



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM  
EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM LEITURA E  
LETRAMENTO – GEPLL

**CLÁUDIA CRISTINE MAIA MENDES**

**LEITURA:** concepções e práticas de professores e alunos  
em uma escola pública de Cuiabá-MT

Cuiabá-MT  
2008

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM  
EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM LEITURA E  
LETRAMENTO – GEPLL

CLÁUDIA CRISTINE MAIA MENDES

**LEITURA:** concepções e práticas de professores e alunos  
em uma escola pública de Cuiabá-MT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de Concentração “Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar” e na Linha de Pesquisa “Educação e Linguagem”.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Arlinda de Oliveira

Cuiabá-MT  
2008

**AGRADECIMENTOS**

A Deus, que me guiou com paciência e infinita misericórdia, agradeço pelo dom da vida e por me conceder saúde e determinação para enfrentar os desafios diários.

Ao meu amado companheiro Alexandre e ao meu querido filho Rafael, que me acompanharam e apoiaram com paciência e ternura.

À minha querida mãe, que mesmo distante jamais deixou de acreditar em minha capacidade e de me encorajar em minhas decisões.

Às minhas amigas e companheiras Rozana Castilho Dias da Silva e Solange Mara Moreschi Silva, que sempre estiveram presentes com palavras de carinho, incentivo e amizade.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Arlinda de Oliveira, em especial, que confiou em mim e me conduziu com profissionalismo, determinação, dedicação e sabedoria na construção deste texto. Agradeço pela orientação irretocável a mim dispensada, pela generosidade em ter-me disponibilizado seu acervo documental e bibliográfico e pela amizade a mim dispensada ao longo dessa convivência. Ana, querida Ana! Muito obrigada!

Às competentes Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup> Lazara Nanci de Barros Amâncio e Maria Aparecida Paiva Soares dos Santos, por terem aceitado o convite para compor a Banca Examinadora deste trabalho e por suas valiosas considerações.

Às professoras e aos alunos que se constituíram sujeitos e colaboram na fase empírica desta investigação, por terem me acolhido tão prontamente na escola e na sala de aula, *locus* da pesquisa.

À Irmã Madalena, mulher vibrante, solidária e amiga, que a todo tempo me deu forças e acreditou na minha capacidade.

À Família Azul (Irmãos Azuis), que nos primeiros momentos me acolheu e depois permitiu que eu continuasse meu caminho. Muito obrigada!

Aos funcionários da Biblioteca Setorial do IE e da Biblioteca Central da UFMT, pelo carinho, competência e atenção demonstrados nos serviços a mim prestados.

Ao PPGE, por meio de Mariana, Luiza e Jeison, pela atenção, competência e paciência com que atendem a todos. Muito obrigada!

De tudo ficam três coisas:

A certeza de que estamos sempre começando;

A certeza de que é preciso continuar;

A certeza de que seremos interrompidos antes de  
terminar.

Por isso devemos fazer da interrupção um novo caminho;

Da queda, um passo de dança;

Do medo, uma escada;

Do sonho, uma ponte;

Da procura, um encontro.

Fernando Pessoa

## RESUMO

Esta pesquisa, fundamentada na abordagem qualitativo-interpretativa, tem por objetivo investigar as concepções de leitura adotadas pelos professores em sala de aula, examinar as atividades de leitura que desenvolvem no cotidiano escolar, bem como verificar se essas práticas contribuem para a formação efetiva do aluno-leitor. Esse assunto sempre esteve e permanece no centro das reflexões do cenário educacional, sendo concebida como um instrumento por meio do qual se desenvolvem no indivíduo habilidades cognitivas que o auxiliam na construção da cidadania. E, nesse contexto, a escola é uma das principais instituições educativas que possibilitam a atuação crítica e participativa desse aluno-leitor na sociedade. Acompanhou-se, por meio de observação, uma sala de aula em seu contexto natural de ensino; gravaram-se entrevistas realizadas com os sujeitos; aplicaram-se questionários semi-estruturados; e procedeu-se à análise de documentos cedidos pela secretaria da escola. Duas professoras, uma de Língua Portuguesa e outra de Literatura, e 25 alunos da 5ª série do Ensino Fundamental constituíram esses sujeitos, e o *locus* escolhido para a investigação foi uma escola pública municipal localizada em região periférica de Cuiabá-MT. Por meio das entrevistas e observações detectou-se uma contradição entre o discurso e a prática docente: enquanto, na primeira situação, as professoras apresentam uma concepção que se aproxima da corrente Sociointeracionista da linguagem e, portanto, de uma percepção da leitura como processo interativo, em suas práticas, que configuram a segunda situação, continuam recorrendo a conceitos tradicionais de ensino. De fato, no espaço pesquisado ainda se têm como guia de ensino da leitura o livro didático e um número reduzido de gêneros textuais e suportes de leitura. Apesar disso, nota-se que os alunos a praticam e recebem grande influência e incentivo dos familiares, principalmente das mães, em relação à referida atividade, o que propicia níveis variados de letramento, condizentes com o nível cultural do núcleo familiar a que pertencem os estudantes.

Palavras-chave: Leitura. Professores-leitores. Letramento. Alunos-leitores. Práticas docentes.

## ABSTRACT

This research is based on the interpretative-qualitative approach. It aims at investigating the conceptions of reading adopted by the teachers in the classroom environment. It examines the reading activities developed in the school routine, as well as verify if these practices contribute for the effective formation of the reader student. This theme has always been and remains in the core of the reflections of the educational area. It is conceived as an instrument by means of which the individual cognitive abilities that assist the construction of the citizenship are developed. In this context the school is one of the main educative institutions that make possible the critical and participative actions of the reader student in the society. The methodology of this study counted on the observations of the classroom in its educational natural context; recorded interviews with the subjects were carried out as well as semi-structuralized questionnaires were applied. An analysis of the documents given by the school secretariat was also presented. Two teachers; one of Portuguese Language area and another one of Literature field, and 25 students of 5<sup>th</sup> grade of Basic Educational Level were the investigated subjects. A local municipal public school in side-line region of Cuiabá in the state of Mato Grosso was the chosen *locus* of the development of this research. The interviews and observations revealed a disagreement between the teacher's practices and their discourse: while, in the first situation, the teachers present a conception that approaches of the Sociointeracionist Theory of the Language and, therefore, of a reading perception as an interactive process, in their practices that construct the second situation, the teachers keep on counting with the traditional concepts of education. Actually, the investigated environment encloses as reading educational guide the didactic book and a reduced number of text gender books and reading materials. Although it was noticed that the students reading practices were based on the great influence and incentive they receive from their families especially by their mothers what propitiates varied levels of literacy, comparable with the cultural level of the familiar nucleus where the students are integrated in.

Keywords: Reading. Readers-teachers. Literacy. Readers-students. Teachers' educational practices.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO 1 – O PROCESSO DE PESQUISA</b> .....	17
1.1 Os Caminhos metodológicos .....	17
1.2 Objetivos .....	20
1.2.1 Objetivo geral .....	20
1.2.2 Objetivos específicos .....	20
1.3 O problema .....	21
1.4 A busca dos dados para compreensão e análise: instrumentos de coleta..	21
1.5 A escolha do local da pesquisa .....	24
1.6 A escolha e a caracterização dos sujeitos.....	26
<b>CAPITULO 2 – LEITURA NA HISTÓRIA E NA ESCOLA</b> .....	27
2.1 Contexto e relação entre história e práticas de leitura .....	27
2.2 Leitura no Brasil e formação do leitor .....	38
2.3 Concepções de linguagem e de leitura que embasam a prática docente ....	53
2.4 Concepções de leitura .....	56
2.5 Leitura e Letramento .....	59
2.6 Os gêneros discursivos na formação do leitor .....	67
2.7 A Literatura no Ensino Fundamental .....	73
<b>CAPITULO 3 – A LEITURA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR</b> .....	80
<b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES E DISCENTES SOBRE LEITURA</b> .....	96
4.1 Um olhar e a primeira leitura sobre o cotidiano escolar .....	96
4.2 Concepções e práticas docentes .....	99
4.2.1 Concepções de leitura das professoras .....	99
4.2.2 Constituindo-se leitoras	



.....	103
4.2.3 O que pensam e como agem as professoras em relação à prática de leitura em sala de aula	.....107
4.2.4 As leituras realizadas pelas professoras: pessoais e profissionais	.....117
4.2.5 A relação das professoras-leitoras com os livros “Paradidático” e Didático.....	121
4.2.6 O uso da Literatura Infanto-Juvenil no cotidiano escolar	.....129
4.2.7 Os Gêneros textuais e a prática docente	.....132
4.2.8 Avaliação	.....134
4.3 Concepções e práticas discentes	.....137
4.3.1 Concepções de leitura dos alunos	.....137
4.3.2 Constuindo-se leitores	.....140
4.3.3 Leituras: as escolhas dos alunos	.....146
4.3.4 A relação dos alunos-leitores com os livros “Paradidático” e Didático	.....149
4.3.5 O uso da Literatura Infanto-Juvenil no cotidiano escolar.....	151
4.3.6 Avaliação.....	152
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	.....154
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	.....160
<b>ANEXOS</b>	.....167

## INTRODUÇÃO

A leitura sempre esteve no centro dos interesses dos educadores, que a defendem como instrumento que desenvolve habilidades cognitivas e auxiliam na construção da autonomia e da cidadania, levando o indivíduo a compreender, participar e se posicionar diante das questões do cotidiano, a fazer uma crítica da sua realidade e a atuar sobre ela.

Porém, há algum tempo se interroga sobre a dificuldade que a escola encontra em formar bons leitores. Há estudos que insistem em afirmar a existência de “uma crise de leitura” no país, e por muitas vezes essa constatação provoca inquietações e questionamentos em relação a essa instituição, incitando a busca de explicações e/ou de culpados para tal situação.

Geralmente são propostas soluções emergenciais que não desvelam nem resolvem o problema, como campanhas e projetos que por meio de *slogans* fáceis de serem decorados e repetidos propagam a importância e os benefícios da leitura, mas não consideram a realidade, não definindo com clareza como se encontram sua prática e os leitores no contexto escolar. A esse respeito, é sabido que situações que ressaltam a crise pela crise tornam-se superficiais e efêmeras, de modo que a questão nem sempre é colocada em pauta para discussão com vistas a sua efetiva resolução. Por certo, existe um interesse ideológico em deixar que essa idéia se alastre.

Considerando que o espaço escolar é um local de permanentes interações, ajustes, conflitos e (re)construções, por ser um organismo dinâmico e social, faz-se necessário investigar e refletir acerca das concepções de leitura adotadas pelo professor, bem como as práticas que esse profissional desenvolve em sala de aula a partir desses conceitos.

Esse interesse decorre do fato de eu há muito tempo estar envolvida com o dia-a-dia da escola e, principalmente, com educadores e alunos que, em algum momento das suas vidas, se valeram do ato de ler ou para solucionar um problema ou como uma ferramenta significativa de criatividade, haja vista também ter me deparado com outros tantos que

deixaram de alargar e enriquecer suas experiências, quer pelo ato de ensinar, quer pelo ato de aprender, devido ao desinteresse pela leitura.

Uma de minhas maiores preocupações sempre esteve associada ao fato de se tomar a “decodificação” do texto escrito como base da aprendizagem da leitura. Compreendo que é necessário entender a construção do conhecimento por intermédio dessa prática como um processo através do qual o indivíduo gradativamente amplia e revê suas formas de ler o mundo, bem como as formas de representá-lo. Enquanto processo, essa aquisição segue caminhos delineados pela realidade histórica, cultural, social e econômica dos indivíduos (e da sociedade em que esses vivem). É nesse contexto que me encontro envolvida como pesquisadora, juntamente com o objeto de pesquisa aqui eleito e os sujeitos selecionados.

No decorrer da minha vida profissional, a cada experiência vivida vim adquirindo e agregando conhecimentos novos. Tive a oportunidade de conviver com alguns professores e acompanhar suas práticas diárias, aumentando, assim, meu desejo de compreender melhor os problemas relacionados à leitura.

Nesse percurso, algo que por muito tempo me chamou à atenção foi o fato de, inúmeras vezes, embora submetidos às mesmas condições de trabalho e inseridos num mesmo contexto histórico-social, determinados alunos obterem sucesso na aprendizagem da leitura, enquanto outros se relegam ao fracasso.

O que os professores sabem do ato de ler e de ensinar leitura? A concepção de leitura e a prática pedagógica do professor influenciam o aluno de forma determinante? Essa visão é condizente com a prática pedagógica?

Essas questões provocativas conduzem a questão central desta pesquisa: *quais concepções e práticas norteiam o ensino e a aprendizagem da leitura na 5ª série de uma escola pública municipal de Cuiabá- MT?*

Esta dissertação obedece à seguinte estrutura: o primeiro capítulo dedica-se a um breve estudo da história da leitura e das concepções de linguagem e leitura, bem como faz uma reflexão teórica a respeito da formação do leitor, do letramento, da literatura, do livro didático e dos gêneros do discurso, tomando por base os estudos de Lajolo (1987), Arroyo (1990),

Manguel (1997), Abreu (1999), Chartier (2001) Bakhtin (2003) e Oliveira (2005), entre outros.

O segundo traz os motivos que me incentivaram à realização deste estudo e exhibe as questões e os objetivos propostos. Ainda nessa parte, explico o processo de desenvolvimento da pesquisa e apresento os referenciais teórico-metodológicos, os instrumentos utilizados, a caracterização dos sujeitos e do local da investigação, para o que referencio Lydke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994), Fazenda (1995) e Demo (2001).

O terceiro capítulo, igualmente de cunho teórico, realiza alguns apontamentos e estudos sobre o professor e a leitura, como também procede a uma reflexão sobre saberes docentes do profissional formador de leitores, tendo como referencial Zeichner (1992), Nóvoa (1995), Tardif (2002) e Perrenoud (2002).

O quarto capítulo compõe-se de categorias que foram analisadas e evidenciadas no material coletado ao longo da pesquisa. Para a análise dos dados, lanço mão de uma abordagem qualitativa-interpretativa, apresentando os resultados, e procurando responder aos questionamentos propostos na investigação.

Como parte da introdução, discorro sobre minha história de leitura e letramento, tão semelhante às histórias de tantas outras pessoas, mas de singular importância em minha trajetória de vida pessoal e profissional.

**Minha história de leitura ou uma leitura da minha história**

Relembrar minhas primeiras experiências com a leitura é muito gratificante. Trago boas recordações dos meus contatos iniciais com essa prática, principalmente daqueles ocorridos no espaço escolar.

Aprendi a ler muito cedo, antes dos seis anos de idade, porque desde os quatro anos eu acompanhava uma tia mais velha que estudava no Jardim de Infância. Assim, já lia na pré-escola, e minha professora, gordinha, cheirosa e inteligente, a quem eu carinhosamente chamava de “Tia Rachel”, sempre ficava orgulhosa ao falar que tinha uma “aluninha” de apenas cinco anos que já sabia ler. Esse comentário sempre era acompanhado de um sorriso ou um abraço. Quanto afeto me foi proporcionado no momento em que eu assimilava as primeiras letras! Assim, a leitura entrou em minha vida como um símbolo de amor, de carinho, de cheiro bom e com uma sensação de aconchego.

Eu não convivía com meus pais; morava com os avós, tios e primos. Como neta mais velha, era minha a responsabilidade de realizar alguns serviços domésticos, pelo que me sobrava pouco tempo para brincar. Ali eu vivia muito calada e me sentia muito sozinha, daí talvez a justificativa de eu mergulhar nos livros e dar vida aos personagens, com os quais passei a dialogar desde muito cedo, tornando-se, assim, meus companheiros constantes. Enquanto as outras crianças brincavam e corriam, eu me via com um livro nas mãos, lendo.

Na escola, sentada de frente para a Tia Rachel, sentia-me feliz, orgulhosa e satisfeita. Lia tudo o que via. Como mágica, ia descobrindo que ler era gostoso, incrível e que era muito bom viver entre os amigos livros. Eles me davam informações antes desconhecidas, as quais eu compartilhava com os colegas de sala. Como em um conto de fadas eu me transformava, pois dentro deles via todos os meus sonhos e fantasias realizados. Em casa, porém, não via meus avós, tios ou outro adulto lendo, tanto que minhas lembranças sobre a leitura estão relacionadas à escola.

Quando pequena adorava ler todos os livros de contos para depois sair recontando-os na rua, no pátio da escola ou onde quer que houvesse pessoas para ouvi-los. Fui crescendo e amando mais e mais a leitura, e a

escola era o espaço onde eu me sentia livre para praticar o meu amor incondicional pelos livros, amigos verdadeiros e inseparáveis.

Quando saí do Jardim, meu pequeno reino encantado, passei a viver outras aventuras em outros reinos, pois fui estudar na pequena “Escola Municipal Marianna Santos”, localizada em zona rural Montes Claros (MG), na qual cursei da 1ª à 4ª série, tornando-se meu segundo castelo de sonhos. Foi uma época de aventuras, com príncipes, princesas, madrastas, sapos na beira do lago, cavalos etc. E eu, então, sempre com um livro nas mãos! Ali as professoras incentivavam muito a leitura, e havia uma pequena biblioteca, muito visitada pelos alunos, da qual semanalmente tomávamos emprestado um livro e o levávamos para casa, e na semana seguinte comentávamos em sala o que havíamos lido.

Em cada obra lida e aula assistida eu me sentia realizada como ser humano, reconhecia nos sinais gráficos e na rotina escolar a solução para meus conflitos interiores. Como toda criança, tinha dúvidas e sempre me via envolvida por grandes questões... muitas delas imaginárias. Então, recorria aos livros, enciclopédias ou até mesmo jornais para buscar as respostas.

Lembro-me das *Aventuras de Oliver Twister*, um livro de capa vermelha e dura que fazia parte da coleção que minha mãe havia comprado. Oliver se tornou meu melhor amigo. E as aventuras de Marco Pólo? Ele era meu herói, e eu vivia a lhe perguntar como conseguia viajar tanto e descobrir tantas coisas. Facilmente eu dava vida aos personagens e com eles tinha diálogos intensos e longos.

Após a 4ª série a carruagem foi novamente preparada. Deixei aquele reino e saí para outro maior ainda, não muito distante. Com inúmeros ideais e uma vontade imensa de estudar, fui para o Colégio Tiradentes, da Polícia Militar de Minas Gerais, em Montes Claros, onde cursei da 5ª série ao magistério. Ali os príncipes e princesas eram diferentes. Eram mais barulhentos, mas também gostavam de histórias e livros, o que me encheu de entusiasmo. Os professores e professoras incentivavam o hábito e o gosto pela leitura. Lembro-me especialmente de uma professora de Geografia, “professora Dora”, que a cada quinze dias presenteava com um livro o(a) aluno(a) que obtivesse melhor desempenho na avaliação. Todos ficavam na expectativa de ser o contemplado. Ela ainda nos desafiava, dizendo: “Quero mais é dar livro

para a sala toda. Todos deveriam se sair bem”. Era uma forma interessante de incentivar os alunos a estudar e a ler. Então, eu me esforçava muito para sair a vencedora.

Quando estava na 8ª série, prontifiquei-me a auxiliar o atendimento na biblioteca, onde passava minhas tardes, entre uma folga e outra, organizando e degustando livros. Como era bom!

Aos 15 anos comecei a primeira “andança” fora do reino: tive a oportunidade de trabalhar com um grupo de alunos do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Foi uma experiência incrível, pois eu lecionava para jovens como eu e até a senhores e senhoras com 60 anos de idade. Era gratificante vê-los começar a ler, entender e a questionar o mundo a sua volta. Como sempre fui incentivada a ler, busquei fazer o mesmo com meus alunos, apesar da minha pouca idade e da parca experiência profissional.

A experiência no MOBRAL foi tão marcante que decidi cursar o magistério. Assim que me formei fui trabalhar como professora em uma escola municipal de Montes Claros. Durante seis anos me dediquei à alfabetização. Contar histórias, uma prática que iniciei na infância, auxiliou-me muito nesses anos em que fui alfabetizadora. Sempre estive muito preocupada em incentivar meus alunos a gostar de ler, pois acredito que a leitura seja um instrumento de libertação e autonomia.

Hoje percebo que adquiri o gosto pela leitura através da escola, principalmente através do incentivo dos professores. Estes estiveram sempre presentes lendo para toda a classe, indicando leituras e propiciando momentos de trocas e debates sobre as leituras realizadas.

Depois de 11 anos apenas trabalhando, retornei aos estudos e me graduei em Pedagogia na UNIRODON, uma das universidades particulares de Cuiabá. Na faculdade, novamente me deparei com professores que me instigaram a ler, e as leituras realizadas eram diversas e profundas, tornando-se imprescindíveis a minha formação em nível pessoal e profissional.

Atuando como professora durante 20 anos no Ensino Fundamental, tive muitas oportunidades de trabalhar com projetos de leitura envolvendo alunos e professores. Durante 11 anos me dediquei ao ensino público, especificamente na rede municipal de Montes Claros, mas, quando vim para Cuiabá, inseri-me na rede particular de ensino.

Em minha prática pedagógica, mirando-me no exemplo dos professores eternos professores, partilhando e comentando as leituras realizadas com e para os alunos, eu procurava despertar neles o prazer dessa prática, que eu desejava ser extensível para fora da sala de aula. Empreendi, então, um trabalho de diversidade textual, com o objetivo de sensibilizar o gosto pela leitura e o desenvolvimento do letramento.

## **Capítulo 1**

### **O PROCESSO DA PESQUISA**

#### **1.1 Os caminhos metodológicos**



Apresenta-se aqui uma proposta de pesquisa desenvolvida no universo escolar em Cuiabá-MT<sup>1</sup>, tendo como foco a leitura, especificamente as concepções e as práticas de leitura de professores que atuam em sala de aula. A investigação consta do acompanhamento do trabalho docente naquilo que lhe é “natural” e “rotineiro”, portanto, real, a fim de se proceder à observação e análise dos aspectos supramencionados, requerendo da pesquisadora uma postura fundamentada numa perspectiva que pretende evitar a utilização padronizada ou fechada de pesquisa.

Os estudos considerados padronizados embasam-se em dados empíricos analisados quantitativamente e vistos de forma objetiva e neutra pelo pesquisador, numa visão positivista<sup>2</sup>.

Já a abordagem qualitativa, conforme é denominada nas áreas da Educação e das Ciências Sociais e Humanas, não segue o padrão positivista e vem sendo construída ao longo do tempo na história da pesquisa nesses campos do saber. Relaciona-se, pois, com os movimentos instaurados nas idéias, na política, na cultura, nas ciências em geral e, especificamente, na Educação.

No Brasil, essa corrente surgiu na década de 70 e foi influenciada pelas idéias marxistas na área educacional, o que gerou novas reflexões sobre o ensino e a prática docente (Soares, 1999). Instaurava-se também nesse momento o processo de democratização da escola, viabilizando mudanças na sua concepção e em seu papel e função na sociedade, o que abriu um leque de possibilidades para a investigação e interpretação dos fenômenos educacionais, bem como para o entendimento do que seja a Educação. Em consequência disso, começou-se a negar a neutralidade e a objetividade da pesquisa na área, o que era muito defendido no modelo positivista.

A perspectiva quantitativa positivista apresentava o fenômeno educacional na superficialidade, revelando apenas seus aspectos

---

<sup>1</sup> Cuiabá é a capital do estado brasileiro de Mato Grosso. Segundo a contagem realizada em 2007 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, a população de Cuiabá é de 526.831 habitantes. A Secretaria de Educação Municipal atende a 51.717 alunos distribuídos em 78 escolas urbanas, 18 escolas rurais, 43 creches urbanas e 01 creche rural.

<sup>2</sup> Modelo criado por Auguste Comte, segundo o qual toda atividade filosófica e científica deve se efetuar somente no quadro da análise dos fatos verificados pela experiência. O pesquisador deve se utilizar da objetividade e neutralidade para validar sua pesquisa. Ver mais sobre o assunto em Triviños (data, p. 33-41).

macroestruturais, não dando conta de abarcar a subjetividade ou os aspectos micros, relevantes na Educação.

Na tendência qualitativa o pesquisador é entendido como um locutor; ele narra, descreve e busca compreender o fenômeno dentro e a partir do seu contexto. Os pesquisados, os interlocutores, são os privilegiados, pois participam da ação de pesquisar, informam e desvelam o fenômeno, para que o investigador saia da posição do “eu” para a construção reflexiva do “nós”: “Assim também o conhecimento é construído coletivamente: sou eu, somos nós que construímos o conhecimento coletivamente [...]. Essas novas concepções trazem [...], um novo momento ‘continuum’ do convencional ao não-convencional, no campo da pesquisa educacional” (Soares, 1999, p. 126).

Após essas reflexões, optou-se nesta pesquisa pelo enfoque qualitativo, que instiga e orienta a busca pelo entendimento do fenômeno no seu contexto e realidade e não fora deles. Quanto às estratégias utilizadas, elegeram-se a observação de aulas, a aplicação de questionários estruturados, a realização de conversas informais e de entrevistas semi-estruturadas gravadas com professores e alunos, além da análise documental.

O fenômeno, focalizado em seus vários aspectos, sintetizou-se nas questões: *quem são os sujeitos envolvidos com a leitura no processo de ensino-aprendizagem? Que concepções de leitura foram internalizadas ao longo de suas vivências com tal prática, mediante os convívios sociais e as atividades escolares? Como os alunos e professores se vêem enquanto leitores?*

Consideraram-se os sujeitos os interlocutores deste trabalho de pesquisa, e foi através de suas ações que se procurou desvelar as inquietações da pesquisadora, para isso buscando a parceria deles.

Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), referências na perspectiva investigativa de cunho qualitativo (a partir de uma perspectiva sociológica), atribuem a essa abordagem cinco características fundamentais e específicas:

- o ambiente natural é fonte direta para a coleta de dados, e o pesquisador tem contato direto com o campo de investigação para a compreensão do fenômeno e seu contexto;

- é por natureza descritiva, sendo a análise dos dados ricamente detalhada, dando efetiva importância às palavras e imagens, mais do que aos

números. Inclui transcrições de situações, entrevistas, documentos, fotos, vídeos e citações;

- a ênfase e o olhar atento do pesquisador recaem sobretudo no processo e não no produto final, pois o que interessa realmente é a manifestação do problema em sua realidade, em seu cotidiano;

- o pesquisador, nesta abordagem, não separa nem exclui dados para análise, sendo todos os aspectos significativos para a compreensão do objeto estudado;

- o modo como as pessoas interpretam e dão significado às coisas, ao que as rodeiam e à vida em si tem grande relevância. O pesquisador utiliza-se de estratégias e procedimentos que permitem a percepção e a busca de compreensão dos significados e significantes, levando em consideração a experiência e a vivência do sujeito pesquisado.

Nessas características ficam evidentes o papel subjetivo do pesquisador e a relevância da pesquisa qualitativa, que se propõe a desvelar o que está além dos números, embora se utilize deles e busque compreendê-los com vistas a se obter respostas para o problema ou explicações para o fenômeno, que *a priori* também é construído historicamente na sociedade.

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo geral**

Com o intuito de refletir a respeito das concepções e práticas de leitura do professor, investiga-se esse profissional em suas atividades pessoais de leitura, buscando-se conhecer sob quais condições ele se formou nessa área; a importância da leitura em sua vida profissional e pessoal, dentro e fora do espaço escolar; e qual a sua preocupação e expectativa em relação ao

aluno, também leitor, submetido a um processo de formação permeado pelas concepções e práticas de leitura docentes.

Traçou-se, pois, como objetivo geral:

- Investigar e analisar as concepções e as práticas pedagógicas de leitura do professor, voltado para a formação do aluno-leitor, no cotidiano da sala de aula.

## **1.2.2 Objetivos específicos**

Os objetivos específicos propostos servirão de base para que se possa atingir o objetivo geral mencionado. São eles:

- Conhecer as concepções de leitura e as práticas pedagógicas, ligadas a essa atividade, dos professores da 5ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Cuiabá-MT;
- Conhecer as percepções dos alunos acerca da leitura, em uma sala de aula da 5ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Cuiabá-MT;
- Verificar a proposta de leitura existente (elaborada pela instituição ou pelo próprio professor) e observar se seus preceitos atendem às necessidades e aos interesses dos alunos.

## **1.3 O problema**

A partir do interesse no aprofundamento de algumas questões relativas às concepções e práticas de leitura dos professores, propôs-se realizar a pesquisa em uma escola pública municipal de Cuiabá-MT. Alguns questionamentos serviram para reflexão e delineamento do problema:

- *O que professores e alunos entendem do ato de ler?*
- *A concepção de leitura do professor e sua prática pedagógica influenciam o aluno de forma determinante?*
- *A concepção de leitura do professor condiz com sua prática pedagógica?*

Com base nessas questões, o problema resumiu-se na seguinte formulação:

*- Quais concepções e práticas norteiam o ensino e a aprendizagem da leitura na 5ª série de uma escola pública municipal de Cuiabá- MT?*

#### **1.4 A busca dos dados para compreensão e análise: instrumentos de coleta**

Ancorando-se na abordagem qualitativa de pesquisa, entende-se que é preciso delinear os passos para o caminho investigativo de uma forma diversificada e coerente. Como ressaltam Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p. 163), relativamente ao assunto, as pesquisas qualitativas “são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coletas de dados”.

No entanto, não é possível que, apenas por se aderir a uma abordagem de pesquisa se obtenha dela as respostas a todas as perguntas que se vêm fazendo e/ou que surgirão. Esse momento de ancoragem constitui-se numa parada para reflexão. É o ponto de partida que, determinado pela realidade, se apresenta como uma oportunidade de organizar ou reorganizar estratégias que conduzirão a investigação.

No primeiro momento foram realizadas observações dos professores e alunos em situações diferenciadas de leitura, cujo acompanhamento foi fundamental para se entender como esses profissionais se comportam diante das atividades propostas, as condições nas quais acontecem e como são desenvolvidas em sala de aula. As observações aconteceram durante as aulas de Português e de Literatura, cada qual perfazendo uma hora de duração, conforme os horários estabelecidos pela instituição. Assim, foram realizadas 28 horas de observação de Português e 15 de Literatura, totalizando 43 horas de acompanhamento em sala de aula. Todos os detalhes observados foram anotados em um caderno de campo.

A opção por essa estratégia de pesquisa foi decorrente do entendimento de que é necessário se dispensar uma atenção especial a todas as disciplinas e a todos os professores em seu ambiente natural de trabalho e práticas de leitura, seguindo assim as recomendações de Bogdan e Biklen (1994, p. 133), que orientam: “as questões relativas à duração, aos sujeitos e à forma de participação tendem a surgir à medida que o trabalho se desenvolve”.

A entrevista semi-estruturada foi organizada em questionários previamente elaborados e gravada em áudio, tendo o objetivo de investigar as histórias de leituras dos professores e alunos, bem como o relato das suas práticas de leitura. Imediatamente após a coleta dessas informações, cada entrevista foi transcrita por meio do *software Word*, para então ser analisada. Essas ocorreram em vários encontros, segundo a disponibilidade de cada entrevistado. A entrevista gravada foi fundamental na condução da coleta de dados, porque possibilitou o contato direto do pesquisador com os professores/alunos e favoreceu uma percepção mais aproximada dele em relação a esses sujeitos, instaurando-se entre todos os envolvidos um clima de confiança.

Yin (2001, p. 94) faz referência ao fato de ser o pesquisador que entra no espaço do entrevistado, este que pode não cooperar totalmente em termos da função que lhe é designada no processo investigativo, ou que dele se espera. Daí a importância da sensibilidade e da atenção do investigador a esse fato.

A interação entre pesquisado e pesquisador é necessária para o detalhamento dos objetivos e para a coleta de informações. Por essa via, tornam-se maiores as condições de aprofundamento nas questões previamente elaboradas. A entrevista é, como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo”.

Questionários estruturados também foram aplicados com o intuito de se conseguir mais dados, que, ao serem relacionados e comparados a outros procedimentos, servissem de apoio à compreensão do fenômeno e ao conhecimento dos atos e trajetórias de leitura dos professores e alunos, bem como da realidade escolar.

Outro instrumento utilizado foi a análise documental, realizada através de documentos, como o Projeto Político-Pedagógico e os livros apresentados pelos professores, além de outros registros relacionados à leitura dentro do espaço escolar.

Trabalhar por esses caminhos e nessa perspectiva é agir como um explorador de novas terras, que sai a campo munido de suportes teóricos que servirão de fio condutor, sem, no entanto, desconsiderar que, à medida que a expedição avançar, as dificuldades e obstáculos aparecerão, exigindo novas posturas, olhares lançados para as várias direções, coragem e perseverança. E, se necessário for, uma mudança de roteiro. Como já dizia o poeta e escritor Guimarães Rosa (1979), “Digo: o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

Ao se retratar o dia-a-dia escolar com seus problemas, conflitos, construções e realizações, “esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade” (André, 1986, p. 24).

## **1.5 A escolha do local da pesquisa**

O espaço de investigação foi uma escola municipal de Cuiabá-MT, inserida há 20 anos na comunidade, tendo iniciado seu funcionamento em 03 de março de 1986. Atende a 352 alunos regularmente matriculados e distribuídos da Educação Infantil à 8ª série do Ensino Fundamental. Possui ao todo seis salas de aula, todas com ar-condicionado e ventiladores, sendo amplas, mas não o suficiente para abrigar os mais de 35 alunos de cada turma; uma sala de apoio pedagógico; uma sala de professores (que também funciona como sala da coordenação, onde acontecem as conversas com alunos, pais e professores); uma quadra coberta; uma cantina (não há um refeitório, de modo que os/as alunos/as fazem seu lanche em bancos espalhados sob as árvores e próximos à cantina); uma secretaria, que funciona também como diretoria; uma biblioteca (esta funcionava como sala de computação, cujos aparelhos, dispostos sobre mesas compridas acompanhadas de poucas cadeiras, foram roubados, permanecendo somente o mobiliário; o espaço serve hoje para abrigar como cadeiras e mesas, materiais didáticos para aulas extras etc., pois

a escola não conta com um depósito em suas dependências. Ainda sobre esse cômodo, onde os/as alunos/as fazem trabalhos, leituras e/ou tarefas, o responsável por sua manutenção informou que a Secretaria de Educação visitou a escola e comprometeu-se a esvaziá-lo e supri-lo, ainda em 2007, com novas cadeiras.); banheiros amplos, sendo um feminino e um masculino, e somente um para os funcionários.

Segue um demonstrativo dos funcionários e das respectivas funções desempenhadas na instituição:

- 15 Professores
- 01 Diretor
- 01 Coordenador Pedagógico
- 01 Secretário Escolar
- 01 Técnico em Administração Escolar
- 02 Técnicos em Nutrição Escolar (Merendeiras)
- 04 Técnicos em manutenção e Infra-Estrutura
- 04 Vigilantes (sendo um para atender à proposta de “Espaço Aberto à Comunidade”)
- 01 Professor em desvio de função
- 01 Profissional para Múltiplos (MMD)

A Escola possui um projeto educacional diferenciado: definiu uma carga horária de 880 horas, contemplando a Literatura, que faz parte da grade curricular como uma disciplina autônoma, com atividades específicas voltadas a propiciar o desenvolvimento no aluno do gosto pela leitura; e a Educação Física, que desenvolve atividades extraclasse, levando as crianças e jovens para o espaço escolar com o objetivo de promovê-los e socializá-los. Instituiu, ainda, em seu Projeto Político-Pedagógico, a instalação de uma Sala de Apoio, onde acontecem “Ações de Apoio Pedagógico”. A criação desse espaço surgiu a partir do consenso entre os professores, que, a partir da avaliação realizada no final de 2006, previu um atendimento individualizado nas disciplinas específicas de Português e Matemática, havendo um professor específico para tal. A escola ainda propõe como atividades extras: aulas de alemão, xadrez e artes (teatro); viola-de-cocho, samba e pandeiro; curso de computação e um



projeto denominado “Janelas para o mundo”, cujo veículo é a internet, em parceria com a Secretaria de Educação e Voluntários.

Os critérios de escolha dessa escola, *locus* da pesquisa, foram eleitos em decorrência das seguintes razões:

- pelo desejo de se realizar o estudo em uma escola pública que tivesse uma história de participação ativa na Comunidade em que está inserida;
- pelo interesse de se investigar as concepções e práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de leitura dos professores da 5ª série em uma escola na qual a maioria dos alunos já convivessem há mais de dois anos;
- e, finalmente, por ser uma escola em que os professores têm participação significativa no processo e decisões referentes ao ensino-aprendizagem.

## **1.6 A Escolha e a caracterização dos sujeitos**

Os sujeitos investigados foram duas professoras, uma de Língua Portuguesa e outra de Literatura que atuam na 5ª série do Ensino Fundamental, e 25 alunos<sup>3</sup>. Gradradas em Letras, trabalham há muito tempo na escola (mais de cinco anos), atuando em suas respectivas áreas com os alunos da 5ª à 8ª série.

A fim de se preservar a identidade dos sujeitos, professoras e alunos serão identificados por meio das iniciais do seu nome, e para a indicação do gênero destes últimos, serão utilizadas as letras F para o feminino e M para o masculino.

A professora de Língua portuguesa MAR trabalha na escola no período da manhã e em outro órgão público à tarde, além de cursar Direito em uma universidade particular. A professora de Literatura NAT leciona Literatura e Língua Inglesa nas turmas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental na escola pesquisada, trabalhando com Língua Inglesa em uma escola estadual do mesmo município.

---

<sup>3</sup> A turma da 5ª série é formada por 34 alunos, dos quais somente 25 se colocaram à disposição para participar da pesquisa.

Os alunos são oriundos do bairro São Benedito e de outros bairros circunvizinhos, têm em média 10 a 12 anos e pertencem à classe média baixa. Os pais, em sua maioria, trabalham como pedreiros e funcionários de empresas. Grande parte das mães desempenha trabalhos domésticos e apresentam baixo índice de escolaridade, e a maioria não concluiu o Ensino Médio. Somente dois alunos têm pais professores. Os alunos entrevistados estudam há mais de quatro anos na escola e todos fizeram Educação Infantil.

## **Capítulo 2**

### **LEITURA NA HISTÓRIA E NA ESCOLA**

Este capítulo apresenta um breve histórico sobre práticas docentes relacionadas à leitura, discorre acerca das concepções e dos conceitos de leitura que embasam o fazer docente e procede a uma reflexão relativa à formação do leitor, o uso do livro didático, o trabalho com gêneros textuais e o desenvolvimento do letramento.

#### **2.1 Contexto e relação entre história e práticas de leitura**

Em pleno século XXI, vive-se a era dos avanços tecnológicos, da informatização e das comunicações instantâneas, momento em que as informações, veiculadas na forma escrita ou não e com uma rapidez extraordinária, tornam-se obsoletas. Nesse contexto, o ato de ler torna-se algo tão natural, que se tem a impressão de que ele sempre aconteceu dessa forma, motivo pelo qual não se reflete sobre o seu processo de construção e sua historicidade. Esse, que é um ato intrinsecamente humano e sociocultural, passou por um longo processo de desenvolvimento, sendo concebido de diferentes formas, em função das variadas práticas sociais de cada época.

Buscando-se compreender a leitura como um instrumento sociocultural, adota-se a perspectiva histórica, com um olhar atento, porém breve, voltado para a história da leitura. Nessa perspectiva, Zilberman concebe que

A relevância do enquadrinamento histórico, evidenciando as bases econômicas e ideológicas de um programa de valorização da leitura enquanto aprendizagem e consumo de materiais transmitidos por intermédio da escrita, reside no fato de que impede uma postura ingênua ou enganadora a respeito do assunto [...]. Ao mesmo tempo, a perspectiva sociológica traz à tona as contradições verificáveis na maneira como a sociedade encara a leitura, a escola e a literatura (ZILBERMAN, 1991, p. 11).

Assim, entende-se que essa história não está relacionada somente com a da escrita ou a do livro, mas com a construção histórica e cultural do homem e da sociedade. E focalizar esse percurso permitirá uma reflexão sobre a leitura de uma forma crítica e contextualizada, auxiliando na percepção e compreensão das práticas que foram se constituindo no decorrer do tempo e da história da leitura, do leitor e a escola, pois,

Dentro da história da leitura, supõe-se, em princípio, que a leitura seja uma prática de invenção de sentido, uma produção de sentido. A partir de tal fato, devemos compreender que essa invenção não é aleatória, mas está sempre inscrita dentro de coações, restrições e limitações compartilhadas; e por outro lado que, como invenção, sempre desloca ou supera estas limitações que a restringem (CHARTIER, 2001, p. 33).

Portanto, essa abordagem mostra não só evoluções nas formas ou técnicas de leitura, mas revoluções sociohistóricas que mudaram as perspectivas da sociedade da época em que ocorreram.

Na Idade Média, o ato de ler ocorria oralmente, e o leitor também era o ouvinte. A função da leitura era transmitir o conhecimento como uma forma de propagar a cultura, e poucas eram as pessoas – somente os nobres e seus filhos e os membros do clero – que tinham o privilégio de dominar suas técnicas, bem como as da escrita. Nesse caso, esses contemplados a exercitavam intensivamente.

Existia na época uma sociedade estática (com pouca mobilidade social) e hierarquizada: a nobreza feudal (senhores feudais, cavaleiros, condes, duques, viscondes), proprietária de terras que arrecadava impostos dos camponeses; o clero, que detinha grande poder e era responsável pela proteção espiritual da sociedade, da qual coletava o dízimo, além de ser isento do pagamento de impostos; os servos (camponeses) e os pequenos artesãos. Esta última camada, impedida de aprender a ler, utilizava-se da oralidade para manter e propagar seus conhecimentos e hábitos.

No entanto, dentre eles, um ou outro dominava a leitura (coisa rara), a partir do que construía uma compreensão própria do mundo e da sociedade, tecendo suas reflexões independentemente das imposições sociais e, às vezes, até mesmo colocando suas opiniões para outros (o que não lhes era permitido). Esse é o caso de Menochio<sup>4</sup>, um moleiro que foi denunciado ao Santo Ofício e julgado pela Inquisição devido às idéias que andava propagando. E, ao que tudo indicava, esse comportamento se devia aos livros que lera, pois respondia aos inquéritos por meio de uma série de títulos e tecendo elaborados comentários sobre as obras. Não se limitando a receber as mensagens, Menochio as interpretava, possivelmente de acordo com seus conhecimentos prévios, adquiridos pela tradição oral. Ressalte-se que em sua época a leitura era um instrumento de controle e elitização.

O número de leitores era muito pequeno, e as leituras públicas de textos medievais vinham acompanhadas de um insistente pedido ao público ouvinte para que “prestasse ouvido” ao que lhe era apresentado. A oralidade representava uma forma de pensar e propagar o pensamento, pois a transmissão de conhecimento, que valorizava a retórica, deveria ser totalmente oralizada para então ser compreendida.

Para Barbosa (1990, p. 97-99), a leitura era concebida como um “ato realizado em voz alta, através da subvocalização, ou até mesmo da vocalização da escrita”. Isso significa que só era possível ler os sinais gráficos através da oralidade, captada pela audição e a partir da qual ao leitor cabia atribuir sentido ao texto.

---

<sup>4</sup> Personagem do livro *O queijo e os vermes*, de Carlo Ginzburg (1987).

Assim, as pessoas aprendiam e passavam adiante seus conhecimentos unicamente através da fala, de modo que a leitura em voz alta era a forma de os leitores e não-leitores se encontrar para reconstituírem o sentido do texto escrito. Não se tratava de incapacidade ou pouca habilidade de se apreender a leitura, mas de uma associação entre voz, leitura, declamação e escrita, esta última menos valorizada, tanto que a função do escriba era considerada algo inferior comparativamente à função do leitor: “o poder ou autoridade delegam a função mecânica de escrever a uma pessoa de condição inferior, o escriba” (Chartier, 2001, p. 88).

Outro fator que contribuía para a adesão à prática da leitura em voz alta era o formato do livro, pois “Ler em um rolo implica uma prática completamente diferente de ler em códice [...]” (Chartier, 2001, p. 44). O rolo ou “*Volumen*” de papiro era de difícil manipulação, e o leitor precisava segurar com as duas mãos as réguas de madeira que sustentavam o material, realizando uma leitura mais lenta e pausada, o que se devia também ao fato de freqüentemente se deter nos sinais gráficos.

Já no final da Idade Média o papiro foi substituído pelo pergaminho, que, por ser um material mais flexível, permitia a produção de um suporte prático, admitindo a impressão gráfica em sua frente e verso. Produziu-se, assim, o *códice* de pergaminho, cujo uso se tornou algo comum entre autoridades, viajantes e estudantes, apresentando inúmeras vantagens: o transporte era fácil e seguro; as quatro margens poderiam receber anotações; a organização dos textos poderia ser feita conforme o conteúdo; permitia ao leitor folheá-lo pulando páginas ou apenas passando-as. O livro, que anteriormente era limitado devido ao formato e constituição física, cresceu em tamanho e em número de páginas, aumentando também sua propagação e leitura.

As invasões bárbaras, no entanto, fizeram desaparecer os centros de cultura, e a sociedade letrada ficou às escuras. Sem poder se apresentar, a escrita e a leitura caíram em desuso, restringindo-se aos mosteiros e igrejas. Ali, a atividade de reproduzir as obras literárias era realizada no *scriptorium*, espaço em que os monges diariamente faziam cópias de importantes textos, segundo seus critérios, e também buscavam conservar os livros considerados

patrimônios dos conhecimentos acumulados pela humanidade, tais como a Bíblia.

A aprendizagem da leitura deveria ser exercida exclusivamente na esfera espiritual, e só poderia ter acesso a ela quem apresentasse interesse e vocação religiosa. As crianças, é claro, em sua maioria filhos de nobres, eram admitidas nos mosteiros aos sete anos de idade, onde recebiam os ensinamentos, realizados oralmente. O mestre instruía, elas ouviam e memorizavam as informações. O aprendizado era em latim, através dos Salmos sagrados, com vistas a se garantir a aprendizagem principalmente da leitura. A cultura produzida até então passou a ser considerada profana, sendo perseguida, prevalecendo uma cultura religiosa e espiritualizada.

Assim, a leitura e a escrita, outrora vistas como formas de transmitir conhecimentos, transformaram-se em instrumentos de propagação da cultura religiosa e, sob a influência da Igreja, tornaram-se objetos de veneração e controle da sociedade. Na acepção de Oliveira (2005, p. 96), o livro religioso constituía-se na base fundamental para a educação e moldagem das almas. O pensamento mítico do começo do século XVII alimentava-se de uma literatura de orações e era impregnada de espiritualidade, de sorte que, como afirma Chartier (1991, p. 121 apud Oliveira, 2005, p. 96), a aprendizagem da leitura impunha um “saber ler de origem e uso religioso”.

A prática da leitura ocorria pela repetição e memorização. Os conteúdos dos textos, do mundo adulto, visavam à redenção da criança, que se via obrigada a internalizar os significados de uma realidade que exigiam dela um grau de maturidade muito além do que possuía.

A leitura, que era predominantemente oral, passou a dividir um espaço maior com a modalidade silenciosa, até então pouco utilizada, situação que pode ser ilustrada com a experiência de Santo Agostinho, ao citar Santo Ambrósio e sua leitura “diferente”. O primeiro, em seu livro *Confissões*, relata que lhe era muito estranho e extraordinário ver o segundo ler sem pronunciar nenhum som:

A implicação é que esse método de leitura, esse exame silencioso da página, era em sua época algo fora do comum, sendo a leitura normal a que se fazia em voz alta. Ainda que possam encontrar exemplos

anteriores de leitura silenciosa, foi somente no século X que esse modo de ler se torna usual no Ocidente (MANGUEL, 1997, p. 59).

Essa modalidade abriu caminho para uma nova concepção de leitura, na qual o sentido do texto deixava de se fazer presente somente no som, na oralidade; já não era preciso falá-lo para entendê-lo. Todavia, segundo Barbosa (1990, p. 100), isso ainda não permitia a total compreensão do texto, pois, devido à ortografia, que não era normatizada, não havia o devido espaçamento no texto manuscrito, a diagramação era complexa e, ademais, a pontuação era ausente. Esses aspectos tornavam o leitor/escritor um paleógrafo, decifrador de texto, necessitando do recurso da leitura em voz alta para decodificar e compreender o que lia.

A pequena quantidade de obras em circulação também favorecia a prática da leitura em voz alta, pois a produção manuscrita não podia ser multiplicada com facilidade. O livro era um objeto raro e precioso que reunia somente escritos importantes, em sua maioria textos sagrados e de natureza religiosa.

Com a evolução da escrita nos aspectos citados anteriormente e pela sua utilização mais freqüente, a prática da leitura silenciosa foi sendo construída e utilizada mais amiúde, porém de forma gradual e sistematizada:

O aparecimento da modalidade de leitura visual, silenciosa, foi conquista gradativa, que podemos dividir em três períodos decisivos: o abandono da leitura oralizada e adoção da leitura em silêncio ocorreu durante os séculos IX e XI, no interior dos mosteiros medievais; no século XIII, a nova modalidade de leitura foi difundida no mundo universitário; finalmente, durante a metade do século XIV, a nova maneira de ler ganhou o círculo da aristocracia laica (BARBOSA, 1990, p. 100).

Compreendendo a leitura silenciosa como processo, também Chartier (2001) afirma que a passagem da prática da leitura oral para a silenciosa configurou-se num dos movimentos revolucionários pelos quais passou a história da leitura, a qual se deu num período longo de mudança do foco e da prática: “[...] leva um número crescente de leitores a passar de uma prática de leitura oral, onde ler em voz alta é necessário para a compreensão, para uma outra puramente visual e silenciosa” (Barbosa, 1990, p. 23).

O autor ainda relata que o controle comunitário empreendido na leitura em voz alta deixou de existir na silenciosa, constituindo dois perigos para a época: permitia aos leitores desenvolverem seus próprios pensamentos, independentemente das pressões da comunidade ou das autoridades, e viabilizava a utilização da leitura como fuga, tomando a ficção como realidade e, assim, confundindo o seu mundo com o do texto:

A partir desta leitura silenciosa, que significa solidão, a privacidade, pode-se reconstituir um novo espaço público, já o dissemos, que é diretamente um desafio ao poder estatal. São duas figuras distintas desta independência ou autonomia da leitura do leitor silencioso, que se subtrai ou se distancia do mundo ao fabricar instrumentos críticos que se voltam contra o poder (CHARTIER, 2001, p.157).

Dentre as revoluções desencadeadas no âmbito da leitura, houve, na Europa, no auge do século XV, outra mudança, que, além de reduzir o tempo para se produzir um livro, até então num processo artesanal, portanto longo e laborioso, aumentou essa produção, alterando de forma singular a relação da obra com o leitor: a invenção da imprensa, por Guttemberg. Os efeitos desse invento alcançaram rapidamente muitos leitores em toda a Europa, devido as suas grandes vantagens: a rapidez e a uniformidade do texto e o barateamento do preço em relação à forma anterior.

No contexto socioeconômico, aconteceram entre os séculos XI e XV uma expansão e um desenvolvimento expressivos, quando as atividades comerciais ganharam impulso e a população cresceu significativamente, começando a se concentrar nas cidades. Surgiu, com isso, a necessidade de se popularizar a Educação, que até então era oferecida predominantemente aos nobres e ao clero. Com o crescimento e o desenvolvimento da sociedade e a mudança de pensamento, a Igreja aos poucos foi perdendo o controle absoluto.

O ensino começou a se popularizar e o analfabetismo a ser considerado pernicioso, passando a leitura e escrita a ser consideradas uma necessidade para o acesso à cultura. Desestruturada, a Igreja perdeu o monopólio da educação e, conseqüentemente, das práticas de leitura nas escolas. O ensino expandiu-se devido à criação gradativa de escolas públicas,



e as práticas de leitura ganharam grande incentivo, apesar dos protestos da Igreja, que insistia e tentava manter o controle em suas mãos.

Todas essas questões provocaram mudanças não somente em termos da produção dos livros, mas também da relação com o saber. Além disso, o acesso às obras foi relativamente facilitado e aumentou o número de pessoas que sabiam ler e escrever:

Ao mesmo tempo em que os livros se tornavam de acesso mais fácil e mais gente aprendia a ler, mais pessoas também aprendiam a escrever, frequentemente, com estilo e grande distinção; o século XVI tornou-se não apenas a era da palavra escrita como também o século dos grandes manuais de caligrafia (MANGUEL, 1997, p. 159).

Manguel (1997) levantou uma reflexão sobre a evolução tecnológica proporcionada pela imprensa, que não substituiu totalmente e de modo imediato os manuais escritos, e enfatizou a ocorrência de um processo gradativo em relação à aquisição da leitura e da escrita.

Com o rápido desenvolvimento da imprensa de Gutemberg, já no século XVII os manuscritos sacros foram sendo substituídos pela letra impressa. Lutero, o reformador protestante, buscou, então, nesse recurso, uma forma de divulgar a palavra de Deus para todos. Para que isso efetivamente ocorresse era necessário e urgente que as pessoas aprendessem a ler, pois naquele momento histórico era o conhecimento e o entendimento do material impresso que permitiriam a propagação da doutrina cristã para um maior número de pessoas, em qualquer região e em um tempo razoavelmente pequeno. O que a reforma protestante objetivava era estabelecer, por meio da obrigatoriedade escolar, uma transformação na relação do homem com Deus, “pois a salvação agora é responsabilidade de cada homem e só pode ser alcançada na relação direta com o livro, companheiro inseparável do homem” (Barbosa, 1990, p. 103).

O autor ainda indica a possibilidade de ter sido esse o momento histórico que marcou o início da alfabetização em massa, ou seja, a alfabetização popularizou-se realmente, ocorrendo, assim, a propagação da idéia e a universalização do domínio da leitura e da escrita como base da sociedade. No entanto, até o final do século XVI a relação dos leitores com o

livro ainda se baseava na leitura dos livros sagrados, o que pode ser considerado como mais uma revolução tanto na forma de ler como em sua prática: ao ler o texto, o leitor poderia interpretá-lo, de modo que o texto passou a ter um significado ou intenção.

Olson ressalta que

A importância do ato de Lutero foi ter tratado os textos escritos como representações autônomas do sentido; foi a crença de que os textos podiam falar por si mesmos, sem que fosse necessária a intervenção do dogma ou de qualquer autoridade para passar do texto à interpretação. A ênfase dada por Lutero à importância da escrita se baseava no pressuposto de que todos os que soubessem ler poderiam consultar o texto sagrado por si mesmos e assim usá-lo como evidência para julgar a validade de uma interpretação. Poderíamos dizer que a interpretação foi ao mesmo tempo naturalizada e democratizada (OLSON, 1994, p. 170).

Em meados do século XVII a leitura sacra perdeu seu *status quo*, e obras até então consideradas profanas caíram no gosto dos leitores. Até o final do século XVIII a leitura era antes de tudo uma atividade associada à escuta dos livros lidos em voz alta, seja na praça, nos salões, nas noites dedicadas a tal fim, no meio familiar, seja até mesmo em carruagens, configurando dois tipos de leitores: um que lia em voz alta, de maneira lenta e profundamente compartilhada, e que era o modelo ensinado; e o outro, solitário, que fazia sua leitura interiorizada, silenciosa, ainda considerada superficial e raramente divulgada em público.

Nesse momento prevalecia a concepção de que para ler bem era necessário decifrar as letras, o que se confundia com pronunciá-las em voz alta. Além disso, acreditava-se que, embora precedesse a compreensão, o reconhecimento das letras favorecia a construção do sentido.

A Revolução Francesa, que aconteceu no século XVIII, trouxe uma mudança de ordem prática, pois a leitura em voz alta tinha uma função mediadora e revolucionária:

Durante a Revolução, por exemplo, a leitura em voz alta, tanto nos clubes como nas sessões políticas da cidade ou nos campos serve à propaganda ou à aculturação revolucionárias. Todas estas leituras do século XVIII nas praças públicas regularizam-se e são veículos normais de difusão de textos, das assembléias de governo, das

notícias jornalísticas, que constituem tentativas de ensino entre o povo (CHARTIER, 2001, p. 121).

Outro aspecto que fortaleceu a leitura a partir da Revolução Francesa foi a valorização da família e da infância. O regime absoluto foi sendo substituído pelo democrático e pelo liberal, que entre os séculos XVIII e XIX estimularam a constituição de uma organização familiar voltada aos interesses liberais e na qual, somada à nova visão de infância, passou-se a se intensificar o gosto pela leitura.

Como atividade individual ou coletiva, em silêncio ou em voz alta, a leitura de boletins semanais e da Bíblia sagrada, integrada ao cotidiano burguês, invadiu o ambiente familiar. Saindo das ruas e das praças para conviver no domínio doméstico, o ato de ler “fortalece e se institucionaliza no avesso das práticas associadas aos modos tradicionais de narrar, de tipo oral” (Lajolo; Zilbermann, 1996, p. 16).

Além disso, a partir do século XVIII a Europa presenciou o aumento do número de bibliotecas, que, somado ao crescimento da variedade de textos oferecidos ao leitor, estimulou um novo modo de leitura, que absorveu com rapidez as novidades e ameaçou a validade da leitura tradicional como a mais qualificada e mais aprofundada.

A literatura incorporava o espaço urbano, tendo a crônica e o ensaio como elementos novos nos meios de difusão da leitura, como o jornal. A mudança de foco do autor também deslocava o interesse pelo exercício da leitura:

Os escritores provinham de todos os seguimentos da sociedade: eram nobres, padres, autoridades estatais, médicos, advogados. A elite aristocrática reunia-se nos *cabinets litteraires* (clubes de leituras) para ler os mesmos livros. As bibliotecas particulares floresciam, estimulando o mercado livreiro, principalmente os livros de viagens e histórias, juntamente com os livros sentimentais e obras moralistas, que se tornavam cada vez mais populares (BARBOSA, 1990, p. 105).

De acordo com Barbosa (1990, p. 105), nessa época era representativa a literatura pedagógica infantil, que “promove uma atitude moral” nas crianças e um novo desejo de se supervisionar sua educação. Os pais

podiam contar com manuais para “orientar a mente e o coração da criança”, de modo a torná-la um adulto feliz e útil à sociedade.

Ainda no século XVIII, conforme Zilbermann (1982, p. 12), com todas as mudanças advindas do emblema da “revolução duradoura” na sociedade europeia e ocidental, “desdobra-se uma revolução cultural assinalada pela expansão das oportunidades de acesso ao saber”. Isso ocorreu, por um lado, devido à propagação e multiplicação da cultura através de técnicas e meios de reprodução mecânica, e, por outro, em razão da importância da escola e sua ampliação no contexto social. O livro passou a ser considerado um produto cultural de grande abrangência, disponibilizado para um público com variados interesses e oriundo de classes sociais as mais diversas. Isso implicou num retrocesso do latim, na diminuição do produto religioso e no aumento significativo dos livros nas áreas técnicas e científicas, sendo que o sucesso da época foi o romance e o jornal, com um número crescente de leitores.

No século XIX o público leitor do Ocidente cresceu, em função da significativa da popularização da alfabetização, expandindo a prática da leitura principalmente de jornais e de textos de ficção barata, como também da leitura crítica, como a de Marx e outros.

Houve um paradoxo no século XX, pois, embora tenham crescido os índices de alfabetização, o analfabetismo tornava-se cada vez maior em termos numéricos. Sobre isso, Petrucci (1999, p. 205) afirma que “as causas do analfabetismo não estão relacionadas apenas à baixa renda, mas também a razões políticas e ideológicas”. Um constante controle na formação do leitor passou a existir na escola, principalmente através do direcionamento e aconselhamento da “boa” leitura. No entanto, ocorria a leitura clandestina, que na realidade sempre existiu, quando o leitor escapava do controle. E, como diz Paiva (1997, p. 19), será necessário romper com uma “tradição aprisionadora e formalizadora recorrendo como forma de valorização do gosto pela leitura à desobediência à regra, ao desligamento do veto, buscando a autonomia à leitura e desvencilhando-se da interdição”.

## **2.2 Leitura no Brasil e formação do leitor**

Pesquisas recentes relacionadas à Educação brasileira trazem dados preocupantes sobre o ensino e a aprendizagem da leitura, revelando uma situação que necessita ser investigada e tratada com mais interesse pelos educadores/educandos e toda a comunidade acadêmica. Os dados nacionais sobre o assunto são estarrecedores, indicando também que são necessárias atitudes mais efetivas e afetivas em relação à questão. É urgente o estabelecimento de uma política de acesso à leitura que seja mais eficaz e abrangente.

De acordo com o Índice Nacional de Analfabetismo Funcional do Instituto Paulo Monte Negro (2005)<sup>5</sup>, 74% da população brasileira é analfabeta funcional<sup>6</sup>. O último levantamento feito sobre o grau de escolaridade dos brasileiros apontou que 96,4% das crianças com idade entre 7 a 14 anos ingressaram no Ensino Fundamental, indicando um alto percentual também com relação aos adolescentes, já que entre 15 e 17, 83% estão matriculados no Ensino Médio.

Contudo, entre esses estudantes o índice de analfabetismo funcional é grande. Ou seja, houve significativo aumento do índice de escolaridade, mas os resultados mostraram expressiva diminuição nos níveis da qualidade do ensino. Entre os que cursam a 4ª série do ensino público, 55%, ou melhor, aproximadamente 33 milhões de crianças e jovens não sabem ler nem escrever. Contudo, quanto à referida pesquisa, não há ainda dados esclarecedores sobre o trabalho docente ligado à leitura com esses alunos, bem como sobre as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula.

Esse contexto é revelador da necessidade de um maior número de trabalhos investigativos mais aprofundados nessa área. De fato, é sabido que as questões em torno da leitura e da circulação de livros, que existem desde a ocupação do Brasil no século XVI até a atualidade – o analfabetismo, a falta de escolas, a precariedade das bibliotecas, a distribuição inadequada de livros didáticos, o alto custo do livro, a má formação dos professores etc. –, estão à espera de uma solução ou até mesmo de um novo olhar. Zilberman (1991, p. 48) comenta que “os fatores históricos que atuaram na formação da sociedade

---

<sup>5</sup> INAF, entidade sem fins lucrativos vinculada ao Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope).

<sup>6</sup> Essas pessoas sabem ler, escrever e contar, mas não conseguem compreender a palavra escrita.

brasileira explicam porque a cultura nacional circulou preponderantemente entre elites e foi dominada pela influência metropolitana”.

As práticas de leitura no Brasil começaram elitizadas, e desde essa época sofreram influência Jesuítica, ordem responsável pelo primeiro projeto educacional e pelo estabelecimento da leitura e escrita no período de 1549 a 1759:

O primeiro grande projeto educacional desenvolvido no Brasil resultou do projeto evangélico dessa política catequética, executada sobretudo pelos jesuítas [...]. Nesses 210 anos, consolidou-se a prática pedagógica talvez mais marcante e bem documentada da história colonial brasileira, responsável pelo estabelecimento das condições das quais leitura e escrita, enquanto modelos de ação coletivos e institucionais, firmaram-se entre nós (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 16).

Nos primeiros anos do Brasil colonial a educação era precária, tendo como objetivo principal a catequização principalmente dos índios: “na nova política ditada, então por D. João III (17-12-1548), é encontrada uma referente à conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução” (Ribeiro, 1981, p. 23).

A educação escolarizada, no entanto, era de interesse da camada dirigente, por isso “percebe-se também, a necessidade de incluir os filhos de colonos, uma vez que naquele instante, eram os únicos educadores de profissão que contavam com o significativo apoio na colônia” (Ribeiro, 1981, p. 26).

Os Jesuítas procuraram organizar e implantar o ensino fundamentando na fé religiosa; desse modo, as obras consideradas heréticas e obscenas ficavam de fora, com a intenção de se resguardar os leitores de possíveis leituras pecaminosas.

Então, o que era lido na colônia e como era realizada essa leitura?

Sobre isso, Abreu comenta que

[...] em matéria brasileira, é preciso considerar que, embora se diga freqüentemente que não havia escolas no Brasil colonial e que seus habitantes não tinham interesse pela leitura, tratados<sup>7</sup> como os

---

<sup>7</sup> Os tratados setecentistas Belas Letras sobre o modo de ler, os quais prescreviam modos de ler e definiam o que era esperado de uma leitura adequada, de autoria de Biron e Bardou-Duhamel, entre

mencionados bem como os textos clássicos para os quais se prescrevem leituras poderiam aqui ser encontrados com relativa facilidade, segundo atestam pedidos de licença para o envio de livros ao Brasil, submetidos à Real Mesa Censório Portuguesa (ABREU, 2002, p. 223).

Nesses tratados a prática da leitura voltava-se à aquisição de conhecimentos e à formação de um estilo. Acrescenta o autor que “A leitura de entretenimento não será objeto de preocupação dos tratadistas, exceto quando se tratar de alertar para os perigos que correm aqueles que a ela se dedicam” (Abreu, 2002, p. 214). A leitura era prescritiva, organizada por etapas e com os objetivos de ser memorizada, transmitir conhecimento e ornar o espírito. Ademais, nas palavras do estudioso, “Vê-se que a leitura prescrita tem a função utilitária e formativa, que só será cumprida caso o objeto das leituras sejam os melhores autores [...]” (Abreu, 2002, p. 220).

A preferência dos leitores dirigia-se às produções em prosa da época, pois o modelo erudito, prescrito nos tratados enviados ao Rio de Janeiro, não permitia a leitura de romances:

A discrepância entre as preferências do público e os modelos de leitura difundidos pela escola e pelos homens eruditos podem ter contribuído para a difusão da idéia de que os brasileiros não se interessavam pela leitura. Se havia algum desinteresse, ele era dirigido para o tipo peculiar de texto e não para o conjunto das obras de belas letras (ABREU, 2002, p. 233).

Ainda no século XIX os livros de leitura não se faziam presentes na escola. Algumas fontes, como relatos de viajantes, pinturas, autobiografias e romances, confirmam que ali se usavam textos manuscritos, tais como documentos de cartório e cartas, no ensino da leitura, entre outros documentos, como o Código Criminal e a Bíblia, que eram prescritos como manuais de leituras na Constituição para as escolas.

Até 1808 a imprensa era proibida no Brasil, o que prejudicou a disseminação de práticas de leituras mais consistentes e intensas. Porém, com a vinda da família real em de 1808, entre os tesouros vindos com D.João VI para o Rio de Janeiro, incluía-se um precioso carregamento: a Biblioteca Real,

---

outros, sendo que alguns deles foram regularmente enviados ao Rio de Janeiro no século XVIII e início do XIX (Abreu, 2002, p. 214).

formada por milhares de livros e instalada em 1811, sendo mais um marco de transformação na Colônia.

Ribeiro (2003) informa que, em decorrência dessas mudanças, o Brasil, então sede da Coroa portuguesa, necessitou de algumas medidas relacionadas ao campo intelectual, como a criação da imprensa régia, da Biblioteca Pública, do Jardim Botânico do Rio de Janeiro e do Museu nacional. Em 1808 circulou o primeiro jornal denominado *A Gazeta do Rio*, em 1812 a primeira revista *As variações ou Ensaios de Literatura* e em 1813 a revista *O Patriota*, a primeira carioca.

Esses acontecimentos não renderam melhorias à instrução pública, que não se desenvolveu, e as reclamações eram constantes, além do que as aulas régias e avulsas continuavam. “[...] tanta improvisação, que a médio e longo prazo terá conseqüências graves na formação de um público leitor quantitativamente e qualitativamente habilitado a vivenciar as práticas modernas de leitura” (Lajolo; Zilberman, 2003, p. 133).

Lajolo e Zilberman afirmam que

Só por volta de 1840 o Brasil do Rio de Janeiro, sede da monarquia, passa a exibir alguns traços necessários para a formação e fortalecimento de uma sociedade leitora: estavam presentes os mecanismos mínimos para produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas; a escolarização era precária, mas manifestavam-se o movimento visando à melhoria do sistema; o capitalismo ensaiava seus primeiros passos graças à expansão da cafeicultura e dos interesses econômicos britânicos, que queriam um mercado cativo, mas em constante progresso (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 18).

Nessa perspectiva, somente no final do século XVIII a disseminação do livro se tornou mais abrangente, concentrando-se entre os ricos proprietários de terras e de escravos, principalmente; bem como entre os profissionais e estudantes que se dedicavam à carreira sacerdotal, à cirurgia e à farmácia, aos cargos públicos, ao comércio e à navegação. Assim, a história do leitor brasileiro apresenta suas peculiaridades em meio a jogos de forças instaurados desde a colonização pelas condições econômicas, sociais, políticas e culturais que marcaram uma leitura voltada à moralização, à disciplina e à obediência.



Segundo Lajolo e Zilberman (2003), o leitor é um vencedor dentro desse contexto. De fato, na história do país, apesar de a sociedade leitora só ter começado a se formar um pouco mais de 300 anos após a sua colonização, o leitor, que a princípio era indulgente, tornou-se mais exigente com o passar dos tempos e as mudanças ocorridas na sociedade. Assim, os produtores de leitura tiveram que se "render às necessidades de seus leitores, responder aos seus apelos, orientar-se por suas aspirações" (Lajolo; Zilberman, 2003, p. 10); destes que, como crêem as autoras, constituem uma figura moderna e são produtos de uma sociedade capitalista, burguesa, livre dos aristocratas e do corporativismo feudal.

Entendendo que o sujeito-leitor é construído (e é construtor) no contexto histórico-social da sociedade em que está inserido, volta-se o olhar para o professor-leitor e para o aluno-leitor, questionando-se: como esse leitor vem se formando? O atributo leitor constitui-se apenas com base em conhecimentos escolares? Qual a relação do leitor com a leitura?

Essas indagações servem-se apenas ao mapeamento de um caminho que conducente da percepção e da compreensão desse personagem que se pretende investigar.

Inicialmente, diz Oliveira que

O processo de escolarização introduz a criança num ambiente no qual os saberes sobre a leitura são sistematizados. Esse processo deve possibilitar a decodificação e a compreensão dos mais variados textos. [...]. Se não houver uma prática intensa, variada e gratificante, que seduza o aluno para o ato constante da leitura [...], existe a possibilidade de que o desenvolvimento formativo da leitura não permita ao leitor ler, para além do texto (OLIVEIRA, 2005, p. 118).

Esse leitor, ao ser constituído de acordo com o referencial dos adultos, nem sempre é respeitado em suas vontades, em seus interesses. A autora ainda adverte que é preciso refletir sobre a leitura que se lhe propõe desde a Educação Infantil, pois não é tudo o que o adulto julga ser necessário adquirir em termos de *conhecimento* que interessa à criança, e, em vez de capacitá-la com ferramentas que a estimulem como criança-leitora, afugenta-a, amedronta-a e desestimula-a. E isso não ocorre somente na fase de inicial da escolaridade, mas também em outros níveis ou etapas. Exemplo disso é o fato

de ainda hoje persistir a prática da leitura como forma de prestação de contas do aluno ao professor. Este exige do estudante o preenchimento de uma "ficha de leitura", o qual, então, assume o compromisso de ler para ser avaliado pelo mestre, que, por sua vez, mensura essa leitura consoante as respostas dadas às perguntas direcionadas ao educando, atribuindo-lhe uma nota.

Silva (1998, p. 56) considera que a família e a escola são as principais instituições responsáveis pela e para a formação do leitor. Em relação à família, justifica ser ela o primeiro referencial da criança, o primeiro espaço social que lhe oportuniza a apreensão dos significados dos códigos e símbolos que a rodeiam. Portanto, "o processo de formação do leitor está vinculado, num primeiro momento, às características físicas e sociais do contexto familiar".

Já em relação à segunda, lembra que é no âmbito escolar que os atos de "aprender a ler" e "ler para aprender" adquirem uma forma significativa, a partir de atividades pedagógicas empregadas na formação e preparação do leitor, acrescentando que um dos objetivos básicos da escola é formar o leitor crítico.

Por essa via de análise, Kato (1985) define o leitor proficiente como aquele que se utiliza de processos cognitivos, sendo ao mesmo tempo *fluente e preciso*; ele dá conta de responder não somente ao professor, mas aos questionamentos que faz a si mesmo e aos códigos (escritos ou não), absorvendo e apreendendo o conhecimento. Em contrapartida, o mau leitor é aquele que não consegue realizar uma leitura precisa e se utiliza de adivinhações, quase sempre não atingindo o sucesso esperado.

Na formação do leitor alguns fatores devem ser levados em conta, tais como o convívio e o vínculo afetivo e a interação com leitores com maior experiência; o interesse do próprio leitor sobre o ato de ler; uma organização ambiental adequada; a intervenção de forma sistemática e intencional dos professores e da família.

O ato de ler é uma atividade própria do ser humano, que é quem produz o sentido nessa ação. Assim, pode-se entender que o leitor não seja um agente passivo, que o sentido construído por ele não seja algo dado ou que aconteça do nada, sendo, antes, um processo. A propósito, o sentido não está somente no texto e sim nas relações que o leitor com ele estabelece a partir

dos seus conhecimentos e das práticas histórico-sociais de leitura estabelecidas dentro ou fora do âmbito escolar.

Segundo Martins (1994, p. 28), a escola corre o risco de não estar preparando crianças e jovens para a leitura, devido principalmente ao desinteresse e à rigidez com que se trata o ato de ler: "[...] o que é considerado matéria de leitura, na escola, está longe de propiciar aprendizado tão vivo e duradouro". Já Foucambert (1997, p. 89) polemiza a questão, ao afirmar que a leitura não é de domínio disciplinar, sendo considerada matéria somente dentro da escola. E vai além, defendendo que não é possível haver uma relação direta entre uma disciplina de leitura específica (que não existe) e o ensino da leitura.

No entanto, ainda se têm como guias para esse ensino os livros didáticos e um número reduzido de materiais diversificados, rendendo um aprendizado pouco prazeroso, apartado de conhecimentos significativos.

Charmeux (1994, p. 22) ressalta que a aprendizagem da leitura não é uma questão de método, "é o comportamento do professor em face de sua prática pedagógica que faz a diferença". Assim, o papel do professor é promover e exercer ações intencionais, proporcionando ao aluno-leitor situações de reflexão sobre o ato de ler. E esse trabalho terá melhor resultado se for desenvolvido conscientemente em todas as áreas, pois se sabe que a leitura em si não é uma matéria isolada, perpassando todas as disciplinas. É fundamental uma integração no ensino e nas práticas de leitura. Solé complementa que,

No âmbito de sua classe, cada professor pode planejar e concretizar uma prática baseada na reflexão, inovadora e eficaz. [...]. O esforço desse professor não será tão desgastante se o mesmo se integrar em uma dinâmica na qual pode discutir seus projetos, compartilhar suas dúvidas com as dos seus companheiros de equipe (SOLÉ, 1998, p. 174).

Assim, a escola sofreu profundas transformações advindas da necessidade de se ocupar a criança, ao mesmo tempo em que ficou responsável pela transmissão de um saber que deveria formá-la, acontecendo também, nesse momento, a "consolidação de um público leitor que se converte em um mercado ativo e exigente, ocorrendo um fenômeno cultural" (Solé, 1998, p. 12). A leitura tornou-se, então, uma ponte entre a cultura e a escola, e

ao absorvê-la e dela se apropriar, a escola enquanto instituição tornou-se a forma do jovem se encaminhar para o universo do conhecimento.

Nesse contexto, quanto à leitura e sua propagação, essa instituição de ensino teve funções específicas e relevantes, já que, como ainda informa Solé (1998, p.13),

- a) dar acesso à leitura significou estimular uma indústria nascente – a da tipografia – e que vinha se desenvolvendo bastante;
- b) a tradição do saber, no Ocidente, tinha optado, desde a Antigüidade, pelo livro como receptáculo privilegiado dos produtos intelectuais e da tradição, em detrimento de outras possibilidades;
- c) o caráter econômico do código escrito facilitou sua difusão, já que este detém grande capacidade de condensação ao utilizar o alfabeto, que se caracteriza pela transcrição dos fonemas e não das sílabas ou palavras inteiras, sendo esse o fator que lhe garante funcionalidade.

É por intermédio da escola que o indivíduo se torna apto para o ato de ler, que não é algo mecânico nem é a consequência do existir da escola. Esta e a leitura interagem entre si, não sendo causa nem consequência uma da outra, e coexistem de tal forma, que se torna quase impossível separá-las.

Logo, o processo de formação do leitor é muito complexo, sendo que o seu sucesso se dá por meio de mudanças de paradigma, tornando-se oportuno buscar o entendimento relativamente ao modo como as crianças aprendem, bem como aos fatores que interferem no processo de construção do conhecimento.

A formação do leitor envolve dois processos distintos e indissociáveis, conhecidos como alfabetização e letramento (Soares, 2003a): o primeiro se associa à aquisição do sistema convencional de escrita e o segundo ao desenvolvimento de habilidades relacionadas ao uso desse sistema em situações sociais. Uma discussão mais aprofundada sobre este último será realizada em outro tópico, para que se possam compreender melhor os variados aspectos relacionados à formação do leitor.

Outra questão importante na formação do leitor é o livro didático, que constantemente passa por críticas dentro e fora do espaço escolar, e sem o qual a tarefa do professor se tornaria mais difícil, dele requerendo um amplo conhecimento em relação a todas as áreas do saber ou mesmo a dedicação de

um tempo maior para desenvolver suas atividades, além da disponibilidade para elaborar uma proposta diferente e eficiente de ensino, contemplando materiais impressos e a utilização de outros recursos. Isso não condiz com a realidade desse profissional, que tem pouco tempo disponível para planejar suas aulas, devido a uma carga horária exaustiva de trabalho e à escassez de tempo com que transita de uma escola a outra, para receber um salário que atenda a suas necessidades mínimas.

Portanto, é algo difícil para o educador decidir se vai ou não optar por trabalhar com o livro didático, há muito considerado necessário ao desempenho de sua função: é um dos instrumentos mais antigos da expressão escrita, tendo sido representativo das condições para que a escola funcionasse (Lajolo; Zilberman, 2003).

Houve uma época em que o mestre podia buscar em seus conhecimentos o que considerava necessário para a organização e elaboração do seu livro. Atualmente não é possível aos professores fazerem isso, mesmo porque, como já visto na história da leitura do Brasil, até meados do século XIX manuscritos de cartório e cartas eram os materiais usados no ensino da leitura, e somente a partir da segunda metade do século XIX começaram a surgir livros destinados principalmente ao nível primário, alguns deles ainda impressos na Europa.

Conforme Galvão e Batista,

Em 1868, Abílio César Borges iniciou a publicação de uma das séries mais editadas no período. Os livros foram considerados inovadores no mesmo momento em que foram editados. O primeiro livro destinado ao aprendizado inicial da leitura e da escrita, poderia substituir as cartilhas grosseiras ou os materiais manuscritos. Os demais livros da série tinham um caráter enciclopédico, trazendo conteúdos de várias áreas do conhecimento, de cunho mais instrutivo do que moral (GALVÃO; BATISTA, 1998, p. 23).

Os autores enfatizam ainda que essas obras foram muito elogiadas pela crítica na época, o que não ocorreu nos relatos de alguns alunos, como Graciliano Ramos, que sentia dificuldades para compreender as lições.

No início do século XX o livro *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Miguel Bonfim, foi impresso, narrando uma viagem pelo Brasil e tendo como característica principal o Nacionalismo, movimento da época ao qual os autores

aderiram. O livro também apresentava uma preocupação com a educação moral dos meninos e meninas.

Em 1921 a publicação *A menina do Narizinho Arrebitado*, de Monteiro Lobato, foi conclamado o 2º livro para as escolas e tornou-se também um grande sucesso da Literatura Infantil, conhecido até nos dias atuais.

Lajolo e Zilberman, referindo-se ao livro didático, associam-no

[...] a uma história de leitura, porque ele, mais ostensivamente que outras formas de escrita, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto as publicações destinadas à infância [livros e histórias em quadrinhos], mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo [...] (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 121).

Com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1929 teve início uma discussão mais acirrada sobre a existência do livro didático, a qual, porém, não saiu do papel de imediato. Só em 1934, quando Gustavo Capanema se tornou ministro da Educação do governo Vargas, o INL recebeu suas primeiras atribuições: a edição de obras literárias para a formação cultural da população, a elaboração de uma enciclopédia e de um dicionário nacionais e a expansão do número de bibliotecas públicas. Em 1938 o livro didático entrou na pauta de discussões do governo. O Decreto-Lei nº 1.006/38 instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático para tratar da produção, do controle e da circulação da obra. Passados 11 anos (1934/1945), quando Capanema deixou o Ministério da Educação (MEC), não estavam concluídos o dicionário nem a enciclopédia, mas as bibliotecas expandiram-se um pouco mais para além do Rio de Janeiro e São Paulo.

Das inúmeras formas experimentadas pelos governantes para levar o livro didático à escola ao longo de 67 anos (1929/1996), foi só com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em 1997, e com a transferência da política de execução do PNLD para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que deram início a sua produção e distribuição de forma contínua e massiva. Em 2001 começou a oferta de dicionários de Língua Portuguesa para os alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e de livros em braile para os alunos portadores de deficiência visual. No ano seguinte foi a vez dos matriculados na 4ª e 5ª séries passarem a

receber a coleção *Literatura em Minha Casa*. Em 2003 dicionários foram concedidos aos alunos da 1ª, 7ª e 8ª séries. Em 2004 o Ministério da Educação criou o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), que distribuiu, no ano seguinte, livros de Matemática e de Português para todos os estudantes da 1ª série do Ensino Médio das escolas públicas.

No entanto, o fato de se ter organizado a distribuição de livros não garantiu o uso adequado ou mesmo a chegada desses materiais aos alunos e professores. No decorrer da história, muitas vezes o fracasso da leitura tem sido creditado ao livro didático e à maneira pela qual vem sendo utilizado. De fato, como assegura Magnani (1989), eles não explicitam os pressupostos teórico-pedagógicos referentes à proposta do autor, apresentando respostas prontas, modelos de planejamentos e de avaliação, levando o professor a ficar preso a um modelo, e os alunos, aos conceitos dados pelo autor.

A autora ainda observa que os textos são usados na maioria das vezes como pretexto e são divididos em unidades nas quais se trabalham geralmente leitura, gramática e redação; por muitas vezes são escolhidos em função da gramática; o autor por comum lança mão de fragmentos e adaptações; e, para não cansar o aluno, as produções são curtas.

Em meio a esses aspectos, é relevante considerar que o uso do livro não seja condicionante ou determinante da metodologia de ensino-aprendizagem, mas apenas um recurso ou instrumento de ensino da língua. Desse modo, privilegia-se a compreensão ampla e fundamentada de métodos de ensino-aprendizagem, sem condicioná-los aos livros adotados, mas associando-os à competência do professor, ao conteúdo e ao contexto, em igual observância à importância de se considerarem fatores relacionados a processos sociocognitivos, necessidades, conhecimentos prévios, estados de prazer e interesses dos alunos.

Nessa perspectiva, destaca-se também a importância da escolha dos livros pelo professor e, a partir de suas experiências e convicções, seu contexto e circunstâncias (da escola, dos alunos), de modo que as propostas formais não se constituam em condicionantes exclusivos e evitando-se que a discussão seja substituída pela acomodação ou pelo conformismo. Nos livros didáticos, materializam-se condições e referências ao ensino-aprendizagem, assim como à compreensão e definições de elementos da cultura. Por isso, as

obras se tornam foco de interesses políticos e ideológicos, por seu potencial de influência na maneira de entender e conduzir a apropriação do conhecimento e da cultura na escola e na sociedade. Esse processo pode estar associado à submissão cultural, como pensa Batista ao considerar que

Os livros didáticos parecem ser, assim, parte significativa da população brasileira, o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e constituídos. É preciso, desse modo, conhecer melhor esse impresso que terminou por se converter na principal referência para a formação e a inserção no mundo da escrita de um expressivo número de docentes e discentes brasileiros e, conseqüentemente, para a construção do fenômeno do letramento no país (BATISTA 2002, p. 531).

Nessa subordinação concentram-se fatores de mercado associados aos ideológicos, de modo que a indústria de produção e comercialização de livros se sobreponha à construção crítica, fundamentada, consciente e autônoma do conhecimento, assim como à opção por determinadas publicações, em detrimento de outras, seguindo essa mesma orientação. Com preocupações dessa natureza, denunciam-se processos burocratizados e estruturas formais, normatizadas e pré-definidas de decisões, estabelecendo-se a padronização de critérios e propostas para a escolha e a compra dos livros.

O livro é um bem cultural; escolhê-lo e adotá-lo são procedimentos que requerem a compreensão da lógica que preside a forma como são produzidos e comercializados, por quem, para quem e com que motivações, traduzidas em critérios de divulgação e distribuição formalizados, padronizados. Por isso, as decisões dos professores não estão imunes a interesses econômicos e políticos, sendo movidas por ideologias.

Perini (1988) admite que a escola não está vencendo o desafio de alfabetizar funcionalmente a parcela da população que a ela chega. Como já foi relatado, muitos alunos adentram o ensino médio ainda como analfabetos funcionais. O autor complementa refletindo que, em regime de urgência, para viabilizar a formação mínima da população de baixo poder aquisitivo que frequenta a escola pública, sem condições de dispor de materiais escolares para o alunado, o livro didático talvez seja o único material escrito com o qual os alunos convivem de uma forma intensa e prolongada. Então, esse grupo



populacional, na acepção do estudioso, “[...] terá de depender crucialmente dos textos didáticos para desenvolver sua leitura funcional. Essa é uma das diferenças que o separam dos alunos mais privilegiados, que têm biblioteca em casa, ganham livros próprios, etc.” (Perini, 1988, p. 81).

O pesquisador complementa suas idéias afirmando que os alunos sentem dificuldades em compreender os textos dos livros didáticos, motivo pelo qual inúmeras vezes perdem o interesse pelo material que lhes é apresentado. Realmente, a qualidade dos textos neles veiculados vem sendo examinada e os revela muito complexos para os estudantes de séries iniciais.

Os avanços da lingüística deslocaram os objetivos do ensino da língua portuguesa. A partir dos anos 80, a produção intelectual na área passou a exercer grande impacto sobre as propostas de ensino, pois muitas explicações sobre o fenômeno da linguagem se revelaram pertinentes e necessárias para a prática de ensino do português.

Com o surgimento de novos modelos de análise da linguagem, passou-se a rejeitar o dogmatismo do ensino da gramática tradicional, em particular do ensino da nomenclatura gramatical. Reconhecendo-se como redutora a idéia segundo a qual a linguagem seria apenas “instrumento de comunicação”, assume-se uma visão mais dinâmica e interativa da língua e considera-se que todo estudo desta deve levar em consideração: a) sua inserção em contextos sociais relevantes; b) suas diversas formas de representação e manifestação. Ou seja, leva-se em consideração o letramento.

O reflexo direto dessas mudanças pode ser constatado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), e, para citar apenas um exemplo, consta nesse documento oficial que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (MEC, 1998, p. 23).

Entre os pressupostos desses documentos, constata-se que

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (MEC, 1998, p. 23).

Ainda que os PCNs sejam alvo de algumas críticas, não se pode negar que a presença neles das teorias lingüísticas contemporâneas representa um grande avanço: “A partir dessas concepções, os PCNs apontam os gêneros discursivos como objeto de ensino e os textos como unidade de ensino” (Nunes, 2000, p. 96).

Marcuschi (2007, p. 8-11) ressalta alguns aspectos positivos dos PCNLP com relação ao ensino, os quais, a rigor, deveriam ser considerados pelos autores de livros didáticos de língua portuguesa, a saber: a) adoção do texto como unidade básica de ensino; b) produção lingüística tomada como produção de discursos contextualizados; c) noção de que os textos se distribuem num contínuo de gêneros estáveis, com características próprias e que são socialmente organizados tanto na fala quanto na escrita; d) atenção para a língua em uso, sem se fixar no estudo da gramática como um conjunto de regras, mas frisando a relevância da reflexão sobre a língua; e) atenção especial para a produção e compreensão do texto escrito e oral; f) explicitação da noção de linguagem adotada, com ênfase em seu aspecto social e histórico; g) clareza quanto à variedade de usos da língua e à variação lingüística.

Para Lajolo e Zilberman (2003, p. 120), o livro didático “[...] é o primo pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico: ou seja, ele fica superado, dados os progressos da ciência [...]”. As autoras afirmam que a história desse material é uma das mais esquecidas e minimizadas, possivelmente por seus exemplares não serem conservados em decorrência do seu “prazo de validade”.

Por outro lado, esse é o primo rico das editoras, que dispõem de um ou vários títulos a serem adotados pelas secretarias de Educação e pelos professores. As autoras ainda dizem que esse tipo de obra é importante e interessa à história da leitura, pois, ainda que não seja tão sedutora quanto as outras publicações literárias, sua influência é imprescindível, sendo encontrada em todos os níveis da escolarização. No entanto, sua existência e seu desenvolvimento ocorreram a partir das condições de impressão e de políticas públicas gerenciadas ainda por uma classe dominante.

Considerando-se que o livro didático pode ser uma das fontes de conhecimento da história de um país, é possível que, por meio da trajetória de

suas publicações e leituras, se conheçam os caminhos que os governantes escolheram para o desenvolvimento intelectual e profissional da população.

### **2.3 Concepções de linguagem e leitura que embasam a prática docente**

Debates ou discussões a respeito de linguagem, literatura e letramento são necessários quando se entende que todo ato pedagógico é um ato político. Sobre o assunto, Geraldi (1984, p. 42) considera que “é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com mecanismos utilizados em sala de aula”. É importante ressaltar que, mesmo inconscientemente, as concepções de linguagem, leitura e letramento, ou quaisquer outras concepções, valores e convicções que se relacionam à formação de leitores direcionam o trabalho docente. O autor ainda fala que muitas vezes a preocupação desse profissional recai sobre “o como ensinar, o quando ensinar, o quê ensinar, contudo o mais importante, e que por vezes fica esquecido é “para que ensinamos e o que ensinamos? E para que as crianças aprendem e o que aprendem?” Questões essas que envolvem tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativa à Educação na qual esta não está pronta nem acabada, mas sempre em processo de mudança.

Em outro momento Geraldi pondera:

Por isso, ao escolhermos a linguagem como posto de observação para a compreensão das questões de ensino [...], temos que compreender que nada no universo humano guarda estrita fidelidade à mera aparência de realidade e que a interpretação da realidade se justifica mediante a certeza de se fazer dela uma abordagem que leve em conta sua absurda e infinita complexidade (GERALDI, 1997, p. 4).

Segundo o estudioso (Geraldi, 1984), a linguagem vem sendo concebida de diferentes formas no decorrer da história da humanidade e construída socioculturalmente, sendo três as concepções que caracterizam e distinguem essa construção:

a) Linguagem como representação do mundo e do pensamento, em que o homem representa para si mesmo o mundo que o rodeia através da linguagem, cuja função é refletir ou representar o conhecimento ou o pensamento (como se fosse um espelho), sendo a gramática o conteúdo norteador, a base da aprendizagem da língua;

b) Linguagem como instrumento ou ferramenta de comunicação, concepção esta relacionada à Teoria da Comunicação e ao Estruturalismo, que vê a língua como um código, através do qual o emissor comunica ao receptor uma mensagem, sendo função da língua transmitir informação;

c) Linguagem como forma de Interação, concepção relacionada à Lingüística da Enunciação, que vê a língua como uma atividade, uma forma e um lugar de ação e interação, sendo sua função possibilitar aos membros de uma sociedade estabelecer vínculos e argumentações através da prática lingüística.

Para o teórico,

[...] mais que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor para um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando: com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que pré-existiam antes da fala (GERALDI, 1984, p. 43).

Essa terceira concepção implica uma postura educacional que situa a linguagem como espaço de constituição de relações sociais, nas quais os falantes se tornam sujeitos.

Cada abordagem dessas traz consigo um pensar sobre a leitura e o texto que sustenta o trabalho docente, formador de leitores. De acordo com pesquisas científicas alguns conceitos vão se transformando, o que não quer dizer que as inovações propostas sejam acatadas ou assimiladas, convivendo ao mesmo tempo as variadas concepções.

Possenti (1999, p. 169) relata que “até o surgimento da lingüística moderna, perguntar-se pelo sentido de um texto era em grande parte perguntar-se sobre o que queria dizer o autor”, ou seja, ler era simplesmente oralizar o que o autor queria dizer, sem a interferência do leitor. Dando continuidade a esse pensamento, o autor (Possenti, 1999 apud Geraldi, 1984,

p. 169) diz que “o sucesso da lingüística de estilo saussuriano propiciou mudanças como a que assume que, se a língua é analisável como sistema de signos em algum nível, então ela é código e, se ela é código, código será tudo o que contiver algum dos seus elementos. Inclusive o texto”. A partir dessa idéia, o sentido passa a estar no texto e não mais no autor.

O estudioso chama a atenção para o que vem ocorrendo, pois existe uma tendência em se acreditar que o responsável por dar sentido ao texto é o leitor, que faz sua própria interpretação, de modo que não há leitura errada. Possenti ainda acredita que no caso da leitura o relevante é se perguntar pela contribuição dos vários envolvidos no processo, tais como o autor, o texto e o leitor. A esse respeito, Cardoso propõe que

A escrita é uma atividade de construção de significados. Alguns acreditam que o significado está no texto. Sabemos, no entanto, que o significado está no texto, mas também no contexto e no leitor. A noção de texto escrito, como uma forma de linguagem que adquire sentido no contexto de uso de palavras (que possuem plurissignificação), é um aprendizado longo, que exige a ‘utilização suficientemente completa dos meios gramaticais desdobrados da linguagem’ (Cardoso, 2000 apud Lúria, 1987, p. 169), cuja complexidade não deve constituir motivo para ser adiado (CARDOSO, 2000, p. 262).

Nessa linha de raciocínio, a linguagem, que é viva, mantém uma relação dinâmica com a realidade. O ser humano se apropria de uma determinada forma de se expressar para demonstrar ou apresentar suas idéias, sua maneira de ver e apreender o mundo. E isso só é possível acontecer através da linguagem. Ao se expressar no mundo, o indivíduo precisa de um outro ser que o responda, quer seja na forma de contestação, de complementação, quer de concordância, estabelecendo uma relação dialógica.

Segundo Bakhtin (1995, p. 113), a linguagem funda-se no dialogismo, pois “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de se dirigir para alguém”, constituindo-se, pois, via sujeito, que, ao se relacionar e interagir com as palavras do outro, incorpora-as a suas redes de conhecimento. E esse movimento, por sua vez, não se dá somente na interação corpo a corpo, face a face, mas também no trabalho com o texto escrito, quando o indivíduo interage

dialogicamente e se apropria do discurso alheio. A propósito, Koch (2004, p. 128) considera “[...] a linguagem humana como lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos, portanto, de co-enunciação”.

Diante do exposto, é necessário entendê-la como forma de interação social.

## **2.4 Concepções de leitura**

O que é ler? Essa pergunta, tão comum e tão repetitiva, sai pela boca de todos e ecoa em seus ouvidos, os quais, geralmente, até sem refletir, procuram respondê-la. Porém, aqui, nestes registros, com a intenção de adentrar os espaços investigativos anteriormente propostos, procurar-se-á respondê-la com o auxílio de autores que atuam significativamente no contexto brasileiro, pesquisando o assunto. Então, neste primeiro momento, ousar-se-á lançar a afirmação de que ler é dialogar com a vida, com o mundo e com tudo o que nele existe, optando-se por analisar e compreender o fenômeno à luz da visão Sociointeracionista.

Acerca desse tópico, para melhor delinear as concepções de leitura, é necessário que se volte o olhar para a sua história, ao longo da qual o processo de aquisição e aprendizagem vem sendo norteado e sustentado por três modelos, o Empirista ou Tradicional, o Racionalista ou Inatista e o Sociointeracionista, todos eles oriundos da Filosofia, ciência que vem influenciando a Educação no decorrer do tempo.

Inicialmente os pesquisadores apontam a definição de leitura a partir da visão Empirista ou Tradicional, relacionando-a com uma ação de decodificação mecânica dos signos através da escrita, sendo sua aprendizagem realizada através de condicionamentos e repetições, ou seja, do estímulo-resposta.

Nesse modelo, como explica Barbosa,

[...] ler é sonorizar a escrita, e para tanto, o leitor deve mobilizar um dispositivo desenvolvido no processo de alfabetização que permite a transformação dos sinais gráficos em sinais sonoros; de posse dessa estratégia, o alfabetizado consegue identificar cada palavra escrita,

mesmo aqueles cujos significados ele não conheça (BARBOSA, 1991, p. 70).

Ligada à perspectiva Associacionista (behaviorista), essa proposta é a praticada na corrente tradicional e ainda se apresenta como uma abordagem muito tentadora, pois oferece os princípios básicos da aprendizagem da leitura (e da escrita) a partir de métodos que se dizem eficazes ao proporem uma “receita”, um “caminho” para que ela ocorra. Oliveira defende que

Os fatores que explicam a aquisição da linguagem são aqueles diretamente observáveis e fisicamente mensuráveis. A linguagem é adquirida através de experiência, estando fora do sujeito. A aprendizagem faz-se por condicionamento. A criança em situação de aprendiz é considerada como um indivíduo no qual uma autoridade vai depositar conhecimento Oliveira (OLIVEIRA, 2005, p. 107).

Configura-se aí uma forma reducionista e mecanicista de se conceber a leitura, embora seja essa abordagem ainda utilizada na escola hoje, nadando contra a corrente da emergência de outra perspectiva de análise, amplamente discutida na Educação nos dias atuais e segundo a qual a construção do conhecimento se dá através da interação.

O segundo modelo, Racionalista ou Inatista, foi desenvolvido por Descartes no século XVII, instituindo que a criança nasce com certas capacidades mentais inatas, as quais intervêm naquilo que vai ser apreendido no período inicial da sua existência. Em relação à linguagem, o indivíduo, ao nascer, já apresenta certos princípios semânticos que no decorrer das interações com o meio ambiente são colocados em funcionamento, auxiliando-o na compreensão do mundo e na produção de sua fala, a fim de expressar seu pensamento. Oliveira (2005, p. 110) enfatiza que “O racionalismo despreza a ação do objeto sobre o sujeito. O conhecimento é pré-formado, isto é, o sujeito nasce com estruturas do conhecimento e elas se atualizam à medida que este vai desenvolvendo-se”.

Já a perspectiva interacionista, sem desconsiderar os fatores de maturação e de transmissão sociais apontados pelas duas posições anteriores, atribui participação ativa ao indivíduo no processo de desenvolvimento. Ao nascer, a criança não traz hereditariamente formas prontas de conhecimento

que evoluíram através da maturação, nem é modelada aos poucos pelos condicionamentos e reforços provenientes do mundo ao seu redor. Ela constrói seus conhecimentos interagindo com o universo que a envolve, sendo aspectos decisivos para o seu desenvolvimento as trocas lingüísticas, as possibilidades de acesso à cultura, os intercâmbios sociais e as oportunidades de experiências diversas.

A leitura é considerada um processo de interação entre o leitor e o texto, em que o primeiro busca se satisfazer através das informações que lhe chegam e alcançar os objetivos da leitura realizada. Solé (1998) adverte que isso não é algo simples e requer o preenchimento de alguns quesitos para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem: exige um leitor ativo, que entenda e analise o texto, e que, consciente do seu papel, vá ao encontro do *para quê*, ou seja, do objetivo da leitura. Outro ponto relevante na opinião da teórica refere-se ao fato de que o leitor constrói o significado do texto, entendendo-se com isso que “[...] o significado que um certo escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos” (Solé, 1998, p. 22).

Portanto, o leitor interage verbalmente com o autor através do texto escrito, sendo o diálogo a base dessa linha de pensamento, em relação à qual Oliveira (2005, p. 112) salienta que “[...] ler é mais do que decodificar, é compreender e interpretar a leitura de forma crítica. Um leitor maduro interage com o texto interrogando, criticando e construindo significados enxergando a pluralidade da interpretação [...]”.

Lajolo estabelece que

[...] ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra prevista (LAJOLO apud GERALDI, 1984, p. 80).

Nesse contexto, o ato de ler caracteriza-se como um processo interativo no qual o leitor e o autor assumem papéis de interlocutores na



construção do sentido do texto, estando em jogo os conhecimentos prévios daquele e as informações que este pretende repassar através dos seus escritos. Consideram-se, portanto, nessa interação, as condições de produção associadas tanto ao autor quanto ao leitor.

## **2.5 Leitura e Letramento**

Julga-se relevante refletir sobre a leitura e seus problemas, bem como a respeito das funções que desenvolve e desempenha e, principalmente, acerca das relações que se estabelecem entre essa atividade e a escola. Entende-se que a leitura não é uma ação exclusiva da Educação, porém o ato de ler quase sempre é focalizado como sendo sua especificidade. Assim, a essa instituição de ensino atribuem-se funções, tais como criar e desenvolver estratégias e mecanismos de leitura e, portanto, de formar leitores. Para Solé (1998, p. 69), as estratégias de leitura envolvem “Autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que o objetivo existe – e autocontrole, isto é, a supervisão e a avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade”.

Dessa forma, ler é um processo que requer amadurecimento e depende de algumas habilidades desenvolvidas através de estratégias, que, segundo Koch (2006), assim se intitulam: seleção, antecipação, inferência e verificação. Quanto à primeira, diz-se que é preciso selecionar o texto conforme o interesse, a necessidade e o gosto do leitor: “A leitura é seletiva, porque normalmente somente prestamos atenção àquilo que é relevante aos nossos objetivos” (Smith, 1989, p. 17).

Em relação à segunda estratégia, antecipação, ela acontece a todo momento e envolve especificamente a formulação de perguntas adequadas e a descoberta de respostas relevantes, desenvolvendo habilidades concomitantemente à produção textual, as quais se referem ao planejamento. Em outras palavras, o escritor extrai de sua memória informações importantes, seleciona-as, estabelece metas e vai modificando as outras que vão surgindo, caso haja necessidade. Smith (1989, p. 35) se refere à antecipação como previsão e afirma que “[esta] significa fazermos perguntas, e compreensão

significa sermos capazes de responder a algumas dessas perguntas formuladas”.

Sobre a inferência, essa se refere à capacidade de se descobrir o que está implícito no texto, o que não está expresso em palavras. A inferência construtiva é aquela que a partir de pistas cria significados para o texto, o que torna o leitor mais independente do que lhe é explicitamente apresentado. “Inferência envolve relações entre afirmações ou estado de coisas particulares e circunstâncias algo mais gerais, e solução de problemas relaciona estados de coisas existentes a estados desejados” (Smith, 1989, p. 37).

Por fim, em termos de verificação, o leitor trabalha com habilidades específicas, o que significa não só levá-lo a localizar as informações no texto, mas também reconstruí-las.

Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções (SMITH, 1989, p. 70).

A leitura pode ser considerada como um processo interativo, ato de descoberta e atribuição de sentido, que implica em estabelecer diálogo com o texto, com o autor e com o meio social de sua produção.

Nessa perspectiva, compreende-se que para tratar do processo de ensino-aprendizagem da leitura faz-se necessária uma abordagem sobre o letramento.

Questões relacionadas ao assunto envolvem uma discussão relativamente nova nas reflexões desenvolvidas nos meios educacionais, porém muito significativas para a compreensão de um conceito de leitura que atenda à realidade e que de uma forma ou de outra vem influenciando o trabalho das escolas em relação a isso e à formação do leitor.

Anteriormente o ensino da leitura era visto pura e simplesmente como oralização ou decodificação do texto escrito, conceito que foi sendo ampliado, considerando

A leitura que se realiza individualmente, mas que se insere num contexto social, envolvendo disposições atitudinais e capacidades que vão desde a decodificação do sistema de escrita até a compreensão, a produção de sentido para o texto lido. Abrange, pois, desde capacidades desenvolvidas no processo de alfabetização *stricto sensu* até capacidades que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas e contribuem para o seu letramento (COSTA VAL, 2004, p. 28).

A necessidade de se reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais complexas e avançadas aconteceu no Brasil, segundo Soares (2003a), na década de 80, associada à erradicação do analfabetismo. Para a autora, “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas de leitura e de escrita” (Soares, 2003, p. 44). Trata-se, pois, da ação de ensinar e aprender os usos sociais de leitura e de escrita. Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente letrado, o que implica em ser capaz de fazer uso da leitura e da escritura socialmente e responder às demandas sociais associadas a essas práticas.

O termo letramento foi utilizado pela primeira vez no Brasil por Mary Kato, que o conceitua como “processo ou efeito da aprendizagem da leitura e da escrita” (Kato, 1986, p. 20-22) e para o qual estabelece duas fases: uma, denominada pré-letramento, anterior à experiência escrita, e a outra, a que chama pós-letramento, posterior a essa experiência. Em outros países, como França, Portugal, Estados Unidos e Inglaterra, o tema vem sendo discutido separadamente das questões da alfabetização, fato ainda não ocorrido no Brasil.

Soares (2003a) enfatiza a existência de um equívoco no país envolvendo a alfabetização e a letramento, cujos conceitos foram confundidos até mesmo em produções acadêmicas, nas quais figuram quase sempre associados um ao outro. De fato, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sociohistóricos dessa aquisição em uma sociedade.

A autora ainda explica que a partir desse equívoco houve uma perda progressiva da especificidade da alfabetização na Educação brasileira nos últimos anos, que pode ser um entre os muitos fatores que talvez expliquem o fracasso na aprendizagem da língua escrita, hoje tão denunciado e reiterado pelos órgãos competentes, principalmente devido aos resultados dos nossos

estudantes em provas nacionais, a exemplo da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Com a preocupação de diferenciar as práticas escolares de ensino da língua escrita e a dimensão social das várias manifestações escritas em cada comunidade, Kleiman define letramento como

Um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Em contrapartida, Ribeiro concebe que a alfabetização

É o processo pelo qual se adquire o domínio do código e das habilidades de utilizá-lo para ler ou escrever, ou seja, o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. 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 (Ribeiro, 2003, p. 91).

Pode-se afirmar, então, que a alfabetização é um dos componentes do letramento, não se caracterizando, todavia, como uma condição para que o indivíduo o desenvolva, pois o fato de estar inserido em uma sociedade letrada oferece-lhe possibilidades de usar a língua socialmente, configurando-se como um produtor de linguagem.

Autores como Soares (2003), Kleiman (1995) e Mortatti (2004) alertam para os possíveis problemas causados pela fusão dos conceitos de letramento e alfabetização e enfatizam que ambos são processos distintos e não podem ser confundidos, embora sejam ao mesmo tempo interdependentes e indissociáveis. Consoante as revelações de Soares (2003a), a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas de leitura e de escrita, e o letramento por sua vez desenvolve-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações entre as letras e palavras, isto é, em dependência da alfabetização. Nessa perspectiva, dissociá-los é um engano, pois segundo

as atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada do indivíduo ou adulto analfabeto no mundo da leitura ocorre simultaneamente através dos dois processos.

No entanto, durante muito tempo a alfabetização foi entendida como mera sistematização do ato de ler, isto é, como aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos e marcada por poucas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia aos indivíduos associar sons e letras para a produção ou interpretação de palavras (ou frases curtas e bilhetes) parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto.

Com o tempo, a superação do analfabetismo em massa e a crescente complexidade da estrutura e das relações estabelecidas em nossa sociedade deram origem a práticas variadas de uso da língua escrita. Tão fortes são os apelos que o mundo letrado exerce sobre as pessoas, que já não lhes basta a capacidade de desenhar letras ou decifrar o código da leitura. Seguindo a mesma trajetória dos países desenvolvidos, o final do século XX impôs a praticamente todos os povos a exigência da língua escrita não mais como meta de conhecimento desejável, mas como verdadeira condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania.

Foi no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo “letramento” surgiu, ampliando o sentido que tradicionalmente se conhecia de alfabetização.

O conceito de letramento em Kleiman ultrapassa o espaço escolar, pois enquanto habilidade voltada às práticas sociais de leitura, essa instituição se preocupa com um dos domínios necessários a efetivação de tal processo, ao apresentar formalmente ao sujeito elementos constitutivos da leitura:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

A fala da autora destaca a dimensão da escola como agenciadora de letramento, relacionada à introdução do indivíduo no mundo da escrita, e suas proposições conduzem a reflexão sobre o espaço pesquisado, onde ocorrem poucos eventos ou situações de letramento como prática social.

Esse processo envolve o conceito de habilidades, de práticas sociais de leitura e escrita, de eventos ou situações no qual ele se desenvolve. Configurando-se nas capacidades adquiridas pelo sujeito, esse conceito pode ser visto como um caminho para o alcance de competências traduzidas no “saber conhecer” e no “saber fazer”.

Fazem parte do mesmo processo as práticas sociais de leitura e os eventos de letramento, aquelas retratando os comportamentos que determinam a interpretação pelo sujeito em uma situação de interação, e estes se traduzindo nos momentos de interação, quando, de fato, o sujeito se insere em um processo discursivo e dialógico. Para Kleiman (1995, p. 40), 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”, e as práticas de letramento mudam segundo o contexto social em que são utilizadas.

A concepção de contexto social é intrínseca aos eventos ou situações de letramento, sendo determinante das variações no uso da língua e denotativa do termo letramento em sua dimensão política e sociocultural, tornando as práticas sociais variáveis em função da estrutura social, dos valores ideológicos e políticos e dos objetivos das situações em que ocorrem. Acreditando ser o contexto fator determinante para a prática da leitura e da escrita, Soares (2003) distingue as atividades de letramento desenvolvidas no contexto escolar e 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. 106-107).

A escola cria seus próprios eventos e práticas pedagógicas, apartando as atividades de leitura e de escrita dos usos sociais. Street (1995 apud Soares, 2003b, p. 107) caracteriza essa situação de pedagogização do letramento, “processo pelo qual a leitura e a escrita, no contexto escolar, integram eventos e práticas sociais específicas, associadas à aprendizagem”, de natureza muito diferente desses acontecimentos. O letramento escolar acaba dominando o letramento social e contamina os eventos e práticas estabelecidas nesse âmbito.

Atualmente o maior desafio dos educadores é estabelecer uma conciliação entre a alfabetização e o letramento, buscando metodologias de ensino-aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento simultâneo de ambos os processos, ou seja, alfabetizar letrando, isto é, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o sujeito se torne ao mesmo tempo alfabetizado e letrado. Para que isso ocorra com maior sucesso é necessário, na visão de Bregunci (2004, p. 37), “estimular uma reflexão em direção ao equilíbrio, à integração e à articulação de propostas metodológicas que possam dar conta da complexidade da alfabetização, na escola fundamental, da tarefa de alfabetizar e letrar nossas crianças”.

Outra discussão atual é o perigo da escolarização do letramento, e Marcuschi adverte sobre a utilização paralela da escrita e da oralidade em contextos básicos e sociais da vida cotidiana, quando os objetivos são diversos e variados, ressaltando que

Inevitáveis relações entre escrita e contexto devem existir, fazendo surgir gêneros textuais de formas comunicativas, bem como terminologias e expressões típicas. Seria interessante que a escola soubesse algo mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo e maleabilidade, servindo até mesmo de orientação na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar (MARCUSCHI, 2001, p. 19).

Para o autor existem letramentos sociais que surgem e se desenvolvem à margem da escola, constituindo um processo sociohistórico de aprendizagem da leitura e da escrita em situações informais e com uma

finalidade específica, configurando-se em um conjunto de práticas, ou seja, em letramentos.

Portanto, este último não acontece apenas e exclusivamente por intermédio da escola, mas é fundamental que essa instituição e, principalmente, o educador estejam atentos às práticas que desenvolvem e ofereçam aos alunos oportunidades de desenvolver seu nível nesse aspecto.

Desse modo, nesta pesquisa focalizar-se-ão os comportamentos e as falas dos sujeitos, tomadas individual ou coletivamente, com relação à leitura e ao letramento, bem como às demais atividades culturais vivenciadas no contexto da escola pública municipal.

## **2.6 Os Gêneros discursivos na formação do leitor**

Na década de 90, a partir de inovadoras concepções de ensino e aprendizagem que desencadearam um esforço na revisão das práticas tradicionais de ensino da língua, estudiosos e pesquisadores formularam novas diretrizes para a Educação, as quais foram denominadas Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esses documentos oficiais configuram a postura do texto como gerenciador do trabalho com a linguagem, o que pressupõe utilizá-lo na dimensão oral e escrita, a partir da função de sua produção. Dessa forma, contemplam as diversidades de textos, ou seja, dos gêneros discursivos.

Nos PCNs o ato de linguagem tem como principal objetivo a construção de sentido e o estudo da língua materna, bem como viabilizar o desenvolvimento cognitivo do indivíduo através da interação verbal, de modo que

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de extratos – letras, fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (PCNs, 1998, p. 23).



As discussões sobre gêneros estão calcadas no pensador russo Bakhtin, que iniciou suas investigações sobre a linguagem no século XX, mais precisamente na década de 20. Ele se opôs radicalmente aos estudos da época, que tinham como foco o sistema lingüístico desconectado do contexto de comunicação. Bakhtin (2003, p. 261) concebe a língua como fruto da interação social dos participantes em situações concretas de comunicação, pois “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana”. Esses “enunciados” são os “gêneros discursivos”, traduzidos em “gêneros textuais”, que são formas típicas de enunciados – falados ou escritos – realizados em diferentes situações de interação social, em condições e com objetivos específicos.

Os gêneros não são instrumentos estanques e enrigecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas [...] (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

A concepção de gênero como prática social implica a noção de que um gênero é construído por agentes sociais no desenvolvimento de atividades reconhecidas. Trata-se, pois, de “[...] artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (Marcuschi, 2002, p. 30).

Os gêneros, dos mais cotidianos (que são os gêneros primários), aqueles utilizados no seio familiar, até os mais complexos, na literatura (os gêneros secundários), organizam, permeiam e constroem as práticas sociais discursivas. Os primeiros são geralmente relacionados às atividades orais e compreendem basicamente a comunicação verbal espontânea; os secundários ocorrem em circunstâncias de uma comunicação cultural com o emprego de documentos escritos. Durante sua formação, estes últimos absorvem e transmitem aqueles primeiros.

Bakhtin (2003) afirma que o gênero é composto por conteúdo temático, forma composicional e estilo. O primeiro se refere ao conteúdo, ao tema que está sendo comunicado através do gênero; a segunda são as estruturas comunicativas e semióticas que dão aos textos de determinado gênero características iguais ou comuns; e o terceiro se relaciona à “seleção

dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais”, marcando-o lingüisticamente conforme sua função e a situação em que foi produzido.

Esses componentes “estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação” (Bakhtin, 2003, p. 262). Portanto, trabalhar com a noção de gênero implica considerá-los nas diversas atividades humanas, sendo a quantidade de gêneros que circulam nas esferas sociais indeterminada, como também são inúmeras as possibilidades de atividades a serem desempenhadas pelos seres humanos nesse campo.

Para Schneuwly (1994), o gênero pode ser tomado como uma ferramenta empregada no processo de desenvolvimento, isto é, como um instrumento por meio do qual se realiza uma ação lingüística sobre a realidade. E isso se dá por continuidade e ruptura, ou seja, pela associação de gêneros primários e secundários, em que a partir do uso e desenvolvimento dos primeiros vão sendo construídos os conhecimentos e permitidos o uso dos últimos.

O autor complementa que a utilização de uma ferramenta resulta em dois efeitos diferentes de aprendizagem: por um lado amplia as capacidades individuais dos usuários e por outro expande o conhecimento em relação ao objeto no qual se usou a ferramenta. Por exemplo, ao se manusear um machado, não apenas se aprende a utilizá-lo cada vez melhor, mas também se passa a conhecer mais sobre a natureza de seus componentes, como a dureza da madeira e do tronco.

Assim, no que diz respeito à linguagem, o ensino dos diversos gêneros que circulam socialmente, além de ampliar a competência lingüística e discursiva dos alunos, oferece-lhes as várias formas de participação das quais, como cidadãos, eles podem se servir na sociedade através da linguagem.

Schneuwly e Dolz (1997) explicam que as ações lingüísticas cotidianas são orientadas por um conjunto de fatores que atuam no contexto situacional: quem produz o texto, qual é o interlocutor, qual a finalidade da produção e que gênero pode ser utilizado para que a comunicação atinja seu objetivo.

O sujeito faz uso dos gêneros que lhes foram transmitidos sociohistoricamente, o que não quer dizer que seja impossível transformá-los, ou

criar outros de acordo com as necessidades emergentes de interação verbal. Os autores complementam que é no contexto de interação que os aprendizes compreendem os conteúdos ensinados e adquirem a totalidade da estrutura do texto pertencente ao gênero e às configurações específicas das unidades de linguagem, que são as seqüências textuais e os tipos discursivos constitutivos da sua estrutura.

Os gêneros são realidades tão presentes na sociedade que passam a ser vistos como práticas naturais por ocasião do desempenho de tarefas cotidianas. Para Bakhtin (2003, p. 282), “esses gêneros nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna”, e, portanto, estão organizados numa rede de atividades discursivas que permite aos falantes a consecução de objetivos que são definidos na sociedade. Essa organização torna-se cada vez mais complexa na medida em que as práticas sociais se intensificam. Os gêneros são tão multiformes quanto os campos das atividades humanas.

Na atualidade pode-se observar na internet, por exemplo, a explosão de gêneros ligados às práticas sociais recentes. O espaço virtual tornou-se uma profícua fonte de formação e organização de atividades mediadas pela linguagem e, em conseqüência, de novos gêneros discursivos.

Marcuschi ressalta a importância de se estabelecer a distinção entre “gêneros textuais” e “tipos textuais”, partindo do pressuposto de que não é possível ocorrer a comunicação verbal a não ser por intermédio de um gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser via texto. Nesse sentido, os gêneros textuais são inúmeros, enquanto há apenas meia dúzia de tipos de textos:

a) 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.

b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (MARCUSCHI, 2002, p. 22-23).

Os gêneros são práticas sociais e possuem regras de formação e tipificação também construídas socialmente, estas últimas permitindo a utilização e compreensão dos gêneros pelos indivíduos e concedendo liberdade aos falantes agirem através da linguagem dentro das coerções determinadas por tais tipologias.

Numa situação de interação verbal, a escolha do gênero não é totalmente espontânea, pois é preciso se levar em conta um conjunto de coerções que ocorrem na própria situação de comunicação: quem fala, sobre o que se fala, com quem se fala e com que finalidade se fala. Esses elementos condicionam as escolhas do locutor, que, conscientemente ou não, se utiliza do gênero mais apropriado à circunstância.

Ao interagir por meio da oralidade ou por escrito no contexto escolar, os alunos necessitam compreender os recursos disponibilizados pelo conteúdo e pela forma da língua, bem como pela organização estrutural dos inúmeros gêneros discursivos, para que esses sujeitos possam construir a informação e estabelecer a interação deles com os outros. Portanto, aprendem a escolher determinados aspectos do conteúdo relacionados aos padrões lingüísticos apropriados ao gênero discursivo.

Um dos objetivos da escola na formação do leitor consiste, então, em auxiliar os alunos em determinadas situações, levando-os a se adaptar às características do contexto, a mobilizar modelos discursivos, a dominar as operações psicolingüísticas, bem como a reconhecer e utilizar as unidades lingüísticas. Ou seja, nas diversas situações que se lhes apresentam no âmbito escolar, os educandos desenvolvem a capacidade de usar adequadamente os gêneros, conforme as situações de comunicação em que estão envolvidos. Mesmo quando se trata da língua materna, a capacidade de comunicação depende do maior ou menor domínio do gênero utilizado.

Os estudantes aprendem a controlar a linguagem, o propósito da escrita, o conteúdo e o contexto na medida em que passam a conhecer e utilizar os variados gêneros discursivos. É importante e necessário que tomem consciência de como a linguagem funciona para que então possam transmitir o conteúdo oralmente ou por meio da escrita. O indivíduo circula tanto melhor nas esferas sociais quanto melhor conhecer os gêneros discursivos.

Na escola, o trabalho com gêneros oferece ao aluno-leitor a oportunidade de apreender uma postura mais reflexiva em relação à língua, pois, ao fazer a análise das formas composicionais que os constituem, o aprendiz adquire condições para refletir sobre a adequação dos elementos da língua à situação de produção e enunciação determinantes na utilização ou no surgimento do gênero analisado. A partir disso, só se torna possível conceber um trabalho que priorize a formação de um leitor proficiente caso se coloque o aluno em contato com condições concretas de produção discursiva.

Acredita-se que o domínio dos gêneros como instrumento possibilite aos leitores uma relação melhor com os textos, pois, ao compreenderem como fazer uso de um texto pertencente a determinado gênero, mesmo que esses lhes sejam desconhecidos, eles talvez possam reorganizar seus conhecimentos e agir de forma eficaz com a linguagem.

Segundo Lopes-Rossi (2006), é responsabilidade do professor criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e lingüísticas de gêneros diversos em situação real. Ela complementa que isso pode ser feito através de projetos pedagógicos que priorizem a leitura, as discussões sobre a funcionalidade e os usos sociais da linguagem:

As atividades de leitura por si só podem constituir-se objetivo de um projeto pedagógico. Nem todos os gêneros se prestam bem à produção escrita da escola porque suas situações de produção e de circulação social dificilmente seriam reproduzidas em sala de aula ou porque o professor julga conveniente priorizar, em certos momentos, atividades de leitura (LOPES-ROSSI, 2006, p. 74).

É fundamental o contato dos alunos com os diversos portadores de textos e de gêneros textuais, sendo que “a diversidade não deve contemplar apenas a seleção de textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura (PCNs, 1998, p. 26). Em relação à linguagem, o ensino dos múltiplos gêneros que circulam na sociedade, além de ampliar a competência lingüística e discursiva dos educandos, aponta-lhes várias formas de participação social, contribuindo para a formação de um leitor proficiente.

## 2.7. A Literatura no Ensino Fundamental

A produção literária brasileira para crianças e jovens surgiu da oralidade e do folclore, das histórias dos negros, dos mitos indígenas e das narrativas européias, via Portugal, ou seja, das três culturas formadoras do país. Arroyo (1990) registra a influência dessas narrativas orais sobre a criança do período colonial, imperial e nos primeiros anos de República, por meio dos livros de memória de alguns escritores, entre eles José Lins do Rego, Gilberto Freyre e Manuel Bandeira, afirmando que “os meninos do século XIX, não só dos campos, mas das cidades também, viviam com estórias dramáticas na cabeça” (Arroyo, 1990, p. 59).

Lajolo e Zilberman acrescentam que,

Numa sociedade que cresce por meio da industrialização e se moderniza em decorrência dos novos recursos tecnológicos disponíveis, a literatura assume, desde o começo, a condição de mercadoria. No século XVIII, aperfeiçoa-se a tipografia e expande-se a produção de livros, facultando a proliferação dos gêneros literários que, com ela, se adequam à situação recente. Por outro lado, porque a literatura infantil trabalha sobre a língua escrita, ela depende da capacidade de leitura das crianças, ou seja, supõe terem estas passado pelo crivo da escola (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p. 18).

Contudo, a Literatura Infanto-Juvenil delineou-se no Brasil nas últimas décadas do século XIX, através das adaptações de Figueiredo Pimentel e Carlo Jansen, com um fazer literário de cunho europeu, distante da realidade das crianças brasileiras. Trata-se de uma Literatura de prolongamento, apartada do substrato brasileiro e espelhando-se na cultura alheia.

Na primeira década do século XX surgiram as obras patriótico-ufanistas de Olavo Bilac, em parceria com outros autores, inspiradas em produções européias, que sucederam as traduções-adaptações, mas com caráter de nacionalização. A exemplo disso, retome-se o texto *Cuore*, do italiano Edmond Amicis, que gerou o similar nacional *Através do Brasil*, de Bilac, em parceria com Manuel Bonfim. A produção da época foi marcada por

preocupações de cunho moralista e disciplinar, pela exaltação do trabalho e, acima de tudo, das belezas da pátria.

A Literatura era confundida e tratada como escolar, intimamente ligada à Pedagogia. Shavit (1986 apud Colomber, 2003, p. 42) diz que “a Literatura infantil e juvenil desenvolveu-se sempre situada entre uma função literária e uma função educativa”. Sua introdução aconteceu nos bancos escolares, e nem mesmo Monteiro Lobato escapou dessa situação. Seu primeiro livro, datado de 1921, *A menina do nariz arrebitado*, que daria, segundo Arroyo (1990, p.65), a independência ao gênero, traz em sua primeira edição os dizeres “Literatura escolar”.

Lajolo e Zilberman ressaltam que

Como é à instituição escolar que as sociedades modernas confiam a iniciação da infância tanto em seus valores ideológicos, quanto nas habilidades, técnicas e conhecimentos necessários inclusive à produção de bens culturais, é entre os séculos XIX e XX que se abre espaço, nas letras brasileiras, para um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p. 25).

Contudo, pode-se afirmar que Lobato inaugurou a Literatura infantil. Seus textos fragmentam os conceitos maniqueístas de certo e errado, bom ou mau; o caráter didático e moralizante foi cedendo espaço a uma produção original, autêntica, tornando-se independente dos textos estrangeiros; aspectos lingüísticos próprios do Modernismo, como a linguagem coloquial, o uso de onomatopéias e os neologismos, são constantes em suas produções.

Ao ler as obras desse autor, percebe-se que não há supressão de contatos e influências: seus textos relacionam-se intertextualmente com discursos e personagens de outras obras literárias e com a realidade social do período. Alguns de seus contemporâneos, como Menotti Del Picchia, José Lins de Rego, Viriato Correa, Érico Veríssimo e outros, dedicaram-se igualmente à produção de textos destinados à infância.

Em fins da década de 60 do século XX, a Literatura destinada ao público infanto-juvenil começou a se desenvolver sensivelmente, atingindo seu ápice na década de 70 desse mesmo século. Após Lobato, muitos escritores, entre eles Clarice Lispector e Cecília Meireles, lançaram um novo olhar sobre a

questão, que desde então foi se transformando, se não totalmente, pelo menos em grande parte.

Coelho comenta a importância da Literatura, afirmando que

É ao livro, à palavra escrita que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens. Apesar de todos os prognósticos pessimistas, e até apocalípticos, acerca do futuro do livro [ou melhor, da literatura], nesta nossa era da imagem e da comunicação instantânea, a verdade é que a *palavra literária escrita* está mais viva do que nunca. [Que diga o *boom* da Literatura infantil, entre nós, a partir dos anos 70] E parece que já fora de qualquer dúvida que nenhuma outra *forma de ler o mundo* é tão eficaz e rica quanto a literatura permite (COELHO, 2000, p. 15).

No entanto, não podemos esquecer que o grande avanço da Literatura infanto-juvenil ocorreu pela aceitação da diversidade temática, de modo que temas até então intratáveis começaram a ser abordados e discutidos: o sentimento de perda, a morte, a separação dos pais, as mudanças sexuais na adolescência, a preocupação ecológica. Já não se colocava a criança num cercado, como ser ingênuo que devia ser poupada dos conflitos do cotidiano.

Ocupando espaço editorial, a Literatura nacional atravessou fronteiras e foi reconhecida internacionalmente. Em 1982 Lygia Bojunga Nunes recebeu o prêmio Hans Christian Andersen, considerado o Nobel da Literatura, tendo sido a primeira ganhadora do prêmio fora da Europa ou dos Estados Unidos. A partir daí inúmeros prêmios nacionais e internacionais foram concedidos à Literatura, cuja expressividade e reconhecimento vêm crescendo cada vez mais.

Feito esse breve percurso histórico-social, com vistas a se compreender a Literatura em seu processo de formação na sociedade brasileira, direciona-se agora esse olhar para o contexto escolar, mais precisamente para o Ensino Fundamental.

Os primeiros livros infantis foram escritos por professores, escritores e até pedagogos, como o intuito de, através deles, serem estabelecidos padrões comportamentais exigidos pela sociedade burguesa da época. A relação entre Literatura e escola é forte desde o seu início, o que se verifica até hoje. A Literatura infanto-juvenil configura-se como uma colônia da pedagogia,



e isso lhe é prejudicial, pois, não sendo aceita como arte, é-lhe atribuída uma finalidade pragmática, voltada à dominação da criança (Zilberman, 2003).

Diversos estudiosos defendem o uso do livro em sala de aula, cujo objetivo atualmente não é transmitir os valores da sociedade e sim propiciar uma nova visão da realidade, pois

[...] a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente - condição sine qua non para a plena realidade do ser (COELHO, 2000, p. 16).

É através da leitura literária que o leitor entra em contato com as várias formas de conhecimento, capacitando-se para compreender a sociedade e dela tomar parte. É por meio da Literatura que ele se introduz no mundo do imaginário, desenvolvendo sua sensibilidade, seu senso artístico e ampliando sua forma de compreender o mundo. Vieira (1990 apud Oliveira, 2005) atesta que a Literatura preenche as necessidades do indivíduo, o que possibilita a recriação e a re-invenção do texto por meio da palavra.

Soares (1990) aponta ser impossível evitar que a Literatura se torne um saber escolar e que haja uma conotação pejorativa em relação ao termo “escolarização da Literatura infantil”. Nesses termos, admite que existem duas perspectivas por meio das quais a relação entre Literatura e escola acontece: na primeira ocorre a apropriação da Literatura pela escola, que a didatiza com o intuito de atender a seus próprios objetivos de ensino e aprendizagem, ou seja, transforma-a numa “Literatura escolarizada”, incorporando à prática pedagógica a Literatura que é do interesse do leitor; na segunda perspectiva a Literatura é compreendida como uma produção para a escola, portando voltada aos objetivos escolares e para ser consumida nesse espaço, o que significa “literatizar a escolarização infantil” (Soares, 1999, p. 23-49)<sup>17</sup>, sentido em que produção literária tem como objetivo formar o leitor.

Soares critica a forma imprópria pela qual a Literatura aparece na escola, ressaltando que há uma distinção entre uma escolarização adequada,

que conduz de forma eficaz as práticas de leitura efetuadas no contexto social e as atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se pretende formar, e uma escolarização inadequada, que não aproxima o leitor das práticas de leitura literária e desenvolve a aversão ao livro e ao ato de ler.

A seguir, algumas inadequações relativas à escolarização literária, que acabam por afastar o leitor da Literatura, negando-lhe o prazer e o gosto pela leitura: a predominância de textos narrativos e de poemas em livros didáticos, utilizados com fins ortográficos ou gramaticais; a expressiva recorrência dos mesmos autores e obras nas coleções didáticas; a fragmentação de textos, que acaba por não se constituir num material significativo e coerente; as transformações pelas quais o texto passa ao ser transferido do suporte literário para as páginas do livro didático; e os objetivos de leitura, materializados nas atividades de estudo do texto, que se resumem à explicitação da compreensão e da interpretação do que é lido (Soares, 1999, p. 23-49).

Um dos maiores problemas que se enfrenta hoje é levar a escola a resgatar a dimensão lúdica e prazerosa da Literatura, pois os professores foram formados para impor, julgar e avaliar (cobrar) a capacidade de leitura das crianças e dos jovens. Outro agravante é o fato de muitos desses profissionais não gostarem de ler ou não terem tempo para tal, lendo – quando o fazem – somente o que lhe é requerido pelas atividades que desenvolvem. Assim, como poderão provocar o gosto pela leitura, se eles próprios (conscientemente ou não) acreditam que ensinar a ler é escolher, impor, determinar os textos ou livros que crianças e jovens deverão ler, para depois as avaliar?

De fato, nunca se discutiu tanto essas questões quanto na atualidade, momento em que a escola é destacada como um campo fértil para a produção de leitura e a formação de leitores, constituindo-se no espaço em que estes possam desenvolver suas potencialidades, no que se inclui tornar-se um leitor competente. Porém, a escola precisa ser preparada para tal função, não fazendo da Literatura um mero instrumento pedagógico voltado à reprodução de valores ideológicos da cultura dominante, e, antes, assumindo para si a concepção de que a arte é libertadora e transforma.

Oliveira (2005) arremata suas observações, dizendo o seguinte:

Podemos afirmar que os livros infantis, além de proporcionarem prazer, contribuem para o enriquecimento intelectual das crianças. Sendo esse gênero objeto da cultura, a criança tem um encontro significativo de suas histórias com o mundo imaginativo dela própria. A criança tem capacidade de colocar seus próprios significados nos textos que lê, isso quando o adulto permite e não impõe os seus próprios significados, visto estar em constante busca de uma utilidade para tudo que o cerca (OLIVEIRA, 2005, p. 125).

No entanto, entende-se que se “pedagogiza” a Literatura no âmbito escolar, pois muitas vezes sua finalidade está comprometida com os conteúdos curriculares a serem desenvolvidos, a cujo propósito o espaço de leitura deve servir. Assim, professores e coordenadores no início do semestre determinam o que vai ser lido e como se procederá à avaliação dessa leitura. Nesse sistema, algumas obras, fragmentadas, são apresentadas de forma incoerente, em relação às quais os leitores posteriormente devem responder a questões de interpretação e gramática.

Algumas escolas ousam fazer diferente, promovendo leituras em espaços criados para o livro e o relato de histórias, mas só isso não basta. É preciso que pedagogos, professores e coordenadores percebam que a leitura da obra literária é importante e por que é importante. Primeiramente acredita-se na necessidade de profissionais que não somente gostem de ler, mas que estejam preparados para desenvolver atividades literárias com crianças e jovens, que tragam consigo e desenvolvam noções ligadas à Literatura infanto-juvenil, tanto do ponto de vista teórico quanto do conhecimento de obras destinadas a esse público, pois “é ao livro, à palavra, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens” (Coelho, 2000, p. 15).

Entende-se que os caminhos a serem construídos e trilhados são muitos. Todavia, acredita-se que a sensibilização dos educadores em relação ao universo da Literatura é mais do que fundamental para a efetivação do processo de leitura. O acesso ao mundo da leitura e a seus diversos meios deve ser um direito de todos, pois ler é uma capacidade inerente do ser humano, e, assim sendo, estimulá-la e enriquecê-la deve ser uma das principais metas da escola.

## **Capítulo 3**

### **A LEITURA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Atualmente as práticas de leitura e de escrita são exigências cada vez mais presentes no cotidiano escolar para a formação de um leitor proficiente. Porém, já não basta apenas saber ler e escrever, sendo necessário investir nos usos sociais desses conhecimentos, que se tornaram quesitos básicos para o desenvolvimento do letramento. Portanto, é fundamental se

repensar, nesse processo, o papel do professor como aquele que atua fundamentalmente na formação do leitor.

Parece ser de consenso geral que, para se tornar um formador de leitores competentes, esse profissional precisa não somente ter recebido uma boa formação, mas também gostar de ler. A esse respeito, Tezzari considera que,

Se o professor não é leitor e, por isso, não se sente leitor; ou é leitor de escrita veiculada em suportes que, para ele, não são representativos da 'boa leitura' e, também por isso, não se sente leitor, como se sentir legitimamente autorizado a estimular seus alunos a serem leitores? (TEZZARI, 2001, p. 43).

Na realidade, ser ao mesmo tempo um bom leitor e um bom formador de leitores demanda não só boa vontade, mas também tempo disponível, recursos adequados, oportunidades diversas e uma formação que capacite o professor e lhe dê segurança para realizar uma prática pedagógica satisfatória.

Pode-se começar a conhecer um pouco, no decorrer da história, a forma como tem sido encarada a formação do professor e como este realizava seu trabalho, através dos estudos de Lajolo e Zilberman (2003, p. 163), que dizem: "O General Abreu e Lima, interessado nos problemas nacionais, publica em 1835, o *Bosquejo*, político e literário do Brasil, que se refere à absoluta inexistência de qualquer programa de formação de professores".

No século XIX, especialmente nas primeiras décadas, ainda era recente a notícia em torno da necessidade de que os professores fossem formados por escolas especializadas. E, ainda analisando as obras machadianas, as estudiosas dizem, em relação aos professores, que "[...] compõem um painel lúgubre de uma escola impiedosa e severa, tormento dos alunos, sempre temerosos das surras que os mestres poderiam lhes aplicar" (Zilberman, 2003, p. 156).

Acredita-se que as "surras", conforme acima se expressam, não mais acontecem, embora permaneçam sob outros aspectos no espaço escolar, não sendo segredo nenhum que ainda se pratica o autoritarismo, de um modo ou de outro, em sala de aula. Há professores que assumem o controle das

situações, cabendo aos alunos a obrigação de ouvi-los e obedecê-los, muitas vezes sem poder emitir suas opiniões. No âmbito do processo de ensino-aprendizagem da leitura, por exemplo, Parmigiani (2001) e Tezzari (2001) detectam, em suas pesquisas sobre leitura, alunos e professores, que estes últimos, ao trabalharem na interpretação de textos, impõem àqueles suas idéias e as do autor como formas únicas de ver o mundo e de traduzir o que lêem.

Em relação a essa situação, Silva (1988, p. 99) adverte que “[...] o ato de ler, para ser qualificado de ‘crítico’, sempre envolve a constatação, reflexão e transformação de significados, a partir do diálogo-confronto de um leitor com determinado documento escrito”. Porém, isso nem sempre acontece, devido à postura autoritária e comodista assumida por parte dos professores.

Leal (2003) esclarece que há hoje a necessidade de se formar um novo tipo de leitor para atender às novas exigências do mundo contemporâneo, sendo

[...] necessário reconsiderar neste processo o papel do professor enquanto aquele que ensina a ler. Não é desconhecido por ninguém que o formador do leitor, dadas as diferentes circunstâncias, dentre elas as históricas, sociais, econômicas e culturais, se encontra fragilizado em seu conhecimento sobre o próprio objeto de ensino. E mais: muitas vezes domina pouco, ele próprio as competências que pretende ensinar (LEAL, 2003, p. 263).

Percebe-se a existência de um círculo vicioso: professores mal preparados, que muitas vezes, assumindo a condição de não-leitores, em decorrência da falta de livros e dos baixos salários, formam alunos-leitores cerceados e que um dia poderão se tornar professores. Portanto, não se pode discutir a qualidade da formação dos leitores sem se falar na formação do professor, que geralmente é considerado o maior culpado pela situação de dificuldade em que se encontram os alunos e a escola atualmente.

Sobre os professores repousam os anseios e preocupações pelo desenvolvimento do processo educativo, sendo-lhes atribuída uma responsabilidade muito grande pela prática pedagógica e pela qualidade do ensino. Porém, somente julgá-lo culpado pode ocultar a realidade, relegando ao esquecimento as verdadeiras causas da questão. É preciso, então, analisar

suas condições reais em termos profissionais, bem como suas condições materiais de trabalho.

As investigações referentes ao professor e à leitura demonstram que a maioria delas se situa na análise das práticas de leitura, mediadas pelos professores, no processo de aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, o estudo desenvolvido por Grotta (2003) resgata as histórias de vida dos educadores pesquisados, com o objetivo reconhecer o papel das instituições sociais e das interações estabelecidas entre os professores-leitores. Chegou-se à conclusão de que a vivência da leitura no contexto escolar é fundamental na constituição desses indivíduos, aos quais é imputada a posição de mediadores dos seus próprios processos formativos e, ao mesmo tempo, de referencial a ser seguido, de sorte que a formação de alunos-leitores seja conduzida por professores-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).

Reflexões sobre a relação entre professores e alunos com relação à leitura analisam o papel que os docentes desempenham na formação de leitores. Nessas discussões, utilizam-se como subsídios as atividades propostas em sala; a experiência do professor; os conhecimentos pedagógicos e específicos; os textos e as estratégias desenvolvidas.

Outra pesquisa importante é a de Almeida (2001), realizada com cinco professores universitários intensamente envolvidos com experiências em leitura e que, segundo a pesquisadora, não haviam sido atingidos pelo processo de exclusão cultural. As experiências de letramento dos sujeitos eram semelhantes entre si, já que, durante a infância vivida no meio familiar, eles tiveram pouco contato com materiais impressos e atividades de escrita. Portanto, foi através do letramento escolar que os “[...] sujeitos pesquisados vieram a adquirir o gosto pela leitura e incorporaram o uso de práticas

altamente letradas, desencadeando-se, deste modo, o processo de sua autonomização como leitores [...]” (Almeida, 2001, p. 122).

Logo, o estudo deixou claro que esse contato com a diversidade textual oferecida pela escola foi benéfico para a construção dos conhecimentos dos sujeitos inquiridos e ressaltou a necessidade de se estabelecer um processo de formação continuada de professores, a fim de se fortalecer o contato com leituras artístico-literárias, filosóficas e científicas, assegurando a participação desses profissionais na cultura letrada de prestígio. Ademais, a estudiosa comenta que “as leituras do professor são relevantes para a constituição de sua identidade profissional, elementos constitutivos da profissão docente, pois estão vinculados à representação das práticas pedagógicas” (Almeida, 2001, p. 119).

Sendo assim, a história de leitura do professor configura-o como sujeito que pode ou não contribuir para a formação de alunos-leitores, pois, se a relação do educador com essa prática não for significativa, se ele não for um leitor competente, é possível que não seja um formador competente.

Estudos recentes sobre o professor-leitor evidenciam que a constituição das práticas de leitura de um grande número de docentes ocorreu a partir das mediações experienciadas no contexto escolar e de comportamentos de educadores que mantinham uma relação prazerosa com a leitura; outros, em menor número, receberam contribuições inscritas no contexto da vida privada, em que as mediações não são institucionalizadas.

Estudos como o de Britto (1998), ao delinear o perfil de leitura dos professores, denunciam o baixo grau de letramento desses profissionais, constatação em relação à qual o autor afirma que, quando a leitura não ocupa um lugar primordial na vida dos docentes, as práticas sociais, que se desenvolvem em torno dela, ficam limitadas e não os tornam leitores de fato:

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



Nesses termos, o estudioso considera o professor um leitor interdito, uma vez que não possui o perfil socioeconômico e cultural dos cidadãos altamente letrados, submetendo-se, devido principalmente às condições de trabalho que se lhe expõem, a práticas de leitura limitadas.

A necessidade de se proceder a uma reflexão sobre as experiências de leitura do professor advém do papel que ele 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 fundamental, pois a existência de educadores leitores interditos implica em dificuldades de se viabilizarem atividades que priorizem o uso social da leitura.

A formação de leitores competentes exige que a prática docente se fundamente numa concepção sociointeracionista de linguagem, em que os alunos constroem seus conhecimentos a partir de situações reais de leitura e são agentes da produção de sentido, devendo fazer uso da reflexão e da crítica para se posicionar diante do que lêem. Essa questão é ressaltada nos PCNs (2001), documento norteador das práticas curriculares do Ensino Fundamental, ao conceber que

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 a aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente (PCNs, 2001, p. 30).

Nesse contexto, os professores são mediadores da aprendizagem que estimulam e orientam os alunos, propiciando atividades significativas de leitura.

De acordo com Freire (1996), “[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando aprende, outro que, aprendendo, ensina” (Freire, 1996, p. 69). Assim, o professor formador de alunos-leitores também aprende no ato de ensinar. A busca de textos para serem lidos para ou pelos alunos; as discussões desenvolvidas em sala de aula, nas quais se revelam os conhecimentos prévios dos participantes; uma reflexão sobre a aula

dada, em que o professor faz avaliações dos resultados obtidos e da metodologia utilizada, todas essas configuram situações que servem de aprendizado para o professor atento a sua prática pedagógica.

A reflexão crítica sobre a prática, como propõe Freire (1996), torna-se uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a primeira pode ir se tornando uma casualidade, e a segunda, ativismo. “É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo acomodado” (Freire, 1996, p. 23). O autor conclui que não há docência sem discência. E compreender o ensino nessa perspectiva deve ser uma busca constante dos cursos de formação, além de ser fundamental que o professor exerça sua prática docente com ética e seriedade.

O professor em sua prática cotidiana exerce influência direta sobre o comportamento e o processo de aquisição de leitura dos alunos. A forma como se relaciona com os suportes dessa atividade, as obras e os textos que indica aos educandos, como os demais traços característicos que possui em termos de leitura, tudo isso desperta no estudante o interesse de se envolver nesses aspectos.

Dessa forma, Silva (1998) pontua os comportamentos a serem demonstrados pelos educadores com o objetivo de expressar 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).

Entende-se que os educandos também são agentes formadores de sentido e podem fazer uso da reflexão e da crítica diante do que lêem, tal como o faz o professor, que deve ser o mediador nas relações de ensino e aprendizagem desenvolvidas no espaço escolar, instituindo-se como o sujeito responsável por dinamizar atividades propícias ao processo de formação de leitores competentes.

É importante ressaltar que o professor deve planejar suas ações pedagógicas com autonomia, em face das teorias existentes, já que não apenas essas abordagens compõem seu conhecimento acerca da área na qual atua. Para que isso aconteça no âmbito do ensino da leitura e da escrita, é preciso que esse profissional incorpore a tais práticas suas experiências cotidianas, sua história de leitura, conhecimento e prazer da literatura. Assim, “o leitor está longe de ser um leitor estável e permanente, ele é constituído a cada contexto das relações que os professores estabelecem com o saber profissional” (Andrade, 2004, p. 22).

A autora enfatiza que o uso da leitura e da escrita como práticas sociais envolve diversos tipos de letramento, a propósito do que se vem notando com frequência a limitação do letramento profissional do professor ao escolar, bem como se tem percebido a fragilidade do letramento científico, quer pela sua ausência quer pelas distorções resultantes de uma suposta insegurança em relação ao saber. No entanto, este último deveria estar presente na formação profissional e na prática docente vindos da pesquisa universitária. “Há ao menos dois tipos de conhecimento inerentes à profissão docente que o professor deve constantemente mobilizar e utilizar ativamente: aqueles que seus alunos devem adquirir e aqueles que lhe orientam na ação didática para que esta aquisição ocorra” (Andrade, 2004, p. 24).

Contudo, complementa a autora, o que se observa é que o professor acaba se restringindo ao conhecimento dos alunos, cujo grau de letramento necessita ser desenvolvido.

Perrenoud (2002) levanta a reflexão sobre a importância tanto da formação inicial do professor quanto da formação continuada como uma estratégia de profissionalização. O fazer-se professor é um ato lento, gradual e contínuo que depende muito da vontade do profissional, que em função disso pode evoluir ou se transformar em um mero executor de diretrizes e planos curriculares determinados por grupos de especialistas, podendo não dar conta da realidade dos alunos (Perrenoud, 2002, p. 11).

Entende-se que esta “vontade” da qual fala o estudioso seja resultado do compromisso do educador com todos os alunos, levando em consideração o domínio do conhecimento como mais um instrumento na busca de melhor qualidade não só de ensino-aprendizagem, mas também de vida.

Quanto à essencialidade da formação continuada isso se torna um consenso desde que haja compromisso e interesse por parte dos professores, que desde que não se transforme esse tempo em mais um momento de estudos ineficientes, devendo ser o próprio professor capaz de administrar suas competências profissionais, seu tempo e seu percurso de formação. A base da formação docente certamente terá implicações na base do conhecimento para o ato de ensinar.

A formação do profissional em educação consiste em conhecimentos, habilidades e disposições que são necessárias para que o professor possa construir sua trajetória de ensinar e de aprender, em diferentes áreas do conhecimento, níveis e modalidades de ensino, respeitando o contexto social e desta forma, poder realizar bem sua atividade docente.

Quanto à formação, ela é limitada nos cursos de formação inicial, o que no decorrer da prática e da experiência vai sendo moldada, amadurecida, refletida e ampliada. Nesse movimento de experiência e amadurecimento docente tem-se um profissional docente proporcionando ensino de qualidade, aprimorando dia-a-dia seu conhecimento da área na qual atua, o que possibilita uma aprendizagem significativa e transformadora.

A formação de um professor reflexivo requer antes de tudo a formação de um profissional que seja capaz de dominar e organizar sua própria evolução, “construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de sua experiência” (Perrenoud, 2002, p. 24). O ato de refletir, por sua vez, não consiste em um conjunto de procedimentos ou atitudes específicos a serem utilizados pelo educador, mas é uma forma de este proceder e responder aos problemas com os quais se depara na escola.

Assim, esse professor estabelece relações entre a prática pedagógica e os fatos emergentes dos contextos sociais, que se estendem desde questões profissionais a situações inscritas na sociedade mais ampliada, com isso interferindo em sua própria atuação no cotidiano escolar. O ato de reflexão deve ser entendido, pois, como um processo cognitivo que pode levar o educador a conquistar uma compreensão das vozes, razões e pressões que influenciam sua prática pedagógica, melhorando-a quando ele passa a objetivá-la e a compartilhá-la com seus pares.

A autonomia e a responsabilidade de um professor dependem da capacidade de reflexão sobre sua ação, capacidade essa que se apresenta em constante desenvolvimento, dependendo da experiência, da competência e dos saberes profissionais.

Moraes (2001) chama a atenção para a formação do professor e ressalta que “[...] a formação se constrói através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal/profissional” (Moraes, 2001, p. 168).

Pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, em que este é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que em sua trajetória ele constrói e reconstrói seus conhecimentos segundo a necessidade de utilizá-los, bem como de se servir de suas experiências, de seus percursos formativos e profissionais.

As discussões sobre os saberes docentes surgiram no âmbito internacional nas décadas de 80 e 90 do século XX, motivadas sobretudo pelo movimento de profissionalização do ensino e as conseqüências daí decorrentes sobre tais conhecimentos. Buscava-se, então, garantir a legitimidade da profissão, ocorrendo, a partir de então, um crescimento em termos quantitativos e qualitativos da área.

De acordo com Nóvoa (1995), essa nova abordagem veio de encontro às concepções anteriores, que reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, desencadeando uma crise de identidade nos professores em razão da separação que se estabelecia entre o *eu profissional* e o *eu pessoal*.

Os estudos sobre a formação de professores e seus saberes têm destacado a necessidade de se analisar a questão da prática pedagógica como fundamental, opondo-se assim às abordagens que procuravam estabelecer a separação entre a formação profissional e a prática cotidiana.

Na realidade brasileira, foi a partir da década de 90 do século XX que timidamente se começou a busca por novos enfoques e paradigmas para se entender a prática pedagógica, configurando, dessa forma, uma discussão bem recente. Nessa época se iniciou o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade do fazer pedagógico e dos saberes docentes,

procuraram resgatar o papel do professor, ressaltando a importância de se pensar sua formação numa abordagem além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal e profissional e a organização da profissão.

Nesse contexto, as investigações sobre o tema surgiram com a marca da produção de intelectuais internacionais, destacando-se Nóvoa (1992), Dias da Silva (1998), Lima (2000), Tardif (2002) e Perrenoud (2002), alguns dos principais estudiosos do pensamento do professor, seu desenvolvimento profissional e seus saberes.

Procurou-se nessas pesquisas estudar a constituição do trabalho docente, levando-se em consideração os diferentes aspectos da história profissional e individual do professor. A esse respeito, observa-se a ocorrência de uma “virada” no objeto de investigação, que passou a focalizar os saberes construídos pelos professores, até então fora das pautas de discussão. Sobre isso, Carvalho (2005) aponta que

O pensamento e desenvolvimento profissionais 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 (CARVALHO, 2005, p. 60).

Na perspectiva de análise da formação de professores e a partir da valorização desses estudos sobre os conhecimentos desses profissionais, recebeu impulso e começou a figurar na literatura a intenção de se identificar os diferentes saberes implícitos na prática docente, defendendo-se que “é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1992, p. 27).

A tendência crescente de interesse por essa abordagem é mostrada por Fiorentini (1998), em cujos estudos verifica que a valorização exclusiva do conhecimento (isto é, dos saberes específicos) do professor sobre sua disciplina, característica da década de 60 do século XX, cedeu lugar, nos anos 70, à valorização dos aspectos didático-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino-aprendizagem, relegando o domínio dos conteúdos a

segundo plano, proposta essa dominada, na década de 80, pelo discurso que abrangia a dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica. Diante de todas essas ocorrências, considera-se que a importância que se dava à idealização de um modelo teórico para orientar a formação docente conduzia a uma análise negativa da prática pedagógica.

Pesquisas relacionadas ao ensino e formação de professores incluem prioritariamente o exame de aspectos pedagógicos amplos. Os saberes escolares, os conhecimentos docentes implícitos e as crenças epistemológicas seriam muito pouco valorizados e dificilmente problematizados ou investigados tanto pela pesquisa acadêmica educacional quanto pelos programas de formação de professores. Nesse período, as práticas pedagógicas e os saberes docentes tinham começado a ser investigados, e as pesquisas não tinham o intuito de explicitá-los como formas válidas e legitimadas de saber.

Assim, os anos 90 do referido século foram marcados pela busca de novos paradigmas e enfoques que contemplassem a compreensão da prática docente e dos saberes desses profissionais do ensino, embora tais temáticas ainda fossem pouco valorizadas e ressaltadas nos programas de formação de professores.

Na acepção de Tardif (2002, p. 36-37), tais saberes podem ser definidos por um “saber plural formado pelo amálgama mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Essa formação, por sua vez, seria “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” e produzidos pelos teóricos da Educação e por pesquisadores, que não atuam com frequência no meio escolar, estabelecendo-se, com isso, uma divisão do trabalho: de um lado, os produtores de conhecimento e, de outro, os executores técnicos. Ainda a propósito desses saberes, o teórico adverte que eles não estão a salvo da ideologia dos que os produzem e “são incorporados à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, alguma formas de saber-fazer e algumas técnicas”.

Tardif (2002) explicita que os saberes curriculares

[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar (TARDIF, 2002, p. 38).

Então, os saberes curriculares provêm de fatores de caráter burocrático do ambiente escolar e concretizam-se sob a forma de programas escolares. Já os disciplinares “integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pelas universidades” (Tardif, 2002, p. 38). São saberes sociais definidos pelas instituições universitárias e que se integram à prática do professor a partir da formação inicial e continuada em que se envolve por meio das disciplinas universitárias. E o profissional, tendo domínio dos conhecimentos bem como das metodologias específicas de sua área, tende a conceber o conhecimento como processo, estando em constante desenvolvimento e aprimoramento, tratando-o na perspectiva da pesquisa. Desse modo, deixa de ser um mero transmissor, passando a ser um produtor de conteúdos que subsidiarão suas aulas.

Enquanto isso, os saberes experienciais “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (Tardif, 2002, p. 39). Para o professor, esses saberes, resultantes da formação científico-pedagógica, tornam-se a base de sua competência profissional, a partir dos quais ele julga a pertinência ou o realismo das formas sugeridas nos programas escolares e nos métodos.

Assim, a prática profissional não favorece apenas o desenvolvimento de saberes experienciais, mas também proporciona uma avaliação dos demais, por meio de sua retradução, associada às condições limitadoras da experiência. Isso não quer dizer que o professor rejeite os outros saberes, pois na sua prática ele os retraduz de acordo com seu próprio discurso; de fato, a prática oportuniza ao educador retraduzir sua formação e adaptá-la à profissão. Nesses termos, Tardif (2002, p. 53-54) diz que o professor objetiva “um saber



formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído prática cotidiana”.

Também de acordo com esse autor, tanto os saberes da formação profissional como os curriculares e disciplinares incorporam-se de forma efetiva à prática docente, mas sem que sejam produzidos ou legitimados por ela. Desse modo, os saberes experienciais são o núcleo vital do saber docente e não são como os demais, pois não só se constituem a partir de todos os outros, como também são retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Tais saberes aparecem como produtos com forma e conteúdo determinados, advindo da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais, que são incorporados à prática do professor através de programas escolares, disciplinas, conteúdos e matérias a serem ministradas.

Tardif (2002) considera a existência de uma alienação do professor em relação aos saberes, a qual se manifesta através da clara intenção do educador em desprestigiar sua própria formação profissional, associando-a à pedagogia e às teorias abstratas dos formadores, o que resulta, por assim dizer, numa dupla desvalorização: a profissão não é valorizada pela sociedade nem mesmo pelo próprio profissional.

O autor, a fim de explicar essa desvalorização, reporta-se ao fato de que, nas sociedades ocidentais pré-modernas, a comunidade intelectual geralmente assumia a formação da elite, enquanto os saberes associados à prática eram ensinados por grupos sociais a ela ligados, como os artesãos. Com a modernização dessas sociedades estabeleceu-se uma divisão social e intelectual das funções da pesquisa, assumida pela comunidade científica, e das funções de formação, assumidas por um corpo docente distanciado das instâncias de produção de saberes.

A transformação moderna da relação entre saber e formação, conhecimento e educação seria a segunda explicação. De acordo com a tradição intelectual ocidental, os saberes fundamentados na exigência de uma racionalidade possuíam dimensão formadora, e apropriar-se e tomar posse deles garantiam sua virtude e seu caráter instrutivo. Atualmente, nenhum saber é considerado por si mesmo formador. Para ser mestre é necessário também saber ensinar.

Outra questão é que a pedagogia antiga está sendo cada vez mais substituída por uma pedagogia organizada em especializações. Os profissionais vão se especializando cada um em sua área, e os conhecimentos gerais vão perdendo espaço para os específicos. Por outro lado, o saber transmitido perde a importância para o ato de aprender. O saber do professor fica subordinado a uma relação pedagógica centrada nos interesses e necessidades do educando, podendo se confundir com um saber-fazer, um saber-lidar e um saber-estar com as crianças.

Em relação ao saber docente, Zeichner (1992) verifica a diferença entre a formação prática e a formação teórica nas instituições competentes. Ele afirma que a primeira é discriminada em vários países e ressalta a existência de inúmeras propostas voltadas a melhorar o *practicum*<sup>8</sup>, as quais podem ser observadas no quadro das diferentes concepções da prática de ensino: como ciência aplicada ou como prática reflexiva.

Há ainda outras propostas priorizando o desenvolvimento do *practicum* no contexto escolar, na comunidade ou na formação de escolas clínicas para o crescimento profissional docente. Porém, ele chama atenção para a discriminação com a relação à formação prática do professor e a existência de poucos recursos para efetivá-la e valorizá-la.

O autor afirma ainda que as inovações referentes ao *practicum*, anunciadas recentemente, incluem o desenvolvimento de programas temáticos de formação de professores; a articulação de um currículo explícito do *practicum*; o desenvolvimento de relações mais estreitas entre o *practicum* e cursos universitários específicos; o alargamento do *practicum* ao domínio da comunidade; a localização do *practicum* em escolas oficiais, que têm um papel especial na formação de professores; e, finalmente, uma perspectiva do *practicum* como aprendizagem cognitiva.

Na visão desses estudos, pode-se considerar que a prática docente relacionada ao ensino da leitura e, conseqüentemente, ao desenvolvimento do letramento necessita que os professores exerçam uma reflexão teórico-prática consistente, voltada para o aprimoramento de suas próprias capacidades como leitores, bem como às dos alunos nesse mesmo aspecto, como forma de se

---

<sup>8</sup> Momentos estruturados de prática pedagógica (estágio, aula prática) integrados aos programas de formação de professores.

caminhar rumo a uma substancial mudança, seja em nível pessoal seja em nível da coletividade.

Na ação docente o professor de qualquer área do conhecimento deve ser responsável pela sensibilização e pelo envolvimento mais aprofundado de seus alunos com o ato de ler. A experiência de leitura do mestre é, na prática, fator de mobilização para a efetivação da formação de alunos-leitores.

Portanto, cada vez mais as instituições formadoras de professores têm o dever de prepará-los para que esses profissionais possam assegurar ou recuperar sua trajetória como leitores, o que certamente convergirá para o desenvolvimento do letramento dos educandos.

## **Capítulo 4**

## **ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES E DISCENTES SOBRE LEITURA**

A elaboração deste capítulo parte da apresentação dos instrumentos utilizados na pesquisa, tais como o diário de campo, no qual se registraram as observações realizadas em sala de aula; os questionários estruturados, que serviram para traçar o perfil do professor-leitor e do aluno-leitor; e as entrevistas semi-estruturadas, que foram gravadas com professores e alunos.

A fim de explicitar detalhadamente as observações e os dados registrados, estes foram organizados em duas partes, ambas compostas por subcategorias que evidenciam as concepções e práticas de leitura do professor e do aluno.

A primeira parte apresenta os depoimentos e as práticas docentes com foco na compreensão dos professores sobre as concepções de leitura e sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem em relação a essa atividade, e a segunda mostra as concepções de leitura dos alunos e as práticas que realizam condizentes com o ato de ler.

Todo esforço foi empreendido no sentido de se distinguirem as possíveis relações entre as concepções e práticas de leitura dos educadores na formação do aluno-leitor.

### **4.1. Um olhar e uma primeira leitura sobre o cotidiano escolar**

Meu primeiro olhar sobre a escola municipal focalizada dirigiu-se para sua movimentação: os corredores vazios e todas as salas com as portas fechadas. Depois, para detalhes de seu aspecto físico: as paredes cheias de cartazes sobre leitura e outros assuntos, mapas, trabalhos de alunos com registros escritos e desenhos, propagandas de filmes e eventos promovidos na escola, além de outros informativos. Logo, havia abundância de marcas lingüísticas indicativas dos acontecimentos no dia-a-dia escolar. Num dos corredores, um silêncio agradável preenchia o meio da tarde. Enquanto isso, do outro lado, mais à frente, percebia-se uma algazarra e certa agitação. Vinham da quadra de esportes, na qual alguns alunos jogavam *handball* e

outros, na arquibancada, riam e batiam palmas alegremente. Era o momento das aulas complementares, oferecidas pela escola durante a semana, nos dois períodos. Dentre as modalidades disponibilizadas, destacam-se treinamento de *handball*/futsal masculino e feminino; cursos de viola, computação, viola-de-cocho, teatro, samba, pandeiro, xadrez, artes; participação num projeto de intercâmbio via internet, denominado “Janelas para o mundo”; e aulas de alemão uma vez por semana. Naquele instante, algumas crianças jogavam e outras se organizavam para a aula de samba e pandeiro.

No segundo momento fui apresentada pela diretora à coordenação, que me conduziu ao espaço no qual outrora funcionava a biblioteca da unidade escolar, com o intuito de mostrar que ali não estavam trabalhando com leitura como deviam. A coordenadora informou que a sala havia sido reformada para abrigar os equipamentos de *multimedia* e servir de laboratório de informática, para o que receberam vários computadores. Porém, a escola sofreu um assalto e a Secretaria de Educação não repôs os equipamentos informáticos. Depois disso a sala virou um depósito, em cujo espaço se guardam cadeiras, livros usados, as violas-de-cocho que os alunos utilizam nas aulas, materiais variados e até livros velhos, que em outro momento são repassados aos alunos para efetuarem pesquisas ou recortes. Ainda assim, muitos estudantes, no período inverso ao das aulas, continuam freqüentando o espaço para pegar livros emprestados e fazer pesquisas, para o que até pouco tempo atrás contavam com a orientação de um ex-funcionário (que não era o bibliotecário e que no final desta pesquisa já não se encontrava na escola). Então, quando lá estive, dois grupos de alunos encontravam-se presentes no recinto, construindo uma maquete; dois outros realizavam uma pesquisa, utilizando livros e uma enciclopédia; e uma menina, muito concentrada, fazia leitura no fundo da sala.

No terceiro momento dirigi-me ao estabelecimento de ensino no período matutino, sendo apresentada pela coordenadora às professoras de Literatura e de Língua Portuguesa que se encontravam no ambiente externo à sala dos professores e aqui serão identificadas, respectivamente, pelos códigos NAT (PL) e MAR (PLP). Elas se mostraram receptivas, mas inseguras, e esta última foi logo dizendo “Não trabalho com leitura. Temos a professora de Literatura que trabalha especificamente com esta área”, quando lhes informei

que seria necessário realizar a pesquisa com as duas, por se tratar da área de Linguagens. Em seguida, fomos para sala dos professores, na qual se encontravam a diretora e demais componentes do quadro docente da escola, para os quais fui apresentada pela coordenadora, que explicou o porquê da minha presença. Na primeira oportunidade, o professor de Educação Física indagou sobre meu vínculo com a Secretaria de Educação, ao que lhe informei ser vinculada somente à UFMT, como aluna do Mestrado em Educação. Ele justificou sua pergunta, dizendo em um tom meio áspero que “Esta é uma escola diferenciada e aqui os professores têm autonomia, não fazem só o que manda”. Repliquei dizendo que por isso eu me encontrava ali. Queria, dessa forma, compreender a realidade deles, o que os tornava diferentes e se isso acontecia em relação à leitura.

Logo depois a coordenadora e a professora de Literatura encaminharam-me à sala da 5ª série, na qual me deparei com um grupo de 34 alunos agitados e falantes. Em tom firme e alto a coordenadora pediu silêncio e bradou: “prestem atenção, pois vocês têm visita na sala”. Estabelecida a calma, a professora informou-os da minha presença e solicitou que eu mesma a justificasse. Quando todos estavam bem atentos, esclareci o motivo da minha “visita”. Disse-lhes que ficaria alguns meses com eles durante as aulas de Literatura, que aconteceriam às terças-feiras, e as de Português, que ocorreriam às terças, quartas e quintas-feiras. Comentei que observaria as aulas e, em outros momentos, entrevistaria os alunos que se dispusessem a isso, o que causou euforia na turma. A coordenadora interveio pedindo silêncio.

Os alunos se empolgaram, alguns dos quais, mais alegres, me deram boas vindas. Saímos, e foi possível ouvir o barulho que deixamos para trás. De volta à sala dos professores, NAT (PL) comentou sobre os alunos: “é um grupo grande e agitado, mas produzem bem”.

## **4.2 Concepções e práticas docentes**

### **4.2.1 Concepções de leitura das professoras**

Parte-se aqui da discussão a respeito das concepções de linguagem, apresentada no capítulo 1, segundo a qual nenhuma prática

pedagógica é neutra. O que pensam, as estratégias de trabalho, os textos e livros escolhidos, a definição de objetivos e os planejamentos, tudo isso fundamenta a prática diária das professoras.

Portanto, inicialmente lhes foi solicitado que respondessem à questão: “*O que é leitura?*”:

A leitura tem um sentido bem amplo [...]. Leitura passa a ser mais que decifrar códigos, quando o leitor interage com o texto que está lendo, viajando no texto (NAT, PL).

Leitura é você conseguir entender a mensagem que está implícita no texto, o que o autor quis dizer [...], é ler, compreender e internalizar essa idéia e depois conseguir interpretar (MAR, PLP).

Percebe-se que a professora NAT (PL) apresenta um conceito de leitura que em muito se aproxima à concepção sociointeracionista, de modo a descartar a visão mecanicista, cuja característica reside em codificar e decodificar símbolos gráficos. No entanto, para ela o ato de ler não tem um sentido social e prático na vida do indivíduo. Menciona uma das principais características do ato de ler, a interação, mas não comenta sobre a possibilidade das inter-relações de um texto com seu contexto e com outros gêneros textuais. Defende, além disso, a necessidade de o leitor interagir ativamente com o texto, dando vazão a suas próprias idéias, estas construídas a partir do seu conhecimento de mundo, afinal de contas ele não é um ser passivo e não apenas viaja no texto, como também constrói os sentidos deste.

A propósito da expressão “Viajando no texto”, ela remete ao emprego de um recurso lingüístico amplamente utilizado pelo Ministério da Educação no ano de 1997, que através do *slogan* “Quem lê viaja” lançou uma campanha em estímulo ao ato de ler. Iniciativas dessa natureza criam e propagam chavões, que, por seu próprio caráter banal, superficial, soterram, no caso da leitura, uma percepção mais apurada dos fatos, encobrando, por exemplo, a concepção segundo a qual a leitura é uma prática social que se materializa nas relações histórico-sociais.

Quanto à professora MAR (PLP), sua visão se aproxima da teoria da comunicação, em que a língua é considerada como um código, através do qual o emissor comunica ao receptor uma mensagem. A linguagem funciona aqui

como veículo de informação, de modo que, em termos de leitura, o leitor, um ser passivo, atém-se apenas a captar e a interpretar a idéia do autor, que é quem estabelece um sentido para o texto. Passando a idéia de que o leitor não interage com o texto e nem constrói um sentido para o mesmo. Quando a professora afirma que o sentido do texto pertence ao autor, ela insere seu conceito de leitura no contexto da concepção de linguagem como expressão do pensamento, a qual não leva em conta os conhecimentos do leitor na produção de significados.

Diante disso, pode-se dizer que, para as duas professoras, a leitura não é vista como atividade que propicia o questionamento e a contestação, que permite um posicionamento ativo e crítico do indivíduo em face da realidade social na qual está inserido.

Soma-se a essa constatação o fato de ambas as educadoras não se abrirem à perspectiva de que o ato de ler seja uma oportunidade de o leitor se abrir para novos horizontes, experimentar alternativas de existência e de concretizar de forma consciente e criativa um projeto baseado em sua vontade própria.

A leitura é, ainda, representada de forma superficial, entendida como uma atividade marcada pela captação das idéias do autor, sem que se ponham em questão as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitiva e interacionalmente. Portanto, o foco são o autor e suas intenções, cabendo ao leitor captá-las (Koch; Elias, 2006, p. 10).

De outra forma, a leitura é na verdade uma atividade complexa, na qual o leitor produz sentidos a partir dos elementos lingüísticos presentes no texto e na sua forma de organização, mobilizando, porém, um enorme e variado conjunto de saberes individuais. Logo, a compreensão efetiva de um texto requer que o indivíduo lance mão de seus conhecimentos prévios, que se encontram organizados em variados níveis, estabelecendo com isso um processo de interação com o que lê. Chega-se aqui a um ponto da análise em que se torna evidente a importância de se identificar o que na opinião das professoras é um leitor, em função das concepções de leitura apresentadas.

Sendo assim, foi-lhes questionado: “O que é ser leitor?”.



Ser leitor é ser capaz de interagir com que se está lendo (NAT, PL).

Ser leitor é ter como hábito a leitura, é habituar-se a ler o texto e conseguir interpretar esse texto (MAR, PLP).

Verifica-se que na fala da professora NAT (PL) aparece novamente a questão da interação, demonstrando a percepção de que o ato de ler não é isolado, pois requer a postura ativa do leitor diante do que lê. Sabe-se, porém, que somente interagir com o texto não basta para se lhe atribuir um sentido. De fato, o leitor necessita utilizar as estratégias de leituras, a saber: seleção, antecipação, inferência e verificação (Koch; Elias, 2006, p. 13). Em outro momento, ver-se-á que na prática pedagógica não se desenvolve um trabalho com a leitura no qual essas etapas são efetivadas.

Já a professora MAR (PLP) veicula em seu discurso a questão do hábito, calcada na visão tradicional de que é necessário ler para se criar o “hábito da leitura”; quando isso ocorre, subtende-se que o leitor esteja formado. Conceitualmente há uma distinção entre hábito, gosto ou prazer de ler e criatividade. O hábito é algo formado a partir de “centros de estabilidade do comportamento organizado” (Silva, 1988, p.47), o que leva à mecanização do indivíduo; o gosto ou prazer depende de sua vontade em termos de escolha; e a criatividade é um ato de libertação, superando por assim dizer o hábito em função da originalidade que guarda em si mesma.

Em meio a tais discussões, crê-se ser relevante voltar agora o foco de análise àquilo que se constituirá na terceira peça chave componente deste bloco investigativo: a percepção das professoras em relação à *importância da leitura*. Eis seus posicionamentos:

[...] ler é importante. Na nossa vida ler é essencial, todo momento estamos fazendo leitura não verbal e verbal, estamos tendo contato com diversos textos (NAT, PL).

A leitura é importante porque faz com que o aluno compreenda o mundo ao seu redor e faz com que seja capaz de interpretar a vida, não só o que está lendo no livro, mas na vida em si (MAR, PLP).

Nota-se que nas falas acima o conceito de leitura, conforme expresso anteriormente, apresenta-se ampliado: para ser considerada

importante, a leitura precisa ser significativa para a vida do leitor, cujo contato com a diversidade textual é fundamental para sua formação, para que ele vá além da decodificação de códigos, verbais ou não-verbais, e se insira num mundo letrado.

A propósito deste último aspecto, o letramento é um processo complexo que abrange a capacidade do sujeito em se colocar como aquele que produz seu conhecimento e seu discurso (é autor), no que se refere não somente ao texto escrito, mas também ao texto oral. No entanto, não é pelo fato de o indivíduo ser alfabetizado e estar em um ambiente letrado que terá garantida igual participação na cultura escrita. Em outras palavras, somente a aquisição da leitura e da escrita não garantem um nível maior de letramento.

A leitura é uma prática social que envolve habilidades, atitudes e gestos, mobilizados pelo leitor tanto no instante atual em que a efetua, quanto no momento que a antecede e dela decorre. Por sua vez, ele demonstra entendê-la quando conhece o motivo (por quê?) e a finalidade (para quê?) da atividade, de sorte que, tão logo a realiza, “retomará” os textos lidos na determinação de suas futuras escolhas, que servirão de contraponto para outras e variadas leituras.

No geral, a análise das falas das professoras em relação ao pensar sobre a leitura revela que elas vivem uma situação de transição, ora tentando avançar na visão tradicional, ora a ela retrocedendo. Fundamentam-se, pois, numa proposta intermediária. De fato, apesar de em seus discursos revelarem uma tendência inovadora, na prática ainda se apresentam com ranços da concepção tradicional enraizada na cultura escolar. E isso talvez se deva ao fato principal de elas serem fruto desse processo de escolarização.

As professoras externam a compreensão de que a leitura prepara para a vida, mas não lhe dirigem um olhar mais aprofundado, a ponto de conceberem-na como uma prática social. Também delineiam um conceito que, circunscrito ao âmbito escolar, se associa à “utilidade” da leitura, praticamente descartando o aspecto da fruição, do prazer de ler, igualmente importante no processo de entendimento das expressões simbólicas ou formais, independentemente da linguagem utilizada. Além do mais, demonstram que a noção de hábito ainda prevalece em suas idéias e que a linguagem é considerada por elas como instrumento ou ferramenta de comunicação.

Cabe aqui ressaltar que os PCNs, documento de caráter oficial, traz um conceito de leitura como processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir dos próprios objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e sobre tudo o que sabe acerca da linguagem (Brasil, 1998, p. 69-70).

Ver-se-á mais adiante como as supramencionadas concepções das professoras são determinantes da prática pedagógica que desenvolvem nas salas observadas.

#### **4.2.2 Constituindo-se leitoras**

A discussão e a análise da formação das professoras como leitoras contribuem para a compreensão sobre o que pensam a respeito da leitura e a forma pela qual se envolveram com a atividade. Pensar a leitura na escola implica em refletir acerca das relações entre as concepções e práticas estabelecidas nesse contexto. Toda situação de desenvolvimento da leitura não acontece de uma hora para outra, mas num processo sociocultural de interação com o outro e com o mundo.

Então, quando questionadas sobre suas primeiras experiências com leitura, as professoras se colocaram da seguinte forma:

Eu comecei a estudar tinha menos de cinco anos [...]. Meu processo de alfabetização foi bastante gratificante, até hoje me lembro da professora Ivanete [...], foi muito bom. [...] Não tive dificuldades para aprender a ler. Na minha infância lia livros de contos de fadas e bastante gibis. Mas o meu primeiro contato com a leitura foi com a escola (NAT, PL).

Fui para a escola muito cedo, com seis anos já sabia ler. Eu comecei a aprender a ler na escola. Não me lembro como fui alfabetizada, nem das leituras que realizava na infância. [...] Não tive dificuldades para aprender a ler, pois como disse desde os seis já sabia ler, não tenho lembranças ruins dessa época (MAR, PLP).

Em suas memórias as depoentes guardam boas recordações das primeiras experiências com a leitura, desencadeadas a partir do contato com o meio escolar, que as introduziu em um ambiente no qual essa prática é sistematizada e contribuiu para a formação de ambas como leitoras. Possivelmente as boas lembranças da professora NAT (PL) acerca de sua

alfabetização estejam relacionadas à influência de uma professora, cujo nome ela mantém vivo em sua memória até hoje e a qual se lhe tornou inesquecível.

No entanto, quando lhes foi perguntado sobre a influência que receberam ao longo da infância em termos de leitura, a escola não figurou em primeiro lugar e sim a família:

Quem me influenciou de forma positiva para a leitura creio que foi o meu irmão. Eu o via lendo muito e gostava de ficar xeretando o tempo inteiro o que ele lia (NAT, PL).

Eu sempre via meu pai lendo jornal, acho que isso teve um pouco de influência [...]. Eu via meu pai lendo, ficava curiosa e queria ler também (MAR, PLP).

Percebe-se, então, que a família se fez presente na formação inicial das leitoras, podendo dessa forma se constituir num ambiente em potencial e de extrema significância para o desenvolvimento da leitura e do leitor. No primeiro depoimento, anterior ao que agora é posto sob análise, a professora NAT (PL) revela que seu primeiro contato com essa prática ocorreu na escola, contudo, no depoimento atual, deixa claro ter sido influenciada realmente pelo irmão, antes mesmo de ela entrar para a escola. Isso também aconteceu com MAR (PLP), que recebeu incentivo do pai, e é interessante notar, em outro momento de sua fala, a preferência pela leitura informativa, motivo pelo qual lê jornais diariamente, demonstrando que a influência recebida foi de fato determinante.

Ao serem indagadas se se consideravam boas leitoras, as professoras levaram algum tempo para responder e, quando o fizeram, demonstraram dúvidas:

Bem [pausa], eu creio que sou boa leitora. Infelizmente, eu gostaria de ler muito mais que leio hoje. [Pausa] Eu acho que a partir do momento que faço uma interpretação de diversos textos que estão ao meu redor no meu cotidiano estou sendo uma boa leitora (NAT, PL).

Ah, não vou responder isso não, até porque ultimamente não tenho tido tempo para ler. Eu procuro ler, porque eu acho assim: ler hoje é ter informação. Eu entro na internet e leio alguns textos que são interessantes, procuro ler para me informar (MAR, PLP).

A professora NAT (PL), mesmo com um pouco de receio e demonstrando pouca firmeza, julga-se boa leitora, apresentando uma concepção de leitura como forma de interação estabelecida com a diversidade textual. Ela considera a quantidade muito importante, mas não faz nenhum comentário sobre a qualidade do que se lê.

Já a professora MAR (PLP) apresenta-se mais conflituosa para se auto-representar como leitora, pelo que não se predispôs de imediato a responder à questão. Todavia, por achar irrelevante a quantidade de tempo que dispensa à atividade, devido à falta de tempo, termina por não se definir como uma boa leitora. Além disso, utiliza a leitura como instrumento de informação mais do que para formação em sua área de atuação, ou seja, a Língua Portuguesa. A propósito, essa é uma das categorias de leitura utilizada para atualizar o leitor sobre o que acontece ao seu redor.

Possivelmente a professora MAR (PLP) considera ser bom leitor aquele que lê bastante, principalmente textos acadêmicos, além do que apresenta uma visão escolarizada de leitura.

Diante desses posicionamentos, as professoras avaliaram a importância de se constituírem como leitoras para a prática docente:

Vejo que minha constituição como leitora é muito importante, sim. Porque se eu não me vejo como leitora, como vou fazer que meus alunos sejam leitores. Eu tento influenciar o máximo possível [...] (NAT, PL).

Eu acho que a minha constituição enquanto leitora contribui sim para o meu trabalho com meus alunos. Eu acho muito importante ter essa preocupação com a leitura [...]. A leitura para mim é importante porque ela abre novos horizontes [...] (MAR, PLP).

Vê-se acima que elas reconhecem a importância de se verem como leitoras, afirmando que isso contribui para a formação de alunos leitores e para a disseminação da leitura. A professora NAT (PL) compreende que é preciso ter essa representação de si mesma para que tal formação ocorra, opinião corroborada também pela professora MAR (PLP), que afirma ser importante se preocupar com a leitura. Todavia, durante as observações da prática pedagógica de ambas as profissionais, notou-se que elas não atuam de forma a motivar os alunos. Além disso, não se presenciaram momentos em que elas

apresentassem suportes de leituras variados ou mesmo tecessem comentários sobre as leituras realizadas por elas aos alunos.

Para a formação do leitor é fundamental que além do professor propiciar leituras diversificadas, seja ele também um leitor. Não basta apenas teorizar sobre a leitura, ou pedir que os alunos leiam, é necessário que a partir da sua vivência com a leitura o professor comente e instigue seus alunos a ler.

Focalize-se, agora, a fala da professora MAR (PLP) em outro momento: “Não trabalho com leitura. Temos a professora de Literatura que trabalha especificamente com esta área”.

Como afirmar que não trabalha com leitura sendo professora do campo de Linguagens e após afirmar que, como leitora, pode exercer influência sobre os alunos? Possivelmente ela não tem consciência do seu papel de formadora de leitores. Em outro momento, porém, diz ler somente textos jurídicos e informativos, dando ênfase apenas à leitura da área que está estudando, deixando para segundo plano a sua responsabilidade como professora de Língua Portuguesa e como formadora de leitores.

#### **4.2.3 O que pensam e como agem as professoras em relação à prática de leitura em sala**

O desenvolvimento da leitura acontece somente se há significado para o aluno e se o professor, como mediador, cumpre sua função de forma consciente.

A seguir, serão analisados os depoimentos das professoras em relação à prática pedagógica relacionada a essa atividade.

Uma primeira questão indagou se as professoras utilizam propostas de leitura diferenciadas no trabalho que desenvolvem em sala de aula:

Sempre que possível faço atividades diferenciadas. Em outras séries já trabalho com teatro, mas na 5ª não, ainda não. É muito complicado, porque a gente nunca fez e é preciso muita paciência, sai um pouco do controle. Na 5ª trabalho somente a leitura em grupo, os alunos fazem o resumo depois a avaliação (NAT, PL).

Eu convido os alunos a participarem, a expor a opinião deles, o que entenderam daquele texto [...]. Isso acontece de forma oral e com o uso do livro didático, a gente não tem muitos recursos (MAR, PLP).

A professora NAT (PL) revela uma inclinação em usar estratégias diferenciadas, mas depara-se com a dificuldade que, segundo ela, decorre do mau comportamento dos alunos. Esquece-se de que só se aprende fazendo, e a severidade, a rigidez em torno da disciplina no comportamento, resquício da educação tradicional, é aqui um empecilho para a educadora. Com medo de ousar, as duas professoras valem-se de estratégias mais tradicionais de ensino, o que leva os alunos a não se interessar pela leitura.

A seguir, apresenta-se a íntegra de um relato elaborado por ocasião da observação de um momento da prática pedagógica:

*Aula de Literatura observada no dia 20/03/07*

*A professora NAT (PL) iniciou a aula com a chamada. O grupo se encontrava agitado. Logo após a chamada sem nenhum comentário sobre a leitura que os alunos estavam realizando, nenhum incentivo ou fala sobre a organização dos grupos, ela vai entregando os livros para os alunos, que ao receberem vão saindo da sala (O livro indicado pela professora para a leitura é A droga da obediência, de Pedro Bandeira).*

*Resolvi ficar próxima de cada grupo durante uns cinco a dez minutos. Observei que a professora foi no primeiro momento aos grupos (não era possível ouvir o que ela dizia a eles), mas em todos os grupos fazia os mesmos gestos: conversava, pegava e olhava o caderno, se direcionando, a seguir, a outro grupo. Depois foi para sala de aula ou para sala de professores fazer outras atividades. Os alunos se mantiveram na quadra ou no pátio da escola.*

*A organização dos grupos para a leitura do livro “A droga da obediência”, de Pedro Bandeira, era a seguinte: primeiro grupo com quatro componentes. Uma menina lia em voz alta, enquanto três meninos estavam totalmente alheios à leitura. Perguntei-lhes como estavam trabalhando: “uma pessoa lê enquanto os outros ouvem, depois todo mundo escreve o que*

entendeu”. Questionei ainda se quem estava ouvindo, sabia o que estava sendo lido. “Mais ou menos”, respondeu um dos meninos. Insisti perguntando como eles faziam o registro: “nós conversamos e vamos copiando algumas partes dela”, apontando para a colega que escrevia.

O segundo, terceiro, quarto e quinto grupos (com três componentes cada) trabalhavam do mesmo jeito: um aluno lia enquanto os outros estavam escrevendo. O que era feito em meio a brincadeiras e comentários que não eram sobre o livro.

O sexto grupo tinha apenas dois membros, os outros dois não estavam presentes. Nada faziam, apenas conversavam, e o livro estava ao lado, fechado. Me aproximei e questionei por que não estavam lendo: “Ah, esse livro é muito grande, a gente está descansando”.

O sétimo e o oitavo grupos estavam trabalhando concentrados na biblioteca. Um lia e os outros prestavam atenção. Depois conversavam e cada um fazia registros no caderno.

O nono grupo só tinha um menino, que lia sozinho. Aproximei-me dele e fiquei observando. Este lia concentrado. Fazia leitura silenciosa.

O décimo grupo estava totalmente concentrado. Percebi que eles utilizavam a seguinte estratégia: um lia uma página e parava, eles conversavam sobre o que foi lido e faziam anotações. Depois a leitura passava para outro aluno. Enquanto a menina lia, apareceram duas palavras que ela não sabia o significado: “macabra” e “cobaias”. Ela releu tentando adivinhar o sentido das palavras dentro da frase. Outro colega sugeriu que eles pegassem o dicionário. Um terceiro falou: “não, é complicado olhar o dicionário, as palavras têm vários significados”. Possivelmente estes alunos não tiveram oportunidade de utilizar com frequência um dicionário. Sabiam que as palavras tinham mais de um significado, mas em vez do dicionário lhes dar segurança os deixava inseguros. Então eles desistiram de procurar entender a palavra. Neste momento, interrompi-os e questionei se eles compreenderam o que leram. Uma menina me responde: “não, mas não tem problema, o importante é saber a história”. Neste momento, a aluna estava demonstrando uma compreensão de forma não linear, mas dinâmica, embora a compreensão de leitura dos significados da palavra seja importante, pois “as palavras ganham



*significação e sofrem mudanças dentro dos processos enunciativos que envolvem o momento histórico e social” (Leal, 2004, p. 79).*

*A maioria dos alunos ao ser questionados se estava gostando do livro afirmava que sim, mas sem nenhum entusiasmo pela leitura. O sinal bateu e percebi que a professora aguardava os alunos na porta da sala para recolher os livros, que seriam guardados em um armário na sala dos professores.*

Percebe-se, pelo que se revela no texto acima, que os alunos não são estimulados a ler, apenas cumprindo o compromisso de fazerem um resumo, a prova do que lhes é apresentado para leitura, realizada de forma mecânica. Vê-se que também não estabelecem um processo de interação nem com o autor nem entre si próprios e que, quando conversam, não o fazem para compreender a história ou comentá-la e sim para resumi-la e em muitos casos para copiar o texto do colega.

A professora NAT (PL) não retorna aos grupos de trabalho e não os estimula a dialogar sobre as leituras efetuadas, prática essa comum em todas as aulas observadas durante a pesquisa de campo. Assim, os alunos perdem o interesse pela leitura do livro. Nota-se que a atividade proposta não mobiliza o conjunto do processo constitutivo da habilidade de ler, compreender e interpretar. Isso marca uma contradição entre o discurso e a prática da professora NAT (PL): em sua fala há uma tendência de compreender a leitura numa perspectiva sociointeracionista, corroborada pela afirmação anteriormente expressa de que o professor pode influenciar o aluno ao trabalhar numa concepção de leitura como processo de interação estabelecido entre o leitor e a diversidade textual; na prática, porém, ela se limita a entregar o livro aos estudantes, que devem “se virar” para ler e depois dar conta de um resumo para servir a uma avaliação.

Em relação ao reconhecimento dos significados das palavras e ao uso do dicionário, é importante ressaltar que o domínio do léxico é parte constitutiva do aprendizado da leitura, e, portanto, deve ser praticado para que o aluno saiba utilizar os termos de acordo com o contexto e com o grau de formalidade ou informalidade requisitado pela situação, além de levar em consideração as relações desencadeadas em nível semântico. Definitivamente,

a aquisição do vocabulário faz parte das habilidades necessárias para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Sabe-se que o dicionário é um gênero cujo texto tem uma apresentação diferenciada da de outros textos, pois não permite uma leitura, seqüencial, contínua. É uma obra de consulta, e sua procura supõe a busca de resposta a uma necessidade específica (Alves, 1988, p. 59).

Sobre sua utilização no texto em análise, lembra-se que os alunos observados não conseguiam manuseá-lo a contento (discernindo os significados das palavras em função do contexto, por exemplo), pois não foram estimulados a fazê-lo desde os anos iniciais da escolarização. Também ficou explícito que a professora, em sua prática pedagógica, não faz uso desse instrumento como fonte de informações, o que, aliás, deveria ser praticado pelas demais disciplinas.

A formação do leitor autônomo pressupõe a leitura com um objetivo, partindo de uma necessidade, que pode ser de informação, conhecimento, aprendizagem, prazer ou fruição. Se ele não percebe, não reconhece os usos sociais da leitura, não pode sentir necessidade nem interesse de ler.

Outro fato importante na turma é o uso da Literatura de forma essencialmente pedagogizante, não havendo motivação nem acompanhamento por parte da professora em discutir tanto a necessidade quanto o gosto pela leitura literária.

A professora MAR (PLP) desenvolve seu trabalho com o livro didático e é adepta da discussão oral dos textos com os alunos. Isso por si só não dá a estes subsídios suficientes para que compreendam o texto e interajam com ele. Para que o aluno leitor desenvolva sua capacidade de leitura e, então, atinja um bom nível de letramento, é preciso que ele pratique atividades de escritura e mantenha contato com textos constitutivos de outros suportes, além do livro didático, e dos mais variados gêneros, pondo-se diante deles de forma ativa e reflexiva. Nesse processo formativo, não pode ser negado ao leitor o direito de circular em um universo diversificado e amplo de leitura.

O pouco contato com outros materiais de leitura é uma situação comumente observada na prática pedagógica de Língua Portuguesa

desenvolvida no cotidiano da sala de aula ora focalizada, o que pode ser constatado na narrativa, a seguir, apresentada na íntegra:

*Observação da Aula de Português 13/03/07*

*Após a chamada a professora MAR (PLP) iniciou a correção de uma atividade do caderno que foi dada como tarefa. Ela lembrou a eles que falariam sobre linguagem e as expressões utilizadas no dia-a-dia que é a linguagem informal. A professora leu a questão e os alunos responderam em voz alta. Ela respondia novamente meio que ditando a resposta, seguindo o que estava em seu livro do professor.*

*Logo que terminou o exercício, os alunos pegaram seus livros (Português: Linguagens, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, (2002) e a professora pediu que os abrissem na página 31, “para a interpretação coletiva, pois eles já fizeram a leitura em casa”, falou a professora. A atividade denominada “O código na construção do texto” referia-se a questões relacionadas a um texto não verbal organizado em quatro cenas e não apresentava título nem autor.*

*A professora ia perguntando sobre as cenas, analisando, explicando e dizendo: “é um texto de cenas... é um texto não-verbal”, como se estivesse lembrando.*

*A professora, sentada, dava aula para praticamente os três primeiros alunos de cada fila. Os alunos das duas últimas cadeiras estavam totalmente dispersos. Uns nem abriram o livro, brincavam com o material, com os colegas, olhavam para fora, ficavam mexendo com materiais de desenho e conversavam.*

Durante as observações realizadas a situação acima descrita foi uma constante em sala de aula. Os alunos não se interessavam pela atividade oral proposta, que não lhes era significativa e não promovia reflexão sobre o que fora lido.

É tarefa do professor mediador inserir o aluno em situações de interação com os mais diversos gêneros de textos e manter-se atento às dificuldades dos educandos, as quais poderão ser trabalhadas por meio de gibis, revistas, livros etc. O valor da leitura está na descoberta pessoal e

intransferível do leitor, e somente aquele que tiver oportunidade de interagir com essa diversidade textual poderá se tornar um leitor proficiente.

É importante ressaltar, porém, que só o trabalho com os diferentes gêneros textuais não garante um processo de letramento compatível com as demandas do cotidiano. Desse modo, as estratégias de uso social dos textos são relevantes à análise do desenvolvimento desse processo, que, portanto, é alcançado por meio de uma prática que viabilize ao aluno o acesso à diversidade de gêneros textuais e seu uso social em diferentes situações discursivas.

Quando questionadas sobre sua preferência por contar ou ler histórias para os alunos, as professoras responderam:

A minha facilidade é ler. [...]. Mas não faço nenhum dos dois. Eu organizo os grupos de alunos, que lêem para fazer a atividade avaliativa no final do bimestre (NAT, PL).

Eu prefiro ler. E a partir da leitura contar histórias (MAR, PLP).

Nota-se aí a ausência do hábito de contar histórias para os alunos, o que é confirmado explicitamente apenas na fala da professora NAT (PL). Porém, durante todas as aulas observadas pela pesquisadora, nenhuma das duas contou ou leu histórias para as crianças. NAT (PL) afirma que deixa os alunos soltos em relação à leitura e, ao final do bimestre, cobra-lhes um produto final ao qual atribui uma nota.

Quanto às atividades de leitura que costumam realizar em sala de aula, as professoras assim se manifestaram:

Bem, estou pensando em variar as atividades de leitura, além da leitura em grupo que estou fazendo quero tentar fazer teatro [...]. Com a 5ª série como já disse eles formam grupos. Acho importante porque um incentiva o outro (NAT, PL).

Eu trabalho com o texto, faço leitura e peço a eles para lerem. A leitura é feita em casa. [...] Na sala eu reforço a leitura. Quando o texto não é extenso e cansativo eu leio para eles na sala de aula, então a gente debate as idéias contidas no texto. Peço aos alunos para fazerem leitura em voz alta e aproveito para ver como estão na leitura (MAR, PLP).

Ler e contar histórias são atividades primordiais na formação do leitor. O professor, assumindo o papel de leitor e de mediador desse processo, deve indicar leituras para seus alunos com base não somente na capacidade intelectual e na idade deles, mas na sua própria sensibilidade como leitor, principalmente. Saber ouvir é um dos aspectos fundamentais na aprendizagem, e a leitura de histórias é uma atividade que serve para desenvolver no aluno a capacidade de ouvir e acompanhar a seqüência lógica dos fatos da narrativa, procurando compreender o enredo. Se isso não acontece, o ensino da leitura torna-se deficitário.

A pesquisa de campo revelou que a leitura dentro de sala de aula tinha uma função pragmática, com fins puramente didáticos, além de se constituir na pedagogização do letramento. Esta cumpre situações em que a prática da leitura e da escrita assume características especificamente escolares, didaticamente padronizadas e insuficientes para responder às demandas sociais, exteriores à escola, que envolvem a leitura e a escrita (Soares, 2003, p. 88).

Cientes de que o professor exerce influência sobre os alunos no que diz respeito à leitura, as professoras deram suas opiniões sobre a questão:

Eu acho que o professor pode influenciar os alunos sim. Se eu não tentar passar para ele meu gosto pela leitura, como é que eles vão desenvolver também [...]. Eu devo influenciar da minha maneira com meu gosto (NAT, PL).

Acho que sim. Pode influenciar sim. Porque os alunos têm o professor como exemplo. O professor tem que ter muito cuidado ao indicar que tipo de livro o aluno vai ler. Ele tem que buscar a faixa etária. Eu sempre procuro ver isso a idade do aluno e o livro certo para indicar. Eu sempre falo para eles: 'Vocês têm que ler! Vocês vão lendo e vão descobrindo através do livro o tipo de leitura que você gosta' (MAR, PLP).

Novamente se configura uma contradição entre teoria e prática nos discursos das professoras: mesmo cientes da influência que podem exercer sobre os alunos em termos de leitura, a professora NAT (PL), por exemplo, não lê nem conta histórias para os seus, e MAR (PLP) nunca sugere livros ou faz a leitura de histórias em sala de aula, ainda que este seja o único espaço no qual

estabelecem contato com a turma e no qual deveriam desenvolver atividades que propiciassem a efetivação dessa prática.

A professora NAT (PL), ao afirmar “estou pensando em variar as atividades de leitura”, deixa transparecer que não coloca um universo textual à disposição dos alunos, de forma que não há uma variedade de gêneros circulando entre eles. O trabalho em grupo com o livro “A droga da obediência”, de Pedro Bandeira, mostrou-se desinteressante para a turma, por não ter sido devidamente estimulado como obra literária. Por outro lado, ela afirma querer “tentar fazer teatro” com as crianças, o que poderia resultar num desdobramento da leitura da publicação. No entanto, isso permanece restrito ao campo do discurso, embora considere as possibilidades de que com isso ampliaria o repertório de leitura dos estudantes.

Conforme já dito, as professoras têm consciência de seu poder de influência sobre os alunos. Contudo, não parecem perceber que só com a atitude de pedir-lhes para ler não cumprem o papel de mediadoras no processo de ensino-aprendizagem da leitura. Ora, se o aluno não vê o professor lendo, se este não comenta as leituras realizadas em sala de aula ou compartilha as que já fez ao longo da vida, não poderá estimulá-lo.

Verificou-se durante as observações que as professoras trabalham somente com livros didáticos e “paradidáticos”. Em seus discursos, elas percebem a necessidade de mudança e a importância da leitura, embora na prática pedagógica continuem a usar poucas estratégias de leitura e um único suporte de leitura, o livro. Sobre isso, é importante ressaltar que um trabalho realizado com vistas à formação de leitores exige uma avaliação complexa, plural e contínua, bem como requer que a prática de leitura se efetive de maneira intensa, estimulando o leitor a ir em busca de novas leituras.

Sabe-se que para ocorrer uma situação de ensino é necessário e fundamental que haja um planejamento. Também vem sendo muito discutida a existência de projetos no espaço escolar, os quais colaboram para a interdisciplinaridade do ensino e aprendizagem. Quanto à existência deste planejamento ou projetos, eis os relatos das professoras:

Não, projeto em si eu não tenho. Tenho um planejamento que não segue assim todas as características de um planejamento escrito. Eu faço as minhas anotações (NAT, PL).

De leitura não. Temos a proposta de Literatura [...]. Na medida do possível a gente planeja, mas são as aulas de gramática que eu trabalho a partir do texto, aula propriamente de leitura não, é responsabilidade da aula de Literatura (MAR, PLP).

Realmente, durante as observações realizadas pela pesquisadora foi possível perceber que as professoras têm um caderno que talvez seja o de planejamento. Mas, como relatado, parece ser mais um instrumento destinado ao registro de anotações e de conteúdos e ao acompanhamento dos alunos. Foi constatado também que a escola não possui um projeto de leitura, ficando este sob a responsabilidade da disciplina de Literatura. No entanto, ler e escrever são tarefas que cabem a toda a escola, a todas as áreas, o que pode se dar principalmente, através da existência de um projeto, que propicia a re-significação do meio escolar, transformando-o em um espaço mais propício e aberto à interação e a discussões de variadas naturezas.

Em relação à leitura na disciplina de Língua Portuguesa, o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP, 2007, p. 207-208) propõe:

Os objetivos que levam alguém a ler são variados: busca informação, entretenimento ou lazer. Qualquer que seja o motivo, para alcançar o objetivo desejado é importante que a leitura seja a mais eficiente possível, e formar leitores proficientes deve ser um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa. A capacidade de ler com criticidade garante ao indivíduo condições de interferir no meio em que está inserido transformando a realidade.

Para que o processo ensino/ aprendizagem de leitura seja bem sucedido, é preciso que se despendam esforços no sentido de criar (ou manter) o gosto pela leitura. Para colaborar com esta tarefa é necessário:

- ❖ Investir numa biblioteca organizada e atraente;
- ❖ Formar uma biblioteca dentro da sala de aula onde os livros estejam à disposição para serem manuseados;
- ❖ Propiciar momentos de leitura onde inclusive o professor participe como leitor;
- ❖ Propiciar ocasiões em que os próprios alunos escolham suas leituras;
- ❖ Promover ida à biblioteca para criar o hábito de buscar leitura;
- ❖ Incentivar os alunos a trazer para a sala de aula livros, revistas e histórias em quadrinhos que tenham em casa e dos quais gostem, promovendo um intercâmbio de leituras.

[...]

A formação do professor é fundamental, pois é ele quem lida diariamente com os alunos, que melhor os conhece. É essencial que o mestre tenha consciência de que ler é necessário e importante.

Nesse documento a leitura, ou seja, a responsabilidade de formar o leitor é atribuição exclusiva da disciplina de Língua Portuguesa, não existindo nenhum comentário sobre sua relação com a Literatura, que figura apenas na Matriz Curricular do Ensino Fundamental, referente a 2007, da escola pesquisada. Já em seu depoimento, a professora MAR (PLP) deixa claro que essa prática deve ser desenvolvida na disciplina de Literatura também.

Algumas considerações são necessárias para se cotejar o que diz o PPP da escola com o que se presenciou na prática escolar de fato. Não existe no referido estabelecimento de ensino uma biblioteca organizada e atraente, com um acervo de livros disponível à livre escolha dos alunos. O que existe é um espaço precário, no qual há como desenvolver nele o gosto de freqüentá-lo, situação esta que pode ser decisiva na constituição de um adulto avesso à leitura. Ademais, a participação da professora nos momentos sugestivos de leitura na sala de aula parece não ser algo muito evidente.

Conclui-se, pois, que o documento não condiz com a realidade escolar e parece não ser norteador das práticas voltadas ao incentivo da leitura, já que não é acessível aos professores.

#### **4.2.4 As leituras realizadas pelas professoras: pessoais e profissionais**

O reconhecimento de gêneros textuais de cunho social, aqueles que o cidadão comum lê cotidianamente, como jornais, revistas, letreiros, legendas de filmes, e sua introdução no universo escolar nas últimas décadas constituem acontecimentos essenciais ao desenvolvimento das práticas de leitura e escrita desenvolvidas no âmbito escolar. O ato de ler não se restringe unicamente à leitura de livros literários, que para grande parte dos leitores não têm o mesmo destaque que textos de outros gêneros, mas envolve o contato com uma diversidade textual bem como a prática de outras formas de leituras.

É preciso identificar a bagagem que os leitores trazem de seu ambiente social, para que eles possam manter contato com um universo mais diversificado de leitura e possam narrar, expor e argumentar, construindo de forma reflexiva e ativa seus conhecimentos.

Quando questionadas sobre suas preferências de leitura e sobre quando e onde lêem, as professoras assim se posicionaram:



Gosto de ler de tudo um pouco. Mas tenho mais preferência por contos. Quando eu fui alfabetizada foi o gênero que eu mais lia e isso permaneceu. Mas o último livro que li foi sobre o que estou estudando que é sobre: gêneros textuais. Eu gostei bastante [...]. Não tenho muito tempo para ler. O livro que mais me marcou foi a 'Droga da obediência de Pedro Bandeira' [...]. Porque teve uma recepção muito boa por parte dos alunos [...]. O livro marcou muito os alunos, eles pedem para ler (NAT, PL).

Gosto de ler romance, mas nem sei o porquê. Até mesmo porque ultimamente não tenho tido tempo para ler. Ultimamente os livros que estou lendo estão voltados para a área jurídica, não tenho tempo para dedicar a livros que fujam desse tema. Leio mais jornais. Às vezes leio livros relacionados à leitura e a área de Português (MAR, PLP).

Apesar de demonstrarem suas preferências, as professoras afirmam que não têm tempo para ler e que suas leituras atuais respondem a interesses profissionais ou de informação. Em sua entrevista NAT (PL) informa que lê jornal e revistas com pouca frequência; em casa tem livros didáticos, paradidáticos e romances espíritos; raramente compra um livro; e que os meios de informação mais constantes são a televisão e os livros. A professora cita como obra marcante em sua vida "A droga da obediência", por isso indica sua leitura. Portanto, a escolha do que será lido não cabe aos alunos, mas sim ao universo de leitura da professora, e isso foi realmente comprovado na turma observada.

MAR (PLP) afirma que lê jornal quase diariamente, comprovando o depoimento anterior de que o faz principalmente para se informar, não lê revistas e eventualmente compra um livro. Porém, não incentiva os alunos a lerem esse suporte de texto em sala de aula.

Acredita-se que, ao limitar sua prática de leitura, o professor possivelmente reproduz essa situação com os alunos, pois a maturidade do leitor é consequência de estar sempre em contato com a diversidade de textos, ampliando seu universo de leitura. Nesses termos, o professor-leitor transmite para seus alunos a sua própria condição.

Cabe neste momento relatar uma situação observada na prática pedagógica de Língua Portuguesa ministrada pela professora MAR, na qual não se levam em consideração nem a preferência do aluno nem a presença de outro suporte de leitura em sala de aula:

*Observação do dia 08/03/07*

*No início da aula, o aluno VGSFS (11 anos), alheio a tudo, lia um jornal. A professora interrompeu a chamada e pediu a ele que pegasse seu caderno e livro e afirmou: “ler jornal é bom. Mas leia em casa. Pode guardar o jornal”. O garoto sem graça pegou o jornal e guardou em sua mochila.*

*Mais tarde interroguei-o se gostava de ler jornal. Ele falou: “leio quase todos os dias”. “E o que você gosta de ler no jornal?”. Ele me respondeu sorrindo e com boa vontade: “gosto da página de esporte que fala do futebol, como está o campeonato. E gosto da página policial, pois quase todo o dia aparece alguém que conheço”.*

*VGSFS lê para se informar, para o seu conhecimento de mundo. Quanto à professora, esta afirmou que em sua pós-graduação teve oportunidade de trabalhar com textos de jornais, mas parece não dar muito significado a isso, pois não proporcionou a seus alunos a leitura de textos jornalísticos.*

A professora MAR (PLP) informou anteriormente que gosta de ler somente jornais e devido a isso ela perde a oportunidade de ampliar seu universo de leitura a partir do contato com outros gêneros textuais.

Esse é um fato ilustrativo de como outros suportes (que não o livro didático) vêm sendo pouco consumidos ou até proibidos em sala de aula. A professora desperdiça a chance de trabalhar outros gêneros e também não leva em consideração o saber do aluno, além de nem mesmo questioná-lo sobre seu interesse pela leitura do material que lhe é apresentado. Assim, a escola, como espaço mediador entre o leitor e as diferentes formas de leitura que a diversidade textual propiciaria, muitas vezes concebe o aluno como *tabula rasa*.

No processo de ensino-aprendizagem deve-se assumir o fato de que nem o professor chegou ao ápice do conhecimento, nem o aluno é totalmente despido de informações. Contudo, sabe-se que a ação de educar poderia ser profícua para ambos. No caso da leitura, optar por um trabalho de consciente,

crítico-reflexivo e inclusivo de uma *praxis* que englobasse a realidade envolvente configuraria uma possibilidade de se libertar da rotina robotizante e do conformismo estabelecidos em relação a essa atividade. Quanto a isso, pôde-se verificar durante as observações que a prática pedagógica referente à leitura não leva em consideração o desenvolvimento da consciência crítica do educando.

Daí a importância de se ressaltar o letramento, que implica associar a escrita e a leitura a práticas sociais que tenham sentido para aqueles que as utilizam e pressupõe níveis de domínio das habilidades que essas atividades exigem, provocando no aluno o saber fazer uso do ler e do escrever, em contribuição ao seu letramento e preparando-o para responder às exigências sociais relativamente à leitura.

Por letramento entende-se o estado ou condição de quem interage com os diferentes portadores de leitura e de escrita e com as diferentes funções que essas práticas desempenham na vida dos indivíduos, as quais implicam em habilidades voltadas ao alcance de diferentes objetivos (Soares, 2003, p. 18).

Assim, vê-se que a professora pouco contribui para o desenvolvimento do letramento no aluno, pois não admite em suas aulas que este entre contato com suportes e gêneros textuais que não os validados por ela. Nesse caso, a escola restringe o processo de ensino-aprendizagem da leitura voltado ao trabalho com textos escolarizados, ao passo que deveria proporcionar à criança a tornar-se leitora dos textos que circulam socialmente e não limitá-la à leitura de textos pedagógicos, destinados apenas a ensiná-la a ler em seu sentido mais restrito.

Direcionando um pouco mais os questionamentos sobre leitura, perguntou-se qual o significado da leitura em termos profissionais e pessoais para cada uma das entrevistadas:

[...] Nós temos que trabalhar com os nossos alunos preparando também para vida e ler nesse caso implica ele conseguir decifrar diversos textos e prepará-los também para a comunicação fora daqui.  
[...] Fora da escola ler é adquirir conhecimento e interação também (NAT, PL).

Eu acho que a leitura na vida pessoal também faz parte na vida profissional, porque consegue interligar as duas coisas se você tem um bom hábito de leitura na vida profissional vai ser útil para você na vida pessoal (MAR, PLP).

Em resposta a tal indagação, a professora NAT (PL) apontou uma diferença entre o que é ler na escola e fora dela, de modo que o texto escolarizado apresenta pouco significado para a vida social, dicotomia essa improcedente. Nas séries iniciais, fase de alfabetização, a criança vai à escola para aprender a ler, de sorte que a ela devem ser oferecidas atividades e situações que propiciem o desenvolvimento de suas habilidades como leitora e do letramento.

A professora MAR (PLP) não separa a leitura que faz com vistas a suprir seus interesses profissionais daquela que realiza a fim de satisfazer interesses pessoais, dizendo que uma é determinante para a melhoria da outra e que por isso são interdependentes. Nóvoa (1995) coloca em xeque a separação entre teoria e prática, concebendo a formação como inseparável da prática docente, devendo as duas atividades existirem integradas.

#### **4.2.5 A relação das professoras-leitoras com os livros “Paradidático” e Didático**

Para se discutir sobre a utilização do livro didático no processo de ensino-aprendizagem da leitura e a produção de conhecimento disso decorrente é importante compreender que tal utilização não deveria ser condicionante ou determinante da metodologia, constituindo-se apenas como um recurso ou instrumento de viabilização do referido processo. Desse modo, deve-se privilegiar a compreensão ampla e fundamentada de estratégias de ensino-aprendizagem, sem condicioná-las aos livros adotados, mas associando-as à competência do professor, ao conteúdo e ao contexto, observando-se também a importância de que se considerem fatores relacionados a processos sociocognitivos, às necessidades, aos conhecimentos prévios, ao prazer e aos interesses do aluno.

A expressão “livro paradidático” é utilizada pela professora NAT (PL) e pela coordenadora quando se referem ao livro de literatura que os alunos lêem nas aulas de Literatura. A palavra “paradidático” comporta um estigma de escolarização do livro, ou seja, a marca pejorativa dessa palavra está relacionada às práticas pedagógicas.

Os professores da escola municipal, ora investigada, utilizaram os livros didáticos e “paradidáticos” como únicos instrumentos de leitura durante a pesquisa. Então, foi-lhes solicitado que relatassem o modo como percebem essas publicações, quem as escolhe e que critérios são utilizados para isso:

Eu utilizo livros paradidáticos em sala de aula. Acho que os livros que tem na escola são livros bons. [...]. Na compra foi escolha da escola, para trabalhar foi escolha minha. Quando a escola vai adquirir o livro não tem a minha participação. Mas também os livros que temos aqui foram comprados há dois anos atrás. Os livros que vêm do MEC não é escolha da escola nem minha, eles mandam aleatoriamente. Em relação aos critérios, eu vou mais pelos assuntos, por exemplo: eu trabalhei ‘A droga da obediência’ com a 5ª série, trabalhei ‘conto’, agora ‘Menino e meninas’. Algo mais próximo a eles. Eu tento dar uma lida antes, quando não é possível leio pelo menos o resumo. Eu tento ir pelo gosto dos alunos, tento pelo menos (NAT, PL).

Para as aulas de Literatura o ideal é que os alunos escolham os livros a partir do que lhes é apresentado ou do que poderiam adquirir. No entanto, a escola seleciona o livro para o professor, que igualmente faz a escolha para o aluno, gerando-se, com essas atitudes, uma cadeia de imposições. A professora NAT (PLP), afirma que se guia pelo “gosto” dos alunos, procurando escolher livros compatíveis com a fase e os interesses das crianças. No entanto, numa fala anterior e até mesmo na prática pedagógica, percebe-se que isso não acontece, já que lhes impõe os que a escola possui.

A seguir, apresentam-se dois relatos de uma prática pedagógica na qual se utilizam livros “paradidáticos”, escolhidos pela professora para que os alunos lessem:

*Observação da aula de Literatura realizada no dia 13/03/07*

*[...]. A professora iniciou a aula avisando aos alunos: “Hoje é dia de sorteio, vamos formar grupos para a leitura de um livro!”. A professora informou que eles iriam ler o livro “A droga da obediência”, de Pedro Bandeira. Não fez nenhum comentário sobre o livro nem o autor. Deu-se o início ao sorteio o que gerou um grande barulho. [...] Os grupos foram formados por 3 ou 4 alunos. Foram organizados dez grupos no total.*

*Após o sorteio a professora leu a formação dos grupos em voz alta e informou que era a formação para o grupo trabalhar todo o primeiro bimestre. Informou ainda que os mesmos deveriam aproveitar para ler na escola, pois não levariam o livro para casa pois só teriam uma aula por semana, no final do bimestre eles fariam a avaliação sobre o livro lido. Os alunos poderiam sair da sala com o livro e o caderno para fazer o resumo. Orientou ainda que cada grupo deveria eleger um aluno para ler em voz alta, pois cada grupo só receberia um livro. “Temos somente dez livros, um para cada grupo”.*

*Os grupos saíram da sala, se espalharam pela escola. Uns na quadra e outros nas mesinhas embaixo de árvores, nos bancos e corredores.*

*Esperei os grupos se organizarem e fui observá-los. Fui de grupo em grupo. Nenhum deles começou a leitura imediatamente. Discutiam para ver quem iria ler, pois quem lia ficava sem escrever. Percebi que há uma preocupação muito grande com o resumo. A professora se aproximava de alguns grupos e depois desaparecia. Os alunos em grupo e sem um mediador aproveitavam para conversar. Um grupo que estava próximo a outro conversava e atrapalhava quem estava lendo e assim transcorria a aula. Dentre os dez grupos apenas um, que se dirigiu para a biblioteca, é que se mantinha concentrado. Perguntei a eles após o sinal qual era a estratégia de leitura deles, um me informou: “Faremos da seguinte forma: cada dia, um lê em voz alta e os outros escrevem o que entenderam. O que leu leva um caderno para casa e copia, pois vamos precisar deste resumo para a prova”. Perguntei-lhes se haviam conversado com a professora, eles afirmaram que sim. Eles poderiam ler daquele jeito. “Ela deixou”.*

Percebe-se aqui que os livros realmente não são escolhidos pelos leitores e que a leitura é direcionada pela professora, não se considerando nem as vontades nem as necessidades do aluno, além de se estabelecer como objetivo principal a leitura com fins avaliativos. Mais tarde, a professora NAT (PL), ao justificar essas condutas, confirma-as dizendo que “a escola tem poucos livros, e também não é possível que cada aluno leia um livro diferente, pois não seria possível fazer uma avaliação”.

Na situação observada, os alunos passaram praticamente um bimestre com o livro e ao final fizeram a avaliação, quando o ideal teria sido que pelo menos cada grupo lesse uma obra diferente e apresentasse sua

leitura à classe, ampliando tanto seu universo de leitura quanto os temas para discussão em sala de aula.

Quanto ao procedimento de ler em voz alta, como fora proposto pela professora, este configura unicamente uma atividade de transmissão do texto e, no caso, não compreende para quem ouve a realização de uma leitura propriamente dita. Some-se a isso o fato de que eles lêem não pelo gosto de fazê-lo, por prazer, nem para buscar informações ou obter conhecimentos. Lêem para elaborar um resumo, para memorizar e para prestar contas do que lhes foi solicitado fazer.

#### *Observação da aula de Literatura realizada no dia 15/05/07*

*Início do segundo bimestre. A professora indicou a leitura de dois livros: “O Pequeno Príncipe”, de Antoine Exupéry, e “A bela adormecida no bosque”, de Charles Perrault. Ela novamente não fez nenhum comentário sobre os livros nem autores.*

*Após o sorteio, sem nenhum comentário sobre os livros pela professora, os alunos saíram para formação dos grupos para leitura.*

*Os grupos praticamente continuaram do mesmo jeito do bimestre anterior: um aluno lia, os outros escutavam ou registravam o que entenderam. A maior parte do tempo os alunos ficavam conversando, brincando, saindo do grupo. Não utilizavam o tempo para ler. Enquanto isso a professora dava uma volta e ia para sala de aula ou para sala de professores. A impressão que deu é que ela acreditava realmente que os alunos tinham autonomia para lerem sozinhos e que apenas o fato de terem o livro nas mãos este por si só, já seria o estímulo e objetivo da leitura.*

Nas duas situações de observação acima relatadas percebe-se a falta de mediação da professora durante as atividades de leitura propostas. Ela não se faz presente nos grupos, incentivando, questionando, motivando os alunos a compreenderem o texto. Enquanto isso, se realmente assumisse o papel de mediadora, a professora criaria condições para que a turma lesse e dialogasse entre si, ocasião em que ela manteria um controle ativo e

questionador sobre a situação. Proporcionar condições de leituras implica não só dar condições para o aluno ler, mas dialogar com ele sobre os sentidos que ela dá a tudo que o rodeia, desde a escrita, aos sons, às idéias, até mesmo às situações reais ou ainda imaginárias.

Verifica-se mais uma vez que na escola pesquisada a Literatura é pedagogizada, pois essa disciplina está comprometida com os conteúdos curriculares e não com a formação do leitor.

Em relação ao livro didático de Língua Portuguesa, a professora comenta:

Eu utilizo o livro didático, sim. Quando eu escolhi, o fiz justamente pensando na abertura, de não ter o aluno não como aquele aluno apático, distante. Eu sempre busco esse aluno para participar dessa leitura, e o texto, o livro possibilita isso (MAR, PLP).

Em seu discurso ela afirma trabalhar sempre com o livro didático adotado na escola, *Português: Linguagens* (Cereja; Magalhães, 2002), o que vem ao encontro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que deixa a responsabilidade dessa atividade para o professor.

Segundo os autores, “o ensino de português deve abordar a leitura [...] numa perspectiva da língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social” (Cereja; Magalhães, 2002, p. 2). É o que a professora MAR (PLP) quer transmitir em seu discurso, no entanto, isso não ocorre na prática, como pode ser observado no seguinte relato de observação da aula de Língua Portuguesa:

#### *Aula de Português observada no dia 20/03/07*

*A professora iniciou a aula sentada, fazendo a chamada. Logo depois, ainda sentada, falou que iam trabalhar sobre a “intencionalidade dos discursos”. Pediu aos alunos que abrissem o livro na página 36 (esta página propõe uma atividade denominada “A situação constrói o sentido”; é uma anedota em quadrinhos contendo apenas uma cena, não possui título nem autor) e começou a explorar a imagem, perguntando se eles já tinham feito a leitura em casa. Antes que eles confirmassem, ela foi explicando o que estava*



*acontecendo na cena. A professora ia lendo o que estava escrito e antes dos alunos se pronunciarem ia explicando.*

*Logo depois iniciou a leitura em voz alta das perguntas, e o grupo foi respondendo aleatoriamente. Uns com certeza e em voz muito alta, outros com dúvidas, em voz baixa; nem sempre os dois grupos acertavam. Mas o que também não era questionado pela professora, que respondia depois da forma que ela achava adequado. Ela lia a resposta no livro como se fosse a única correta e como se fosse o modelo. Insistia para os alunos completarem suas respostas. Alguns alunos reescreviam, enquanto outros não faziam a correção, que também não era conferida pela professora.*

*Do lugar onde eu estava, percebia que oito alunos estavam totalmente dispersos. Este número aumentava à medida que a professora ia lendo e falando em tom de explicação. Ela então alternava o volume da voz entre um tom alto e outro muito alto como controle disciplinar.*

*Ela explicava toda a cena e questionava se o personagem está utilizando uma linguagem adequada à situação e ao ambiente. A turma novamente ia dando opinião. Os alunos falavam aleatoriamente.*

*Ela continuava falando e os alunos escutando. Uns com atenção, principalmente os três primeiros de cada fila. O restante ficava entre observar, brincar com material ou mexer com um colega, e a professora sentada em sua mesa com seu livro ficava explicando a aula.*

Como a situação acima representada não constitui uma atividade reflexiva que propicie a construção de conhecimentos de leitura, os alunos se perdem facilmente e fazem muito barulho. A professora não mobiliza outras estratégias ou instrumentos alternativos para explicar o conteúdo, e os alunos acabam por copiar a idéia do autor.

Nesse caso, na prática, o livro não é utilizado como um suporte auxiliar às atividades propostas pela professora, mas exclusivamente como um gênero discursivo. Rojo (2006) ressalta que há uma diferença entre essas duas formas de se perceber e utilizar o livro didático: como suporte de trabalho reúne uma variedade de textos de diversas áreas do saber e imagens reproduzidas de fotografias, mapas, gráficos etc.; como gênero discursivo também comporta

os variados textos “migrados” de certos campos sociais, mas o livro é encarado como um discurso do autor.

A autora acrescenta que essa visão tem impacto na escolha do livro e principalmente em sua utilização em sala de aula. Se o professor encará-lo como um “acervo” ou “arquivo” de textos, propicia condições de desenvolver aulas mais criativas e que contribuam para a construção do conhecimento. Por outro lado, se o professor o percebe apenas como o discurso do autor, seu trabalho é permeado não pela possibilidade de reflexão e construção e sim pela mera repetição de idéias.

O referido livro didático traz em sua apresentação orientações ao professor sobre o seu próprio uso. Os autores estabelecem que a obra deve servir de apoio para a transformação da prática do professor, “como meio para o alargamento do horizonte das atividades que envolvem leitura, produção de textos e reflexões sobre a linguagem” (Cereja; Magalhães, 2002, p. 02).

No entanto, observou-se uma situação inversa: em todas as aulas de Língua Portuguesa o livro didático foi utilizado pela professora como único suporte de leitura, o que não deixa de ser também uma forma de controle sobre as atividades propostas. De fato, ao ser portador de normas lingüísticas próprias da ideologia do padrão culto da língua o livro didático passa a ser um instrumento de autoritarismo.

No caso específico da professora MAR (PLP), ela recorre somente a esse material, e os alunos, além de não fazerem nenhum registro no livro, não tomam notas nem dão respostas no caderno às questões propostas. Também, na maioria das vezes em que realizam atividades de interpretação, gramática ou ortografia, registram somente as respostas, sem transcrever os enunciados. Ademais, nenhuma atividade de produção de texto foi verificada pela pesquisadora, mas somente a solicitação de resumos, estes destinados à preparação para a prova.

O livro, o autor e o professor tornam-se os detentores da verdade, enquanto os alunos pouco refletem sobre os questionamentos e construções que lhes são apresentados, mantendo-se dispersos em meio a conversas e brincadeiras em demasia e pouco interessados em aprender. Como se isso não bastasse, os textos introduzidos em sala pelos educandos via outros suportes de leitura, que não o livro didático, são interditados pela professora

MAR (PLP), que conforme relato descrito em outro momento, impediu um aluno que tentava ler jornal em aula.

Nas aulas de Literatura também não aparecem gêneros textuais diversificados ou livros e textos literários variados, somente os livros “paradidáticos”, que, como já foi comentado, são escolhidos pela professora NAT (PL).. A maioria das leituras é realizada em voz alta e em grupo, sendo que a leitura silenciosa e individual só acontece quando um aluno fica sozinho devido à ausência dos demais componentes do grupo.

#### **4.2.6 O uso da Literatura Infanto-Juvenil no cotidiano escolar**

De acordo com as professoras, a Literatura é trabalhada de modo diferenciado na escola municipal em foco, entrando na grade curricular como disciplina autônoma, o que não ocorre em outros estabelecimentos de ensino da rede. A Literatura configura, então, uma proposta de ensino da leitura no espaço escolar, a qual, porém, ao ser analisado o PPP da escola, aparece na disciplina de Língua Portuguesa.

Antes de falarem especificamente sobre o trabalho que desenvolvem com a Literatura Infanto-Juvenil na escola, as professoras teceram comentários acerca da formação que receberam nessa área:

Olha foi muito pouco que eu nem me lembro. Eu fiz Letras com habilitação em Língua Inglesa, então essa parte ficava mais com quem tinha habilitação em Literatura. Praticamente não vi sobre Literatura Infantil ou Juvenil na minha formação. [...] Essa questão da grade curricular na universidade deveria ser melhor. Eu fiz Letras com habilitação em Inglês porque tinha mais contato com a Língua inglesa, mas trabalhando com Literatura sinto muita falta. Também não fiz nenhum curso de formação continuada na área de Literatura, gostaria de fazer (NAT, PL).

Eu não vi sobre Literatura na graduação e no curso de pós-graduação que fiz foi trabalhado textos de jornais. Era voltado para produção de texto. Nesse curso a professora trabalhou muitos textos de jornais, nunca foi trabalhado Literatura Infanto-Juvenil. Em nenhum outro curso de formação continuada vi sobre Literatura (MAR, PLP).

No curso de formação inicial ou mesmo em cursos de formação continuada as educadoras não tiveram oportunidade de estudar Literatura Infanto-Juvenil. Todavia, esses níveis de estudo devem garantir que o

professor domine no mínimo os conhecimentos específicos de sua área de atuação profissional, e, quando isso não ocorre, instala-se um prejuízo no processo de ensino-aprendizagem. De fato, como ele vai ensinar o que não conhece? Sabendo-se que a trajetória da formação docente influencia a maneira de aprender e ensinar, possivelmente seja daí proveniente o fato de as professoras não estarem trabalhando adequadamente a Literatura no espaço escolar.

Além disso, como já fora constatado, elas têm pouco tempo para ler e, quando o fazem, é apenas para suprir minimamente uma necessidade do ponto de vista profissional. Nesses termos, a leitura é vista com o único fim de se preparar para uma avaliação no final do bimestre. Então, como provocar o gosto pela leitura se elas as próprias acreditam que ensinar a ler é escolher ou determinar o texto que todos deverão ler para depois serem avaliados?

Indagadas quanto à utilidade da Literatura Infanto-juvenil para os alunos, as professoras responderam:

Para o aluno ter contato com diferentes textos, e até mesmo viajar um pouco, conhecer uma coisa que ele não tem acesso. O mundo deles é bem restrito, é TV o tempo todo [...] é para eles estarem adquirindo outros conhecimentos, ter contato com outras situações (NAT, PL).

Cada fase tem um tipo de leitura, eu acho assim que eles vão descobrindo, vão lendo a história e vão se descobrindo (MAR, PLP).

A professora NAT (PL) volta a falar sobre a leitura como viagem, mas evidencia a importância de o aluno entrar em contato com a diversidade textual. Ler é abrir-se para novas culturas, abertura essa favorecida pelo encontro ou desencontro com textos das mais variadas naturezas. Portanto, trabalhar com formação do leitor passa inevitavelmente pela leitura de livros, de imagens e do cotidiano, garantindo ao leitor aproximar-se de um acervo cultural que lhe renderá uma visão de mundo abrangente, dentre outros atributos.

No depoimento de NAT (PL) subtende-se a preferência dos alunos pela televisão, que, como se sabe, também pode ser utilizada como eficiente instrumento de aprendizagem, desde que para isso, dentre outros aspectos, se obedeça a uma criteriosa seleção da programação disponível e se proceda a um encaminhamento de atividades com fins explicitamente determinados. A

despeito disso, no espaço escolar a leitura continua associada principalmente a textos escritos, embora seja essa uma questão fortemente debatida na atualidade.

Em relação às fases citadas por MAR (PLP), acredita-se que as motivações para a leitura e os interesses em realizá-la são diferentes se forem consideradas as faixas de idade e as especificidades do leitor: “idade dos livros de gravuras e dos versos infantis” (de 2 a 5 ou 6 anos); “idade do conto de fadas” (de 5 a 8 ou 9 anos); “idade das histórias ambientais ou da leitura factual” (de 9 a 12 anos); “idade da história de aventuras: realismo aventuroso ou a ‘fase de leitura não-psicológica orientada para o sensacionalismo’” (de 12 a 14 ou 15 anos); e “os anos de maturidade ou desenvolvimento da esfera estético-literária da leitura” (a partir dos 16 anos), (Bamberger, 1995, p. 33-35). Porém, há uma discussão em torno dessas fases, em relação às quais se argumenta que devem ser levados em consideração os objetivos e propósitos específicos do leitor. Alguns estudiosos da área da leitura afirmam que não há somente um processo de compreensão, mas vários que estão sempre ativos dependendo dos objetivos do leitor.

Em relação ao trabalho com Literatura, as professoras afirmaram:

Como já disse, temos poucos livros e eu escolho os livros para os alunos lerem. Eles lêem o livro proposto e fazem uma avaliação no final do bimestre (NAT, PL).

Eu não trabalho com Literatura, pois temos uma professora específica nesta disciplina (MAR, PLP).

Subtende-se nesses depoimentos que a Literatura, ao ser inserida na grade curricular, é uma disciplina isolada. A professora MAR (PLP) diz não trabalhar com Literatura na aula de Língua Portuguesa, o que é pouco provável, pois o livro adotado que ela segue à risca está recheado de textos literários, que, poderiam ser explorados nas duas disciplinas, principalmente de Língua Portuguesa. A professora NAT (PL), como se vê, volta a dar ênfase à questão da Literatura, que é avaliar o aluno no final de cada bimestre, e a disciplina perde sua função de desenvolver a imaginação, o gosto estético pelo texto literário.

#### 4.2.7 Os gêneros textuais e a prática docente

Os PCNs (1998) propõem que o trabalho de leitura seja realizado na perspectiva da diversidade textual estabelecida na teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos, tendo como um dos seus objetivos “contemplar nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função da sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (PCNs, 1998, p. 23).

Como, então, se configuram os trabalhos das professoras NAT (PL) e MAR (PLP) em relação a esse aspecto? Elas têm utilizado os diferentes gêneros textuais como base do processo de ensino-aprendizagem da leitura?

Eu estou utilizando contos e novelas. Estou tentando começar a trabalhar com poemas, principalmente, na 5ª série. [...] Utilizo estes gêneros porque é o único material que tenho aqui na escola [...]. Tem um pouco de poemas e temos também sobre a peça teatral. Eu vou na medida do possível trabalhar com estes gêneros (NAT, PL).

Eu trabalho com contos, textos dissertativos e argumentativos. Eu escolhi esse livro justamente por isso, porque ele traz muitos textos argumentativos [...] (MAR, PLP).

Apesar das professoras se interessarem pela discussão do assunto, elas apresentam pouca fundamentação teórica e poucos exemplos práticos a respeito. Fora dos meios acadêmicos, o trabalho com gêneros discursivos ainda é bem restrito, como ocorre com as pesquisadas. A professora NAT (PL) trabalha na prática com uma diversidade textual limitada, apesar de apresentar certo domínio teórico sobre a questão, e a professora MAR (PLP) desenvolve uma prática pedagógica na qual não aparecem trabalhos com textos variados e, demonstrando em sua fala pouco conhecimento acerca dessa teoria, chega a confundir tipologia textual com gêneros textuais.

Relembrando, no livro didático de Língua Portuguesa utilizado pela professora MAR (PLP), intitulado *Português: Linguagens* (Cereja; Magalhães, 2002), os autores propõem atividades fundamentadas em uma enorme

diversidade textual, além de sugerirem o desenvolvimento de projetos com o objetivo de garantir a participação dos alunos no processo de construção do conhecimento. Na obra, a abordagem da língua e da linguagem está voltada para o texto e para o discurso, como explicitam os PCNs. Cereja e Magalhães afirmam também que o livro deve servir apenas como suporte ao trabalho do professor, que tem a função de desenvolver atividades diversificadas que permitam aos alunos entrarem em contato com a diversidade de textos produzidos em sociedade.

No entanto, foi possível observar que em sua prática pedagógica a professora MAR (PLP) só utiliza o livro didático para realizar as atividades ligadas à leitura, além de não trabalhar com os projetos segundo as propostas dos autores.

A professora NAT (PL) igualmente só trabalha com livros “paradidáticos”, que são escolhidos por ela própria, e devido aos poucos exemplares disponíveis na escola, cada grupo de quatro ou cinco componentes utiliza apenas um deles para realizar as atividades solicitadas.

Em relação aos suportes de leitura disponibilizados pela unidade escolar aos alunos e às professoras, a fim de auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem da leitura, elas deram a seguinte opinião:

Aqui na escola só tem livros e jornais. Revistas são poucas. Para os professores temos a revista Nova Escola que chega todos os meses (NAT, PL).

Além dos livros didáticos e paradidáticos temos jornais, tanto para o professor como para o aluno [...] (MAR, PLP).

Essas falas confirmam a existência de outros suportes de leitura (além de vídeo e computador, entre outros) no espaço escolar, o que realmente se verificou durante a pesquisa de campo. Contudo, nenhuma das duas professoras no dia-a-dia em sala de aula recorre a esses materiais.

Acredita-se que o trabalho com a leitura fica comprometido pela ausência de diversidade textual e pela falta de contato dos alunos com outros suportes de leitura que não os livros didático e “paradidático”, impedindo-o de perceber a função social do ato de ler. O convívio com essa variedade de textos permitiria ao leitor realizar uma série de inferências tanto em nível

vocabular como em termos de recursos lingüísticos e não-lingüísticos, ao mesmo tempo desenvolvendo essa habilidade.

A professora NAT (PL) diz que a escola recebe a revista *Nova Escola*, considerada um excelente instrumento que contribui para a autoformação do professor. O periódico oferece novas alternativas metodológicas e experiências significativas no campo educacional e nas mais diversas áreas do conhecimento, o que poderia trazer avanços às práticas de leitura e ao ensino da Literatura.

#### **4.2.8. Avaliação**

O processo de avaliação é parte integrante do trabalho educativo no contexto escolar e corresponde, assim, aos objetivos e à ação prática definidos pelo professor. Nas entrevistas realizadas com as professoras e os alunos, bem como nas observações das aulas de Literatura e de Língua Portuguesa, questionou-se sobre a avaliação da leitura e verificou-se o modo como ela se faz na prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, respectivamente.

Seguem, adiante, os depoimentos das professoras, aos quais se seguirá o cotejamento de seus argumentos com a prática pedagógica.

Eu avalio os alunos nas aulas de Literatura, sim. Nós temos aula uma vez por semana, geralmente no final do bimestre após a leitura exaustiva do livro eu faço uma avaliação escrita. Tento elaborar essa avaliação procurando ver o que eles compreenderam da leitura (NAT, PLP).

Eu faço avaliação de leitura, sim. A cada final de bimestre os alunos fazem uma avaliação. Para os que não foram bem aplico outra para repor a nota. É uma prova de recuperação, geralmente faço uma ou duas. Nas minhas avaliações sempre peço o tipo de texto que eu trabalhei. [...] Faço provas com leitura e interpretação (MAR, PLP).

Tanto uma quanto a outra professora não utilizam a avaliação como processo, sendo realizada de forma escrita, no final do bimestre, não para a verificação da aprendizagem dos alunos, mas para atribuir-lhes uma nota. Nessa perspectiva, ela tem uma função seletiva e classificatória. De acordo com Luckesi (1999), a avaliação que se pratica na escola é a avaliação da culpa, e as notas são usadas para fundamentar a necessidade de classificação



dos educandos, estabelecendo-se comparações entre os desempenhos e não entre os objetivos que se deseja atingir.

Na prática, a avaliação ocorre tal qual explicitam os depoimentos supramencionados, o que se pode comprovar no relato que segue, referente a uma situação de observação de uma aula de Literatura:

*Aula de Literatura observada no dia 27/04/07*

*A professora entrou em sala, organizou as cadeiras uma atrás da outra, pediu aos alunos que se organizassem, pois era hora de avaliação, todos ficaram em silêncio. Ela entregou as atividades avaliativas e pediu que eles colocassem a data e o nome. Após entregar todas, a professora iniciou a leitura da atividade. Ao término alguns alunos ainda tinham dúvidas e fizeram perguntas sobre algumas questões. Ela respondia a todos e depois questionava se todos entenderam. Os alunos começaram a resolver as atividades enquanto a professora ficava caminhando pela sala atendendo alguns individualmente e chamando atenção de alguns que por algum motivo queriam conversar. Após uns trinta minutos os alunos foram entregando a prova e saindo da sala de aula. A professora foi recolhendo a avaliação sem fazer nenhum comentário. Pedi à professora uma cópia da avaliação que segue em anexo. Esta é composta de questões somente de marcar X ou completar.*

*Conversei com a professora sobre o valor da prova. Esta vale 10,0 pontos. Mas, os alunos ainda são avaliados com conceito que tem o valor de 1,0 ponto, o comportamento deles durante a organização dos grupos também foi avaliado, bem como os resumos.*

A avaliação da leitura do livro proposto não é utilizada como um instrumento a mais de compreensão de leitura, mas como um meio de checar o que os alunos leram, recordando, assim, alguns aspectos da obra.

Esse procedimento avaliativo ainda não é considerado como processo e sim como um produto final. Mesmo que a professora dê um conceito, o peso maior estará na prova escrita. Ressalte-se que, se o bimestre

valer 10,0 pontos, ainda que a professora atribua um conceito a quem tiver se dado “mal” na prova, isso não fará diferença na nota final do aluno, pois a prova também valerá 10,0 pontos. Portanto, pode-se afirmar que essa é uma avaliação excludente. Quem se sair bem na avaliação terá uma nota boa no bimestre e quem apresentar um mau resultado ficará com nota baixa.

A avaliação concebida unicamente como “medida” é um ranço da educação tradicional. Ela oculta e mistifica o processo de ensino-aprendizagem e não aponta aquilo que deve ser retomado, trabalhado novamente e de outra forma, o que seria fundamental para o aluno aprender. Também não se pode esquecer dos instrumentos (nesse caso, as provas escritas) utilizados para avaliar, que fundamentam esse processo decisório e necessitam de questionamentos não só quanto a sua elaboração, mas também quanto à coerência e adequação relativamente ao que foi trabalhado em sala de aula e ao modo pelo qual o objeto sob julgamento foi desenvolvido nesse contexto. A avaliação precisa ser um momento privilegiado para o aluno aprender e não um acerto de contas ou apenas de verificação da aprendizagem.

Assim, a avaliação da leitura não pode ter por objetivo central a promoção ou a retenção do aluno, mas sim firmar-se como um instrumento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem. O valor da avaliação encontra-se no fato de o aluno poder tomar conhecimento de seus avanços e dificuldades, cabendo ao professor desafiá-lo a superar as dificuldades e a continuar progredindo na construção do saber. Modificar a forma de avaliar implica em reformular o processo didático-pedagógico e também em deslocar a idéia da mensuração do conhecimento para a avaliação da aprendizagem.

É preciso que o professor entenda o caráter investigativo da avaliação para poder se valer dela como instrumento de transformação de sua prática pedagógica. Se ele conceber o aluno como sujeito capaz de construir seus próprios conhecimentos, tomar decisões, questionar e participar ativamente das atividades que lhes são propostas, a avaliação do seu desenvolvimento terá um caráter de investigação e de acompanhamento das modificações que a criança for apresentando.

Avaliar a aprendizagem é, portanto, avaliar também o processo de ensino. Se o aluno não foi bem, se ainda não aprendeu, é porque o ensino a ele oferecido não cumpriu o objetivo, não foi suficiente ou adequado para que

isso acontecesse. O ensino deve, nesse caso, ser revisto e modificado, o que requer, por sua vez, que a avaliação seja analisada sob novos parâmetros, assumindo outro papel no processo de intervenção pedagógica.

### **4.3 Concepções e práticas discentes**

#### **4.3.1 Concepções de leitura dos alunos**

Neste momento será feita a abordagem do que pensam os alunos sobre alguns aspectos do processo de ensino-aprendizagem da leitura.

Primeiramente, lhes foi solicitado que falassem sobre o que é leitura e o que esta representa para cada um, ao que somente dois deles se predispuseram a comentar, relacionando-a a diversão:

Ler é uma alegria, é se divertir e aprender. Leio para ser alguém na vida (PSB, 14 anos, F).

Ler é se divertir, é viajar na imaginação. Acho que a leitura me faz aprender mais e me torna uma pessoa melhor (SJ, 11 anos, M).

Mesmo relacionando a leitura à diversão os leitores reconhecem uma utilidade social da leitura. A perspectiva, o olhar deles sobre essa prática ultrapassa o discurso e a realidade escolar. Assim, a leitura é considerada como um processo que não depende somente da capacidade de o leitor decifrar sinais, mas também da capacidade de dar sentido a esses sinais e compreendê-los.

Essa diversão associada à leitura pode ser sinônimo de prazer, decorrente do gosto de ler, pois só é possível se divertir a partir de algo que seja prazeroso e bom de se fazer. O viajar na imaginação entra como um aspecto de libertação, e o desejo de sair da realidade e de ser preenchido levam o leitor a imaginar a partir dos signos textuais.

Por essa linha de análise, a leitura pode ajudá-lo, pois, em vez de apresentar conselhos ou um pacote pronto de quê? ou o quê? de forma

moralista, ela abre caminhos para uma reflexão sobre a ação e prepara o sujeito para uma discussão. Daí a fala “faz uma pessoa melhor”.

A formação do leitor autônomo pressupõe a leitura com um objetivo, partindo de uma necessidade, que pode ser até de se distrair, mas não apenas isso. Se o leitor percebe os usos sociais da leitura, ele pode sentir que é preciso ler, portanto pode se interessar mais ainda pela aprendizagem da atividade.

A propósito dessa questão, a maioria dos entrevistados relacionou a leitura com a aprendizagem:

[...] Ler é aprender e estudar, porque ninguém chegou na escola perfeito, chegou para estudar, para aprender (YCSC, 11 anos, F).

Leitura para mim é estudo, é sabedoria, coisas novas para aprender (VHASA, 10 anos, M).

Leitura é aprendizagem para a vida. A gente lê para saber mais coisas (NGSS, 11 anos, F).

Leitura é saber ler as coisas, é você saber trabalhar, porque não adianta você saber e não ter conhecimento da leitura (MOM, 10 anos, F).

A justificativa de ler com vistas à aquisição de conhecimento é uma boa razão para fazê-lo; porém, a ausência de uma visão mais ampla pode estreitar as experiências do leitor, empobrecendo sua prática letrada, uma vez que a dinâmica de possibilidades que se abrem através dessa atividade vai além da busca por informação e pelo prazer estético, promovendo o crescimento pessoal e a transformação social. Nesse sentido, a leitura, que adquire conotações que extrapolam o prazer estético e a distração, possibilita a participação social do indivíduo através da conscientização, do envolvimento nas práticas letradas, ou seja, em uma dinâmica social que excede a finalidade pragmática.

A leitura, quando tem sua importância limitada ao fato de propiciar conhecimento, está submetida a uma concepção reducionista. Há inúmeras possibilidades de em um mesmo texto o leitor se deparar com o prazer, a informação e o conhecimento, dependendo do modo como ele desenvolve sua trajetória de leitura.

A aluna NGSS fala que “lê para saber mais coisas”, e sobre a questão Smith (1989) afirma o seguinte:

O poder que a leitura proporciona é enorme, não somente por dar acesso a pessoas distantes e possivelmente mortas há muito, mas também por permitir o ingresso em mundos que, de outro modo, não seriam experimentados, que, de outro modo, não existiriam. A leitura permite-nos manipular o próprio tempo, envolvendo-nos em idéias ou acontecimentos em uma proporção e em uma seqüência de nossa própria escolha (SMITH, 1989, p. 15).

Os leitores não se prenderam apenas à importância da aprendizagem da leitura para cumprir interesses escolares, importando aprender para vida. Novamente eles expressam uma visão de mundo na qual atribuem uma função social à leitura que transpõe os muros escolares.

De fato, ler para aprender é um dos objetivos de leitura, em relação à qual uma das necessidades básicas é haver uma intencionalidade, pois dessa forma o leitor se sente dentro de um processo que o leva a questionar a leitura que realiza, a estabelecer relações com seus próprios conhecimentos e a rever novos termos, efetuando recapitulações e sínteses. Assim, quando lê um texto com um objetivo faz uma leitura significativa e funcional.

Nesse caso, para aprender, o leitor deve ter acesso a materiais escritos das mais variadas naturezas, diante dos quais se sinta encorajado a tecer comentários, criticar, sugerir, promovendo a aceitação ou o questionamento do texto lido. Com isso não dá espaço a uma postura passiva, limitando-se apenas a receber e a aceitar o que lê.

Na leitura é essencial que a criança apreenda o conhecimento e a informação veiculada pelo texto, dos quais deve se apropriar, a fim de que construa sua própria compreensão de mundo e tome parte das relações sociais que permeiam a realidade que a envolve.

Relacionando-se as concepções dos alunos-leitores com a prática escolar observada, nota-se que eles já possuem ferramentas internas para trabalhar com a leitura, pois, como fora visto na análise das práticas pedagógicas das professoras, estas vêm possibilitando um contato mínimo deles com textos. Isso vai ao encontro do que diz Kleiman (1989, p. 14), ao afirmar que por volta de 10 anos, ou após quatro anos de escolarização, “o

aluno que é bom leitor já apresenta as características de comportamento observável do leitor proficiente”.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o grupo de alunos aqui estudado já apresenta certa autonomia para escolher o que quer ler ou para agir criticamente sobre o que lê dentro e fora do espaço escolar. A propósito, eles próprios afirmam que o professor até pode influenciá-los a ler, oferecendo-lhes livros, por exemplo, mas sabem que para se tornarem bons leitores, isso depende muito de suas escolhas e da prática freqüente de ato de ler.

#### **4.3.2 Constituindo-se leitores**

Aos alunos também foi solicitado que se auto-avaliassem como leitores, em relação ao que a maior parte se considera leitores “mais ou menos”. Seguem alguns relatos:

Sou uma leitora mais ou menos. Quando eu leio erro muito as palavras, quando a professora pede para ler em voz alta fico nervosa e acabo errando. Às vezes também não entendo o que leio (LDO, 11 anos, F).

Leio mais ou menos. Porque às vezes eu erro algumas palavras e tem palavras que eu não sei definir então não entendo o que li (IVRJ, 10 anos, M).

Sou um leitor mais ou menos. Leio pouco. E tenho dificuldades para compreender algumas coisas no texto [...] (MAB, 11 anos, M).

Ah! Sou uma leitora mais ou menos. Minha leitura não é muito boa [...]. Para ser boa leitora tem que ler e interpretar e eu nem sempre consigo fazer isso (TFS, 11 anos, F).

Os alunos demonstram que para a leitura ocorrer efetivamente é preciso compreender o que lêem. Quando acontece a aprendizagem significativa acontece também a memorização compreensiva, integrando as novas informações à rede de esquemas do conhecimento. Nos depoimentos dos estudantes fica de certa forma evidente a falta de um trabalho com a leitura na escola no qual o professor aja como mediador e o aluno, que já tem uma consciência crítica do que é ser leitor, como agente da construção de sentido. Acredita-se que a falta de estímulo e o desenvolvimento de uma prática

pedagógica que seja mais prazerosa gera esse conceito de que se é um leitor “mais ou menos”.

Em relação à leitura em voz alta, se esta for utilizada com fins avaliativos, acaba por ser inibidora do desenvolvimento da compreensão, como LDO (11 anos, F) expressou em sua fala. Essa prática deve ser realizada para se analisar a entonação ou verificar se o aluno reconhece os sinais de pontuação, mas nunca para sondá-lo em nível da compreensão textual, pois numa situação dessas a principal preocupação do leitor é a decodificação do texto, ficando a compreensão e a interpretação para um outro momento do trabalho de leitura.

A pouca leitura também aparece como um ponto negativo para o desenvolvimento dessa prática, pois quanto maior for o contato do indivíduo com o ato de ler, melhor domínio terá sobre este. Definitivamente, só se aprende a ler lendo, e falta de habilidade com a leitura cria dificuldades em todas as áreas, pois ler significa refletir, pensar, estar a favor ou contra, trocar opiniões, posicionar-se, enfim, criar condições para se compreender o mundo e nele atuar com atitude.

Somente três alunos julgaram-se ruins como leitores:

Eu me considero um mau leitor. Porque eu não tenho o costume de ler. Eu leio mais gibis (AECN, 11 anos, M).

Eu me considero um mau leitor. Porque eu não gosto de ler. Acho ler livros chato, gosto é de revistas (KRSS, 11 anos, M).

Eu me considero uma leitora ruim. Porque eu leio pouco, eu não gosto de ler livros (AFC, 11 anos, F).

Na verdade o que eles estão considerando nessa autopercepção é reflexo da leitura realizada e autorizada na e pela escola, respectivamente, aquela dos livros didáticos e “paradidáticos”. É por isso que se consideram maus leitores. Durante as observações da prática pedagógica não se verificou em nenhum momento a utilização de outros suportes de leitura que não os acima referidos, dos quais os educandos não gostam, embora em seus depoimentos revelem suas preferências em termos de leitura.

É importante ressaltar que o leitor utiliza na leitura o que ele já conhece, os saberes adquiridos em sua vida. Esses conhecimentos, por sua

vez, apresentam-se armazenados em categorias de diversos níveis, porém, interdependentes, com as quais o indivíduo, ao ler, entra em contato e, interagindo com elas, constrói o sentido do texto. Por isso a leitura é considerada um processo interativo. E se essa leitura não tem sentido para o leitor ou é realizada sem um objetivo, ele acaba se afastando dela e rejeitando-a. No caso dos alunos, estes não gostam de ler para fazer resumos, preencher fichas ou para serem avaliados, atividades que marcaram presença durante as observações da prática pedagógica pela pesquisadora.

Poucos foram os alunos conseguiram se ver como bons leitores:

Eu sou um bom leitor. Porque eu gosto de ler e eu leio frequentemente. Gosto de ler de tudo (MVSV, 11 anos, M).

Eu sou um bom leitor. Porque um bom leitor é saber ler, entender e querer ler várias coisas. Eu sou assim (PHNMM, 10 anos, M).

Sou um bom leitor, porque leio bem e leio tudo que vejo que dá para ler. Sou curioso (VHASA, 10 anos, M).

Eu sou um bom leitor, porque leio bem sem gaguejar e leio sempre de tudo (SJ, 11 anos, M).

Eu sou uma boa leitora, porque leio bem. Ler bem é quando a gente lê coisas do nosso interesse e a gente lê todo dia (JBSS, 12 anos, F).

Eu sou uma boa leitora, porque eu leio bem. Eu leio todos os livros, revistas e até jornais que aparecer na minha frente (JAS, 11 anos, F).

Percebe-se que esse grupo de alunos procura ler outros suportes e gêneros de leitura além daqueles oferecidos na escola, os quais consideram igualmente instrutivos, mas prazerosos. A leitura deve ser considerada como um ato interativo, como um processo de descoberta, construção e atribuição de sentido, que implica o estabelecimento de um diálogo com o texto, aceitando-o ou questionando-o, visto que o leitor irá recriá-lo em função de sua experiência de vida.

Outra questão que facilita a reflexão do que vem sendo dito relaciona-se à contribuição e influência das leituras realizadas no decorrer da vida para a formação do leitor. O assunto foi abordado com os alunos, em relação ao que assim se manifestaram:



Os livros contribuíram para eu gostar de ler sim. Minha mãe ia me mandando ler. Por exemplo: no bimestre passado fui mal em Literatura e minha mãe me deu o livro do Harry Potter. Eu achei o livro legal. Eu li o livro antes de assistir o filme, vi que no livro tem mais coisas que no filme. Gostei mais do livro (SJ, 11 anos, M).

Acho que contribuíram sim. É, eu gosto muito de ler. Acho que fui lendo alguns livros e fui querendo terminar de ler e assim em diante [...] fui lendo outros e fui gostando (AFC, 11 anos, F).

Claro que sim! Contribuíram para eu aprender e gostar de ler. Minha mãe que é professora comprou um monte de livro para que eu lesse. [...] No meu quarto tem um monte de livro, quando não estou fazendo nada vou ler, em casa ou na escola (VHASA, 10 anos, M).

Sim, contribuíram. Eu fui pegando um livro e fui gostando de ler. Antes eu não gostava de ler, minha mãe mandava eu ler e eu fui lendo e fui gostando. Ler é bom [...] (SLPS, 11 anos, M).

Sim. Foi assim: eu comecei a ler um livro e eu gostei do livro e comecei a ler freqüentemente (VGSFS, 13 anos, M).

Nessas falas constata-se um maior contato dos depoentes com a prática da leitura e sua disponibilidade para o ato de ler, percebendo a contribuição do livro para a sua formação como leitor. Para esses alunos, a leitura é entendida como um processo de interação entre o leitor e o texto, no qual aquele procura satisfazer os objetivos que o levaram a ler: “Eu fui pegando um livro e fui gostando de ler” (SLPS); “eu comecei a ler um livro [...] e comecei a ler freqüentemente” (VGSFS).

O que também chama atenção é o fato de os alunos comentarem somente sobre livro e não sobre outros suportes ou gêneros textuais, talvez porque os livros didáticos e os “paradidáticos” permanecem no espaço escolar como suportes principais de leitura, havendo ainda a carência de um trabalho que inclua suportes e gêneros diversificados, tais como jornais e revistas, que circulam no dia-a-dia.

O leitor SJ comenta sobre o *best-seller Harry Potter*, cuja leitura realizou em casa. Publicações dessa natureza podem em algum momento da vida do leitor influenciá-lo no sentido de aumentar sua vontade de ler. E o interessante é que mesmo sendo um jovem leitor, SJ percebe a diferença entre o conteúdo de um livro e o teor de um filme, optando pelo primeiro.

Todavia, quando se indagaram os entrevistados sobre qual o suporte de leitura que mais gostam, a maioria fez opção pelos gibis. Muitos

outros afirmam gostar também de revistas e outros suportes, como jornais, ambos pouco explorados na escola e particularmente nas aulas observadas.

Como as professoras, os alunos, ao serem questionados sobre quem os influencia e incentiva a ler, a maioria apontou a família em primeiro lugar, especificamente a mãe (ainda mais se for professora, como consta no relato de VHASA, 10 anos, citado anteriormente), referenciada como maior estimuladora:

Quem mais me incentiva a ler é minha mãe. Ela lê comigo e também fala sempre para eu ler (MVS, 11 anos, M).

Quem mais me incentiva a ler é meu pai e minha mãe. Eles falam: 'que tal você ler?'. E eu leio (PNH, 11 anos, M).

Quem me incentiva é minha mãe. Quando não estou fazendo nada ela fala para eu ler e eu leio (PSB, 14 anos, F).

A minha mãe e minha avó me incentivam muito a ler. Elas sempre falam para eu ler, muitas vezes eu vou (ASF, 13 anos, F).

E somente três alunos citaram os professores como sendo seus incentivadores:

Quem me incentiva são as professoras. Elas pedem para ler certos livros, eu leio (NGSS, 11 anos, F).

Minhas professoras e minha mãe me incentivam a ler. Elas falam que tenho que ler para melhorar minha leitura (HSO, 11 anos, F).

As professoras me incentivam. Elas falam para eu ler mais (VGSFS, 11 anos, M).

As falas dos alunos confirmam a existência de uma história de leitura que por muitas vezes a escola ignora, na qual fica clara a influência da família em sua formação como leitor e a ausência do professor como aquele que o estimularia a ler. O aluno-leitor não chega à escola sem nenhuma leitura; ele já tem seu conhecimento de mundo, e suas primeiras leituras já foram realizadas por intermédio da família e de outros suportes além do livro.

É importante ressaltar que as crianças não aprendem por meio de instruções e sim através do exemplo e dando significado às situações vivenciadas. Na constituição dos leitores desta investigação, tanto em relação

às professoras como aos alunos, o papel da família, com seu afeto e exemplo, foi fundamental, constituindo a base para essa formação.

Ao serem questionados se os professores os influenciam na sua formação como leitores, os alunos deram as seguintes respostas:

O professor pode influenciar os alunos de forma positiva para ser um bom leitor, mas depende mais dos alunos para querer ler e eles têm que ler sempre (HSO, 11 anos, F).

O professor pode incentivar os alunos, mas cada um tem que querer ler e ler bastante (PHNMN, 10 anos, M).

O professor influencia os alunos, mas depende mais do aluno querer ler. Ele pode ler tudo o que quiser e aí vai ser um bom leitor (VGSFS, 13 anos, M).

O professor pode incentivar a leitura dando livros, mas o aluno lê se quiser. Ele tem que gostar de ler para ser um bom leitor. Depende da nossa vontade (YCSC, 11 anos, F).

Os alunos atestam que os professores podem influenciá-los a ler, mas deixam bem claro que isso depende mais deles próprios, ou seja, acabam trazendo para si a responsabilidade. Um deles afirma que “o professor pode incentivar dando livros”, e, realmente, é um bom estímulo, além de poderem ler para eles e contar-lhes histórias. Porém, na turma observada, os professores não praticam essa atitude. Talvez por isso os alunos deixem claro que eles é que têm que procurar desenvolver neles mesmos o gosto e a vontade de ler. Porém, sabe-se que o papel do professor é fundamental para que isso aconteça.

#### **4.3.3 Leituras: as escolhas dos alunos**

Diante dos questionamentos relacionados às suas preferências em termos de leitura, os alunos assim se manifestaram:

O que eu mais gosto de ler é gibis e livros. Os assuntos que me interessam é sobre o planeta como aquecimento global. Leio com frequência. Primeiro vejo a capa, o desenho e depois o título. Mas olho mesmo é a capa. Gosto de ler em casa, deitada no meu quarto (LDO, 11 anos, F).

Adoro ler livros infantis como o do *Chapeuzinho Vermelho*. Este é inesquecível! Gosto também de ler livros de romance e aventura.

Estou sempre lendo. Gosto de ler no meu quarto, na minha cama (HSO, 11 anos, F).

Gosto mesmo é de ler gibis! Os gibis da turma da Mônica são os mais legais. Mas também gosto de revistas e jornais. Gosto de ler sobre humor e coisas do mundo, sobre o que está acontecendo. Estou sempre com um gibi em casa, gosto de ler no meu quarto (MVSV, 11 anos, M).

Gosto de ler livros e revistas. Gosto de ler sobre esportes, aventura, ação e terror. Leio sempre gibis, quase todos os dias. Leio no meu quarto, às vezes leio deitado, outras vezes sentado. Vou variando. Depende de como eu me sinto (MAB, 11 anos, M).

Gosto de ler revistas. Gosto destes testes que tem na revista e leio sobre horóscopo. Leio revistas todos os dias. Gosto de ler na minha casa, em meu quarto (TFS, 11 anos, F).

Gosto de ler revistas que falem sobre novelas e artistas. Leio todos os dias para ver o que vai acontecer nas novelas. Gosto de ler em casa (JAS, 11anos, F).

A maioria dos alunos afirma gostar de ler outros suportes aos quais não têm acesso na escola, afirmando também que gostam de ler em casa, de preferência no quarto. A esse respeito, Oliveira (2005, p. 123) considera que a “leitura é um trabalho de consciência do sujeito que lê. Um leitor consciente escolhe aquilo que deseja ler e, ao desejar ler aquilo que escolheu, sua leitura tem muitas chances de tornar-se intensamente prazerosa”. Desse modo, ao tomar para si a decisão relativamente ao suporte de leitura de sua preferência, o leitor pode encontrar conhecimento e prazer no que lê. Na pesquisa, a escolha dos alunos abarca uma variedade textual que vai desde gibis, passando pelos contos tradicionais, histórias de aventura e textos de humor, chegando às notícias veiculadas em jornais e revistas, estas nas quais lêem também assuntos triviais, como o horóscopo e a vida dos artistas. A novela, como um folhetim apresentado capítulo a capítulo, também chama atenção desses leitores.

No correr das entrevistas, somente uma aluna disse gostar de ler na escola:

Gosto de ler gibis e livros de contos. Não leio com frequência. Gosto de ler aqui na escola: na sala escondido ou na hora que não tem professor ou vou para a biblioteca. Às vezes leio em casa, mas nem tanto (YCSC, 11 anos, F).

Percebe-se, porém, que o que a depoente gosta de ler na escola não é uma leitura autorizada pela instituição, ou seja, nem livro didático nem “paradidático”.

Dentre todos os alunos, somente um afirmou não gostar de ler:

Eu não gosto de ler. Não gosto de ler mesmo. Não leio livros, somente gibis. De vez em quando vou na casa da minha tia e empresto um gibi dela. Nem gosto da aula de Literatura porque tem que ler livros (KRSS, 11 anos, M).

Nota-se aqui que, mesmo não gostando de ler, o aluno se interessa por gibis, um suporte que não é usado nem é permitido em sala de aula e que em nenhum momento da observação da prática pedagógica das professoras foi por elas recomendado para leitura. Não é apenas reconhecendo que a leitura é importante para a sua vida que o jovem leitor passa a ler, o que dependendo do seu interesse e das várias motivações que recebe nesse sentido.

Essas motivações para a leitura e os interesses dos alunos são diferentes não só para os vários grupos de idade, mas também para cada leitor tomado em sua individualidade, o que não ocorre no espaço escolar, onde somente o livro didático e o paradidático são utilizados nas práticas de leitura.

Para Manguel (1997, p. 242) “os livros funcionam como uma insígnia, como sinal de aliança [...]”. Talvez por isso tantos leitores gostem de ler no silêncio do seu quarto, então transformado em um espaço propiciador de uma leitura solitária e do conforto físico.

Sobre os ambientes de leitura, Manguel (1997) assim se posiciona:

Quer escolhamos primeiro o livro depois o cantinho apropriado, quer encontramos o canto e depois decidamos qual o livro adequado ao clima do lugar, não há dúvida de que o ato de ler no tempo requer seu correspondente no espaço, e a relação entre os dois é inextrincável. Há livros que leio em poltronas e livros que leio [...] em ônibus [...] pode-se transformar um lugar ao ler nele (MANGUEL, 1997, p. 178).

Ler no próprio quarto liberta-o das convenções sociais, no qual se torna possível concentrar-se ou abrir-se para a leitura do mundo, que está lá fora. E esses alunos já perceberam que o ato de ler pode ser algo ligado à

intimidade e que, necessariamente, há momentos nos quais, como leitores, não precisam compartilhar o que lêem.

Questionou-se aos alunos quais eram os gêneros preferidos por eles. A maioria afirmou que aprecia textos de aventura e ação e alguns, histórias em quadrinhos e poesia.

Quanto ao suportes de leitura, a maioria prefere ler gibis, e um número significativo revela gostar de livros literários, escolhidos por eles mesmos, os quais são emprestados de amigos ou familiares e lidos em casa.

Indagou-se também sobre os suportes de leitura que eles têm em casa, e indicaram gibis, revistas, livros literários e jornais.

Diante do exposto, observa-se que os alunos têm mais contato com a diversidade textual em casa do que na escola.

#### **4.3.4 A relação dos alunos-leitores com os livros “Paradidático” e Didático**

A leitura dos livros “paradidáticos” utilizados na aula de Literatura é percebida pelos alunos de forma positiva, embora não demonstrem muito interesse em realizá-la. Em se tratando dos livros escolhidos pela professora, somente quatro deles acenaram com opiniões:

Eu gosto dos livros de literatura. Eles falam bastante de aventuras, sobre jovens. Ah, isso é minha onda né? (JAS, 11 anos, F).

Gosto dos livros que leio nas aulas de Literatura. Eu acho muito bom, ajuda na leitura (DASA, 11 anos, M).

Gostei dos dois livros que eu li. Achei os dois muito interessantes (PSB, 14 anos, F).

Gosto dos livros porque são interessantes (JVAS, 11 anos, M).

A maioria dos alunos apresenta a opinião de que os livros são “bons” ou “legais”, e dois alunos se colocaram da seguinte forma:

Alguns gosto, outros não. O primeiro bimestre foi a *Droga da obediência*, gostei. O segundo a *Bela adormecida no bosque* não gostei e fui com nota baixa no boletim. O desse bimestre é alguma coisa sobre ‘ciranda’, nem me lembro! (AFC, 11anos, F).

Não gosto muito. Por exemplo a *Droga da obediência* é muito grande. Não gostei. Preferia escolher os livros para ler (VHASA, 10 anos, M).

Entende-se das falas acima que os alunos querem liberdade para escolher o livro a ser lido, pois o conto *Bela adormecida no bosque* talvez não seja mais o foco de interesse na fase em que se encontram. É importante ressaltar que a leitura requer compreensão, esta que se constitui num processo de subjetividade, e que o leitor traz consigo seus conhecimentos prévios, influenciando-o em momentos diversos do ato de ler.

Sobre o livro didático de Língua Portuguesa adotado na escola, todos os entrevistados afirmaram apreciá-lo. Seguem transcritas algumas declarações:

Eu acho o livro de Português bastante interessante porque tem muito textos divertidos e legais. Para fazer a tarefa é muito legal. O que me chama mais atenção são os textos, porque são histórias interessantes (JBSS, 12 anos, F).

Eu acho o livro de Português interessante! Os textos, as figuras e as atividades são legais. O que me chama mais atenção são os textos e as atividades, porque são textos que não conheço, eles me ensinam (SJ, 11 anos, M).

O livro de Português é interessante por causa dos personagens dos textos. Os textos é que mais me chamam atenção, por causa do aprendizado (MOM, 12 anos, F).

Eles dizem gostar do livro por causa dos textos que veicula, os quais consideram interessantes e favoráveis à aprendizagem. Isso talvez seja indicativo de se tratar de textos que não apresentam dificuldades à compreensão do conteúdo pelo aluno e em relação aos quais os educandos podem lançar mão dos seus conhecimentos prévios para lê-los e entendê-los.

Outros alunos afirmaram gostar do livro por causa dos desenhos, da capa:

Eu gosto do livro de Português. O que mais me chama atenção são os desenhos porque eles ajudam a entender o texto (MVSV, 11 anos, M).

Eu acho o livro de Português interessante porque mostra muitas figuras e tem muita coisa para a gente ler. O que me chama mais atenção são os quadrinhos, as atividades e as charges (PHNMM, 10 anos, M).

Na concepção dos alunos o livro é atraente e envolve-os com suas distintas atividades propostas. No entanto, seu uso pela professora MAR (PLP) ocorre de forma superficial, não levando ao desenvolvimento do senso crítico do educando. Ela comentou que a maioria das leituras é feita em casa, pois na sala de aula prioriza a correção e a apresentação de novos conteúdos.

#### **4.3.5 O uso da Literatura Infanto-Juvenil no cotidiano escolar**

A maioria dos alunos afirma gostar da aula de Literatura pela possibilidade de saírem da sala de aula, ao que sugerem uma aula que fosse diferente:

Eu gosto da aula de Literatura, mas poderia ter mais livros e a gente não precisaria fazer prova (JVAS, 11 anos, M).

As aulas de Literatura são legais, mas eu gostaria de ler livros que eu escolhesse. Não queria ficar resumindo nem fazer prova, mas a professora tem que dar nota, fazer o quê? (JBSS, 12 anos, F).

As aulas de Literatura seriam melhores se pudéssemos escolher os livros. A gente poderia ir na biblioteca, escolher o livro e ler. Mas a professora disse que tem que ter uma prova. As provas de Literatura são difíceis, dá um branco na hora de fazer (AECN, 11 anos, M).

O desejo de que nas aulas de Literatura haja uma variedade de livros é evidente nas falas dos alunos, enquanto o uso da disciplina com fins avaliativos não os satisfaz os alunos.

Entende-se que se “pedagogiza” a Literatura no meio escolar, pois muitas vezes a finalidade da disciplina compromete-se com os conteúdos curriculares a serem desenvolvidos, de modo que o espaço de leitura deve servir a esse propósito.

No caso da interação com os variados textos, conforme os relatos já apresentados das observações realizadas pela pesquisadora, constatou-se que os alunos têm contato com apenas um ou dois livros “paradidáticos” por



bimestre, sendo-lhes negada a oportunidade da leitura de outras obras ou outros materiais do gênero no âmbito da escola.

#### **4.3.6 Avaliação**

Um grande número de alunos afirma não gostar da forma pela qual são avaliados, percebendo-se também que a preocupação com a nota é muito grande. Seguem alguns relatos:

A gente faz avaliação sim. [...] Eu acho importante para a gente tirar nota (MAB, 11 anos, M).

[...] Na avaliação a professora faz perguntas sobre o livro ou texto, autor e outras coisas. Não acho muito bom. Porque tem que ler muito e o que você lê coloca na prova, se não fica com nota ruim (KRSS, 11 anos, M).

A gente tem que prestar bastante atenção. As provas são difíceis, mas são boas para a memória, a gente tem que ler muito para tirar nota boa (RM, 11 anos, F).

[...] Tem que ler o texto, [...] cai na prova sobre o personagem, a história. [...] Acho um pouco difícil, porque tem muitas coisas, fica difícil lembrar tudo. Acho que precisa da prova para agente tirar a nota do bimestre (DHSA, 11 anos, M).

Essas opiniões demonstram que a avaliação é um instrumento que precisa ser revisto pelas professoras e por todo o corpo docente. Um deles mostra-se conformado, pois precisa “tirar nota”. Esse tipo de avaliação não garante uma aprendizagem significativa. Segundo Perrenoud (2000), normalmente se define o fracasso escolar como sendo a consequência de dificuldades de aprendizagem e a expressão de uma “falta objetiva” de conhecimentos e de competências.

Essa visão que “naturaliza” o fracasso impede a compreensão de que ele resulta de formas e de normas de excelência que foram instituídas pela escola, cuja execução revela algumas arbitrariedades, entre as quais a definição do nível de exigência de que depende o limite que separa aqueles que atingem êxito daqueles que não o alcançam.

Substituir essa função classificatória determinada por notas e por conceitos baseados no que se considera certo/errado, por um processo de investigação e acompanhamento da aprendizagem é o primeiro passo para uma tomada de decisão transformadora daquilo que necessita ser mudado, tanto em relação ao professor e à escola, quanto em relação ao aluno.

Eis o que ainda se pode confirmar por intermédio de uma aluna em relação à avaliação:

Ah!! [risos] Para quem entende muito, é fácil, mas para quem lê e não recorda é difícil [...] Teve uma vez que eu achei que ia bem, mas teve muita coisa difícil na prova. Na hora da prova me dei mal. Fiquei arrasada com a nota, achei que ia tirar nota boa, mas me dei mal (JBSS, 12 anos, F).

Ao que outra complementa:

Acho a avaliação um pouquinho ruim [risos]. Ah, meu Deus!! Não gosto, não. Acho que não precisaria fazer prova, poderíamos fazer outra coisa. A prova não é necessária (AFC, 11 anos, F).

Os modelos ou padrões de qualidade e excelência que a escola valoriza tornam-se critérios e categorias que recaem sobre a aprovação ou a reprovação do aluno. Acreditar que notas ou conceitos possam por si mesmos explicar o rendimento do estudante e justificar uma decisão de aprovação ou retenção, sem que sejam analisados o processo de ensino-aprendizagem, as condições oferecidas para promovê-lo e a relevância desse resultado na continuidade dos estudos é, sobretudo, tornar o processo avaliativo extremamente reducionista, limitador das possibilidades de professores e alunos tornarem-se detentores de maiores conhecimentos sobre a prática didático-pedagógica.

Este capítulo evidenciou aspectos do pensar e do fazer essa prática ligada à leitura, a partir das experiências e percepções das duas professoras investigadas e seus alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste momento, retomam-se os questionamentos e objetivos configurados no decorrer desta investigação motivada pela constante preocupação acerca da responsabilidade da instituição escolar na formação de alunos-leitores, levando-se em consideração as concepções e práticas dos professores-leitores que atuam na área educativa.

Não se tem a intenção de criticar a prática pedagógica das professoras que participaram deste trabalho de pesquisa, nem sequer de apontar os pontos fracos da escola *locus* da investigação, mas sim de abrir um espaço para a reflexão sobre a realidade escolar no que diz respeito à leitura.

Sendo assim, chegou-se à conclusão principal de que há uma dicotomia entre o discurso dessas professoras e as práticas pedagógicas de leitura que desenvolvem em sala de aula: por um lado, estas últimas ainda são marcadas pelo modelo tradicional, restringindo-se à decodificação mecânica dos signos gráficos, sendo a aprendizagem realizada através de condicionamentos e repetições; por outro lado, em teoria, as professoras pronunciam um discurso que se inclina para a concepção socioconstrutivista de leitura, então considerada como um processo de interação estabelecido entre o leitor e o texto. Portanto, tem-se que, no conjunto, a leitura é concebida como uma atividade que não leva ao questionamento nem permite um posicionamento ativo e crítico do indivíduo em face da realidade social.

Em depoimento, uma das professoras afirmou que a leitura é importante para o indivíduo compreender o mundo ao seu redor e interpretar a vida, concepção que realmente vai ao encontro da visão socioconstrutivista, cuja materialização, porém, não se verificou na sala pesquisada.

Ainda, as professoras promovem uma concepção de leitura associada a sua utilização prática, não havendo espaço em sala de aula para a fruição ou o prazer. A importância de se evidenciar essa questão reside no fato de ainda persistir o pensamento de que a leitura prazerosa não constrói conhecimentos, de modo que no meio escolar predomina a atividade com vistas à instrução e à avaliação.

É sabido que a formação do leitor autônomo pressupõe a leitura com um objetivo, determinado a partir de uma necessidade, que pode ser de informação, conhecimento, aprendizagem, prazer ou fruição. E, se o indivíduo

não percebe os usos sociais da leitura, dos quais pode dispor, ele não pode se sentir impelido a realizá-la e, portanto, talvez não se interesse pela atividade.

Apesar de a escola defender que desenvolve um projeto diferenciado e que seus professores têm autonomia pedagógica, percebeu-se nas observações realizadas que o referido estabelecimento de ensino submete-se ao sistema educacional, de sorte que esses profissionais acabam cumprindo o que lhes é determinado. Quanto ao projeto de leitura mencionado pela coordenação, ficou evidenciado sua inexistência nas falas das depoentes.

Em função dessa ausência, deixa-se sob a responsabilidade das professoras o desenvolvimento de atividades relacionadas à leitura, cuja prática se restringe ao uso de livros didáticos e “paradidáticos”, escolhidos previamente por elas próprias, mas sem a participação dos alunos.

Também se verificou que as professoras, apesar de conhecerem seu poder de influência sobre os alunos em relação à leitura, elas na prática não os incentivam a ler gêneros textuais variados, não indicam livros nem permitem o contato com outros suportes de leitura além dos apresentados em sala de aula.

É fundamental que as crianças vejam os adultos lendo, seja no meio escolar, seja fora dele. Sendo assim, nos momentos em que se solicita ao aluno a leitura silenciosa ou a leitura compartilhada, é importante que o professor o faça também, pelo que esse espaço possa ser visto por ambos como ambiente propício à leitura.

Em seus relatos a maioria dos alunos afirmou que quem os incentivava a ler eram seus familiares, principalmente as mães, depoimentos esses que apontam para a existência de uma história de leitura que a escola em muitos momentos ignora: fora do domínio escolar, os estudantes lêem outros suportes de leitura, tais como jornais, revistas e gibis, os quais não lhes são apresentados em sala de aula.

A propósito, a história de leitura dos educandos configura-se diferentemente à da pesquisadora: esta teve como referência de leitores e grandes incentivadores seus professores, enquanto aqueles não tiveram essa mesma referência, além de nunca terem experimentado ler pelo prazer de ler. Durante as observações, todas as leituras realizadas em sala de aula tinham

como finalidade uma avaliação, oral ou escrita, em que o aluno ou verbalizava aspectos de interpretação do texto ou elaborava um resumo, respectivamente.

As professoras desenvolvem uma prática pedagógica que compromete a formação do leitor, pois os alunos em suas falas não relacionaram a leitura à diversão ou ao prazer, restringindo-a principalmente à aprendizagem e ao estudo.

No PPP da escola, ao contrário do que ocorre nos outros estabelecimentos de ensino da rede, a Literatura se apresenta como uma disciplina autônoma. No entanto, na prática, é apenas mais uma disciplina que tem como objetivo a leitura literária, esta por sua vez com o fim de render uma nota ao aluno no final do bimestre. Assim, pedagogiza-se a Literatura, cuja finalidade se mantém comprometida com os conteúdos curriculares e avaliações. Segundo informação de uma das professoras e pelo que foi observado das atividades propostas em sala de aula, não se propicia aos alunos um contato variado com textos literários, e os que lhes são apresentados ficam restritos aos gêneros conto e novela.

Para as aulas de Literatura estabelece-se a leitura em grupo de um ou dois livros que a professora determina para cada bimestre, de sorte que aos alunos não são dadas a liberdade e a oportunidade de fazerem suas próprias escolhas dentro do espaço escolar.

A Literatura pode ser escolarizada de forma adequada quando conduz o aluno eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e os leva às atitudes e valores inerentes ao ideal de leitor que se pretende formar. Há igualmente a possibilidade de se estabelecer um diálogo entre o discurso estético/literário e o discurso pedagógico, a partir da organização de projetos de leitura no cotidiano escolar, da existência de livros literários diversificados e de uma biblioteca que atenda aos interesses e necessidades dos leitores.

No entanto, não há um espaço assim organizado na escola, havendo sim um cômodo muito mais característico de um depósito, onde são armazenados livros, revistas e jornais antigos, além de outros materiais de naturezas diversas.

Nas entrevistas as professoras afirmaram que fora do contexto escolar não têm contato com livros literários, bem como não praticam a leitura

por fruição, mesmo porque não têm tempo para tal, praticando-a apenas para se manter informadas. Disseram também que ao longo do seu processo de formação inicial ou na formação continuada não tiveram acesso aos conhecimentos da Literatura, embora seus saberes sejam construídos, também, a partir das experiências vivenciadas na prática, quando buscam alternativas para a superação dos problemas que se lhes apresentam no cotidiano escolar.

Portanto, é urgente se repensar a formação inicial e continuada, pautada por uma prática docente reflexiva, amparada por uma estrutura institucional que a possibilite. Nesses termos, não se deve apenas repensar os cursos de graduação e a relação teoria-prática por meio da transposição didática, como também redefinir os programas de formação continuada oferecidos pelas instâncias do governo.

Um professor, cuja atuação pedagógica seja produto de reflexões acerca da prática docente, fortalece o contato dos alunos com a leitura de textos diversificados, assim assegurando níveis de letramento cada vez maiores, em decorrência do que a leitura se torna um elemento privilegiado para a formação e a atuação desses indivíduos, ampliando seu conhecimento, propiciando a valorização do profissional e elevando a auto-estima de ambos.

Não foi possível verificar durante a pesquisa a existência de estratégias de leitura voltadas à superação de dificuldades na formação dos alunos-leitores. O que se pôde perceber em muitas situações observadas foi a necessidade de redimensionamento da prática pedagógica e da busca de novas concepções capazes de dar embasamento ao trabalho docente com vistas a promover o letramento necessário à formação do leitor competente.

O livro didático utilizado na disciplina de Língua Portuguesa apresenta uma grande diversidade de textos, constituindo-se no único suporte de leitura utilizado durante as aulas. Em função disso, não foram detectadas situações nas quais a leitura tivesse sido trabalhada como prática discursiva, envolvendo situações do cotidiano. Além desse material, havia o manual do professor, trazendo propostas de atividades complementares, que, porém, não foram utilizadas pela professora.

A leitura do texto literário restringia-se aos livros “paradidáticos” e era realizada somente nas aulas de Literatura, sempre com a finalidade de

avaliá-la no final do bimestre. A avaliação, por sua vez, não era utilizada como um instrumento de compreensão da leitura, objetivando exclusivamente checar o que fora lido, dessa forma exigindo dos alunos recordarem alguns aspectos do livro.

Em relação ao processo de letramento dos alunos não foram vivenciadas pela pesquisadora tentativas de uso da leitura como prática social, prevalecendo o modelo escolar, que se desenvolveu a partir de atividades planejadas segundo critérios pedagógicos, não atendendo satisfatoriamente às demandas de leitura como necessidade premente em uma sociedade letrada.

É fundamental aos professores compreenderem que, mais do que instrumentos para transmitir conhecimentos, a leitura e a escritura são ferramentas indispensáveis à ação social. Logo, eles precisam facilitar a interação dos educandos com a língua escrita e apresentá-la como desafio cognitivo para suas vidas, a partir do que possam progredir no conhecimento do que está escrito, dizer suas palavras e formular hipóteses, lançando mão do que já sabem sobre outras áreas de conhecimento para interagir com o outro.

Para alunos provenientes de famílias com baixo nível socioeconômico e cultural, as professoras deveriam assumir o papel de mediadoras na oferta de materiais de leitura que possibilita o conhecimento de gêneros textuais diversificados. Porém, não foi o que se constatou durante as observações de suas práticas pedagógicas relacionadas à atividade.

Grande parte desses alunos confirmou a presença marcante de mediadores familiares no incentivo à leitura, contribuindo dessa maneira para o desenvolvimento do letramento no âmbito extra-escolar.

Assim, a tarefa da escola e dos educadores que nela atuam é aumentar o repertório dos alunos, facilitar a aprendizagem, criar condições e ambiente para que ocorra a articulação entre informações, análises e sínteses; é ensinar que o ler e o escrever promovem o indivíduo no âmbito social, dão acesso à cultura e ao conhecimento numa sociedade letrada. Isso acontece quando a responsabilidade é compartilhada entre professor e aluno, em que o primeiro atua como mediador de cultura e o segundo como sujeito ativo da aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. O professor, sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN, Ângela. **A formação do professor**: perspectivas lingüísticas aplicadas. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

ALVES, Ieda Maria. Para utilizar o dicionário na sala de aula. **Estudos lingüísticos e literários**, nº. 4, p. 59-63, 1988.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Professores e sua formação**: transformações discursivas de conhecimentos e saberes. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**: São Paulo: Melhoramentos, 1990.



BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática; Unesco, 1995.

BANDEIRA, Pedro. **A droga da obediência**. São Paulo: Moderna, 2003.

BARROS, Cláudia Graziano Paes de. **Compreensão ativa e criadora**: uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura do jornal impresso. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Usp, São Paulo, 2005.

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Estudar vocabulário**: como e para quê? Campina Grande: Bagagem, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto, 1994.

BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Organizando s classes de Alfabetização: processos e métodos. In: **MEC/TV Escola: salto para o Futuro**. PGM 4. Boletim: Alfabetização, Leitura e Escrita. Março de 2004.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor Interditado. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas (Org.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

CARVALHO, Aline Jorge Silva Crispim de. **Ser leitora na vida e na docência**: desafios para o processo de letramento dos alunos do Ensino Fundamental. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: Linguagens. São Paulo: Atual, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMBER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa e informação qualitativa**: aportes metodológicos. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **A Pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o dicionário da Língua Portuguesa. Curitiba: Positivo, 2005.

FIORENTINI, Dário; SOUZA, Arlindo José; MELO, Gilberto Francisco de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras; ALB, 1998.

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

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leituras de professores e professoras: o que dizia a Historiografia da Educação Brasileira. In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar**: espaços e percurso da leitura. Campinas, SP: Mercado de letras; Associação de Leitura do Brasil-ALB, 2001.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A leitura na escola primária brasileira. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 4, n. 24, nov.-dez. 1998.

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: Komedi, 2003.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas de todas as áreas e não só do professor de Português. In: NEVES, Yara Conceição Bitencourt (Org.). **Ler e escrever compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2003.

KLEIMAN, A. B. (Org.) **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender** – os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira:** História & Histórias. São Paulo: Ática, 1987.

LEAL, Audria Albuquerque. Vocabulário e aspectos lingüísticos do Português em livros didáticos. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Estudar vocabulário:** como e para quê? Campina Grande: Bagagem, 2004.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (Org.). **A escolarização da leitura literária:** o jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO Karim Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

LUCKESI. C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1999.

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

MACHADO, Ana Maria. **A bela adormecida no bosque.** Charles Perrault; tradução Ana Maria machado. São Paulo: Global, 2003.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola.** São Paulo: Martins Fontes 1989.

MANGUEL, Alberto. **Uma história de leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCHI, Diana Maria. A leitura e o Leitor. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt (Org.). **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2003.

MARCUSCHI, LUIZ Antônio. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA Ezequiel (Org.). **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita:** atividade de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

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

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **O papel da lingüística no ensino de línguas**. Disponível em: <<http://www.marcosbagno.com.br/conteudo/forum/marcuschi.htm>>. Acesso em: 05 ago. 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Livro didático**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro-didático.html>>. Acesso em: 30 set. 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação. In: SILVA, Lílian Lopes Martins da. **Entre leitores: alunos e professores**. Campinas, SP: Komedi; Arte Escrita, 2001.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova – um momento privilegiado de estudo - não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **Leitura Infantil e Doutrinação da Criança**. Cuiabá, MT: EdUFMT; Entrelinhas, 2005.

PAIVA, Aparecida. **A voz do Veto**. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

PARMIGIANI, Tânia. Do Científico ao pedagógico: silenciamento no texto. In: GUERGEL, Nair. **Um olhar para o letramento: rompendo silêncios e construindo histórias**. Porto velho: EDUFRO, 2001

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

ROJO, Roxane. Livros em sala de aula modos de usar. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Helena Rosa (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

ROSA, G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 1975.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROXO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. In: ROXO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura & realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

\_\_\_\_\_. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas, SP, 1995.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda; FAZENDA, Ivani C. A. Metodologias não-convecionais em teses acadêmicas. In: SEVERINO, Antônio Joaquim [et al.]; FAZENDA, Ivani C.A. (Org.). **Novos enfoques da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1999.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, GT de Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de caldas. 7 de outubro de 2003a.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do Inaf**. São Paulo: Global, 2003b.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEZZARI, Neusa dos Santos. O professor de Língua Portuguesa e suas relações com a leitura: um estudo com professores de Porto Velho. In: GURGEL, Nair. **Um olhar para o letramento: rompendo silêncios e construindo histórias**. Porto Velho: EDUFRO, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YASUDA, Ana Maria Bonato Garcez. A leitura na escola. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1996.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto, Portugal: Porto, 1994.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practium*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1992.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

\_\_\_\_\_. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

# **ANEXOS**

## Anexo I – Verificação de Literatura

Sobre o livro “A droga da obediência”, responda:

1) O Colégio Elite era muito democrático. Verifique algumas alternativas que faziam parte das regras do colégio:

- o diretor tomava as decisões sozinho
- o diretor não usava o sinal para a entrada, troca de aula ou recreio
- as decisões eram tomadas com a participação direta dos alunos
- ninguém obedecia as regras do colégio

2) No colégio Elite havia um grupo secreto que funcionava com os detetives da escola (o grêmio), que se reunia em cima do forro da escola e se chamava os Karas. Era formado por quatro componentes \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. Eles foram surpreendidos por um componente que já estava investigando o grupo há muito tempo, que se chamava\_\_\_\_\_.

3) Chumbinho, o novo integrante, e os Karas estavam preocupados com o sumiço de alguns estudantes. O fato vinha acontecendo em outros colégios também, e eles estavam preocupados com o sumiço do amigo do colégio Elite. Assinale a alternativa correta que mostra o nome do desaparecido:

- Cobaia
- Bruno
- Bronca
- Miguel

4) Como o autor descreve, a Droga da obediência era testada em estudantes que eram seqüestrados nas melhores escolas. O menino Chumbinho fingiu que usou a droga e ficou consciente, descobrindo que: (Assinale as alternativas corretas)

- os estudantes estavam sendo usados como cobaias humanas
- os estudantes estavam participando de uma grande gincana sobre quem era mais inteligente
- os estudantes estavam sendo preparados para trabalhar no rádio e televisão
- que a droga da obediência deixava todos os estudantes idiotas, sem iniciativa e sem inteligência

5) Bronca, que também havia sido seqüestrado, não tinha tomado a droga naquele dia por obra de seu amigo Chumbinho. Ele ficou consciente, mas não entendeu e começou a gritar. Foi quando o segurança o matou. O amigo querendo, avisar o grupo Karas, usou o cadáver para lhes mandar um bilhete. Porém, a amiga Magri percebeu quando viu o cadáver pela televisão. Marque a alternativa correta:

- Chumbinho escreveu um código na camisa do Bronca
- Chumbinho tirou o curativo do seu dedo com uma frase em letras minúsculas e colocou no dedo de Bronca
- Chumbinho fez um sinal com sangue no rosto de Bronca para que os amigos percebessem

## Anexo II – Verificação de Literatura – Livro a Bela adormecida no bosque



- 1) A história que você leu contada pelo escritor francês em 1696, trata-se de:  
( ) um conto      ( ) uma fábula      ( ) uma novela      ( ) um romance
- 2) \_\_\_\_\_ traduziu tudo exatamente como Perrault escreveu, sem cortes nem adaptações, porque achou que era uma excelente maneira de vermos como o conto de fada clássico era contado há mais de três séculos e como ele se manteve vivo até hoje.
- 3)- Ao nascer a princesinha, o rei e a rainha fizeram uma grande festa para o \_\_\_\_\_ e escolheram para \_\_\_\_\_ da princesinha todas as \_\_\_\_\_ que conseguiram encontrar no reino ( acharam sete), para que cada uma lhe desse de presente algum \_\_\_\_\_ como era de costume naquele tempo.
- 4) No dia do banquete para as fadas, onde cada uma entregaria o seu presente, entrou uma fada velha que não tinha sido chamada porque não saía da sua torre há mais de 50 anos. O que aconteceu então?
- 5) Enumere cada presente recebido pela princesa, de acordo com cada fada:
- 1ª fada: \_\_\_\_\_  
2ª fada: \_\_\_\_\_  
3ª fada: \_\_\_\_\_  
4ª fada: \_\_\_\_\_  
5ª fada: \_\_\_\_\_  
6ª fada: \_\_\_\_\_  
Fada velha: \_\_\_\_\_  
7ª fada: \_\_\_\_\_
- 6) Quanto tempo depois a previsão da fada velha aconteceu?
- 7) Qual foi a atitude tomada pela boa fada, para que a princesa não se sentisse mal e sozinha num castelo velho na hora de acordar?
- 8) Passado os cem anos, o rei que reinava por lá já era de outra família e um dia o filho desse rei foi caçar e, avistando as torres, quis saber o que havia por lá. Ouviu várias histórias, até que um velho camponês contou-lhe a verdadeira. Sentiu-se destinado a terminar aquela aventura tão bela e foi até o castelo. Encontrou a princesa e o encantamento chegara ao fim. Casaram-se no mesmo dia e depois de algum tempo tiveram dois filhos que se chamavam \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_
- 9) Após o casamento, o príncipe não levou a princesa para seu castelo e viveram mais dois anos dessa forma. Qual era o seu temor?
- 10) Quando o rei morreu, o príncipe subiu ao trono e anunciou seu casamento e foi buscar a nova rainha e seus filhos. Porém entrou em guerra. Qual foi a atitude tomada pela rainha-mãe após a partida de seu filho?

### **Anexo III – Verificação de Literatura – Livro: O pequeno príncipe**

1) A história que você leu foi criada pelo escritor francês Antoine de Saint-Exupéry, em 1943. Essa história trata-se de:

( ) um conto ( ) uma fábula moderna ( ) uma novela ( ) um romance

2) Saint-Exupéry amava sua profissão a ponto de fazê-la tema constante de sua obra. Essa profissão era a de: \_\_\_\_\_

3) Contada através de desenhos e de uma linguagem simples e bela, a história foi recriada com grande inspiração na tradução de \_\_\_\_\_

4) A história é contada por um piloto perdido que, quando criança, gostava muito de \_\_\_\_\_. O seu desenho número 1, foi o de \_\_\_\_\_, que as pessoas pensavam que fosse o desenho de um \_\_\_\_\_.

6) Ao encontrar o piloto, o príncipezinho pediu-lhe que desenhasse um \_\_\_\_\_

7) Na opinião do narrador, qual era a idéia das pessoas grandes, quando se fala de um \_\_\_\_\_ novo amigo? \_\_\_\_\_

8) Embora criança ainda, o príncipezinho ensinou muito ao piloto perdido, coisas aprendidas nos planetas visitados antes de chegar na Terra. Marque um X nesses ensinamentos:

( ) é bem mais difícil julgar a si mesmo que julgar os outros

( ) desenhar jibóias digerindo elefantes, de maneira que todos pudessem entender

( ) só se vê bem com o coração, pois o essencial é invisível aos olhos

( ) além dos grandes planetas – Terra, Júpiter, Marte ou Vênus, aos quais se deram nomes – Há centenas e centenas de outros, tão pequenos que mal se vêem no telescópio

( ) Os baobás não são arbustos, mas árvores grandes como igrejas

( ) cativar é criar laços

9) Toda fábula encerra uma moral, ou seja, um ensinamento. Em “O Pequeno Príncipe”, o menino leva o piloto perdido a participar do seu aprendizado sobre o valor da \_\_\_\_\_ e da \_\_\_\_\_

**Área de Concentração: teorias e práticas pedagógicas da Educação Escolar**

**Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem**

**Pesquisa intitulada: Leitura: concepções e práticas de professores e alunos em uma escola pública de Cuiabá**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ana Arlinda de Oliveira**

## **Anexo IV- QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO - PROFESSORES**

### **1- IDENTIFICAÇÃO**

Local \_\_\_\_\_ de  
trabalho: \_\_\_\_\_

Município:  
\_\_\_\_\_

Bairro:  
\_\_\_\_\_

Disciplina: \_\_\_\_\_ Turno:  
\_\_\_\_\_

### **2- DADOS PESSOAIS**

2.1 Sexo                      Masculino (  )                      Feminino (  )

2.2 Idade                      (  ) 20 a 25 anos  
    (  ) 25 a 30 anos  
    (  ) 30 a 35 anos  
    (  ) 35 a 40 anos  
    (  ) 40 a 45 anos

### **3- DADOS FUNCIONAIS**

Regime \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ trabalho:  
\_\_\_\_\_

Experiência \_\_\_\_\_ na \_\_\_\_\_ área \_\_\_\_\_ que \_\_\_\_\_ atua:  
\_\_\_\_\_

Situação \_\_\_\_\_ funcional:

Tempo de trabalho na atual escola: \_\_\_\_\_

Trabalha em outra escola: ( ) Sim ( ) Não - ( ) Particular ( )  
Pública

Em caso de resposta positiva, há quanto tempo? \_\_\_\_\_

Que função ou cargo? E período?  
\_\_\_\_\_

#### 4- FORMAÇÃO

Qual é a sua formação acadêmica? Registre seu maior grau acadêmico, mencione, por favor, a escola/universidade, área e ano em que o título foi obtido.

<b>Grau</b>	<b>Escola/Universidade</b>	<b>Área</b>	<b>Ano</b>
<b>Segundo grau</b>	_____	_____	_____
	_____		
<b>Norma</b>	_____	_____	_____
<b>(Magistério)</b>	_____		
<b>Licenciatura</b>	_____	_____	_____
<b>Plena</b>	_____		
<b>Bacharelado</b>	_____	_____	_____
	_____		
<b>Especialização</b>	_____	_____	_____
	_____		
<b>Outro(s)</b>			

## 5- ATUALIZAÇÃO/ FORMAÇÃO CONTINUADA

5.1- Como você se atualiza para o exercício das atividades pedagógicas e didáticas?

( ) Cursos

( ) Leituras

( ) Conferências

( ) Simpósios

( ) Congressos

( ) nenhum destes

( ) ) Outros. Quais?

---

5.2- Caso tenha participado de congressos, simpósios, cursos, conferências, etc., cite o tema e, se possível a data.

---

---

---

---

---

---

---

---

5.3- Dos meios abaixo, quais você utiliza com maior frequência com o objetivo de se atualizar??

( ) Revista

( ) Rádio

( ) Jornal

( ) Televisão

( ) Vídeo

( ) Livros

( ) ) Outros. Quais?

---

5.4 -Com que frequência você lê jornal?

---

5.5 - Quais as partes do jornal que você gosta de ler?

\_\_\_\_\_

5.6 -Com que frequência você lê revista?

\_\_\_\_\_

5.7 -Quais revistas que você lê usualmente?

\_\_\_\_\_

5.8 -Você possui alguma assinatura de revista? Qual?

\_\_\_\_\_

5.9 -Que tipos de livros você possui em sua residência?

\_\_\_\_\_

5.10 -Com que frequência você compra livros? \_\_\_\_\_

5.11 -Quais gêneros textuais você mais gosta de ler?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5.12 -Qual foi o último livro lido por você? Como teve acesso a ele?

\_\_\_\_\_

## 6- PRÁTICAS DE LEITURA

6.1- Para o exercício das suas atividades prático-pedagógicas, qual é a frequência de leitura dos textos relacionados abaixo:

	Não lê	Lê pouco	Lê regularmente	Lê muito
1- Livros, manuais	( )	( )	( )	( )
2- Livro didático do professor	( )	( )	( )	( )
3- Artigos de revistas manuais	( )	( )	( )	( )
4- Jornais	( )	( )	( )	( )
5- Romances	( )	( )	( )	( )
6- Literatura infanto-juvenil	( )	( )	( )	( )
7- Poesia	( )	( )	( )	( )
8- Textos eletrônicos	( )	( )	( )	( )
9- Outro. Qual? _____				



6.7- Sua escola tem uma proposta de leitura? Em caso afirmativo, explicita como ele é desenvolvido. Não tendo, relate como é realizado o trabalho com/sobre leitura.

---

---

---

---

---

---

**Universidade Federal de Mato Grosso**  
**Instituto de Educação/ Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Mestranda: Cláudia Cristine Maia Mendes**  
**Área de Concentração: teorias e práticas pedagógicas da Educação Escolar**  
**Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem**  
**Pesquisa intitulada: Leitura: concepções e práticas de professores e alunos em uma escola pública de Cuiabá**  
**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ana Arlinda de Oliveira**

## **ANEXO V - ENTREVISTA SEMI - ESTRUTURADA**

### **PROFESSORAS**

#### **IDENTIFICAÇÃO**

Local \_\_\_\_\_ de  
trabalho: \_\_\_\_\_

Município:  
\_\_\_\_\_

Bairro:  
\_\_\_\_\_

Disciplina: \_\_\_\_\_ Turno:  
\_\_\_\_\_

### **I- Concepções das professoras sobre leitura**



- 1- O que é leitura para você?
- 2- O que é ser leitor?
- 3- Para você é importante aprender a ler? Por quê?
- 4- Qual o significado da leitura para você na área profissional e pessoal?
- 5- Que tipo de leitura você gosta? Existe um motivo específico para esta preferência?
- 6- Qual foi o último livro que leu? O que achou dele? Comente.
- 7- Pense nos livros que leu. Qual deles foi o mais importante para você? Por quê?

## **II- Constituindo-se leitora**

- 8- Quando e onde você foi alfabetizado (a)?
- 9- Como foi o processo de alfabetização?
- 10- Você teve dificuldades para aprender a ler?
- 11- Quais as leituras realizadas na infância?
- 12- Desde o início da sua vida escolar, ou antes, você gostava de ler?
- 13- Quem te influenciou (de forma positiva ou negativa) no gosto pela leitura? Comente.
- 14- Você considera que o seu processo de constituição, enquanto leitor, contribui de alguma forma para o seu trabalho? Como e de que forma isso acontece?
- 15- Que material você utiliza para que os alunos leiam em sua aula, (como aprendizagem ou fixação de conteúdo)?
- 16- No seu curso de formação você teve contato com a Literatura Infantil ou Infanto-juvenil? Comente.
- 17- Nos cursos de aperfeiçoamento que você participou foi trabalhada a Literatura Infantil ou Infanto-Juvenil? Você leu autores que teorizam sobre Literatura Infantil ou Infanto-Juvenil nos últimos anos? Comente.

## **III- A o ensino e a prática de leitura**

- 18- No ensino de leitura você promove atividades diferenciadas? Quais?
- 19- No dia-a-dia escolar é possível perceber se os alunos gostam de ler ou têm vontade de aprender a ler e outros não? Qual a sua análise sobre esta situação?
- 20- Para que serve a literatura infanto-juvenil para os alunos?
- 21- Qual é o seu objetivo ao contar/ler/ indicar histórias?

- 22- De onde são tiradas as histórias que você lê/conta para os /as alunos/as? De cartilhas, livros de literatura, revistas, outros...
- 23- Você prefere ler ou contar histórias para seus alunos?
- 24- Quando você conta/lê histórias para seus alunos usa o corpo para fazer imitações dos personagens? Faz gestos que permitam um melhor entendimento do que está sendo contado? Comente um destes momentos.
- 25- A escola aproveita os temas das histórias contadas na comunidade? Estimula as crianças a lerem, ouvirem, contarem as histórias? Como?
- 26- Você conta histórias e lendas de Mato Grosso? Quais você conhece?
- 27- Os alunos escolhem o que querem ler na escola? Comente.
- 28- Você aproveita em sala de aula livros que as crianças trazem? Que tipo de livros ou suportes de leituras eles trazem para a escola? Você faz isso no mesmo dia, coloca no plano de aula para os dias seguintes, ou sugere que elas leiam fora do momento de aula?
- 29- Quais são os livros que você tem à mão para oferecer aos alunos?
- 30- Que atividades você costuma fazer com o livro em sala de aula?
- 31- Quais são os suportes de leitura que a escola disponibiliza aos alunos no aspecto da aprendizagem e para o professor nos aspectos do ensino?
- 32- Existe alguma proposta de leitura na escola? Como você, participa com seus alunos?
- 33- Como professora da área de linguagem, você tem um projeto ou planejamento específico de leitura? Explique.
- 34- Você se considera um bom leitor? Comente situações do seu cotidiano que justifiquem sua resposta.
- 35- Em sua prática pedagógica quais são os gêneros textuais mais usados? Explique os motivos dos usos destes gêneros.
- 36- Você faz alguma avaliação escrita relacionada às leituras que pede aos alunos? Como?
- 37- Os seus alunos gostam de ler? Como você percebe isso? Por quais temas eles se interessam?
- 38- O professor pode influenciar a leitura de seus alunos?
- 39- Você utiliza o livro didático/paradidático? Como você o percebe? Por quem é escolhido o livro didático/paradidático? Quais são os critérios utilizados para a escolha?

40- O que você gosta de fazer nas suas horas de lazer?

41- Você vai ao cinema, teatro, exposição de artes e cultura, feira de livros, Sesc Arsenal ou outros lugares/ momentos de cultura em Cuiabá? Fale sobre estes espaços/momentos.

**Universidade Federal de Mato Grosso**

**Instituto de Educação/ Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Mestranda: Cláudia Cristine Maia Mendes**

**Área de Concentração: Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar**

**Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem**

**Pesquisa intitulada: Leitura: concepções e práticas de professores e alunos em uma escola pública de Cuiabá**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Ana Arlinda de Oliveira**

## **ANEXO VI - ENTREVISTA SEMI- ESTRUTURADA ALUNO(A)**

### **I- INFORMAÇÕES PESSOAIS**

- Nome: \_\_\_\_\_  
Série: \_\_\_\_\_
- Idade: \_\_\_\_\_
- Naturalidade: \_\_\_\_\_
- Profissão \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ Pai:
- Profissão \_\_\_\_\_ da \_\_\_\_\_ Mãe:

### **II- ASPECTOS RELACIONADOS À ESCOLARIDADE**

- 1 Com quantos anos você começou a estudar? Fez pré-escola
- 2 Você estuda nesta instituição desde que ano?
- 3 Em que série você começou a estudar nesta Instituição?

### **II - ASPECTOS RELACIONADOS ÀS DISCIPLINAS E PROFESSORES**

- 1- O que você mais gosta nesta escola? Por quê?
- 2- -Tem algo que não gosta? O quê? Por quê?
- 3- Quais as aulas que mais gosta? Por quê?
- 4- O que você gosta na aula de Português? Por quê?
- 5- O que você não gosta na aula de Português? Por quê?
- 6- Você teria alguma sugestão diferente para as aulas de Português?
- 7- O que você gosta na aula de Literatura? Por quê?
- 8- O que você não gosta na aula de Literatura? Por quê?
- 9- Você acha o livro de Português interessante (ou não)? Por quê?
- 10- O que mais te chama atenção no livro de Português?
- 11- Você gosta do(s) livro(s) que lê nas aulas de Literatura? Comente.
- 12- Você lê na escola? Como é organizado os momentos de leitura? O que você acha dessa organização?
- 13- A professora lê com frequência ou conta histórias de Literatura Infanto-juvenil na sala de aula?
- 14- Outras disciplinas sugerem livros de Literatura Infanto-juvenil para você ler? Que disciplinas e como isso acontece?
- 15- Para a aula de Literatura, você teria uma sugestão diferente para a leitura dos livros? Comente sua sugestão.
- 16- Você faz algum tipo de atividade avaliativa sobre o livro de literatura sugerido pela sua professora? Como?
- 17- Quais são as atividades mais frequentes de leituras realizadas pelas professoras em sala de aula?
- 18- O professor pode influenciar a leitura de seus alunos? Comente.

### **III- O ACESSO E ACERVO DE LEITURAS**

- 1- O que leitura representa para você?
- 2- O que você mais gosta de ler? Quais os temas que você mais gosta?
- 3- Que livros você prefere ler?
- 4- Você acha que os livros que você leu contribuíram para você gostar de ler? Comente.
- 5- Para que serve a leitura em sua vida?
- 6- Você já leu algum livro que não consegue esquecer? Qual? Por que ele te marcou?
- 7- Você
- 8- Quais os tipos de materiais escritos você possui em sua residência? Relacione-os na ordem do que você mais gosta para o que menos gosta?
- 9- Estes que gosta, você os lê com frequência? O que mais chama a sua atenção quando você escolhe um livro?
- 10- Onde você gosta de fazer estas leituras?
- 11- Você compra ou empresta livros? Explique essas situações.
- 12- Este ano quantos livros foram lidos por você na escola? E fora dela?
- 13- Quem mais te incentiva para a leitura?
- 14- Cite o nome de uma pessoa que você vê lendo constantemente. E o que essa pessoa lê?
- 15- Você conhece livros de autores mato-grossenses?
- 16- Que tipos de livros você lê hoje? Só aqueles que a escola pede para ler?

17- Você já foi em alguma Biblioteca? Qual? Com quem foi? Quando? Quantas vezes?

18- O que foi fazer lá? O que aconteceu lá? E como se sentiu?

#### **IV- EVENTOS CULTURAIS**

1- O que você gosta de fazer nas suas horas de lazer?

2- Você já foi (ou vai) ao cinema, teatro, exposição de artes e cultura, feiras de livros, Sesc Arsenal ou outros lugares/momentos de cultura em Cuiabá? Fale sobre estes espaços/momentos.

3- Onde costuma ir aos fins de semana? Com quem?

# 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](#)