UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

MARIA DO SOCORRO LIMA MARQUES FRANÇA

O PROFESSOR E A LEITURA: HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO

Fortaleza

2007

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

MARIA DO SOCORRO LIMA MARQUES FRANÇA

O PROFESSOR E A LEITURA: HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO

Dissertação apresentada ao Curso Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Estadual do Ceará, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Socorro Lucena Lima

Fortaleza

2007

Maria do Socorro Lima Marques França

O professor e a leitura: histórias de formação

Dissertação apresentada ao Curso Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Estadual do Ceará, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.
Orientadora: Profª. Drª. Maria Socorro Lucena Lima

Aprovada em: _____/____/_____ Conceito obtido: _____

_____
Maria Socorro Lucena Lima, Drª.
Orientadora

_____
Ana Maria Iório Dias, Drª.
1ª examinadora

_____
Rita de Cássia B. P. Magalhães, Drª.
2ª examinadora

_____
Lia Matos Brito de Albuquerque, Drª.
3ª examinadora

_____
José Álbio Moreira Sales. Dr.
Coordenador Mestrado Acadêmico em Educação

À Marília, Gabriela e Sofia, minhas amadas filhas

e à minha mãe, amor maior que eu, dedico.

Agradecimentos

Às professoras Brisa, Pollyanna, Aurélia, Polivalente, Marili, Luz, Brida, Lizze, Lydia e Liberdade, por terem dividido comigo as suas histórias.

À minha orientadora por compartilhar comigo os seus saberes e experiências, por me receber em sua casa e me chamar de amiga.

Aos professores do curso, pelo desprendimento, competência e apoio incondicional a nós, alunos.

À minha prima-amiga-irmã, que abriu as portas do seu imenso coração para me acolher, agradeço mais uma vez.

Aos bons amigos que, além das gargalhadas, abriram as portas de suas casas e de seus carros, fizeram mil e um favores, estudaram comigo e me ensinaram que a distância não existe, principalmente para fazermos um sarau, num terreiro, sob a luz da lua, sou eternamente grata.

Aos *super-amigos* que souberam entender a minha ausência, mas que volta e meia me tiravam da 'reclusão' acadêmica para 'tomarmos uma gelada', darmos boas risadas e jogar uma boa partida de buraco, obrigada.

Aos colegas de trabalho do Colégio Estadual Regina Pacis e da Faculdade de Educação de Crateús, sou grata pela torcida e apoio incondicionais.

À Secretária de Educação, Daniela Sales, agradeço a confiança.

Às mães substitutas de minhas pequenas, agradeço por tudo.

E ao meu amor, que aceitou as minhas ausências, incentivou os meus estudos e compreendeu o meu cansaço: obrigada, obrigada, obrigada.

Tô relendo minha lida, minha alma, meus amores
Tô revendo minha vida, minha luta, meus valores
Refazendo minhas forças, minha fonte, meus favores
Tô regando minhas folhas, minhas faces, minhas flores
[...]
Escrevendo minhas cartas, meu começo, meu caminho
Estou podando meu jardim
Estou cuidando de mim

(Vander Lee)

Resumo

Esta pesquisa, desenvolvida no Curso Mestrado em Educação, da Universidade Estadual do Ceará, apresenta como objetivo central analisar, pela história leitora dos professores, o lugar da leitura na formação dos docentes que atuam nas 3ª e 4ª séries. A leitura é entendida como uma prática complexa que envolve habilidades de decodificação, compreensão e interpretação. Neste trabalho, adota-se a concepção de leitura como prática histórico-social, construída na interação entre sujeitos cooperativos, que têm objetivos comuns. Nesse sentido, a pesquisa orientou-se epistemologicamente pelo pensamento freireano e vigotskyano, ligado aos estudos sócio-culturais de apreensão e construção do conhecimento, sustentando-se nas categorias: da leitura, da formação de professores e da formação leitora dos professores. A leitura e a formação leitora fundamentam-se nas idéias de Barbosa (1990), Freire (1999, 2000), Alliende e Condemarín (2005), Kleiman (1997) Pennac (1999), Vigotsky(2000) e Manguel (2004). Os aspectos relativos aos professores foram abalizados nas obras de Farias (2006), Imbernón(2005), Lima (2002, 2006), Muñoz (2001), Pimenta(2002) e Souza (2006). Essa investigação está fundamentada numa abordagem qualitativa de pesquisa, na metodologia de pesquisa-formação (JOSSO, 2004). São sujeitos desse estudo, as professoras participantes do Curso de formação continuada para professores do ensino fundamental, realizado em Crateús–CE. Pelas narrativas, em forma de cartas, conheceram-se as suas histórias de leitura e, a partir delas, as concepções de leitura vividas em suas trajetórias de formação, desde o período em que se alfabetizaram, passando pelo ensino básico e chegando ao ensino superior. Foram identificados textos e livros que são lidos por essas mulheres, bem como a freqüência e a intenção com que lêem. Refletiu-se sobre a importância da leitura nos cursos de formação inicial de professores. Analisou-se também o papel do professor das séries iniciais, nas escolas, como co-responsáveis pelo ensino e desenvolvimento da habilidade de leitura em seus alunos. Constatou-se que as professoras não vivenciaram – em seus espaços formativos – experiências de leitura que lhes possibilitassem o conhecimento de metodologias voltadas para o ensino da compreensão leitora. Aponta-se para a necessidade de criação de novas ‘culturas’ leitoras nos cursos de formação de professores, como forma de preparar o professor para reconhecer o valor da leitura para o desenvolvimento intelectual e, principalmente, desenvolver estratégias de ensino de leitura que ampliem as habilidades de compreensão e de interpretação dos alunos.

Palavras-chave: Leitura, formação leitora, professores, formação, história de leitura.

Abstract

This research, developed in the master's in education, from the Universidade Estadual do Ceará, presents as the main objective analyze, from the teachers' reading history, the place of the reading in the formation of the teaching staff that works with the 3rd and 4th grades. Reading is understood as a complex practice that involves habilites of decoding, understanding and interpretation. In this piece of work, it's adapted the conception of reading as a social-historic practice, built in the interaction among cooperative subjects, that have common objectives. This way, the research found it's way around epistemologically by the freireano and vifotskyano thought, connected with the social-cultural studies os grasp and construction if knowledge, supporting itself in the categories of: reading, vocational training teachers and the formation of the teachers reading. Reading and reading formation are founded in Barbosa's (1990), Freire's (1999, 2000), Alliende's and Condemarin's (2005), Kleiman's (1997), Pennac's (1999), Vigotsky's (2000) and Manguel's (2004) ideas. The aspects related to the teachers were based in Farias' (2006), Imbernón's (2005), Lima's (2002, 2006), Muñoz (2001), Pimenta's (2002) and Souza's (2006) work. That investigation is founded in a qualitative approach of research, in the methodology of research-formation (Josso, 2004). The subjects of this study are the teachers who took part in the course of continuous formation, taken place in Crateús-Ce. By the repot, by means of letters, we got to know their reading history, and from them, the conception of reading lived in their formation trajectory, since the time when they were taught to read and write, going through the basic studies and getting to college. Texts and books that were read by those women were identified, as well as the frequency and purpose of reading. It was reflected on the importance of reading. It was also analyzed the teacher's role in the beginning grades, at the schools, as co-responsible by the teaching and development of their students' reading ability. It was proved that the teachers hadn't lived – in the formation places – experiences of reading that would make it possible for them the knowledge of methodologies directed to the teaching of the reading comprehension. It's pointed out the needing of creating new reading "cultures" in the teachers' formation courses, as a way to prepare the teacher to admit the value of reading for the intellectual development – and, mainly, to develop strategies of reading teaching that enlarge the students' abilities in understanding and interpretation.

Key words: reading, reading formation, teachers, formation, reading history.

Lista de abreviaturas e siglas

ADS – Ação Docente Supervisionada

FAEC – Faculdade de Educação de Crateús

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MCR – Matrizes Curriculares de Referência

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

Proformação – Programa de Formação de Professores em Exercício

RCB – Referenciais Curriculares Básicos

SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Ceará

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFC – Universidade Federal do Ceará

UNDIME/CE – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará

UNIFOR – Universidade de Fortaleza

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

URCA – Universidade Regional do Cariri

UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú

Sumário

Introdução 11

Capítulo 1 O percurso metodológico: chegar e partir são só dois lados da mesma viagem 29

1.1 O trem que chega é o mesmo trem da partida: a temática de investigação 33

1.2 A plataforma da estação: o curso de formação continuada para professores do Ensino Fundamental 37

1.4 Mande notícias do mundo de lá: as cartas na pesquisa 43

1.4 A troca de cartas 47

Capítulo 2 Há um passado no meu presente: as histórias de leitura 55

2.1 As donas das histórias: as professoras de 3ª e 4ª séries 57

2.1.1 Professora Aurélia 58

2.1.10 Professora Brida 61

2.1.2 Professora Brisa 63

2.1.3 Professora Liberdade 67

2.1.4 Professora Lizze 70

2.1.5 Professora Lydia 74

2.1.6 Professora Luz 76

2.1.7 Professora Marili 79

2.1.8 Professora Polivalente 82

2.1.9 Professora Pollyanna 84

2.2. A minha história: pedaços de mim 88

Capítulo 3 Daquilo que eu sei, nem tudo me deu clareza: as concepções de leitura 'vividas' pelas professoras 98

3.1 Não fechei os olhos, nem tapei os ouvidos: a história da leitura 101

3.2 Eu usei todos os sentidos: dialogando com os autores sobre as leituras vividas pelas professoras 110

Capítulo 4 Tudo aqui quer me revelar: o professor e a formação 131

4.1 O Professor: quem é esse profissional? 137

4.2 A formação docente 148

A hora do encontro é também despedida: as considerações finais 163

Referências Bibliográficas 176

Apêndices 184

APÊNDICE A – O projeto do Curso de Formação Continuada 185

APÊNDICE B – Ficha para os professores 190

Introdução

> Ler - descobri - vem antes de escrever. Uma sociedade pode existir, existem muitas, de fato, sem escrever, mas nenhuma sociedade pode existir sem ler (MANGUEL, 2004).

Em seu livro *Uma história da leitura*, Manguel (2004) nos conduz por caminhos ao mesmo tempo longínquos e próximos, tanto no espaço, quanto no tempo. Por suas páginas, percorremos a nossa própria história, cruzada com as vidas de tantos personagens que nos são apresentados pelo autor. É um livro que consegue despertar uma sensação de entrega à arte de ler. Um bom livro de leitura, sobre leitura.

Nesta obra, Manguel nos fala da afinidade entre escritor e leitor. Há, nessa relação, um paradoxo maravilhoso, pois quando o escritor cria o papel do leitor decreta a sua própria morte.

> [...] para que um texto fique pronto, o escritor deve se retirar, deve deixar de existir. Enquanto o escritor está presente, o texto continua incompleto. Somente quando o escritor abandona o texto é que este ganha existência. Nesse ponto, a existência do texto é silenciosa, silenciosa até o momento em que um leitor o lê (MANGUEL, 2004, p. 207).

Na condição de escritor e de leitor, o autor empresta sua obra a sua vivência de leitura, as suas histórias. A expressividade do seu texto nos conduz a

reflexões sobre o ato de ler sob diversos enfoques. Pensamos nas práticas, nos modos, nos tipos, nas histórias de leitura, enfim, literalmente, viajamos pela leitura.

É esse o desafio da pesquisa que ora apresentamos: viajar pela história da leitura dos professores para conhecer a sua formação leitora. Uma viagem que procurou desbravar mitos, conhecer ritos, mas que, em sua essência, procurou compreender como se deu a formação leitora dessas pessoas.

Para realizarmos essa viagem, iniciamos pelos estudos sobre as concepções de leitura existentes. Entendemo-la como um dos importantes meios para se ter acesso aos diversos conhecimentos necessários à prática educativa, por esse motivo a elegemos como temática central. Ademais, saber ler na sociedade em que vivemos, tida como sociedade do conhecimento, é essencial para a socialização do indivíduo. A centralidade e valorização social da leitura no exercício da cidadania evidencia a relevância de nossa escolha.

Autores, como Carvalho (1995) e Barbosa (1990), definem leitura como uma espécie de troca, um diálogo entre leitor e texto, num modelo interativo. A leitura é aqui compreendida como uma prática complexa que envolve habilidades de decodificação, compreensão e interpretação. Neste trabalho, adotamos a concepção de leitura como prática histórico-social, construída na interação entre sujeitos cooperativos, que têm objetivos comuns. Essa característica *"interacionista"* nos fez entendê-la como uma prática solidária, um produto construído na interação em que os participantes atuam de forma ativa, portanto, concordante com o pensamento de Vigotsky (2000, p.149).

> O desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende *dos instrumentos de pensamento* e da experiência sociocultural da criança. [...] O desenvolvimento do pensamento da crianca depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. [grifos do autor].

Nesse movimento do social para o individual, pela mediação do outro, são desenvolvidas as funções superiores da mente, as quais nos fazem humanos, segundo Vigotsky. Nesse sentido, apreendemos que ler é construir sentido e a leitura é o resultado entre o que o leitor já conhece e o que retira do texto.

> [...] uma prática social que remete a outros textos e a outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados (KLEIMAN, 1997, p.10)

Não há dúvidas de que a leitura é um elemento primordial na nossa vida, pois é a partir da prática leitora que desenvolvemos nossos pontos de vista e opiniões, bem como conhecemos pontos de vista de outras pessoas, termos uma maior visão de mundo e adquirimos conhecimentos relevantes para nosso desenvolvimento. À medida que entramos em contato com a leitura, temos a memória ativada e exercitada, melhoramos a comunicação, disciplinamos a mente e, por conseqüência, alargamos as possibilidades de conhecimento.

A expectativa de expandirmos os conhecimentos foi fator determinante para a escolha temática do presente estudo, pautada em motivos vários, mas todos eles, concatenados à formação pessoal e profissional. Enumeramos em seguida, as razões que justificam a decisão por se estudar a formação leitora dos professores.

O ingresso na docência no Ensino Superior acirrou a nossa preocupação com a formação leitora dos alunos, pois reforçou a suspeita de que essas pessoas tiveram uma trajetória de formação em relação à leitura que não fomentou, pelo menos como deveria, o gosto e a aquisição da habilidade de ler. A primeira vivência como docente no Ensino Superior aconteceu no programa Magister[1], nos anos de 2001 a 2003. Na ocasião, atuamos como professora da disciplina de Ação Docente Supervisionada (ADS), na sala de Linguagens e Códigos, turma B, que funcionava no pólo de Crateús[2].

No ano de 2002, aprovada em concurso público para professor substituto do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC)[3], iniciamos a trajetória de ensino num curso regular. Assumimos, em princípio, a disciplina de *Língua Portuguesa* na turma do I semestre e de *Ensino de Português*, na turma do VII. Como ambas as disciplinas estudavam aspectos relacionados à leitura, pudemos, na oportunidade, conhecer e refletir sobre a prática leitora dos acadêmicos.

Outro motivo que provocou a escolha do tema investigado emergiu no contexto em que se sucedeu o exercício docente assinalado anteriormente. Nessa época, os meios de comunicação do país divulgaram o resultado de estudos sobre o

---

[1] O Programa Magister foi criado para atender a necessidade de formação dos professores da rede municipal e estadual que não tinham formação acadêmica, foi financiado pelos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O Programa foi coordenado por três universidades públicas: a Universidade Estadual do Ceará (UECE), a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), com seu Curso de Pedagogia em Regime Especial e a Universidade Regional do Cariri (URCA).

[2] Crateús é um município da região centro-oeste do Ceará localizado a 370 km de Fortaleza.

[3] A Faculdade de Educação de Crateús (FAEC) é uma unidade do interior da UECE. Criada em 1983, oferece os cursos de Pedagogia, Biologia e Química.

desempenho das crianças na leitura. As pesquisas revelaram que a maioria das crianças em idade escolar, mesmo freqüentando a escola, não aprende a ler, o que provocou polêmica em relação à leitura.

Estudo[4] realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sobre a capacidade leitora de alunos na faixa de quinze anos de idade, pertencentes a escolas públicas e particulares de 41 países, indicou que o Brasil apresentou um desempenho lamentável. Os jovens brasileiros ficaram em 37º lugar, à frente apenas da Macedônia, da Indonésia, da Albânia e do Peru.

Na mesma época, as pesquisas realizadas pelo MEC traziam dados informando que mais de 50% das crianças que concluem a 4ª série do Ensino Fundamental em escolas públicas não sabem ler[5]. Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)[6] de 2003 apontavam que 59% dos estudantes brasileiros da 4ª série do Ensino Fundamental apresentavam níveis de compreensão classificados entre crítico a muito crítico. Numa comparação mais ampla, o Ceará

---

[4] Revista Veja, edição 1810, de 9 de julho de 2003.

[5] De acordo com dados do SAEB 2003.

[6] Continuamos apresentando dados de 2003, para situarmos o contexto da época, quando ingressamos no nível superior de ensino. Atualmente, a média dos alunos cearenses na 4ª série em Língua Portuguesa, conforme relatório do SAEB 2005 (MEC/INEP, 2007), é 163,8 o que indica o domínio de habilidades bem elementares, não correspondendo ao preconizado nas Matrizes Curriculares de Referência (MCR) nem nos Referenciais Curriculares Básicos (RCB) da SEDUC, para quem já cursou quatro anos de ensino fundamental. Contudo, ao longo desse decênio, o Ceará vem construindo uma trajetória de melhora no desempenho dos alunos. Tomando as avaliações de 1997 - 1999 e 1999 - 2001, observa-se queda na escala de proficiência de 8,56% e 9,28% respectivamente, o que nos dá uma queda cumulativa de 17,84% no Estado, no período de 4 anos. Entre 2003 e 2005, registra-se crescimento de 7,1% em relação a 2001, fato promissor, considerando que a curva de tendência vinha em processo contínuo de decréscimo (VIDAL e FARIAS, 2007).

que apresentou o índice de 71,6%, estava abaixo da média do Nordeste, que era de 69,4% (BRASIL, 2003).

Cumpre ressaltar que o desempenho considerado muito crítico ocorre quando o aluno, embora estando na 4ª série, não desenvolveu habilidades de leitura, porque não foi alfabetizado adequadamente, não conseguindo, portanto, responder aos itens da prova. Crítico, é o leitor que não lê fluentemente, o faz de forma truncada, apenas decodificando frases simples (id.).

O desempenho *adequado*, esperado para a série supracitada, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os currículos estaduais e livros didáticos utilizados no cotidiano escolar, reúne apenas 4,8% dos estudantes em Língua Portuguesa no Brasil (incluindo 0,4% que se encontram no estágio avançado). São os estudantes que demonstraram ter adquirido as competências desejáveis para as quatro séries iniciais do ensino fundamental, segundo as provas do SAEB, do ano de 2001 (ibid.).

Para quem faz parte do sistema escolar, principalmente como educador, é desagradável saber que o desempenho dos brasileiros na prova de leitura tem mostrado que nossos estudantes conseguem ler, no sentido lato de decodificar, mas não demonstram capacidade de reter nem de interpretar as orações. E, numa constatação ainda mais grave, no Ceará, a grande maioria das nossas crianças que concluiu a 4ª série do Ensino Fundamental não consegue nem mesmo decodificar a escrita.

Os resultados, contudo, não podem falar por si mesmos, pois a divulgação pura e simples das habilidades e competências dos estudantes, em qualquer um dos estágios de desempenho, em pouco ajuda a compreensão do problema. É necessário observar as condições do sistema escolar, em nível nacional, regional, estadual, bem como procurar analisar as questões culturais, sociais e até mesmo econômicas dos indivíduos, das famílias, dos Estados, das regiões e do Brasil.

A amplitude destes fatores impulsionou ainda mais a investigar o porquê desse fenômeno, uma vez que o professor das séries iniciais, que geralmente advém dos cursos de Pedagogia, é o responsável pelo ensino da leitura às crianças. Esse ensino, por sua vez, parece não acontecer de forma adequada, muitas vezes em decorrência do desconhecimento, por parte dos professores, dos métodos de ensino.

Evidencia-se assim que, no atual cenário de ensino da leitura no Brasil, a escola não tem contribuído para a formação de leitores proficientes, aqueles que lêem, entendem o que lêem e sentem-se motivados a ler, capazes de acompanharem a contento todas essas transformações. Ao contrário, a escola tem formado adultos que lêem mal, escrevem mal, comunicam-se deficientemente e que, ao saírem dela após anos de estudo, não têm demonstrado capacidade de fazer uma leitura crítica adequada do mundo ao seu redor.

A preocupação com esta situação, bem como a necessidade de melhor compreendê-la, levou-nos a apresentar ao Mestrado Acadêmico em Educação da

Universidade Estadual do Ceará, uma proposta de investigação sobre a formação leitora dos professores. A opção pela linha de pesquisa de Didática e Formação Docente, mais precisamente pelo núcleo de pesquisa de Formação de Professores, Didática e Trabalho Docente, decorreu do entendimento de que a problemática se articula com as questões abordadas por esse eixo temático sob, pelo menos, dois aspectos importantes: o professor como leitor e como profissional que deve ensinar o outro a ler.

Entendemos ser função do professor a criação das condições para que o aluno perceba, por si só, a importância da leitura, para que se entusiasme por ela e torne-se leitor seguindo seus próprios interesses e necessidades. Além de demonstrar constantemente seu próprio interesse pela leitura, o professor precisa ser criativo, inovar e ousar. Vemos a necessidade de transformar a sala de aula em um ambiente atraente e dinâmico, capaz de promover de forma mais eficiente possível a aprendizagem da leitura e o interesse permanente dos alunos por ela.

Igualmente, compreendemos que o trabalho que o professor desenvolve com a leitura decorre de sua visão do mundo e do modo como põe os seus hábitos leitores a serviço das atividades que desenvolve. Sua atuação no magistério em relação ao ensino da leitura e ao desenvolvimento da compreensão leitora pode, portanto, ser resultante da sua capacidade de trabalhar com a leitura, muitas vezes, sem haver recebido formação específica para tal fim.

Ademais, percebemos que sem demonstrar interesse pela leitura, um professor dificilmente consegue formar alunos leitores. No entanto, as salas de aula

brasileiras estão cheias de professores que não têm a leitura como prática cotidiana nem como elemento de formação. É importante ressaltar que não pretendemos atribuir ao professor a *culpa* pelo mau desempenho dos alunos em relação à leitura. Afirmar que o principal motivo para o insucesso dos alunos deve-se ao fato de o professor ser um *não leitor*, parece uma afirmação reducionista do problema, decorrente de reflexões apressadas ou descontextualizadas. Consideramo-na reducionista por vários motivos. Dentre eles, vale considerar que caracterizar o professor como *não leitor* seria retirar toda forma de leitura do seu dia-a-dia, quando, grosso modo, sabemos que existem leituras tidas como *obrigatórias* que fazem parte do cotidiano de qualquer professor.

Podemos citar como exemplo, as leituras dos seus materiais didáticos, no preparo de suas aulas e de livros técnicos, quando participantes de cursos de formação continuada. Além disso, a ausência de leituras de livros que não sejam didáticos ou técnicos; literários, por exemplo, para entretenimento, pode gerar essa impressão de professor não leitor. Contudo, sobrecarregados de afazeres ligados às suas escolas, os professores não têm tempo para a fruição da leitura ou não têm acesso a livros vários, isso sem contar que eles dispõem de reduzidas condições financeiras de adquiri-los. Os baixos salários destes profissionais é fato público[7].

Como adverte Silva (s/d, p.51) “[...] se é verdadeiro o fato de que a formação do leitor depende de professores-leitores, cabe pensar na débil dignidade salarial desses profissionais. Cabe pensar também os aspectos de sua formação e atualização profissional”. Bamberger (2002) ao considerar que os dois mais

[7] 65,5% dos professores possuem renda familiar entre dois e dez salários mínimos. (IBGE apud UNESCO, 2004)

poderosos elementos para despertar o gosto pela leitura nos alunos são, primeiro, um professor bem preparado para trabalhar com as questões da leitura e que seja, acima de tudo, um bom leitor; segundo, a presença abundante de livros na escola e na sala de aula, entende que:

> [...] professores interessados e informados, sendo eles mesmos bons leitores, ‘podem fazer com que os alunos experimentem um prazer idêntico ao seu’, e também que existe uma relação direta entre esse prazer e o acesso ao livro nas salas de aula (BAMBERGER, 2002, p.6).

Pelo exposto, consideramos como um importante elemento no incentivo ao hábito de ler, o *exemplo* do professor. Para isso, deveria ele mesmo ser um leitor, um bom leitor, já que seu próprio envolvimento e interesse pela leitura servirão de modelo indispensável para os alunos, pois ao perceberem que seu professor sente prazer na leitura, poderão também entendê-la como relevante. Essa inegável importância das práticas leitoras dos professores como fator determinante para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos, nos conduziu a investigar a formação leitora desses profissionais da educação.

Após o ingresso no Curso Mestrado, vivemos a experiência de atuar como professora formadora em iniciativa de formação continuada para docentes de 3ª e 4ª série, no município de Crateús, pela Secretaria de Educação do Município. Esse espaço formativo constituiu-se no contexto de trabalho e de formação em que a investigação se concretizou.

Durante o período de formação, desenvolvemos encontros para o estudo e reflexão de questões relativas à leitura. A realização do movimento de predição

temática por narrativa de vida, estudo teórico, reflexão, aplicação em sala de aula, reflexão, teorização propiciou aos professores e à própria formadora, momentos de aprendizagem significativos.

O período vivido junto a esses professores nos fez aprender muitas lições, perceber determinadas fragilidades em suas formações iniciais, que conduziram à pergunta central dessa pesquisa: qual a formação leitora desse professor que atua na 3ª e 4ª série? A partir dessa indagação, derivaram outras: que lugar ocupou/ocupa a leitura na vida desse professor? Que concepção de leitura ele vivenciou em sua história? Que lugar ocupa/ocupou a leitura em sua formação profissional? Com que freqüência lê? O que lê? Por que lê? Para que lê? Essas indagações foram pertinentes por compreendermos que a leitura é uma das principais vias de formação intelectual a que o professor tem acesso. Dessa forma, se essa atividade não é devidamente trabalhada durante a sua formação, por conseguinte repercutirá em sua ação de formador de leitores. Defendemos, embora não como aspecto único, a condição de que o professor precisa ser leitor, para formar alunos leitores.

Os elementos apresentados configuraram a razão maior dessa pesquisa: conhecer a trajetória de formação leitora do professor. Nesse sentido, buscamos a compreensão da problemática para sinalizarmos alternativas de intervenção e de mudança no campo de sua formação e desenvolvimento profissional, como forma de contribuir para o debate. Assim, mapeamos a concepção de leitura vivida pelos professores investigados, como também compusemos os seus perfis de leitura, em suas histórias. Trabalhamos nessa investigação baseados no pensamento de Freire

(1999, p.32): [...] *pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a verdade.* Este assunto não é emergente no cenário da pesquisa educacional brasileira, ele vem sendo estudado ao longo dos tempos sob diversos olhares. Com base nos estudos feitos por FERREIRA (apud TARDELLI, 2003) certificamo-nos da existência de 189 trabalhos em programas de pós-graduação nas áreas de Educação, Letras/Lingüística, Biblioteconomia, Comunicação e Psicologia, desenvolvidos no período de 1980 a 1995, no Brasil.

As primeiras investigações sobre as práticas leitoras datam dos anos de 1980, a partir de seminários, congressos, palestras, lançamentos de livros e revistas. Na época, os principais instrumentos para a coleta dos dados eram a aplicação de testes, entrevistas e observações, pautados em conceitos e metodologias advindos da Psicologia comportamental (id.). Inicia-se também um conjunto de pesquisas de caráter sócio-histórico, que se voltam para aspectos menos individuais sobre a leitura.

Segundo Ferreira (ibid.), no decorrer destes anos, diversas abordagens sobre leitura foram sendo desenvolvidas: 1. desempenho/compreensão em leitura; 2. análise do ensino da leitura e proposta didática; 3. leitores e preferências, interesses, hábitos, histórias de vida e representações; 4. textos de leitura usados na 5. escola; memória da leitura, do leitor e do livro; 6. concepção de leitura.

Na década de 90 do século XX, com a inserção de novos paradigmas teóricos relacionados ao processo de compreensão e desempenho em leitura, os trabalhos passaram a ter mais ligação com o Cognitivismo e áreas afins, como a

Lingüística, Sociolingüística, Psicolingüística e Pedagogia, proporcionando um importante diálogo multidisciplinar.

As abordagens (auto)biográficas são retomadas no campo da pesquisa educacional, como uma nova possibilidade de se descrever e entender o leitor. É o que sinalizam os estudos de Ferreira (apud TARDELLI, 2003) ao apontarem a emergência de pesquisas, nessa mesma época, interessadas na trajetória de vida e de leitura de um leitor específico: o professor.

Ferreira (id.) afirma que, se durante muito tempo as pesquisas de caráter avaliativo e normativo sobre a prática docente provocaram o *silenciamento* nas salas de aula. As pesquisas centradas nas histórias de leitura dos professores, permitiram a recuperação da auto-estima como fator de construção da identidade do professor como profissional e como pessoa, na medida em que instigaram uma análise, re-análise e auto-análise de suas experiências de vida e de docência.

> Ao assumirem como ponto de partida uma visão sócio-histórica da leitura, baseada no registro e estudo de relatos orais e escritos, alguns trabalhos mais recentes elegeram o resgate das histórias de vida e leitura de professores como uma oportunidade de descrever e compreender as representações que estes fazem da leitura, do livro e de sua própria constituição enquanto leitor, ao longo de sua vida pessoal e profissional (TARDELLI, 2003, p.23).

Atualmente, o tema continua sendo alvo de atenção no meio acadêmico, em dissertações que analisam a leitura dos professores. O trabalho de Araújo (2005), por exemplo, buscou pelas histórias orais, compreender os modos de leitura dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Uberlândia; também o estudo de Martins (2005) apresenta-nos as experiências de leitura e de escrita dos

professores vividas na família, na escola e em outros espaços formativos, por meio de suas memórias. Püschel (2005) estudou as concepções sobre leitura e formação de leitores por meio de suas memórias, realizadas durante um curso de formação continuada, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), no Paraná.

Entendemos que a presente investigação constitui contribuição relevante para o meio acadêmico cearense, pois apresenta estudo sobre a leitura como elemento formativo dos professores. Propomo-nos, pois, a analisar o lugar da leitura na formação dos docentes que atuam nas 3ª e 4ª séries. Nesse sentido, a pesquisa orientou-se epistemologicamente pelo pensamento freireano, ligado aos estudos sócio-culturais de apreensão e construção do conhecimento, sustentando-se nas categorias: da leitura, da formação de professores e da formação leitora dos professores.

A compreensão de leitura como prática sociocultural indicou a necessidade de adotarmos uma metodologia de caráter qualitativo. Enfoque metodológico que, conforme sinalizam Bogdan e Bicklen (1994), enfatiza o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave, destaca a preocupação com a construção dos significados e as representações dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como a importância do sentido que eles dão aos fatos.

Essas características evidenciam a pertinência da abordagem qualitativa para a presente proposta de investigação, sobretudo a ênfase nos significados que

os sujeitos atribuem às suas vivências, pois as narrativas[8] em forma de carta apresentam-se como procedimento central para a coleta de dados nessa pesquisa.

A opção pela narrativa como instrumento principal para coleta dos dados se justifica por entendermos que, na forma falada ou escrita, elas são freqüentes em nosso cotidiano. Diuturnamente contamos histórias vividas, inventamos desculpas para justificar nossas falhas, relatamos experiências pessoais do passado e do presente, enfim, a narrativa, principalmente na forma oral, é repetida em nosso dia-a-dia.

A perspectiva de que as narrativas trariam a descrição dos fatos de forma fidedigna, também foi considerada, embora reconhecêssemos a necessidade de sermos conscientes de que, em alguns momentos, só nos estaria sendo contada uma parte da história, julgada como correta ou como adequada à situação. Contudo, na medida em que fomos nos apropriando dos relatos escritos, percebemos que isso não se constituía numa regra. Conforme explica Cunha (1997), "[...] as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações".

Concordamos com Cunha (1997) quando afirma que uma pessoa ao relatar os fatos vividos por si própria, reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. A autora entende que a narrativa não "[...] é a verdade literal dos

[8]É importante ressaltar que essas narrativas, mesmo sendo autobiográficas, não se constituem como histórias de vida, pois focam um tema específico. As histórias de vida consideram a globalidade da vida em todos os seus aspectos, em todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria. Josso (2004, p.31) entende que "[...] as histórias de vida postas ao serviço de um projeto são necessariamente adaptadas à perspectiva definida pelo projeto no qual elas se inserem".

fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade".

São essas histórias vividas, bem ou mal, por cada um que compõe o enredo de nossa viagem. Ademais, como os fatos, tempos, personagens e espaços que estruturam essa narrativa, neste estudo, terão um tema específico, a leitura, percebemos que esse seria um fator a ser considerado de forma cuidadosa nos relatos. Esse cuidado deve-se às atuais circunstâncias que se vive em torno do tema em questão. Nos tempos atuais, ser leitor é *matéria de salvação*[9]. Dessa forma, um professor se assumir como não-leitor, pode ganhar conotação estranha, portanto, *matéria de perdição*.

Somos conscientes das negociações necessárias para desvelar as histórias que constituem a vida de cada uma das professoras envolvidas nessa pesquisa. Portanto, procuramos ter especial cuidado com a forma como apresentamos cada uma dessas trajetórias, buscando, além da fidelidade às informações que recebemos, não alterar o sentido que elas queriam expressar. Assim se deu a construção desta pesquisa: uma junção de histórias com vistas a constituição de uma nova história. Além dessa introdução, o texto está dividido em quatro capítulos, mais as considerações finais. A intenção foi construir um enredo que envolvesse as nossas categorias de estudo, que são a leitura e o professor.

[9] Na atualidade, assumir-se como leitor é uma necessidade para ficar em evidencia, pois é politicamente correto, em especial se esse sujeito for professor. Por isso, usamos o termo *matéria de salvação* para demonstrar essa condição. Da mesma forma que um termo oposto *matéria de perdição* para categorizar os que ousam se afirmar como não-leitores.

No primeiro capítulo, intitulado “O percurso metodológico: chegar e partir são só dois lados da mesma moeda”, refizemos os caminhos por que passamos para construir a nossa investigação. Iniciamos o enredo apresentando os motivos que nos impulsionam a pesquisar essa temática. Para isso, refizemos a nossa história pessoal e profissional, no intuito de situarmos as questões impulsionadoras de nossa decisão. No segundo momento, falamos sobre o Curso de Formação Continuada para professores do Ensino Fundamental, contexto em que aconteceu a pesquisa. O instrumento utilizado para a coleta dos dados é citado na terceira parte desse capítulo. Explicitamos também todo o processo envolvido nessa fase da pesquisa.

As histórias de leitura compõem o segundo capítulo deste trabalho, cujo título é “Há um passado no meu presente: as histórias de leitura”. Uma a uma, vamos apresentando as personagens dessa grande história: as professoras de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental que estão envolvidas nessa pesquisa. Procuramos, a cada história contada, mostrar a individualidade dessas mulheres que trouxeram de suas memórias os fatos, as pessoas e os momentos que constituíram a sua formação leitora. Na segunda parte deste capítulo, apresentamos a nossa própria história de leitura.

No terceiro capítulo, que recebeu o título “Daquilo que eu sei nem tudo me deu clareza: as concepções de leitura ‘vividas’ pelas professoras, apresentamos uma análise conceitual da leitura, interligando essa discussão às concepções de leitura que foram vivenciadas pelas professoras ao longo de suas histórias. Procuramos refletir sobre as concepções de leitura a partir das vivências das

professoras envolvidas na pesquisa e dos autores tomados como referência nesse estudo, que sejam: Barbosa (1990), Freire (2000), Alliende e Condemarín (2005), Kleiman (1997), Manguel (2004) e Vigotsky (2000).

A discussão sobre o papel do professor e a sua formação são os elementos do quarto capítulo, apresenta como título: “Tudo aqui quer me revelar: o professor e a formação”. Na primeira parte, analisamos as questões pertinentes à função do professor e refletimos sobre os desafios que essa profissão enfrenta no atual contexto educacional. No segundo tópico, apresentamos reflexões sobre a formação docente no Brasil, baseados em autores que estudam a questão, como: Charlot (2005), Farias (2006), Freire (1999), Libâneo (2001, 2003), Lima (2002), Muñoz (2001), Pimenta (2002), Rios (2002) e Souza (2006).

Na última parte deste trabalho, cujo título é “A hora do encontro é também despedida: as considerações finais” são divulgados os resultados encontrados nesta pesquisa a partir dos objetivos que propomos. Neste texto, também ressalvamos os limites deste trabalho e explicitamos a necessidade de estudos futuros, como forma de serem alargadas as contribuições sobre os estudos relativos à importância da leitura.

Capítulo 1 O percurso metodológico: chegar e partir são só dois lados da mesma viagem

Mande notícias do mundo de lá
Diz quem fica
Me dê um abraço
Venha me apertar
Tô chegando
[...]
E assim, chegar e partir
São só dois lados
Da mesma viagem
O trem que chega
É o mesmo trem da partida
(Milton Nascimento e Fernando Brant)

> *Estamos sempre chegando e partindo. É justamente na certeza da chegada que alicerçamos os critérios para a partida. É porque estamos sempre chegando e partindo que podemos avançar no desvelamento do saber, orientados pela virtude de permanecer no constante movimento de ir em busca do que nos realiza e, apesar disso, nos lançar na direção da chegada-ponto-de-partida (GHEDIN E FRANCO, 2006).*

A pesquisa é uma atividade que nos guarda essa possibilidade de recomeço. Essa busca por respostas, essa incessante procura humana por ressiginificações da realidade, guarda em si o sentido da nossa existência: a curiosidade. É ela que nos move, nos faz querer, desejar e ousar. As indagações cotidianas que nos são feitas (ou que fazemos) podem ser, ou não, sistematizadas e imbuídas de novos significados.

A esse esforço de compreensão da realidade, chamamos, juntamente com Severino (2001), de conhecimento. Pela pesquisa, podemos construí-lo de forma sistemática, mediada, pensada, elaborada e refletida. Para Severino (2001, p.22) “[...] a apreensão de sentido das coisas é resultante de determinada modalidade de vínculo entre uma dimensão da subjetividade e uma dimensão da objetividade”. Entende ainda que “[...] para se apreender como significativo um objeto (físico, simbólico ou imaginário), é preciso refazer sua estrutura” (idem, p.23).

Baseados nesses pressupostos, entendemos que conhecer é uma prática humana e que, nesse sentido, o conhecimento é histórico-social, pois apresenta marcas da historicidade. Nossa pesquisa objetivou reconstruir as histórias de leitura das professoras, por isso, fundamentamo-la, primordialmente, no pensamento de Paulo Freire e, de forma complementar, no pensamento de Vygotsky. A concepção vigotskyana está sustentada em dois de seus princípios: o conhecimento e a mediação. Os pressupostos de Paulo Freire subsidiaram a idéia que defendemos do professor ser um profissional de práxis.

Na perspectiva histórico-cultural, o conhecimento é concebido como uma das funções superiores do pensamento humano, produzido a partir da interação do sujeito aprendiz com novas formas de pensamento, inserção e atuação em seu meio, expandindo assim os seus conhecimentos. Segundo Vigotsky (2000), a pessoa se modifica quando se relaciona com o mundo.

A mediação, entendida como fator preponderante para a relação do homem com o mundo, pressupõe que cada pessoa é o resultado das múltiplas influências que recaem sobre ela ao longo de seu desenvolvimento. Dessa forma, fatores isolados como a educação familiar recebida imbrica-se às influências políticas, educacionais, culturais e econômicas da sociedade em que ela vive.

A adoção da abordagem freireana se justifica pelo entendimento de que o autor trabalha com o conceito de reflexão como contribuinte para a formação do professor em diversas de suas obras, como: *Educação como prática de liberdade* (2007); *Educação e mudança* (2002); *Pedagogia da Autonomia* (1999); *Pedagogia do Oprimido* (2005), dentre outras. Em diversas passagens, o termo aparece explicitado como fator necessário para a prática educativa:

> O que se precisa é possibilitar, que voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vai tornando crítica. (FREIRE, 1999, p.43)
>
> A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (ibid., pp. 42-3)
>
> Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. (ibid., p. 43)

Em seu livro *Educação e mudança* (2002), Paulo Freire afirma que a primeira condição para que se possa exercer um ato comprometido é a capacidade de atuar e refletir, pois o torna um ser de práxis, com “[...] condições objetivas para o pleno exercício da maneira humana de existir” (2002, p.18). Entende a reflexão como necessária, por entender que é uma característica educacional, ao afirmar que:

> Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação, um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. (ibid., p.17)

Essa fundamentação foi decorrente da opção metodológica de trabalhar, a partir das narrativas das professoras, suas histórias de leitura. Acreditamos que a singularidade de cada indivíduo não resulta de fatores isolados, mas das influências recebidas em seu meio e de seus motivos. A percepção do significado da história de leitura de cada uma das professoras procurou evidenciar os aspectos individuais e sociais presentes em cada uma dessas narrativas.

> Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emiti-lo (VIGOTSKY, 2000, p.481).

Em cada uma das narrativas, percebiam-se as marcas individuais e sociais da vida dos sujeitos: os lugares lembrados, as pessoas citadas e as situações vividas trouxeram para o presente as experiências, os credos e os valores de cada uma das professoras que nos escreveram. Pelas cartas, instrumento que utilizamos para mediar a nossa pesquisa, expressavam-se os fatos, sentidos e sentimentos de cada uma.

Apresentamos nesse capítulo, como cada elemento dessa pesquisa foi tomando corpo. Iniciamos contextualizando a nossa decisão temática, apresentando os porquês que a justificam. Em seguida, retomamos o contexto do curso de formação continuada para professores, como forma de traduzirmos a relevância que essa experiência teve na construção desse estudo. Os sujeitos participantes também

serão apresentados um a um, procurando traçar os seus perfis. Por fim, falaremos das cartas, o instrumento mediador para a produção das narrativas das professoras.

Todos esses elementos constituintes da metodologia dão a essa pesquisa um caráter qualitativo, na medida em que a construção dos significados dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como o sentido que eles dão aos fatos, são considerados como elementos constituintes desse estudo.

1.1 O trem que chega é o mesmo trem da partida: a temática da investigação

Todo processo de pesquisa é iniciado com um questionamento em relação a uma determinada área de conhecimento. Nesse sentido, o que move uma pesquisa, é a busca, o querer-saber. No presente estudo, decidimos investigar a formação leitora dos professores, pois entendemos que tais questões são relevantes para a nossa constituição como formadora de professores.

Os primeiros passos dessa pesquisa foram em direção aos estudos existentes sobre a leitura, mapeando as formulações existentes e organizando uma base teórica sob a qual sustentamos a reflexão da problemática investigada. Para isso, estudamos, em princípio, os elementos constituintes da temática. Construímos o aporte bibliográfico destacando as questões da leitura, da formação leitora e do processo de formação inicial dos professores.

O entendimento dos aspectos relacionados à leitura e à formação leitora dos professores é o resultado do diálogo com as idéias de: Barbosa (1990), Cagliari (1992), Freire (2000), Garcia e Pérez (2001), Geraldi (2004), Lajolo (2002), Manguel (1997), Silva (1998, 2003, 2005), Soares (2005) e Solé (1998). As questões relativas à formação de professores foram estudadas levando-se em consideração os pressupostos de Charlot (2005), Farias (2006), Freire (1999), Libâneo (2001, 2003), Lima (2002) Muñoz (2001) Pimenta (2002), Rios (2002) e Souza (2006).

A decisão temática também significou um novo olhar para questões que já vínhamos pensando há tempos; desde a aproximação inicial ao contexto universitário, na condição de formadora de professores, no Curso Magister, no período de 2001 a 2003, na disciplina de Ação Docente Supervisionada, na turma de Linguagens e Códigos. As inquietações sobre as leituras dos professores-alunos desse curso se ampliaram ainda mais quando estes revelavam a reduzida familiaridade com leituras do tipo científicas, literárias ou mesmo informativas. No caso da turma na qual trabalhamos, a maioria dos professores era advindo de programas especiais de ensino[10] e revelaram que nesses cursos formativos, as práticas de leitura eram esporádicas.

---

[10] A maioria dos professores que compôs a turma "B" de Linguagens e Códigos, do pólo de Crateús, havia feito o ensino fundamental e médio em programas especiais, do tipo Telecurso do 1º e do 2º graus e *"Agora eu sei"* ou *"Proformação"* para a formação pedagógica. Secretaria da Educação Básica, com aprovação até 31.12.1999, pelo Parecer nº 248/98. O Curso de Habilitação de Professores não Titulados ou AGORA EU SEI utilizava módulos instrucionais, sob a forma de ensino à distância, com uma parte sob tutoria e outra indireta. Destinava-se aos professores leigos em exercício comprovado, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, em três níveis: nível I, para os que não possuem Ensino Fundamental completo, com previsão de 10 meses para sua conclusão; II, para os que possuem o Ensino Fundamental completo, que estejam ou não cursando o núcleo comum do Ensino Médio, com 8 meses de duração; III, para os portadores de nível médio que precisavam complementar a formação pedagógica, com 6 meses para diplomação. O Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) destinava-se aos docentes que, tendo concluído apenas o ensino fundamental, encontravam-se lecionando, sem formação. O PROFORMAÇÃO aconteceu no Ceará, no período de 1999 a 2001, lançando mão de um curso de titulação à distância em nível médio, com duração de 24 meses e desenvolvido em três módulos (articulação da teoria e prática, organização curricular e prática docente). (Fonte: www.cec.ce.gov.br)

Constatar que as leituras realizadas nas disciplinas não eram suficientes para entender as questões estudadas, apesar de haver livros e apostilas para os professores-alunos preocupou-nos, pois havia o desconhecimento de temáticas necessárias para a formação daqueles professores-alunos[11] que exerciam a docência em escolas públicas municipais e/ou estaduais. Essas leituras a que nos referimos são relativas ao processo formativo desses sujeitos. Muitos deles afirmaram nunca haver lido sequer um livro sobre planejamento ou avaliação, por exemplo. Essa defasagem de conhecimentos relativos à própria formação pedagógica provocou inquietação, pois entendemos que a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional.

Uma segunda razão para a opção temática foi a inserção como docente da disciplina de Ensino de Português, no curso de Pedagogia, da FAEC. No trabalho que desenvolvemos com os alunos, percebemos uma lacuna nessa formação relativa à leitura, tanto no que diz respeito ao conhecimento sobre o ato de ler, como no que se refere às práticas leitoras dos acadêmicos. A referida disciplina, que apresenta como objetivo o estudo dos problemas relativos ao ensino da Língua Portuguesa, traz também provocações sobre o ensino da leitura e da escrita nas escolas, em seus objetivos específicos. Durante os estudos realizados, percebemos que um dos pontos mais delicados para a discussão era, justamente, a leitura. A discussão sobre as metodologias de ensino, bem como a importância de despertá-la como um bom hábito, necessário ao desenvolvimento cognitivo, gerava muitas inquietações.

---

[11] O termo refere-se aos professores e às professoras.

Os alunos, conduzidos pelos diálogos realizados com os autores estudados, como Freire (2000), Geraldi (2004) e Cagliari (1992), por exemplo, incomodavam-se com a ’realidade’ que lhes era apresentada sobre o desempenho dos professores e dos alunos nas práticas de leitura. Como também, por várias vezes, se sentiam um pouco ‘constrangidos’ quando se percebiam como *não leitores*, uma vez que não tinham práticas de leitura desenvolvidas em sua vida cotidiana. Revelavam que liam apenas para realizar atividades, ou seja, para atenderem a necessidades imediatas.

Nessa mesma época, foram divulgados os resultados de pesquisas sobre o desempenho das crianças em leitura, dando conta de que a maioria das crianças em idade escolar, mesmo freqüentando a escola, não aprende a ler. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) informava que mais de 50% das crianças que concluem a 4ª série do Ensino Fundamental em escolas públicas não sabem ler[12].

Apenas 4,8% dos estudantes em Língua Portuguesa no Brasil (incluindo 0,4% que se encontram no estágio avançado) demonstraram ter adquirido as competências esperadas para as quatro séries iniciais do ensino fundamental, segundo as provas do SAEB, do ano de 2001 (ibid.).

As evidências de que no ensino da leitura no Brasil, a escola não tem contribuído para a formação de leitores proficientes, conduziram-nos a apresentar uma proposta de pesquisa ao Mestrado Acadêmico em Educação, no núcleo de

[12] De acordo com dados do SAEB 2003.

pesquisa de Formação de Professores, Didática e Trabalho Docente, que é constituinte da linha de pesquisa de Didática e Formação Docente.

A oportunidade de participar de um Curso de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental, promovido pela Secretaria de Educação do Município, era destinado aos professores da rede municipal de ensino de Crateús na condição de professora formadora, surgiu quando éramos aluna regular do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação. Sobre esse elemento falamos no tópico seguinte.

1.2 A plataforma da estação: o curso de formação continuada para professores do ensino fundamental

Em meados de 2005, tivemos oportunidade de realizar assessoria à Secretaria de Educação e Cultura de Crateús. Na ocasião, uma demanda urgente incidiu sobre a elaboração de um projeto de formação continuada voltado ao ensino da leitura para ser desenvolvido naquele mesmo ano junto aos professores de 3ª e 4ª série. (ver apêndice A). Diante desse desafio, passamos a pensar sobre como desenvolveríamos essa formação, mas para isso era necessário que tivéssemos clareza dos objetivos a serem alcançados e também era necessário conhecer os profissionais que estariam envolvidos naquele estudo.

Buscamos junto ao setor pedagógico da Secretaria de Educação Municipal de Crateús informações sobre as pessoas que fariam o curso. Quem eram

esses professores e essas professoras? Qual formação possuíam? Desde quando essas pessoas estavam na rede? Quantas pessoas estariam envolvidas no curso? Em linhas gerais, essas foram as primeiras aproximações que fizemos. Depois, retomamos uma conversa com a Secretária de Educação sobre os objetivos que se pretendia alcançar com aquela formação.

Quando falamos em *'retomar'* uma conversa, isso se deve ao fato de, no primeiro contato, termos pontuado esses objetivos, sem termos definido todos os detalhes da formação. Esse foi um momento importante, porque foi nesse encontro que as intenções ficaram claras, pois definimos que o curso teria como objetivo geral "[...] promover reflexões sobre o processo de ensino da leitura, com vistas a desenvolver novas práticas de ensino". (Projeto de Formação para Professores, 1ª etapa, 2005)

Uma vez configurado o objetivo geral, definimos os objetivos específicos, que operacionalizariam os conteúdos que dali adviriam. Nesse mesmo encontro, ficou definido que o curso seria realizado em duas etapas[13], cada uma com carga horária de 120h/a. Os objetivos específicos 'desenhados' para o primeiro momento do curso foram:

> 1. Proporcionar aos educadores momentos de resgate de memória, de estudos e de reflexão sobre a leitura, como forma de reflexão sobre o ensino da leitura.
> 2. Socializar conhecimentos metodológicos para o ensino da leitura autônoma.
> 3. Realizar oficinas de leitura para desenvolver novas práticas de ensino, bem como possibilitar a troca de saberes de experiência entre os participantes (Projeto de Formação para Professores, 1ª etapa, 2005).

[13] A primeira fase do curso foi destinada aos estudos relativos à leitura e a segunda, à escrita.

A proposta de formação foi apoiada na metodologia de pesquisa-formação, pois o professor é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação.

> A experiência, as experiências de vida de um indivíduo são formadoras na medida em que, a priori ou a posteriori, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidade, de saber-fazer, de saber pensar e de saber situar-se (JOSSO, 2004, p.34)

O curso constituiu, portanto, o espaço no qual os sujeitos tiveram a oportunidade de refletir sobre suas aprendizagens e sobre os seus feitos como professores. Pelas narrativas escritas, as professoras iam reconstituindo suas histórias de leitura e, ao mesmo tempo, podiam refletir sobre essas lembranças em nossos encontros para estudos sobre o ensino da leitura.

> [...] a situação de construção da narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências que balizam a duração de uma vida (JOSSO, 2004, p.39)

Pensamos num movimento de estudos propício à reflexão partindo da própria ação. Porque trabalhávamos com professores, planejamos partir de suas experiências, de seus saberes que foram sendo construídos no exercício de sua docência. Assim, buscávamos sempre partir pelo exercício de predição temática e, na maior parte das vezes, essas predições aconteceram em forma de narrativas de memórias dos professores.

Feita a aproximação inicial eram iniciados os estudos teóricos e as reflexões pertinentes ao tema estudados, para pensarmos na forma como poderíamos fazer a aplicação desse conhecimento (refletido) em sala de aula. Essa

teorização revelou-se importante meio de estudo, pois não apenas aprendíamos sobre as teorias relativas à leitura, como também buscamos a aplicabilidade dessas teorias, como forma de vencermos o antigo mito de que *na teoria, é uma coisa e na prática é outra*.

A primeira experiência com narrativas, no curso, aconteceu de forma oralizada, durante a realização de um grupo focal para os estudos relativos à alfabetização, logo no primeiro encontro. Realizamos um *exercício de memória* como forma de resgatar as lembranças da época em que nos alfabetizamos. Sentados em círculo, começamos a trabalhar com o conceito de alfabetização e, nesse contexto, convidamos os professores e as professoras a contarem a história de como se alfabetizaram. Cada um foi narrando a sua trajetória, de forma individual. No início, de forma tímida, depois com mais confiança. Foram contadas histórias felizes, outras nem tanto, mas dava para ver como a atividade tinha sido importante para que cada um percebesse a própria história como elemento constitutivo de sua ação como professor.

A trama dessas histórias chamou atenção. Em cada uma delas, particularidades, semelhanças, discrepâncias, enfim: era a história de leitura de cada um que estava sendo constituída. Houve casos de *susto*, quando percebiam que também estariam deixando *marcas* nos seus alunos, hoje, como professores; ou ainda, quando se ‘viam’ nas histórias do outro.

> A narrativa torna-se um trampolim, um ponto de apoio para o salto do pensamento. A produção de conhecimento de si tem assim um papel duplo no trabalho biográfico: ela apóia a pessoa, ao conhecer-se, aqui e agora, por meio do que diz de si mesma no trabalho intersubjetivo, e ao reconhecer-se por meio de uma história (JOSSO, 2004, p. 219).

Esse foi o primeiro esforço de aproximação à história de formação leitora desses professores. Esse movimento foi concretizado em diferentes situações durante e depois do curso. As produções das narrativas escritas são evidências dessa aproximação *a posteriori*. Contudo, esse momento pós-curso não envolveu todo o grupo de docentes que participou da iniciativa de formação continuada.

Dos 40 docentes[14] matriculados no curso de formação, 34 atuavam nas salas de aula de 3ª e 4ª séries de escolas que pertencem à rede municipal de Crateús e que estão localizadas na zona urbana; as demais eram técnicas da Secretaria de Educação. Entretanto, em 2006, devido às mudanças em suas lotações, 16 deles assumiram outras séries e/ou funções: foram readaptados[15], assumiram hora atividade[16] ou passaram a participar de programas especiais[17] nos quais a Secretaria de Educação está envolvida.

---

[14] Do total de docentes matriculados, 2 eram homens e 38 mulheres.

[15] O professor pode ser "readaptado" quando, por motivos de saúde, não pode mais exercer a docência em sala de aula. Neste caso, pode assumir outra função na escola, como auxiliar de secretaria ou bibliotecário, por exemplo.

[16] No município de Crateús, há a função de professor hora-atividade. Esta denominação corresponde ao professor que ocupa o lugar do professor efetivo no seu dia de estudos e preparação de aulas. Isso representa 20% da sua carga horária total. É um professor que assume as salas de 1ª a 4ª série, em dias determinados.

[17] Uma professora foi afastada da sala de aula para ser tutora do programa Pró-letramento, que ora é desenvolvido no município de Crateús. Esse programa nacional de formação é desenvolvido pelo MEC, em parceria com as Universidades Federais de Minas Gerais e do Rio de Janeiro e com as Secretarias de Educação Estadual e Municipal. Apresenta como objetivo maior a formação dos professores para o ensino da leitura. Um professor que também participa do curso atualmente é monitor de informática, no programa de "Inclusão Digital" que a Escola foi premiada.

Assim, trabalhamos com uma amostra[18] do universo de professores dessa iniciativa de formação. Do total, 18 atendiam aos critérios que havíamos definido: lecionar em 3ª ou 4ª série; ter participado do curso de formação; trabalhar na zona urbana. Contudo, apenas 10 professoras mostraram-se disponíveis a compartilhar conosco as suas histórias de leitura, por meio de cartas.

A disponibilidade para participar da pesquisa não foi revelada de forma explícita. Como havíamos decidido usar a carta para 'recontarmos' as histórias de leitura de cada uma das professoras, iniciamos o processo de troca de cartas durante o curso. Assim, no primeiro momento, escrevemos para as 18 pessoas, 17 professoras e 1 professor, que atendiam aos requisitos definidos para a seleção dos sujeitos.

Das 18 cartas enviadas no primeiro momento, apenas 10 foram respondidas. Os demais professores que receberam a correspondência tornaram-se evasivos em suas justificativas quando nos encontrávamos no curso. Em alguns momentos, procuramos, nos momentos de intervalo, aproximarmo-nos desses professores para falar sobre as cartas. Alguns alegavam a falta de tempo para responder, outros diziam ter respondido, mas haviam esquecido de trazer. Com o passar do tempo, deixamos de solicitar as respostas, pois como pretendíamos adesão espontânea, não poderíamos 'forçar' a participação dessas pessoas na pesquisa.

[18] Para sabermos quais professores atendiam aos critérios de seleção da pesquisa, solicitamos a todos os integrantes do grupo que preenchessem uma ficha. Nela, era solicitado o nome completo, o tempo de magistério, o tempo de magistério na escola e os dados sobre a lotação, como: escola, turno, série e carga horária de trabalho.

1.3 Mande notícias do mundo de lá: as cartas na pesquisa

A decisão pelo uso da carta para coletar os dados desta pesquisa aconteceu após a experiência com a narrativa oral das histórias de leitura das professoras. De início, pensamos em continuar com a realização de grupos focais, mas alguns fatores revelaram-se contrários ao andamento da investigação. O motivo maior foi a necessidade que teríamos de realizar esses momentos de discussão fora do espaço discursivo do grupo, pois nem todos os professores envolvidos na formação estavam participando da pesquisa.

A carta possibilitou, no contexto de realização do curso, uma aproximação maior com os professores envolvidos na pesquisa. Os encontros serviam como *ponto* para entregarmos as correspondências e para conversarmos sobre os escritos. Essa aproximação, de certa forma, garantiu o entrosamento necessário à troca das cartas e das histórias nelas contidas.

A adoção da carta significou não somente uma romântica perspectiva de trabalho, como também a retomada de um gênero que vem, pouco a pouco, sendo substituído por outros tipos textuais escritos mais modernos e rápidos, como o e-mail e os torpedos, via celular. O romantismo da escolha fica por conta de todas as sensações que podemos sentir ao recebermos uma carta. Sensações essas que dependem, em parte, de fatores vários relativos à própria estrutura da carta.

O fato de significar uma possível resposta, por exemplo, enche o remetente de esperanças. Ao destinatário, cabe a emoção de receber e o desejo, ou não, de responder ao escrevente. No envelope, as primeiras impressões: se remetida por uma pessoa conhecida e querida, as mãos começam a se agitar, para abri-lo e, finalmente, ler o texto de forma emocionada. Caso este venha anônimo, sem a indicação de quem escreveu, as mãos, trêmulas, começam a comunicar-se com o coração, que já apresenta batimentos mais acelerados, na angústia de saber o que trará aquele envelope, que palavras guardará, que notícias virão? São tantas as possibilidades de sentimentos que advém ao recebermos um envelope; mas o certo é que a carta é um tipo de texto que pode favorecer emoções várias, múltiplas, ímpares.

Quem nunca terá recebido aquela carta que falava de sentimentos tão belos, tão significativos naquele áureo momento da juventude e dos primeiros namoros? Assim, justificamos que a opção por esse tipo textual se deu por entendermos a carta como um texto cujo modelo é universalmente conhecido e reconhecível. Constituída por elementos estruturais fixos, o local, a data, a saudação, a despedida e a assinatura, esse é um texto que toda pessoa conhece: ou porque já escreveu, ou porque já recebeu alguma. Nesse estudo, adotamos a definição de carta empregada por Chartier.

> Uma carta é um texto, ao mesmo tempo, livre e codificado, íntimo e público, que pode ser considerado como segredo e como algo voltado para a sociabilidade. A carta, melhor que qualquer outra expressão de nosso tempo, associa o laço social e a subjetividade (CHARTIER apud SOTO, 2002)

Assim, embora reconhecendo que, geralmente, a carta é utilizada para superar as distâncias geográficas, optamos por esse tipo textual do gênero epistolar por reconhecermos que o ato de escrever cartas sempre (ou quase sempre) traz consigo a preocupação de ser entendido; como também guarda a possibilidade de serem estabelecidas relações de confiança, pelo caráter pessoal das narrativas.

A carta é, pois, um texto favorável à reflexão da individualidade de quem escreve. Pode permitir, de forma bastante distinta, a passagem da palavra do autor para o seu destinatário. Essa possibilidade existe porque esse texto se aproxima da linguagem oral, trazendo a alternância de falantes. Ao ler, o destinatário percebe um arremate do *querer dizer* do autor e, simultaneamente adota uma resposta em relação à provocação feita por este, discorda, concorda, complementa, afirma, opõe, consente, reage. Contudo, essa *atitude responsiva* pode ser retardada pela característica que o gênero oferece, o autor escreve de um lugar e tempo determinado e o destinatário lê de um outro lugar e em outro tempo, pois a resposta esperada não acontece de imediato, como ocorre em uma conversa, por exemplo.

Em uma das cartas de Fernando Sabino a Clarice Lispector, ele retrata bem a ‘angústia’ da espera pela resposta, ao escrever: “[...] me escreva logo, porque quem inicia correspondência fica com ar de que se esqueceu de endereçar o envelope ou não pregou o selo direito” (SABINO, 2003, p.90). Também angustiados pela *demora* de algumas cartas, em alguns momentos da pesquisa tivemos vontade de aproximarmo-nos das professoras para perguntar por que a resposta não chegava. Mas, ainda assim cremos que a carta facilitou a expressão das experiências dos sujeitos, pois possui a vantagem de ser um texto que é pensado

como um diálogo, espontâneo e confidente, e que traz a vantagem de acontecer à distância, sem a presença dos interlocutores. Cremos que esta foi a razão maior da nossa decisão pelo trabalho com cartas, para a apresentação dessas narrativas.

A utilização das cartas também se apoiou no entendimento de que pesquisar um fenômeno é compreendê-lo. Entendendo o fenômeno educacional, no sentido mais amplo, vinculado ao fenômeno político, portanto, dois processos em devir, refletindo a dinâmica social e histórica, um estudo qualitativo não podia deixar de situar-se na totalidade do espaço; na especificidade do processo histórico-cultural e na historicidade do processo educativo.

Josso (2004) entende que as experiências utilizadas como ilustração numa história para descrever uma situação, um estado de coisas, uma idéia, uma atividade ou um encontro, conduzem a uma reflexão em três dimensões. A primeira é a dimensão antropológica que evidencia especificidades do ser humano, independentemente do seu contexto cultural, social e histórico; a segunda é a ontológica que, retomada do pensamento socrático, questiona o próprio *eu*; e a terceira, a axiológica, que responde aos valores que estruturam e organizam a existência humana.

Acreditamos que foi ampliada a possibilidade de conhecermos as trajetórias de leitura vividas por cada uma das professoras envolvidas em nossa investigação, pelas cartas escritas, por entendermos que essa foi uma forma de *perceber* as reflexões que faziam sobre suas histórias. Concordamos com Lima (2002, 2006) quando destaca a importância da utilização da correspondência e de

outras formas de expressão falada ou escrita, como instrumento para o intercâmbio de idéias e de conhecimentos.

É possível que o encanto maior do trabalho com cartas tenha sido a possibilidade de serem confidenciadas histórias e passagens da própria vida. Estabelecemos um clima de confiança e de fidelidade. Entretanto, também somos sabedores do outro risco que a carta pode implicar: ela pode revelar a insegurança e a vergonha de escrever para alguém que, do outro lado do papel, num outro momento, chegará ao íntimo das palavras, dos sentidos das narrativas de quem escreveu.

1.4 A troca de cartas

A coleta dos dados para análise aconteceu pela produção de narrativas, em forma de cartas, produzidas seguindo os moldes de uma correspondência real. Embora inexistisse a distância geográfica entre os correspondentes, procuramos reproduzir a situação da forma mais verdadeira possível, inclusive com o uso de envelopes, embora não postados.

A comunicação foi iniciada por nós, pesquisadora, ainda durante a realização do Curso de Formação Continuada. A decisão de começar durante os encontros deve-se a dois fatores: a necessidade de cumprirmos os prazos do programa e a possibilidade maior e mais concreta de aproximação das professoras.

Escrevemos uma primeira carta para cada um dos 18 professores[19], agradecendo-lhes antecipadamente a participação neste momento e solicitando-lhes nas narrativas, as suas primeiras experiências de leitura.

> Pretendo, nesse momento primeiro, agradecer a sua aceitação ao convite para participar desse verdadeiro regresso ao passado. Agradeço pela generosidade em compartilhar comigo suas experiências, vivências e aprendizagens. Saiba que, é para mim, um privilégio, poder desfrutar dessas lembranças, dessas vozes do passado que ora se fazem presentes. (trecho da carta 1 da pesquisadora aos sujeitos)

Findas as prerrogativas iniciais da correspondência, esclarecemos, novamente, embora houvéssemos conversado sobre a pesquisa[20], quais eram os objetivos da investigação e como se daria a participação de cada uma delas.

> A nossa pesquisa tem como objetivo maior, conhecer a sua história de leitura por meio das narrativas em forma de cartas, ou seja, por intermédio desse estudo, pretendo vasculhar os seus 'guardados', a fim de poder refazer os caminhos por onde você construiu sua vida leitora. (trecho da carta 1 da pesquisadora aos sujeitos)

A solicitação das memórias de leitura aparece em seguida, não com a intenção de fixar roteiro de escrita, mas como forma de *guiar* as suas escritas. Em princípio, até pensamos em estabelecer um roteiro para as cartas, mas esse procedimento, analisamos, poderia pôr em risco a espontaneidade delas.

> Iniciaremos nossa caminhada pelas primeiras aproximações com a leitura que você viveu. Do que você lembra desta época? Você lembra a idade que tinha ou a época em que isso aconteceu? Foi na infância? Quem a

[19] A primeira carta foi extensiva a todos os professores que atendiam aos critérios de seleção do grupo, mas recebemos retorno apenas de 10 professoras.

[20] Durante um dos encontros para estudos realizados no contexto do Curso de Formação, ao solicitarmos o preenchimento da ficha [apêndice B] para saber quais professores atendiam aos requisitos definidos, falamos sobre os objetivos da pesquisa que pretendíamos desenvolver.

> aproximou da leitura? Como eram vividos esses momentos? (trecho da carta 1 da pesquisadora aos sujeitos)

Procuramos fazer uso de uma linguagem clara e coloquial, o mais próximo da linguagem falada, pois entendemos que essa aproximação facilitaria a comunicação, pois deixaria as professoras mais à vontade para fazer seus escritos. Ademais, a carta é um texto cuja linguagem se aproxima da fala, pelo seu caráter espontâneo. Tivemos também o cuidado de explicitar o caráter da análise a ser feita em seus escritos.

> Nesse estudo, não temos a intenção de estabelecer julgamentos de valor, caracterizá-las como corretas, incorretas, melhores, piores. Não! O nosso intuito se estabelece em compreender essas histórias a fim de fazermos um mapeamento destas leituras, até mesmo como forma de perceber nuanças e predileções por um ou outro gênero. (trecho da carta 1 da pesquisadora aos sujeitos)

Foi dito também sobre as aprendizagens que podem acontecer a partir destes escritos. Realçamos a possibilidade de haver uma reciprocidade nestas aprendências. Tanto a pesquisadora, quanto as professoras envolvidas como sujeitos, poderiam, pela reflexão, aprender mais e mais sobre si e sobre a leitura.

> Entendemos que, por meio destes escritos, aprenderemos mutuamente, pois por meio da escritura de suas memórias, você terminará por refletir sobre a sua trajetória leitora; e, ao lermos seus escritos, aprenderemos mais e mais sobre a leitura que nos constitui como humanos, como mulheres, como professoras. Você concorda? (trecho da carta 1 da pesquisadora aos sujeitos)

Entregue, em mão, essa primeira carta, ficamos aguardando as respostas das professoras. Cumpre-nos assinalar que estas chegaram rápido, pois em menos de uma semana depois, já havíamos recebido todas as cartas-resposta. Nestes

escritos, novas emoções se configuraram. Somente aí pudemos perceber o quão valiosa seria essa experiência de investigação com uso de cartas em formas de narrativas.

As primeiras cartas-respostas das professoras davam conta de suas experiências de leitura vividas na infância. A cada linha, uma nova revelação, novas vozes apareciam. Fluida, sensível, totalmente disponíveis ao que lhes havia sido solicitado. Neste momento, percebemos o quão estava sendo valiosa essa experiência para as professoras.

Voltar à infância por meio das recordações de leitura, estava sendo, para elas, um momento prazeroso, como pode ser percebido pelo relato seguinte: “Cara professora Socorro França foi gostoso reviver esses momentos de infância”. (trecho da carta 1 da professora Pollyanna) Além das recordações sobre os tempos infantis, traziam também uma outra forma de reflexão sobre a leitura, como se pode perceber nesse trecho: “É com muita satisfação que hoje, como educadora, resgato minha história de iniciação à leitura, de modo que possa refletir sobre o ensino dessa habilidade”. (trecho da carta 1 da professora Lizze)

Veio, em seguida, a nossa segunda carta às professoras. Novos escritos, novos ditos. Para cada professora, uma carta específica, individual. Houve o cuidado de comentarmos as passagens individuais relatadas por cada uma delas, procurando valorizar o sentido que cada uma dava às suas trajetórias de leitura.

A opção por essa forma particular de escrito, deveu-se ao entendimento de que uma carta traz elementos únicos, específicos, portanto, não entendemos como adequado o uso de uma carta-padrão. Embora a saudação inicial fosse sempre a mesma em todas as cartas e para todas elas: *Cara professora...*, o conteúdo ia-se formando de acordo com a resposta recebida. Para exemplificarmos, vejamos o caso da professora Lydia. Na sua primeira carta, ela conta:

> As histórias de "Trancoso" eram o máximo! Nas férias, eu adorava ir para o sitio do vovô, pai da minha mãe, lá, também, todas as noites enquanto debulhavam feijão, os adultos contavam historias. Às vezes só se falava de coisas mal-assombradas e eu morria de medo! (trecho da carta 1 da professora Lydia)

Iniciamos a nossa carta-resposta à referida professora, da seguinte forma:

> Cara professora Lydia,
> Ler os seus emocionantes escritos sobre os tempos em que seu avô contava histórias para você ouvir me faz uma pessoa de sorte. São nestas memórias de leitura, dos tempos em que se ouviam "histórias de trancoso", enquanto se debulhava o feijão, que pretendemos traçar todas as lembranças. (trecho inicial da carta 2 da pesquisadora à professora Lydia)

Encaminhamos o mesmo procedimento com as demais professoras. Para cada uma delas, respostas pessoais, ressaltando trechos de seus escritos. Porém, a estrutura que seguíamos, também possuía um estilo próprio. Embora, como toda carta, possuísse data, saudações, mensagens, despedida e assinatura, havia um diferencial. Iniciávamos saudando a todas de forma equivalente: "cara professora"; num segundo momento, fazíamos referência ao conteúdo da carta recebida, para a partir daí 'solicitarmos' novas informações sobre suas histórias.

> Preciso que você me conte como foi a sua experiência de leitura no ensino básico. Algo como os tipos de textos/livros que você lia e, também explicar

> um pouco a forma como essas atividades eram direcionadas. A explicitação desses detalhes servirão para que a nossa pesquisa assuma contornos mais definidos, pois a disposição que temos em ‘recontar’ as histórias de leitura das professoras será um desafio que só poderá ser vencido com a participação de vocês. (trecho da carta 2 da pesquisadora à professora Lizze)

Assim construímos as trocas de correspondências com as professoras. Buscamos tecer as histórias de forma amistosa, sempre destacando algum aspecto das suas narrativas e, ao mesmo tempo, explicitando o porquê de tudo o que ‘pedíamos’ como informação. Essa decisão se deu por crermos que, como estávamos trabalhando com cartas, esse deveria ser um critério: desenvolver empatia entre os correspondentes. O caráter amistoso que imprimimos em nossas cartas fez com que as professoras sentissem-se mais envolvidas com a pesquisa que ora desenvolvíamos, como se pode perceber nos relatos seguintes:

> **Fiquei feliz que minhas memórias tenham chegado a ti de modo “real”**, e não apenas como o cumprimento de uma solicitação (trecho da carta 2 da professora Aurélia) [grifo nosso]
>
> **Li atentamente a resposta da minha carta e fiquei feliz com as suas considerações**, por isso resolvi escrever-lhe novamente para falar um pouco da minha vida escolar e do meu processo de aquisição da leitura. (trecho da carta 2 da professora Lydia) [grifo nosso]

Nesse sentido, recorremos a Venâncio (2002) para entendermos que a prática epistolar de um indivíduo só existe em função de um outro, para quem se enuncia uma fala e de quem se aguarda uma resposta. Compara a troca de cartas à uma via de mão dupla, um ir e vir entre uma intenção anunciada, uma espera ansiosa e uma resposta que tem por principal função o reestabelecimento do início do processo.

Destacamos que a rapidez na troca de cartas não aconteceu nos momentos seguintes. Muitas foram as justificativas dadas pelas professoras para esse atraso, que para nós, como pesquisadora, constituiu um momento de difícil espera. Por um lado, temíamos ‘cobrar’ e forçar uma situação artificial de escrita; por outro, tínhamos prazos a serem cumpridos que nos obrigavam a ser práticos. Mas, ao recebermos as correspondências, surpreendemo-nos com a recíproca preocupação que houve por parte das professoras, quando se desculpavam por seu atraso:

> Quero pedir-lhe desculpas pela demora em responder sua carta, o ativismo tem me consumido literalmente. (trecho da carta 2 da professora Brisa)
> Desculpa por não cumprir com o prazo, mas é que estou muito ocupada com a entrega de médias, você sabe muito bem do que falo não é? (trecho da carta 3 da professora Brida)

Cremos que esses atrasos nas escritas e conseqüente entrega das cartas se deram por dois motivos principais. O primeiro é decorrente da época em que a coleta dos dados aconteceu. Iniciamos a troca de correspondências no segundo semestre letivo, ainda durante a realização do curso, um período de muitos desafios para quem é professor, pois a proximidade do fim do ano remete a uma série de atividades (fechamento de cadernetas, de notas e médias) e decisões que precisam ser tomadas, como aprovar ou reprovar os alunos, com base nos seus rendimentos e notas aferidas ao longo do ano letivo.

O segundo motivo, acreditamos, deve-se à própria carga de trabalho diário das professoras: das 10 professoras envolvidas, 8 trabalham 40h semanais e 2 trabalham nos três turnos. Além dos afazeres domésticos, dos filhos e companheiros que também demandam cuidados e atenção. Contudo, embora

tenham ocorrido atrasos e imprevistos na troca de cartas, conseguimos desenvolver essa etapa de forma satisfatória. Foram momentos importantes não somente para a realização da pesquisa, mas para o nosso crescimento como pessoa, pela oportunidade de haver partilhado de suas histórias.

Conseguimos alcançar o que propomos, ao decidirmos pela pesquisa-formação: compreender o lugar que ocupam as histórias de leitura das professoras, como elemento de formação das suas identidades e subjetividades. Essas histórias serão apresentadas no capítulo seguinte, uma a uma, obedecendo à ordem alfabética dos codinomes escolhidos por cada uma das professoras.

Capítulo 2 Há um passado no meu presente: as histórias de leitura

Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão
Há um passado no meu presente
Um sol bem quente lá no meu quintal
(MILTON NASCIMENTO e FERNANDO BRANT)

A história da leitura é a história de cada um dos leitores.
(MANGUEL, 2004)

A história de uma pessoa se constitui a partir de fatos e experiências vivenciadas ao longo do seu tempo de vida. Em cada história, as marcas individuais, coletivas, sociais, econômicas e culturais de épocas longínquos e presentes. Nas palavras dos poetas: um passado no presente na vida de cada um.

Na presente investigação, apresentamos as histórias de leitura das professoras de 3ª e 4ª séries da rede municipal de ensino do município de Crateús, a partir das suas narrativas, em formas de cartas. Pretendemos recontar a história de cada uma delas, pela união dos elementos fornecidos ao longo da troca das cartas. Consideramos que a narrativa, seria ideal para ‘contar’ as histórias das professoras, porque ela nos ofereceria um meio de ouvir suas vozes e começar a entender sua cultura pelo seu ponto de vista.

As narrativas que nos foram apresentadas nas cartas escritas pelas professoras, revelam conhecimento implícito, têm lugar num contexto significativo,

pois apelam à tradição de contar histórias e refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar, no diálogo entre narrador e audiência. Pressupõe uma interação entre investigador e participantes, um jogo de relações baseado na confiança mútua e na aceitação da importância da intervenção de cada um na coleta dos dados e na sua interpretação.

Ao escreverem as cartas, as professoras contavam suas histórias para mim. Durante a leitura das cartas, entrava em conexão com todas elas, de forma mais direta, íntima, em primeira mão. Essa aproximação representa um elo privilegiado na disseminação da história, pois quando não é a nossa, mas que nos foi dada a permissão de ser lida, nos introduz no universo do outro, do qual sempre queremos saber mais.

Thompson (2002) entende que a carta é um instrumento valioso numa pesquisa, porque tem a vantagem de constituir, muitas vezes, a própria comunicação original. O autor julga importante a transformação dos *objetos* de estudo em *sujeitos* e “[...] contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira” (id., p.137).

Para construir a história de leitura das professoras partiremos dos conteúdos das cartas que recebemos de cada uma delas. Trazemos como ingrediente principal de cada história, as marcas pessoais das suas vidas, assim, os detalhes que podem parecer irrelevantes, nesse contexto, serão as marcas que tornarão cada uma dessas histórias, ímpar.

2.1 As donas das histórias: as professoras de 3ª e 4ª séries

Recontar as histórias de leitura das professoras, que atuam nas 3ª e 4ª séries (atualmente 4º e 5º ano) do Ensino Fundamental, foi uma tarefa senão difícil, mas desafiante. Aos poucos, entre um escrito e outro, fomos desenhando o percurso das leituras de cada uma delas. Para isso, procuramos manter uma distância segura, para que nossa aproximação em demasia não provocasse nenhum constrangimento.

Buscamos estabelecer relações afetuosas nos escritos, como forma de serem estabelecidos vínculos de companheirismo e camaradagem. A cada carta recebida, sentíamos que, como já era esperado, algumas *revelassem* mais detalhes que outras; pois o estilo próprio de escrita é algo individual, característico da pessoa. Os contornos que se iam definindo a cada linha ilustrou o modo de escrita que cada um tem.

Tamanha foi essa reciprocidade que todas as nossas *questões* para construir suas histórias de leitura foram, pouco a pouco, sendo respondidas, de forma fluida, tranqüila. Para a escolha dos pseudônimos, como forma de preservar suas identidades, pensamos em uma forma que também estivesse envolvida com as suas histórias.

Decidimos, pois, que esses codinomes poderiam ter relação com livros que tivessem sido lidos. Assim, solicitamos em carta, a cada uma delas, que o seu

codinome estivesse envolvido com livros e/ou personagens de histórias conhecidas por elas. Cada uma forneceu as suas histórias de leitura, em cartas escritas de próprio punho. Em cada escrito, as marcas das emoções, das saudades e dos acontecimentos.

Apresentamos, em seguida, cada uma dessas professoras, procurando reescrever as suas histórias da maneira mais fiel possível ao que nos foi confiado em suas correspondências.

2.1.1 Professora Aurélia

A zona rural foi o universo da professora Aurélia na infância. Como nessa época, não havia muitas escolas *e* "[...] só os maiores de sete anos eram matriculados, juntos com jovens e adultos que iniciavam suas vidas escolares" (trecho da carta 1 da professora Aurélia) a sua inserção no universo da leitura aconteceu em casa, com a ajuda de sua irmã.

> Meus pais providenciaram uma carta de ABC e minha irmã tornou-se minha professora, ensinando-me a memorizar as letras e soletrar as sílabas e repeti-las vez após vez por escrito. Depois fui promovida a uma cartilha que continha pequenos textos, que também eram repetidos como "lição". (trecho da carta 1 da professora Aurélia)

Ao recordar sua infância, a professora retorna aos tempos em que 'ouvia' histórias contadas por pessoas mais velhas: "[...] até aproximadamente os oito anos de idade, morei na zona rural e tive a oportunidade de conviver com dois contadores

de histórias, que hoje os classificaria como figuras folclóricas” (trecho da carta 1 da professora Aurélia).

> O “tio” Dedezinho, um senhor viúvo, que embora não morasse na localidade, tinha por hábito, vir a cavalo visitar os parentes. E à noite, na casa onde ele pernoitaria, tornava-se o ponto de encontro da criançada e até de jovens. E aqueles que anteriormente já haviam partilhado de outros encontros iam sugerindo as preferidas por horas a fio. A outra pessoa que contava história era “tia’ Eliziária. Que já idosa, também viúva, sabia dezenas de histórias de príncipe e princesas (trecho da carta 1 da professora Aurélia).

Outra aproximação ‘literária’ vivida na infância foi por meio dos cordéis que, segundo ela, eram leitura obrigatória em sua casa.

> Outra modalidade de texto que fez parte da minha infância foi a literatura de cordel. Pois meu pai, embora não soubesse ler, gostava desse tipo de leitura e comprava para que meus irmãos lessem. E como eles também gostavam, viviam lendo em voz alta e todos acabavam decorando páginas inteiras, inclusive eu (trecho da carta 1 da professora Aurélia).

A primeira vez em que foi matriculada numa escola aconteceu no segundo semestre, mês de agosto, para cursar a 2ª série, embora a professora afirme em seus relatos que nessa época ainda não lesse, apenas identificasse as letras do alfabeto, aprendidas com a irmã.

> Neste restante de ano serviu apenas para adaptar-me ao ambiente escolar, pois nem mesmo o giz eu conhecia. Porém nas férias de fim de ano, enquanto folheava e fingia ler um dos velhos cordéis me descobrir lendo. E recomecei na 2ª série e não tive nenhuma dificuldade de aprendizagem (trecho da carta 1 da professora Aurélia).

A vida escolar aconteceu de forma tranqüila, não tendo ficado registros na memória da professora de passagens importantes em relação às atividades de leitura. O gosto e a curiosidade que a professora afirmava ter em relação à leitura,

continuaram durante a adolescência, tanto que conseguiu ‘convencer’ seu pai a comprar uma coleção de livros.

> Ainda na adolescência persuadi meu pai a comprar minha primeira coleção de 4 livros, Análise do comportamento humano em psicologia, As quatro fases da vida.
>
> Através desses livros tive acesso a vários assuntos considerados tabu. Mas como meus pais tinham pouca instrução escolar não sabiam disso e assim não os proibia de ser lido (trechos da carta 2 da professora Aurélia).

Essas experiências a tornaram uma leitora de romances. Ela afirma que o primeiro a ser lido foi *Inocência*, mas um dos prediletos é *A Moreninha,* lido várias vezes. Essa preferência por obras literárias remota da adolescência e foi o tema de um trabalho desenvolvido na época em que cursava Pedagogia:

> Na adolescência, lia demais revistas de fotonovelas e os romances “enlatados”: Julia, Bianca e Sabrina. E por conta disso, li alguns dos livros supracitados para fundamentar um projeto que desenvolvi na graduação: “A mulher nas Revistas Românticas” (trecho da carta 2 da professora Aurélia).

Concluiu sua licenciatura em Pedagogia no ano 2000, na Faculdade de Educação de Crateús. Tempos depois, o seu interesse pela leitura a fez decidir-se por um novo curso de graduação, na área de Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2005, 2007). Nesse curso, desenvolveu um trabalho monográfico, sobre o lúdico e a contação de história na sala de aula. A iniciação na docência aconteceu há 12 anos. A professora Aurélia[21], licenciada em Pedagogia e

[21] Houve mudanças na lotação da professora Aurélia – neste ano de 2007 – que está atuando em salas de 6º e 7º ano. A escola onde trabalha decidiu que, devido a sua formação atual (concluiu o curso de Língua Portuguesa) ela deveria sair das salas onde lecionava. Como pesquisa foi iniciada em 2006, quando a professora ainda atuava nas salas de 3ª e 4ª série (4º e 5º ano), decidimos que ela permaneceria; o que deixou a professora satisfeita.

em Língua Portuguesa, trabalha há 6 na mesma escola, na periferia do município de Crateús, nos períodos matutino e vespertino.

A opção de codinome é coerente com as leituras que gosta de fazer. Aurélia afirma gostar de romances e, em suas leituras, busca entretenimento e informação. Escolheu o nome de uma heroína do livro *Senhora* de José de Alencar; e justificou sua escolha por essa ser a sua personagem predileta. Em suas palavras: “[...] minha preferida, embora apaixonada, conseguia ser ímpar” (trecho da carta 2 da professora Aurélia).

2.1.2 Professora Brida

Brida não lembra com muita exatidão de suas leituras vividas na infância: “[...] passei dias remexendo minhas lembranças, não me recordo de meus pais lerem pra mim antes mesmo de ingressar para a escola, mas, da vida escolar, isso me lembro bem” (trecho da carta 2 da professora Brida). Ela crê que tanto o fato de seus pais não terem freqüentado a escola por muito tempo, como o aspecto financeiro e as ocupações profissionais de seus pais, sua mãe era costureira e seu pai, mecânico, impediram esse acesso aos livros e à leitura.

Na escola de ensino fundamental não recebeu muitos incentivos para que passasse a gostar de ler. Contudo, no Ensino Médio, um professor de História começou a fazer a diferença:

> Já no ensino médio tudo foi diferente, nunca vou esquecer do meu professor de história, Dr. Edson, era apaixonado por literatura e contagiou cada uma de nós, com as leituras diárias; ficávamos ansiosas para saber mais a cada dia.
>
> Ele tinha um objetivo, fazer com que cada uma de nós lesse um livro a cada mês e comentasse o resumo para todos. Os livros foram: A Moreninha, Capitães de Areia, Iracema, Com Casmurro, Escrava Isaura e outros. (trechos da carta 2 da professora Brida)

Contudo, o ingresso na Universidade, no Curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação de Crateús, não representou avanço na trajetória de leitura da professora Brida. No início do curso, a professora revela ter tido dificuldade para entender a linguagem dos textos que eram utilizados para estudo nas disciplinas, “[...] aquela linguagem era totalmente diferente daquela que eu estava acostumada” (trecho da carta 3 da professora Brida).

De acordo com os relatos da professora, no ambiente acadêmico, as atividades relacionadas à leitura eram tradicionais. Usando as suas palavras: “[...] era sempre a mesma rotina, leitura paragrafada ou em grupos, para que pudéssemos explicar o que tínhamos lido. Confesso que durante todo o meu curso, li somente por obrigação e para apresentar trabalhos” (trecho da carta 3 da professora Brida).

A professora Brida, há 5 anos iniciou sua trajetória no magistério, por meio de concurso público, trabalha nos turnos matutino e vespertino, na 4ª série (atual 5º ano) numa escola pública municipal, no centro da zona urbana do município de Crateús. Atualmente cursa especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, pela Universidade Regional do Cariri, URCA.

Apreciadora de livros de auto-ajuda e de leituras que subsidiem os seus estudos, relacionados à sua profissão, buscou numa das obras de Paulo Coelho, o seu codinome: “[...] Brida, a personagem principal do livro, que também tem o titulo com o seu nome, conta a historia de uma moça que vive em busca de sua alma gêmea, enfim, é um livro maravilhoso” (trecho da carta 3 da professora Brida).

2.1.3 Professora Brisa

Aventuras, romances, contos de assombração e lendas populares contadas pelo pai em noites de lua, ou pelas senhoras que participavam das farinhadas, representaram a primeira aproximação da professora Brisa ao mundo das histórias. Eram contos orais, trazidos da cultura daquele lugar, portanto, não faziam parte de leitura de escritos, mas de ‘leitura do mundo’, daquelas pessoas, de seus costumes e tradições.

Da época da alfabetização, realizada em casa, por professores contratados temporariamente por seu pai, a professora ressalta que “gostava mesmo é que o número de alunos era reduzido e o professor(a) acompanhava individualmente cada um, mesmo sendo uma sala multiseriada” (trecho da carta 1 da professora Brisa).

> Não fui alfabetizada em escola, tive aulas em casa, com o professor Jardilino, professora Marinete, Helenice, meu pai os contratava por períodos, pois nesta época não se exigia o cumprimento de carga horária, o

> ano letivo se dava por períodos de quatro ou seis meses (trecho da carta 1 da professora Brisa).

Conta que aprendeu a ler pelo método tradicional, partindo da aprendizagem mecânica das letras, das sílabas, das palavras e das frases, a professora aprendeu a ler.

> Meu primeiro contato com os livros foi através da carta de ABC e uma das formas utilizadas era o papel furado[22] para reconhecimento das letras, depois vieram as cartilhas, com letras e palavras ligadas a gravura, e só depois as cópias e a tomada da lição (trecho da carta 1 da professora Brisa).

Do período da alfabetização a professora faz referência às atividades que foram realizadas para que aprendesse a ler. Os livros apareceram em forma de *cartilhas*, utilizadas pelos professores para lhes ensinar a ler, pois freqüentar a escola, só aos 10 anos, quando ingressou direto na 2ª série. Dessa época, ficaram marcadas na sua lembrança as tarefas escolares realizadas pelos professores para que aprendesse os conteúdos escolares.

> Freqüentar a escola pela primeira vez foi aos 10 anos de idade, a tradicional e famosa de Dona Delite[23], onde fui matriculada na 2ª série e cursei lá até a

---

[22] Papel furado – consistia numa folha de papel com um furo no meio. Essa folha era utilizada para 'revelar' as letras do alfabeto para que a criança a decifrasse. Consistia numa forma que a criança seria testada sobre o conhecimento da letra que estava sendo mostrada, para que a professora testasse se a criança não havia apenas "decorado" a seqüência de letras do alfabeto. Era um recurso muito utilizado pelos alfabetizadores nas décadas passadas, pois aparece em vários relatos das professoras aqui apresentadas.

[23] A escola da Dona Delite é o "Externato Nossa Senhora de Fátima", que foi fundado em nosso município em 1954. Até o mês de outubro do ano de 1988, Dona Delite lecionou e dirigiu a escola. Em 1989, devido ao afastamento de Dona Delite da escola e a impossibilidade de seus filhos e filhas a assumirem, o poder público municipal a assume, mantendo o seu quadro de professores e funcionários. Ainda hoje, a escola funciona, mantida pela Secretaria de Educação do Município e coordenada pela senhora Antonia Lopes Resende (Pequena) por exigência de Dona Delite. (Fernandes, 2005). Essa é a escola (hoje pública municipal) mais famosa de nossa cidade. Há toda uma cultura de valorização em torno do nome desta instituição que, todos reconhecem pelo 'tradicionalismo' do ensino e – conseqüentemente – das pessoas que estudaram e/ou estudam lá. Em nosso município, quem diz: 'fui aluno de dona Delite', diz com grande orgulho, pela garantia da

> 4ª série, continha então, a decoreba dos pontos, argüição e os questionários para as provas (trecho da carta 1 da professora Brisa).

Desse período, além da grata lembrança de ter freqüentado a *"Escola da dona Delite"*, ficaram também as remotas recordações das atividades de leitura desenvolvidas na sala de aula. No ensino de 1ª a 4ª série do 1º grau, segundo a professora, privilegiava-se o ensino da leitura e das quatro operações matemáticas.

> [...]lembro vagamente da tomada da leitura individual, onde a professora pedia para abrirmos o livro em uma determinada página e solicitava nominalmente alguns alunos para realizar a leitura; aqueles que sentiam maiores dificuldades eram convidados para a mesa da professora, para treinar ou exercitar a soletração das palavras (trecho da carta 2 da professora Brisa).

Na escola, as atividades de leitura, segundo os relatos da professora Brisa, eram realizadas de forma individual e com vistas apenas à decodificação. Essa era uma prática comum nas escolas brasileiras, na década de 1970, quando ainda predominava o ensino pelo método sintético, feito a partir de elementos mais simples, letra, fonema ou sílaba, que combinados, formavam as sentenças. A professora afirma que foram poucos os esforços no sentido de incentivar a prática de leitura.

> A maioria dos textos utilizados eram copiados no quadro, transcritos para o caderno, que serviam de suporte para momentos de estudos e preparação para as provas. Meu contato com os livros foi estritamente limitado, devido vários fatores [...] não consigo lembrar deles. Também não lembro de nenhum professor incentivando a leitura (trecho da carta 2 da professora Brisa).

---

qualidade do ensino que lhe foi ministrado. Ainda hoje, essa cultura tem força, e, 'mito' ou não, grande parte das crianças que estudam no Externato tem melhor desempenho escolar em relação às outras crianças das escolas municipais.

O ingresso no magistério, há 9 anos, foi o estímulo necessário para o ingresso na Universidade. Sua formação acadêmica aconteceu no curso de Pedagogia em regime especial, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA, no período de 1999 a 2000.

> A Universidade Vale do Acaraú (UVA), e o curso de pedagogia em regime especial recebe muitas criticas, para mim significou uma quebra de regime do conhecimento [...] a principio para dar conta da exigência de se ter um curso superior (trecho da carta 3 da professora Brisa).

Especialista em Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, a professora Brisa trabalha[24] nos três turnos. Nos períodos matutino e vespertino, atua em uma escola municipal de Crateús. À noite, na função de assistente de biblioteconomia, trabalha numa escola pública estadual. Há cinco anos, leciona em salas de 3ª série (atualmente 4º ano), numa escola da periferia de Crateús.

Em suas cartas, revelou que a leitura, durante muito tempo, foi obrigatória e acontecia apenas para realizar uma tarefa imediata. Embora tenha afirmado essa disposição à leitura, nas suas preferências leitoras, ainda prevalecem os textos didáticos, coerente com sua justificativa para ler um livro, pois afirma que busca o aprimoramento e a reflexão para melhorar a prática docente.

Ao justificar o porquê do seu pseudônimo, afirma: “escolhi este pseudônimo de identificação para transmitir que não vejo mais a leitura de forma

[24] Antes de ingressar no magistério, a professora Brisa já trabalhava em uma Escola Pública Estadual, como auxiliar de secretaria.

obrigatória como no tempo de escola, hoje ela pode ser comparada a beleza da brisa do mar em sua imensidão" (trecho da carta 3 da professora Brisa).

2.1.4 Professora Liberdade

Da infância, vivida na localidade de Sucesso, distrito de Tamboril[25], muitas são as recordações: "[...] antes mesmo de entrar para a escola, o que lembro da leitura são os versos que meu pai fazia, apesar de ser semi-analfabeto, porque teve poucos dias de escola, mas tinha o dom poético impregnado nas veias" (trecho da carta 2 da professora Liberdade). Dessa época, ficaram também as lembranças dos primeiros anos de estudo, na Escola Jader de Figueiredo Correa.

Lembra da primeira professora, que segundo ela, era "[...] uma mulher de fibra, determinada, tida como "carrasca" naquela escola. Mas foi através dela que conheci as primeiras letras e esse conhecimento era testado através de um pequeno buraco na folha de papel" (trecho da carta 1 da professora Liberdade). O método tradicional do 'buraco na folha de papel' ficou marcado na memória da professora, como também os castigos físicos sofridos por não atender aos padrões exigidos pela escola, na época.

> Um detalhe importante que aconteceu comigo ainda na fase de alfabetização, é que eu sou canhota e por causa disso levei muitos bolos de palmatória para escrever com a mão direita. A professora mudava o lápis, ao dar as costas eu colocava de novo na mão esquerda, até que ela

[25] Tamboril é um município do interior do Ceará, localizado a 65km de Crateús.

> desistiu. Isso me marcou muito (trecho da carta 2 da professora Liberdade).

Logo que foi alfabetizada, a professora nos conta que as leituras se tornaram mais freqüentes. Estas não aconteciam em livros, mas sim nos versos feitos por seu pai:

> Um dos primeiros versos que eu li e nunca esqueci, foram esses:
> Em dezoito de outubro de quatorze
> Numa tarde nublada e muito fria
> Quando os pássaros cantavam na campina
> Nasceu um autor de poesia (trecho da carta 2 da professora Liberdade).

Nos ensinos fundamental e médio cursados pela professora, a leitura apareceu como elemento de apoio para aprendizagem de outros conteúdos: “Em se tratando do ensino fundamental e médio, as leituras eram dos conteúdos existentes nos livros de cada disciplina” (trecho da carta 2 da professora Liberdade).

> O ensino tradicional foi o principal recurso didático e canal de aprendizagem no ingresso escolar. A transmissão do conhecimento era proporcionada na disciplina de Língua Portuguesa: estudar a gramática no pé da letra, aprender as regras, os conceitos no sentido correto. Os textos eram trabalhados através das cópias, resumos, questionários em que não tínhamos noções de conhecer as diversas modalidades de textos e nem de expressarmos nossas duvidas oralmente e nem formular perguntas que exigissem manifestações de opiniões ou compreensão de conteúdo.
>
> Os gêneros textuais eram trabalhados de forma a decorar sem entender: nomes, dados, fatos... em que ficávamos passivos, ouvindo e repetindo. Ate chegar ao ensino médio era o aluno na cadeira e o professor na frente do quadro ensinando gramática, dando regras, sem espaço para perguntar, criticar, etc. Ou seja, tínhamos que nos submeter às próprias ações tradicionais do professor, escrever/escrevendo e ler/lendo (trechos da carta 2 da professora Liberdade).

Ao refletir sobre a falta de vivência de práticas leitoras voltadas para a criação e interpretação, a professora entende que teve o desenvolvimento da habilidade de compreensão crítica dos textos prejudicado: “[...] aprendíamos de

forma mecânica” (trecho da carta 2 da professora Liberdade). Consciente da necessidade de leitura para o próprio crescimento profissional, Liberdade trouxe do livro *Romanceiro da Inconfidência*, a idéia de usar o codinome *Liberdade,* pois segundo a professora:

> Tiradentes é um personagem humano, verdadeiro, real-objetivo, literário-poético. O alferes Tiradentes foi um homem forte que se tornou a grande vitima da inconfidência. Enfrentou a coroa e assumiu a culpa pela liderança do movimento, tornando-se assim, o protagonista da Inconfidência Mineira. [...] Tiradentes um homem de paixão, lutou com afinco pelos seus ideais. Seu objetivo maior era ver o povo feliz (trecho da carta 3 da professora Liberdade).

Liberdade é professora da rede municipal de Crateús há 9 anos. Sua formação acadêmica aconteceu no período de 2000 a 2005, no programa Magister, na área de Linguagens e Códigos, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Arte-Educação. Das leituras realizadas nessa época, a professora afirma que:

> Eram lidos xérox de textos, capítulos de livros, obras literárias, slides, vídeos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem da língua oral e escritas, análises de diferentes modalidades de leitura, diversidade de suportes de textos, fundamentais para a mediação do conhecimento dos professores ao longo do processo do curso (trecho da carta 3 da professora Liberdade).

Há 3 anos, leciona na mesma escola, nas salas de 4ª série (atualmente 5º ano), nos turnos matutino e vespertino. Para melhorar sua prática, busca na leitura de livros sobre educação os subsídios necessários. O último livro lido, adquirido em 2006, discute a docência. Para a professora, essa literatura favorece o seu crescimento profissional. Embora seja forte defensora de leituras que subsidiem o trabalho pedagógico escolar, Liberdade gosta de ler romances para entreter-se, conhecer novas experiências e motivar-se. Dentre os livros lidos que mais a

emocionaram, destaca a história do *Pequeno Príncipe*, para ela, inesquecível e apaixonante.

2.1.5 Professora Lizze

O jardim da infância e alfabetização cursados na escolinha particular ainda são lembrados pela professora Lizze, que aprendeu a ler nas tradicionais cartilhas ilustradas utilizadas nas escolas na década de 1980, em nossa região, que traziam o método sintético para ensinar a ler.

> Nosso livro era uma espécie de cartilha com muitas ilustrações, ele era, para mim, um livro alegre. Aprendi as vogais, depois as consoantes e conseqüentemente a juntá-las formando sílabas e posteriormente as palavras (trecho da carta 1 da professora Lizze).

Segundo os relatos da professora, não houve na sua infância adultos que lessem para ela, “[...] recordo algumas vezes em que meu avô contava causos populares” (trecho da carta 1 da professora Lizze). É provável que esse distanciamento da leitura em tenra idade, tenha sido decorrente da falta de livros em casa, pois segundo a professora “não tinha livros de histórias infantis, de literatura. Quase não tive acesso ao mundo do ‘faz de conta’ dos clássicos literários” (idem). Contudo, ela ressalta que apesar dos poucos livros disponíveis em sua casa, nos anos de ensino fundamental e médio, as práticas de leitura eram incentivadas pela sua mãe.

> Os livros que eu possuía eram somente os didáticos, adotados pela escola. Não tinha quaisquer outros livros, como paradidáticos, clássicos de literatura, revistas ou gibis. Não porque não tivesse vontade de possuí-los, mas pelo fato de minha família não dispor de condições financeiras para isso (trecho da carta 2 da professora Lizze).

Lizze afirma que, na instituição escolar, porém, esse incentivo não acontecia. As suas recordações sobre os anos vividos na escola revelam aspectos tradicionalistas em relação à organização e estrutura do ensino e da própria dinâmica da sala de aula, conforme afirma no relato seguinte:

> Desse modo, não tenho recordações de momentos diferentes, lúdicos em relação às práticas de leitura vivenciadas nesse período. Pois lembro que nenhuma de nossas atividades, cartazes, pinturas podiam sequer ser afixadas nas paredes da sala de aula. Não tínhamos "livros de historinhas" e pouco andávamos na biblioteca, que estava sempre impecavelmente organizada, como se ali fosse um lugar de contemplação, veneração.
>
> No ensino médio, as coisas pioraram. Detestava aula de literatura, eram elas demasiadamente massantes até "decorebas". Não lembro sequer de ter lido uma única obra nesse tempo (trechos da carta 2 da professora Lizze).

As suas experiências com leitura foram modificadas quando a professora ingressou no Curso Normal, em nível de ensino médio (o segundo curso de 2º grau que a professora fazia). Nessa época, segundo conta, começou a viver novas formas de leitura:

> Como fiz dois cursos - o primeiro técnico em contabilidade e o segundo, o pedagógico (normal) - nível médio. Somente a partir do ultimo, tive a oportunidade de vivenciar novas experiências e novas práticas de leitura e, assim, a rever meus conceitos acerca dessa atividade, a descobrir uma nova face para ela (trecho da carta 2 da professora Lizze).
>
> No curso normal, tive aulas em que as leituras eram para responder a atividades do tipo “questionários” a serem decorados, assim ela tinha o intuito de memorização das informações. Outras pegavam o caminho oposto, tinham de nos fazer pensar, refletir, questionar... Gostava muito mais dessas aulas, mas tenho na mente imagens nítidas de colegas dizendo preferir as leituras para responder tarefas (localizar informações) e muitos ainda justificavam dizendo coisas do tipo “pensar dá muito trabalho...” (trecho da carta 3 da professora Lizze).

> Vivenciamos uma oficina de leitura e em equipe produzimos materiais como cartazes, cineminhas, teatro de sombras, caixas que funcionavam como tvs e desenvolvíamos aulas de leitura para a professora e as demais equipes. Estávamos nos preparando para o estágio, para a regência e esse foi um momento muito rico, onde aprendi bastante (trecho da carta 3 da professora Lizze).

A vida docente da professora Lizze foi iniciada em uma escola da rede privada[26], em 1999. O seu ingresso na rede pública municipal aconteceu por meio de concurso público, acontecido em 2002. Ao ser contratada, em 2004, iniciou sua trajetória numa escola da zona urbana periférica da cidade, nas salas de 3ª e 4ª série (atualmente 4º e 5º ano).

Pedagoga, licenciada pela Faculdade de Educação de Crateús, concluiu curso de especialização em Formação de Formadores em 2006. Esse curso, segundo a professora, foi importante:

> Esse período foi sem dúvida muito marcante para a minha profissionalização, pois compreendi, de forma mais complexa, a leitura como parte do processo formativo ainda que ela não esteja vinculada a nenhum curso ou instituição. Foi nessa fase também que passei a comprar mais livros, a ficar mais curiosa em relação às pesquisas realizadas na educação (trecho da carta 3 da professora Lizze).

Por meio dos cursos de formação inicial e continuada, a professora crê que apreendeu "[...] verdadeiramente o significado da leitura que passa de um estágio informativo para o formativo" (trecho da carta 3 da professora Lizze).

---

[26] Na rede privada, a professora exerceu a função de docente nas salas de 2ª série (atualmente 3º ano) durante 6 anos. No período de janeiro de 2005 a julho de 2006 exerceu a função de coordenadora pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental até a 4ª série (atualmente 5º ano).

> Na Especialização, continuamos lendo textos, capítulos, cópias... Mas tivemos alguns livros integrais que fizeram parte da bibliografia estudada, as leituras continuaram a linha formativa e foram se tornando cada vez mais densas, sendo que alguns textos se repetiram na graduação e na especialização (trecho da carta 3 da professora Lizze).

A formação acadêmica e a experiência profissional no magistério proporcionaram à professora a possibilidade de refletir sobre a importância da formação leitora do professor.

> Hoje, como docente e tendo cursado a faculdade de Pedagogia, compreendo melhor alguns dos porquês dessas manifestações reais da leitura escolarizada, pois carregam nas entrelinhas uma serie de fatores que influenciam tais práticas, tanto no passado quanto no presente (trecho da carta 2 da professora Lizze).

Sempre que é possível, a professora Lizze busca em romances o ‘prazer de ler’, para fruição e encantamento. Dessas leituras, veio o seu pseudônimo:

> quero ser mencionada como Lizze, a forma carinhosa como era chamada uma personagem do livro Orgulho e preconceito, Ellizabet Bennet, pois é uma mulher extremamente inteligente, verdadeira, alegre e autêntica (trecho da carta 3 da professora Lizze).

Basicamente, suas leituras são de textos pedagógicos, pois a professora, em seus momentos de folga, aprofunda seus estudos relativos aos tópicos da educação. Ao ler esses livros, busca novos conhecimentos e também caminhos alternativos para a sua prática.

2.1.6 Professora Lydia

A trajetória escolar da professora Lydia foi iniciada cedo, por força de sua insistência em freqüentar uma escola. Segundo os seus relatos, a professora da região onde morava ficava na sua casa na hora do almoço, assim, de tanto insistir para acompanhá-la, a sua mãe terminou deixando-a freqüentar a escola aos 6 anos, mesmo sem estar matriculada.

> De tanto insistir, a professora resolveu deixar, só como ouvinte. Fiquei contente. Ao chegar na escola recebi uma cartilha na qual todos os textos só falava de uma pata chamada Quiquita. Durante as aulas, os alunos repetiam as lições, então comecei a decorar os textos, até um belo dia quase explodi de alegria ao descobrir que sabia lê de verdade (trecho da carta 1 da professora Lydia).

Seu desejo de aprender a ler era tamanho que ela freqüentava aulas em todos os momentos e lugares onde se encontrasse:

> Eu também estudava na escolinha do meu bisavô, no sitio Três Irmãos. Na época em que me alfabetizei a sala era multisseriada e funcionava da alfabetização a 4ª série tudo junto. Estávamos dois e até três livros por ano. [...] Aos oito anos fui fazer um teste na escola Lions Club para ver se eu acompanhava a 3ª série. Fiquei hiper feliz ao ver meu nome na lista dos aprovados (trecho da carta 2 da professora Lydia).

Entre uma repetição e outra das lições da escola, Lydia descobriu que sabia ler. Em seguida, aprendeu a escrever e tornou-se, ainda na infância, ‘escrevinhadora’ de cartas. Segundo ela, “[...] as vizinhas que tinham filhos no Rio, São Paulo etc., pediam para eu escrever cartas para mandar para eles” (trecho da carta 1 da professora Lydia).

Na adolescência, após ter realizado a primeira Eucaristia, passou a atuar como catequista de crianças durante 5 anos. Essa experiência influenciou de forma positiva a vida da professora Lydia, pois nesse exercício de docência em educação não-formal, teve oportunidade de realizar leituras importantes para a sua formação.

> Durante esse tempo de catequista tive contato com uma incrível variedade de textos. Participei de cursos, tive aulas de Psicologia, realizei estudos e treinamentos de escola popular. Foi um momento importante, pois aprendi muito e procurei aproveitar o máximo esses ensinamentos (trecho da carta 2 da professora Lydia).

Nessa época, chegou mesmo a ganhar como presente a assinatura de um jornal *Mundo Jovem*, o que favoreceu muito o seu conhecimento, pois o referido veículo traz textos informativos e de reflexão sobre assuntos diversos como política, educação, religião e vida comunitária. Por meio dessa função, surgiu a oportunidade de trabalho como ‘auxiliar’ de professora de uma creche, mantida pela Paróquia Senhor do Bonfim, localizada num bairro periférico de Crateús. Foi nesse espaço que, segundo ela, veio a oportunidade e a decisão de se tornar professora: “[...] foi assim que descobri que gostaria de ser professora, porque eu me sentia bem fazendo aquilo” (trecho da carta 2 da professora Lydia).

Quando iniciou a vida docente nas escolas públicas municipais de Crateús, há 16 anos, Lydia não tinha cursado o nível superior. Essa formação aconteceu somente no ano 2000, ao ingressar no programa Magister, na área de Linguagens e Códigos. Nesse programa, muitas foram as práticas de leitura e grande parte delas, provavelmente pelo tipo de texto, foram destinadas a “[...] fazer fichamentos, resumos, resenhas e para preencher fichas de leituras” (trecho da carta 2 da professora Lydia).

> No período de minha formação, a gente lia muitos textos informativos e livros direcionados ao conteúdo exigido nas disciplinas. [...] Muitas vezes essas leituras se tornavam chatas, cansativas, sem estímulo algum. Felizmente, alguns professores transformavam esses trabalhos e tornavam-nos mais interessantes, trazendo textos para quebrar a rotina (trecho da carta 3 da professora Lydia).

Leitora de romances e de livros de auto-ajuda, Lydia escolheu para codinome, a personagem do romance *Mar de desejos*, lido pela professora mais de uma vez: "[...] Lydia era uma mulher inteligente, trabalhadora, decidida que se apaixonou por um homem frio, calculista que só pensava em trabalho e dinheiro" (trecho da carta 3 da professora Lydia). A professora considera-se uma pessoa *curiosa* e afirma que seus romances prediletos são os que possuem *desfechos picantes.* Na adolescência, desafiava as proibições de seus pais e "[...] lia escondido quaisquer materiais que informassem sobre a vida sexual, a sexualidade e as funções dos órgãos reprodutores" (trecho da carta 3 da professora Lydia).

2.1.7 Professora Luz

As histórias contadas pelas irmãs mais velhas de suas amigas ainda hoje estão guardadas no coração da professora Luz. Essa primeira aproximação das narrativas ouvidas, segundo ela, foi importante para a sua formação e para a sua vida pessoal, porque foram nesses momentos que sentiu vontade de aprender a ler para também poder aprender histórias.

> À noite ficávamos com as meninas mais velhas irmãs de minhas colegas que toda noite na calçada contavam histórias para a gente ouvir. Tinha uma moça que gostava de contar as histórias divididas em pedaços, ficávamos curiosas para saber como seria o final. Lembro ainda hoje como ela contava com o jeito tão carinhoso que ainda guardo na minha memória. (trecho da carta 1 da professora Luz)

Os primeiros passos em direção à leitura não foram dados numa escola convencional. Segundo a professora Luz, o primeiro contato com as letras aconteceu na casa da professora Nazaré, que ensinava em sua própria casa, localizada próxima a casa de sua mãe. A professora fazia uso de cartilha do ABC e também usava papel furado para *tomar* a leitura dos alunos, um a um..

Após o ingresso na escola regular, as práticas de leitura vivenciadas pela professora Luz não foram diferentes das suas primeiras experiências, até porque, as metodologias e recursos utilizados nos anos de 1970, na cidade de Crateús apresentavam características tradicionais.

> Lembro que estudávamos em cartilhas com gravuras e palavras, dos textos não consigo me lembrar, mas sei que tínhamos que decorar os questionários para as provas e as leituras eram cobradas todos os dias e tinha que ser lidas em pé perto da professora, isto me deixava desestimulada na hora da leitura pois tornava-se obrigatório (trecho da carta 1 da professora Luz).

De acordo com os relatos da professora, os anos escolares vividos no Ensino Fundamental, em escolas públicas da rede estadual, não foram favoráveis ao desenvolvimento de hábitos leitores. Da época do ensino fundamental, a professora não recorda ao certo das atividades de leitura. As marcas da época sugerem que o professor priorizava o estudo da gramática normativa.

No Curso Normal, a professora não afirma que tenha havido modificações em suas práticas de leitura. Relembra somente de aspectos mais gerais do curso:

> O curso normal nos preparava para a didática da sala de aula, era uma sala formada só por mulheres. Aprendíamos muitas dinâmicas, músicas infantis, realizávamos estágios supervisionados, auxiliávamos professores em sala de crianças para que pudéssemos pegar a “prática” (trecho da carta 2 da professora Luz).

As lembranças dos tempos vividos na escola, quer no ensino fundamental ou no médio profissionalizante não representaram avanços nas leituras da professora Luz. Para ela, a participação em grupos de jovens, ligados à Igreja católica, foram mais significativos para seu crescimento leitor, pela oportunidade de, segundo ela, fazer uma ligação dos textos bíblicos à realidade em que viviam.

Licenciada em Pedagogia com habilitação em Biologia, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú em 2002, a professora Luz buscou no Ensino Superior a formação necessária para poder concorrer a uma vaga no setor educacional público municipal, onde leciona há cinco anos, em salas de 3ª série (atual 4º ano).

> O meu ingresso da universidade se deu inicialmente, pelo sonho de um nível superior, como também da necessidade de realizar um concurso publico para lecionar. A minha escolha pela Pedagogia/Biologia partiu da minha identificação pela área, onde o pouco que aprendi me ajudou a crescer (trecho da carta 3 da professora Luz).

De sua formação, ficaram aprendizados válidos para poder exercer sua função em sala de aula, embora reconheça que devido à rapidez do curso, concluído em apenas dois anos, algumas questões não tenham ficado muito bem aprendidas.

> Alguns livros que li não foram suficiente para um bom aprendizado, devido talvez à rapidez. Alguns livros que li não foram suficiente para um bom aprendizado, devido talvez a rapidez, mas me recordo dos livros PEDAGOGIA DA AUTONOMIA (Paulo Freire) e a AVALIAÇAO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR (Celso Antunes) (trecho da carta 3 da professora Luz). [grifo nosso]

Assim foram se constituindo as práticas leitoras da professora, que buscou numa metáfora bíblica, o seu codinome: “Luz - porque é vida, pois busco sempre novas descobertas, novos desafios, experiências inovadoras” (trecho da carta 3 da professora Luz).

2.1.8 Professora Marili

As lembranças do primeiro dia de aula ainda são fortes na memória da professora Marili, que além de relembrar alguns detalhes deste dia, ainda consegue descrever a cartilha que era utilizada neste ensino: “[...] ainda recordo a minha primeira cartilha de ABC, era bem ilustrada, contendo o alfabeto maiúsculo e minúsculo, as famílias silábicas, em seqüência pela ordem alfabética” (trecho da carta 1 da professora Marili).

> Meu primeiro dia de aula foi inesquecível, a professora de alfabetização fez várias leituras que teve como tema o primeiro dia de aula; no segundo dia ela pediu que cada um fizesse comentários sobre o seu primeiro dia de aula, na época estudei numa escolinha particular, no bairro dos Venâncios, onde aprendi a ler com a professora Ester de Melo, o método utilizado era o Tradicional, na base da soletração e da decoreba (trecho da carta 1 da professora Marili).

Hoje tem consciência de que o método utilizado para lhe ensinar era baseado na “[...] *decoreba*: não tínhamos livros didáticos na época, as leituras eram complementares copiadas do quadro, o professor lia, o aluno repetia” (trecho da carta 1 da professora Marili). Alfabetizada no início da década de 1970, a professora destaca em seus relatos as dificuldades sócio-econômicas que lhe impediram de fazer mais leituras, como gostaria: “[...] eu gostava de ler, mas na minha casa não tinha acesso a livros, muitas vezes as pessoas de séries mais avançadas jogavam os cadernos usados fora e eu os pegava para ler” (trecho da carta 2 da professora Marili).

Estudou em escolas públicas municipais (até a 4ª série) e nas estaduais a partir da 5ª série. Dessa época, a professora recorda dos problemas e desafios enfrentados pela falta de melhores condições de funcionamento da escola que freqüentava.

> No ano de 1975 cursei a 4ª serie na Escola Municipal Airam Veras, o método era o mesmo, baseado na decoreba, os recursos didáticos eram precários ate os professores eram estagiários e quem dava aula muitas vezes era a diretora. (trecho da carta 1 da professora Marili)

Pelos relatos da professora, percebemos que as atividades de leitura vividas nestes espaços foram sempre voltadas para a apreensão de informações. No ensino médio, conseguiu concluir dois cursos profissionalizantes: o de auxiliar de escritório e o curso Normal.

> Do ano de 1977 a 1982, conclui o 1º e o 2º grau em Auxiliar de escritório, no Colégio Estadual Regina Pacis; os livros também eram comprados pelos alunos; quem não comprava, copiava todos os conteúdos.

> Em 1983, no mesmo colégio, ingressei no Magistério, iniciando o normal Pedagógico, assim concluindo em 1985. Daí esperei dez anos pela implantação do 4º Pedagógico o qual realizou-se no ano de 1996, estudei até o meio do ano, interrompendo o curso pelo motivo do vestibular, iniciando a faculdade de pedagogia, em agosto do mesmo ano (trechos da carta 2 da professora Marili).

A licenciatura em Pedagogia aconteceu de 1996 ao ano de 1999, na Faculdade de Educação de Crateús, FAEC. Durante o curso, segundo os relatos de sua terceira carta: "[...] as leituras que eu fazia eram aquelas que iam me ajudar a compreender conceitos relacionados às disciplinas que estudava, ou seja, só o necessário" (trecho da carta 3 da professora Marili). Ela esclarece que essa atitude foi decorrente da falta de tempo, pois nessa época, lecionava na localidade de Tucuns[27].

A professora Marili trabalha no magistério, em escolas públicas municipais há 8 anos. Atualmente, leciona nas salas de 1º e 6º ano[28], nos turnos matutino e vespertino, em uma escola da zona urbana periférica da cidade de Crateús. Concluiu a especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, em 2002 e no período de 2002 a 2003, concluiu uma graduação específica no curso de Química, também pela UVA.

Em seus relatos, sempre há referência à realização de leituras com fins de estudo, tanto que apresenta como leituras corriqueiras os livros didáticos de seu trabalho. Para escrever a monografia do seu curso de Especialização, releu o livro *O*

---

[27] Tucuns é um distrito de Crateús, que fica localizado na região fronteiriça do estado do Piauí, há 36 quilômetros da sede do município.

[28] Houve mudanças na lotação da professora Marili – neste ano de 2007 – que está atuando em salas de 1º e 6º ano. Como essa pesquisa foi iniciada em 2006, quando a professora ainda atuava nas salas de 3ª e 4ª série (4º e 5º ano), decidimos que ela permaneceria.

que é português brasileiro, de Hildo Couto, para compreender a questão da norma culta. Contudo, o livro cuja história lida ainda permanece guardada na memória, foi '*A convivência humana'*. O livro traz, de acordo com a professora Marili, "[...] a história de duas meninas que viviam numa caverna com lobos e tinham o mesmo comportamento animal por viverem isoladas dos humanos desde pequenas" (trecho da carta 2 da professora Marili).

2.1.9 Professora Polivalente

Os bolos de palmatória que se ameaçavam dar nas mãos das crianças que não soubessem a lição ainda hoje assustam a professora Polivalente. Em seus relatos, ela nos fala de suas experiências na escola onde aprendeu a ler, com a ajuda de uma cartilha de ABC, uma professora severa e ameaçadora e um papel furado para tomar a lição. Desse tempo, ficaram as lembranças.

> Pedia a cartilha de ABC e cada dia marcava uma letra com o papel cortado em roda e colocava em cima de cada letra estudada, quem não conseguisse ler certo ela por sua vez usava sua arma que era a palmatória para despertar em mim e nos outros o interesse pela leitura, batendo em cima de suas próprias mãos. (trecho da carta 1 da professora Polivalente)

Filha de funcionário público federal do 4º Batalhão de Engenharia de Construção, os primeiros anos escolares foram vividos na Escola Modelo Olavo

Bilac[29]. Baseados na tradição militar, o ensino na escola atendia aos moldes tradicionalistas:

> o relacionamento entre o professor e o aluno era muito pouco, o aluno era mais para ouvir do que participar, havia silêncio total na sala de aula [...] como forma de controle e domínio de sala; o aluno só participava das aulas quando a professora lhe indicasse para falar. Não havendo isso ficariam atentos em sua explicação. (trecho da carta 1 da professora Polivalente)

A partir da 5ª série, a professora passou a estudar no Colégio Estadual Regina Pacis[30], até concluir o curso Normal, em 1982. Dessa época, a professora não consegue lembrar que tipos de leitura fez, mas comenta que nem sempre seus pais conseguiam comprar todos os livros didáticos que eram pedidos pela escola, segundo ela, quando isso ocorria, "[...] os colegas emprestavam seus livros para que pudesse ler" (trecho da carta 2 da professora Polivalente).

Mesmo não lembrando com clareza livros que possa ter lido na época, a professora relata a forma como aconteciam as atividades de leitura na escola. Segundo ela, primeiro a professora pedia que fizessem a leitura silenciosa, depois a leitura oral em grupos. Somente após três dias, os alunos faziam leitura individual.

A escolha do codinome, segundo a professora, reporta-se mais a sua condição de trabalho, que as leituras feitas. Em suas palavras:

---

[29] Hoje, essa escola que já foi mantida pelo Exército e durante certo tempo foi mantida pelo Estado, foi municipalizada, embora o seu prédio esteja na área militar do 40º Batalhão de Infantaria de Crateús. Na época em que a professora estudou, a escola era dirigida por pessoas ligadas ao 4º Batalhão de Engenharia de Construção (na época não era Batalhão de Infantaria). Os professores, em sua maioria, também tinham vínculo com o Exército os alunos eram os filhos dos funcionários, ou não sendo filhos de funcionários, os indicados por estes, que deviam se submeter a testes de proficiência para poderem ser matriculados.

[30] O Colégio Estadual Regina Pacis é uma escola pública estadual.

> Profissionalmente, fui e sou polivalente, pois ingressei na Prefeitura em 1983, carteira assinada, como auxiliar de merendeira escolar; depois o cargo de técnica, depois o cargo de agente administrativo, depois coordenadora técnica. Após os anos de serviços prestados nesses cargos, fiz o concurso para mudar a função para professora em 2002 (trecho da carta 3 da professora Polivalente).

2.1.10 Professora Pollyanna

Da infância, ficaram as lembranças das leituras de trechos da Bíblia feitas pela irmã: “[...] recordo-me que as únicas leituras feitas para mim, eram de caráter religioso, pois minha irmã mais velha costumava ler a bíblia à noite, antes de dormirmos” (trecho da carta 1 da professora Pollyanna). Também foi por intermédio de sua irmã, que a professora afirma ter aprendido as primeiras letras:

> A família costumava se reunir à noite em uma mesa grande de madeira; ela escrevia de carvão as letras do alfabeto, a luz de lamparina, visto que nesse local não havia energia elétrica, recordo-me ainda da dificuldade que eu tinha de escrever a letra **S**. Nossa, quanto sofrimento, quantas lágrimas derramei por causa de uma simples letrinha.(trecho da carta 1 da professora Pollyanna)

Entre decodificações de palavras apontadas por uma régua de madeira no quadro-negro e pesquisas de atividades na biblioteca, os anos vividos na escola foram lembrados saudosamente pela professora Pollyanna.

A professora teve oportunidade de cursar dois tipos de Ensino Médio: o não profissionalizante foi feito em Fortaleza e o Curso Normal, feito em Crateús. Do curso científico, a professora afirma lembrar de “[...] uma professora de literatura que

nos obrigava a ler os clássicos e preencher fichas; um deles foi o Memórias Póstumas de Brás Cubas, nesse tempo eu só lia por obrigação da escola" (trecho da carta 2 da professora Pollyanna)

> ...lembro-me ainda que durante os três anos de científico, a única leitura feita por prazer foi um livro que eu e uma amiga "salvamos" da enorme biblioteca da Escola Otávio Terceiro de Farias; o mesmo tratava de assuntos relacionados a educação sexual. (trecho da carta 2 da professora Pollyanna)

Findo o curso em Fortaleza, a professora regressa à terra natal. Segundo ela: "[...] os meus planos foram modificados, voltei a Crateús, passei no concurso público municipal e entrei no ofício de professora" (trecho da carta 2 da professora Pollyanna). Em seguida, foi cursar o pedagógico, do qual a professora lembra de muitas leituras e histórias para contar:

> ao cursar o pedagógico, lembro-me que lia dezenas de livros, pois fazia trabalhos para os colegas de sala, visto que elas tinham dificuldade de interpretação textual e em troca de meus serviços elas davam-me presentinhos (trecho da carta 2 da professora Pollyanna).

Sua formação acadêmica aconteceu na Faculdade de Educação de Crateús, FAEC, onde fez o curso de Pedagogia, no período de 1997 a 2001. De 2002 a 2004, cursou Biologia, em regime especial, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA. Em 2006, concluiu o Curso de Especialização em Formação de Formadores, pela Universidade Estadual do Ceará, UECE.

Segundo os seus relatos, sentiu uma dificuldade inicial no entendimento da linguagem utilizada por alguns professores e também nos textos acadêmicos. A

professora relembra dos temas desenvolvidos nas ‘muitas’ leituras realizadas nas diferentes disciplinas estudadas a cada semestre letivo no curso de Pedagogia:

> Aquele ambiente letrado era novo para mim, os textos eram estranhos, difíceis, vocabulários desconhecidos em que muitas vezes, perdia-me por não saber o significado de determinadas palavras. [...] Achava estranho ler sobre Sócrates, Platão, Aristóteles, Mercosul, Privatização, Dívida Externa, eram muitas as leituras (trecho da carta 3 da professora Pollyanna).

Reconhece que durante certo tempo, realizou atividades de leitura sem muito interesse, por considerar as temáticas abordadas *distantes* da realidade escolar. Somente depois, segundo os seus escritos, conseguiu reconhecer a importância destes conhecimentos. Ao recordar a época em que fez o seu curso de Pedagogia, a professora reflete sobre as metodologias desenvolvidas nas diversas atividades leitoras:

> Algumas leituras eram bem trabalhadas, discutidas, analisadas cuidadosamente. Outras eram ‘jogadas’ e lembro-me que nos reuníamos sempre na mesma turma, fazíamos as leituras tentando entender o que realmente o autor queria transmitir com suas idéias, às vezes complexas, ousadas e até polêmicas (trecho da carta 3 da professora Pollyanna).

Sobre as práticas leitoras vividas no Curso de Especialização em Formação de Formadores, relembra saudosa dos *estilos* individuais de cada professor, exemplificando alguns deles a partir das orientações que davam aos cursistas. Segundo os escritos de Pollyanna, “[...] um dos primeiros professores do Curso incentivava bastante a leitura e nos orientava que deveríamos sempre fazer anotações em forma de fichamentos” (trecho da carta 3 da professora Pollyanna). Afirma também que conviveu com outro professor, que no seu entender, “[...] era um

homem culto que respirava sabedoria e nos estimulava falando de livros, filmes e viagens interessantes” (idem).

Solteira e sem filhos, a professora Pollyanna[31] trabalha no magistério há 12 anos. Atualmente, atua em salas de 4ª série (hoje 5º ano) pela manhã e, no período vespertino, em salas do 6º ao 8º ano, numa escola municipal da cidade de Crateús. Leitora de romances, a professora procurou em suas leituras juvenis, o codinome que adotaria na pesquisa:

> Li esse livro ainda adolescente e recordo-me que a menina Polly era iluminada e vivia jogando o 'jogo do contente', ou seja, ela sempre procurava o lado bom das coisas e até nas situações difíceis, ela buscava a alegria. Polyanna fala de esperança, de boa vontade e de entusiasmo, sentimentos tão necessários nos tempos hodiernos. (trecho da carta 3 da professora Pollyanna)

Por entender que a vida é um eterno aprendizado, Pollyanna busca novos conhecimentos nas leituras de romances, poesias, livros de auto-conhecimento e nas literaturas científicas que faz. Em seus escritos, afirma já ter lido um livro[32] mais de uma vez, “[...] pela necessidade de compreendê-lo em sua totalidade, visto que as reflexões eram relevantes para o tema da monografia” (trecho da carta 3 da professora Pollyanna).

---

[31] No ano em que foi iniciado o curso, 2005, a professora atuava apenas em salas de 3ª e 4ª série (4º e 5º ano); a partir de 2006, houve mudanças em sua lotação, passando a atuar também nas séries do 6º ao 9º ano.

[32] A professora Pollyanna afirma ter lido o livro Formação de Professores, organizado por Ricardo Ribeiro e Raquel Lazzari Leite mais de uma vez.

2.2 A minha história: pedaços de mim[33]...

A movimentação em torno da temática em estudo me fez lembrar de um pensamento freireano que diz: “[...] não é possível pensar sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem” (FREIRE, 2002, p.27). Da mesma forma, não me parece possível falar sobre a formação leitora das professoras sem falar do meu processo formativo. Creio nessa premissa porque o percurso metodológico, baseado na pesquisa-formação (JOSSO, 2004), pressupõe essa reciprocidade de sermos sujeitos e objetos da formação. Considero, assim, pertinente, retomar a nossa própria história leitora, como forma de também refletir sobre o que me fez ser o que sou.

As minhas primeiras aproximações com a leitura aconteceram quando ganhei uma caixa de bloquinhos de madeira com as letras do alfabeto esculpidas. Segundo a minha mãe, eu passava muito tempo brincando de ‘ler’, procurando formar palavras com as letras. Nessa época, não havia livros na minha casa, pois os recursos financeiras dos meus pais eram escassos. Estávamos no início da década de 1970 e, somente depois soube que, por conta do meu nascimento, meu pai havia parado de estudar, embora tivesse passado no *exame de admissão* para poder ingressar no ensino ginasial.

Fui matriculada numa escola quando tinha 3 anos. Segundo a minha mãe, por recomendação médica, pois eu falava muito mal; não conseguia pronunciar as

[33] Essa parte do texto, por se tratar da autobiografia da pesquisadora será apresentada na 1ª pessoa do singular.

palavras corretamente. O médico recomendou que eu fosse para a escola a fim de conviver com outras crianças e assim, desenvolver a fala. Dessa época, lembro mais do espaço do *Instituto Alvorada*, uma escolinha particular que funcionava na casa das professoras, do que das experiências vivenciadas.

Recordo que no quintal onde brincávamos na hora do recreio, havia um imenso pé de groselhas. Lembro-me também do pai das professoras, que contava muitas histórias *mal-assombradas* e outras engraçadas, para nos entreter. Bons tempos aqueles, em que o sabor agridoce da groselha deixava uma sensação gostosa na boca e nos dentes. Hoje, resta a saudade e a lembrança da época em que as risadas e os sonhos infantis povoavam os meus horizontes.

Ao lado da minha casa, nessa mesma época, funcionava uma sala de aula do MOBRAL[34]. À noite, reuniam-se senhores e senhoras com a professora para se alfabetizarem. Essas recordações são mais presentes e fortes que as vividas no jardim da infância. Ainda recordo os encontros noturnos e a minha insistência para ir pra *itola dos vovôzim e das vovozinha*. Todas as noites, lá estava eu, com os cabelos enrolados em longos cachos, para aprender a ler e a escrever.

Na sala de aula, havia carteiras para que duas pessoas ficassem sentadas e uma mesa à frente, para guardar o material e fazerem as atividades de escrita. Das práticas de leitura, não recordo com muita clareza, mas lembro bem das

[34] O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um projeto do governo brasileiro, criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967, mantido pelo governo federal durante a ditadura militar, propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos. A recessão econômica iniciada nos anos 80 inviabilizou a continuidade do MOBRAL que demandava altos recursos para se manter. Seus Programas foram assim incorporados pela Fundação Educar. Essa sala de aula a qual faço referencia funcionava num prédio localizado na Rua Coronel Lúcio, 107. Atualmente nesse lugar funciona a Escola de Ensino Fundamental General Souto Maior.

palavras que eram escritas no quadro-negro, a giz, pela professora: geralmente, os nomes dos alunos que freqüentavam as aulas. As outras palavras saíam da cartilha, que era usada como livro de apoio: um abecedário daqueles que aparecem as letras, uma palavra abaixo de um desenho, as sílabas e as palavras relacionadas em colunas. As marcas dessa época permanecem muito fortes em mim, pois, hoje, creio ser provável que a minha alfabetização tenha acontecido nessa sala de aula do MOBRAL, visto que eu recordo com mais clareza dessas passagens do que das vivências do jardim da infância, no Instituto Alvorada.

Aos 5 anos, minha mãe me levou a uma escola pública, a Escola de 1º Grau Lourenço Filho, hoje Escola de Ensino Fundamental e Médio Lourenço Filho, para me matricular na 1ª série. Entretanto, embora causasse algum espanto o fato de eu saber ler e escrever, sem ter feito a alfabetização, não me matricularam na 1ª série, mas na sala de alfabetização. Permaneci nessa escola até a conclusão da 2ª série.

Em seguida, fui matriculada no Ginásio Pio XII[35], uma escola da rede privada, tradicional em nosso município. Estudei, como bolsista, até concluir o 3º ano do 2º grau, hoje Ensino Médio. Das práticas de leitura dessa época, não guardo muitas recordações, pois líamos apenas para realizar tarefas escolares. Líamos os paradidáticos para preencher as fichas, que já vinham pré-determinadas e para fazer resumos das histórias.

As vivências de leitura reais, prazerosas, aconteceram em casa. O livro que recordo como tendo sido o *primeiro* que li foi *Pollyanna*, que ganhei da minha

[35] Essa escola não existe mais, funcionou até o ano de 1999.

mãe, quando eu tinha entre 9 e 10 anos. Li também *Pollyanna Moça*, *O menino do dedo verde*, *O pequeno príncipe*... Esses são os livros que recordo dessa época, todos eles, que ganhei da minha mãe, assídua leitora de romances. Lembro, inclusive, de um romance antigo, da época de sua juventude, que ela somente me deixou ler, depois que eu havia feito 13 anos. O livro era *A caravana verde*, que contava a história de uma cigana, de nome Gipsy.

Leituras que traziam romances e aventuras foram muito presentes na minha adolescência. Houve uma época em que eu lia *avidamente* os romances de Sidney Sheldon. Lembro, inclusive, de um livro específico: *O reverso da medalha*. Tão logo foi lançado, consegui emprestado para ler, mas com um detalhe: recebi o livro às 17h, para devolver no dia seguinte, antes das 9h da manhã. Passei a noite inteira lendo. Nunca esqueci dessa *aventura* leitora.

Guardadas na memória, também permanecem as leituras fortuitas, escondidas, por serem proibidas. Quando fiz 9 anos, papai comprou uma estante e uma *coleção de livros*. Creio que essa era uma prática comum na época: adquirir livros para 'ornamentar' as estantes. Compravam-se livros de todo jeito, em pacotes promocionais.

Nessas *'coleções'*, tinha de tudo: dicionários de diversos idiomas, como francês, italiano, inglês e espanhol. Livros de administração de empresas, de direito, de turismo. Tinha de tudo um pouco. E, nesse meio, tinha uma coleção *'proibida'*, que ficava na parte mais alta da estante. Eram três livros azuis, com letras douradas

que diziam: *Nossa vida sexual*. Além do título, cada livro trazia a imagem de um belo casal, em diferentes situações: olhando-se, abraçando-se e beijando-se.

Para que eu e meus dois irmãos *lêssemos* ou *olhássemos* as ilustrações desses livros, tínhamos que aproveitar os momentos em que não havia adultos em casa e organizar estratégias para os *alcançar* na estante. Depois, trancávamos no meu quarto para podermos olhar os livros proibidos. Ainda cheguei a ler algumas passagens, mais tarde, sozinha. Mas, na época em que eles chegaram à nossa casa, a curiosidade maior era para *olhar* as gravuras.

Leituras proibidas, permitidas, incentivadas, cobradas, ignoradas. Foram tantas as formas, que fica difícil enumerar uma a uma as experiências vividas. O certo é que, ler foi uma prática constante em minha vida desde muito cedo. Hoje, creio que isso tenha sido decorrente das experiências que minha mãe viveu e nos contava, sobre as suas aventuras de ler durante a noite, auxiliada pela tênue luz de uma vela ou de uma lamparina, durante horas a fio, nas longas madrugadas insones. Essas histórias de leitura marcaram minha infância e adolescência de forma positiva.

As leituras vivenciadas na escola deixaram marcas das características de práticas tradicionalistas, que privilegiavam as fichas complementares de leitura, no ensino ginasial (hoje, fundamental) e a leitura dos autores clássicos brasileiros, de acordo com as escolas literárias, no segundo grau (hoje ensino médio). Em meio a fichas e a leituras *obrigatórias* para prestar o exame vestibular, ainda consegui

encontrar tempo para ler outros tipos de livro, como os *best sellers*, vendidos nas bancas do jornaleiro da cidade.

As aventuras das heroínas idealizadas por Sidney Sheldon, bem como a eroticidade e realismo dos romances de Harold Robbins fizeram parte da minha adolescência de forma muito presente. Como a minha mãe gostava muito de ler romances, essa prática era bastante incentivada em minha casa. Assim, líamos e discutíamos os enredos juntas, embora minha mãe não gostasse muito dos romances de Harold Robbins.

Nos meados da década de 1980, vivi um momento muito forte ligado a atividades religiosas. Nessa época, cheguei a ser catequista de turmas de crianças que se preparavam para a Primeira Eucaristia. Desse tempo, ficaram as boas lembranças dos encontros preparatórios para o desenvolvimento dessas atividades de catequese e o envolvimento no grupo de jovens, ligados à Igreja Católica.

São fortes as lembranças dos 'retiros' espirituais que fazíamos no Centro de Treinamento[36], nos finais de semana ou em feriados. Nesses encontros, estudávamos e participávamos de palestras ministradas pelas freiras e padres da Diocese. Foi uma época de bons aprendizados, pois a doutrina religiosa difundida pelo então bispo Dom Fragoso estava ligada às causas sociais e políticas.

Em 1986, quando eu cursava o segundo ano do curso científico, ingressei também no Curso Normal, numa escola pública. Findo o curso científico, prestei

[36] O Centro de Treinamento é um espaço afastado do centro da cidade que é usado para encontros de grandes grupos de pessoas, geralmente ligadas à Igreja. Pertence à Diocese de Crateús.

exame vestibular em 1988, para o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús, FAEC. Do período em que cursava o 2º grau, as leituras que fiz na escola tinham uma única finalidade: atender a uma exigência da disciplina que eu estivesse cursando. No Curso Normal, li textos referentes à formação de professores; no Curso Científico, li obras literárias cuja finalidade era o preenchimento de fichas-resumo.

As experiências de leitura que vivenciei na Universidade foram muito semelhantes às relatadas pelas professoras que participaram dessa pesquisa. Li apenas trechos de livros, em materiais xerocados, mas ainda assim, posso considerá-las como práticas importantes, porque desenvolvi estratégias para o estudo destes textos, geralmente de autores progressistas, que favoreciam a minha compreensão e estimulavam a formação do senso crítico.

No Curso de Especialização Lato Sensu em Gestão Escolar, realizei leituras mais complexas. Os textos, compilados em apostilas revelaram-se boas fontes de informação e as atividades desenvolvidas a partir de suas leituras, foram adequadas para o conhecimento que precisava desenvolver nas disciplinas. Os estudos dos textos foram realizados de formas diversas, algumas bem criativas, pois exigiam mais que a simples ‘decodificação’ do escrito.

Houve uma professora que conseguiu, durante a sua disciplina, desenvolver toda a apostila a partir de estratégias diferentes, quais sejam: estudo orientado, extrato comentado, resumo, debate e leitura paragrafada comentada. Ao passo que outros mantinham sempre a mesma estratégia: leitura em grupos e

discussão dos pontos em destaque. Contudo, o contato com autores diversos, por vezes ligados a correntes de pensamento diferentes, possibilitaram um aprendizado mais consistente, na medida em que precisava perceber as aproximações e distanciamentos das idéias que eles apresentavam em seus textos.

Nessa época, eu já atuava como professora. Iniciei as minhas atividades docentes[37] no mês de agosto de 1997, no ensino fundamental, numa turma de 8ª série. Dessa experiência primeira, recordo as dificuldades que tive para lecionar a disciplina de Língua Portuguesa, para adultos trabalhadores, que não gostavam de ler. Todos os textos que trabalhei eram classificados pelos alunos como *longos*, *chatos* e *difíceis.* Nesse período, aprendi muito com as manifestações de aversão à leitura, tanto que me vi fazendo aulas mais ligadas ao ensino da teoria gramatical.

Com o tempo, consegui *me encontrar* no ensino da língua. A proximidade que mantenho com obras literárias, principalmente as poesias, foram dando um novo tom às aulas que passei a fazer. No entanto, tive que enfrentar muitas dificuldades, até mesmo de aceitação dos alunos, para poder desenvolver as minhas *teorias* de que as aulas de língua portuguesa precisavam *viver* a língua, principalmente pelas atividades de leitura.

Para que eu conseguisse desenvolver essas estratégias em minhas aulas tive que repensar algumas de minhas certezas também. E hoje, olhando para trás, reconheço os inúmeros *erros* que cometi, procurando *forçar* os alunos a lêem e, por

[37] A minha primeira experiência como professora foi na Escola de Ensino Fundamental e Médio Lourenço Filho, da rede pública estadual, onde permaneci até o ano de 2003. Em 2004, passei a lecionar no Colégio Estadual Regina Pacis, onde continuo até hoje. No período de 1998 a 2003, também lecionei em instituições particulares de ensino.

vezes, a decorarem os sonetos de Vinícius de Moraes. Sem falar nos ‘testes’ que fiz com os alunos a partir da leitura dos paradidáticos *obrigatórios* que trabalhávamos nas escolas da rede particular. Dessas experiências *desastrosas* de ensino, a única validade que tiveram para mim foram as leituras que realizei para poder *testar* os alunos. Contudo, preciso esclarecer que essa consciência só me veio com o tempo, depois de repensar as minhas atividades docentes, no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu.

Como professora do ensino superior, procuro desenvolver leituras convenientes às disciplinas que leciono. E nesse aspecto, consigo perceber momentos em que os afazeres profissionais me consomem de tal forma, que deixo de exercer a necessária leitura fruitiva, sendo necessário um grande esforço para não me transformar em um ser autômato, teleguiada pelas rígidas exigências da profissão.

Preciso reconhecer que contar a minha história de leitura significou retornar aos fatos e lembranças há muito guardados, alguns até meio esquecidos. Foi um momento de reaproximação ao passado, mas com um sentido diverso de qualquer outro, pois além da intencionalidade mais específica, também exigiu um pensamento mais apurado sobre o que dizer. Esse esforço para lembrar os meus episódios de leitura me fez entender os possíveis sentimentos das professoras participantes, ao revelarem as suas histórias pessoais nas cartas que me enviaram.

A reciprocidade garantida durante a troca de cartas com as professoras foi importante como forma de perceber a subjetividade que perpassa uma história

cuja percepção seja humana. Cada detalhe lembrado, contado ou omitido, tem uma significância para quem escreve e parta quem lê. Essa seletividade das informações que podem ser reveladas demonstra que o processo de memória depende não só da capacidade de compreensão, mas também do interesse pessoal. Thompson (2002) compreende que é muito mais provável que a fidedignidade de uma lembrança seja garantida quando corresponde a um interesse e necessidade social.

Acredito que esse foi um fator importante durante a produção dessa pesquisa, pois as cartas guardavam histórias e fatos importantes que foram revelados na medida em que a empatia, a confiança e o interesse cresceram. Essa interação garantiu a mim e as professoras envolvidas, a necessidade de explicitação das nossas histórias, como forma de compreensão dos entendimentos que temos sobre leitura.

Essa compreensão guiou a elaboração do terceiro capítulo, que apresenta uma discussão sobre as concepções de leitura *vividas* pelas professoras ao longo de suas formações. Nesse capítulo, estabelecemos um diálogo entre as vozes das professoras e os autores que referenciam a nossa temática de investigação.

Capítulo 3 Daquilo que eu sei, nem tudo me deu clareza: as concepções de leitura 'vividas' pelas professoras

Daquilo que eu sei
Nem tudo me deu clareza
Nem tudo foi permitido
Nem tudo me deu certeza

[...]
Não fechei os olhos
Não tapei os ouvidos
Chorei, toquei, provei
Ah! Eu usei todos os sentidos
(IVAN LINS E VITOR MARTINS)

Aprendi rapidamente que ler é cumulativo e avança em progressão geométrica: cada leitura nova baseia-se no que o leitor leu antes (MANGUEL, 2004).

Essa afirmação inicial de Manguel conduz-nos a uma indagação: o que é ler? Essa resposta pode ser vária, dependendo do contexto a que estivermos nos reportando. Segundo o autor supracitado, a leitura ultrapassa a atividade de decifrar, pois pressupõe um diálogo com o leitor.

> É o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado à um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo a nossa volta para vislumbrarmos o que somos e onde estamos. (MANGUEL, 2004, pp. 19-20)

Inicialmente, apresentamos nosso entendimento sobre a leitura, considerando-a como um ato complexo, por não ser um processo que se dá

linearmente, de forma contínua, tranqüila e sem interrupções. A começar pelo movimento dos olhos que não é linear, eles saltam pela página, numa velocidade muito grande. Essa descoberta foi feita pelo oftalmologista Emile Javal, há pouco mais de um século.

> A velocidade do movimento do olho pela página, mas não o movimento em si, interfere na percepção, e é somente durante a breve pausa entre movimentos que nós realmente lemos. Por que nossa sensação de leitura está relacionada com a continuidade do texto sobre a página ou com o desenrolar do texto na tela, assimilando frases ou pensamentos inteiros, e não com o movimento real dos olhos (ibid., p. 52)

O ato de ler varia de uma pessoa para outra e até para a mesma pessoa e o mesmo texto, já que podemos ler um texto com diferentes finalidades ou em busca de diferentes informações, por isso não é um processo necessariamente único para todos os leitores. Ao leitor, cabe atribuir significado à leitura, que possui uma grande diversidade de funções.

Podemos ler para ampliar os conhecimentos, obter novas informações, saber mais sobre o universo, buscar diversão e até mesmo em busca de descontração. Assim como nem sempre lemos um texto com a mesma finalidade, também não podemos utilizar continuamente a mesma estratégia de leitura.

É o interesse que determina a maneira como faremos uma leitura, é o que nela buscamos no momento em que a iniciamos. Como destaca Nemirovsky (apud GARCIA & PÉREZ, 2001, p.48), “[...] toda atividade de leitura em nossa vida cotidiana tem uma finalidade determinada (jornal, lista telefônica, receitas de cozinha, livro, enciclopédia, etc) e uma estratégia diferente de leitura”. Neste sentido,

o lugar que a leitura pode ocupar na vida dos professores dependerá de fatores tanto pessoais como ligados à sua profissão.

É essa a função maior da leitura: fazer pensar. Freire (1999) defende que pensar certo exige profundidade e não superficialidade na compreensão e interpretação dos fatos. Indica ainda que a leitura, por favorecer a compreensão e a reflexão, é o caminho para o conhecimento, para a consciência e, consequentemente, para o pensar certo.

> A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encalço da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora (ibid., p.30).

Esse é o contexto inicial da discussão sobre a concepção de leitura vivida pelas professoras em seus processos de formação. Para evitar afirmações equivocadas, situamos a leitura como o ponto que orienta essa discussão.

Constitui-se como objetivo desse capítulo, apresentar uma discussão teórica de aspectos relacionados à leitura, pela coadunação desses conceitos com as concepções de leitura vivenciadas pelas professoras ao longo de suas histórias, relatadas em seus escritos em forma de cartas. Na primeira parte, fazemos uma discussão teórica sobre a leitura, para, posteriormente, a partir dos conceitos difundidos pelas professoras envolvidas na pesquisa e dos autores tomados como referência nesse estudo, estabelecer um diálogo sobre o ato de ler.

3.1 Não fechei os olhos, nem tapei os ouvidos: a ‘história’ da leitura

Apresentamos alguns aspectos históricos da leitura, como forma de situar a questão que nos propusemos a estudar. Na medida em que contamos essa história sobre a leitura, apresentamos, no segundo momento, as concepções de leitura vividas pelas professoras em suas histórias de formação, que nos foram reveladas em seus escritos, em forma de cartas. É nossa intenção discutir teoricamente a leitura, pelo estabelecimento de um diálogo dos conceitos difundidos pelas professoras envolvidas nessa pesquisa com os autores que referenciam as idéias desse estudo.

As primeiras manifestações de registros escritos datam de épocas remotas, quando os homens ainda viviam em cavernas. Naquela época, nossos ancestrais deixavam impressos nas rochas sua história e expressões de suas experiências de vida. Revelavam seu instinto natural para a escrita e para a leitura, compreendendo, por meio desta, o mundo que os cercava e os seres com os quais conviviam, além de permitirem também que sua origem fosse conhecida por seus descendentes.

Com o passar dos tempos, a escrita e a leitura começaram a ser consideradas como símbolos de poder, somente tendo acesso a elas os indivíduos que fizessem parte da classe aristocrática. Nos tempos antigos, antes da invenção da imprensa, reservava-se a pouquíssimos o privilégio da leitura e, para sermos

mais precisos, somente aos que tinham maior poder econômico, social, político e aos que faziam parte da Igreja.

> Ao longo da história do Ocidente, e em particular nos séculos XVI e XVII, salvo alguns literatos, intelectuais e elites ilustradas que podiam fazer um uso diferente, ler, para a maioria das pessoas, era uma atividade vinculada à religião, que colocava a pessoa diante da palavra divina. A leitura era uma experiência oral para ser realizada em público e os textos eram pensados, sobretudo, para serem ouvidos e respondidos (SOLÉ, 2003, p.18)

Mesmo depois, com a invenção da tipografia, quando teve início uma das maiores revoluções da humanidade, a qual permitiu a multiplicação dos meios de difusão cultural por meio do impresso, o acesso à leitura continuou apenas à elite culta. Com a conseqüente valorização do domínio da leitura e da escrita, dá-se a ampliação do sistema escolar. A partir daí, firma-se o mito da escolarização, ou seja, a leitura passa a ser vista como via de acesso à participação do homem nas sociedades letradas e começa-se a considerar que a leitura é garantia de crescimento profissional e de ascensão social (BARBOSA,1990).

A leitura assume as especificidades de cada época histórica e espaço social, um conceito que vem sendo construído ao longo dos tempos. Se hoje, vivemos um período em que os meios de comunicação de massa veiculam propagandas estimulantes à prática leitora, houve uma época em que ela não foi entendida como um bom hábito. Solé (2003) fala de panfleto publicado em 1795 por J.G. Heinzmann, que descrevia inúmeros sintomas de doença para aqueles que liam em excesso.

As práticas de leitura que hoje vivenciamos em vários espaços e a partir de diversos portadores são característicos de nossa cultura e do tempo histórico em

que estamos, pois durante muito tempo, ler foi uma prática vinculada à religião. No Ocidente, durante os séculos XVI e XVII, a maioria das pessoas lia somente textos vinculados à religião sem que houvesse preocupação com o conteúdo lido. A leitura era oralizada, em público, num exercício de audição e repetição de respostas. Um ato mecânico, intensivo.

A passagem da leitura intensiva, caracterizada pela leitura de poucos livros, compartilhadas em grupo, em voz alta, com vistas à memorização, para uma leitura extensiva, que é rápida, superficial, quase sempre silenciosa e individual. Essa passagem constituiu-se num salto qualitativo importante por que:

> [...] deixou de ser exclusivamente uma maneira de entrar em contato com a palavra sagrada e de participar de ritos litúrgicos e se converteu em uma maneira de ter acesso a pontos de vista diferentes, à atualidade, a mundos reais pouco conhecidos, a universos de ficção e à aquisição da cultura do conhecimento, etc. (SOLÉ, 2003, p.20)

Para a referida autora, se a leitura é entendida como uma atividade que possibilita a extração de informações, a sua filtragem, classificação e interpretação, por conseguinte, o leitor deixa de simplesmente copiar, pela repetição o escrito e começa a construir outros sentidos. Solé (idem, p.21) afirma que o leitor ativo “[...] é aquele que processa, critica, contrasta e avalia a informação que tem diante de si, que a desfruta ou a rechaça, que dá sentido e significado ao que lê”.

Ao ler, o leitor entrega os conhecimentos adquiridos no decorrer de sua vida aos conhecimentos vinculados pelo texto, construindo sentido a ele. Pela ativação de conhecimentos prévios ao texto, permite-se que o leitor faça inferências

necessárias à sua compreensão. A partir das informações explícitas e das inferências, o leitor tenta atribuir uma coerência global à leitura.

Ler, dessa forma, é um ato voluntário, por essa razão, um texto pode ser compreendido de diversas maneiras. Assim, pretender que exista uma única forma correta de interpretar um texto é anular a construção de sua compreensão. O leitor pode atravessar o texto, interagindo com o autor, na busca e na produção de sentido. Nesse sentido, na construção de sentido de um texto, são considerados não só aspectos centrados nele, mas também, nos interlocutores.

Configura-se como uma atividade rotineira, pois querendo ou não, fazemos várias leituras seja em casa, na rua, no trabalho, no trânsito, não necessariamente sendo preciso usar a linguagem verbal graficamente decodificada. Lemos um gesto, um rosto, um ambiente. Não significa apenas a decodificação de símbolos, mas sim entender o mundo, a vida, a realidade e, sobretudo, interpretar nossa história e ter consciência dos processos que interferem na nossa existência como ser social e político.

Podemos considerar a leitura como um processo cultural e social, logo, aprendido. Como processo, assumiu vários sentidos ao longo dos tempos, pois incluiu concepções, significados e significações atribuídos em diferentes contextos sócio-históricos, culturais e econômicos. Cultural, ganhou contornos diferenciados. Manguel (2004) afirma que o modo como hoje lemos um texto no mundo ocidental, da esquerda para a direita e de cima para baixo, não é universal.

Alguns escritos eram lidos da direita para a esquerda (hebreu e árabe), outros em colunas, de cima para baixo (chinês e japonês); uns poucos eram lidos em pares de colunas verticais (maia); alguns tinham linhas alternadas lidas em direções opostas, de um lado para outro na Grécia Antiga. Outros ainda serpenteavam pela página, como um jogo de trilha, sendo a direção indicada por linhas ou pontos (asteca). (ibid., p.64)

Manguel afirma que a escrita, no século V a.C. era feita em rolos. Os textos, os quais deviam ser lidos em voz alta, eram contínuos, pois as palavras não eram separadas por espaços em branco. Não se distinguiam as letras maiúsculas e minúsculas e nem se usavam sinais de pontuação. Era bastante comum que fossem cometidos erros de interpretação dos escritos. Ademais, não era uma prática possível a todos, pois havia poucos textos e custavam caro.

Entre nós, a história da leitura também se inicia de forma discriminatória e impregnada de castrações e imposições. Nos tempos em que o Brasil ainda era colônia de Portugal, a leitura era um direito assegurado apenas aos colonizadores.

> A alguns poucos era permitido o exercício do ato de ler, tanto no sentido de leitura da própria realidade, quanto no sentido de informar-se sobre os conhecimentos transmitidos por outros sobre esta mesma realidade. Isso era permitido aos portugueses que aqui aportaram; aos senhores de engenho; aos filhos destes; às pessoas mais ligadas a administração da colônia; aos jesuítas e ao clero. [...] Aos outros, que já habitavam este mesmo solo ou que a ele foram trazidos na condição de escravos, não era reconhecido este direito (LUCKESI, 1997, p.127).

A classe dominada, quando lhe era permitido ler, havia restrição dos conteúdos, com a determinação do que poderia ou não ser lido. Eram considerados

conteúdos apropriados para a classe pobre apenas aquilo que fosse de interesse de Portugal e de outros países dominantes da época.

Podemos dizer, diante do exposto, que no Brasil não foi desenvolvida uma tradição de leitura. Como atividade de lazer e atualização, sempre se restringiu a uma minoria de pessoas que teve acesso à educação e, portanto, ao livro e à leitura. A grande massa da população, sem oportunidades para estudar, ficou (sempre) excluída. Por esse motivo, o prazer proporcionado pelo ato de ler também ficou restrito àqueles que tinham acesso à escola de forma privilegiada, pois durante muito tempo, a escola em nosso país serviu a uma minoria.

A leitura tornou-se um bem (ou um privilégio) a ser desfrutado somente pelas elites. Na história da leitura brasileira, o acesso ao livro e as relações de sociabilidade geradas por ele demarcam o território da classe social a que pertence o leitor, aquele que tem condições econômicas de adquirir o objeto de luxo.

Hoje, embora se reconheça a importância da habilidade de leitura e estudos tenham se voltado para melhorar a capacidade leitora de alunos nas séries iniciais, ainda permanecem *antigos* problemas relativos ao seu ensino nas escolas. Por se tratar de um processo histórico e cultural, ganhou conotações diversas no universo escolar; entretanto, até meados do século XIX os momentos de leitura eram considerados como verdadeiras torturas, pois praticamente não existiam livros e os únicos materiais de leitura disponíveis eram documentos, cartas, o Código Penal e a Bíblia.

No início do século XX, os manuais de Abílio César Borges[38], avançado educador que suprimiu os castigos físicos em sua escola, representaram alguma melhora. Para muitos, entretanto, as aulas de leitura continuavam horríveis: os alunos eram forçados a ler livros indigestos, que não despertavam nenhum interesse pela leitura; ao contrário, o máximo que conseguiam era fazer com que todos esperassem ansiosamente o momento em que se livrariam deles.

> Incapaz de revelar a preferência, resignei-me e agüentei as Baladilhas, o Romanceiro, outros aparatos elogiados, que me revolveram o estômago. [...] Para mim eram chinfrins, mas esta opinião contrariava a experiência alheia. Julguei-me insuficiente, calei-me, engoli bocejos. [...] Senti medo e preguiça. (RAMOS apud GERALDI, 2004, p.109)

No Brasil, somente em 1921, com os livros escritos por Monteiro Lobato e editados pelo próprio autor como segundo livro de escola, “[...] surgiria o ingrediente do prazer, vital segundo todos os estudiosos da questão da leitura”, como afirma Prado (2003, p.59). Surge então a consciência de que é possível criar-se literatura por meio da qual a criança aprenda novos conhecimentos, se divirta, sinta emoções e prazer e ainda adquira o hábito de ler.

A partir dos anos 1950, a produção literária se amplia e diversifica, as obras destinadas aos leitores infantis passam a fazer parte, ao lado dos demais livros de leitura, das atividades de leitura escolar. É preciso, no entanto, ressaltar que o aparecimento de outros materiais escritos na escola não significou uma melhora no ensino e na aprendizagem da leitura.

---

[38] Em 1868, Abílio César Borges iniciou a publicação de livros, considerados inovadores no 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 caráter enciclopédico, pois apresentavam conteúdos de várias áreas do conhecimento. Com estilo mais instrutivo do que moral, os livros de Borges, aceitos pela crítica intelectual da época, foram reeditados várias vezes, educando gerações de brasileiros. (BATISTA, 1998)

Hoje, mesmo com uma variada quantidade de livros, o ensino e a prática da leitura ainda não são satisfatórios. No cenário educacional, convive-se com o problema do analfabetismo, que agora aparece sobre um novo foco: o escolar, quando crianças freqüentam a escola, mas não aprendem a ler.

Em 2004, a Assembléia Legislativa do Ceará instituiu o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNICEF, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará, UNDIME/CE, Secretaria de Educação do Ceará, SEDUC/CE e INEP/MEC. Com o auxílio das Universidades cearenses, UVA, URCA, UECE, UFC e Universidade de Fortaleza, UNIFOR foram realizados estudos para entender como estava acontecendo a alfabetização das crianças do Estado. Os resultados indicaram que:

> (1) apenas 15% das crianças, numa amostra de 8000 alunos, conseguiam ler e compreender um pequeno texto de maneira adequada;
> (2) 42% produziram um texto composto por apenas duas linhas;
> (3) a maioria das universidades não possui estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador;
> (4) a maioria dos professores não possui metodologia adequada para alfabetizar (Fonte: www.idadecerta.seduc.ce.gov.br);

É possível que esse problema seja decorrente do que a escola entende como leitura. Segundo Silva (1981, p.49), “[...] identifica-se o aluno-leitor como o estudante que supostamente aprendeu a ler (quase sempre de forma mecânica e inconsciente) na 1ª série do 1º grau, e é só!”. Prova disso é que a responsabilidade pela orientação da leitura e pela formação do aluno-leitor é deixada geralmente aos alfabetizadores e aos professores de Português. Estes, aliás, são sempre

considerados os culpados pela ineficiência da leitura em nosso país (idem, op. cit., pp.33-34): “[...] Se os alunos não aprendem a ler e se existe uma crise de leitura na escola brasileira, a culpa não é do corpo docente como um todo, mas somente dos professores de Português”.

Nesse estudo, assumimos uma postura distante da condição de inquisidores dos professores, pois não queremos apontar culpados, mas desfazer mitos. Entre os vários mitos da escola em relação ao ensino da leitura, citamos o fato de ela tender muitas vezes a considerar a criança recém-chegada, em regra ainda não-alfabetizada, como ignorante a respeito da leitura, como uma tábula rasa, alguém com nenhum conhecimento.

É preciso entender que nos espaços sociais, comerciais, bancários e culturais, há diversos portadores textuais, como as revistas, os jornais, os hipertextos, os panfletos e encartes promocionais, por exemplo. Temos contato com materiais escritos na praia, no trem, no ônibus. A caminho de casa ou do trabalho, ao esperarmos uma consulta médica ou odontológica, na missa para participarmos dos ritos, nos cultos religiosos, enfim, em espaços e situações várias, não somente na escola, a criança pode ter contato com materiais escritos.

No entanto, algumas práticas escolares ainda manifestam o entendimento de que somente a partir do contato com os bancos da escola, a criança passará a pertencer ao mundo dos leitores, como se a partir desse momento, e somente dele, fosse acontecer a aprendizagem da leitura e da formação do leitor eficiente. Esse

termina por ser mais um fator que agrava o desenvolvimento das habilidades de leitura das crianças que ora estão na escola.

3.2 Eu usei todos os sentidos: dialogando com os autores sobre as leituras vividas pelas professoras

A realidade que apresentamos acima indica que apesar da evolução da escrita e da criação de novos códigos de representação da realidade, nem todos têm desenvolvido de forma proficiente a habilidade de leitura. Sabemos, contudo, que o mundo midiático dos jornais, das revistas, do cinema, do computador, da Internet, dentre outros, ainda é restrito a uma minoria. De acordo com Garcia & Pérez (2001) o acesso ao mundo escrito, em todas as suas manifestações, por não ser privilégio da grande maioria, representa uma divisão entre as pessoas, pois quanto maior o acesso ao mundo letrado, maior a chance de crescimento e desenvolvimento pessoal, social e, em alguns casos, econômico.

A falta de acesso à leitura foi fator comum nas trajetórias descritas pelas professoras, quer pelo fato de os pais serem analfabetos, como a professora Aurélia, Liberdade e Brida, por exemplo; quer pela falta de condições econômicas para adquirir livros, como no caso da professora Lizze.

> [...] meu pai embora não soubesse ler gostava desse tipo de leitura e comprava para que meus irmãos lessem (Professora Aurélia).

> [...] o que lembro da leitura são os versos que meu pai fazia, apesar de ser semi-analfabeto, porque teve poucos dias de escola, mas tinha o dom poético impregnado nas veias (Professora Liberdade).
>
> Para ser sincera não lembro muito das minhas primeiras leituras, mas, confesso que, a culpa não foi minha, nem de meus pais, pois os mesmos não tiveram a oportunidade de ir a escola (Professora Brida).
>
> Quase não tive acesso ao mundo do “faz de conta” dos clássicos literários. [...] Não porque não tivesse vontade de possuí-los, mas pelo fato de minha família não dispor de condições financeiras para isso. (Professora Lizze).

A ausência de pessoas alfabetizadas, na maioria dos casos, e da falta de livros em casa foram os fatores responsáveis por não ter havido relatos que fizessem referência a experiências de práticas leitoras na infância, antes do ingresso ao mundo escolar. Algumas professoras falaram da prática de ouvir histórias contadas por pessoas mais velhas, mas não que essas histórias fossem lidas para elas.

Assim, por entendermos que a leitura é a base essencial para a apreensão de todo e qualquer conhecimento, defendemo-la como uma prática que deveria ser possível a todo ser humano, por entendermos que ela possibilita desenvolver raciocínios, ter conhecimento de si e do outro. Ademais, concordamos com Barbosa (1990), Freire(2001), Alliende e Condemarín(2005), Kleiman (1997), Manguel (2004) e Vigotsky (2000), dentre outros, que a leitura possibilita a ampliação da nossa visão de mundo, o desenvolvimento da nossa consciência.

> A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana (VIGOTSKY, 2000, p.486).

Todavia, nem sempre a leitura foi entendida como elemento que possibilitasse o desenvolvimento da pessoa, do conhecimento e da consciência. Durante muito tempo, foi percebida apenas como meio de receber uma mensagem escrita, como decodificar palavras, confundindo-se leitura com aprendizagem da leitura, como se ela abrangesse apenas um processo limitado de alfabetização, isto é, decifração do código escrito. Imaginava-se que, uma vez que o aluno estivesse alfabetizado, automaticamente seria leitor.

> Durante anos e anos a escola estabeleceu como meta o ensino de uma certa modalidade de leitura decorrente de um saber específico sobre o sistema alfabético. Os métodos de alfabetização procuram evidenciar uma característica exclusiva desse sistema que possibilita a transformação de sinais gráficos em sinais sonoros (BARBOSA, 1990, p.43).

A redução da leitura a um exercício decodificador de símbolos, por suprimir a compreensão do escrito, foi uma concepção descrita por todas as professoras envolvidas na investigação, como uma prática comum em suas trajetórias escolares.

Em seus relatos sobre o período de alfabetização, são mencionados também casos de castigos físicos a que eram submetidas por não saberem a ‘lição’.

> Quando chegava a minha vez para o “bendito” teste, eu tremia, mas o medo que tinha dela era tão grande, que já me tinha feito aprender e conhecer o alfabeto. É isso que me livrava de levar “bolos de palmatória”. [...]Lembro-me bem, que em uma de minhas primeiras provas, levei uns bolos porque não consegui escrever o nome completo do meu pai (trecho da carta 1 professora Irismar).

A ‘permissão’ para serem impingidos ‘castigos’ físicos aos alunos por não ter aprendido uma lição ensinada é característica da Pedagogia Tradicional, cuja

centralidade e poder está centrado no professor. Mas não eram somente os ‘bolos de palmatória’ que caracterizam o ensino vivido pelas professoras pesquisadas como tradicionalista. Também os métodos utilizados para ensinar e cobrar a lição são ligados a essa corrente pedagógica.

> Minha primeira “Cartilha de ABC” era composta por alfabeto maiúsculo e minúsculo, famílias silábicas e palavras soltas e o estudo era na forma de soletração e tínhamos que decorar cada família e depois formarmos palavras com suas junções (trecho da carta 1 da professora Liberdade). [grifo nosso]
>
> Aprendi a ler com uma moça chamada Nazaré, que ensinava em sua casa, que ficava próximo a casa de minha mãe, usava cartilha do Abc com papel furado e era tomada a leitura de um por um (trecho da carta 1 da professora Luz). [grifo nosso]
>
> Fui promovida a uma cartilha que continha pequenos textos, que também eram repetidos como “lição” (trecho da carta 1 da professora Aurélia). [grifo nosso]

Os livros usados para alfabetizar, as tradicionais cartilhas, estavam baseadas no método sintético que parte da estrutura mais simples, a letra, para a mais complexa: a sílaba, a palavra, a frase. A metodologia de ensino, baseada no ensino tradicional, exigia apenas que os alunos ‘memorizassem’ o que era dito, para, posteriormente, ser repetido.

As práticas voltadas para o ensino repetitivo de letras e sílabas, permaneciam, segundo os relatos, nas séries iniciais. Pelo que dizem as professoras, nas séries seguintes, a concepção de leitura vigente era a decodificação dos signos escritos.

> [...] a professora pedia para abrirmos o livro em uma determinada página e solicitava nominalmente alguns alunos para realizar a leitura; aqueles que sentiam maiores dificuldades eram convidados para a mesa da professora, para treinar ou exercitar a soletração das palavras (trecho da carta 2 da Professora Brisa). [grifo nosso]

> Na 4ª série, a professora nos levava até ao quadro de giz e apontava com uma régua de madeira as palavras que deveriam ser decodificadas em alto e bom som. Como era uma garota tímida, lia bem, mas em voz baixa, detestava me expor na sala de aula e a professora dizia: "você ler bem, só precisa falar alto" (trecho da carta 2 da Professora Pollyanna). [grifo nosso]
>
> Na escola, não tive momentos marcantes de leitura como prazer, como viagem. Era muito mais um ato mecânico, uma obrigação, algo sem magia, sem vida, uma tarefa apenas (trecho da carta 2 da Professora Lizze).
>
> A professora fazia primeiro a leitura silenciosa, sem nem piscar os olhos, pedia a leitura oral com três dias de leitura fazíamos individual (trecho da carta 2 da Professora Polivalente).
>
> As leituras eram complementares copiadas do quadro, o professor lia, o aluno repetia, os conteúdos não eram contextualizados eram fora da realidade do aluno (trecho da carta 1 da Professora Marili).
>
> Quando eu estudava na 2ª serie me recordo que a leitura sempre começava assim: "abram o livro de leitura na pagina... e façam uma leitura silenciosa" e logo em seguida vinha a paragrafada, onde teríamos que nos preocuparmos em que parágrafo o aluno lia, porque a qualquer momento a professora mandava ele parar e um de nós teria de continuar (trecho da carta 1 da Professora Brida).
>
> Durante a leitura não podia interromper e todos tinham que acompanhar em silêncio, quem sabia ler e quem não sabia. Lembro-me de um colega que para acompanhar os textos colocava os dedos nas palavras, ela viu, levantou-se e torceu o dedo do menino (trecho da carta 3 da Professora Luz).
>
> Durante as aulas muitas vezes minha professora me pedia para copiar textos na lousa e eu lia muitos textos e acabava decorando (trecho da carta 1 da Professora Lydia).

Práticas leitoras voltadas para a decodificação do código escrito, no nosso entendimento, impedem ao leitor a compreensão do escrito como possibilidade de reinterpretação. Por essa via, a leitura ganha um caráter linear, literal, como se todos os textos tivessem as mesmas características, a mesma linguagem e a mesma finalidade. Segundo os relatos, mesmo nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, foram descritas práticas voltadas para a decodificação pura e simples dos materiais escritos.

> Em se tratando do ensino fundamental e médio, as leituras eram dos conteúdos existentes nos livros de cada disciplina. Os textos não eram

> ensinados para ousar, criar e recriar, isso ainda não era possível durante a minha própria escolarização (trecho da carta 2 da Professora Liberdade).
>
> Recordo-me que da 6ª até 8ª, não se trabalhava muito a leitura, o que o professor priorizava era a gramática, através de esquema que copiava no quadro. Livros também quase não usávamos. [...] Os professores não cobravam que lêssemos livros paradidáticos, a biblioteca também não tínhamos acesso, a não ser para pesquisa. Os textos eram escolhidos pelos professores e mimeografados, passávamos três dias com o mesmo texto (trecho da carta 2 da professora Luz).

A ausência de leituras voltadas para a compreensão e interpretação, além de impossibilitar a aproximação da realidade ao contexto escrito no texto, pode também, prejudicar o desenvolvimento das habilidades de leitura, por não favorecerem a mediação entre o lido e o vivido, impedindo, no pensamento de Vigotsky (2000), o desenvolvimento do conhecimento.

> Onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com extremo atraso (Vigotsky, 2000, p.171)

As professoras foram enfáticas ao destacar a lacuna que, hoje reconhecem, existiu em suas formações leitoras, no que diz respeito à aprendizagem de leitura voltada para o estudo da linguagem em seu aspecto interacionista.

> [...] não trabalhávamos a linguagem da leitura, não se procurava interpretar e sim decorar regras como obrigação, praticamente sem ampliação de recursos. Devido a isso, ainda hoje tenho dificuldades interpretativas (trecho da carta 2 da Professora Liberdade). [grifo nosso]
>
> A leitura não era de forma espontânea e sim de forma obrigatória. [...] Eu particularmente me sentia apática, desmotivada e distante do que eu tinha em minhas mãos. [...] Alguns livros que li não foram suficiente para um bom aprendizado (trecho da carta 3 da Professora Luz). [grifo nosso]

O reconhecimento das dificuldades significa uma tomada de consciência das limitações em relação à compreensão crítica da leitura, como também, a assunção de que na formação, as atividades de leitura não foram suficientes para que se desenvolvesse essa habilidade.

Nem todas as experiências de leitura vividas pelas professoras nos seus ambientes escolares foram incoerentes com os pressupostos que se difundem hoje de ler criticamente. Em algumas passagens, também foram relatadas experiências leitoras significativas, que fomentavam a interpretação e o prazer de ler.

> As minhas aulas prediletas eram quando as professoras nos levavam até a biblioteca e pediam que fizéssemos pesquisas, naquele tempo já gostava de turismo e ficava encantada com o litoral brasileiro, pensando em como seria gostoso conhecer lugares tão fascinantes (trecho da carta 1 da Professora Pollyanna). [grifo nosso]
>
> No terceiro ano desse curso [Magistério] tive experiências inéditas com a leitura. Líamos literatura infantil diante dos colegas, procurando desenvolver habilidades para ler para as crianças, produzimos alguns livros com nossas próprias histórias (trecho da carta 2 da Professora Lizze). [grifo nosso]

É preciso realçar ainda que essas experiências ‘positivas’ em relação aos hábitos leitores nem sempre aconteceram na escola. Houve relatos em que essas atividades aconteceram nos espaços voltados para a religião.

> A oportunidade de uma melhor leitura, que vem à mente agora foi quando participei do grupo Pastoral da Juventude, onde dentro dos textos bíblicos, podíamos fazer uma ligação das palavras de Jesus com a realidade do nosso dia-a-dia, despertando algo dentro de nós onde observávamos que as injustiças e desigualdades sociais existiam e que as vezes estávamos inseridos dentro deste contexto (trecho da carta 2 da Professora Luz).
>
> Durante esse tempo de catequista tive contato com uma incrível variedade de textos. Participei de cursos, tive aulas de Psicologia, realizei estudos e treinamentos de escola popular. Foi um momento importante, pois aprendi muito e procurei aproveitar o máximo esses ensinamentos (trecho da carta 2 da professora Lydia).

Enfatizamos que em todas as histórias houve uma aproximação das idéias sobre as vivências de leitura realizadas no ambiente universitário. Todas as professoras salientaram a importância desses estudos para o seu crescimento intelectual e profissional. Nos relatos sobre as formas de leitura vividas nos seus cursos de formação inicial, há coincidência dos métodos utilizados e das expectativas de aprendizagem das professoras.

> [...] para mim significou uma quebra de regime do conhecimento bem limitado de forma especial, pois aproveitei cada momento e aprendi a gostar de ler, percebi a necessidade de buscar informações, a principio para dar conta da exigência de se ter um curso superior (trecho da carta 3 da professora Brisa). [grifo nosso]
>
> Um dos momentos em que mais lia os textos era quando íamos apresentar os seminários para os colegas de semestre; lembro-me que preparávamos boas aulas e na hora do intervalo sempre íamos à biblioteca para pegarmos mais de um livro sobre a temática estudada (trecho da carta 3 da professora Pollyanna). [grifo nosso]
>
> No curso de Pedagogia, continuávamos lendo muitos capítulos de livros, muitas cópias, mas as leituras mais completas, mais densas foram se tornando mais freqüentes (trecho da carta 3 da professora Lizze).
>
> Com relação a leitura, era sempre a mesma rotina, leitura paragrafada ou em grupos, para que pudéssemos explicar o que tínhamos lido. Confesso que durante todo o meu curso, li somente por obrigação e para apresentar trabalhos (trecho da carta 3 da professora Brida). [grifo nosso]
>
> As leituras desta época eram feitas em apostilas. Éramos divididos em grupos, de forma compartilhada e depois cada grupo apresentavam para os outros (trecho da carta 3 da professora Luz). [grifo nosso]

Pelas histórias que nos foram contadas, percebemos que o espaço acadêmico dos cursos de formação para professores ainda reservam experiências significativas para o exercício das habilidades de leitura, como nos casos citados pelas professoras Lizze e Brisa. Evidenciou-se também a falta de estratégias metodológicas mais diversas, uma vez que predominam os estudos em grupos e as leituras de apenas ‘partes’ de textos e/ou de capítulos de livros.

Pelos relatos das professoras, notamos que essas leituras, embora realizadas por ‘obrigação’ ou para ‘apresentar’ trabalhos exigidos pelos professores no contexto da disciplina, significaram uma possibilidade de aprendizagem para elas, pois é bastante comum a presença de expressões valorativas sobre o período vivido nas universidades. Elas são bastante enfáticas em reconhecer que esse período lhes proporcionou aprendizados significativos para a sua docência.

> Foi nessa fase também que passei a comprar mais livros, a ficar mais curiosa em relação às pesquisas realizadas na educação, onde percebei que ser professor e pesquisador é uma unidade possível, e que o professor que está na sala de aula do ensino básico pode ser um pesquisador de sua prática, observando, registrando, analisando o que faz e que a partir dessa postura pode surgir um melhor fazer pedagógico, mais consciente, melhor planejado e assim mais coerente e capaz de contribuir no seu processo formativo, bem como na sua profissionalização (trecho da carta 3 da professora Lizze).
>
> Aos poucos fui me acostumando, [com as leituras do Ensino Superior] consciente de que para vencer na vida é necessário enfrentar várias barreiras, sem deixar-me desmotivar, tendo consciência de que era importante para mim, não só na minha vida profissional, mas na minha aprendizagem. Porque, na verdade, estamos sempre aprendendo, e a vida é assim, um constante aprendizado (trecho da carta 3 da professora Liberdade).

Os textos e livros lidos na Universidade, segundo as professoras, foram voltados para o estudo dos conteúdos das disciplinas e para aprofundarem criticamente as questões relacionadas à educação.

> O que é educação de Rodrigues Brandão, meu primeiro livro lido na universidade, <u>a leitura foi em grupo e discutida em sala</u>, depois lembro do livro de Yves de La Taille, Piaget, Wallon, Vigotsky, uma leitura individual e fichamento, uma abordagem sobre a compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, lembro ainda de outro de Psicologia da Aprendizagem; fundamentos e desenvolvimento da aprendizagem, não lembro do autor e muitos outros como: Estrutura do ensino, currículo, didática e avaliação (trecho da carta 3 da professora Brisa). [grifo nosso]
>
> Destaco “Aprendiz da Prática docente: A didática no exercício do magistério”, <u>objetivando a nos fazer pensar sobre a nossa aula</u>, nossa

> metodologia; nossa ação educativa e nossas práticas de avaliação da aprendizagem escolar (trecho da carta 3 da professora Liberdade). [grifo nosso]
>
> No momento lembro de alguns livros como Pedagogia da Autonomia, Ensinar pela pesquisa (esse tinha muitas semelhanças com o método de ensino que eu estava trabalhando na escola, pois esta havia feito uma parceria com uma instituição que trabalhava com a mesma linha de pensamento e que havia me proporcionado o curso já mencionado), Educação e luta de classes, os três primeiros talvez tenham sido os que considero mais marcantes e enriquecedores durante esse período, pois podíamos pensar e considerar além do escrito (trecho da carta 3 da professora Lizze). [grifo nosso]

A possibilidade de aprofundarem os conhecimentos estudados em seus cursos de formação inicial a partir da leitura e da discussão dos pontos importantes oportunizou às professoras a aproximação de outras formas de leitura, que são concebidas como reinterpretação do lido, pressupondo-se a interação do leitor com as idéias difundidas pelo autor.

> Ler, segundo o dr. Wittrock, “não é um fenômeno idiossincrático, anárquico. Mas também não é um processo monolítico, unitário, no qual apenas um significado está correto. Ao contrário, trata-se de um processo generativo que reflete a tentativa disciplinada do leitor de construir um ou mais sentidos dentro das regras da linguagem (MANGUEL, 2004, p.54)

Goulemot (2001) amplia essa concepção e define o ato de ler como um jogo de conotações, pois não crê que exista leitura ingênua, pré-cultural, longe de qualquer referência exterior a ela.

> Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma acumulação aos sentidos produzidos pelas seqüências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu [...] . Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido.(ibidem, p. 108)

Jouve (2002), em concordância ao pensamento de Goulemot (2001), percebe a leitura como uma atividade complexa, plural, desenvolvida em várias direções; um processo que envolve cinco dimensões: neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica. O processo neurofisiológico compreende o aspecto observável da leitura, como um ato concreto. No dizer de Jouve (2002, p.17) "[...] ler é, anteriormente a qualquer análise de conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos." Neste sentido, torna-se possível *pulos* e *confusões* de signos na hora da leitura que, no processo cognitivo, entendido como o entendimento do material lido, pelo esforço de abstração realizado, tende a se dissipar.

Jouve (2002) atenta que os níveis de compreensão da leitura são variáveis, dependendo do texto que se lê e também da intenção em que se lê. Exemplifica que os textos complexos, geralmente, sacrificam a progressão em favor da interpretação, ao passo que um texto que vise ao entretenimento, ocorre com mais rapidez.

Como não poderia deixar de ser, há também o processo afetivo que a leitura permite. Da mesma forma que os processos reflexivos são necessários, as emoções, que uma leitura podem provocar, significam dar ou não dar continuidade a atividade de ler.

> Tomachevski (1965), desde o início do século, colocava em evidência essa primazia da emoção no jogo textual: "quanto maior o talento do autor, mais difícil é se opor à suas diretivas emocionais, mais convincente é a obra. É essa força de persuasão que, sendo um meio de ensinamento e de predicação, é a fonte de nossa atração pela obra". (JOUVE, 2002, pp. 19-20)

O afeto aparece como um componente essencial da leitura, em especial das leituras literárias. Contudo, mesmo em textos não-literários, há que existir um envolvimento afetivo. Entendemos, portanto, que a emoção pode fazer com que o interesse do leitor seja intensificado, ou não.

Para cada livro, texto, parágrafo, frase e palavra lida, deve haver uma necessária intenção de compreensão e de questionamento sobre o seu sentido. Segundo Jouve (2002, p.22) “[...] qualquer que seja o tipo de texto, o leitor, de forma mais ou menos nítida, é sempre interpelado. Trata-se para ele de assumir ou não para si próprio a argumentação desenvolvida.”

É preciso considerar o sentido que se apreende da leitura. Sentido esse que deriva da cultura em que o leitor se encontra, envolvendo tanto os aspectos individuais do leitor, como os coletivos. Jouve (ibid.) afirma que “[...] a leitura afirma-se como parte interessada de uma cultura.” A leitura é, por conseguinte, a aplicação das idéias adquiridas, portanto resume-se em atitudes de averiguação, emoção, compreensão, reflexão, avaliação crítica, generalização e o uso de conteúdos lidos.

Atualmente a leitura assume (ou precisa assumir) uma dimensão bem mais ampla que a decifração da escrita, pois serve de mediação para o acesso do leitor ao mundo. Constitui-se numa atividade complexa na qual o indivíduo deverá não somente decifrar e decodificar a escrita, mas também realizar uma interpretação do que se está lendo. Manguel (2004, p.53) entende que, “[...] ao seguir o texto, o leitor pronuncia seu sentido por meio de um método profundamente emaranhado de

significações aprendidas, convenções sociais, leituras anteriores, experiências individuais e gosto pessoal”.

Desta forma, devemos pensar na leitura como uma atividade significativa carregada de poder que nos permite penetrar em mundos desconhecidos, longe de ser uma atividade meramente visual, pois deve sempre haver uma interação entre o conhecimento de mundo do leitor e o que ele apreende do que lê. Embora possua vários significados, que mudam de autor para autor, podemos entendê-la como uma atividade pessoal, individualizada com características próprias.

Atividade esta que, na atualidade, significa possibilidade de autonomia, como um dos meios de exercício da cidadania e conseqüentemente facilita a luta por melhores condições de vida. É consenso que a leitura tem o papel fundamental no contexto político, social e econômico das sociedades, pois possibilita a reflexão, a integração e o crescimento intelectual das pessoas, tornando-as mais conscientes do mundo que as cerca.

A escola, por vezes, esquece-se de considerar a leitura de mundo da criança, conhecimento que ela adquiriu por meio de suas experiências, não necessariamente a leitura do impresso, mas sua compreensão de coisas, de objetos, de sinais, de pessoas, com os leitores que constituem seu cotidiano. Entendemos que a escola não deve esquecer um dos maiores ensinamentos de Freire (2001, p.11), “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”.

Assim como Freire, também Lajolo (2002) afirma que antes da leitura dos livros, aquela que se aprende nos bancos escolares, é necessário que a escola considere, até como forma de facilitar o aprendizado da leitura do material impresso, as outras leituras aprendidas pela criança mediante suas experiências de vida. Segundo a autora (2002, p.7), “[...] ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida.”

Entender a leitura como algo mais abrangente que a decodificação de palavras, é, possivelmente, uma das questões que precisam ser analisadas no nosso atual contexto, pois ainda permanecem como válidas definições do ato de ler como uma prática de caráter lingüístico-cognitivo. Nessas concepções, privilegiam-se a decodificação das expressões literalmente apresentadas no texto. Ler passa a significar apenas a apreensão de informações do texto e o leitor é apenas o receptor de uma mensagem. Essas vertentes consideram que o sentido de um texto está apenas no material escrito, sendo negada ao leitor qualquer participação em seu significado.

A leitura é um processo dinâmico, é integração, é um dos agentes responsáveis pela modificação do comportamento humano. É também um processo contínuo que envolve e exige o engajamento de todas as partes envolvidas, a escola, os profissionais da educação, até mesmo o próprio sujeito a ser trabalhado. A leitura não é uma ação de resultados imediatos, mas de esforços contínuos e solidários.

Para Schopenhauer (apud ALVES, 1999, p.56), “[...] quando lemos, outra pessoa pensa por nós: só repetimos seu processo mental. Durante a leitura nossa cabeça é apenas o campo de batalha de pensamentos alheios”. Em outras palavras, quem lê constrói significados, e faz uma junção entre o seu conhecimento de mundo, seus conhecimentos lingüísticos e as informações referentes ao tema, com o conteúdo tratado no texto e as informações oferecidas pelo autor, expressas no papel.

> Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, 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 não prevista (LAJOLO, 2002, p.91).

De um modo geral, entendemos que o ato de ler não pode ser entendido como um processo sem nenhuma utilidade para a vida diária, um ato que apenas envolve a decodificação de palavras. É indispensável, pois, ligar a atividade de ler com os mais variados aspectos e necessidades de sua vida pessoal e social, de forma que se evidencie a sua importância não somente na vida escolar, mas na vida cotidiana.

> Para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam com suporte e recurso (SOLÉ, 1998, p.42).

Essa flexibilidade no ato de ler, ou seja, a capacidade de utilizar uma ou mais estratégias, adequando-as a diferentes situações, tipos de textos e objetivos de leitura é o que caracteriza o tão desejado *leitor proficiente* (KLEIMAN, 1997). No

entanto, Barbosa (1990) considera que as nossas escolas não têm considerado a existência desta escrita diversificada e a evolução das diversas modalidades de leitura. Segundo o autor, a escola continua se preocupando com um modelo imutável de leitura, voltada somente à escrita dos livros, à escrita literária.

Na escola, a leitura é a única atividade que se constitui, ao mesmo tempo, como forma de instrução e instrumento de aprendizagem de outras disciplinas do currículo. Realizada de forma eficiente, relaciona-se diretamente com o êxito escolar, tendo em vista que um leitor proficiente tem mais possibilidades de penetrar numa infinidade de conhecimentos passados pelos livros.

O leitor, ao não desenvolver a proficiência leitora, torna-se incapaz de, ao final de um enunciado, compreender o sentido expresso no texto, tendendo muitas vezes a fracassar nas disciplinas que requeiram leitura, que são todas aquelas presentes em nosso currículo. Cagliari (1992) considera que os maiores problemas enfrentados pelos alunos ao longo dos anos de estudo, chegando até à pós-graduação, são decorrentes de problemas de leitura. Entende que para um aluno aprender conteúdos de Geografia, História, Ciências ou de qualquer outra disciplina, ele deve, primeiro, saber ler.

Partindo da premissa de que o conhecimento chega às escolas ou a qualquer outro lugar, sobretudo, por meio de material impresso que, para ser compreendido, necessita ser lido, consideramos muito difícil, senão impossível, imaginar um sistema educacional em que a leitura não esteja presente. Conforme o autor supracitado (ibid.) “[...] a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A

maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma”.

Entendemos, pois, que a leitura desenvolve no leitor uma série de posturas que constituem o caminho mais adequado para o seu desenvolvimento, tanto no processo de aprendizagem quanto na sua formação humana, pois contribui para o seu desenvolvimento intelectual, ético e social. Concordamos que ler permite ainda ao aluno:

> [...] obter informação e ampliação do conhecimento, estimulando e desenvolvendo os processos mentais superiores, desempenhando uma importante função afetiva e uma função de recriação vinculada ao prazer, ao deleite e ao lazer, fomentando a criatividade e favorecendo a integração e a participação ativa na sociedade (PÉREZ E GARCIA, 2001, p.45).

Entretanto, as questões relativas à leitura e às práticas leitoras no mundo contemporâneo, sobretudo na realidade brasileira, permanecem apoiadas em bases contraditórias, pois de um lado, espera-se que haja leitores fluentes; de outro, não se vêem possibilidades concretas para a existência desse leitor. A inexistência de políticas e de ações para que sejam superadas as dificuldades na aquisição de livros, como um primeiro elemento para a leitura, podem ser, por sua vez, fortes empecilhos para o desenvolvimento destes hábitos leitores.

Em uma relação paradoxal, é recorrente que ao falarmos em leitura e leitores, surja a figura de uma pessoa sentada ou até mesmo deitada sob uma árvore, absorta em um livro. Contudo, essa pode ser uma imagem não muito comum, tampouco decifratória de um leitor em nossos tempos, uma vez que hoje

convivemos com diversos materiais de leitura e o livro continua sendo um objeto de difícil acesso.

Em casos específicos, como o do professor, as leituras tornam-se fundamentais para o desenvolvimento de suas atividades profissionais. Pelo que pudemos analisar pelo teor das cartas que nos escreveram, as professoras envolvidas em nossa pesquisa lêem pouco e têm pouca familiaridade com materiais escritos relativos à sua formação profissional. Contudo, essa constatação não se torna suficiente para que se caracterizem como não leitores.

Em suas cartas, não há passagens que revelem intimidade com livros relativos à própria formação ou mesmo destinados ao entretenimento. Quando falam sobre o que leram, a maioria revela que os últimos livros lidos estavam voltados para o exercício de sua profissão, embora revelem preferências por romances e livros de auto-ajuda, como a professora Brisa e Brida; ou ainda, para realizarem trabalhos e tarefas relativas aos cursos de formação, como nos casos das professoras Pollyanna e Marili.

> Na época da especialização tive a oportunidade de ler e reler temas de caráter científico, pude refletir mais sobre os problemas e as soluções na área educacional e reafirmar a idéia de que leitura é fundamental na vida de um professor (trecho da carta 3 da professora Pollyanna).
>
> Ao escrever a monografia, as leituras eram inúmeras. [...] Li *O preconceito lingüístico*, de Marcos Bagno, e vários textos relacionados à linguagem na escola, para desenvolver a minha pesquisa (trecho da carta 3 da professora Marili).
>
> Sempre leio livros relativos à minha profissão, como o da Terezinha Rios, *compreender e ensinar*, para aprimorar, repensar e melhorar a minha prática docente. Mas também gosto de ler romances. O último livro que li foi *o caçador de pipas* (trecho da carta 3 da professora Brisa).
>
> Gosto de ler livros relacionados à minha profissão e de auto-ajuda. Li e reli *Brida* de Paulo Coelho, por que esse livro me traz esperanças, de que as

> pessoas podem realmente ter nascido para completar alguém (trecho da carta 3 da professora Brida).

Os trechos supracitados certificam-nos de que os professores não se identificam como não-leitores, preferindo ser reconhecidos como “[...] leitores submetidos a condições bem determinadas de formação para a leitura”.

Essa formação para a leitura, que deveria acontecer de forma efetiva a partir do período da alfabetização e ser desenvolvido, paulatinamente, ao longo da jornada escolar, não se vem concretizando em nossas escolas, por motivos vários: falta de livros nas casas das crianças, ausência de incentivo dos pais para a leitura, inexistência de atividades escolares que estimulem o desenvolvimento dessa habilidade e até mesmo o despreparo dos professores para o ensino da leitura.

Quando falamos do despreparo dos docentes, ressaltamos uma evidência que se manifestou durante a realização do curso de formação continuada, do qual as professoras envolvidas nesta pesquisa faziam parte: os professores não têm uma rotina de ensino de leitura definida em suas salas de aula. Constatamos pelas atividades desenvolvidas ao longo do curso, quando os professores participantes demonstravam como realizavam suas aulas de leitura a partir dos textos que levávamos para estudo.

No entanto, apesar de terem manifestado certo despreparo para realizarem atividades de leitura, todos reconheciam a importância dessa habilidade para o desenvolvimento intelectual de uma pessoa e também a necessidade atual de, como professores, lêem mais e mais, a fim de desenvolver novas práticas

leitoras; menos escolarizadas[39], mais voltadas para a compreensão e desenvolvimento da criticidade.

> Hoje, como docente e tendo cursado a faculdade de Pedagogia, compreendo melhor alguns dos porquês dessas manifestações reais da leitura escolarizada, pois carregam nas entrelinhas uma serie de fatores que influenciam tais práticas, tanto no passado quanto no presente (trecho da carta 2 da professora Lizze).
>
> A leitura em minha vida hoje está bem mais presente e de forma mais prazerosa; estou sempre buscando aprender mais, aprofundando e fundamentando novos conhecimentos para melhorar minha prática em sala de aula e ampliar meus conhecimentos enquanto profissional (trecho da carta 3 da professora Brisa).

O reconhecimento pelo professor da importância da leitura como elemento necessário à docência, uma vez que corrobora com o desenvolvimento pessoal e profissional, dá a dimensão de que 'embora' vivamos diante de tantas adversidades, precisamos batalhar pela sobrevivência, restaurar nossa dignidade e melhorar as condições de trabalho nas escolas. Pouco adianta falarmos que o professor precisa ser leitor, se os seus proventos são insuficientes para que ele tenha acesso a materiais escritos. Sem um bom salário não há como comprar livros diversos nem fazer assinaturas de jornais e de revistas.

Devido aos baixos salários, os professores procuram outras formas de sobrevivência, ou ainda, novas lotações em escolas diversas. Sobrecarregados de trabalho, ficam fatigados diante de tantos afazeres. De que forma poderão, cansados, fazer leituras? Os olhos, diante das páginas escritas, fecham-se

[39] Quando usamos essa caracterização 'escolarizada' para a leitura, nos reportamos para as atividades que (normalmente) são realizadas em sala de aula, a partir da leitura, como o preenchimento de fichas e realização de avaliações a partir de questões de estudo do texto em nível literal, que limitam a compreensão e a criticidade.

lentamente, a mente fica paralisada pelo cansaço das inúmeras horas de aulas ‘dadas’ naquele dia.

A leitura exige reflexão para que possa advir o conhecimento, portanto, reiteramos que o estudo, a atualização e o conseqüente crescimento intelectual do professor só podem ser cogitados se pensarmos na totalidade de seu trabalho. Uma boa aula é resultado de conhecimentos, advindos de estudos, de leituras e de atividade de planejamento consciente e bem elaborada. Sem tempo para realizar essas exigências, o professor não poderá contribuir para uma educação de qualidade.

É necessário considerarmos que possíveis lacunas existentes na formação dos professores são derivadas de todo um processo histórico e social. No capítulo seguinte, abordamos questões referentes à formação docente, como forma de analisar os desafios decorrentes dessa profissão.

Capítulo 4 Tudo aqui quer me revelar: o professor e a formação

Tudo aqui quer me revelar
Minha letra, minha roupa, meu paladar
O que eu não digo, o que eu afirmo
Onde eu gosto de ficar
Quando amanheço, quando me esqueço
Quando morro de medo do mar
(CHRISTIAAN OYENS E ZÉLIA DUNCAN)

Tem aqueles que nunca leram e têm vergonha, os que não têm mais tempo de ler e que cultivam o remorso, há os que não lêem romances, só livros úteis, ensaios, obras técnicas, biografias, livros de história, há os que lêem tudo e não importa o quê, os que 'devoram' e têm olhos que brilham, há os que só lêem os clássicos, meu senhor, 'porque não há melhor crítica que a peneira do tempo', os que passam a sua maturidade a 'reler' e aqueles que leram o último livro tal e o último tal outro, porque é preciso, o senhor sabe, estar atualizado... (DANIEL PENNAC, 1998)

Nessa passagem do livro de Pennac (1998), encontramos a justa medida das diversas formas de relação do professor com a leitura. O autor traz as inquietações deste profissional em relação ao que dele se espera no que concerne à leitura. Afinal, como se concebe que um professor não seja um leitor? Esse é o ponto central de nosso debate neste ensaio, tanto que é nosso intento, entender, por meio de suas histórias, as vicissitudes que perpassam essa questão.

No presente capítulo, cujo objetivo é analisar o papel do professor e a sua formação, procuramos entender as questões referentes à sua função e os desafios que ora perpassam essa profissão, como forma de situarmos a sua condição de 'preparador de leitores'. Para isso, apresentamos reflexões sobre a formação docente no Brasil, baseados nos pensamentos de Charlot (2005), Farias (2006),

Freire (1999), Libâneo (2001, 2003), Lima (2002), Muñoz (2001), Pimenta (2002), Rios (2002) e Souza (2006), por exemplo, como forma de provocar um necessário debate a respeito dos modelos formativos dos cursos de formação de professores.

Ao apresentarmos as concepções de leitura vivenciadas pelas professoras envolvidas em nosso estudo, com prudência, para que fique evidente o tempo histórico em que aconteceram, a fim de evitarmos afirmações equivocadas sobre as práticas de leitura vividas por essas profissionais. Trouxemos as lembranças do passado, mesmo sabendo das ‘restrições’ a serem feitas quando julgassem necessárias a fim de não exporem totalmente suas fragilidades.

Justificamos essa prudência, por sermos conscientes de que quando trabalhamos com histórias autobiográficas, não conseguimos evitar que alguns fatos e passagens sejam ‘esquecidos’ ou ‘omitidos’. Contudo, apresentamos fidedignamente as informações que nos foram confiadas, com vistas a construir a partir dessas lembranças, as histórias de leitura das professoras.

Reconhecemos que alguns elementos dessas histórias perderam-se nesses nossos tempos *pós-modernos*. Hoje, não mais se tem conhecimento do uso do *papel furado* para que seja *tomada a lição* das pessoas que estão sendo alfabetizadas, mas ainda assim, permanecem as marcas de um ensino tradicionalista, marcado pela repetição e pelas práticas copistas, sobretudo, nas salas de alfabetização, hoje 1º ano. Algumas passagens reveladas pelas professoras, como os castigos físicos, a inexistência de calendário letivo e até

mesmo as audições de histórias sob a luz da lua, hoje não são mais práticas comuns.

No entanto, ainda é recorrente, em nossas escolas, a leitura como atividade decodificadora, sem desenvolver estratégias para a compreensão e interpretação das idéias difundidas. Essas estratégias de ensino, que deveriam ser conhecidas pelas professoras que atuam nas salas de aula do 1º ao 5º ano, por exemplo, devem ser ensinadas nos seus cursos de formação inicial.

No caso específico das professoras em questão, o curso de formação inicial é a Pedagogia[40]. Das 10 professoras envolvidas nessa pesquisa, 8 são pedagogas: 5 pela FAEC e 3 pela UVA, em regime especial, com habilitação específica; 2 são egressas do Curso Magister, com habilitação em Língua Portuguesa e Arte-Educação.

Embora não seja objetivo desse estudo analisar as práticas de ensino de leitura, é nossa intenção refletir sobre as questões relacionadas à formação leitora das professoras. Portanto, não descartamos as experiências de leitura vividas nos seus espaços de formação profissional, que foram apresentadas no capítulo anterior, como componente formativo dessas docentes.

[40] Na FAEC, o Curso de Pedagogia habilita os seus licenciados a ministrarem aulas nas disciplinas do Curso de Magistério do 2º Grau (Curso Normal). Contudo, os egressos deste curso atuam nas salas de aula do Ensino Fundamental, em quaisquer disciplinas, uma vez que, na região, há carência de professores habilitados em áreas específicas. Somente a partir dos últimos 8 anos é que estão aparecendo, na região, os cursos de licenciatura em regime especial pela UVA, em áreas específicas.

Diante da inegável importância da leitura em nossos dias, precisamos ponderar sobre as práticas leitoras, sem desconsiderar a existência, ou não, das efetivas condições para o seu desenvolvimento. Essa preocupação é proveniente da decisão de realizarmos um trabalho investigativo sobre leitura como elemento formativo da docência. Dessa forma, as histórias de leituras, que contamos no Capítulo 2, poderiam ser classificadas como *ideais*, caso o professor tivesse vivido momentos prazerosos e de real aprendizado a partir de suas atividades leitoras. Na sua infância, alguém poderia lhe ter contado ou lido histórias, cheias de encanto, de seres imaginários, de causos, de fantasmas. Poderia também ter tido a oportunidade, uma vez alfabetizado, de ganhar livros de presente ou de comprá-los, ou de ter como consegui-los emprestados. Ou ainda, poderia ter experienciado, nos ambientes escolares que freqüentou, situações de leitura, em que além da decodificação, a compreensão tivesse sido construída.

No entanto, defrontamo-nos com histórias que mais fazem gerar preocupação, tristeza e mágoa ao serem lembradas do que prazer ou saudade. As trajetórias de leitura das professoras nos fizeram sentir uma sensação de estranhamento, por constatarmos que, se elas não são *professoras leitoras*, é uma conseqüência de suas trajetórias *desleituralizadas*. Assim, o afastamento dessas professoras das práticas leitoras pode ser tributário, tanto da falta de experiências de leitura em sua vida escolar, como também do custo que existe para manter esse hábito, por exemplo.

> Se assumirmos o conceito de leitor como aquele que vive práticas constantes de leitura no seu cotidiano de vida, vamos ver que isso custa e, quanto maior o desejo por leituras múltiplas, mais ainda vai custar em termos de investimentos econômicos. Livros custam. Assinaturas de jornais

> custam. Revistas na banca custam. Periódicos profissionais custam (SILVA, 2005, p.63)

Se pensarmos no custo que isso pode representar, fica inviável para o professorado brasileiro de escolas públicas, cujo patrão (o governo) não lhe paga bem. O status de professor leitor fica comprometido, neste contexto em que o dinheiro é empregado apenas para garantir as condições mínimas de sobrevivência.

Outro fator que pode ser conseqüência do primeiro seria a falta de tempo do professor para desenvolver a rotina de uma leitura que não fosse técnica, para o desenvolvimento de suas atividades docentes de sala de aula. Devido aos baixos salários que recebem pelo desempenho de suas funções, tem sido bastante comum que esses profissionais assumam cargas horárias de trabalho em três turnos.

Pennac (1998) reporta-se a essa *falta de tempo* para a leitura tão presente no discurso de todos nós. Considera-o um grave problema, mas também considera como *falta de vontade* de ler. Segundo ele, “[...] o tempo para ler é sempre um tempo roubado. (tanto como o tempo para escrever, aliás, ou o tempo para amar)” (idem, p.118).

Numa época em que a leitura prazerosa virou moda nos discursos, é bastante incômoda a possibilidade de os professores, como formadores, não conseguirem ‘demonstrar’ isso. Lima (2002, p.29) afirma que “[...] os professores precisam ter a consciência do seu próprio prazer pela leitura para que possam fazer dessa leitura, uma conversa com sua prática pedagógica”. Essa conversa refere-se à reflexão: o retorno à prática, mediado pela teoria, a indissociabilidade da teoria e

da prática, a práxis. No dizer de Freire (1999, p.24) “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”.

A relação de comprometimento com o texto que se lê, sob o ponto de vista freireano, diz respeito à coerência, ao entendimento do que é lido, à possibilidade de transformação do pensamento e, da ação, pelo conhecimento adquirido. Esse mesmo pensamento é compartilhado por Lima (2002, p.29), quando reitera que:

> Pensando a leitura como um dos mais importantes auxiliares da formação docente, no sentido de acesso a novos conhecimentos, o cuidado com o conteúdo e com a maneira de trabalhar com essa atividade poderá ser uma nova preocupação para aqueles que trabalham com os profissionais do magistério[...].

Do exposto, entendemos que a leitura deveria ter espaço garantido na formação dos professores, porém nem sempre isso acontece, pois convivemos com espaços formativos, em alguns casos aligeirados, que não têm permitido o aprofundamento e a reflexão dos materiais, em geral lêem-se apenas cópias de partes de livros.

Entendemos que a identidade profissional, relaciona-se ao fazer docente e dele parte para ser repensado e refeito, portanto, fazemos essa reflexão sobre os professores e sua formação como forma de compreendermos o processo de sua formação leitora. Portanto, nossa pesquisa sobre a formação leitora do professor funda-se em duas vertentes: de um lado, a inquestionável importância da leitura em

nossa sociedade letrada; do outro, a figura do profissional docente, o professor, atualmente qualificado como não leitor.

4.1. O professor: quem é esse profissional?

Para anunciarmos uma definição do termo “professor”, precisamos, em princípio, considerar o tempo histórico a que nos estamos referindo. Essa é uma observação que precisa ser feita, pois a educação é um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado, um processo formativo pela reflexão e pelo conhecimento. Nesse mesmo sentido, também o professor, como agente de ensino, precisa estar situado no tempo histórico.

> Uma visão simplista diria que a função do professor é ensinar e poderia reduzir este ato a uma perspectiva mecânica, descontextualizada. [...] Entretanto, sabe-se que o professor não ensina no vazio, em situações hipoteticamente semelhantes. O ensino é sempre situado, com alunos reais, em situações definidas. (CUNHA, 1989, p.24)

Conceituar o professor como aquele que ensina algo a alguém, cuja função educacional é mais de procurar ‘internalizar’ que ‘conscientizar’, pode ser decorrente da visão tradicionalista que ainda prevalece na nossa educação.

> Foi muito forte a influência positivista e de muita extensão as práticas baseadas em seus princípios. o axioma da neutralidade valorativa das ciências conduzem o positivismo a ignorar o condicionamento histórico-social do conhecimento. (ibid., p. 29)

Ao longo da história, as funções e condições identitárias do sujeito professor vão se configurando. Se partirmos da história da educação do nosso país, por exemplo, veremos que no período em que éramos colônia de Portugal, cabia aos jesuítas, chegados em 1549 e fundadores das primeiras escolas, instruir os filhos dos proprietários. Nas escolas coloniais, durante os 210 anos em que a Companhia de Jesus responsabilizou-se pela educação dos brasileiros, prevaleceu o *Ratio Studiorum*, numa versão de educação religiosa.

A educação jesuítica primava pela submissão e domínio político, em favor dos interesses da Igreja Católica e do governo português. Com seu espírito de autoridade e de disciplina, os jesuítas exerceram um papel conservador; a Igreja Católica, ameaçada pelo espírito crítico que rondava a Europa, empenhava-se pelo ensino jesuítico, para reafirmar sua autoridade. Por sua vez, o governo português confiou à Companhia de Jesus, uma larga obra de penetração e de colonização das terras de Portugal, uma vez que o seu principal interesse era o de exploração e defesa das colônias.

> Havia que se doutrinar as suas elites condutoras, para manter cativa a alma da Colônia. Os ventos reformistas sopravam de todos os lados, e era preciso manter-se em guarda e ocupar os espaços estratégicos para garantir a vitória, ou seja, a posse espiritual desta parte do Novo Mundo, já que tanto se havia perdido no Velho Mundo (XAVIER, 1994, p.46)

Em vista disso, entendemos que esses interesses, na realidade, convergiam para um único objetivo, a manutenção da ordem. Nesse sentido, a educação jesuítica refletia claramente o seu caráter elitista, pois não visava à formação do povo, pelo contrário, este foi excluído do sistema educacional. A educação de elite possuía seu público e servia como patamar de ascensão social.

A concepção de professor que atendia a esses preceitos é a daquele que tudo sabe, detentor de todo o conhecimento. Um ensino destinado à elite colonial, por conseguinte, alheio à realidade da Colônia, haja vista a preocupação em se ensinar uma cultura geral básica, baseada nos princípios europeus. Para os índios, apenas a catequese e a instrução necessária para deixá-los mais ‘dóceis’.

Nos anos 50 do Século XVIII, os jesuítas são expulsos, por força das Reformas Pombalinas. Nessa mesma época, ocorre a reformulação do sistema de ensino da metrópole e das colônias, culminando em 1759, com o fechamento dos colégios jesuíticos.

> [...] funda, nas cabeças de comarca, aulas régias avulsas secundárias, para meninos, de gramática latina, grega e hebraica, de retórica e de filosofia, a serem preenchidas por professores escolhidos em concurso público e pagos pelo Erário Régio, portanto, contratados como funcionários do Estado (HISLSDORF, 2003, P.20).

O interesse maior dessas Reformas era modernizar o ensino e desligá-lo da Igreja. Laicificar o ensino e instituir as aulas régias, também significaram a garantia do ingresso de professores leigos no sistema. Professores formados pelas escolas jesuíticas, portanto, com predomínio do tradicionalismo, da autoridade, da disciplina e da submissão à uma educação livresca, acadêmica e aristocrática.

Com a chegada da Família Real no Brasil, surge o Ensino Superior, que passa a ser supervalorizado, em detrimento aos demais níveis de ensino. No secundário, permanece a organização das aulas régias, aulas avulsas de grego, latim, retórica e filosofia; sem estarem ligadas a instituições de ensino. Nesse

período, as mulheres começam a freqüentar as Escolas de Primeiras Letras, criadas para “[...] ensinar a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática portuguesa e a doutrina católica”. (XAVIER, 1994, p.64)

Nas escolas de meninas, a geometria era substituída por “prendas domésticas” (idem). Prevalece o ensino instrucional, mas, com a expansão do ensino, surgem os primeiros cursos de formação para os professores. Segundo a autora supracitada (1994, p.65), “[...] os Cursos Normais seriam criados, em caráter precário e em quantidade extremamente limitada, quase uma década depois da criação das Escolas de Primeiras Letras”.

Nessas escolas, não se ministrava um conteúdo essencial que o vinculasse efetivamente ao magistério das disciplinas da escola elementar. Conforme Xavier (1994, p.86) “[...] esse ensino normal, de nível secundário e com duração de dois a três anos, constituía um curso de Humanidades de ‘segunda classe’”. De acordo com a autora, somente na segunda década do Século XX, no início do período republicano, o curso normal se profissionaliza de fato, e, “[...] mesmo mantendo a ênfase na formação geral, as Escolas Normais definiriam um conteúdo específico de preparação técnico-pedagógica.” (ibid.) .

Na década de 1930, a educação no Brasil vive um momento de transformações, com as Reformas de Francisco Campos, que transforma o ensino secundário em duas etapas: a primeira com 5 anos e a segunda, com duração de 2 anos. Em 1932, com o lançamento do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*,

são formalizadas as propostas teóricas e operacionais para a criação de um sistema nacional de educação. Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, dentre outros intelectuais, propõem a criação da *Escola de Professores*, no Rio de Janeiro.

De acordo com Pimenta (2000), o curso de Pedagogia, fundado em 1939, formava bacharéis que eram denominados “técnicos em educação”. A formação dos professores era técnica e instrumental, prevalecia a idéia pragmática de que o pedagogo deveria cuidar dos métodos e das técnicas de ensino.

Nos anos 1960, o curso de Pedagogia vive duas mudanças: primeiro, passa a formar bacharéis e licenciados: o pedagogo passa a ser professor para disciplinas dos cursos Ginasial e Normal (1962); depois, em 1969, extingue-se a diferença entre bacharelado e licenciatura. Segundo Pimenta (2000, p.32), nessa época, foi “[...] instituída a idéia de formar especialistas em administração escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional”. As idéias pragmáticas que dominaram o cenário educacional brasileiro começam a ser substituídas pelas neopositivistas no início da década de 1970, com o *tecnicismo educacional*.

> O pensamento educacional em toda a década de 70 mover-se-á em torno da elaboração de uma ‘ciência da educação’, já não mais nos moldes do pragmatismo, mas do neopositivismo, nas formulações do empirismo lógico e filosofia analítica. [...] seu objetivo é investigar a realidade educativa e propor procedimentos científicos (estratégias) visando à condução eficaz da aprendizagem em relação a objetivos comportamentais definidos (LIBÂNEO, 2000, p.98).

A Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, falava em educação e desenvolvimento econômico, e não humano nem social. Tudo gira em torno da

educação e emprego; a educação tem como mote a preparação para o trabalho. De acordo com Libâneo (idem, p.99), o curso de Pedagogia habilitava para o “[...] ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais (magistério de 2º grau), orientação educacional, administração escolar e planejamento educacional (pós-graduação)”.

Nos anos 80, prevalecia a idéia de que os educadores deveriam estar sintonizados com os movimentos sociais, com a consciência cidadã. A sociedade falava em cidadania, em direitos e não só em preparar mão-de-obra eficiente para o mercado de trabalho. A função da escola seria preparar para a cidadania, logo, a escola deveria preparar o aluno para a participação política, definida pela consciência política.

A função da educação era levar consciência para os que não a tinham, para que, conscientes, participassem das decisões políticas. O ideal era formar idéias críticas pelo estudo de conteúdos críticos; conduzidos pelos pressupostos da pedagogia crítico-social. Pelo exposto, evidencia-se uma forte influência do positivismo na nossa educação. Baseados no princípio de que a educação é neutra, ignoramos a historicidade do conhecimento e da educação durante muito tempo, o que fortificou essa disposição ainda existente em nossas escolas da aprendizagem como repetição e memorização.

Nos anos 1990, inicia-se o discurso em torno da qualidade da educação; surgem novos ‘adjetivos’ para o professor que, para atender aos padrões exigidos, precisa ser competente, reflexivo e qualificado para o exercício de sua função. A

competência, que passa a fazer parte dos discursos, supera os saberes específicos das áreas do conhecimento e ganha o contorno da ‘multifuncionalidade’.

> Mas o conceito de qualidade não é estático, não há consenso sobre seu significado nem existe um único modelo, pois ele depende da idéia de formação e de ensino que se tem. Durante muito tempo, e por ser proveniente do mundo da produção, a qualidade foi interpretada como um conceito absoluto, próximo às dimensões do inato e de atributo de um produto. (IMBERNÓN, 2005, p.98)

Em nome dessa qualidade, palavra mágica nas reformas dos anos 1990, configura-se um novo modelo para o professor. Exige-se que este seja capaz de trabalhar a informação que chega à sala de aula por vias diversas e de responder às expectativas inerentes a uma nova abordagem do currículo, no que diz respeito à seleção e ao tratamento conceitual e integrador de conteúdos, ao tratamento metodológico adotado. A educação ganha uma conotação produtivista, obrigando o professor *transformar-se* num profissional com saberes diferenciados e com sensibilidade para disponibilizá-los de forma apropriada. Idealiza-se um tipo de profissional competente para uma educação de qualidade.

Na contramão dessa visão, encontramos em Freire (1999) uma perspectiva de docência como exercício ativo da consciência para a produção de saberes. Um profissional prático-reflexivo que, segundo o autor supracitado, (ibid., p.43) “[...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” Defendendo uma educação libertadora, critica a ação docente voltada para a prática de ensino como exercício de fala e a aprendizagem como memorização.

> Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos em que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da edcuação, em que a única

> margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberme os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2005, p.66).

Na concepção de Freire (1999; 2005), o professor precisa ser capaz de agir e refletir, bem como de se reconhecer como formador e transformador das consciências. O professor, como agente transformador, precisa ser consciente da sua função social.

> É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar. (IDEM, 2002, p.16)

A assunção da possibilidade de refletir dá ao professor, segundo Freire (1999), a historicidade necessária para poder assumir seu compromisso de educar. Para o autor, somente pela consciência crítica, conseguida pela capacidade de ação e reflexão em relação a sua realidade, possibilita ao educador entender sua concretude, sua função social.

> Assim como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Esta relação homem-realidade, homem-mundo, [...] implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão (IBIDEM, p. 17).

Por tudo isso, consideramos que esboçar o perfil de um professor é uma tarefa delicada, sobretudo numa época em que o professorado vem sendo questionado e apontado como responsável (principal?) pelo baixo desempenho de aprendizagem dos alunos. Precisamos refletir que apesar da defesa de uma melhor qualificação profissional, as reais condições de trabalho continuam sofríveis, a

valorização do professor continua na esfera dos sonhos e os salários continuam baixos, tanto que muitos trabalham três turnos para completarem as suas rendas e viverem de forma digna.

Existem outros desafios na profissão de professor, além dos relativos a sua dignidade profissional e conseqüente perda de identidade, que perpassam o interior das escolas, dentre os quais, podemos considerar a diversidade social, econômica e cultural que hoje existe nas salas de aula. Essas tensões existentes tendem a ressignificar o papel do professor, trazendo novas questões para o debate.

> Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação. (IMBERNÓN, 2005, p.39)

Os contornos da profissão são definidos de acordo com a sociedade, relacionados também aos aspectos culturais, sociais e econômicos vigentes na época. Em cada momento histórico, predomina um ‘modelo’ de professor tido como ‘ideal’. Assim, na medida em que a sociedade, e conseqüentemente a escola renova-se, transforma-se e reinventa-se, os espaços de formação de professores precisam se adequar a essas mudanças.

O professor tem sua identidade projetada a partir das expectativas do contexto social em que está situada a sua escola. Partindo desse princípio, na sociedade em que vivemos, reclama-se por um profissional capaz de entender e divulgar as diversas formas de conhecimento. Essa é uma época em que um simples ‘clic’ conecta uma pessoa a qualquer outra, em qualquer lugar do mundo,

em questão de segundos. Diante das atuais exigências em relação ao professor, ampliam-se as responsabilidades em torno de seu trabalho e de sua função social.

> Historicamente, a profissão docente, ou seja, a assunção de uma certa profissionalidade (uma vez que a docência é assumida como “profissão” genérica e não como ofício, já que no contexto social sempre foi considerada como uma semiprofissão) caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento de alguns traços e quem predominava o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões. Saber, ou seja, possuir um certo conhecimento formal, era assumir a capacidade de ensiná-lo (IMBERNÓN, 2005, p.13).

Atualmente, exige-se mais que o ‘domínio’ do conhecimento da disciplina que leciona, faz-se necessário que o professor também esteja atento ao equilíbrio psicológico e afetivo dos seus alunos, como à sua integração social. Nos documentos que identificam os sistemas escolares, fala-se em formação integral do educando para o pleno exercício da cidadania. Cada vez mais, exige-se do professor.

> O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... (IBID., p.14)

A ampliação das funções do professor, por conseguinte, gera uma série de problemas, pois na medida em que a escola passa a se responsabilizar mais pela formação do aluno, a família começa a se *esquivar* de suas responsabilidades primárias em relação à educação das crianças. Tais incumbências conduzem à fragmentação do trabalho do professor, pois além do acúmulo de tarefas em que está envolvido, ainda há a exigência de constante renovação metodológica nas

aulas, principalmente pelo uso de tecnologia. Além disso, é percebido um movimento pela mudança dos conteúdos curriculares, pois se o acesso às informações cresce, aumentam as exigências em torno dos conhecimentos que o professor precisa dispor para trabalhar em suas aulas.

A efemeridade no tratamento das informações em nossa sociedade desvaloriza o trabalho de ensino nas escolas, e torna o professor inseguro em relação às suas aulas e ao estudo sistemático dos conteúdos científicos. Como possível conseqüência, percebemos a insegurança por que tem passado o professor quando no tratamento do conteúdo com seus alunos, que pode ser tributária não somente da efemeridade na apreensão das informações, mas sobretudo das mudanças na relação professor/aluno em nossas escolas.

A crescente desvalorização da importância da escola em nossos dias tem favorecido a despersonalização da figura do professor. Isso acontece tanto porque é um sujeito mal remunerado (o que lhe prejudica em termos de status social) quanto porque, e possivelmente por causa disso, passa a ser o alvo de todas as mazelas do sistema educativo. Dessa forma, o professor evidencia-se como o (principal?) responsável pelos desajustes no processo de ensino e de aprendizagem.

A responsabilização do professor pelos problemas da educação significa não levar em conta outros aspectos que interferem no desempenho escolar dos alunos, como os problemas familiares, econômicos, sociais e a falta de motivação de muitos alunos em relação ao ensino escolar. A comodidade que há, em especial por parte dos governantes, em atribuir a maioria dos problemas na educação à figura do

professor é relevante na medida em que escamoteia os reais entraves que existem no sistema educacional.

4.2 A formação docente

As exigências da sociedade atual indicam a necessidade de um novo modelo de professor, muito embora historicamente, bastasse possuir certo conhecimento formal para se assumir a função de ensinar. Durante muito tempo, os cursos de formação deviam preparar os docentes para transmitirem conhecimentos *acabados* e formais. Formava-se um técnico, baseado num ensino tradicional e enciclopédico; um especialista apto para aplicar as ‘receitas’ e procedimentos interventivos aprendidos.

Em face à complexidade e à volubilidade do conhecimento neste século, tal modelo não mais se aplica. No atual contexto social, político, cultural e econômico cada vez mais diversificado, urgente e precário, esses profissionais vêem-se na ‘obrigação’ de auto-afirmarem-se como reflexivos, competentes e críticos, pois a sociedade espera um professor multifacetado, com um perfil próprio, capaz de metamorfosear-se, para atender às contingências do contexto escolar. Assim, novas habilidades cognitivas, sociais e relacionais são requeridas como condição *sine quae non* de sobrevivência na profissão docente.

Para atender a essas exigências, fala-se de competência(s) que o professor precisa ter para ser um bom professor. Para Perrenoud, “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Evidencia-se nesse conceito, um fim pragmático, em si mesmo.

Contreras (2002, p.85), por sua vez, concebe que “[...] a competência profissional é uma dimensão necessária para o desenvolvimento ético e social, porque proporciona os recursos que a tornam possível.” Da mesma forma, Severino (2001, p.131) compreende que “[...] competência é a qualidade que faz superar a improvisação, o amadorismo, a superficialidade e a mediocridade. Exige a aplicação diuturna do método científico, precisão técnica e rigor filosófico.”

Contreras (2002) e Severino (2001) apreendem o termo não de forma pragmática, para atender a uma situação imediata, mas como condição necessária para compreender e exercer a intencionalidade do fazer docente. Rios (2002), na mesma corrente de pensamento considera que o uso irrefletido dos discursos atuais, como o da competência(s) pode nos conduzir a uma adesão por modismo, para não fugir da tendência e ser considerado incompetente. O que pode provocar um problema: modifica-se o discurso, mas a prática continua inalterada.

No mesmo contexto, vem a defesa de um novo professor: o reflexivo. Para situar a gênese da expressão, Pimenta (2002) apresenta os estudos de Schön, que desenha o perfil do profissional reflexivo como o professor capaz de reflexão sobre a reflexão na ação. Schön questiona a formação de professores que

pressupõe uma ação tecnicista. A concepção da racionalidade técnica, que ignora a capacidade de pensar, de refletir sobre um modelo curricular que ditava regras do como fazer.

A reflexão sobre a prática pode se tornar arma de luta para quebrar a anestesia do cotidiano. Ela força a ganhar distância reflexiva sobre o que fazemos, pensamos, constatamos que não sabemos, para sairmos à luta do que buscamos conhecer, aprender. Pimenta (2002) infere que ao refletir sobre a prática, o professor constrói saberes que lhe permite aprimorar o seu fazer docente. Defende que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática.

> O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito (FREIRE, 1999, p.43)

Em conformidade ao pensamento de Freire (id.), Pimenta (2002) julga ser necessário ultrapassar a situação imediata de reflexão sobre a reflexão na ação, como forma de possibilitar uma elaboração teórica de seus saberes, a criação de novos hábitos e de uma nova cultura profissional.

Esse perfil do professor poderá promover a educação de qualidade amplamente divulgada nos documentos e discursos contemporâneos. Palavras como competência(s), professor reflexivo e educação de qualidade tornaram-se freqüentes a partir da década de 1990, quando os debates em torno da educação

(re)começaram a se intensificar e, exigências internacionais efetivaram-se de forma mais premente nos países em vias de desenvolvimento, como o nosso.

Devido a essas questões, a formação docente voltou a suscitar questões e exigiu reformas na área educacional, que culminaram com a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB e com a implementação de um conjunto de planos voltados para a melhoria da qualidade da educação. A LDB 9394 de 1996, em seu Artigo 62 imprimiu novas exigências à formação de professores, como a obrigatoriedade de título de nível superior para os profissionais que desejam atuar na educação básica.

> Art. 62, A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (CARNEIRO, 2003, p.149).

A exigência legal de formação em nível superior para o exercício da docência provocou uma verdadeira corrida em busca de uma certificação que garantisse o direito de ser professor. Houve um significativo aumento do número de cursos de graduação, que oferecem licenciatura que, segundo dados do INEP/MEC passaram de 2.512 em 1991 para 5.880 em 2002. Contudo, ainda há dificuldades para formar professores em conformidade aos anseios deste novo tempo de qualidade e de competência(s).

Um dos fatores que corroboram para a precariedade dessa formação é a falta de verbas e de coerência entre as necessidades formativas e os discursos oficiais. Ademais, o despreparo de muitos dos formadores, os currículos defasados e

os baixos salários dos educadores, em especial no início da carreira, são razões bastantes para a precarização e conseqüente carência desses profissionais no mercado. Em decorrência dos fatores apresentados são formados profissionais, sobretudo em cursos aligeirados, com muitas limitações. Podemos considerar, por exemplo, a abordagem superficial dos conhecimentos científicos indispensáveis à formação do educador (em disciplinas apenas introdutórias) que impede uma reflexão mais elaborada e, por conseqüência, não favorece uma real construção conceitual necessária a um profissional de educação.

A percepção do conhecimento como algo pronto a ser memorizado e re-produzido pelos alunos é outro aspecto que tem se evidenciado nos cursos de formação de professores e, de certa forma, uma conseqüência da maneira como estão organizados esses cursos, sobretudo os que ocorrem em regime especial. Essa abordagem pragmática e não reflexiva dos conteúdos, segundo Severino (2001) tem sido recorrente em nossos dias.

Acerca dos conteúdos de aprendizagem, essa limitação se agrava porque é precária a incorporação do conhecimento. A formação do professor não lida de forma adequada com o conhecimento, encarado mais como um produto que se repassa do que como uma construção. A pedagogia da formação docente tem forte tendência à exposição e transmissão de informações, pelo professor, numa cadeia de repetições e reproduções. A postura investigativa inexiste.

A conseqüência mais imediata da inexistência de aprofundamento nos conhecimentos adquiridos pelos docentes em seu processo de formação inicial é a

continuação de práticas de ensino desvinculadas de criticidade, como também a ocorrência da aprendizagem mecânica e repetitiva, sem que seja destacada a importância da produção dos saberes. A falta de vínculos, do professor, com o conhecimento sistematizado que vai ensinar pode impedir, do mesmo modo, a superação, pelo aluno, de suas limitações.

> A formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa e, por outro lado, envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações (IMBERNÓN, 2005, p.40).

Um outro fator que corrobora para os problemas nos cursos de formação de professores é a brevidade dos estágios. Estes geralmente são oferecidos apenas no último ano dos cursos de formação e não raro em situações que em quase nada lembram o cotidiano da escola. Artificializam-se as ações, preparam-se os espaços, mascaram-se os problemas e afirma-se ter cumprido o estágio.

Lima (2002, p.252) afirma que ainda é bastante comum a ilusória ligação do estágio com a parte prática do curso, contudo, afirma que: “[...] o estágio enquanto componente curricular não pode ocorrer desvinculado da proposta do curso de formação do qual faz parte e não deve ser desviado em forma de eventos, obras sociais e trabalho de atividades terceirizadas”. A referida autora defende que o estágio pode ser “[...] espaço de reflexão sobre as próprias contradições e problemas da prática docente” (ibid.), por entender “[...] o professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento, pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana” (ibid., p.246).

A pertinência dessa afirmação traduz-se no seguinte pressuposto: se durante a formação, os futuros educadores não vivenciam a história diária das escolas e suas relações com os alunos no processo de construção do conhecimento, não poderão conceber a idéia de práxis. O desconhecimento pelo futuro professor do contexto sócio-histórico em que vai atuar é um fator preocupante.

Para opor-se a tal realidade, é necessário, entre outros procedimentos, revisar e criticar os currículos dos cursos de licenciatura, a fim de desenvolver nos futuros professores, a consciência de que pela educação podem tornar-se profissionais críticos, autônomos, democráticos, criativos e conscientes do seu papel como construtores de uma sociedade menos desigual. A educação, por sua vez, será o possível instrumento para a libertação dos menos favorecidos e um dos caminhos para a manutenção da cidadania plena.

Parte-se do pressuposto de que educar é muito mais do que ensinar: é intervir em espaços da vida social da sala de aula e para além dela, com o intuito claro de transformar pela conscientização a vida daqueles e daquelas que por tantas razões são desassistidos pelo poder constituído. Ensinar é pura técnica, que no dizer de Severino (2001) é manipuladora e busca apenas a eficácia técnica.

Educar, pois, envolve teoria e prática, de forma concomitante, sem separá-las, pois sendo uma ação que visa à transformação, não pode ser calcada em ações repetitivas e mecânicas, precisa ser constituída considerando a historicidade de seus sujeitos em seu tempo e espaço. Portanto, educar é per si

intencional, na medida em que visa à formação da personalidade de indivíduos para a submissão ou para a autonomia.

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1999) considera que o professor precisa criar condições de verdadeira aprendizagem, pois crê que desta forma “[...] os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (idem, p.29).

Essa é uma árdua tarefa, uma vez que a prática educativa para a alienação por vezes ocorre de forma inconsciente. Ao passo que a educação que visa à emancipação do aluno, muitas vezes, torna-se rarefeita por conta da competição que se tem instalado nas escolas. Portanto, a intencionalidade que permeia a subjetividade de educar, tanto na sua dimensão técnica como política, transforma-se em práxis, aqui entendida como ação humana, na qual o homem produz, se produz e se renova sempre. Na medida em que percebemos essa possibilidade renovadora da ação educativa, se evidencia a sua complexidade, que se dá num processo histórico, graças à intervenção dos sujeitos sociais envolvidos, os quais elaboram os sentidos que se lhes será dada.

A complexidade dessa prática a torna ambígua, pois se a educação pode reforçar a dominação na sociedade, contraditoriamente, possibilita criticar e buscar, por meio da resistência, a superação desse domínio que ultrapassa os limites da sala de aula e ocupa todos os movimentos e processos sociais humanos. Assim, embora vise à transformação, deve-se ter a consciência de que ela não é a grande

alavanca da mudança social, como bem nos mostra Severino (2001) ao reforçar os outros elementos econômicos, políticos e ideológicos que estão imersos nesse contexto.

> O ensino caracteriza-se por usa natureza dual: é ao mesmo tempo, um espaço de liberação, que permite o desenvolvimento de determinadas capacidades e um mecanismo institucional de regulação que desempenha funções de reprodução e legitimação social. Por isso, também é uma responsabilidade profissional tomar consciência disto, já que as contradições do ensino são também as dos docentes (CONTRERAS, 2002, p.84).

Embora o poder ambíguo que lhe é inerente nem sempre seja percebido por todos os sujeitos que atuam no processo educativo, pois há ainda uma quantidade considerável de pessoas envolvidas com a educação inconscientes do compromisso político com a tarefa que desenvolvem. Essa ausência de consciência impede, de certa forma, o fortalecimento de uma *contra-ideologia*, além de reforçar a reprodução de uma sociedade desigual, marcada pela exploração e pela exclusão dos direitos básicos, tornando a educação um instrumento reforçador da ideologia dominante.

A ideologia dominante infiltra-se em todas as instâncias da sociedade por meio de aparelhos ideológicos diversos, como a Igreja, a família, a mídia e a escola. E de tal forma que se torna consensual, hegemônica e coesa. Mas, pelo caráter ambíguo da ação educativa, a contra-ideologia pode surgir e manter-se ao lado da dominante e contra ela. Essa é a estratégia que oportuniza a dialética e possibilita a consciência de classe, na medida em que “a educação atua na formação de grupos dominados ao gestar sua consciência de classe e instrumentalizá-los para uma práxis política mais adequada”. (SEVERINO, 2001, p.77).

Na possibilidade de gestar uma consciência de classe, a educação, entendida como uma ação realizada por meio de mediações simbólicas, é produtora de cultura e gerada num espaço dialético. Portanto, tanto pode funcionar para propagar e manter a força hegemônica dos dominantes, quanto para fazer surgir uma nova força, contrária aos interesses das classes que mantêm o poder centralizado em suas mãos. Porém, mais que produzir, a educação sistematiza e transmite os saberes construídos ao longo da história.

No entanto, a sistematização dos saberes e das práticas escolares envolve valores que, por vezes são concorrentes para a dominação, permanecendo o autoritarismo tão vigente em épocas passadas. Assim, embora hoje inexista a palmatória de madeira, por exemplo, para punir àqueles e aquelas que não sabiam de cor a lição, ainda assim a escola eterniza rituais de transmissão e verificação de conhecimentos dos seus tempos primórdios.

Se os docentes em sua formação inicial não desenvolvem práticas voltadas para a construção de autonomia, o lógico é que se evidenciem em suas atividades, atitudes marcadas pelo autoritarismo e coerção como instrumentos disciplinadores. Eles tenderão a acreditar, de forma romântica, que no passado as crianças eram mais ‘respeitosas’; portanto, hoje ainda seria conveniente utilizar-se da coerção e do medo para educar.

> O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança (IMBERNÓN, 2005, p. 41).

A ausência de diálogo entre os sujeitos envolvidos na formação, por sua vez, fortalece a relação de dominação do professor sobre o aluno ainda presente em nosso sistema educacional. Se o professor, ao longo dos seus processos formativos, curso de formação inicial ou continuada, não conhece, nem vivencia situações educacionais mediadas pelo diálogo, dificilmente esse profissional conseguirá desenvolver em sua docência práticas dialógicas.

Por todos os fatores envolvidos na tarefa educativa, não se pode desvinculá-la do espaço de interação e dos sujeitos nele envolvidos. Sobretudo, por se compreender que são os educadores os agentes da práxis educativa. Cabe, portanto a eles a missão de trazer para a sala de aula, não apenas os saberes e as práticas eternizadas e tidas como importantes, mas, principalmente, fazer acontecer a produção de conhecimentos críticos e necessários para a sua vida em sociedade. Assim, compreendemos que com as mudanças que estão acontecendo nas escolas, modificam-se também as exigências em relação ao ensino e, por conseguinte, ao professor. Intensificam-se as discussões em torno do perfil do profissional que atua nas séries iniciais do ensino básico. Essa efervescência em torno da questão pode ser tributária de três questões atuais presentes na educação.

A primeira é a mudança no foco da educação básica, do ensino para a aprendizagem. Hoje se privilegiam muito mais os resultados que os processos. E isso é bastante evidente, na medida em que as políticas públicas têm sido forte instrumento para a inexistência da reprovação escolar. Podemos, inclusive, citar a modalidade de ensino em ciclos que, baseado na pedagogia do sucesso, vem se

intensificando nestes últimos anos, após a promulgação da nova LDB nº 9.394/96 que facultou aos sistemas de ensino a forma de organização da atividade de ensino, estabelecendo que:

> A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Art. 32, § 1º).

Uma segunda questão, que decorre da primeira, é acerca da formação desse docente. Souza (2006, p.17) considera que "[...] a formação tem sido utilizada como palavra de ordem nas reformas contemporâneas". Atualmente fala-se da necessidade de um profissional que seja capaz de resolver todos os problemas que, eventualmente ou não, surjam na sala de aula.

> O problema é, finalmente, que para ajudar os professores a enfrentar as novas situações de ensino, oferece-se a eles hoje uma formação de tipo universitário em que predomina um acúmulo de conteúdos disciplinares. Esses conteúdos não são inúteis (não há boa pedagogia sem um bom conhecimento dos conteúdos ensinados), mas não se vê realmente em que eles permitem resolver os problemas com os quais são confrontados (CHARLOT, 2005, p.86)

Nos discursos oficiais e documentos relativos à educação, fala-se de um profissional que consiga ser polivalente no sentido não apenas de trabalhar com diversas matérias escolares, mas, e sobretudo, no sentido de elaborar e desenvolver projetos de trabalho, de pensar de forma interdisciplinar e de agir pelo caminho sociooconstrutiva, bom como capaz de resolver todos os problemas com os quais venha a se defrontar. Porém, entendemos que para um professor atuar seguindo estes princípios, ele precisaria ter sido preparado para isso. Assim, retornamos a

uma antiga questão: que professor está sendo formado nos cursos de formação inicial?

> Se quisermos, pois, que o professor trabalhe numa abordagem socioconstrutiva, e que planeje e promova na sala de aula situações em que o aluno estruture suas idéias, analise seus próprios processos de pensamento (acertos e erros), expresse seus pensamentos, resolva problemas, numa palavra, faça pensar, é necessário que seu processo de formação tenha essas características (LIBÂNEO, 2003, p.87)

Embora sejam conhecidas as necessidades atuais para a formação inicial do professor, ainda não se evidenciam ações para reverter o problema. Os cursos de formação inicial para professores continuam firmados em currículos rígidos com metodologias desvinculadas da prática. Nesses cursos, continua-se estudando a teoria para depois viver a prática, uma formação academicista, distante do contexto real da escola.

> es necesario que los futuros profesores y profesoras estén preparados para entender las transformaciones que vayan surgiendo em los diferentes campos y para que sean receptivos y abiertos a concepciones pluralistas, capazes de adecuar sus actuaciones a lãs necesidades de los alumnos y alumnas em cada época y contexto (MUÑOZ, 2001, p. 36)

Finalmente, a terceira que diz respeito à forma de trabalhar do professor. Diversas são as discussões sobre a necessidade do trabalho coletivo nas escolas, porém, muitas vezes essa coletivização é artificial. Apesar dos esforços em se promover o desenvolvimento de ações coletivas entre os professores, nos momentos de planejar, atuar e avaliar, ainda permanece o individualismo nas ações escolares.

> o individualismo apresenta-se como a forma da cultura docente ainda predominante nas escolas. A imagem de uma bandeja de ovos, cartón de

> huevos, permite expressar seu significado: cada professor isolado em sua sala de aula (FARIAS, 2006, p.86)

Embora os documentos oficiais manifestem a importância de um trabalho coletivo nas escolas, ainda permanecem muitos resquícios de práticas individualistas nos espaços escolares. Os professores não têm demonstrado interesse em dividir seus projetos, problemas e idéias com os colegas, até porque, essa abertura ao outro, pode implicar na revelação de suas fragilidades.

Entre outros elementos, esse isolamento pode ser percebido como resultado de uma formação deficitária, baseada numa grade curricular fragmentada e dicotômica que não garante duração suficiente para que o professor entenda o processo educativo como uma atividade política, social, ideológica e cultural. Imbernón (2005) destaca a relação entre a formação do profissional de educação à expectativa que se tem sobre a sua função.

> Por exemplo, se se privilegia a visão do professor que ensina de forma isolada, o desenvolvimento profissional será centrado nas atividades em sala de aula; se se concebe o professor como alguém que aplica técnicas, uma racionalidade técnica, o desenvolvimento profissional será orientado para a disciplina e os métodos e técnicas de ensino (IBIDEM, p.50).

Por conseguinte, sua prática revela-se incompleta, não conseguindo dar conta das muitas demandas pedagógicas, adequadas ao contexto em que está situado. Contudo, sendo o professor o profissional que colabora com a formação humana e o desenvolvimento pessoal de seu alunado, que facilita o seu acesso ao conhecimento, ele precisa de formação adequada para dominar sua área de especialidade, tanto científica quanto pedagógica.

Imbernón (2005) defende que a vinculação dos processos de formação às questões pedagógicas, científicas, profissionais, sociais e políticas do professor, pode gestar um conceito de formação baseado na participação e reflexão dos professores, cujo objetivo seria a conquista da autonomia profissional. Ultrapassar os limites da individualidade, fomentar a reflexão sobre a prática educativa ligada à realidade social, e vislumbrar, por essa via, uma verdadeira educação de boa qualidade, é o desafio.

A hora do encontro é também despedida: as considerações finais

A hora do encontro
É também despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
É a vida desse meu lugar
É a vida
(MILTON NASCIMENTO E FERNANDO BRANT)

A pesquisa exige tempo e profundidade para adentrar o processo que ela própria desencadeia. Jovens pesquisadores ficam muitas vezes afoitos, e querem logo chegar a um destino previamente determinado. De tão apressados que estão para chegar onde querem, esquecem-se de que o importante mesmo não é chegar, mas permanecer navegando, fazendo do trajeto o destino e do destino um lugar imaginário que garante a essencialidade do processo investigativo, qual seja, a permanente busca (GHEDIN E FRANCO, 2006).

Concordamos com os autores que pesquisar exige tempo: de estudos, de procuras, de encontros e de maturação dos achados. Estudos que foram necessários para situar o que pretendíamos investigar. Procura de autores, de textos, de livros e de informações que nos pudessem situar diante de nossos intentos. Encontros com a orientadora e também com nossas incertezas, na tentativa de conseguir definir os objetivos e maturação para que as aprendizagens desenvolvidas pudessem ser relevantes ao que propomos, sem deixar de considerar o muito por aprender. Foi um tempo especial.

Um período em que nos faltou ‘tempo’ para atividades simples, cotidianas, como estar com os amigos, ir a festas, sentar-se na calçada para conversar. Época de muitas viagens. Tantas que, quando víamos o ônibus, o coração já se afligia, só

de pensar no trajeto Crateús - Fortaleza. E que continuava num ritmo acelerado, ao termos que superar o cansaço da viagem e assistirmos às aulas. Período de muitos sacrifícios, pois para estarmos presente às aulas do Curso, ainda tínhamos que 'dar conta' dos afazeres profissionais de lecionar[41]. Sem esquecer que não estávamos 'dispensadas' das *tarefas* de ser mãe, esposa e mulher. Um tempo de aprendizados significativos, que nos oportunizaram um novo jeito de olhar as 'coisas' do mundo. Por isso estamos aqui, para falar dessas aprendizagens que conquistamos nesse tempo.

Voltando ao contexto acadêmico, apresentamos as nossas considerações *finais* sobre o que nos propomos: apresentar as histórias de leitura das professoras. Nesse texto, retomamos os objetivos que foram definidos para essa pesquisa e apresentamos o que conseguimos 'apreender' em cada um deles, sem deixarmos de reconhecer as possíveis limitações a que estão sujeitos.

Constituía-se como objetivo maior nessa pesquisa, *analisar, pela história leitora, o lugar da leitura na formação desses docentes que atuam nas 3ª e 4ª séries*. Portanto, nossa investigação estruturou-se em torno de três conceitos: leitura, formação e professor. Procuramos estabelecer uma complexa ligação da leitura como elemento imprescindível no processo formativo do professor.

Em princípio, esclarecemos a concepção de leitura que guiou o nosso pensamento. Baseados nas idéias de Paulo Freire e de Lev Semionovitch Vygotsky entendemos que o processo de ler é uma atividade que ultrapassa a decodificação

[41] Em Crateús, cidade onde moro, sou professora 'efetiva' da SEDUC e 'temporária' da FAEC/UECE. No período em que fiz o Mestrado, continuei trabalhando, pois só fui liberada da SEDUC, no segundo ano. E da FAEC, na condição de 'substituto', não temos direito a afastamento para estudos.

de signos e que, portanto, alcança a interação dos sentidos com a realidade dos leitores. É uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Por isso, quem lê precisa assumir diante do texto a criticidade, precisa ser sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer. Nesse sentido, ler passa a significar a procura da compreensão do material lido, exigindo-se, portanto, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. Segundo o autor, ensinar a ler é empenhar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*. Da compreensão e da comunicação (FREIRE, 1995).

Para formação, trouxemos, dentre outros, o conceito de Imbernón (2005) que entende esse processo como possibilidade de participação, reflexão e aprendizagem; não somente a atualização cientifica, pedagógica e didática, mas e sobretudo, uma possibilidade de desenvolvimento da criticidade e de superação das situações que afligem e alienam o trabalho do professor.

Também adotamos o pensamento de Lima (2002b, p.244) que, define a formação continuada como um “[...] processo de articulação entre trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de uma postura reflexiva dinamizada pela práxis”. Sem ignorarmos os pensamentos de Paulo Freire, que percebe o processo formativo como uma contínua busca do pensar certo, defendendo que a formação técnico-científica envolve tanto a capacidade técnica como a apreensão da razão de ser da própria técnica. E amplia, afirmando que a formação técnico-científica não pode renunciar da incessante busca de criação de um saber pensar, de um pensar certo, de um pensar crítico. (FREIRE, 2003)

O professor é um sujeito de práxis (FREIRE, 1999; LIMA, 2002b). Lima (idem, p. 249) ao defender que “[...] é no trabalho do professor como práxis que está o germe da transformação”, aproxima-se do pensamento de Freire (2005, p.42) que entende a práxis como “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Nesse contexto, defendemos o pressuposto de que o professor, como sujeito de práxis e em formação, é um sujeito de transformação.

A interligação desses conceitos pautou toda a discussão ao longo desse trabalho, com o intuito de alcançar os objetivos específicos, que serão apresentados um a um, em seguida.

(1) Conhecer a formação leitora do professor que atua na 3ª e 4ª série, para compreender o lugar que ocupou a leitura na vida desse profissional;

Pelas histórias de leitura que nos foram apresentadas, percebemos que todas as professoras vivenciaram experiências deficitárias em relação à leitura. Não lhes foi possível, como ainda não parece ser no presente, desenvolver atividades voltadas para a leitura em funções várias.

Do exposto por cada uma delas, ficou evidente que quando lêem, o fazem para ‘resolver’ uma situação imediata, para procurar uma informação, aprender algo de que precisarão para ministrar uma aula ou para desenvolver alguma atividade que lhes é nova, enfim, a leitura ganha caráter utilitarista.

A fruição pela leitura não foi relatada como atividade corriqueira. Nas raras circunstâncias relatadas de ‘ler por prazer’ ficou a idéia de acaso, não de prática habitual. Conveniente destacar um outro fato curioso: embora todas as professoras que viveram a experiência de ‘ouvir’ histórias destaquem a importância dessas situações, nenhuma delas ‘revelou’ que desenvolve essa prática com seus alunos, filhos, sobrinhos ou irmãos.

O caráter utilitarista que a leitura tem para essas professoras nos provoca inquietações, pois embora percebam a leitura como uma atividade que, além de informar, oportuniza a conscientização, facilita a reflexão e desenvolve a criticidade, ainda assim, essa não é uma atividade que faz parte do dia-a-dia dessas profissionais. Quando reconhecem que a leitura lhes foi importante para aprenderem e para refletirem sobre suas atividades profissionais, indicam uma pontualidade final, uma atividade que aconteceu, mas que não teve continuidade. Essa afirmação pode ganhar um tom depreciador, mas precisamos reiterar que nas cartas das professoras, a leitura aparece como uma atividade que acontece para um único fim: resolver uma situação, que seja para fazer um trabalho monográfico ou para entender uma nova exigência em sua profissão.

Como não pretendemos simplesmente ‘classificar’ o tipo de leitura que as professoras realizam, mas sim conhecermos os tipos de leituras realizadas e por que o fazem, entendemos que esse caráter ‘utilitário’ da leitura seja decorrente da falta de condições financeiras para desenvolver outras práticas, fruitivas, por exemplo. A julgar pelos vencimentos salariais que recebem, fica fácil de entender o porquê de não aparecerem manifestações diversas de leituras.

(2) Entender a concepção de leitura vivenciada em sua história escolar;

As histórias vividas, respondem – pelo menos em parte – o que elas são hoje. As professoras relataram em seus escritos terem vividos práticas que indicavam concepções de leitura tradicionais, voltadas para a decodificação dos signos. Todas aprenderam a ler pelo método sintético, partindo dos elementos menores para os maiores, com a ajuda de um *papel furado* ou por meio de cartilhas, mas todas pelo mesmo sistema: letra, sílaba, palavra, frase, texto.

A vivência do ensino tradicionalista impediu, de certa forma, que desenvolvessem outras formas de ler, na medida em que entendemos o significado dessas experiências vivenciadas em suas trajetórias formativas, como fatores interferentes nas suas práticas atuais. Se essas professoras – em seus ambientes escolares – experimentaram situações de leitura mais voltadas para o desenvolvimento das habilidades decodificadoras que de compreensão e desenvolvimento da criticidade, é natural que ainda resistam marcas dessa época.

Se levarmos em consideração que os professores se utilizam de modelos quanto ao desenvolvimento de suas ações profissionais, sobretudo, no início de sua carreira docente, este passa a ser um componente importante. É comum que se manifestem nas suas formas de ensinar, marcas das estratégias metodológicas que foram observadas em sua vida escolar e que foram tidas como ‘corretas’ ou como ‘funcionais’. As atividades experimentadas na escola e que foram concebidas como positivas, aplicam com seus alunos.

Da mesma forma, determinados comportamentos e atitudes, percebidos pelas professoras quando eram alunas, passam a ser reproduzidos, embora de forma inconsciente, em alguns momentos no exercício da docência. Essa inclusão de condutas do passado é favorecida pelo desconhecimento de outras formas de ação pedagógica, que no caso das professoras, tem pertinência na medida em que das 10 professoras envolvidas na pesquisa, apenas 3 iniciaram a docência após a conclusão do nível superior. As demais, quando iniciaram a docência, haviam cursado apenas o curso normal pedagógico.

Embora haja resistência por parte das professoras e em alguns casos exista rejeição em assumir que algumas práticas são resultados das experiências passadas, refletimos sobre isso durante algumas atividades que foram realizadas no contexto do curso em que essa pesquisa se realizou. Foram recorrentes as manifestações em suas ações, falas e escritos de práticas ‘semelhantes’ as que contaram ter vivido, sobretudo nas atividades utilizadas para desenvolver a prática da leitura. No entanto, não podemos deixar de reconhecer que o exercício de memória que fizeram para escrever as cartas sobre suas histórias de leitura conseguiu provocar questionamentos diversos nos sujeitos que dele participaram. Por vezes, apareceram – nas cartas – expressões que revelam a importância do exercício de memória tanto como forma de “[...] refletir sobre o que faz na condição de ensinante” (Professora Lizze); como também como elemento de conscientização diante das ações e atitudes docentes vividas na condição de aluna que, hoje, “[...] não levaria para sala de aula” (Professora Brida).

A possibilidade de refletir sobre as experiências vividas como alunas e as próprias práticas assumidas na condição de professoras, possibilitadas pela reconstituição das suas histórias permitiram a essas profissionais se perceberem como sujeitos que refletem e que, pela reflexão, potencializam novos fazeres e saberes.

(3) Conhecer o lugar que ocupa/ocupou a leitura em sua formação profissional;

A recorrência de atividades tradicionalistas, nas quais a leitura tem caráter utilitarista se tornou evidente também na Universidade, pois – segundo as professoras – nos cursos de formação inicial, as práticas leitoras vivenciadas foram também voltadas para a realização de tarefas relativas à aprendizagem dos conteúdos das disciplinas estudadas. Constaram em algumas histórias, situações que visavam o aprofundamento das questões, mas pouco se ouviu sobre a formação do senso crítico e desenvolvimento de atividades voltadas para a reflexão.

As estratégias metodológicas para as atividades que realizaram nos cursos de formação e que foram citadas pelas professoras, foram comuns: fichamentos, comentários e seminários. Além disso, foi bastante freqüente a realização de leituras em grupos de partes de textos e capítulos de livros. Chamou a atenção o fato de que as professoras, mesmo tendo realizado as suas formações a partir dos meados da década de 1990, ainda assim, relatem práticas leitoras mais voltadas para um nível de compreensão literal que para o desenvolvimento da criticidade.

Se na Universidade, quer nos Cursos de Formação Inicial como nos de Formação Continuada, as experiências de leitura continuaram a ser vividas em seu aspecto instrucional de conceitos, sem um aprofundamento maior das reflexões e questionamentos sobre os porquês dessas atividades voltadas para a aquisição de conhecimentos específicos, cumpre-nos questionar a qualidade desses cursos, na medida em que eles são percebidos pelas docentes como espaços importantes para se aprender a profissão. Assim, se as Universidades continuam disseminando – pelas suas atividades de leitura – idéias *irrefutáveis*, como modelos a serem seguidos, cabe-nos questionar que profissionais continuamos formando.

A formação é um processo no qual o professor inicia a sua socialização profissional e assume os princípios e regras práticas. Imbernón (2005) entende ser preciso evitar a imagem de um modelo de *técnico-continuísta*. Segundo o autor, a formação inicial, além de propiciar uma sólida 'bagagem' cientifica, cultural e pedagógica, precisa preparar o professor para "[...] assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar" (ibid., p. 66). Assim, como defendemos que a leitura é o instrumento de que o professor dispõe para desenvolver sua criticidade e capacidade de reflexão, convém que essas atividades sejam voltadas para o desenvolvimento intelectual e crítico desse profissional.

Convém lembrar que esse foi o período de maior volume de leitura realizada pelas professoras. Todas foram contundentes ao afirmar que na Universidade, leram muito; como também foi repetitiva a afirmação de dificuldade

inicial em entender a linguagem dos textos que passaram a ter acesso no ambiente acadêmico[42]. Essa afirmativa foi confirmada quando mapeamos os livros lidos – que foram citados em suas cartas – pelas professoras. A maioria aborda temas relativos à educação e foram lidos durante os cursos de que participaram.

(4) Identificar a freqüência com que o professor lê, o que lê, porque e para quê lê.

Atualmente, convivemos com uma gama de textos tão vasta que se torna difícil falarmos sobre os materiais que podem ser lidos. No entanto, as professoras não fazem referência que lêem revistas ou jornais, por exemplo. Quando mencionam as leituras que fazem em seu dia-a-dia, as professoras mencionaram apenas textos relativos à sua profissão e às atividades que desenvolvem em sala de aula junto aos seus alunos. Em outras palavras, as professoras demonstraram que desenvolvem leituras para atenderem a objetivos ligados à sua profissão.

De acordo com o que afirmaram ter sido o 'último' livro que leram, foram citados: paradidáticos, livros de auto-ajuda e livros referentes à prática educativa. Dentre os paradidáticos citados, dois eram de poesias e um era romance, que estavam sendo trabalhadas na sala de aula; os livros de auto-ajuda apareceram – segundo as suas leitoras – para encontrarem respostas para os desafios que estavam enfrentando em sua vida pessoal e os referentes à prática educativa, se destinavam à realização de atividades relacionadas aos cursos de formação continuada que participavam.

[42] Entendemos que essa 'dificuldade' seja resultado da falta de acesso a materiais escritos diversos.

Evidenciou-se que as professoras, quando lêem o fazem para atender a uma necessidade imediata de sua profissão. Essas manifestações leitoras denunciam que ainda é precário o movimento do professor como sujeito leitor. Fatores vários como a falta de tempo e de recursos financeiros para manter essa prática, foram anunciados pelas professoras em suas cartas, quando se percebiam[43] como 'não-leitoras', por reconhecerem que não havia uma sistematização de 'tempo' para ler, ou mesmo um hábito leitor configurado.

Houve passagens em que elas afirmavam gostar de ler, mas não conseguiram manifestar isso, ao se referirem aos assuntos lidos em suas cartas. Da mesma forma, no decorrer do curso, se perguntadas sobre textos poéticos, contos e crônicas, por exemplo, não manifestavam conhecimento sobre eles. E mais, tempos depois, perguntadas novamente sobre os mesmos temas, continuavam ignorando a existência, pois não havia sido provocado o interesse em buscá-los.

Podemos definir que as professoras desenvolvem suas atividades de leitura de forma esporádica, adequadas aos seus afazeres cotidianos ligados a sua profissão. Não ousamos considerá-las como não-leitoras, pois entendermos que as suas histórias não fortaleceram a prática de leitura como uma atividade agradável. Ao contrário, diversas foram as manifestações de medo e apreensão na 'hora da leitura'.

---

[43] Houve passagens nas cartas das professoras em que elas percebiam que as suas práticas revelavam que a leitura não era freqüente em seus cotidianos. Quando isso acontecia, imediatamente elas se justificavam.

Também não ousamos descartar a possibilidade que essas professoras tiveram/tem de repensar as suas certezas e de corporeificar a palavra pelo exemplo (FREIRE, 1999); pois ao reconhecerem a importância da leitura, deveriam tê-la de forma mais presente em seu dia-a-dia. Outrossim, como profissionais ligadas à educação, portanto, formadoras, precisariam demonstrar as habilidades leitoras como ‘estratégia’ metodológica de ensino de leitura em suas salas de aula.

Defendemos que um professor que lê freqüentemente materiais diversos tem um conhecimento – da palavra e do mundo – bem maior que os não-leitores. Ademais, não poderíamos conceber a existência em nossos dias de profissionais do ensino que trabalham com crianças que não tenham rotinas leituralizadas. Nesse momento histórico que vivemos, cujas informações circulam em alta velocidade, cujas atividades – das mais simples as mais complexas – exigem alguma forma de leitura, há que se preparar esses leitores, que sejam capazes de decifrar sua língua vernácula com propriedade; que sejam hábeis em entender as inverossimilhanças da realidade em que estamos; que demonstrem capacidade de perceber as ideologias que perpassam os mandos e desmandos políticos; que se mostrem sensíveis a uma bela rima, a um belo som, a uma bela história. Precisamos de leitores, de livros, de preservação e renovação das culturas, das histórias, da vida, enfim.

É imperativo que novas ‘culturas’ leitoras sejam trabalhadas nos cursos de formação de professores, tanto na inicial como na continuada. De sorte que, consigam não somente reconhecer o valor da leitura para o desenvolvimento

intelectual de uma pessoa, mas e sobretudo, que aprendam estratégias de leitura que ampliem as habilidades de compreensão e de interpretação dos alunos.

Nossos professores precisam reconhecer que são *co-responsáveis* pela ormação leitora de seus alunos, pela sonoridade de suas vozes, lendo, entendendo, criticando, refazendo: criando. Por isso, concordamos com Pennac (1998, p.166), que diz: “O homem que lê de viva voz se expõe totalmente. Se não sabe o que lê, ele é ignorante de suas palavras [...]. Se se recusa a habitar sua leitura, as palavras se tornam letras mortas, e isso se sente.” O professor precisa ler: para si mesmo, para e com os seus alunos. Em qualquer tempo e lugar, pois por esse ato ele se constitui: se faz e refaz. Pensa e repensa, aprende.

Foi nesse exercício de pensar e repensar, fazer e refazer que aqui chegamos. Inconclusos, sim; mas com um pouco mais de experiência, de saberes e de leituras. Dentre as idas e vindas, paradas e recomeços, pensamos ter ‘concluído’ o estudo a que nos propusemos. É válido considerar que a ‘particularidade’ de cada história representa parte da vida de uma professora que se junta a tantas outras Brisas, Lizzes, Bridas, Luzes, Polivalentes, Marilis, Lydias, Aurélias, Pollyannas e Liberdades, mostrando em seu conjunto um tempo histórico em que as professoras vivenciaram as mesmas experiências e os mesmos desafios de formação.

A leitura é compromisso de todos os níveis de ensino, de todas as áreas. Esperamos que novas pesquisas contemplem áreas como: a educação de jovens e adultos e a educação especial; e outros níveis de ensino, como a educação infantil, as séries terminais do ensino fundamental, médio e mesmo o superior.

Compreendemos que as histórias de leitura dos professores poderão ser uma importante contribuição para o debate sobre a formação docente. Quiçá, sejamos participantes desse desafio.

Referências Bibliográficas

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARIN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento.** Tradução: Ernani Rosa. – 8 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: O dilema da educação.** 3 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

ARAÚJO, Osmar Ribeiro de. **Modos de leitura de alfabetizadoras: história, memória e representação.** Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação de Mestrado, Uberlândia, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023:** Informação e documentação – referências – elaboração . Rio de Janeiro: 2003.

_____. **NBR 6024:** Informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito – apresentação. Rio de Janeiro: 2003.

_____. **NBR 6027:** Informação e documentação – sumário – apresentação. Rio de Janeiro: 2003.

_____. **NBR 6028:** Informação e documentação – resumo – apresentação. Rio de Janeiro: 2003.

_____. **NBR 10520:** Informação e documentação – citações em documentos – apresentação. Rio de Janeiro: 2002.

_____. **NBR 14724:** Informação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação: 2ª ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2005.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura.** 1 ed. São Paulo: Ática, 2002 (Série Educação em ação).

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura.** São Paulo: Cortez, 1990 (Série Formação do Professor).

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Os (As) Professores(as) são “Não –leitores”? – In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. (orgs.) **Leituras do professor** – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura no Brasil – ALB. 1998 (Coleção Leituras no Brasil) pp. 23-60.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação***.* – Porto Codex, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental.** – Brasília: 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística.** 4 ed. São Paulo: Scipione, 1992 (Série Pensamento e ação no magistério).

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo***.* 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CARVALHO, Marlene. **Guia Prático do Alfabetizador**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1995 (Série Princípios).

CHARLOT, Bernard. Enquanto houver professores... os universais da situação deensino . In: CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje***.* – Porto Alegre: Artmed, 2005. pp. 75 – 87.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores** – tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. – São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino.** *Rev. Fac. Educ.* [online]. 1997, vol. 23, no. 1-2 [cited2006-12-06]. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso. ISSN 0102-2555.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente.** – Brasília: Líber livro, 2006.

FERNANDES, Vera Lúcia Teixeira. **Dona Delite: uma história de vida.** Fortaleza: Premius, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade** – 30 ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do oprimido** – 45 ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis** – 2 ed. rev. – São Paulo: Editora UNESP, 2003 (Série Paulo Freire).

_____. **Educação e mudança** – 26 ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 (Coleção Educação e Comunicação; v. 1).

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 40 ed. – São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção questões da nossa época; v. 13).

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa***.* 13 ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar** – 7 ed. – São Paulo: Olho dágua, 1995.

GARCIA, Joaquim Ramos; PEREZ, Francisco Carvajal. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

GERALDI, João Wanderley. (Org). **O texto na sala de aula.** 3 ed. – São Paulo: Ática, 2004 (Coleção Na sala de aula).

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Introdução. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos** – São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura** – tradução de Cristiane Nascimento – 2 ed. – São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras** – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza** – 5 ed. – São Paulo, Cortez, 2005 (Coleção questões da nossa época; v. 77).

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação** – São Paulo: Cortez, 2004.

JOUVE, Vincent. **A leitura** – Tradução: Brigitte Hervor. – São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática** – 5 ed. – Campinas, SP: Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo** – 6 ed. – São Paulo: Ática, 2002 (Série Educação em ação).

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente** – 7 ed. – São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção questões da nossa época; v.67).

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas** – In: Educar, nº 17. Curitiba: Editora da UFPR, 2001. pp.153-176

LIBÂNEO, José Carlos. Educação: pedagogia e didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e Formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal** – 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Docência e pesquisa em formação de professores: caminhos que se cruzam nas cartas pedagógicas. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos** – São Paulo: Edições Loyola, 2006. pp. 137 – 148.

_____. Leitura de textos na formação de professores: transportando indagações. In: LIMA, Maria Socorro Lucena; SALES, Josete de Oliveira Castelo

Branco. **Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério** – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002a (Coleção Magister) pp. 26 – 31.

_____. Práticas de estágio supervisionado em formação continuada. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (org.). **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos** – Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. pp. 243-253

LUCKESI, Cipriano Carlos [et al] **Fazer universidade: Uma proposta metodológica.** 9 ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura***.* 2 ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MARTINS, Aracy Alves. **Memórias de professores: eventos e práticas de literacia/ letramento.** In: Revista Portuguesa de Educação, año/vol.18, número 002. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2005. pp.185-213.

MUÑOZ, Francisco Imbernón. La profesión docente ante los desafios del presente y del futuro. In: GARCIA, Carlos Marcelo [editor]. **La función docente***.* – Espanha: Sintesis educación, 2001. pp.27-45

PENNAC, Daniel. **Como um Romance** – 4 ed. – Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PERRENOUD, Phillipe. **Construindo competências** – Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. Entrevistado por: Paola Gentile e Roberta Bencini. In: *Nova Escola* (Brasil), Setembro de 2000, pp. 19-31. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em: 26/02/2007.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e Formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. – São Paulo: Cortez, 2002. pp. 17-52.

PRADO, Ricardo. **Biblioteca, tesouro a explorar**. In: Revista Nova Escola, nº 162, maio de 2003.

PÜSCHEL, Sílvia Unbehaun. **Alfabetização e leitura: memórias de professoras alfabetizadoras.** Universidade Estadual de Londrina. Dissertação de Mestrado, 2005.

RIOS, Terezinha Azeredo. Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (org.). **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos.** – Rio de Janeiro: DP&A, 2002. pp. 154-172.

SABINO, Fernando; LISPECTOR, Clarice. **Cartas perto do coração.** 5 ed. – Rio de Janeiro: Record, 2003.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, sujeito e história.** São Paulo, Olho d'água, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A formação do leitor no Brasil: o novo/velho desafio***.* s/d. pp. 48-52.

_____. **Conferências sobre leitura – trilogia pedagógica** – 2 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (Coleção linguagens e sociedade).

_____. **Leitura na escola e na biblioteca**. 6 ed. São Paulo: Papirus, 1998.

_____. **O ato de ler. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** São Paulo, Cortez, 1981 (Coleção Educação Contemporânea).

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 3 ed. – São Paulo: Contexto, 2005.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Porto alegre: Artmed, 1998.

_____. Ler, leitura, compreensão: sempre falamos da mesma coisa? In: TEBEROSKY, Ana [et al.]. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento***.* Porto alegre: Artmed, 2003 (Coleção Inovação Pedagógica).

SOTO, Ucy. Varal de textos: PGM 5 – **Trabalhando com cartas**. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/vdt/vdtimp.htm - Acesso em: 19 de julho de 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino. **A didática como iniciação: fabricação de identidades, políticas e práticas de formação de professores.** In: SILVA, Aida Maria Monteiro [et al org.] Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. pp. 15-27.

TARDELLI, Gláucia Maria Piato. **Histórias de leitura de professores: a convivência entre diferentes cânones de leitura**. – 60 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem – Campinas, SP: [s/n], 2003.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira – 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** Pesquisa Nacional Unesco – São Paulo: Moderna, 2004.

VENÂNCIO, Giselle Martins. **De Lobato a Vianna: os fios que tecem uma surpreendente amizade**. X Encontro Regional de História – ANPUH-RJ - História e Biografias - Universidade do Estado do Rio de Janeiro – 2002. Disponível em: www.uff.br/ichf/anpuhrio/Anais/2002/Comunicacoes/Venancio%20Giselle%20M.doc Acesso em: 12/03/2007.

VIDAL, E. M. e FARIAS, I. M. S. de. SAEB no Ceará: o desafio de definir o foco na aprendizagem. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ - SEDUC. **Gestão para o sucesso escolar**. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005. p. 93-136. Coleção Gestão Escolar.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. – São Paulo: Martins Fontes, 2000 (Psicologia e Pedagogia).

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil** – São Paulo: FTD, 1994 (Coleção Aprender e Ensinar).

A P Ê N D I C E S

APÊNDICE A - Projeto de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental

LEITURA: UMA PRÁTICA SOCIAL AO ALCANCE DE TODOS.

Maria do Socorro Lima Marques França

CRATEÚS, SETEMBRO/2005.

1 Denominação do Projeto

Projeto de formação sobre o ensino de leitura para professores da Rede Municipal de Ensino do município de Crateús, que atuam na 3ª e 4ª séries.

2 Justificativa

Estamos num tempo em que a habilidade da leitura tem se tornado cada vez mais necessária, pois as informações são veiculadas em grande quantidade e com muita rapidez, nos mais diversificados ambientes e processos midiáticos. No entanto, as crianças estão concluindo a 4ª série sem aprenderem a ler.

O desempenho insatisfatório dos alunos nos testes de desempenho em leitura e escrita do SAEB tem feito surgir muitos questionamentos sobre a condução do ensino da língua pelas escolas. Fala-se em problemas no ensino, na inadequação de metodologias, no despreparo dos professores, no desinteresse dos alunos, enfim, apontam-se muitas falhas no processo de ensino e de aprendizagem.

Este quadro nos conduziu não apenas a refletir sobre o tema, mas a buscar caminhos para a mudança. Assim, pretendemos no presente curso de formação continuada – por meio do trabalho com textos – repensar as metodologias de ensino com vistas a desenvolver a aprendizagem efetiva da leitura.

Nestes termos, mais do que possibilitar leituras/escritas diversas, de diversos gêneros, escritos em contextos diferenciados e para diferentes fins, a ênfase no trabalho com textos recairá no ensino de estratégias de leitura. É intenção preparar o professor para desenvolver em suas salas, aulas com metodologias adequadas ao ensino da habilidade leitora.

3 Objetivo Geral

Promover reflexões sobre o processo de ensino da leitura, com vistas a desenvolver novas práticas de ensino.

3.1 Objetivos Específicos – 1ª etapa

✓ Proporcionar aos educadores momentos de resgate de memória, de estudos e de reflexão sobre a leitura.

✓ Socializar conhecimentos a respeito de estratégias para o ensino da leitura autônoma.

✓ Realizar oficinas de leitura para desenvolver novas práticas de ensino, bem como possibilitar a troca de saberes de experiência entre os participantes.

4 Conteúdos da 1ª fase do Curso

✓ Memórias pessoais sobre a alfabetização;

✓ Métodos de alfabetização;

✓ Objetivos do ensino de Língua Portuguesa;

✓ Alfabetização e letramento;

✓ Tipologia textual;

✓ Concepções de leitura;

✓ Objetivos e procedimentos de leitura;

✓ Estratégias de leitura;

✓ Atividades de leitura;

✓ Compreensão leitora;

5 Metodologia

As atividades serão desenvolvidas recorrendo a processos de estudo e reflexão com base nos autores que estudam a leitura como uma atividade que supera a decodificação e refaz o sentido do texto. Com base na pesquisa-formação, (JOSSO, 2004) trabalharemos a partir das histórias de vida dos professores, como forma de fazermos refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Pretendemos, por esse movimento de memória, estimular a reflexão e promover uma nova ação docente, mais teorizada e refletida.

Estudaremos estratégias de ensino e discutiremos os seus usos e funções para elaborarmos e desenvolvermos atividades de leitura com vistas ao desenvolvimento da compreensão. Essas estratégias serão constantemente redimensionadas, a partir de suas limitações; e, coletivamente, criaremos novas possibilidades, sabendo identificar a intencionalidade desta ou daquela atividade, numa permanente troca de saberes e de experiências.

É intencionado, durante o curso, o estímulo ao questionamento, à análise e à reflexão dos assuntos estudados, por meio do diálogo e da troca dos saberes de experiências, com vistas a subsidiar o desenvolvimento dos saberes pedagógicos. Realizaremos, nos momentos de oficina, atividades práticas e discussões sobre os limites e as possibilidades das atividades desenvolvidas, para organizarmos os seminários e projetos de trabalho para aprofundamento dos estudos temáticos específicos.

Utilizaremos vídeos, dvds, transparências, cartazes, apostilas, dentre outros recursos didáticos, como forma de aprimorar os estudos, além de fazer os

registros, num “Diário de bordo” (caderno de registros), das descobertas, limites e possibilidades realizadas ao longo do curso.

6 Recursos materiais necessários

- ✓ Som, vídeo, aparelho de dvd, televisão em cores;
- ✓ Apostilas;
- ✓ Papel madeira e para flip-shart;
- ✓ Pincel para quadro branco;
- ✓ Papel sulfite A4;
- ✓ Pincel atômico;
- ✓ Revistas para recortes;
- ✓ Tesouras, colas, Fita colante;
- ✓ Lápis de cera, lápis de cor;
- ✓ Pastas e canetas para os cursistas;
- ✓ *Caderno de registros – Diário de bordo;

7 Duração

O projeto, que tem a duração de 240h, sendo 70% de encontros presenciais e 30% de estudos individuais à distância, realizar-se-á às quintas-feiras. A primeira fase acontecerá nos meses de outubro a dezembro de 2005. A segunda fase ainda não tem data prevista para acontecer.

- 1ª FASE: OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2005. – 120h/a – LEITURA

  - 84h/a presenciais;

  - 36h/a à distância;

APÊNDICE B – Ficha para os professores

Caro professor,
Para iniciarmos nossa pesquisa, precisaremos de algumas informações pessoais e profissionais.]
Por favor, preencha a ficha abaixo.

Cordialmente,
Socorro França

Nome:	
Endereço:	Telefone:
Estado civil:	Filhos:
Escola onde trabalha:	Série / turno:
Tempo que leciona nessa escola:	Tempo total de magistério:
Outra ocupação:	Turno:
Formação acadêmica / Instituição	Ano de início / conclusão:
Pós-graduação / Instituição	Ano de início / conclusão:
Observações:	

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