTIER, Roger. **Práticas de Leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. 268p.

COENGA, Rosemar Eurico. **Pelas Veredas da Memória**: revisitando as histórias de leitura de professores de língua portuguesa no ensino médio, 2003. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) UFMT. Cuiabá.

CUIABÁ, Secretaria Municipal de Educação. **Escola Sarã**: Cuiabá nos ciclos de formação – na política educacional do presente, a garantia do futuro. Cuiabá: SME, 2000. 218p.

DIAS DA SILVA, M. H. G. F. **O Professor e seu Desenvolvimento Profissional**: superando a concepção de algoz incompetente. In: Caderno Cedes nº 44, ano XIX, p. 33-45, abril. 1998.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Histórias de leitura. In: SILVA, Lílian Lopes Martin da (org). **Entre Leitores**: alunos, professores. Campinas, SP: Komedi. Americana, SP: Arte Escrita, 2001. p. 79-110.

FOUCAMBERT, Jean. **A Leitura em Questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 157p.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de Ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 2003. 87 p.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do Inaf 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 125-153.

GERALDI, João Wanderley (org). **O Texto na Sala de Aula**: São Paulo: Ática, 2001. 136p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. SP: Atlas, 1999. 206 p.

GIOVANI, L. M. Do Professor Informante ao Professor Parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. In: **Caderno Cedes** nº 44, ano XIX, p. 46-58, abril. 1998.

GOMES, Romeu. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 67-80.

GOODSON, Ivor F. Dar Voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 63-77.

GROTTA, Ellen Cristina Baptistella. Formação do leitor: importância da mediação do professor. In: Leite, Sérgio Antônio da Silva (org). **Alfabetização e Letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: Komedi, 2003. P. 129-153.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a Vida Profissional dos Professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António (org). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 79-110.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António (org). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

INEP. **Matrizes de Referência do SAEB 2001**. <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2001/miolo-novas-perspectivas2001.pdf>. Acesso em 01 out. 2004.

_____. **O Conceito de Leitura Utilizado no PISA**. <http://www.inep.gov.br/download/enem2000/pisa/PISA2000.pdf>. Acesso em 01 out. 2004.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1997. 300p.

KATO, Mary. **No Mundo da Escrita**: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1986. 144p.

KAUFMAN, Ana Maria e RODRIGUEZ, Maria Elena. **Escola, Leitura e Produção de Textos**. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 179 p.

KLEIMAN, Ângela B. (org.) **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. 294 p.

_____. **Leitura**: ensino e pesquisa. São Paulo: Pontes, 1996.

_____. Ação e Mudança na Sala de Aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane. **Alfabetização e Letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.p. 173-203.

_____. Avaliando a Compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do Inaf 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 209-225.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os Segredos do Texto**. São Paulo: Cortez, 2002. 168p.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. São Paulo: Ática, 1988. 112p.

LAMPERT, Ernani. A Universidade e os Novos Paradigmas da Ciência Pós-moderna. IN: **A Universidade na Virada do século XXI**: ciência, pesquisa e cidadania. Porto Alegre: Sulina, 2000. p. 25-41.

LIMA, Emília Freitas de. O Pensamento do professor: construindo metáforas projetando concepções. In: ABRAMOWICZ, Anete e MELLO,

Roseli Rodrigues de (orgs). **Educação**: pesquisas e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 13-32.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2002. 112p.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. **A Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, Literatura e Escola**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 170p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e Letramento. In: **Da Fala para a Escrita**: atividades de retextualização. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-43.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al (orgs). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris Salete Ribas (orgs). **Leituras do Professor**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. 184p.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso**: novos tempos e espaços para ensinar e aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: Seduc, 2000. 195p.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um Gênero Quadro a Quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al (orgs). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 194-207.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001. 144p.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. **Desenvolvimento Profissional da Docência**: uma experiência de formação em um curso de Licenciatura em Pedagogia. 2003. Tese (Doutorado em Educação). UFSCar. São Carlos - SP.

MORAES, Ana Alcídia de A. Histórias de Leitura em Narrativas de Professoras: uma alternativa de formação. In: SILVA, Lillian Lopes Martin da (org). **Entre Leitores**: alunos, professores. Campinas, SP: Komedi. Americana, SP: Arte Escrita, 2001.p. 165-245.

NÓVOA, António. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Revista Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Cedes, ano XXII, n. 74, p.27-42, abril. 2001.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **A Leitura e a Literatura Infantil no Contexto de Escolas Confessionais**, 2001. 203p. Tese (Doutorado em Educação) UNESP. Marília, SP.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. **A Leitura e os Leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998. 208p.

POSSARI, Lúcia Helena Vandrúsculo e NEDER, Maria Lúcia Cavalli. **Linguagem: o ensino, o entorno, o percurso**. Fascículo 2. Cuiabá, EdUFMT, 2001. 72 p.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 90 p.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a Técnica de Gravador no Registro da Informação Viva**. SP: T. A. Queiroz Editor, 1991. 171p.

RIBAS, Ceris. **As Atuais Mudanças na Educação e suas Implicações para a Alfabetização e o Letramento**. Minas Gerais: CEALE, 2000. Mimeo

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. SP: Atlas, 1999. 334p.

ROJO, Roxane (org). **Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. 232p.

_____. **Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: questões teóricas e aplicadas**. <http://www.fae.ufmg.br/ceale>. Acesso em 15 de junho de 2004.

RÖSING, Tânia, **A Formação do Professor e a Questão da Leitura**. Passo Fundo: EdUPF, 1996. 245p.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. SP: Cortez, 2000. 104p.

_____. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 140p.

_____. **Criticidade e Leitura: ensaios**. Campinas, Mercado das Letras, 1998. 112p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 125p.

_____. Letramento e Escolarização in: RIBEIRO, Vera Masagão (org). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

TARDELLI, Gláucia Maria Piato. Histórias de Leitura de Professores: as diferentes maneiras de ler. In: SILVA, Lílian Lopes Martin da (org). **Entre**

Leitores: alunos, professores. Campinas, SP: Komedi. Americana, SP: Arte Escrita, 2001.p. 247-265.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Alfabetização e Letramento*. SP: Cortez, 2002. 104p.

_____. **Adultos Não-alfabetizados:** o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988. 134p.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado:** história oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992. 386p.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

UFMT. **Curso de Licenciatura em Pedagogia:** magistério das séries iniciais do ensino fundamental. Cuiabá: EdUFMT, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DA EDUCAÇÃO ESCOLAR
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

**Pesquisa intitulada: Ser leitora na Vida e na Docência: desafios para
o processo de letramento dos alunos do Ensino
Fundamental**

Mestranda: Aline Jorge Silva Crispim de Carvalho

Orientadora: Profª Drª. Ana Arlinda de Oliveira

**ANEXO I - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS
(professoras)**

PARTE I – INFORMAÇÕES PESSOAIS

- Identificação na pesquisa _____
- Idade: _____
- Naturalidade: _____
- Estado civil: _____
- Profissão do pai: _____
- Grau de instrução do pai: _____
- Profissão da mãe: _____
- Grau de instrução da mãe: _____

PARTE II – ASPECTOS RELACIONADOS À FORMAÇÃO (nível médio)

- Você realizou o curso de formação de professores em nível médio?
Onde? Quando?
- Você realizou algum outro curso de formação em nível médio? Em
caso afirmativo responda o nome, o local e os anos de realização.
- Houve alguma interrupção em sua trajetória escolar?

PARTE III – ASPECTOS RELACIONADOS À FORMAÇÃO

(nível superior)

- Qual foi a data de início do Curso de Pedagogia?
- Qual foi a data de conclusão do Curso de Pedagogia?
- Quais as disciplinas em que você alcançou maior êxito durante o curso?
- Quais as disciplinas em que você alcançou menor êxito durante o curso?
- Você ficou retida em alguma disciplina? Qual?
- Quais as contribuições da formação em Pedagogia para a sua prática pedagógica?

PARTE IV – ASPECTOS RELACIONADOS À FORMAÇÃO COMPLEMENTAR

- Você realizou algum curso de Língua estrangeira? Qual? Quando?
- Realizou algum outro curso complementar? Qual? Quando?
- Você costuma participar de cursos de formação continuada?
- Quais foram os últimos cursos que você realizou?

PARTE V – INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

- Há quanto tempo atua na profissão?
- Você atuou algum tempo no magistério sem ter formação específica? Em caso afirmativo responda onde e quando.
- Já atuou em outra profissão? Em caso afirmativo responda qual e por quanto tempo.
- O que te fez se interessar pela profissão docente?
- Quais as séries com que já trabalhou no decorrer da profissão?
- Quais as séries em que você trabalhou nos últimos cinco anos?
- Há quanto tempo atua nesta escola?
- Qual o regime e a carga horária de trabalho nessa escola?
- Como é realizado o planejamento das aulas?
- Que outras funções você já desempenhou nessa escola?
- Você trabalha em outras instituições? Quais? Que função exerce?

PARTE VI – O ACESSO E O ACERVO DE LEITURAS

- Quais os gêneros textuais que você mais gosta de ler?
- Com que frequência você lê livros?
- Quais os livros que você tem preferência em ler. Relacione de acordo com as suas prioridades:
- Que tipos de livros você possui em sua residência?
- Com que frequência você compra livros?
- Qual foi o último livro lido por você? Quando?

- Com que frequência você lê jornal?
- Quais as partes do jornal que você mais gosta de ler?
- Com que frequência você lê revistas?
- Quais as revistas que usualmente você lê?
- Você possui alguma assinatura de revista especializada em Educação? Qual?

PARTE VII – EVENTOS CULTURAIS

- O que você gosta de fazer nas horas de lazer?
- Quais são as atividades culturais que você realiza frequentemente?
- Quais são os espaços culturais que você conhece em Cuiabá?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÀREA DE CONCENTRAÇÃO: TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA
EDUCAÇÃO ESCOLAR
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

Pesquisa intitulada: Ser leitora na Vida e na Docência: desafios para o processo de letramento dos alunos do Ensino Fundamental

Mestranda: Aline Jorge Silva Crispim de Carvalho

Orientadora: Prof^a Dr^a. Ana Arlinda de Oliveira

ANEXO II - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS
(alunos)

PARTE I – INFORMAÇÕES PESSOAIS

- Identificação na pesquisa _____
- Idade: _____
- Naturalidade: _____
- Profissão do pai: _____
- Profissão da mãe: _____

PARTE II – ASPECTOS RELACIONADOS À ESCOLARIDADE

- Em que série você ingressou na escola?
- Você repetiu alguma série? Qual?
- Há quanto tempo você estuda nessa escola?
- O que você mais gosta na Escola?
- O que você menos gosta na Escola?
- O que você mais gosta na aula da professora?
- O que você menos gosta na aula da professora?

PARTE III – O ACESSO E O ACERVO DE LEITURAS

- O que você mais gosta de ler?
- Quais os livros que você tem preferência em ler?
- Que tipos de livros você possui em sua residência?
- Escreva o nome de algum livro que você já leu:
- Quem compra ou empresta livros para você?

PARTE IV – EVENTOS CULTURAIS

- O que você gosta de fazer nas horas de lazer?
- Quais são os espaços culturais que você conhece em Cuiabá?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÀREA DE CONCENTRAÇÃO: TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA
EDUCAÇÃO ESCOLAR
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

**Pesquisa intitulada: Ser leitora na Vida e na Docência: desafios para o
processo de letramento dos alunos do Ensino
Fundamental**

Mestranda: Aline Jorge Silva Crispim de Carvalho

Orientadora: Dr^a. Ana Arlinda de Oliveira

ANEXO III - ENTREVISTA PROFESSOR I – NÃO-ESTRUTURADA

Questão central: Como você se constituiu leitora?

Processo de leitura

- Na Família
- Na Escola
- Na Universidade
- No Contexto Profissional

Práticas de leitura

Mediadores do processo de leitura

- Aproximação
- Distanciamento

O Olhar do sujeito para a sua história de leitura

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÀREA DE CONCENTRAÇÃO: TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA
EDUCAÇÃO ESCOLAR
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

**Pesquisa intitulada: Ser leitora na Vida e na Docência: desafios para o
processo de letramento dos alunos do Ensino
Fundamental**

Mestranda: Aline Jorge Silva Crispim de Carvalho

Orientadora: Dr^a. Ana Arlinda de Oliveira

ANEXO IV - ENTREVISTA PROFESSOR II – SEMI-ESTRUTURADA

- Como você conceitua a leitura?

- O que você conhece a respeito do termo letramento?

- O que é necessário garantir na prática pedagógica para o desenvolvimento do letramento dos alunos?

- Quais as atividades de leitura que você freqüentemente trabalha com os alunos?

- Quais os gêneros textuais que você trabalha em sala de aula?

- Você considera que a sua prática auxilia no processo de letramento dos alunos? Por que?

- Como você se sente, como formadora de leitores?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÀREA DE CONCENTRAÇÃO: TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA
EDUCAÇÃO ESCOLAR
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

**Pesquisa intitulada: Ser leitora na Vida e na Docência: desafios para o
processo de letramento dos alunos do Ensino
Fundamental**

Mestranda: Aline Jorge Silva Crispim de Carvalho

Orientadora: Dr^a. Ana Arlinda de Oliveira

ANEXO V - ENTREVISTA ALUNOS – SEMI-ESTRUTURADA

- Você gosta de ler? Por que?
- O que você mais gosta de ler?
- Quais são as atividades de leitura desenvolvidas na escola?
- Você gosta das atividades de leitura desenvolvidas na escola? Por que?
- Se você pudesse mudar algo em relação a forma como a professora trabalha a leitura , o que você faria?
- Quais são as leituras que você realiza fora da escola?
- Você lê jornais? Quais as partes que você mais gosta?
- Você lê revistas? Quais?
- Você gosta de ler livros? Quais os livros que você se recorda de ter lido?
- Qual foi o último livro lido por você? Quando?
- Você acredita que a sua professora influencia o seu contato com a leitura?
- Que outras pessoas (familiares ou amigos) influenciam o seu contato com a leitura e a escrita? Como eles influenciam?
- Como você se vê como leitor (a)?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÀREA DE CONCENTRAÇÃO: TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA
EDUCAÇÃO ESCOLAR
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

Pesquisa intitulada: Ser leitora na Vida e na Docência: desafios para o processo de letramento dos alunos do Ensino Fundamental
Mestranda: Aline Jorge Silva Crispim de Carvalho
Orientadora: Dr^a. Ana Arlinda de Oliveira

ANEXO VI - FICHA DE OBSERVAÇÃO

Escola: _____
Professor: _____
Data: ____/____/____ **Horário da observação:** _____
Alunos ausentes: _____
Relato dos acontecimentos: _____

Comentário analítico _____

Assinatura da pesquisadora: _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÀREA DE CONCENTRAÇÃO: TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA
EDUCAÇÃO ESCOLAR
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

**Pesquisa intitulada: Ser leitora na Vida e na Docência: desafios para o
processo de letramento dos alunos do Ensino
Fundamental**

Mestranda: Aline Jorge Silva Crispim de Carvalho

Orientadora: Dr^a. Ana Arlinda de Oliveira

ANEXO VII

**Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB 2001: tópicos e seus
descritores – 4^a série do ensino fundamental**

I – Procedimentos de Leitura

- Localizar informações explícitas em um texto.
- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- Inferir uma informação implícita em um texto.
- Identificar o tema de um texto.
- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do texto

- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc).
- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

III – Relação entre Textos

- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto

- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

- Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.
- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

- Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

VI – Variação Lingüística

- Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

ANEXO VIII

Texto trabalhado na EP1

ANEXO IX

Texto trabalhado na EP1

ANEXO X

Atividade de leitura trabalhada na EP2

Música: Ainda temos muito que fazer⁸

I

Em 1924 26 de setembro teve o seu valor
Quando o presidente Artur Bernardes
Decretou o Dia do Trabalhador.

II

O trabalho era quase escravo
Chegando a 16 horas por dia
Mas, com muitas lutas e manifestações
Aos poucos conseguiram melhorias.

III

Mas foi na era de Getúlio Vargas
Que se deu a regulamentação
Oito horas de trabalho, férias e repouso semanal
Salário mínimo e indenização.

IV

Ainda temos muito o que fazer
Para o mínimo de dignidade
E hoje, nesse primeiro de maio
Vamos lutar por mais prosperidade.

⁸ O texto foi copiado da forma como **MARI** escreveu na lousa. O compositor não foi mencionado por ela.

ATIVIDADES DE COMPREENSÃO

1. Em que data foi decretado o dia do trabalho? Quem assinou esse decreto?
2. Como era o trabalho antigamente?
3. O que mudou no mundo do trabalho hoje?
4. Quais as contribuições de Getúlio Vargas para o trabalhador?
5. O que ainda é preciso melhorar em relação ao mundo do trabalho?
6. Em que você gostaria de trabalhar? Justifique sua resposta.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)