

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Rosangela Almeida Valerio

**O que é leitura?
Uma investigação interdisciplinar**

**DOUTORADO EM LINGUÍSTICA¹ APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM**

SÃO PAULO

2009

¹ A redação desta tese procurou seguir o Decreto 6586 de 29 de setembro de 2008 que dispõe sobre a implementação do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Rosangela Almeida Valerio

O que é leitura?

Uma investigação interdisciplinar

DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da **Prof^a Dr^a Maria Antonieta Alba Celani**.

SÃO PAULO

2009

MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA

Valerio, Rosangela Almeida. O que é Leitura? Uma investigação interdisciplinar. São Paulo: 2009.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Antonieta Alba Celani.

Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

ALGUMAS PALAVRAS

“[...] mudar é difícil, mas é possível”

(Paulo Freire, 1921-1997: 82).

Ao elaborar este trabalho de pesquisa, vivenciei um processo de leitura intensiva e de reflexão crítica que caminhou no sentido da resignificação de concepções, até então, enraizadas; e já posso sentir a mudança em mim provocada. Antes, concebia a leitura como ato de decifrar signos e hoje reconheço que a leitura vai na direção do poema *Aula de Leitura*.

AULA DE LEITURA

Ricardo Azevedo, 1999.

A leitura é muito mais
do que decifrar palavras.
quem quiser parar pra ver
pode até se surpreender:

vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão;

na ondas soltas do mar,
se é hora de navegar;

e no jeito da pessoa,
se trabalha ou se é à-toa;

na cara do lutador,
quando está sentindo dor;

vai ler na casa de alguém,
o gosto que o dono tem;

e no pêlo do cachorro,
se é melhor gritar socorro;

e na cinza da fumaça,
o tamanho da desgraça;

e no tom que sopra o vento,
se corre o barco ou se vai lento;

e também na cor da fruta,
e no cheiro da comida,

e no ronco do motor,
e nos dentes do cavalo,

e na pele da pessoa,
e no brilho do sorriso,

vai ler nas nuvens do céu,
vai ler na palma da mão,

vai ler até nas estrelas,
e no som do coração.

Uma arte que dá medo
é a de ler um olhar,
pois os olhos têm segredo
difíceis de decifrar.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS



Deus que me permitiu a vida, e por meio dela, experienciar o fenômeno.

Ao meu marido, Claudio César Spozati, pela paciência e compreensão durante todo este percurso.

Às minhas filhas, Danielle e Caroline Valério Spozati, pela dedicação e pelo afeto em momentos mais difíceis e por compreenderem os motivos de minha ausência nos momentos tão importantes de suas vidas.

À Professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani, pela confiança depositada, pela liberdade que me deu e, principalmente, pelas orientações coerentes.

À Professora Doutora Ivani Fazenda, minha eterna gratidão pelos caminhos apontados com sabedoria, por possibilitar a ampliação de meu olhar, pelas co-orientações, por permitir minha presença nos encontros do GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares) e pela transformação do meu ser pessoal e profissional.

À Professora Doutora Maximina Maria Freire pelas palavras carinhosas e orientações fundamentais.

Aos professores e alunos participantes, a quem devo e dedico este trabalho, uma vez que, sem eles, não poderia tê-lo realizado. Todo meu carinho e reconhecimento em forma de gratidão.

À amiga Eloísa Graziela, pelas leituras atentas, sugestões apontadas e interação constante.

À amiga Rosa Aparecida da Silva, que, além de sua participação como professora, contribuiu com seus conhecimentos em informática digitalizando as imagens produzidas pelos alunos.

Aos colegas e amigos do GEPI, pelo acolhimento fraterno, pelas palavras de incentivo, pelas trocas e interações nas aulas, nos corredores da PUC e por meio virtual, meus agradecimentos e principalmente ao Manollo, pela contribuição na elaboração dos desenhos e vídeo das figuras dos movimentos.

Aos colegas e amigos que fiz ao longo da realização dos Seminários de

Pesquisas, coordenados pela Professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani, pelo aconchego e palavras otimistas.

À Secretaria de Estado da Educação, pela concessão das 36 parcelas de fomento do total de 48, por meio do projeto Bolsa Mestrado.

Às funcionárias do LAEL, Maria Lúcia e Márcia, pelas pacientes explicações sobre os exigentes detalhes do programa de pós-graduação.

Aos membros da banca pela leitura atenta e interação.

Nomear a todos que contribuíram, em menor ou maior grau com este estudo, seria impraticável neste pequeno espaço, pois são muitas pessoas. Assim, muito obrigada!

A todos, o meu eterno Reconhecimento-gratidão.

DEDICATÓRIA



dedico este trabalho às minhas filhas Danielle e Caroline Valério Spozati, ao meu marido Claudio Cesar Spozati, pelo incentivo e compreensão de minha ausência em muitos momentos importantes de suas vidas.

À minha mãe Cecília Almeida Valério que, apesar da distância que nos separa, permaneceu em vigília, rezando pela minha realização pessoal e principalmente pela minha família.

Às Professoras Doutoradas Maria Antonieta Alba Celani, Ivani Catarina Arantes e Maximina Maria Freire, pelo olhar atento, pela espera vigiada, pela escuta sensível e, principalmente, pelas orientações fundamentadas em palavras carinhosas.

A todos os professores e alunos que participaram e contribuíram, de maneira direta e indireta, para a realização deste trabalho, o meu reconhecimento e gratidão eterna.

RESUMO



Este trabalho, inserido na área de Linguística Aplicada, teve por objetivo a compreensão de um fenômeno: a implementação de um projeto de leitura na perspectiva interdisciplinar envolvendo a gestora-pesquisadora, professores e alunos do Ensino Fundamental.

Este fenômeno foi vivenciado pela pesquisadora, por professores que ministravam aulas de Língua Portuguesa, Leitura², Inglês, Matemática, História, Ciências, Geografia, Educação Física e Educação Artística, totalizando quatorze docentes, e também por 35 alunos matriculados na sexta série (no ano de 2006), sétima série (no ano de 2007) e oitava série (no ano de 2008) do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual de ensino localizada no interior do Estado de São Paulo.

A fundamentação teórica está embasada nas questões: (a) Leitura, em que são discutidos conceitos destacando-se os trabalhos de Barthes (1984), Cavallo e Chartier (1998), Martins (2003), Freire (1999, 2003, 2005, 2006), Silva (2002); (b) Elaboração de um panorama do processo ensino-aprendizagem, para o qual me apoiei principalmente nos estudos de: Piaget (1973), Smolka (1996), Roger (1977), Vygotsky (1934,1931), entre outros; (c) Pesquisa e interdisciplinaridade escolar: Fazenda (2003, 2005, 2006), Lenoir (2005), Klein (2005); (d) A metodologia seguiu a orientação hermenêutico-fenomenológica apoiada em: Ricoeur (2006).

Esta pesquisa teve início no mês de fevereiro do ano de 2005 e seguiu até o mês de julho do ano de 2008. Os textos coletados para esta pesquisa indicaram a necessidade de a escola possuir uma biblioteca escolar que a curto prazo auxiliasse o trabalho dos professores no incentivo à leitura. Assim, a gestora-pesquisadora, acreditando na importância de ampliar e disseminar ações de apoio à formação de leitores, promoveu uma pequena reforma na estrutura física do prédio escolar a fim de adequá-lo a essa demanda – e uma biblioteca escolar foi organizada.

Com o surgimento da biblioteca os participantes a organizaram e digitalizaram os dados de seu acervo. Os empréstimos passaram de uma média de três para quinhentas obras mensais. Sobre isto, o *Jornal da Tarde*, edição de 12/05/2007, com a redação de Maria Rehder, publicou na página 12-A a seguinte matéria: “Das caixas velhas para as mãos dos alunos” (anexo I deste trabalho).

Após a organização da biblioteca, os professores que ministravam aulas de Língua Portuguesa, Leitura, Inglês, Matemática, História, Ciências, Geografia, Educação Física e Educação Artística e a gestora-pesquisadora elaboraram e colocaram em prática um projeto interdisciplinar de leitura.

As vivências durante o projeto interdisciplinar foram descritas e interpretadas resultando em uma ampliação do conceito de leitura, antes concebida apenas como decodificação da materialidade escrita, e de suas práticas pelos participantes, que passaram a desenvolver atividades interdisciplinares e diversas possibilidades de leituras que ultrapassaram as salas de aula, a biblioteca e até mesmo os muros da escola em uma extensão para a leitura de mundo. Com isso, interpretamos que a ausência da biblioteca escolar não é um fator que impossibilita as práticas de leitura, podendo mesmo chegar a ser um elemento que impulsiona soluções criativas.

Outra revelação significativa que este trabalho trouxe foi o compromisso dos

² Leitura foi um projeto implementado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo nos anos de 2005 a 2007, interrompido em 2008, voltando no ano seguinte. Este previa uma aula semanal de cinquenta minutos em cada série do Ensino Fundamental.

professores em, de maneira planejada, parceira, integrada e principalmente dialogada, tornarem-se gestores da leitura em suas aulas.

Os resultados da pesquisa têm para mim um significado muito especial e me enchem de otimismo, pois me revelaram, além de tudo, ser possível que inquietações e desejos de gestores, professores e alunos, com responsabilidades para cada uma das partes, possam estabelecer movimentos em favor da disseminação e incentivo à leitura. E, ainda, que não importa o gênero textual, a materialidade em que o texto está apoiado, a disciplina curricular lecionada, o importante é que as escolas abram as portas, promovam e incentivem a leitura.

Para superar o discurso de que “o aluno não lê” é necessário um agir conjunto dos profissionais da educação a fim de que se tornem gestores da leitura no âmbito de suas comunidades de atuação. Assim, convido o leitor a conhecer nossa experiência.

Palavras-chave: Leitura; Interdisciplinaridade, Orientação Hermenêutico-fenomenológica, Processo Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT



his work, inserted in the area of Applied Linguistics, had for objective the understanding of a phenomenon: the implementation of a project of reading in the interdisciplinary perspective involving the manager-researcher, teachers and students of Elementary Education.

This phenomenon was experienced by the researcher, by teachers who gave classes of Portuguese, Reading^[1], English, Mathematics, History, Science, Geography, Physical Education and Arts, totalizing fourteen teachers, and for 35 students also registered in the sixth series (in the year of 2006), seventh series (in the year of 2007) and eighth series (in the year of 2008) of Elementary Education of a public school of the São Paulo State.

The theoretical recital is based on the questions: (a) Reading, where concepts are discussed specially in works such as, Barthes (1984), Cavallo and Chartier (1998), Martins (2003), Freire (1999, 2003, 2005, 2006), Silva (2002); (b) Elaboration of the process teach-learning panorama, and I have based my work mainly in the studies of: Piaget (1973), Smolka (1996), Roger (1977), Vygotsky (1934,1931), among others; (c) Research and interdisciplinarity at school: Fazenda (2003, 2005, 2006), Lenoir (2005), Klein (2005); (d) The methodology followed the orientation hermeneutics-phenomenological supported in: Ricoeur (2006).

The beginning of this research is dated of February, 2005 and has been continued until the month of July, 2008. The texts, indicated that the school needed to have a library, which in a short period of time, would be able to assist the teacher's work regarding to the reading incentive. Then, the manager-researcher, believing in the importance of enlarging and spread actions of support to build up the readers, has realized a small reform in the physical structure of the school building in order to adjust it to its demands - and a school library was organized.

The participants have organized and digitalized the data of the collection for the beginning of the new library. The loans had passed of an average of three a week - to five hundred workmanships a month. The *Jornal da Tarde* paper, edition of May 12, 2007, with the writing of Maria Rehder, published in the page 12-A the following: "From the old boxes to the student's hands" (attachment I), regarding to this subject.

After the library complete organization, the teachers who were giving classes of Portuguese, Reading, English, Mathematics, History, Science, Geography, Physical

Education and Arts; and the manager-researcher have elaborated and put into practice a interdisciplinary reading project.

The experiences during the interdisciplinary project was described and have been interpreted according to the enlargement of the reading concept, once conceived only as decoding of the written materiality, and its participant's practices, who have started to develop interdisciplinary activities and several possibilities of readings that had exceeded the classrooms, the library and have even passed through the walls of the school in an extension for a world reading. As a result, we have interpreted that the absence of a school library is not a factor that disables the practice of reading, but something that is able to be an element that stimulates creative solutions.

Another significant revelation has risen from this work, the teachers commitment, in a planned and joined way, as partners, and most of all with large dialogues, they have become managers of reading in their classes.

These research results are of a very special meaning for me and it fills me of optimism, and have revealed to me, beyond everything, that it is possible that fidgets and desires of managers, teachers and students, with responsibilities for each one of them, can establish movements to promote the dissemination and incentive of reading. And still, it does not matter the textual kind, the materiality where the text is based on, or the curricular discipline being taught, the most important is that the schools must open the doors to promote and to stimulate reading.

To surpass the speech of that "the students do not read" it is necessary a joint act of the professionals of the educational area so that they can become managers of the reading in their own communities of performance. For this reason, I invite the reader to know our experience.

Key-words: Reading; Interdisciplinarity, Hermeneutics-Phenomenological Orientation, Teaching-Learning Process.

RÉSUMÉ

La présente étude, qui s'insère dans le domaine de la Linguistique Appliquée, a eu pour but de comprendre le phénomène de la mise en pratique d'un projet de lecture dans la perspective méthodologique de l'interdisciplinarité, concernant son auteur, des professeurs et des étudiants de l'Enseignement Primaire.

Ce phénomène a été vécu avec persistance par l'auteur du projet, par un groupe de quatorze professeurs (de langue portugaise, de lecture,³ d'anglais, de mathématiques, d'histoire, de sciences biologiques, de géographie, d'éducation physique et d'éducation artistique), par 35 étudiants de sixième année (pendant l'année de 2006), septième année (en 2007) et huitième année (en 2008) de l'Enseignement Primaire d'une école publique située à l'intérieur de l'état de São Paulo.

Les questions qui constituent le fondement théorique de cette étude sont: (a) La lecture proprement dite, avec la discussion de certains concepts présentés par Barthes (1984), Cavallo et Chartier (1998), Martins (2003), Freire (1999, 2003, 2005, 2006), Silva (2002); (b) L'élaboration d'un panorama du processus d'enseignement-apprentissage ayant pour soutien les études de Piaget (1973), Smolka (1996), Roger (1977), Vygotsky (1934.1931), entre d'autres; (c) La recherche sur l'interdisciplinarité scolaire: Fazenda (2003, 2005, 2006), Lenoir (2005), Klein (2005); (d) L'herméneutique phénoménologique de Ricoeur (2006).

Notre étude a commencé au mois de février 2005 et s'est terminée en juillet 2008. Les textes rassemblés pour cette recherche ont témoigné l'importance d'une bibliothèque à l'intérieur de l'école et qui puisse, de façon pratique et à court terme, appuyer le travail des professeurs et inciter les étudiants à la lecture. Ainsi, l'auteur de cette étude, convaincue de la nécessité de l'expansion et de la diffusion des actions de soutien à la formation de futurs lecteurs, a organisé une réforme dans la structure physique de l'école qu'elle dirige, pour mieux l'adapter à cette exigence. Du coup, une bibliothèque scolaire a été organisée.

Après la fondation de la bibliothèque, les participants l'ont organisée moyennant la digitalisation de ses données principales. La quantité de livres prêtés par les étudiants tous les mois dépasse déjà les cinq cents ; avant, ce chiffre était insignifiant (seulement trois livres prêtés mensuellement). Un journal de la ville de São Paulo, *Jornal da Tarde*, sur l'édition du 12 mai 2007, a publié une matière de Maria Rehder, sous le titre « Das caixas velhas para as mãos dos alunos » (Des vieilles boîtes vers les mains des

³ La discipline de Lecture constitue un projet mis en oeuvre par le Secrétariat d'État à l'Éducation de São Paulo de 2005 à 2007 et qui a été interrompu en 2008, pour être rétabli en 2009. Le projet préconise des cours hebdomadaires de lecture de cinquante minutes, dans toutes les classes de l'Enseignement Primaire.

étudiants) (voir l'annexe I).

La bibliothèque étant constituée, les professeurs de langue portugaise, de lecture, d'anglais, de mathématiques, d'histoire, de sciences biologiques, de géographie, d'éducation physique et d'éducation artistique et l'auteur du projet (qui est aussi le directeur de l'école) ont élaboré et mis en pratique un projet interdisciplinaire de lecture.

La description et l'interprétation des expériences vécues pendant l'application de ce projet interdisciplinaire ont permis le développement du concept de lecture (celle-ci était conçue comme la simple décodification de la matérialité écrite) et de la dimension des pratiques de lecture. Les participants ont commencé à exécuter des activités interdisciplinaires et à connaître plusieurs possibilités de lectures qui dépassent les salles de classe, la bibliothèque et même les limites de l'école: c'est la perspective d'une « lecture du monde » qui s'introduit. Par conséquent, nous avons constaté que le manque d'une bibliothèque scolaire ne rend pas impossible les pratiques de lecture, pouvant d'ailleurs promouvoir des solutions créatives.

Ce travail a favorisé aussi l'engagement organisé, intégré et programmé des professeurs vis-à-vis de la valorisation de la pratique de la lecture pendant leurs cours.

Les résultats de la recherche ont pour moi une signification très importante et me rendent optimiste envers l'avenir. Ils m'ont révélé que les inquiétudes et les désirs de directeurs, professeurs et élèves, chacun ayant ses propres responsabilités, sont parfaitement susceptibles de mettre en pratique des actions favorables à la diffusion et la mise en valeur de la lecture. En outre, j'ai remarqué que l'essentiel n'est pas le genre textuel, ni la matérialité du texte, ni la discipline enseignée : il faut vraiment que les écoles ouvrent leurs portes, favorisent et stimulent la lecture.

Dans le but de surmonter le discours selon lequel « l'étudiant ne lit pas », un travail collectif des professionnels de l'éducation s'avère de la plus haute importance : il est nécessaire que les professeurs deviennent des promoteurs de la lecture dans leur contexte de travail. De cette manière, je vous invite, cher lecteur, à connaître notre expérience.

Mots-clés : Lecture – Interdisciplinarité – Herméneutique phénoménologique - Processus d'enseignement-apprentissage.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO I - LENTES TEÓRICAS	34
<i>1. O que é leitura?</i>	35
<i>1.1. Busca de definição do conceito leitura</i>	36
<i>2. Panorama do processo ensino-aprendizagem</i>	45
<i>3. Complexidade</i>	55
<i>4. Interdisciplinaridade: um breve retrospecto</i>	57
<i>4.1. Interdisciplinaridade escolar</i>	62
<i>5. Síntese do capítulo I</i>	63
CAPÍTULO II - ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA	66
<i>2.1. A Orientação hermenêutico-fenomenológica</i>	67
<i>2.2. Campo da pesquisa</i>	73
<i>2.3. Contexto e participantes</i>	73
<i>2.4. Primeiro movimento da pesquisa</i>	98
<i>2.5. Segundo movimento da pesquisa</i>	100
<i>2.6. Terceiro movimento da pesquisa</i>	109
<i>2.7. Procedimentos de interpretação dos textos</i>	110
<i>2.8. Procedimentos de validação</i>	111
<i>2.9. Síntese do capítulo II</i>	111

CAPÍTULO III – O RECONHECIMENTO–IDENTIFICAÇÃO	113
<i>3.1. Texto 1 - Reconhecimento-identificação</i>	114
<i>3.2. Texto 2 - Reconhecimento-responsabilidade</i>	124
<i>4. Síntese do capítulo III</i>	135
CAPÍTULO IV - A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE LEITURA NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR	136
<i>4.1. Texto 1 – Reconhecimento dos interesses e conceitos de leitura</i>	138
<i>4.2. Reconhecimento das práticas de leitura na perspectiva interdisciplinar</i>	150
<i>5. Síntese do capítulo IV</i>	189
CAPÍTULO V - REFLEXÃO DOS PARTICIPANTES SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA	190
<i>5.1. Biblioteca escolar e jardim</i>	191
<i>5.2. Aprendizado</i>	194
<i>5.3. Ampliação do conceito de leitura</i>	197
<i>5.4. Transformação das práticas de ensino-aprendizagem</i>	198
<i>5.5. Interação</i>	199
<i>5.6. Aulas–passeios</i>	201
<i>5.7. Trabalhos em grupos</i>	203
<i>5.8. Compreensão da gestora-pesquisadora</i>	204
CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	214
ANEXOS	222

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1 – Poema da aluna Fabiana</i>	34
<i>Figura 2 – Desenho do aluno Thomas</i>	66
<i>Figura 3 – Primeiro movimento</i>	99
<i>Figura 4 – Segundo movimento</i>	109
<i>Figura 5 – Terceiro movimento</i>	110
<i>Figura 6 – Vista aérea da instituição de ensino</i>	113
<i>Figura 7 – Vista das montanhas e áreas verdes</i>	115
<i>Figura 8 – Vista da garça e do prédio da instituição de ensino</i>	115
<i>Figura 9 – Nova biblioteca escolar e sala dos professores</i>	131
<i>Figura 10 – Sala dos professores</i>	132
<i>Figura 11 – Porta lateral da sala dos professores</i>	132
<i>Figura 12 – Professora apreciando a natureza</i>	133
<i>Figura 13 – Participantes e a leitura</i>	136
<i>Figura 14 – “Pedra do Leite Sol”</i>	154
<i>Figura 15 – Ponto de parada na subida da “Pedra do Leite Sol”</i>	154
<i>Figura 16 – Vista da subida da montanha da “Pedra do Leite Sol”</i>	155
<i>Figura 17 – Chegada ao alto da montanha da “Pedra do Leite Sol”</i>	155
<i>Figura 18 – Desenho do caminho da “Pedra do Leite Sol”</i>	156
<i>Figura 19 – Leitura do caminho da “Pedra do Leite Sol”</i>	157
<i>Figura 20 – Hora do lanche - 1</i>	157

<i>Figura 21 – Desenho do primeiro grupo que chegou à “Pedra do Leite Sol”</i>	158
<i>Figura 22 – Hora do lanche - 2</i>	159
<i>Figura 23 – Desenho sobre todo o passeio</i>	160
<i>Figura 24 – Desenho da cerca–obstáculo</i>	161
<i>Figura 25 – Desenho da dor</i>	162
<i>Figura 26 – Desenho do momento engraçado</i>	162
<i>Figura 27 – Desenho do parquinho</i>	164
<i>Figura 28 – Desenho do animal de estimação</i>	165
<i>Figura 29 – Desenho do Parque das Aves e a “Pedra do Leite Sol”</i>	165
<i>Figura 30 – Área verde próxima à quadra poliesportiva</i>	166
<i>Figura 31 – Área da entrada social da escola</i>	167
<i>Figura 32 – Leitura na praça</i>	170
<i>Figura 33 – Leitura na praça vista por outro ângulo</i>	170
<i>Figura 34 – Trajeto entre a escola e a Prefeitura Municipal</i>	171
<i>Figura 35 – Alunos na Prefeitura Municipal</i>	172
<i>Figura 36 – Procura por insetos</i>	174
<i>Figura 37 – Inseto encontrado</i>	175
<i>Figura 38 – Passeio pela escola</i>	176
<i>Figura 39 – Brincadeira hot potato</i>	176
<i>Figura 40 – Jardim</i>	177
<i>Figura 41 – Quadro produzido pelos alunos</i>	178

<i>Figura 42 – Microscópio</i>	181
<i>Figura 43 – Leitura no lago</i>	183
<i>Figura 44 – Passeio no lago</i>	184
<i>Figura 45 – Plantio de pau-brasil</i>	185
<i>Figura 46 – Fim de semestre</i>	186
<i>Figura 47 – Retirada de blocos</i>	187
<i>Figura 48 – Desenhos do Rio Jaguari</i>	188
<i>Figura 49 – Reflexão no lago</i>	190
<i>Figura 50 – Poema da aluna Bárbara</i>	208
<i>Figura 51 – Pôr-do-sol</i>	209

LISTA DOS GRÁFICOS

<i>Gráfico 1 – Dificultador das práticas de leitura</i>	123
<i>Gráfico 2 – Gêneros</i>	140
<i>Gráfico 3 – Conceito de leitura dos professores</i>	142
<i>Gráfico 4 – Para os alunos, o que é leitura?</i>	145
<i>Gráfico 5 – Áreas da escola: verde e construída</i>	168
<i>Gráfico 6 – Frequência cardíaca</i>	179
<i>Gráfico 7 – Média da frequência cardíaca dos integrantes dos grupos</i>	180

LISTA DOS QUADROS

<i>Quadro 1 – Nomes fictícios dos professores</i>	76
<i>Quadro 2 – Informações dos discentes participantes</i>	96
<i>Quadro 3 – Encontros pedagógicos</i>	100
<i>Quadro 4 – Textos lidos e discutidos</i>	106
<i>Quadro 5 – Gosto dos alunos pela leitura</i>	140
<i>Quadro 6 – Frequência cardíaca dos integrantes dos grupos</i>	180

INTRODUÇÃO



o iniciar a apresentação das próximas páginas deste estudo, considero relevante anunciar que o mesmo se encontra filiado à área da Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, pois é por meio da linguagem que as pessoas se comunicam, interagem, experienciam as coisas do mundo e atribuem significados ao vivido e, ainda, por ocupar-se de um problema de relevância social – a leitura na perspectiva interdisciplinar.

A pesquisa encontra-se sustentada em uma perspectiva interdisciplinar que assume como base o tripé: ontológico, epistemológico e praxiológico.

Ontológico na medida em que procuro em minha história de vida as razões que me movem a estudar a leitura, assumindo que esta problemática pertence a três campos: o existencial, o intelectual e o prático. Epistemológico por conter fontes e autores filiaados a diversas áreas do conhecimento formando um espaço de ideias que se complementaram. E, finalmente, praxiológico por trazer alguns exemplos de práticas de leitura, as quais considero remeter ao campo da interdisciplinaridade.

Concordo com Fazenda, (2006), quando diz que o pesquisador ao optar por uma investigação na perspectiva interdisciplinar deve buscar em seu íntimo, em sua história de vida a sua marca pessoal. Em consonância com esse pensamento, considero legítimo registrar que a problemática do processo ensino-aprendizagem da leitura está diretamente ligada à minha autobiografia.

Desta forma, para iniciar a introdução, apresentarei um fragmento de minha história de vida, como raiz do meu interesse pela leitura e, em seguida, alguns estudos realizados na área da Linguística Aplicada que se aproximam deste, os movimentos que o compõem, o objetivo delineado, sua pergunta de pesquisa e, por último, o teor de cada capítulo que constitui este trabalho: O que é Leitura? Uma investigação Interdisciplinar.

1.1 Raiz do interesse da pesquisadora pelo tema leitura: um pouco de história

Nossa vida é marcada pelo tempo e pelos acontecimentos nele inscritos. O ano de nascimento marca o início de um diário com páginas em branco que, a partir de então, passam a conter as marcas de uma história que começa a ser escrita. Quando fazemos o exercício de memorização e de busca da história passada, podemos encontrar o sentido que nos leva a agir no tempo presente.

Partindo dessa premissa, solicitei a colaboração de minha mãe e de outros familiares para tentar reconstituir o passado ofuscado pela memória, ligado à minha primeira infância.

Nasci no ano de 1963, em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Nesse local passei minha infância e adolescência, juntamente com meus pais e dois irmãos de idade inferior.

Minha infância foi muito feliz, apesar da vida simples que levávamos. Morávamos próximos de duas tias, irmãs de meu pai. Uma delas era professora e possuía sete filhos, sendo seis meninos e uma menina; a outra tia tinha como profissão as tarefas do lar, possuía três filhos; meus pais também possuíam três filhos, eu e dois irmãos; portanto, somávamos nove meninos e duas meninas, brincávamos todos juntos no quintal das residências ou, então, no grande quintal de nossa querida vovó Maria, que com todo carinho nos acolhia.

Os quintais, bem como a cidade, exibiam uma belíssima paisagem natural, apesar do clima úmido e frio em quase todas as estações do ano. Frio intenso que quase não sentia por causa do calor humano, do carinho que recebia dos familiares e amigos e do ambiente harmônico em que vivia.

Quando tinha aproximadamente cinco para seis anos, minha mãe sempre solicitava que fosse até a casa de carne mais próxima de nossa residência. Nesse estabelecimento comercial, o atendente envolvia a carne em um plástico tipo papel filme na cor branca transparente e em seguida em papel jornal.

O caminho até minha casa era de aproximadamente duzentos metros, o qual sempre demorava uns trinta minutos para percorrer, uma vez que durante o

trajeto ficava tentando decifrar as letras e palavras contidas no papel jornal. Dessa forma, considero que meu interesse pela leitura nasceu antes mesmo de entrar para a escola.

Tinha muita afinidade e carinho pela minha prima que era seis meses mais velha. Quando esta foi para a escola, chorei muito, mas muito mesmo, pois queria também me sentar nos bancos escolares e fazer parte daquele universo ainda inexplorado. Chorei tanto que minha tia levou-me até a escola e pediu a uma das professoras que me aceitasse como aluna, apesar da pouca idade para cursar a primeira série do Ensino Fundamental.

Essa professora disse, com um grande sorriso aberto, “seja bem-vinda!”. Entretanto, advertiu minha tia de que não efetuariam a matrícula, por entender que aquele desejo seria passageiro e logo acabaria. Porém, o tempo foi passando e revelei ter grande interesse pela escola. Assim, minha matrícula foi efetivada quase no final daquele ano, 1969.

Na biblioteca da escola tive meus primeiros contatos com os livros e, até a quarta série, as histórias de *Chapeuzinho Vermelho*, *Branca de Neve*, *Reinações de Narizinho* e outros da literatura infantil simplesmente me encantavam. Na carteirinha de controle de retirada do acervo da biblioteca havia espaço para doze anotações de empréstimos, ou seja, uma a cada mês do ano, mas a minha ficha era preenchida no primeiro semestre de cada ano, e outra era providenciada pela bibliotecária.

Quando iniciei a quinta série, parecia que o mundo escolar era outro, realmente o mundo escolar era outro! A escola não possuía biblioteca, tinha apenas uma sala bem pequena com alguns livros, era a professora quem escolhia aquilo que devíamos ler e não permitia que escolhêssemos. Ela selecionava uma obra e todos da sala tinham que ler a mesma. Entregava-nos dizendo: “leiam até tal data, pois a avaliação está marcada e quando se depararem com uma palavra desconhecida devem consultar um dicionário”.

Chegado o dia marcado pela professora, esta pedia resumos, fichamentos, questionários enfadonhos sobre a história e entregava-nos uma lista

com exercícios gramaticais para ser respondida, ou ainda fazia chamada oral focando questões gramaticais referentes ao texto do livro.

Passei a entender que ler servia para solucionar questões gramaticais ou adquirir maior vocabulário, e o prazer de ler foi se transformando em um *monstro* assustador.

No momento em que cursava o antigo segundo grau, hoje denominado Ensino Médio, o gosto pela leitura foi desaparecendo dando lugar ao *desgosto* com aqueles livros chatos de literatura. Reclamava com a professora e ela dizia que aquela obra seria exigida no vestibular ou, então, que a avaliação mensal contemplaria a leitura realizada, portanto, a leitura era obrigatória.

O desejo e o amor pela leitura desenvolvidos no início da escolarização foram se perdendo ao longo de minha trajetória escolar. Apesar disso, optei por fazer faculdade de Letras com habilitações em Língua Materna e Língua Estrangeira, mas o que realmente desejava era melhor compreender o ensino de leitura em língua materna e verificar a possibilidade de transformar a prática existente nas escolas. Antes de terminar o curso, comecei o trabalho docente.

Iniciei minha prática trabalhando no antigo primeiro grau, hoje denominado Ensino Fundamental. Era uma quinta série da mesma escola em que havia estudado. Percebi que a prática de ensino de leitura era a mesma da época em que ocupava aquele banco escolar.

No planejamento das aulas, priorizava a leitura e meus colegas criticavam essa ação, dizendo que continha pouca gramática e essa era extremamente necessária para o aluno. A diretora concordava com os docentes mais experientes e solicitava maior empenho nas tarefas gramaticais. Estava iniciando a carreira e tinha receio das críticas, portanto, o planejamento era constantemente refeito de acordo com as expectativas do grupo docente e interesses culturais da escola, mas sempre que podia priorizava a leitura em sala de aula, por considerar mais importante que estudos gramaticais desconexos.

Com o passar dos anos, continuei fazendo cursos de aperfeiçoamento e insistindo em privilegiar a leitura em meus estudos e também em minha prática profissional.

Quando fui transferida para outra escola estadual, encontrei uma colega mais experiente que trabalhava a leitura sem menosprezar a gramática e percebi que podia tanto aprender com a colega como também realizar o desejo intrínseco de transformar a minha prática. Juntas pudemos propor aos alunos a efetivação de trabalhos, ao meu ver, mais significativos. Assim, meu desejo pela leitura ressurgiu por meio da leitura dos alunos.

Para maior organização, nós professoras elaborávamos e entregávamos à bibliotecária um cronograma de visitação à biblioteca. Uma das questões curiosas é que a profissional consultava o cronograma e, de acordo com a faixa etária dos alunos visitantes, selecionava algumas obras, deixando-as ao alcance das crianças, e outras eram por ela *censuradas* e trancadas em um armário com chave. Quando nós descobrimos esse ato, a indagamos e obtivemos como resposta que “aqueles” livros eram “proibidos” para a idade e que a diretora não permitia que fossem lidos naquela série. Perguntamos para a diretora e ela afirmou ter conhecimento e concordar com o ato. Apesar de não compactuarmos com as mesmas ideias, respeitamos a opinião de ambas.

No ano de 1990, me casei e fui morar em São Paulo. Minha primeira filha nasceu no mesmo ano e a segunda, no ano de 1992. Entre os anos de 1990 a 2000, tive a oportunidade de trabalhar em várias escolas em São Paulo, como professora, vice-diretora e diretora.

Pertencer ao quadro do magistério do Estado de São Paulo permite-nos a possibilidade de transferência de unidade escolar a cada ano. Isso tanto pode ser positivo no aspecto de conhecermos outras realidades, como também pode representar o contrário, pela descontinuidade de um trabalho ou a finalização repentina de um projeto.

Entretanto, não pretendo aprofundar-me nessa questão, apenas registrar que tive a oportunidade de trabalhar em muitas escolas estaduais e, sem desrespeitar o contexto sócio-histórico particular de cada unidade, sempre procurando incentivar a leitura.

No ano de 2000, eu e minha família, em busca de melhor qualidade de vida, optamos por deixar de viver na cidade de São Paulo e escolhemos a cidade de Bragança Paulista para fixarmos residência. Nessa cidade, retornei à sala de aula.

No ano de 2001, fui designada professora coordenadora-pedagógica e nessa função permaneci até o dia seis de janeiro de 2002. Ao deslumbrar caminhos profissionais nessa função, a minha preocupação permaneceu a mesma, ou seja, investigar o processo ensino-aprendizagem de leitura e, baseada nesse tópico, elaborei e defendi a dissertação de mestrado, na qual investiguei as práticas de leitura na década de 1920.

No dia 7 de janeiro de 2002, após ter sido aprovada no concurso para diretor de escola, assumi meu novo cargo em uma escola estadual localizada na cidade de Santa Isabel. Para tanto, nas segundas-feiras, deixava minha família e percorria aproximadamente oitenta quilômetros até chegar ao local de trabalho; lá permanecia e retornava para casa no final do dia, às sextas-feiras.

Essa escola localiza-se em um bairro afastado do centro da cidade. No caminho até o trabalho, precisava dirigir em baixa velocidade para não atropelar as vacas, cabritos e muitos cavalos que se alimentavam do pasto existente na beira da pista e que passivamente a cruzavam. O local era de muita área verde, com belíssimas árvores e flores, tanto ao redor da escola, como em todo o redor do bairro.

Nesse local, permaneci apenas um mês, mas foi suficiente para fazer boas amizades e marcar minha vida com belíssimas imagens de paisagens que dificilmente irei esquecer.

Em meados do mês de fevereiro do mesmo ano, fui transferida para uma instituição pública estadual de Bragança Paulista e lá permaneci por três anos.

A princípio o que mais me chamou a atenção nessa escola foi sua cor, amarela, a minha preferida, pois, a meu ver, inspira luz e sabedoria. Em seguida, observei que ficava próxima a uma igreja – a Paróquia de Santa Terezinha. Então, caminhei mais um pouco, adentrei a igreja, fiz minhas preces, pedindo a Deus muita luz para guiar meu novo caminho. Essa visita se repetiu inúmeras vezes para rezar ou conversar com o pároco.

Ao ler sobre a história da escola, aprendi que sua construção foi idealizada e concretizada pelo mesmo padre que construiu a igreja, o qual reverencio pela sua história de vida e de luta em favor da educação das crianças de sua paróquia. Deixou registrado no termo de doação do terreno para a construção do

prédio escolar: “[...] entre a igreja e a escola não deve existir muros”. Assim, a Secretaria de Educação do Estado construiu a escola, mas por questões de insegurança cada vez mais alarmante, seu desejo não pôde ser mantido e uma muralha de pedra dividiu as duas instituições. As crianças educadas pelo padre ao qual me referi, em sua maioria, são os pais daqueles que sentam nos bancos da escola atualmente.

Juntamente com a equipe de professores, realizamos muitos trabalhos interessantes, colocando em prática a interdisciplinaridade, mesmo sem termos consciência dela. A equipe era de excelente nível, muito ativa, colaboradora e estava sempre pronta aos novos desafios e ao aperfeiçoamento pessoal. Inclusive, podemos registrar que não medíamos esforços para nos deslocarmos de nossa cidade em direção a outro município a fim de assistirmos a palestras, participarmos de encontros, minicursos de aperfeiçoamento e alargamento do saber.

Vale lembrar ainda que quando não podíamos participar presencialmente dos encontros, líamos obras de diversos autores nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, que aconteciam três vezes por semana, momentos nos quais realizávamos a formação continuada de professores, além da participação aos sábados do curso *Teia do Saber*.

Ao verificar a biblioteca da escola, percebi que a sala de aproximadamente dez metros quadrados era muito pequena para as necessidades das crianças. Coloquei o problema para os professores e juntos encontramos uma outra sala medindo aproximadamente 18 metros quadrados, e em um gesto aparentemente mágico professores e alunos realizaram a remoção dos livros e toda a organização dos livros no novo espaço. A biblioteca escolar contava com duas professoras responsáveis pelos empréstimos e uma vez por semana, com cronograma específico, as visitas e os empréstimos aconteciam.

Tudo ocorria num clima de muita alegria e harmonia. Fazíamos as confraternizações nos finais de semana e feriados possíveis e tudo se tornava pretexto para comemorações.

Apesar de ter conseguido realizar um excelente trabalho nessa escola e do carinho que recebia por parte dos professores, dos funcionários e dos familiares dos alunos, o processo de remoção estava ocorrendo e tive que deixá-la.

O resultado do processo de remoção foi divulgado no Diário Oficial do Estado de São Paulo do dia onze de dezembro de 2004, devendo entrar em exercício dois dias após a publicação do ato. Vale lembrar que a escola para a qual fui removida fica localizada na mesma cidade em que resido.

Nesse momento na condição de diretora titular de cargo, fui para a escola em que hoje atuo e passei a fazer a leitura do novo contexto em que me encontrava inserida, e evidentemente, busquei investigar as práticas de leitura. Como é possível concluir, as preocupações com o processo de ensino-aprendizagem da leitura encontram raiz na minha história de vida, perpassam pela formação acadêmica, atravessam a prática docente, que já dura mais de duas décadas, e permanecem latentes na minha atuação em gestão escolar, sempre indagando como o ensino e a aprendizagem da leitura são efetivados em contexto escolar.

Inúmeras pesquisas referentes à leitura há muito tempo vêm sendo desenvolvidas na área da Linguística Aplicada e estudos da linguagem, várias delas que tive oportunidade de ler, seguem em direção ao meu posicionamento, entendendo a leitura como uma atividade social e, com muita frequência, criticam as atividades de leitura em situação escolar que se restringem a extrair informações explícitas do texto inscrito no livro didático ou ainda o ensino da leitura como pretexto para o ensino da gramática. As pesquisas se baseiam em interações, nas diversas vozes, na criação do conflito que podem levar ao conhecimento de novos conhecimentos. A pesquisa realizada por Zygmantas (2004) e as demais citadas a seguir são apenas alguns exemplos.

No estudo realizado por Lemos (2005), a autora discute os protocolos verbais em grupo, a escuta sensível e a ação intencional do professor como co-participante nos eventos de leitura e abre espaço para manifestação das diferentes vozes na sala de aula, o que se alinha a este trabalho.

Já Fuji (2008) contribuiu, com seus estudos, para a área da Linguística Aplicada e também para o meu trabalho na medida em que indicou atividades de leitura em Matemática relacionadas ao dia-a-dia da vida do aluno, ou seja, a conceitos cotidianos dos sujeitos e à construção criativa do conhecimento.

Também Souza (2008), em sua dissertação de mestrado defendida na área, realizou um estudo em uma escola pública estadual do ABC paulista onde

examina os sentidos sobre leitura nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Química, ligando os elos da corrente a outras áreas.

Apesar de todas essas contribuições e da evolução das pesquisas sobre leitura ocorridas na área nas últimas décadas, percebe-se ainda a necessidade de se construir subsídios para a prática de leitura dentro e fora da sala de aula, leitura do texto e de mundo, e ainda, de contribuições para os professores tornarem-se capazes de se defrontarem com o ensino de leitura na perspectiva interdisciplinar. Por fim, ao descrever e interpretar as vivências humanas durante a implementação do projeto de leitura na perspectiva interdisciplinar envolvendo a gestora-pesquisadora, professores e alunos, espero acrescentar mais um ponto no feixe de relações do campo de trabalho dos gestores preocupados com a disseminação da leitura e poder contribuir um pouco mais para o preenchimento das lacunas do território em questão – a leitura na perspectiva interdisciplinar.

Esta pesquisa: *O que é leitura? Uma investigação interdisciplinar* iniciou seu primeiro movimento no ano de 2005 em uma escola da rede pública estadual que oferece cursos de Ensino Fundamental e médio, localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, local em que a gestora-pesquisadora trabalha. Neste primeiro movimento realizei a leitura dos documentos existentes sobre a história da instituição contida no documento oficial denominado Plano de Gestão triênio 2003-2006 e ainda, a leitura do contexto da instituição de ensino a fim perceber as necessidades sociais e melhor organizá-la.

O segundo movimento iniciou-se no final do mês de janeiro do ano de 2006, seguindo até o mês de julho do ano de 2008, período em que implementamos o projeto interdisciplinar de leitura tendo como participantes os professores que ministravam aulas de Língua Portuguesa, Leitura, Inglês, Matemática, História, Ciências, Geografia, Educação Física e Educação Artística, a gestora-pesquisadora e 35 alunos do Ensino Fundamental que, no ano de 2006, cursavam a sexta série, no ano 2007, a sétima série e no ano de 2008 os mesmos encontravam-se matriculados na oitava série do Ensino Fundamental.

O terceiro movimento ocorreu no mês de julho do ano de 2008 quando os participantes tiveram a oportunidade de retomar as vivências nos dois movimentos e refletir sobre elas.

O objetivo principal da pesquisa foi compreender um fenômeno em foco: a implementação do projeto de leitura na perspectiva interdisciplinar envolvendo a gestora-pesquisadora, quatorze professores e 35 alunos. Para tanto, as vivências humanas durante a realização do projeto interdisciplinar foram descritas e interpretadas. A pergunta norteadora da investigação foi: O que é leitura?

Na expectativa de atingir o objetivo ora proposto e responder à pergunta de pesquisa: O que é leitura?, o desenho e a organização do trabalho foram orientados pelos princípios que regem a orientação hermenêutico-fenomenológica. A fenomenologia se preocupando com a descrição e a hermenêutica na direção da interpretação do fenômeno humano vivenciado.

Dada a noção geral da pesquisa, a seguir apresento a forma como ela está estruturada. Lentes Teóricas – capítulo I – constitui o quadro epistemológico iniciando com a busca de definição da palavra leitura. Para tanto, consulto vários dicionários como tentativa de esmiuçar e desvendá-la. Percebo que a palavra remete a um mosaico de definições, então parto para o conceito de leitura apoiada em autores e encontro um campo muito vasto. Na sequência, apresento um panorama do processo de ensino-aprendizagem da leitura e termino comunicando a interdisciplinaridade em sua história e aplicação em contexto escolar.

Na Orientação Metodológica – capítulo II –, procuro posicionar o leitor em relação à orientação hermenêutico-fenomenológica, ao campo da pesquisa, ao contexto e aos participantes, com destaque para suas respectivas histórias de vida ligadas à leitura, aos instrumentos de pesquisa, à descrição das vivências constituintes do estudo e aos procedimentos de interpretação dos textos.

O Reconhecimento-identificação – capítulo III – descreve o contexto da instituição pública de ensino onde ocorreu o fenômeno e, por meio dos textos que emergiram, foi possível identificar o Reconhecimento-responsabilidade, que descreve as intervenções da gestora-pesquisadora na instituição de ensino, este representa o primeiro movimento da pesquisa.

A Implementação do Projeto de Leitura na Perspectiva Interdisciplinar – capítulo IV – visa a descrever e interpretar os textos que compuseram o segundo movimento: o texto um – Reconhecimento dos interesses de leitura e conceitos de leitura dos professores e alunos participantes – e texto dois – Reconhecimento das

práticas de leitura na perspectiva interdisciplinar.

Em Reconhecimento dos Participantes sobre a Experiência Vivenciada – capítulo V –, os participantes retomam as vivências nos dois movimentos da pesquisa e produzem a reflexão final.

Nas Considerações Finais – capítulo VI –, registrei o Reconhecimento-gratidão e, ainda, que a pesquisa foi finalizada em razão de seu tempo cronológico, mas as práticas de leitura continuam sendo realizadas. Além do mais, ela despertou desejos em alguns professores de realizar estudos a partir deste; em outros, de produzir um filme de curta-metragem a respeito deste trabalho; a professora de Educação Física, mesmo sem a habilitação no curso de Letras, mas sentindo-se preparada para a atividade, manifestou o desejo de, oficialmente, ministrar aulas de Leitura.

Como se vê, este estudo já rascunha outras possibilidades de pesquisa e práticas de leitura, o que evidencia minha satisfação inicial. Assim, em um movimento de retorno exteriorizo a minha gratidão aos participantes pelas valiosas possibilidades de aprendizagem.

Por fim, convido o leitor a conhecer os capítulos adiante.

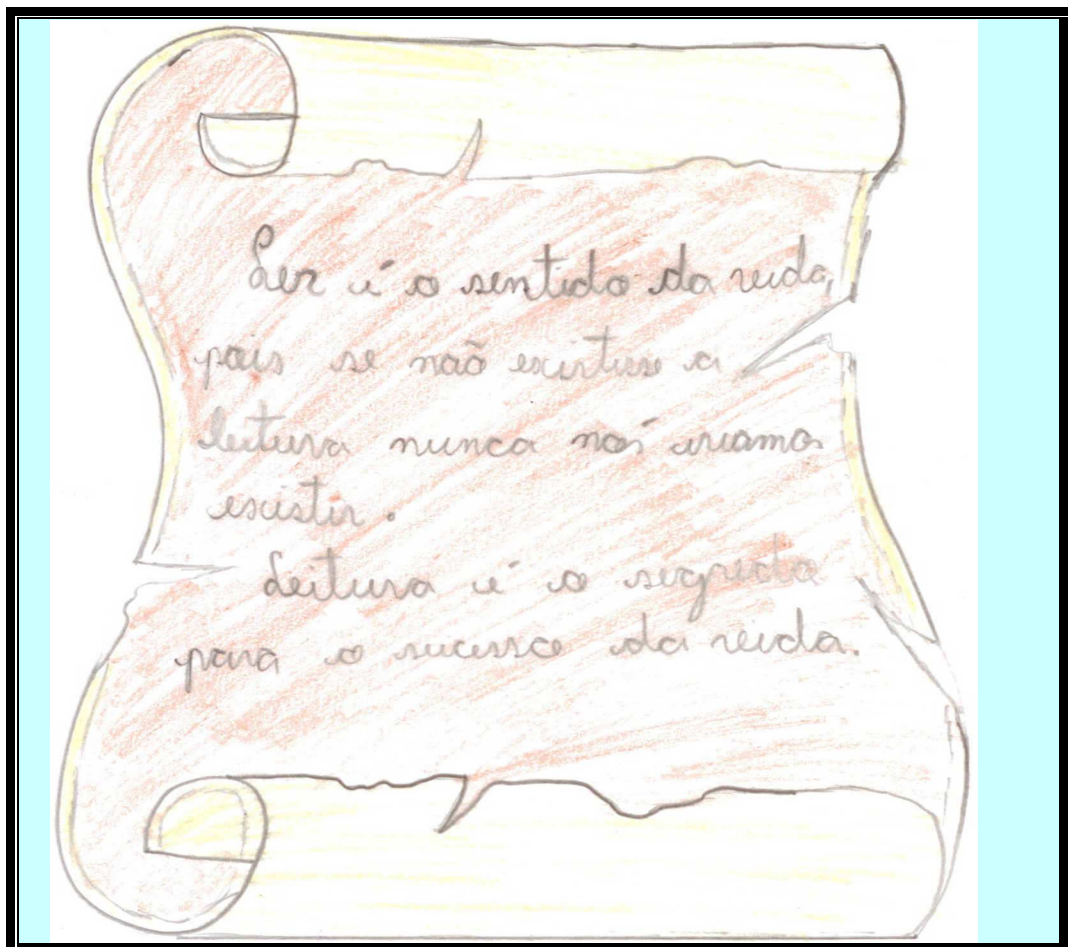
CAPÍTULO I

LENTEs TEÓRICAS



Para a implementação desta pesquisa acadêmica em Linguística Aplicada, tendo como fenômeno investigado a implementação do projeto de leitura na perspectiva interdisciplinar envolvendo a gestora-pesquisadora, professores e alunos do Ensino Fundamental, creio ser relevante apresentar as lentes teóricas que deram suporte para a realização da pesquisa. Para introduzir o capítulo, trago o poema elaborado pela aluna Fabiana, uma das alunas participantes da pesquisa.

Figura 1 – Poema da aluna Fabiana



1. O que é Leitura?

Não se pode negar que a leitura é de importância capital, no mundo de hoje, para a vida das pessoas em geral. A necessidade de leitura constante é uma das características da sociedade contemporânea, extremamente midiática e comunicativa. Até mesmo para se adquirir informações e se guiar, o indivíduo precisa saber ler.

A leitura no mundo contemporâneo parece se mostrar como uma atividade básica das mais importantes para a vida do ser humano. Além disso, pode ser também uma excelente atividade de lazer. Mas o que é ler? Como devemos entender, de fato, o que seja leitura? Na tentativa de compreender o que é leitura, busquei algumas definições para compor este capítulo inicial.

De acordo com o *Dicionário Universal da Língua Portuguesa*, leitura vem do latim *lectum*, derivado de *legere*, e é um substantivo feminino que significa o “ato ou efeito de ler; o que se lê; arte de ler” (Priberam, 2008: s/p).

O *Melhoramentos Minidicionário da Língua Portuguesa* (1997: 303) define leitura como “ato ou hábito de ler, aquilo que se lê”.

Já o *Dicionário Aurélio* (2004: s/p) vai mais longe nesta definição e explica que leitura é também “o que se lê, considerado em conjunto”, “arte ou modo de interpretar e fixar um texto de autor, segundo determinado critério”, ou mesmo, “o resultado de uma medição realizada com um instrumento”. Vemos, assim, que o ato de ler parece se referir sempre ao ato de interpretar e decodificar símbolos, não só no caso do texto escrito, como ainda em medições com instrumentos, como ler a temperatura marcada em um termômetro, por exemplo.

O *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa* diz que “leitura em seu sentido figurado é a maneira de compreender um texto, uma mensagem, um fato, ato de decifrar qualquer notação ou o seu resultado: leitura de um termômetro, de uma partitura” (Houaiss, 2004: 451).

Etimologicamente, ler deriva do latim *legere*. Entre as traduções possíveis, *legere* significa “colher, recolher, juntar” (Alquéres, 2008: 12) ou “apanhar, escolher, recolher, captar com os olhos”, por isso que se pode dizer, também, que o objetivo maior, ao se proceder à leitura de uma determinada obra, consiste em “aprender, entender e reter o que se está lendo” (Magro, 1979: 09).

Ficou evidente até aqui que o conceito de leitura não é unânime entre os

dicionários, então como entender o significado da palavra leitura? Como tentativa de esmiuçar e desvendar o significado, apresento a seguir contribuições de alguns estudiosos sobre leitura.

1.1. Busca de definição do conceito leitura

Para um oficial egípcio antigo, leitura era um “barco sobre a água”, para um aluno nigeriano, quatro mil anos atrás, leitura era “um raio de luz incidindo em um poço escuro e profundo” (Fischer, 2006: 7).

Dando continuidade ao campo aberto sobre o conceito de leitura, Silva (1995: 49) considera que “ler é, numa primeira instância, possuir elementos de combate à alienação e ignorância”. Essa afirmação tem como consequência a dicotomia das classes sociais, mantida pela ideologia da classe que está no poder, a qual por meio de manobras ideológicas prefere manter o povo alienado, massificado e principalmente ignorante.

Nesse quadro, a leitura se constitui em um “instrumento de luta contra a dominação” (Silva, 1995: 49), uma vez que “a presença de leitores críticos sem dúvida incomodaria bastante a política da ignorância e da alienação, estabelecida pelos regimes ditatoriais e disseminada através de aparelhos ideológicos do Estado” (Silva, 1995:50).

Para Martins (2003), a leitura pode ser compreendida de dois modos:

[...] 1) Como uma decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana);

2) Como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica) (Martins, 2003: 31).

“Leitura como decodificação” e “leitura como construção de significado” são duas concepções que agrupam os diversos conceitos de leitura existentes. Embora geralmente sejam vistas como antagônicas, podemos considerar que ambas são, na verdade, interligadas e interdependentes, pois uma necessita da

outra para que a leitura seja realizada de forma completa. Longe de poder ser entendida apenas como um ato de decodificação de sinais gráficos, o que tornaria a leitura uma prática mecânica e sem vida, a leitura é uma prática muito mais ampla e viva, na qual informação, emoção e vivência parecem se interligar para a compreensão daquilo que é lido.

Para Martins (1994: 32), “a leitura é uma experiência individual” sem demarcações de limites, não depende somente da decifração de sinais gráficos e sim de todo contexto ligado à experiência de vida de cada ser, para que esse possa relacionar seus conceitos prévios com o conteúdo do texto para assim construir sentido.

Smith (1978), em seus estudos sobre leitura, aponta que os pesquisadores da linguagem tendem, gradativamente, a considerar a leitura como processo no qual o leitor participa com a aptidão de atribuir sentido e compreensão e não somente com a capacidade de decifrar sinais.

Se entendêssemos leitura apenas como decodificação, seu conceito seria restrito a uma simples transposição do código oral para o código escrito, e isso seria uma concepção abstrata e limitante. Não obstante, o texto escrito necessita de um leitor que possua a capacidade de identificar os símbolos gráficos para que possa decodificar mecanicamente o que está escrito, restando a questão da interpretação de sentido que o leitor atribuirá.

Nesse contexto, Cavallo e Chartier (1998) dizem que a interpretação de sentido do texto que não é a mesma dada pelos diversos leitores, são características diferentes utilizadas para a decodificação dos mesmos símbolos, pois para os autores, ler é:

[...] uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos produtores de livros. Ler é uma resposta, um trabalho (Cavallo e Chartier; 1998: 214, v. 2).

[...] caçar em terreno proibido. Ainda que o escrito se apresente como uma sucessão de palavras, de linhas e de páginas a serem percorridas linearmente, do início ao fim, nem por isso o leitor fica menos livre para descobrir esse espaço a seu critério. Melhor ainda, ele não fica passivo diante do texto, do qual não aceita necessariamente os valores e as ideias” (Certeau, 1990: 251).

Percebe-se nas citações que o ato de ler pressupõe uma certa liberdade de interpretação de sentido, pois o leitor não fica passivo diante do escrito, e o texto não tem sentido único, mas sim, varia de acordo com os critérios interpretativos que o leitor mobiliza no momento da leitura.

O leitor se destaca como peça central na construção do sentido do texto, e a apropriação do texto se dá pela história social das interpretações, pois o mundo é visto através de um determinado filtro, nunca fora dos contextos sociais, institucionais ou culturais e junto às práticas específicas em que é produzido.

Cavallo e Chartier (1998 v.2) apontam dois conceitos fundamentais: o de *prática* e o de *apropriação* de um texto. A prática, ou seu plural, são atividades, não mecânica, mas criativa, podendo ser mental, física ou gestual e trabalhada em espaços e tempos. A leitura silenciosa como uma prática, por exemplo, não é algo tão recente, porém não muito utilizada em outras épocas. Cabe, aqui, salientar que a questão é o uso social. Já, a leitura oral possibilitava o acesso ao texto àqueles que não eram dotados da habilidade da decifração da escrita, aproximando as pessoas de forma sociável e transformando o leitor em ouvinte.

Para esses estudiosos, o importante é compreender as práticas como complexas, múltiplas, diferenciadas, as quais constroem o mundo da leitura com formas diferentes de interpretação de acordo com o grupo em referência.

A apropriação que um leitor faz do texto é um modo, livre, de construção do sentido; uma operação através da qual os grupos, através de estratégias diferenciadas, leem os textos e lhes dão significados diferentes, formas diferenciadas de interpretação, ou seja, cada segmento de leitores se apropria de um texto de maneira diferente e o compreende, também, de maneira diferente (Cavallo e Chartier, 1998: 7, v.1).

As ideias ou as formas têm um sentido intrínseco no texto, totalmente independente da sua apropriação por um sujeito ou por um grupo de sujeitos. Os grupos leem e atribuem a eles significados diferentes já que o texto não tem um sentido único, original para ser desvendado, nem existe um sujeito universal capaz de atribuir o mesmo significado.

A apropriação jamais é redutível ao que é lido. A significação do texto tem de ver com a maneira com que o leitor o recebe e se apropria dele, de acordo com os elementos que levam à interpretação, fazendo, inclusive, com que o texto

seja mais fácil ou difícil de ser entendido.

Prática e apropriação são conceitos interligados quando se referem à leitura, na visão dos estudiosos. Além desses dois conceitos importantes, Chartier (1998:7, v.1) faz referência aos grupos de leitores, diferentes entre si e com formas de investimento na prática de leitura advindas de interesses diversos e expectativas também diversas, chamados por ele de comunidade de leitores.

O termo comunidade remete a um campo vasto de significações, para tanto, entendo comunidade como um grupo social pertencente a uma área geográfica específica que interage e faz parte de “instituições comuns e que possuem um senso comum de interdependência e integração” (Outhwaite e Bottomore, 1996:115). E ainda, “em uma comunidade todos têm papel ativo, ninguém tem toda a responsabilidade e ninguém é passivo” (Rogoff, 2000: 329).

A comunidade de leitores, relacionada com a formação social de grupos diversos, tem normas que delineiam a utilização do livro, bem como as maneiras de interpretar, de acordo com os interesses e expectativas que esse grupo de leitores tem para se propor à leitura. Surge daí a materialidade dos textos e as práticas dos leitores.

Um texto pode ser lido diferentemente por vários leitores, visto que estes “não dispõem das mesmas ferramentas intelectuais e que não mantêm uma mesma relação com o escrito” (Chartier e Cavallo, 1998: 7) e, sendo assim, este texto lido por pessoas com horizontes diferentes se transforma em vários textos.

Dependendo da comunidade de leitores, da prática de leitura exercida pelo grupo, a apropriação pode ser uma ou outra, pois “[...] os leitores são viajantes; circulam pelas terras alheias, nômades caçando furtivamente pelos campos que não escreveram” (Chartier e Cavallo, 1998: 7). Os autores estabelecem uma distinção entre quem escreve o texto e quem o lê. Este último viaja através da escrita, e ambos possuem experiências e influência cultural específica de sua comunidade de leitores.

O que Cavallo e Chartier denominam como comunidade de leitores, Fish (1980) entende como comunidade de interpretação; apesar da aparente semelhança, os dois conceitos são divergentes quando se trata de construção de significado do texto.

Fish (1980) entende que as regras para interpretação de um texto são fixadas pela comunidade interpretativa, entendendo que esse seja um ato coletivo.

Pertencer a uma comunidade significa encontrar o sentido literal das palavras dentro daquele contexto específico. No entanto, as instituições são diferentes e cada uma individualmente estabelece suas regras de interpretação, existindo, portanto, um indivíduo comunitário e não isolado de seu grupo: “o fato de pertencer a um grupo – a uma instituição – é que determina o que se encontrará no texto” (Dobranszky, 1998: 31).

Com tudo isso, a busca sobre o que é leitura continua. Retomando o início deste capítulo, mais especificamente a definição do termo leitura encontrada nos dicionários pesquisados, foi possível identificar claramente a relação da leitura com o texto escrito. Contudo, é necessário notar que o *Minidicionário Houaiss* da língua portuguesa diz que a palavra leitura quer dizer: “... maneira de compreender um texto, uma mensagem, um fato”. Talvez não se tenha refletido o bastante sobre estas definições. Nesse sentido urge discutir, por exemplo, a leitura de mensagem e acontecimentos que estão presentes no mundo, porque esses aspectos são completamente anulados na prática escolar. Ora, então o que seria a leitura das mensagens e acontecimentos do mundo?

Lemos o mundo quando, por exemplo, olhamos o sol e interpretamos as horas, quando vemos o vento e as nuvens e sabemos se vai ou não chover. Nesse sentido, não lemos somente os livros escritos, mas também os fenômenos naturais, as conversas entre os seres humanos, os gestos demonstrados, o canto dos pássaros, a imagem de um beija-flor, o som do vento, as expressões faciais; enfim, podemos ler e interpretar tudo que existe no mundo, pois tudo pode ser dotado de um significado e ser, assim, compreendido. De fato, a leitura vai muito além, é uma atividade de abrangência complexa.

Neste ensejo, explicitaremos e aprofundaremos a seguir a questão da “leitura de mundo”, conforme preconizada por Freire; temos que “[...] a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a leitura do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da palavramundo” (Freire, 2006: 15).

Para o citado autor, a compreensão da realidade – a leitura do mundo – precede a leitura da palavra, pois possibilitaria o entendimento de seus significados específicos.

O ato de ler é, antes de tudo, um ato de conhecimento, um ato criador. Nele, o leitor é um sujeito com criatividade e responsabilidade na construção de seu conhecimento, em diálogo com seu mundo, o qual lê e compreende em níveis cada vez mais amplos. Em um sentido abrangente, a leitura se conecta à própria existência, posto implicar palavras em conexão com o universo que habitamos, suas significações, experiências, conhecimentos, relação com o outro, com a vida.

Por isso, leitura tem também a ver com a mobilização de nossa curiosidade, de nossos sentidos, de nosso ser por completo. É por isso que a leitura deve ser viva e presente no cotidiano do leitor, possibilitando reflexão sobre sua realidade e tendo como finalidade essencial a formação de sujeitos produtores de história e de cultura. Não deixa de haver, porém, uma crítica ao modo como a leitura é ainda trabalhada nas escolas, pois haveria uma dicotomia entre a leitura erudita e a experiência popular, conforme podemos ler:

Penso que o sistema escolar desencoraja esta expectativa e, de uma vez, destrói uma certa forma de leitura. Penso que um dos efeitos do contato médio com a literatura erudita é o de destruir a experiência popular, para deixar as pessoas enormemente despojadas, isto é, entre duas culturas, uma cultura originária abolida e uma cultura erudita que se frequentou o suficiente para não mais poder falar da chuva e do bom tempo, para saber tudo o que não deve dizer, sem ter mais nada para dizer (Bordieu, 1996: 241).

Verifica-se que a escola de uma certa maneira destrói a leitura “informal”, o que implica também no desprezo pela experiência individual dos educandos, para assim contemplar como legítima uma outra forma de conceber a leitura.

A prática da leitura precisa ser significativa, ou seja, se os aprendizes leem textos que só existem nas cartilhas e livros escolares, se só leem fragmentos de livros, a finalidade do que lá é ensinado é aprender a ler através da decodificação pela decodificação dos signos escritos, o que não faz sentido, porque não alimenta nem o cognitivo nem a alma. Como alternativa, Freire (2006) propõe trazer para a escola o mundo, de modo que o ato de ler torne-se impregnado de significados reais.

Portanto, um livro escolar cheio de recortes de textos não faz sentido para os educandos como forma exclusiva de se trabalhar a leitura. É preciso uma aprendizagem cheia de vivências concretas e o contato com o livro real, em

totalidade. Deve-se entender a realidade do livro, para assim entender a realidade da vida e do mundo – e da própria existência. Antes mesmo de lermos a palavra, lemos o mundo, pois “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”(2006: 11).

Na realidade, parece que autor defende que o ato de ler pressupõe a leitura daquilo que está ao nosso redor, que permeia a nossa volta, o cotidiano, enfim, tudo aquilo que nos caracteriza como seres sócio-históricos que somos; e essa leitura depende de quem observa e atribui sentidos e significados ao que lê.

Antes da leitura da palavra temos condições de ler o mundo, mesmo que esse mundo seja pequeno, “o cotidiano”, o que nos permeia e está a nossa volta; esta é uma leitura que se faz de acordo com quem olha. Imprescindível dizer que a leitura de mundo se prolonga necessariamente na leitura da palavra e que estas se misturam formando a leitura da “palavramundo” (Freire, 2006: 12), pois inevitavelmente uma inexistente sem a outra, quer tenhamos ou não consciência disso.

A leitura da palavra oferece-nos subsídios para o encontro de novas formas de interpretar o mundo, a sociedade com seus conflitos e a própria natureza humana. Se para Freire (2006) a “leitura do mundo” precede a leitura da palavra, no texto lido deve estar o mundo que nos rodeia. Através da “leitura do mundo”, o aprendiz precisa ser capaz de perceber as relações espaciais existentes, relações de afeto, observando que cada coisa ocupa um lugar e tem um nome, manifestando preferência e rejeições. Fica mais fácil trabalhar textos, palavras ou frases que estão próximos da realidade dos sujeitos. Todo material trabalhado deve ser síntese das visões de mundo tanto dos educadores, como dos educandos.

Por tudo o que vimos aqui, a leitura não deve ser realizada somente a partir dos fragmentos dos clássicos contidos nos livros didáticos, posto que a leitura não se faz apenas com a materialidade escrita, com a decodificação do signo impresso, se faz também através do saber ler uma conversa, saber ler um jardim, saber ler um semáforo ou saber ler uma situação de travessia de rua. De fato, saber ler é evidenciar que o mundo e a própria existência também precisam ser lidos e interpretados, tratando-se de forma plena de existir e de se ter consciência na formação do aprendiz.

Caso se deseje uma sociedade de fato solidária e justa, é preciso lembrar o que nos diz Silva (2002): não há democratização do acesso aos bens de cultura que possa ocorrer sem a afirmação da importância do ato de ler, da capacidade de

leitura como forma de inclusão e cidadania – de desenvolvimento de seres humanos integrais, indivíduos de fato críticos, capazes de entender sua realidade e nela atuar ativamente.

A leitura tratada neste trabalho permitiu e contribuiu para que a gestora-pesquisadora e os demais envolvidos na pesquisa pudessem, em um diálogo contínuo, ler e compreender seu contexto. Freire (2006) assume a leitura do mundo, com ele assumimos a leitura do contexto, a fim de contribuir para o alargamento de nossos olhares, para ver além do prédio escolar externo, sua intimidade e as reais necessidades dos seres que nele habitam, numa extensão para a leitura do mundo.

A leitura do contexto envolve um saber desvelar e elaborar as possibilidades de sentidos, uma vez que entendemos a leitura como possibilidade de reflexão e de diálogo permanente, questionando o que está posto a partir de nosso modo de ver o contexto e o mundo, a maneira de compreendê-lo e a capacidade de intervir naquele lugar, pois, por mais abrangente que seja a leitura do mundo, os sentidos produzidos são fragmentados a partir daquela parcela da realidade.

Vale lembrar que a leitura é sempre provisória e parcial, configurada a partir das condições de produção, tais como: idade, cultura, leituras já realizadas, enfim, particularidades do leitor. O leitor, ao qualificar os sentidos produzidos a partir da leitura do contexto, é cada vez mais desafiado a buscar alternativas éticas¹ de transformação da realidade.

Ler o contexto não significa aceitar passivamente o que está posto, mas questionar, desconstruir e reconstruir eticamente. O ato de ler pressupõe uma das principais maneiras de questionamento crítico e um caminho possível para a tomada de consciência, de reflexão, de decisão e de comprometimento das ações humanas, pois somos: “Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos” (Freire, 2006: 33).

Dessa maneira, entrou em cena, nesta pesquisa, a leitura do cotidiano da pesquisadora, dos professores e dos alunos a fim de compreendê-lo e integrar ações para melhorar a realidade dos seres sociais que nele habitam. E, ainda, o inquietante desafio de reeducar o olhar, lendo a beleza da pequena flor que cresce no jardim da escola, o perfume exalado por ela e a importância da árvore existente no jardim para

¹ Segundo o *Minidicionário Houaiss*, ética significa: 1. Conjunto de preceitos sobre o que é moralmente certo ou errado. 2. Parte da filosofia dedicada aos princípios que orientam o comportamento humano.

o ecossistema, bem como sua relevância para a existência humana, são exemplos de práticas sociais de leitura.

Por isso, as práticas de leitura concretizaram-se a partir da relação que o indivíduo estabeleceu com textos em diferentes suportes; um livro, um quadro, uma conversa, um gesto, uma foto, uma realidade social são apenas alguns exemplos daquilo que consideramos leitura. Ainda que tenha tentado definir o que é leitura, continuo perguntando: o que é leitura para você, leitor?

Quanto ao que pretendi delinear nesta parte inicial, três pontos se fizeram claros. O primeiro é que, sem dúvida alguma, estudar o que seja leitura mostra que esta se constitui como um mosaico de teorias e conceitos oriundos de diversas áreas do conhecimento, o que dificulta a definição do conceito. Ao que parece, a palavra leitura não remeteu a um conceito e, sim, a um conjunto de práticas.

O segundo ponto é que ler é muito mais do que apenas decodificar sinais gráficos mecanicamente, pois implica na capacidade de compreender, de atribuir significados, pois não podemos esquecer que a aprendizagem da leitura é basilar para a aprendizagem de todas as disciplinas do currículo escolar e que de seu sucesso depende todo o sucesso da escolarização.

O terceiro é a afirmação de que o ato de ler não se finda na decodificação das palavras escritas, mas definir o que é leitura é algo quase impossível, posto que esta “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 2006: 11). Ou ainda, a leitura:

é uma palavra de significado vago: por onde começar a examiná-la? [...] Qual o ponto de vista a adotar sobre uma palavra que tem demasiadas formas de utilização? O da sociologia, da fisiologia, da história, da semiologia, da religião, da fenomenologia, da psicanálise, da filosofia? Cada uma das disciplinas tem algo a dizer, e a leitura não é a soma destas palavras (Barthes, 1984: 185).

Cumprido observar que definir o termo ou o conceito de leitura não é uma tarefa fácil, visto que esse conceito se mostrou ao mesmo tempo, vago, polissêmico, interdisciplinar, formando muitos fios que ao se entrelaçarem tecem a trama da leitura e, ainda, “a palavra leitura não remete a um conceito e sim a um conjunto de práticas” (Barthes, 1984: 185). Em um ponto todos os autores aqui citados concordam: a leitura é uma prática social.

Ao mesmo tempo, a ausência dessa prática pode ser traduzida nas crescentes desigualdades quanto ao acesso a oportunidades de trabalho, vários bens culturais ou também desenvolvimento pessoal. Estudos recentes apontam que a crise da leitura no Brasil já é crônica, visto que grande parcela da população não domina as habilidades de leitura, “o que constitui uma enorme dívida social na distribuição e democratização dos bens simbólicos no País” (Garcez, 2008: 61).

Este triste dado pode nos remeter ao quadro de má-formação de leitores e muitos estudos têm se centrado na tentativa de compreender o ensino-aprendizagem de leitura, proporcionando-nos valiosas contribuições. Como apontam alguns deles (Busnardo & Braga, 1984; Terzi, 1995), a leitura é tratada na escola apenas como um objeto de instrução a mais, e o que se percebe é que ela acaba sendo a grande vilã, a causa e o signo do fracasso escolar, pois a realidade com que nos deparamos, devido a aspectos relativos ao funcionamento de sala de aula e a aspectos macroestruturais que influenciam o fracasso da escola quanto à formação de bons leitores, pode ser constatada com a queixa quase que unânime entre professores de que “os meus alunos não gostam de ler”.

Assim, vale questionar: como a leitura vem sendo ensinada nas instituições de ensino ao longo da história?

2. Panorama do Processo Ensino-Aprendizagem

Como enfatiza Calixto (1994), o processo de ensino-aprendizagem envolve um conjunto de componentes e relações, a respeito do qual os pedagogos vêm discutindo nas últimas décadas, e a capacidade de leitura não pode ser dissociada. A capacidade de leitura é essencial à realização individual, social e profissional do ser humano contemporâneo, estando ainda na base da aprendizagem escolar.

As concepções teóricas que têm orientado os processos de ensinar e aprender Língua Materna e, por extensão, a leitura historicamente apoiam-se, largamente, em pressupostos do desenvolvimento da psicologia da aprendizagem, os quais veremos a seguir.

O ensino, a aprendizagem e a aquisição do conhecimento fazem parte de um eixo temático que já moveu numerosos estudos teóricos. Desde Rousseau

(1992), no século XVIII², muitas correntes vêm se construindo. Abordarei algumas aqui, em um panorama geral.

Embora tenha suas raízes nos trabalhos pioneiros de Watson e Pavlov, a criação da teoria behaviorista em si foi obra do psicólogo americano Burrhus Skinner, que se tornou o representante mais importante da escola denominada comportamental, ao descrever o sistema do condicionamento operante. O condicionamento operante explica que: diante de um reforço agradável a determinado comportamento, este tem maior probabilidade de se repetir.

O behaviorismo está nos pressupostos da orientação tecnicista da educação e, deste modo, gira em torno de três propostas centrais, que seriam:

- a) A Psicologia é a ciência do comportamento, e não a ciência da mente;
- b) O comportamento pode ser descrito e explicado sem recorrer aos esquemas mentais ou aos esquemas psicológicos internos;
- c) A fonte dos comportamentos é o ambiente que pode ser inclusive os órgãos internos e não a "mente" interna individual.

Vemos que tal corrente privilegia os procedimentos que levam em conta a exterioridade do comportamento, considerada capaz de ser submetida a controle e experimentação objetivos.

Por exemplo, até meados da década de 40 do século XX, influenciada pela corrente behaviorista, a leitura era considerada tão-somente como um processo mecânico e passivo, no qual o leitor apenas absorvia as informações e decodificava sinais gráficos, isto é: a leitura era considerada basicamente apenas a decodificação das palavras escritas. Nesse viés, temos leitura como um processo de obter informações linguísticas através de textos impressos (Alderson e Urquhart, 1984).

Somente recentemente, com a evolução dos estudos sobre a psique e a mente humana, conceituou-se que o Homem é sujeito de sua aprendizagem e que seu conhecimento de mundo e vivências culturais e sociais são essenciais para isso. Foi no contexto das novas teorias de ensino e aprendizagem que a leitura passou a ser estudada em perspectivas cada vez mais abrangentes, como veremos agora.

Nesta visão pode-se dizer que o foco concentra-se, prioritariamente, no processo de ensino e no professor. Nunan (1999), ao referir-se a esse modelo tradicional de educação, diz que o papel do docente, entre outros, é o de estruturar o

² Rousseau em sua obra *O Emílio* enfatiza claramente as intenções da sociedade em treinar suas crianças para um dia delas se servir, tornando a aprendizagem um instrumento limitador.

processo de ensino hierarquicamente, classificando os assuntos e conteúdos do currículo, visando que o aluno compreenda o que está sendo transmitido pelo docente. Diz ainda que o aluno é visto como um ser relativamente passivo e que sua mente representa um “recipiente” capaz de reter as informações dadas.

Nesse aspecto, trata-se de uma pedagogia corretiva, em que o professor se baseia em conceitos de “certo” e “errado” e de uma visão mecanicista de aprendizagem em que a mente do aluno é entendida como uma tábula rasa que deve ser moldada, por assim dizer, nesse processo.

Desse modo, privilegia-se uma visão estruturalista de linguagem, acreditando-se ser possível estudá-la a partir de suas regularidades e de apreendê-la na sua totalidade. Decorre disso a concepção de leitura em que o texto é a fonte única de sentidos, e o leitor assume um papel passivo a quem caberia apenas descobrir os significados dos signos linguísticos impressos no texto.

Com base nessa concepção, os conteúdos são conhecimentos enciclopédicos e empiristas que através da linguagem são transmitidos e preenchem o cérebro do aprendiz. Além do mais a mente do aluno é entendida como sendo um recipiente capaz de armazenar, acumular, reter e guardar as ideias e todos os conhecimentos considerados, pelo professor, como importantes e necessários para o seu desenvolvimento.

As palavras ou expressões linguísticas são recipientes, os signos linguísticos presentes no texto, no livro, enfim, na materialidade escrita, são ideias expressas em palavras, como objetos fixos, de sentido literal, “o significado é o que está nas palavras” (Lakoff, 2002: 18), não sendo possível a negociação de sentidos.

Nessa concepção, o texto tem sentido único como uma ideia do autor sendo passada para o leitor que desempenha o papel passivo de descobridor de significado das palavras.

A comunicação em sala de aula é vista como um canal para transmitir a posse do conhecimento. Em outras palavras, ao que parece, o professor tem a posse do saber e, para transmiti-lo, utiliza-se da linguagem como um meio, um canal para enviar ao aluno a sua interpretação sobre o texto.

Assim, podemos pensar que a interação em sala de aula normalmente segue o padrão interacional IRA (Iniciação, Resposta e Avaliação), ou seja, o professor inicia expondo as ideias presentes no texto, faz as perguntas, aguardando a resposta que ele já sabe, pois estão inscritas no texto ou no livro didático (Coracini,

1995), em seguida avalia as respostas dadas pelos alunos a fim de saber se os mesmos compreenderam, pegaram, viram, enfim, localizaram os sentidos inscritos no texto.

Se por um lado podemos afirmar que a psicologia nascente se consolidou, ao longo do século XIX, como uma vertente que estudava sobretudo o comportamento, as emoções e a percepção, por outro, podemos apontar que, de certa forma, seria também em oposição a esse processo que nasceria a Teoria da Gestalt – termo alemão intraduzível com um sentido aproximado de figura, forma ou aparência.

Esta é “uma corrente psicológica que nasce na Alemanha, no princípio do século XX, tendo em Wertheimer, Köhler e Koffka suas referências mais notáveis” (Giusta, 2003:50). Tal corrente inaugura a concepção de que não se pode conhecer o todo através das partes, e sim as partes por meio do conjunto, pois o conjunto seria mais que a soma dos seus elementos.

As aplicações da teoria da Gestalt no campo da educação são importantes por recusaram o exercício mecânico no processo de aprendizagem, entendendo que apenas as situações que ocasionam experiências ricas e variadas levam o sujeito ao amadurecimento e à emergência do *insight* (Saviani, 1988: 22).

Dentro da corrente humanista em educação podemos destacar Rogers (1977) como seu principal representante, pois foi ele quem aplicou à educação princípios da psicologia clínica. O autor apresentou dez afirmativas que traduzem sua concepção de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos no âmbito escolar. São elas:

- a) Os seres humanos têm natural potencialidade de aprender;
- b) A aprendizagem significativa é quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com seus próprios objetivos;
- c) A aprendizagem que envolve mudança na organização de cada um na percepção de si mesmo é ameaçadora e tende a suscitar reações;
- d) As aprendizagens que ameaçam o próprio ser são mais facilmente percebidas e assimiladas;
- e) É por meio de atos que se adquire aprendizagem mais significativa;
- f) A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsavelmente do seu processo;
- g) A aprendizagem autoiniciada, que envolve toda a pessoa do aprendiz, seus

sentimentos, tanto quanto sua inteligência, é a mais durável e impregnante;

h) A independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitadas, quando a autocrítica e a autoapreciação são básicas, e a avaliação feita por outros tem importância secundária;

i) A aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação dentro de si mesmo do processo de mudança.

O rogerianismo na educação escolar aparece como um movimento complexo que implica uma filosofia da educação, uma teoria da aprendizagem, uma prática baseada em pesquisas, uma tecnologia educacional e uma ação política. Ação política, no sentido de que, para desenvolver-se uma educação centrada na pessoa, é preciso que as estruturas da instituição – escola – mudem. O método de Rogers (1977) enfatiza a necessidade de o professor não interferir diretamente no campo cognitivo e afetivo do aluno. Na verdade, o autor pressupõe que o professor dirija o estudante às suas próprias experiências, para que, a partir delas, o aluno se autodirija. Rogers (1977) propõe a sensibilização, a afetividade e a motivação, como fatores atuantes na construção do conhecimento.

Passando para a perspectiva construtivista, a obra de Jean Piaget é considerada por muitos autores como de abordagem construtivista, pois investiga o percurso natural de desenvolvimento da inteligência e de construção do conhecimento do ser humano. Jean Piaget (1973) em seus escritos tinha como questão central o problema do conhecimento, o que é, o que conhecemos, como obtemos conhecimento. Sua teoria passou a ser conhecida como cognitivista construtivista.

Embora Piaget jamais tenha criado um método de ensino, suas teorias possuem aplicação em inúmeros campos de pesquisa, inclusive na pedagogia, afinal, seus estudos alavancaram novas explorações no campo da psicologia e pedagogia, fomentando ponderações a respeito dos processos de aquisição do saber no âmbito escolar.

Este autor não tinha como objetivo principal propor uma teoria de aprendizagem. A esse respeito, Coll (1992:172) faz a seguinte observação: "ao que se sabe, ele [Piaget] nunca participou diretamente nem coordenou uma pesquisa com objetivos pedagógicos". De forma contraditória aos interesses previstos, o modelo piagetiano, curiosamente, veio a se tornar uma das mais importantes diretrizes no

campo da aprendizagem escolar, por exemplo, nos Estados Unidos, na Europa e no Brasil, inclusive.

De acordo com Becker (2003: 55), “Construtivismo, segundo pensamos, é esta forma de conceber o conhecimento: sua gênese e seu desenvolvimento. É, por consequência, um novo modo de ver o universo, a vida e o mundo das relações sociais”. Nessa concepção, considerava-se a criança e sua capacidade de pensar, colocando-a como agente na construção do conhecimento, levando-se em conta o ambiente cultural, em contraposição ao modelo educacional existente.

Assim, estimular aspectos motores, cognitivos e afetivos é importante, mas desde que vinculados ao contexto da realidade sociocultural dos alunos. “Hoje a perspectiva construtivista considera a interação de todos eles, numa visão política, integral, para explicar a aprendizagem” (Smolka, 1996:121).

Nesse modelo, a visão educacional tradicional mecanicista é substituída por um enfoque alicerçado em processos de construção, gestão e disseminação do conhecimento, com ênfase no “aprender a aprender” e na educação ao longo da vida.

Piaget acreditou que a inteligência é uma forma de adaptação, que o conhecimento é construído individualmente por meio das estruturas herdadas e por estímulo do ambiente físico e social num processo de assimilação e acomodação das novas ideias.

Na visão cognitivista de Piaget, o desenvolvimento precede a aprendizagem. Aprender depende do desenvolvimento mental de cada indivíduo. Para Piaget (1973), a construção do conhecimento se dá em colaboração entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido. Assim, “é o sujeito que, ativo e a partir da ação, constrói suas representações de mundo interagindo com o objeto do conhecimento” (Piaget, 1973).

Nessa visão, a compreensão da leitura se verifica mediante um diálogo entre o texto e o leitor, entre as informações visuais contidas no texto e as informações não visuais, reconhecidas como conhecimentos prévios que o leitor detém. Nessa formulação, a leitura é vista como uma leitura estratégica (Grabe&Stoller, 2002), ou seja, um jogo de adivinhações em que o aluno, com base em seus conhecimentos prévios, pode “inferir”, saltar palavras, enfim, compreender e construir o significado do texto a partir de seu estilo e estratégia individual de aprendizagem.

Verifica-se que, na visão cognitivista, o leitor desempenha um papel ativo, ainda que de forma embrionária, pois, ao que parece, a construção do conhecimento está diretamente ligada às estratégias que ele utiliza para decodificar o código linguístico e construir os sentidos a partir de seus conhecimentos prévios, em uma interação dialógica somente entre o par: autor e leitor.

Cumprir notar que essa visão entende que o conhecimento se dá em um diálogo entre as ideias e argumentações presentes no texto e a experiência individual do leitor, inferindo e construindo o significado da materialidade escrita.

O termo construtivismo, desenvolvido por Piaget, nada mais é do que uma teoria filosófica sustentada pelo argumento de que o conhecimento é construído, e a forma de explicar o processo de construção do conhecimento por parte do sujeito é o argumento apresentado no interior da teoria. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem, influenciado pela teoria piagetiana, passou a ver o aluno como um ser ativo e construtor do seu próprio conhecimento.

Nessa visão, o foco da aprendizagem é deslocado para o ensino e para o aluno, ou para as estratégias que ele utiliza para construir os conhecimentos, entendendo que a mente do aluno está cognitivamente apta para a aprendizagem de línguas e, aqui acrescentamos, para a leitura.

Já na abordagem sócio-histórica, que também é de caráter construtivista, temos Vygotsky (1934), que desenvolveu estudos na área do funcionamento do desenvolvimento humano, mas calcando-se, sobretudo, a partir do processo sócio-histórico. Aliando-se às concepções piagetianas – construtivistas e interacionistas –, Vygotsky buscou demonstrar a unicidade e a diversidade entre desenvolvimento e aprendizagem, destacando a ação educativa neste processo. Afirmou que o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, em virtude de se constituir e formar conhecimento por meio de relações intra e interpessoais.

O autor, ao analisar os fenômenos da linguagem e do pensamento, buscou compreendê-los dentro do processo sócio-histórico como internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas, o que torna a relação entre o sujeito que conhece e o mundo que é conhecido uma relação não direta, antes feita por mediação dos sistemas simbólicos.

Para Vygotsky (1934), aprendizagem não é desenvolvimento, no entanto, a aprendizagem bem organizada resulta em desenvolvimento, pondo em movimento vários processos que de outra forma seriam impossíveis de acontecer.

Sua perspectiva sócio-histórica procura demonstrar que a criança se desenvolve no processo educativo, porém, salienta que a aprendizagem começa muito antes da aprendizagem escolar: “toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (Vygotsky, 1934: 37). Nesse esteio, a aprendizagem deve ser considerada em inter-relação com uma etapa particular de desenvolvimento alcançada contudo, também deve ser considerada como um fator de desenvolvimento.

Ao contrário das teorias behavioristas de Pavlov e de Skinner, Vygotsky e seus colaboradores acreditavam numa abrangência maior da psicologia; a obra do autor enfoca a cultura como parte da estrutura de cada pessoa, a dimensão sócio-histórica do funcionamento psicológico e a interação social.

Os seguidores de Vygotsky, Luria e Leontiev (1988), parecem desenvolver de forma mais clara algumas de suas ideias, sem aparentemente comprometer seu pensamento. Como destacam, para que se possa compreender realmente a posição do autor é preciso não perder de vista a importância que ele atribui à atividade prática para o desenvolvimento cognitivo, pois sem isso corre-se o risco de enquadrá-lo dentro de uma posição cognitivista.

No entanto, a atividade prática sozinha não seria capaz de dar prosseguimento ao desenvolvimento humano, o conhecimento é adquirido a partir das relações interpessoais. O indivíduo não é apenas o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende com o outro e com seu grupo social.

A fim de que se possa entender a verdadeira natureza do desenvolvimento humano, considero essencial destacar o papel exercido pela linguagem. Para Vygotsky (1933-1987), o ser humano se constitui como indivíduo por meio de sua estrutura física, biológica e social, portanto, ele é uno, indissociável. Para o autor, o ser humano é considerado indivisivelmente físico, social e biológico e, interagindo com outros em uma atividade comum, por intermédio da linguagem, não só se constitui, como também contribui e se desenvolve como sujeito. Não é uma via exclusivamente unidirecional, mas unilateral.

O indivíduo constitui-se como ser humano por meio das práticas sociais e do uso da linguagem como um instrumento para interagir com o semelhante; portanto, a linguagem funciona como mediadora e viabiliza as relações entre os seres humanos, sendo uma ferramenta psicológica que desenvolve o pensamento. Em outras palavras, o ser humano nasce e cresce como um ser físico e biológico,

mas constitui-se e é constituído como sujeito pela apropriação da experiência social, veiculada pela linguagem.

A linguagem é entendida como instrumento psicológico, e os instrumentos físicos colaboram para a ação sobre o mundo externo.

Enquanto os instrumentos físicos transformam a natureza, a linguagem está voltada para a relação com o outro, ou seja, para o mundo social. Portanto, o ser humano é constituído por uma relação dialética entre a transformação da natureza e sua relação com o outro, relação esta que interfere em sua maneira de pensar.

Os aspectos socioculturais são constituídos pela linguagem, uma vez que, para haver uma troca racional e intencional de experiências e de pensamentos com outros seres, há a necessidade da linguagem como mediadora. Assim, a linguagem ganha extrema importância para o ser humano, pois pensamento e linguagem permitem um funcionamento psicológico superior em relação aos seres irracionais.

Externamente, a função da linguagem é a de mediar a comunicação. “A relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo” (Vygotsky, 2001: 111). Assim, é por meio da linguagem que a cultura é transmitida, que o pensamento se desenvolve e que o aprendizado ocorre.

O desenvolvimento e a aprendizagem não acontecem de forma estanque, mas são compreendidos como construção social, pois aprender é uma forma de estar no mundo com alguém, num contexto histórico, cultural e educacional.

Nesta perspectiva, a visão sociointeracional defende a ideia de que nos tornamos “sujeitos humanos apenas na interação com outros seres humanos” (Wolak, 2004), pois se vivêssemos totalmente isolados, seríamos membros da espécie humana tão somente, mas não necessariamente nos desenvolveríamos ou produziríamos cultura, portanto, a presença do outro se torna fundamental para o desenvolvimento humano. À medida que o ser humano interage com o outro, acontece o desenvolvimento e a aprendizagem.

Não poderíamos, neste momento, descrever a visão sociointeracionista defendida por Vygotsky (1934) sem conceber que o foco “passa a ser colocado na interação entre o professor e o aluno e entre os alunos” e lembrar a importância do papel da linguagem como um elemento social para a construção da aprendizagem.

A noção de que a linguagem é um fenômeno social implica entender, por sua vez, que o indivíduo é constituído pela linguagem ao mesmo tempo em que a constitui e que, dessa forma, a consciência, por se expressar em signos linguísticos, torna-se um fato objetivo, uma força socialmente construída (Bakhtin, 1984: 280).

Nessa linha de pensamento, a leitura é entendida como um ato de interpretação, ou seja, o texto não tem sentido único, mas o sentido é construído no momento da leitura. Dentro da tentativa de explicitar alguns componentes das condições de produção da leitura, pode-se dizer que toda leitura tem a sua história. Para um mesmo texto, leituras possíveis hoje não o foram em outras épocas e as que são possíveis hoje talvez não possam ser no futuro. Leituras já feitas podem alargar ou restringir a compreensão de texto de um dado leitor.

O que coloca também, para a história do leitor, tanto a sedimentação de sentidos como a intertextualidade como fatores constitutivos da sua produção. Ao dizer que toda leitura tem a sua história, podemos entender que todo texto vem de outro texto, ou seja, que todo texto resulta da leitura de outros textos-leitura da sociedade, do momento histórico, de outras obras (*corpus* literário anterior) que o escritor ou falante incorpora à sua obra ou a elas se opõe (Coracini, 1995). Quero dizer, a leitura passa a ser vista como um processo de interpretação em que o leitor constrói, dá significados aos textos de acordo com as suas experiências, história de vida, enfim, com tudo aquilo que o constitui como sujeito.

Nesse sentido, argumentamos que um dos aspectos fundamentais da comunicação emerge do novo paradigma sociointeracional que diz respeito à indeterminação do sentido do texto, que exige, em sua essência, não só a decodificação linguística, mas a construção a partir da negociação do sentido feita pelos alunos em sala de aula, num processo dinâmico e dialógico.

Isso significa entender que o processo de ensino da leitura perde o caráter de imposição de significados para assumir a ideia de que esses são construídos socialmente, na relação dinâmica e dialógica entre professores, alunos, autor do texto, comunidade e demais elementos que interagem no cotidiano escolar. O que acabamos de ressaltar é a importância de o professor compartilhar com os alunos os sentidos e desse modo possibilitar que os mesmos possam se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem.

A conclusão a que se pode chegar é que essa visão sociointeracional dá relevante ênfase à natureza social da construção do conhecimento, ou seja, que o

conhecimento é gerado por meio da leitura individual, compartilhada na interação entre um aprendiz e um par mais competente. Assim, o padrão interacional de sala de aula defendido por essa visão é o simétrico, em que todos tenham igualmente direito à voz.

Para o contexto deste trabalho, a aprendizagem da leitura é compreendida como uma construção social, que se dá prioritariamente na interação do aluno com os colegas e com o professor, e os sentidos dados à leitura estão diretamente relacionados ao contexto histórico, cultural e educacional, enfim, com a leitura do mundo (Freire, 2006); e a linguagem exerce um papel fundamental nas interações e nas negociações de sentido.

Dessa forma, é numa visão social, discursiva e dialógica de aprendizagem que embasamos este estudo.

Minha posição é a de defender que o leitor não fundamente suas opiniões em verdades definitivas e indiscutíveis postas no texto pelo autor, mas que possa refletir, criticar eticamente e construir o significado do texto, pautado em opiniões com uma intensidade variável de significados, que só é conhecida quando posta à prova, por meio da linguagem, em uma construção dialógica e sociointeracionista. E, ainda, que esta visão é a mais adequada para a realização deste trabalho.

Posta a visão sociointeracionista como a mais adequada para a realização das práticas de leitura, também devo indicar que o pensamento complexo não representa uma teoria de aprendizagem, mas abre caminho na medida em que seus fundamentos inauguram um conjunto de proposições.

3. Complexidade

O indivíduo ao interpretar ou dar sentido a um texto ou a uma informação o faz em relação a um contexto, pois o sujeito é parte de uma comunidade que está inserida em uma sociedade com normas, linguagens e cultura própria. Esse representa o princípio da epistemologia da complexidade, segundo o qual a parte está no todo, bem como o todo está nas partes. De um lado, as partes possuem suas qualidades próprias e individuais, de outro, contêm a totalidade do real. Por complexidade, entende-se:

À primeira vista, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Na segunda abordagem, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal. Mas então a complexidade apresenta-se com os traços inquietantes da confusão, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... Daí a necessidade, para o conhecimento, de pôr ordem nos fenômenos ao rejeitar a desordem, de afastar o incerto, isto é, de selecionar os elementos de ordem e de certeza, de retirar a ambiguidade, de clarificar, de distinguir, de hierarquizar... Mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de a tornar cega se eliminarem os outros caracteres do complexus; e efetivamente, como o indiquei, elas tornam-nos cegos (Morin, 1991: 17).

O termo complexidade é oriundo da cibernética e procura opor-se ao pensamento linear, reducionista e disjuntivo. No fragmento anterior, pode-se notar que a palavra complexidade remete às ideias de “tecido em conjunto” (Morin, 1991: 17) e “tecido de acontecimentos” (: 17). O pensamento complexo parece desprovido de fundamentos de certezas absolutas e permeia os diversos aspectos do real; afinal, viver no risco e na incerteza é o grande desafio da condição humana, o leitor está imerso nesse mundo e no momento da leitura precisa levar em conta um “pensamento complexo capaz de ligar, contextualizar e globalizar” (: 13). Este pensamento propõe a união de todos os aspectos presentes no universo como religação dos seres e dos saberes dentro do quadro da ética e da solidariedade.

Ao realizar a leitura, o sujeito precisa mobilizar todos os saberes: histórico, social, cultural, linguístico e sua capacidade de estabelecer relações com o outro; isso impõe dizer que uma palavra nunca está isolada, é necessário ligá-la a um contexto e mobilizar todo o nosso saber, para chegar a um conhecimento aprofundado da realidade social e dar sentido ao lido. Assim, entra em cena o princípio do pensamento complexo que permite a ligação das coisas que parecem separadas em relação às outras. O pensamento complexo procura unir, contratualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo reconhecer o singular, o individual e o concreto, compreendendo a unidade e a diversidade.

Sobre o pensamento complexo, Morin (1999) desenvolveu seus estudos

os quais são bastante expressivos em termos de atualidade na educação, uma vez que propõem sair do pensamento de uma só via ou alternativa reconhecendo a gama de possibilidades existentes. Podemos dizer que essa maneira de pensar é uma lógica que rompe com o conhecimento engaiolado dividido em disciplinas do currículo praticado nas escolas, em prol de uma mudança de paradigma que possibilite a ligação dos saberes, a criatividade e o caos. A escola deve, ou pelo menos deveria, preparar o sujeito para conviver com essa dualidade ambivalente e, ao mesmo tempo, complementar.

Destaca-se assim que “a atitude de contextualizar e globalizar é uma qualidade fundamental do espírito humano que o ensino parcelado atrofia” (Morin, 1999: 13), pois a compreensão de aspectos particulares exige a ativação da inteligência geral e a mobilização do conjunto de conhecimentos. Nesse viés, encontramos os pensamentos dos autores que defendem a interdisciplinaridade na educação.

4. Interdisciplinaridade: um breve retrospecto

A questão que abre as portas para um ensino na perspectiva interdisciplinar, em um primeiro momento, pode parecer uma tarefa bastante simples, mas lançados ao desafio, é possível perceber o quão difícil se torna a caminhada e quão agradável se torna a audácia da elucidação.

A maioria das obras educacionais contemporâneas faz referência ao termo interdisciplinaridade. Nos discursos dos profissionais podemos ouvir o eco da palavra sendo pronunciada, mas o que ela significa?, possui um sentido único?, Afinal, é possível uma definição?

No cenário atual da educação globalizada, somos desafiados a todo momento a lermos e praticarmos a interdisciplinaridade, aliás é difícil encontrarmos um texto na área educacional que não faça referência à palavra. Uma das mudanças que a sociedade moderna impõe à educação atualmente é o trabalho interdisciplinar, enfatizando a indagação atordoante: o que é interdisciplinaridade?

Inicialmente, um aspecto importante a ser lembrado diz respeito à clareza que se deve ter do campo epistemológico em que este termo está imerso. Portanto, antes de investir esforços no ensino na perspectiva interdisciplinar, há a

necessidade de um mínimo de conhecimento sobre as discussões teóricas do assunto em pauta.

A questão da interdisciplinaridade é uma ideia instigante, mas para que esse pensamento não esteja inserido apenas nas discussões momentâneas e abandonadas no percurso prático, considero importante buscar a compreensão do conceito pela perspectiva histórica, visando dar a merecida atenção ao assunto, refletindo sobre as razões que irrompem a história.

Por essa ótica, tentarei seguir um caminho visando demonstrar os estudos realizados por vários autores que se alicerçaram possibilitando uma noção sobre a história da interdisciplinaridade nas décadas de 1970 – momento de definição da interdisciplinaridade; 1980 – explicitação de um método para a interdisciplinaridade; 1990 – busca da construção de uma teoria da interdisciplinaridade.

A crise que se abateu sobre a ciência em suas teorias, modelos e paradigmas exigiu uma nova forma de participação e representação das sociedades no que tange às questões sociais, políticas e culturais. O grande desafio colocado aos intelectuais era a verificação dos problemas, suas origens e uma profunda reflexão sobre como enfrentá-los (Fazenda, 2003: 14). Esse cenário parece ter contribuído com as primeiras discussões sobre a interdisciplinaridade no mundo.

Para Klein, pesquisadora americana das práticas e da teoria do conhecimento interdisciplinar (2005: 110), a palavra “Interdisciplinar” é do século XX, porém a origem intelectual do conceito é bem mais antiga, iniciando sua discussão no Ocidente com os clássicos da filosofia antiga, época em que as ideias fundamentais da ciência buscavam a unificação, a síntese e a integração do conhecimento.

Na mesma direção, Fazenda (2003: 17) concorda que o conceito é muito antigo e remonta à história do conhecimento. Traz para o diálogo as palavras de Sócrates, quando dizia que todo o conhecimento o é em sua totalidade, não podendo ter um conhecimento fragmentado, uma vez que esse não conduz o ser humano a lugar nenhum.

Continuando a historicidade da interdisciplinaridade, Fazenda (2003: 23) nos revela que na área de formação de professores o termo começa a aparecer no final da década de 1960, na França. Nessa época, os estudantes movimentavam-se

contra um ensino superior desvinculado da vida. Assim, iniciaram as discussões em torno do conceito de interdisciplinaridade que foi se metamorfoseando e, atualmente, possui um conceito polissêmico.

Do ponto de vista de Lenoir (2005), estudioso canadense responsável pelo Laboratório de Didática Interdisciplinar na Universidade de Sherbrooke, no Canadá, a interdisciplinaridade pode ser considerada contemporânea, uma vez que foi “forjada” há menos de cem anos e seu uso educacional é ainda mais contemporâneo, surgiu pós Segunda Guerra Mundial.

Percebe-se que não há um consenso entre os autores sobre o momento do início das discussões sobre a interdisciplinaridade, entretanto, a data precisa não parece ser a mais importante e sim a inserção, para a qual se dirige a atenção.

Quanto ao uso das noções, a interdisciplinaridade tem sido objeto de intensos debates e reflexões desde a década de 1960. Nessa época, a Unesco promoveu vários eventos internacionais visando rever a organização do ensino e das ciências.

Nessa direção, um grupo composto por vários intelectuais preocupados com os principais problemas do ensino e da pesquisa nas universidades (OCDE/UNESCO) redigiu um importante documento³, no qual propunha minimizar as fronteiras disciplinares existentes, estimulando as atividades de pesquisa em grupo, visando, assim, à transformação do ensino.

As reflexões interdisciplinares no Brasil tiveram início no final da década de 1960. Nesse momento, a palavra aparece no país grafada de duas maneiras, *interdisciplinaridade*, traduzida do francês e do inglês, *interdisciplinarietà*, influenciada pela língua espanhola. A grafia escolhida pelos brasileiros foi a de origem francesa e americana. A noção interdisciplinar, influenciada pelos estudos do exterior, foi palavra disseminada e expressão de ordem desde o ensino básico até o universitário.

Já na década seguinte, os estudos convergiam para a busca da totalidade do conhecimento, e Gusdorf (1967), um dos principais percursores da interdisciplinaridade, defendia a reflexão da totalidade do conhecimento.

³ L'Interdisciplinarité: Problemes d'enseignement et de recherche dans lês universités, OCDE, 1972.

Essas eram as primeiras e incipientes noções sobre interdisciplinaridade. Já um pouco mais formalizada, a aplicação desta levanta problemas relativos à organização e à precisão dos conceitos, surgindo as noções de multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade. Assim, Palmade (1977) percebeu a necessidade de maior aprofundamento nos estudos sobre tais conceitos, ocupando-se em alertar para que não convertessem a interdisciplinaridade em uma espécie de ciência das ciências e a respeito das consequências ideológicas inevitáveis na elaboração das teorias.

Notemos de imediato que certos usos de noções confusas, além de prestar inegáveis serviços a um campo determinado, também favoreceram um aprofundamento posterior, e a ideia de “ciência das ciências” foi, aos poucos, sendo abandonada pelos principais estudiosos.

A principal contribuição brasileira em direção ao assunto foram os estudos de Japiassu (1976) e, na sequência, a dissertação de mestrado defendida por Fazenda (1991), a qual definiu a época como sendo a década da estruturação conceitual básica, a busca de uma explicitação terminológica, melhor dizendo, a busca pela definição do conceito de interdisciplinaridade.

As buscas de definição conceitual no Brasil, na década de 1970, representavam um caos generalizado, provocando a falta de interesse dos educadores em compreender a essência de uma proposta interdisciplinar.

Apesar de grande esforço por parte de alguns estudiosos, isso não foi suficiente para manter acesas as produções teóricas e os debates em torno da questão, ocasionando um espaço vazio entre as questões iniciais e primordiais da interdisciplinaridade brasileira. Assim, “à pobreza teórica e conceitual agregaram-se outras tantas que somadas condenaram a estagnação de 20 anos de educação”, comenta Fazenda (2003: 26).

Acrescentemos que esse momento reservava a característica de busca pela “identidade”, a definição da interdisciplinaridade ou momento de “construção epistemológica da interdisciplinaridade” (Fazenda, 2003: 27).

Na década de 1980, segundo a mesma autora, os estudos em interdisciplinaridade convergiam para a busca de um método, inaugurando a era da metodologia interdisciplinar. Já na década de 1990, a busca foi no sentido da

elaboração de uma teoria da interdisciplinaridade, uma nova epistemologia, o que se pode perceber, permanece até nossos dias.

Entrando, nesse debate, Lenoir (2005) conclui que o termo interdisciplinaridade pressupõe uma polissemia de significados, e esta é decorrente da cultura do ser social, seja ele pesquisador, professor universitário ou especialista. As diversas visões sobre o tema são defendidas como significativas contribuições.

A interdisciplinaridade está presente e dá voltas ao planeta. A palavra é usada nos países de língua francesa, nos países germano-escandinavos, anglo-saxônicos, de língua espanhola ou portuguesa. O termo é utilizado na perspectiva da pesquisa educacional, bem como no plano da formação de professores.

A pesquisa sobre interdisciplinaridade pressupõe três perspectivas distintas de abordagem: a lógica do sentido, a lógica da funcionalidade e a lógica da intencionalidade fenomenológica, às quais nos deteremos na sequência.

A lógica do sentido interdisciplinar é utilizada principalmente na Europa e, particularmente, na França. Considerada como interdisciplinaridade acadêmica, essa perspectiva vê como possibilidade a unificação dos saberes, ou seja, colocar a pesquisa a serviço da união das ciências, tendo como questão central o saber. Essa crença originou-se nas certezas conquistadas pelas ciências e, a fim de evitar a sua fracionalização, buscou-se organizar as disciplinas científicas sob o ponto de vista epistemológico.

A lógica da funcionalidade requer um saber-fazer e um saber-ser e caracteriza principalmente os Estados Unidos e a América do Norte anglo-saxônica. Ela questiona o sentido da organização dos estudos epistemológicos e a ultrapassa tentando integrar os saberes disciplinares em função da resolução dos problemas existentes no mundo contemporâneo. Essa lógica não tem a preocupação de unir os saberes formando uma só ciência, mas a de que a pesquisa responda às questões sociais por meio de abordagens instrumentais, operatórias e metodológicas.

A lógica da intencionalidade fenomenológica é defendida por Fazenda, uma pesquisadora brasileira das questões da interdisciplinaridade. Esta lógica defende a interdisciplinaridade como um movimento de busca da marca individual do pesquisador, marca essa engendrada na história de vida que caminha em direção à realização de práticas ou projetos coletivos de trabalho.

Assim, de forma hipotética e resumida, Lenoir (2005:27) diz que a “lógica francesa é orientada em direção ao saber, a lógica americana ao sujeito aprendiz e a lógica brasileira é dirigida na direção de um terceiro elemento – o docente em sua pessoa e em seu agir”. Até aqui procurei tratar da pesquisa interdisciplinaridade, a seguir a escolar.

4.1. Interdisciplinaridade escolar

A formação escolar é marcada pela separação das disciplinas⁴ dispostas nas matrizes curriculares dos cursos da Educação Básica. Desta forma, nos ensina a separar os objetos do contexto e conseqüentemente as disciplinas uma das outras, esta fragmentação se torna incapaz de captar “o que está tecido em conjunto, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo” (Morin, 2002: 16).

Essa herança de pensamento forma o ideário das escolas impondo a redução do complexo para o simples, separando o que está ligado. Esse pensamento recorta e isola os objetos permitindo aos especialistas maior desempenho em suas disciplinas “e, assim, cooperar eficazmente nos setores não complexos do conhecimento...” (Morin, 2002: 16). “A inteligência que só sabe separar rompe o caráter complexo do mundo em fragmentos desunidos, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional” (Morin, 2002: 16).

Como vimos, o saber compartimentado em disciplinas parece contribuir para a formação de uma inteligência “cada vez mais míope, daltônica e vesga; termina a maior parte das vezes por ser cega, porque destrói todas as possibilidades de compreensão e reflexão” (Morin, 2002: 17), portanto, para possibilitar a ligação, mais precisamente o diálogo entre as disciplinas e áreas do saber, reconhece-se a necessidade da interdisciplinaridade.

Neste contexto, Fazenda (2003) propõe uma interdisciplinaridade escolar que em primeiro plano respeite as especificidades das disciplinas, pois “a Interdisciplinaridade se desenvolve a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas” (Fazenda, 2003: 29), entretanto, que não seja uma mera integração de conhecimentos e sim um movimento que possibilite o diálogo entre os seres

⁴ Importante não confundir disciplina escolar com disciplina científica, pois ambas possuem elementos de conteúdo diferentes, estrutura interna e finalidades próprias, o que as une é o fato de compartilharem uma lógica científica. O que tratamos aqui se refere à disciplina escolar.

humanos e os saberes. Isto impõe uma nova consciência; o ensino pautado na comunicação convergente dos programas de estudo das disciplinas, no diálogo entre os professores e alunos em uma perspectiva de troca e enriquecimento de saberes individuais e experiências de vida, proporcionando a alegria da busca e do conhecimento.

Não podemos jamais perder de vista que a escola, local por excelência da relação ensino-aprendizagem, é o lugar privilegiado para a instalação e ramificação das práticas interdisciplinares, pois é no ambiente escolar que se desenvolvem e se ampliam as habilidades e competências. É nesta interseção que se encontram professores e alunos, em um mesmo processo de busca, pesquisa, apropriação, criação de novos conhecimentos e lazer.

Segundo Fazenda (2003), a interdisciplinaridade não é uma categoria de conhecimento, mas de ação. Não significa a integração entre os conteúdos de diferentes disciplinas, antes de tudo, constitui-se em um diálogo entre indivíduos para, só depois, concretizar-se na inter-relação entre as disciplinas do currículo escolar visando um processo interno de construção do conhecimento.

A interdisciplinaridade permite questionar o saber compartimentado em disciplinas no contexto de um mundo cada vez mais complexo e globalizado, como o da época contemporânea. Assim, se faz necessário que as escolas possibilitem o diálogo favorecendo o desenvolvimento de crianças capazes de entender seu mundo, de lê-lo cada vez mais e mais integralmente compreendê-lo, em uma perspectiva de totalidade.

5. Síntese do Capítulo I

Em síntese, o primeiro capítulo deste estudo visou apresentar as “lentes teóricas” aproximando-se da noção de um “óculos de leitura” capaz de aproximar a visão da pesquisadora nas vivências da pesquisa como um todo.

O primeiro capítulo se iniciou, portanto, com a busca da definição do que é a leitura em seu conceito, etimologia e importância para a vida na sociedade atual, já que tudo precisa ser lido o tempo todo e, mais do que isso, já que a leitura é a principal ferramenta de combate à alienação e à ignorância por trazer ao homem a compreensão de sua realidade e de seu papel crítico.

Essa investigação mostrou que a leitura é um conceito permeado por um

mosaico de teorias e conceitos oriundos de diversas áreas do conhecimento, o que torna extremamente polissêmico seu conceito. Evidenciou também que ler é, sobretudo, muito mais que apenas decodificar sinais gráficos mecanicamente, porque leitura implica na capacidade de compreender e de atribuir significados. E, mais do que isso, a leitura pode ser entendida como a própria capacidade de entender o mundo e de compreender a realidade – que precisa ser sucessivamente lida, relida, compreendida e reinterpretada.

Num segundo momento, tracei um panorama do processo de ensino-aprendizagem, desdobrando as diversas teorias sobre educação entendidas aqui como concepções teóricas que vêm orientando os processos de ensinar e aprender a língua materna e, por extensão, a leitura, tais como: a corrente behaviorista, que está nos pressupostos da orientação mecanicista do processo ensino-aprendizagem; a Teoria da Gestalt, que recusou o exercício mecânico no processo de aprendizagem; a corrente humanista de Rogers (1977), que aplicou à educação princípios da psicologia clínica; o Construtivismo de Jean Piaget (1973) e a abordagem sociointeracional de Vygotsky e seus seguidores. Em seguida, o pensamento complexo de Edgar Morin e ainda, a interdisciplinaridade apoiada nos estudos de Fazenda.

Partindo deste panorama e tendo como pressuposto, sobretudo, a visão sociointeracional e aquilo que nos ensina o pensamento complexo, permitindo a religação das coisas que, num primeiro olhar, pareciam separadas das outras, ou seja, tendo em vista a abordagem dos contextos sociais, históricos e interacionais de um conhecimento que se constrói em totalidade a partir da relação do sujeito com estes em toda sua complexidade, é que chegamos à perspectiva de que, ao realizar a leitura, o sujeito precisa ser capaz de mobilizar todos os saberes – histórico, social, cultural, linguístico – em sua capacidade de estabelecer relações com o outro, pois uma palavra nunca é algo isolado, antes é necessário ligá-la a um contexto e mobilizar todo nosso saber, para assim chegarmos a um conhecimento aprofundado da realidade social e dar sentido ao lido. Isso sim seria conduzir a leitura ao máximo das suas possibilidades.

E foi neste viés que cheguei ao final deste capítulo, dando ênfase na questão da interdisciplinaridade no ambiente escolar. A educação escolar hoje, ainda tem caráter fragmentário em seu modelo atual, pois se encontra marcada pela separação em disciplinas conforme disposto nas matrizes curriculares dos cursos da

Educação Básica. E, como vimos, o saber compartimentado em disciplinas estanques parece em nada contribuir para o diálogo entre as diversas disciplinas e áreas, levando os seres humanos a terem dificuldade em compreender a relação entre os diversos saberes e elementos que aprendem, incapazes de, de fato, lerem sua realidade em totalidade e em sua complexidade.

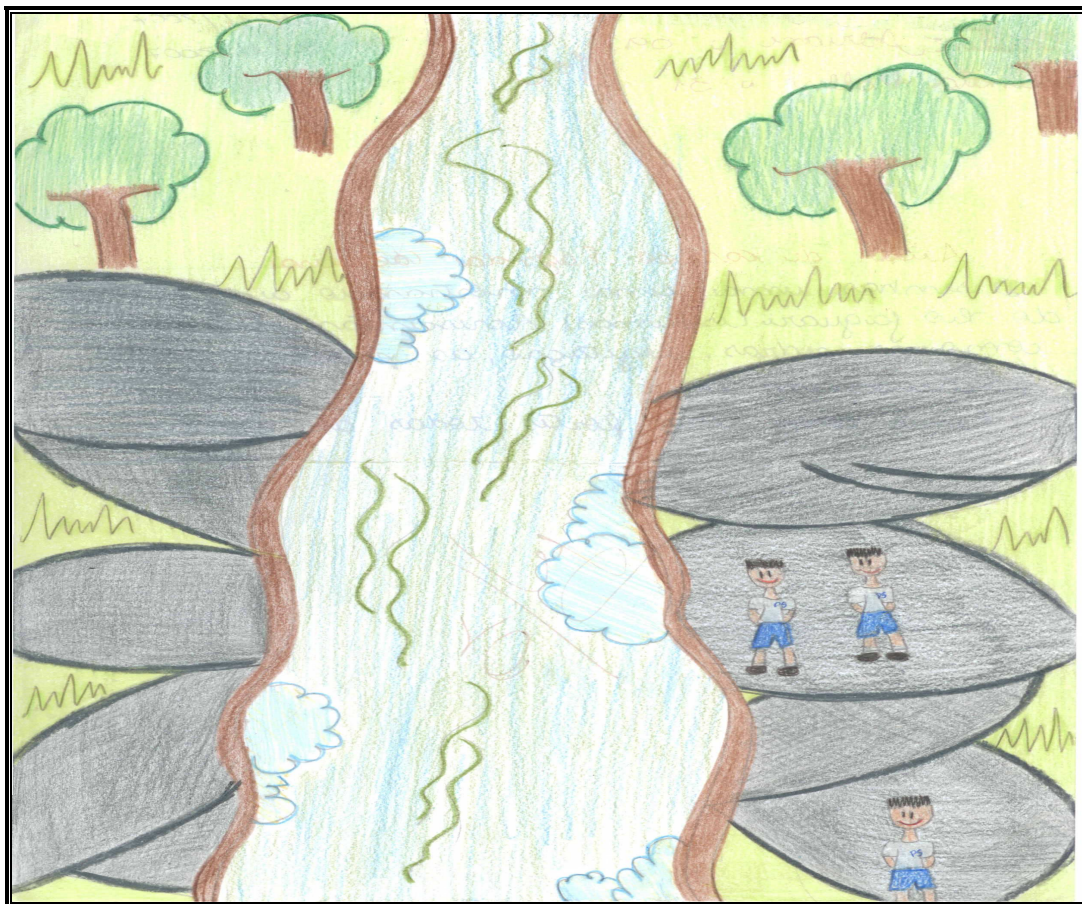
Isso trouxe, portanto, a necessidade da interdisciplinaridade, sobretudo no ambiente escolar, pois em um mundo cada vez mais complexo e globalizado como o da época contemporânea, é necessário que as escolas possibilitem o diálogo entre as disciplinas e entre os seres que nela habitam, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças, tornando-as indivíduos capazes de entender seu mundo e sua realidade em sua complexidade, de lê-lo cada vez mais e, assim, mais integralmente compreendê-lo.

CAPÍTULO II ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA



desenho do aluno participante (figura 2) foi selecionado para introduzir o capítulo da orientação metodológica por conter a imagem dos diversos caminhos possíveis e a opção feita pela pesquisadora para o desenho de sua investigação, as curvas encontradas durante o percurso percorrido, a organização do trabalho, os participantes e suas histórias, o contexto em geral que contribuiu para a interpretação do fenômeno humano vivenciado.

Figura 2 – Desenho do aluno Thomas



Em um trabalho de pesquisa acadêmica, a escolha da orientação metodológica, a meu ver, é um dos capítulos mais importantes, uma vez que essa opção contribui para orientar o pesquisador quanto ao desenho de sua investigação, o percurso percorrido, a organização do trabalho, bem como para a interpretação das vivências durante o trabalho de pesquisa.

O critério para a escolha da metodologia adotada na pesquisa não é feito de forma aleatória, mas fruto de muitas leituras reflexivas e contextualizadas, pois essa opção supõe estreitas relações entre os objetivos do pesquisador, a sustentação teórica de suas indagações e o desenho da pesquisa.

Assim, neste capítulo, considero importante tecer algumas considerações a respeito da orientação metodológica adotada na pesquisa, o campo da pesquisa, o contexto e participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta e por fim os procedimentos de interpretação.

Para atingir o objetivo desta pesquisa, o de compreender a implementação do projeto de leitura na perspectiva interdisciplinar envolvendo a gestora-pesquisadora, professores e alunos do Ensino Fundamental, pautei-me na descrição e na interpretação das vivências. Assim, entrou em cena a orientação hermenêutico-fenomenológica, a qual propõe a descrição e interpretação do fenômeno vivenciado.

A fim de posicionar o leitor sobre a orientação hermenêutico-fenomenológica, serão apresentados na sequência alguns estudos referentes à origem da fenomenologia e alguns de seus principais pensadores representantes e, em seguida, a hermenêutica. Não se objetiva remontar ou esgotar toda a história, mas apenas apresentar um panorama na tentativa de melhor situar o olhar do leitor para uma possível compreensão sobre a orientação metodológica adotada neste trabalho.

2.1. A orientação hermenêutico-fenomenológica

A orientação metodológica escolhida para este estudo é a hermenêutico-fenomenológica, sobretudo conforme apresentada por Ricouer (2006). A fim de posicionar o leitor sobre a orientação hermenêutico-fenomenológica, serão apresentados, inicialmente, alguns estudos referentes à origem da fenomenologia e alguns de seus principais pensadores representantes e, em seguida, a hermenêutica.

A palavra fenomenologia tem origem em duas expressões gregas:

phainomenon, que significa fenômeno, “qualquer fato observável na natureza” (Houasssis, 2004: 338), e *logo*, significando estudo do fenômeno, conforme aponta Zilles (1994: 124).

O termo fenomenologia foi criado no século XVIII pelo filósofo e matemático alemão Johann H. Lambert (1728-1777), definindo como o estudo puramente descritivo do fenômeno da maneira pela qual este se apresenta à nossa experiência (Japiassu e Marcondes, 2006: 105). Entretanto, foi com Hegel que o termo tornou-se conhecido, na tradição filosófica, como a “ciência da experiência da consciência” (Japiassu e Marcondes, 2006: 105), ou seja, o exame do processo dialético de constituição da consciência desde seu nível mais básico, o sensível, até as formas mais elevadas de si, que levariam finalmente à apreensão do absoluto.

A fenomenologia passou a ser uma corrente filosófica inaugurada por E. Husserl e desenvolvida na França e na Alemanha marcando o século XX, constituindo-se em uma das principais correntes do pensamento.

Devido à reconhecida falta de clareza de definição por parte de seus fundadores e daqueles que contribuíram para seu enriquecimento, alguns filósofos passaram a adotá-la como uma moda ou um mito. Neste contexto, a descrição do termo feita por Merleau-Ponty parece preencher esse vácuo como a mais completa entre as ideias dessa corrente filosófica, para ele a fenomenologia é apontada como:

[...] o estudo das essências, é uma filosofia que recoloca as essências na existência; uma filosofia para a qual não se pode compreender o homem e o mundo senão a partir de sua facticidade; é uma filosofia transcendental que coloca entre parênteses para se compreender as afirmações da atitude natural e, além disso, a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como é, sem levar em conta a sua gênese psicológica e as explicações causais do cientista. Sendo assim, ela é um constante recomeçar, um problema, ela está sempre em estado de aspiração – desejando alcançar um determinado objetivo (Merleau-Ponty *apud* Martins, 1984: 43).

É possível compreender que a fenomenologia se propõe a descrever a experiência do mundo a partir da visão pessoal, pois o universo da ciência é, em primeira instância, fundamentado nas experiências vivenciadas; sem a visão individual, os símbolos da ciência nada significariam. A fenomenologia não procura explicar nem mesmo analisar as experiências, apenas descrevê-las.

Com base nesse pensamento, pode-se afirmar que a ideia básica da fenomenologia é “de volta às coisas mesmas” (Marcondes, 2004: 258). Assim, busca-se a superação da oposição entre realismo e idealismo, entre sujeito e objeto, a consciência e o mundo. Com isto em mente, “toda consciência é consciência de alguma coisa e esta caracteriza-se exatamente pela intencionalidade de um sujeito que se dirige a um objeto determinado” (Marcondes, 2004: 258).

Nesta visão, a fenomenologia representa a ciência dos fundamentos e das raízes, apresentando-se como uma ciência radical, uma ciência dos fundamentos originários, pois “não é das filosofias que deve partir o impulso de investigação, mas, sim das coisas mesmas”.

Para Merleau-Ponty (*apud* Martins, 1984), a fenomenologia representa “o estudo das essências”. É uma tentativa de descrição direta de nossa experiência tal como ela é ou como se apresenta, sem levar em conta a sua gênese psicológica e as explicações causais do pesquisador. Assim, a fenomenologia procura descrever, e não explicar nem analisar, pois todo o conhecimento é a partir de uma experiência vivenciada dentro de uma visão particular e pessoal, a qual constitui elementos para o universo da ciência.

De acordo com van Manen (1990), a fenomenologia descreve os fenômenos a partir da experiência de quem os vivencia. A descrição procura desvendar a natureza do fenômeno, que é constituída pela consciência do observador, seja ela real, de forma mensurável, ou imaginária, de ordem subjetiva. A característica predominante da fenomenologia é a ligação com o vivido com a vida no mundo, ou seja: os seres humanos, por meio da observação e participação nos eventos, encontram subsídios para descrever os fenômenos vivenciados naquela experiência humana.

Para Clandini e Connelly (1998), o estudo da experiência humana implica quatro movimentos que seguem em dois pares de direções, tais quais: para dentro, para fora, para frente e para trás. O primeiro par direcional percebe as condições internas de sentimentos, tais como: desejos, reações, disposições, entre outras, considerando sempre as condições do meio ambiente que o circunda. O segundo par direcional considera a transitoriedade temporal dos acontecimentos,

como por exemplo: passado, presente e futuro.

Já a palavra hermenêutica, etimologicamente encontra sua origem no verbo grego “hermēneuein” e no substantivo “hermeneia” geralmente traduzidos por interpretar e interpretação. A palavra já fora encontrada em Platão e em outros filósofos antigos, tais como: Xenofonte, Plutarco e Eurípides (Palmer, 1969).

O termo hermenêutica, segundo Palmer (1969), encontra associação ainda ao nome de Hermes, não sendo possível precisar com certeza se seu nome deu origem à palavra ou vice-versa. Hermes, na mitologia grega, representava um deus, o mensageiro e arauto dos deuses, o deus dos caminhos e das ruas, do comércio, dos oradores, dos pastores e dos ladrões. Também acompanhava as almas pelo caminho para o mundo subterrâneo e guiava os homens para o sono e para o sonho. Ao que parece, o termo originalmente exprimia a compreensão e a exposição de uma comunicação dos deuses, a qual precisava de uma interpretação para ser apreendida corretamente. Ao que tudo indica, a origem da palavra hermenêutica tem como base o processo de trazer para a compreensão interpretando (Palmer, 1969).

A hermenêutica é justamente a arte da interpretação, buscando sempre uma visão de conjunto sobre aquilo que é interpretado. Ao se interpretar algo, buscamos relacionar este algo com um todo mais amplo que lhe dá significado, perspectiva, que produz o chamado círculo hermenêutico: não podemos compreender o todo de um texto ou um acontecimento, por exemplo, desvinculado de suas partes, nem mesmo podemos compreender suas partes sem relacionar ao todo.

A hermenêutica baseia-se na assunção de que a experiência vivida é essencialmente um processo interpretativo e a fenomenologia visa à descrição das experiências vivenciadas pelo ser humano.

O princípio da pesquisa fenomenológica, de acordo com van Manen (1990: 36), são as experiências vivenciadas e, se transformada em materialidade escrita, pode-se compreender a essência do fenômeno.

A união dos princípios, fenomenologia e hermenêutica, segundo o citado autor, objetiva descrever o fenômeno vivenciado pelos participantes da experiência humana e interpretá-lo, proporcionando compreensão com maior profundidade da natureza, da essência e do significado dos fenômenos humanos.

É fenomenologia porque é estudo descritivo da experiência vivida, na

tentativa de enriquecê-la pela descoberta do seu significado, e é hermenêutica também, porque é o estudo interpretativo das expressões e objetivações da experiência vivida no esforço de encontrar o significado nelas expresso (van Manen, 1990).

Abordar algo em uma perspectiva metodológica hermenêutico-fenomenológica é se esforçar para construir uma descrição interpretativa completa dos aspectos envolvidos, estando ciente de que sua complexidade é sempre maior que qualquer significado que possa se revelar.

Creswell (1998) acrescenta ainda que o método hermenêutico-fenomenológico se constitui, basicamente, em uma abordagem descritiva, partindo da premissa de que se pode deixar o fenômeno falar por si, buscando a experiência nela mesma, tal como se mostra e é compreendida. Ou seja, a experiência vivida é o objeto e a própria origem da pesquisa hermenêutico-fenomenológica, e os textos analisados são, não verdade, as próprias experiências humanas. Desta forma, a pesquisa é construída a partir do quadro referencial dos próprios sujeitos, pois para investigar a natureza de dado fenômeno nesta abordagem, o melhor caminho é perguntar pelas experiências vividas por (e para) aqueles que integram o contexto estudado. Neste caso, o papel do pesquisador é o de decifrar o significado da ação humana e não apenas o de descrever comportamentos (van Manen, 1990).

Pelos princípios que envolvem a fenomenologia e a hermenêutica, considero a orientação mais adequada para descrever e compreender a implementação do projeto de leitura na perspectiva interdisciplinar envolvendo a gestora-pesquisadora, os professores e alunos do Ensino Fundamental.

Para tanto, revelo que percorri os caminhos do filósofo francês Paul Ricoeur (2006), em sua obra *Percurso do Reconhecimento*. O autor revela que foi motivado a realizar sua pesquisa por verificar a existência de várias teorias do conhecimento e uma lacuna na teoria do discurso filosófico sobre o reconhecimento. Entretanto, “a palavra reconhecimento na língua francesa envolve uma multiplicidade de unidades lexicais” (Ricoeur, 2006: 9). Em vez de teoria, prefere utilizar *Percurso do Reconhecimento* como título de sua obra, enfatizando “a persistência da perplexidade inicial que motivou sua pesquisa e que não abole a convicção de ter construído uma polissemia regrada que está a meio caminho da homonímia e da univocidade” (Ricoeur, 2006: 9).

A palavra reconhecimento, afirma o autor, é muito presente em suas

leituras, “ora aparecendo como um diabo inoportuno, ora sendo bem acolhida, até mesmo esperada nos lugares certos” (Ricouer, 2006: 13). Então, dedica-se a buscar significações nos dicionários e, nesse trabalho de polegar, percebe que o termo possui um feixe de 23 significações, assim, organiza a primeira obra sob este título.

Dentre esse feixe de significações destaco que os textos desta pesquisa dirigiram meu olhar e me levaram a refletir sobre cinco conceitos, são eles: Reconhecimento-identificação, Reconhecimento-responsabilidade, Reconhecimento dos interesses e conceitos de leitura, Reconhecimento das práticas interdisciplinares de leitura e Reconhecimento-gratidão.

O primeiro, Reconhecimento-identificação, remete à ideia de “conhecer” acrescido do prefixo “re”, “reconhecer” (:17), colocar novamente na mente a história das pessoas e do lugar onde habitamos.

O segundo é o Reconhecimento-responsabilidade. Com base em Bernard Williams, Ricouer (2006) nos ensina que o conceito do Reconhecimento-responsabilidade, filosoficamente, é o reconhecimento do homem que age e sofre as ações, é um homem capaz de certas realizações. “[...] não se cessam de perguntar a si mesmos o que vão fazer, não cessam de chegar a conclusões antes de agir” (Williams, 1993: 34, *apud* Ricouer, 2006: 88).

O terceiro e o quarto textos são: o Reconhecimento dos interesses e conceitos de leitura e Reconhecimento das práticas interdisciplinares. Estas são as “representações e as práticas sociais enquanto componentes do agir em comum, a esfera das representações que os homens fazem de si mesmos e de seu lugar na sociedade” (: 148), as quais nesta pesquisa estão presentes nos interesses, conceitos e práticas de leitura na perspectiva interdisciplinar. Estas se aproximam da noção de representações coletivas e práticas sociais.

O quinto, Reconhecimento-gratidão, é “ter reconhecimento por, demonstrar reconhecimento” (: 19). Aqui há uma confissão de dívida em relação a alguém, “admissão dirigida a esse alguém, coloca no caminho da gratidão sob a condição de adição da ideia de um movimento de retorno, espontâneo, graciosos, em todos os sentidos da palavra, como se uma dívida fosse restituída” (: 19).

Não se pode negar a polissemia que a palavra oferece nem, tampouco, a amplitude de sentido no campo vasto da filosofia, das ramificações possíveis do termo Reconhecimento; destaco que os textos que emergiram neste estudo me levaram a refletir sobre cinco possibilidades do *Percurso do Reconhecimento*

(Ricoeur, 2006). Reconhecimento-identificação, Reconhecimento-responsabilidade, Reconhecimento dos conceitos de leitura, Reconhecimento das práticas de leitura na perspectiva interdisciplinar e Reconhecimento-gratidão. Dada uma noção geral sobre a orientação metodológica, adiante situo o campo da pesquisa.

2.2. Campo da pesquisa

Esta pesquisa acadêmica é de cunho qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994). A pesquisa qualitativa é concretizada em um ambiente natural, tendo o processo como maior preocupação na medida em que possibilita compreender o que, de certo modo, ainda se encontra inconsciente ou desconhecido. O foco de maior atenção do pesquisador são os significados que as pessoas dão às coisas e à sua vida, e na análise dos textos é levado em conta o processo indutivo, não se preocupando em formular ou comprovar hipóteses.

Segundo Martins e Bicudo (1989), o pesquisador não deve levar em conta somente o conclusivamente objetivo, o mensurável e a concretude dos fatos, mas perceber a si mesmo e a realidade em que está inserido em termos de possibilidades a serem reveladas.

Esta pesquisa situa-se no campo da Linguística Aplicada, pois é por meio da linguagem que as pessoas se comunicam, interagem e experienciam as coisas do mundo e atribuem significados ao vivido e, ainda, por ocupar-se de um problema de relevância social – a leitura na perspectiva interdisciplinar.

2.3. Contexto e participantes

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pertencente à rede pública do Estado de São Paulo e que dista da capital oitenta quilômetros aproximadamente.

Optei por realizar o trabalho nessa instituição de ensino por ser esse o local onde atuo como gestora educacional. Este estudo envolveu três tipos de participantes; ou seja, a gestora pesquisadora, 35 discentes e quatorze docentes ao longo dos anos de 2005 a 2008.

A gestora considera-se participante devido à sua atuação ativa na pesquisa em dois papéis distintos; o de observadora e o de interventora, os quais se encontram pormenorizados a seguir:

1) no papel de observadora, tive a oportunidade de interagir com os demais participantes, por meio da observação, nas aulas, nos encontros e nos diálogos das entrevistas, dos elementos que pudessem contribuir para a compreensão da experiência humana vivenciada;

2) no papel de interventora, participei ativamente dos planejamentos, dialogando e negociando com os demais participantes, busquei recursos financeiros na Secretaria de Educação e na Associação de Pais e Mestres para a execução de pequenas reformas no prédio escolar, a fim de adequar as dependências físicas às necessidades sociais. Considero-me ainda interventora pela oportunidade de atuar na formação continuada dos professores, interagindo no que condiz ao processo de ensino-aprendizagem da leitura, a fim de promover a reflexão e a transformação das práticas de leitura desenvolvidas na unidade escolar.

Este trabalho de pesquisa contou também com a participação ativa de quatorze docentes. Ao longo dos anos de 2006, 2007 e 2008, devido à remoção de alguns desses docentes, houve alteração no quadro dos participante, conforme explicitado logo a seguir.

Apesar de os docentes serem titulares de cargo efetivo, por motivos pessoais dois professores solicitaram remoção para outra escola, são eles: professores de Língua Portuguesa e Matemática. Além desses, a professora de História afastou-se de suas atividades docentes para assumir a vice-direção da escola, passando a colaborar na gestão escolar. A professora de Leitura, por motivo da composição de seu horário de trabalho em duas escolas, não pôde trabalhar com a série em que a pesquisa estava sendo desenvolvida e foi substituída pela professora Délia, que passou a integrar o grupo de docentes participantes.

Já a professora de Educação Física após várias conversas concordou em retornar como participante da pesquisa no mês de maio de 2007. Além dos docentes participantes, a pesquisa contou ainda com a participação de um grupo de 35 discentes que permaneceu inalterado ao longo dos três anos de pesquisa.

Apresentados os participantes, passarei para a qualificação mais detalhada dos mesmos.

2.3.1 A gestora-pesquisadora

Iniciei meus trabalhos nesta escola estadual como gestora no dia treze de

dezembro do ano de 2004. Minha formação inicial se deu no curso de Letras com habilitações para o ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira Moderna (Inglês). Durante a atuação como professora, sempre procurei desenvolver atividades ligadas ao ensino da leitura.

Prossigui os estudos cursando Pedagogia, com habilitação em administração escolar, na expectativa de atuar como diretora de escola, visando proporcionar condições favoráveis para a macroquestão pedagógica presente no cotidiano escolar. Na mesma expectativa, cursei Psicopedagogia, a fim de adquirir conhecimentos e melhor compreender as questões de déficit de aprendizagem na leitura e na escrita dos alunos e, assim, obter maior conhecimento para possíveis contribuições ao trabalho do professor em sala de aula.

Em seguida ingressei na pós-graduação *stricto sensu*, tendo concluído o curso de mestrado na área da educação investigando o ensino da leitura na década de 1920. Em continuidade aos estudos pós-graduados, iniciei o doutorado na área da Linguística Aplicada, visando compreender a implementação do projeto interdisciplinar de leitura envolvendo a gestora-pesquisadora, professores e alunos do Ensino Fundamental.

2.3.2. Os docentes participantes

O grupo de docentes participantes no ano de 2006 foi formado por dez¹ docentes, sendo nove titulares de cargos efetivos² que ministravam aulas de Língua Portuguesa, Leitura, Matemática, História, Educação Física, Geografia, Ciências, Educação Artística e Inglês. Além desses, foi convidado um professor substituto para atuar em qualquer disciplina, com exceção a disciplina de Educação Física³, nos momentos eventuais, tais como falta médica, licença para tratamento de saúde, entre outras necessidades de afastamentos dos docentes titulares de cargo.

A seleção dos docentes participantes justifica-se pela situação funcional, ou seja, com exceção do professor Roberto, que era convidado a ministrar aula nos momentos de impedimento legal do docente titular de cargo, todos os demais eram

¹ No ano 2006 participaram dez docentes, desse total foram substituídos quatro no ano 2007, totalizando ao longo da pesquisa 14 docentes participantes.

² Titular de cargo é o profissional docente admitido por concurso público.

³ O professor de Educação Física só pode ser substituído por outro docente da mesma formação profissional.

titulares de cargo e passaram pelo processo de concurso público, o que contribui, mas não garante, a permanência desses profissionais no local de trabalho, o que quase sempre dificulta a sequência das atividades. Devendo lembrar que, em contrapartida, os profissionais contratados como ocupantes de função atividade (OFA)⁴ nem sempre permanecem no mesmo local de trabalho, e essa rotatividade representa um obstáculo para a continuidade dos trabalhos.

O convite oficial para participar da pesquisa aconteceu no momento da atribuição de aulas realizada no dia 31 de janeiro do ano de 2006, quando os objetivos a que se destinavam foram amplamente explanados e não houve objeções.

Entretanto, no transcorrer da pesquisa, a professora Maria Lígia, de Educação Física, manifestou-se verbalmente no mês de setembro de 2006, que não mais participaria, voltando a participar no mês de maio de 2007; portanto serão apresentados os trabalhos realizados nesses períodos.

A professora de Ciências realizou algumas tarefas, sempre faltando nos dias combinados, sendo substituída pelo professor eventual que carinhosamente e muito entusiasmado participou da realização da pesquisa.

O quadro 1 apresenta os nomes fictícios⁵ dos professores participantes da pesquisa no ano de 2006, 2007 e 2008.

Quadro 1 – Nomes fictícios dos professores

Nome	Disciplina	Situação Funcional	Período de Participação
1-Davi	Língua Portuguesa	Titular de cargo	31 de janeiro a dezembro do ano de 2006.
2-Li	Leitura	Titular de cargo	31 de janeiro a dezembro do ano de 2006.
3-Maria Eliana	Matemática	Titular de cargo	31 de janeiro a dezembro do ano de 2006.
4-Catia	História	Titular de cargo	31 de janeiro a dezembro do ano de 2006.
5-Maria Lígia	Educação Física	Titular de cargo	31 de janeiro a setembro do ano de 2006. Maio do ano de 2007 a julho do ano de 2008.
6-Vânia	Geografia	Titular de cargo	31 de janeiro a dezembro do ano de 2006.

⁴ Ocupante de função atividade (OFA) é profissional da educação admitido em caráter temporário (ACT), contratado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para substituir o docente titular de cargo no período correspondente ao afastamento.

⁵ Os nomes dos docentes participantes, por questões éticas, são fictícios.

			Fevereiro a dezembro do ano de 2007. Fevereiro a julho de 2008.
7- Suellen	Ciências	Titular de cargo	31 de janeiro a dezembro do ano de 2006. Fevereiro a dezembro do ano de 2007. Fevereiro a julho de 2008.
8-Suelen	Educação Artística	Titular de cargo	31 de janeiro a dezembro do ano de 2006. Fevereiro a dezembro do ano de 2007. Fevereiro a julho de 2008.
9-Maria	Inglês	Titular de cargo	31 de janeiro a dezembro do ano de 2006. Fevereiro a dezembro do ano de 2007. Fevereiro a julho de 2008.
10- Roberto	Com exceção de Educação Física, atuou nas demais disciplinas.	Ocupante de função atividade (OFA)	31 de janeiro a dezembro do ano de 2006. Fevereiro a dezembro do ano de 2007.
11-Ester	Língua Portuguesa	Titular de cargo	Fevereiro a dezembro do ano de 2007.
12-Delia	Leitura	Ocupante de função atividade (OFA)	Fevereiro a dezembro do ano de 2007.
13-Rose	Matemática	Titular de cargo	Fevereiro a dezembro do ano de 2007. Fevereiro a julho do ano de 2008.
14- Claudete	Geografia	Ocupante de função atividade (OFA)	Fevereiro a dezembro do ano de 2007. Fevereiro a julho do ano de 2008.

O quadro 1 apresenta os docentes participantes nos anos de 2006, 2007 e 2008. Nos tópicos abaixo passarei a apresentar a trajetória de vida dos professores participantes ligada à leitura.

2.3.2.1. Professor Davi – Língua Portuguesa

Professor Davi ocupa na rede estadual o cargo de professor efetivo na disciplina de Língua Portuguesa há dez anos. Graduou-se no curso de Letras por uma faculdade particular, participa de cursos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação e não possui curso de pós-graduação.

Ele revelou gostar de ler muito a Bíblia Sagrada, os assuntos políticos do

Brasil e do mundo e, claro, sobre educação em geral. Faz diariamente a leitura da Bíblia; artigos políticos da cidade ficam para os finais de semanas; entretanto, tem feito a leitura diária de diversos textos fragmentados que auxiliam na prática docente (crônicas, poesias, narrações, entre outros).

Propõe geralmente aos alunos que façam leitura extraclasse de qualquer gênero literário, sobretudo que a façam sobre o tema adolescência.

Quando pequeno, lia muitos textos sobre aventuras no faroeste americano. Naquela época, era o interesse predileto de seus irmãos e seu também.

Ao longo do tempo, foi se interessando por periódicos ligados ao esporte. Seu irmão assinava a revista *O Cruzeiro*, que trazia o assunto.

Em sua adolescência, não lia quase nada, pois achava que não havia um porquê. Na escola, não havia incentivo para a leitura de textos. Apenas decorava a biografia de autores brasileiros famosos.

Em sua formação profissional teve inúmeras dificuldades ao tentar assimilar um texto, lia e não entendia. Para resolver isso, relia várias vezes o mesmo texto. Muitas vezes lia por necessidade de alcançar uma boa nota, muito pouco por “prazer”.

Dá graças a Deus por conseguir adaptar-se às adversidades e procurar obter sempre êxitos em seus objetivos.

2.3.2.2 Professora Li – Leitura

Professora Li ocupa na rede estadual o cargo de professora efetiva na disciplina de Língua Portuguesa, há oito anos. Atua, também, como professora de Leitura⁶.

Graduou-se no curso de Letras por uma faculdade particular situada na região onde reside. Participa de cursos de atualização promovidos pela Secretaria de Estado da Educação e não possui curso de pós-graduação.

Nasceu em uma cidade do interior do estado de São Paulo, no dia 17 de setembro de 1973. No momento do seu nascimento, coincidentemente, passava um avião e seus irmãos e algumas crianças da rua ficaram por muito tempo achando que

⁶ Aula de Leitura não é parte integrante da Grade Curricular, refere-se a um projeto implantado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no ano de 2005 e extinto no ano de 2008, com a obrigatoriedade de uma hora aula (50 minutos) em todas as séries do Ensino Fundamental ciclo II (5ª a 8ª séries).

foi ele quem a trouxe.

Não se lembra de fazer leituras antes de entrar para a escola, mas sabe que aprendera a ler antes de fazê-lo, mesmo não tendo frequentado a pré-escola. Lembra-se vagamente de que, quando andava de ônibus, ficava tentando adivinhar o que estava escrito nas placas, mas não sabe se já tentava ler ou adivinhar mesmo.

Na escola não se recorda de haver incentivos ou cobranças na área da leitura. O primeiro livro que ganhou foi *Um Cadáver Ouve Rádio*, da série Vaga-Lume, em um concurso da escola, mas não se lembra de quê. Leu muitos outros livros dessa série e o seu preferido é *O Caso da Borboleta Atíria*.

Nas primeiras séries do Ensino Fundamental, lia romances, sempre teve e tem ainda muitas coleções em sua residência, tais como: Julia, Sabrina, Bianca. No início, lia o livro todo, depois somente os diálogos, pois considera que esses livros são sempre iguais.

Lembra-se de ter lido muitos outros romances, lia também escondida de sua irmã a coleção Vida Íntima, a qual era constituída de livros considerados “proibidos” na época.

Quando terminou o colegial ficou um tempo em casa e decidiu ler os clássicos da literatura brasileira, pois, como pretendia fazer o curso de Letras, achava que tinha obrigação de conhecê-los. Na faculdade, não foi pedida a leitura de nenhum deles, mas valeu, ressalta.

Hoje lê quase tudo, mas infelizmente só texto específico ligado à sua área, faz tempo que não lê nada só por prazer e diversão.

Ela acredita que a leitura é essencial para a formação do professor, tanto os relacionados com sua área, bem como a leitura para aquisição de cultura, de uma maneira geral. Como aluna, sempre sentiu falta de incentivo em relação à leitura e procura incentivar os alunos para lerem independentemente do que seja, o importante é que adquiram o hábito.

As informações acima revelam o gosto e a preferência de leitura da professora e enfatizam que ela só queria ler o que gostava, detestando que lhe mandassem ler alguma coisa; mas tem consciência de que algumas leituras, embora não sejam exatamente prazerosas, são necessárias.

2.3.2.3 Professora Maria Eliana – Matemática

Professora efetiva de Matemática formada inicialmente no curso de Engenharia, tendo feito em seguida complementação pedagógica para atuar como docente. Ambos os cursos foram realizados em uma faculdade particular da região. Atua na rede pública de ensino há dezesseis anos.

Em sua infância, a leitura fora da escola eram gibis, muitos gibis, e alguns livros infantis. Infelizmente não teve um incentivo familiar, pois acredita que se fosse o contrário teria aprendido coisas mais cedo e seria mais fácil de vivenciar alguns fatos.

Quando entrou na escola, tudo que era pedido lia com atenção e respondia aos questionários que eram dados. Teve a oportunidade de realizar vários tipos de leitura, principalmente de escritores brasileiros. Quis evidenciar que nessa época essas leituras realizadas foram muito importantes, pois ela se identificava com os personagens, com as histórias e acabava fazendo parte delas. Tem lembranças dessa época até hoje. Considera um passatempo saudável. Trocava os romances entre amigas, coisa que hoje não vemos mais, acrescenta.

Acredita que hoje temos muita informação pronta, mas às vezes nem paramos para analisar se realmente elas soam verdadeiras. Algumas não acrescentam nada e são verdadeiras. Algumas não acrescentam nada e passam... Tem saudade da época em que ser uma pessoa estudiosa era algo positivo, pois hoje essas pessoas são taxadas como “estranhas”. Que pena!

Quando adolescente já tinha o hábito de leitura, era parte do seu dia-a-dia. Lia os títulos pedidos na escola e outros escolhidos por ela.

No Ensino Médio, já tinha uma grande quantidade de livros do seu irmão mais velho, que foi repassada para o outro irmão e depois para ela.

No período em que fez o curso de complementação pedagógica teve que se dedicar muito à leitura para poder entender melhor os textos de psicólogos e pedagogos ligados à educação.

Em sua aula de Matemática, tenta fazer com que os alunos leiam os textos e interpretem antes de resolver os problemas, sempre ressalta que a leitura é muito importante para esclarecer o assunto e dar suporte para a realização das atividades.

Atualmente costuma ler romances de suspense, livros técnicos voltados

à sua área e ainda “gibizinho” (memórias da infância!) e revistas que tragam informações interessantes.

Considera a leitura como base de toda a profissão, fazendo a diferença na formação do ser humano. A pessoa que lê se informa e tem capacidade maior de realização, enquanto que aquela que não lê fica alienada e é obrigada a acreditar no que os outros lhe informam, sendo incapacitada de defender o seu ponto de vista.

2.3.2.4. Professora Cátia – História

Inicialmente, cursou Estudos Sociais, em seguida História, depois complementou sua formação com Geografia e, mais tarde, cursou Pedagogia. Todos são cursos de graduação e foram realizados em instituições particulares de ensino superior.

Atua na rede pública de ensino há 21 anos e na rede particular há doze anos. Divide seu tempo entre as duas redes de ensino, somando uma jornada de 45 horas aulas semanais.

Em sua infância, a primeira lembrança quanto à leitura foi no jardim da infância; gostava da hora da leitura, principalmente dos livros com gravuras grandes e coloridas. Em casa teve pouco estímulo em relação à leitura. Porém, o que dificultou a leitura na infância foi o fato de ter sido descoberta sua deficiência visual. Aos seis anos, foi detectado que a miopia já estava avançada, o que prejudicou em muito sua alfabetização.

Ainda em relação a sua infância recorda-se de experiências enriquecedoras com a leitura; um livro que lhe fascinou foi *O Menino do Dedo Verde*; a magia da história lhe fez viajar pelo mundo de alegrias e realizações. Por ter nascido e passado toda sua infância em uma cidade do interior do Estado, seu contato com a natureza sempre foi muito grande. Sempre teve oportunidade de conviver com o verde das praças, jardins e bosques da cidade, além do convívio próximo da zona rural, no sítio de seus avós e em outras propriedades rurais.

Identificava-se com as histórias de Monteiro Lobato, mais precisamente com a obra *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, sentia-se a própria Narizinho com muita alegria para viver as aventuras ao lado dos amigos e principalmente de sua avó, pessoa muito querida que marcou sua infância.

Já na pré adolescência, os livros que lhe fascinaram foram os de

aventura, lembra-se de alguns como *Montanha Encantada*, *Um Mundo Cheio de Fantasias e Magia*, com heróis e heroínas mirins, mais uma vez identifica-se com o espírito aventureiro dos personagens e com a paisagem que lembrava a sua região. Sempre morou defronte a uma montanha, sendo ela a sua “montanha encantada”, de natureza exuberante até hoje preservada, pela qual se sente muito orgulhosa de pertencer a sua cidade e a sua vida cotidiana.

Em sua adolescência, as leituras eram na maior parte livros indicados pelos professores para fins de avaliações, nem se lembrando dos nomes. O que gostava mesmo eram as leituras que fazia por conta própria. Descobriu Jorge Amado, lendo *Capitães de Areia*, *Mar Morto*; Zélia Gattai, em *Anarquistas Graças a Deus* e lia muitos romances adquiridos na banca de jornal, que, se não eram ricos em conteúdo, contribuíram para a aquisição e enriquecimento de vocabulário.

A presença dos reis, rainhas, príncipes, princesas, vilões, entre outros, apresentou-se nas histórias; outro interesse foi a história e cultura de outros povos. Recentemente teve a oportunidade de ler *As Boas Mulheres da China*, da autora Xiam, não se lembrando do sobrenome, apenas de que nesse livro a autora faz um relato sobre histórias verídicas de várias mulheres, entrelaçando-as com a história recente do país.

Outro livro que leu foi *Mayado*, também não lembra o nome da autora, mas que conta a história de uma jornalista iraniana, vivendo num país sob o domínio de Sadam Hussein. A dramática história pessoal da personagem se mistura à recente história política do país.

Já no magistério e na faculdade, suas leituras estavam mais voltadas para a formação profissional. O pouco tempo sempre foi uma barreira para a leitura como ato de lazer. No pouco tempo que lhe sobrava, preferia a leitura de revistas e jornais.

Apesar disso, o gênero preferido sempre foi o romance. Atualmente, procura conciliar seu gênero preferido a um conteúdo histórico. Os romances que teve oportunidade de ler sempre envolviam relações do homem com seu ambiente. Nesse sentido, todas as experiências contribuíam para uma melhor interação com o ambiente em que vive, pois sua cidade vem alterando sensivelmente a paisagem ao longo dos anos.

Ao escolher a profissão de professora, levou em consideração a forte inclinação para as relações pessoais, pois sempre gostou de ajudar seus colegas. A escolha da disciplina História relaciona-se ao seu espírito curioso, estimulado pelas

leituras dos livros e relatos de professores, sempre atenciosos, dispostos a revelar os segredos e mistérios da humanidade.

As leituras preferidas continuaram a envolver aventuras, romance, porém com conteúdo histórico, envolvendo o Antigo Egito, a Grécia e Roma. Porém, o mais fascinante estava na história medieval, o livro *O Nome da Rosa*, de Umberto Eco, conduziu-a aos caminhos da educação, dos costumes, da religiosidade de um período misterioso e cativante da história da humanidade.

Para seus alunos, procura destacar a importância da leitura para compreender o processo histórico e enriquecer o conhecimento pessoal

2.3.2.5. Professora Maria Lígia – Educação Física

A professora Maria Lídia ocupa, há vinte anos, o cargo de professora efetiva na disciplina de Educação Física. Graduada no curso de Educação Física por uma faculdade particular, afirma que a Secretaria de Estado da Educação promove poucos cursos de atualização em sua área, porém quando oferecidos procura participar. Não possui curso de pós-graduação.

Iniciou seus estudos na primeira série. O primeiro contato com um livro foi com a cartilha *Caminho Suave*. Antes disso, não considera que teve contato com a leitura. Ouvia histórias, ora contadas pelos avós, ora pelos pais. Em algumas, as personagens eram fictícias (curupira e outros), já em outras eram reais. Assistia a alguns programas infantis de sua época, como *Vila Sésamo*.

Ganhou uma coleção de discos de vinil com várias histórias infantis. Lembra-se de que a capa trazia as personagens de todas as histórias e adorava ficar ouvindo. A sua predileta era *O Elefantinho Camarada e Zé Formiguinha*.

Na escola, lia os textos dos livros didáticos. No ginásio (quinta a oitava série), a professora de Português sempre indicava a coleção Para Gostar de Ler, as obras *O Pequeno Príncipe*, *Polyana*, entre outros, assim lia todos. Esses livros eram para ler tanto na escola quanto em casa. A professora era também escritora, tinha várias publicações, mas confessa que leu somente um de seus livros *Lua entre Grades*. Depois foi para o colegial e mudou de professora.

Em horários vagos, lia também revistas, gibis e romances das coleções: Sabrina, Julia, entre outros.

Somente no último ano do colegial (Ensino Médio) conheceu um

professor de antes. Emprestou-lhe um livro *O Profeta*, místico e espiritual. Até então, não tinha lido Matemática, o qual pela sua capacidade de incentivar a leitura, gostaria de ter conhecido nada parecido e adorou!

Na faculdade não tinha tempo para leitura, somente o que era relacionado ao curso. Hoje, lê alguns livros específicos de Educação Física e outros que são indicados por colegas entre uma conversa e outra, tais como de auto-ajuda, místicos, espirituais, suspense, romance, revistas, jornais; a escolha do gênero depende de seu estado de espírito, pois entende que a leitura primeiro tem que ser prazerosa.

Sabe da existência de textos sobre alguns assuntos relacionados à Educação Física, em livros, internet, mas desconhece algum livro que possa indicar aos seus alunos. Procura trabalhar a teoria, mas entende que a prática é que dá vida à Educação Física.

Ainda hoje, não vê com muita clareza a relação entre leitura e Educação Física e indaga: “Seria talvez quando executo algum movimento para meus alunos e eles conseguem ler e executar? Posso chamar esse processo de leitura?”

2.3.2.6. Professora Vânia – Geografia

A professora Vânia ocupa há vinte anos na rede estadual o cargo de professora efetiva na disciplina História e Geografia. Graduiu-se nos cursos de História e Geografia em uma faculdade particular, participa de cursos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação e não possui curso de pós-graduação.

Oriunda de uma família extremamente pobre, o único livro que possuía era a Bíblia Sagrada, guardada como uma relíquia, ela mal a via. Seu cotidiano era o de ajudar a criar os irmãos mais novos.

No seu momento escolar, havia a leitura somente da cartilha *Caminho Suave* (primeira e segunda séries) e de livros didáticos (terceira e quarta séries).

Em sua adolescência, houve um maior contato com livros em função da maior quantidade de exemplares emprestados na biblioteca da escola. Em casa havia a proibição de leitura de jornais, revistas, gibis, por ser considerado pela família como leitura “proibida”. É claro que muitas vezes burlava essa lei; lia nas altas horas da noite e às vezes até algumas fotonovelas, principalmente as da revista *Capricho*.

No Ensino Médio, em função da sua opção pelo curso de Magistério, houve uma maior abertura dos pais no sentido de permitir que lesse, sem questionamentos. Nesse momento da sua história, seus pais resolveram também estudar no curso chamado Mobral.

No curso universitário, houve muita leitura específica da área de licenciatura plena em História (inclusive com Iniciação Científica patrocinada pelo CNPq).

Percebe que há pouquíssima “cobrança” de leitura por parte dos órgãos superiores ao trabalho do professor(a) e ainda muita dificuldade na formação continuada do professor, apesar do programa Bolsa Mestrado, instituído, na rede estadual de São Paulo, há pouco tempo.

Nos últimos oito anos, percebe que na escola não houve nenhum interesse em desenvolver a leitura extraclasse para os alunos, pois parte dos pais alegam que a escola e o professor são muito exigentes e, ainda, que os livros paradidáticos são caros.

Aprecia a leitura de livros sobre ficção científica, religião (espiritismo kardecista e fraternidade branca), ambientados em momentos históricos e, principalmente, livros de Jorge Amado, Érico Veríssimo e Guimarães Rosa.

Acrescenta que existe a necessidade urgente de mudanças radicais e profundas em todo o sistema educacional brasileiro, abrindo espaço de trabalho específico para a área de leitura na sala, com bibliotecas equipadas e com funcionários especializados para o funcionamento das mesmas.

2.3.2.7. Professora Suellen – Ciências

A Professora Suellen é ocupante de cargo efetivo da disciplina de Ciências na rede estadual há 28 anos. Graduou-se no curso de Matemática por uma Faculdade particular, participa de cursos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação e não possui curso de pós-graduação.

Revelou ter nascido em uma família honesta e trabalhadora. Sua mãe lavava roupas para fora e seu pai tinha mil e uma utilidades, como eletricista, vidraceiro, operador de máquinas de cinema, etc.

Teve uma infância simples, mas feliz; era criança saudável, não se lembrando de ter tido nenhuma doença grave. Lembra-se de ter sido muito arteira,

isto é, bem moleca. Gostava muito de brincar com os meninos na rua. Recorda que, nesse tempo, não havia muitos carros e motos nas ruas; assim, não havia perigo. Eram brincadeiras saudáveis, sem malícia, que envolviam muitas crianças.

Sua mãe sempre trabalhava em casa e nunca sabia onde a filha estava, a mesma só aparecia na hora do almoço para tomar banho e ir para a escola.

Frequentou do jardim da infância até a admissão em uma escola estadual nas proximidades de sua casa, indo a pé e sozinha para a escola, pois, como disse, era uma época sem perigos.

Mudou-se para o centro da cidade mais ou menos com quatro anos de idade, tendo morado nos fundos de uma funerária e lá permanecendo por mais ou menos vinte anos. Neste local, brincava com as crianças de sua idade de esconde-esconde dentro dos caixões funerários. Quando ficou maior, ajudava a levar o caixão, as velas, as roupas, entre outros itens, para a casa da família, pois nessa época ainda não existia velório na cidade e a pessoa era velada na própria residência.

Considera que nunca foi uma aluna muito aplicada, pois não gostava muito de estudar ou ler. Sua mãe era sempre muito atenta com seus estudos e sua educação, advertindo-a de que o estudo seria muito importante para ela futuramente.

Terminado o Ensino Médio, não tinha muita opção de escolha em sua cidade para seguir os estudos. Queria cursar relações públicas, mas não tendo condições financeiras para morar e estudar em outra cidade escolheu fazer Biologia, por abranger o meio ambiente e anatomia, que é assunto de sua preferência. Terminou a faculdade, sem muito interesse.

Após a conclusão do curso, começou a trabalhar em um banco, mas seu marido convenceu-a a atuar no magistério e já conta com 28 anos de atuação. Vale lembrar que poderia ter requisitado sua aposentadoria quando completou 25 anos, afirma que está além do tempo por adorar seus alunos, apesar de apresentarem comportamento terrível.

Quando criança não teve acesso à biblioteca, pois naquela época não havia grande incentivo à leitura. A leitura na escola era feita por meio de livros didáticos impostos pelos professores. No período da adolescência, interessou-se pela leitura de romances. No Ensino Médio, a leitura aconteceu apenas através do livro didático com fragmentos dos clássicos.

No curso de formação de professores, a leitura se resumia aos livros específicos da área de Ciências, de revistas de pesquisas e tinha muita dificuldade na

interpretação, pedindo sempre ajuda aos colegas, para conseguir superar as dificuldades.

2.3.2.8. Professora Suelen – Educação Artística

A professora Suelen ocupa, na rede estadual de ensino, há treze anos, o cargo de professora efetiva na disciplina de Educação Artística. Graduada no curso de Arte por uma faculdade particular, participa de cursos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação e não possui curso de pós-graduação.

Considera que a leitura, no decorrer da história, vem se modificando de acordo com a sociedade em que vivemos. Porém, a família exerce grande influência sobre a criança, talvez até mais que a escola. Pensa que a escola sozinha, não consegue cultivar o hábito forte de leitura, precisa do auxílio da família.

Particularmente, lembra-se de que gostava de ler e tinha um carinho muito grande com a pintura e o desenho. Ficava em dúvida se queria um livro novo ou pincéis e tintas. Mesmo assim, dava para conciliar as duas atividades, sempre. Aproximava-se de colegas de sala de aula que possuíam livros em suas casas para que pudessem trocar as obras e aumentar o círculo de leitura.

Na adolescência, mais consciente desse interesse por livros, começou a frequentar bibliotecas. Até certa idade, morando em cidade pequena, parecia que as bibliotecas também eram pequenas com pequeno acervo.

Depois, cursou o colegial na cidade de Ribeirão Preto, onde as bibliotecas eram bem maiores, tanto a pública como a da escola estadual em que estudava. Considera que era muito bom ter tantos títulos de livros à disposição, sem se preocupar apenas com os dos colegas ou com aqueles poucos que comprava ou ganhava.

Já na universidade, onde realizou sua graduação, os livros eram sempre indicados na sala de aula, o que fazia com que aumentasse bem mais sua leitura de livros didáticos e de História da Arte.

Afirma que há épocas na vida em que se torna difícil voltar para si mesma e se conhecer melhor, porém como a leitura é um tanto subjetiva, isso a ajuda a criar e a desenvolver sua própria personalidade. A leitura para ela alivia as tensões, orienta, informa e constrói o conhecimento. Revela que o mundo atual invade o cotidiano com pressões, compromissos, posturas que se acumulam, e a

leitura lhe dá requisitos para grandes transformações.

Sempre leu vários gêneros, dos clássicos aos mais tranquilos romances. Para os alunos, fica na retaguarda, esperando ver o que foi sugerido a eles para poder incentivá-los. Fez perguntas aos alunos da sexta série, descobrindo que eles leem desde gibis até fábulas.

Sempre diz aos alunos muito afetuosamente: “reserve, se possível todos os dias, vinte minutos para a leitura, assim irão criar um hábito, um gosto bom e não irão se arrepender”. Seus comentários são principalmente aos alunos, que, ainda jovens, podem ser moldados numa forma boa e contínua. Eles verão que com boas leituras e com persistência eles sentirão os benefícios dessa prática que se tornará cada vez mais fácil, além de ser um hábito saudável.

Acredita, a professora, ser importante incentivar a leitura, pois pode trazer paz, harmonia e conhecimento como pessoa e aumentar a capacidade de construção de uma vida crítica e melhor.

2.3.2.9. Professora Maria – Inglês

Professora efetiva de língua estrangeira moderna – Inglês – na rede estadual de ensino. É formada por uma faculdade particular situada na região onde reside, faz diversos cursos de atualização em sua área, mas não possui curso de pós-graduação.

Trabalha há 23 anos na rede pública e na rede particular de ensino, concomitantemente, somando uma carga de sessenta horas-aulas semanais.

Durante sua infância (até os sete anos), teve muito pouco contato ou quase nada com qualquer tipo de leitura. Não havia televisão, sua família (avô, avó) só sabia assinar o nome, e sua mãe havia frequentado a escola até o quarto ano primário (Ensino Fundamental ciclo I).

Durante o tempo vago brincava na rua com seus colegas de pega-pega, queimada, contar histórias, etc. Realmente só foi aprender a ler aos sete anos de idade, quando cursava a primeira série, e a única leitura na época era feita por meio dos textos contidos na cartilha *Caminho Suave*.

Nessa época uma das suas amigas foi estudar em um colégio particular e, de todas da rua, ela era a única que aprendia inglês. Todo final de tarde reuniam-se para compartilhar o dia na escola, e essa amiga ensinava tudo o que aprendia,

desde então, seu interesse por estudar inglês só aumentava.

Quando foi para o Ensino Fundamental II (quinta série), teve uma certa dificuldade em acompanhar as aulas por causa da quantidade de professores, já que até a quarta série primária só havia uma que ensinava todas as disciplinas. Foi nessa época que começou a ter mais contato com os livros de outras áreas. Fora da escola começava a ter contato com gibis e revistas de fotonovela que compartilhava com amigos, mas não tinha acesso a jornais ainda.

Seu primeiro livro foi por indicação de um professor na oitava série, *Éramos Seis*, e ele dizia que era para os alunos se prepararem prepararmos para o colegial (Ensino Médio); aprendeu então como se fazia uma ficha de leitura.

Teve também bastante incentivo de um professor de Geografia que passava alguns livros que julgava interessantes. Lembra bem de um livro chamado *Servidão Humana*.

Entretanto, o interesse pela língua inglesa continuava muito forte dentro de si. Conheceu um professor de português e inglês na sexta série que percebeu seu grande interesse pela língua e, conhecendo sua condição econômica, foi a uma escola de idiomas e conversou com a diretora sobre sua pessoa, essa diretora pediu-lhe para que levasse até sua casa e lhe concedeu uma bolsa de estudos com a condição de trabalhar durante seis horas semanais na escola como forma de pagamento pelo aprendizado.

Assim, foi colocada em uma biblioteca para limpar todos os livros durante três anos, ou seja, até o tempo de terminar a oitava série. Esse professor de português lhe acompanhou até o final do Ensino Fundamental, incentivando-a na leitura de paradidáticos e no aprendizado da língua inglesa.

Durante o Ensino Médio, continuava nessa escola de idiomas, só que com uma nova função, a de auxiliar de biblioteca, ajudando na catalogação de livros. Foi quando teve acesso a jornais e revistas também.

Assim que terminou o Ensino Médio, começou uma outra etapa de dificuldade, como fazer uma faculdade, pois a condição econômica continuava a ser um grande empecilho para o prosseguimento dos estudos, mas a persistência lhe fez prosseguir e com muita dificuldade fez o curso de Letras e tornou-se uma profissional.

Em sua formação no curso de Letras, teve que ler muitos paradidáticos e realmente gostava muito. Lembra-se que teve muita dificuldade na época de

entender *Macunaíma*.

Atualmente em sua profissão, lê pouco, apesar de saber que é importante e necessário, mas a necessidade de ministrar muitas aulas em várias escolas e o preparo das mesmas lhe consomem muito tempo e isso lhe impede de ter dedicação maior à leitura. Continua lendo, mas assuntos pertinentes à sua área de formação.

Tenta colocar de certa forma a importância da leitura para seus alunos, apesar da dificuldade que muitas vezes encontra; é um trabalho árduo, sabe que não são todas as sementes plantadas que germinam, mas como disse Henfil: “Se não houver frutos valeu a beleza da semente”.

2.3.2.10. Professor Roberto (*Participante especial da pesquisa, admitido em caráter eventual*⁷)

Tendo sua formação inicial no curso de Biologia, também realizou sua iniciação científica em universidade particular da região e participa de vários experimentos e estudos ligados a sua área de atuação.

Nasceu em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, iniciou a primeira série do Ensino Fundamental aos seis anos e, até o final do Ensino Médio, estudou em escola pública da rede estadual.

Sua primeira professora chamava-se Marlene, tinha olhos azuis, cabelos muito claros, lembra-se do cheiro e das roupas que usava. Ela sempre incentivava as visitas à biblioteca escolar; quando Roberto entrava neste local, gostava de ler, escrever e desenhar as imagens contidas nos livros e, sem fazer “cola”, procurava caprichar nos desenhos. O livro de que gostava era *Fogo no Céu*, por conter várias imagens e fotos.

Dentro da sala de aula, ficava observando uma ave sobre uma árvore, que ora pousava, ora saía. Seus colegas diziam que debaixo da árvore havia outros bichos, então ficava imaginando que a ave olhava para esses bichos. Hoje compreende que, na verdade, sua observação era sobre o meio ambiente.

No Ensino Fundamental ciclo II (5^a a 8^a série), para dividir as matérias do caderno, fazia desenhos que tivessem relação com aquela matéria. Nesse estágio,

⁷ Professor eventual é contratado pela escola e recebe remuneração dos cofres da Secretaria Estadual da Educação para ministrar aulas na ausência do professor titular das várias disciplinas do currículo, mesmo não sendo especialista em todas áreas, excetuando a disciplina de Educação Física, cujo professor, obrigatoriamente, só pode ser substituído por um professor habilitado na mesma área.

começou a ler os livros que a professora orientava e começou a escrever os resumos das obras. Seu interesse particular eram os livros voltados à natureza.

Procurava “caprichar” em todas os trabalhos, mas os de Ciências eram os mais bem-elaborados, continham muitos desenhos e imagens. A professora da sétima série fez questão de expor seus trabalhos, por conterem referências de outras obras, pela qualidade das imagens e das descrições contidas.

Nessa fase de sua vida, ficaram marcados os livros ligados à natureza e sua seleção das paisagens. Possui uma pasta com os desenhos. Queria ser artista, então observava e desenhava a natureza. Partes de sua infância foram no sítio onde morava sua avó. Lá podia pescar, tomar banho na cachoeira e retratava este cenário na escola, por meio de seus desenhos.

No Ensino Médio, a professora de Língua Portuguesa e Literatura pedia a leitura de livros sobre o movimento modernista e barroco, mas Roberto não conseguia relacioná-los com a vida prática. Achava “exaustivo e maçante” saber toda a história do autor. Realizava as tarefas propostas, chegando a fazer mais de sessenta *slides* ligados aos fatos do Modernismo e Pós-Modernismo. Entretanto, aquilo não fazia sentido, voltando sua atenção para seu desejo pessoal. Assim, começou a selecionar, buscar livros na área de Biologia, os professores diziam que Roberto possuía autonomia para leitura.

Entrou no ensino superior com dezesseis anos. No primeiro semestre, sentiu-se sobrecarregado com muitas referências e pouco tempo para a leitura. Já no segundo semestre, organizou-se melhor e conseguiu solucionar o problema.

Sentiu dificuldade com a leitura dos livros; ou seja, como os autores desenvolviam suas ideias. Ao se deparar com Charles Darwin, *A Origem das Espécies* e, depois, com *A Origem do Homem*, teve dificuldade com a linguagem que o autor usava. Então, pediu orientações ao seu professor de Biologia sobre alguns conceitos.

No segundo ano da faculdade, deparou-se com textos escritos em língua inglesa e seu desafio foi compreender os conceitos específicos de sua disciplina na língua estrangeira. Apesar da dificuldade, fez iniciação científica – em razão da grande quantidade de textos em língua estrangeira e das orientações de sua professora, a dificuldade foi transpassada.

Durante a iniciação científica, Roberto lia os textos distribuídos pela orientadora e utilizava e criava os *slides* com imagens para ilustrar cada artigo, bem

como suas discussões. Em um determinado momento, foi advertido pela professora, pois tinha de buscar referência teórica para modificar as imagens e, por estar iniciando, não possuía bagagem teórica suficiente. Assim realizou as correções, com auxílio da orientadora.

A leitura de artigos em língua inglesa e de literatura contendo termos técnicos específicos da área, além do auxílio da orientadora, foram os fatos mais marcantes desta fase da vida de Roberto.

Ele ressalta que a iniciação científica e a busca por maiores informações foram fatores relevantes, pois não desejava ser “mais um” biólogo, e sim o melhor. As dificuldades, na opinião de Roberto, foram boas para o crescimento pessoal e profissional.

Apresentados os participantes da pesquisa, seguirei para a da trajetória de leitura dos mesmos.

2.3.2.11. Professora Ester – Língua Portuguesa

A professora Ester, em sua infância, registra que o aprendizado mais importante foi adquirido por meio das orientações de seus pais. Na escolha da profissão de docente existe a marca das primeiras relações com os seus pais.

Seu tio era revisor de livros e sempre despertava nela um grande interesse pela leitura. Sempre gostou de ler e foi incentivada por professores entusiasmados em ensinar. Aprendeu com eles que formar é levar o aluno a encontrar o próprio caminho para transformar-se, evoluir, refletir e relacionar-se nas práticas sociais.

Nos antigos cursos ginásial e colegial, vários professores interferiram em sua trajetória leitora, eram professores brilhantes. Para concluir, deixou registrado que sente prazer em ler e ensinar.

2.3.2.12. Professora Délia – Leitura

O seu processo de formação leitora foi muito tranquilo. Aos cinco anos de idade, lembra-se que, já era alfabetizada pelo método da cartilha *Caminho Suave*.

Quando era pequena, mesmo antes de aprender a ler, já costumava olhar os livrinhos de histórias como o *Gato de Botas* e *João Mata Sete*, entre outros.

Também costumava ficar tempos olhando para os gibis, que assim como os livros de histórias, eram dados pela sua tia de consideração, para ela e um irmão mais velho. As histórias que sua mãe cantava – é isso mesmo, sua minha mãe cantava as histórias e também os empolgavam muito.

No Ensino Fundamental – de quinta a oitava série – e no Ensino Médio, esse hábito de leitura foi se perdendo. Acredita que no Ensino Fundamental, as professoras deveriam ter estimulado a leitura por prazer. Lembra que era obrigada a ler livros impostos pelos professores da época e que não tinham, pelo menos em seu entender, nada a ver.

No Ensino Médio, foi estudar em um colégio técnico, as literaturas estudadas eram específicas da área a que se referia ao curso, e assim, acabou mais uma vez deixando a leitura prazerosa pela necessidade de ler os livros específicos.

Depois de alguns anos, matriculou-se na faculdade de Ciências e Letras, por entender que tinha bastante afinidade com a gramática. Logo no primeiro ano, encantou-se com a literatura de Portugal, mais especificamente com Camões e Gil Vicente. Ao interessar-se pela literatura, deixou um pouco de lado o interesse pela gramática, o qual a levava a fazer o curso.

Hoje, na atuação profissional, procura sempre nas aulas de Língua Portuguesa incentivar a leitura de seus alunos.

2.3.2.13. Rose – Matemática

A Professora da rede estadual há dez anos. Leciona Matemática e Física. Nasceu na cidade de Embu, estado de São Paulo, mudou-se para esta cidade no ano de 2004. Sua estadia não deu certo, mudou-se para o Rio de Janeiro no começo do ano de 2005, terra natal de seus pais. Lecionou em uma escola na cidade de Bom Jesus do Itabapoana. No ano de 2006, retornou a esta cidade como professora efetiva e no ano de 2007 foi removida para esta unidade escolar.

De sua trajetória de leitura lembra que quando era pequena ia ao médico com sua mãe e no caminho contava as janelas dos prédios por onde passava. Aprendeu a multiplicar contando quantas janelas havia na primeira coluna e quantas na primeira linha. Não falhava nunca. Então deveria valer para outras coisas também, pensava. Sua irmã mais nova interessava-se por todas as suas bonecas,

então começou a ler para se livrar da cobiça da irmã, pois muito pequena não sabia e não se interessava pela leitura. Então decidiu que só queria livros como presentes, era uma maneira de manter o presente. Com o tempo, acostumou-se tanto que não conseguia mais parar de ler. Lembra de ler no banheiro à luz de vela, pois sua mãe a obrigava apagar a luz para dormir, mas e o final da história? ...

A mãe de Rose era merendeira, ia à escola com sua mãe, onde passava o dia inteiro. Seus irmãos corriam pela escola, enquanto ela parava na porta de uma sala e prestava atenção na professora. De tanto que olhava, a professora convidou-a a entrar. Tinha cinco anos e disseram-lhe que seria ouvinte da primeira série. Alegrou-se quando, no final do ano, a professora pediu para conversar com sua mãe. Confessou que ela tinha as melhores notas da sala, portanto, seria promovida para a próxima série.

Durante sua infância e adolescência aprendeu a ler tudo o que era possível. Para suas dificuldades com os significados das palavras, pediu que sua mãe lhe comprasse um dicionário, o “Aurélio”. Acredita que a pessoa que não entende a leitura desiste, então procurava o significado das palavras para entender melhor.

Terminou o Ensino Médio e um curso técnico de programação de computadores aos dezesseis anos. Sem condições financeiras para pagar uma faculdade e não tendo passado no vestibular da USP por falta de dois pontos na segunda fase de avaliações, permaneceu longo tempo fora da escola. Entretanto, não desistiu de seu sonho e, aos 32 anos de idade, conseguiu passar no vestibular do Mackenzie e ingressar no curso de Física e Matemática. Demorou oito anos para a conclusão do curso, pois precisava trabalhar e não tinha tempo para se dedicar aos estudos.

Formada na área de exatas, acredita que tudo tem a ver com Matemática e Física e que o mundo existe por causa dessas disciplinas. Porém, para se dar bem neste campo, tem que ler e interpretar muito bem. Só soluciona problemas quem consegue interpretá-los. Portanto a linguagem é essencial.

O legado para seu filho são os estudos e o incentivo à leitura, acreditando que o caminho para a plena realização está na educação, e a cultura de um povo indica o seu grau de evolução.

2.3.2.14. Claudete – Geografia

Professora Claudete atua na rede estadual de ensino desde o ano de 1992, gosta muito de ler, entretanto, atualmente só consegue ler textos ligados a sua área de atuação, devido à grande carga de trabalho a que tem que se submeter.

Quando era pequena, seus pais liam histórias para ela, gostava muito de manusear um livro de receitas culinárias de sua mãe, era um livro de capa verde com a imagem de uma mulher com um chapéu na cabeça e uma colher de pau nas mãos.

Quando chegou à idade de ir para a escola, não aceitou, chorava muito e tinha que voltar para casa; por isso, não cursou a pré-escola, tendo sido alfabetizada em casa, por sua mãe. Depois cursou a primeira série e seguiu adiante.

Lembra-se das professoras do Ensino Fundamental ciclo I recomendando e solicitando a leitura de histórias em quadrinhos; particularmente, gostava da Turma da Mônica. Leu alguns livros de histórias, mas não se lembra dos títulos das obras, nem tampouco dos autores.

No Ensino Fundamental ciclo II, leu a coleção Vaga-Lume, lembra-se apenas do livro *Feijão e o Sonho*, sem recordar o autor ou outras obras. A professora pedia relatórios e realizava avaliações com base no roteiro contido no final do livro. Nos momentos de lazer, lia revistas diversas.

No Ensino Médio, não se recorda de nenhum professor pedindo ou recomendando a leitura. Dessa época, lembra-se apenas do livro *Papilon* e do filme, mas não soube dizer o nome do autor.

No ensino superior, lia sobre a degradação do meio ambiente em revistas, artigos, livros, enciclopédias, entre outros suportes. Em seu trabalho de conclusão escolheu o lago para realizar seus estudos.

Diz que ama a leitura, em sua estante separou vários livros para ler, mas infelizmente não consegue tempo livre para “mergulhar” na leitura.

2.3.3. Os discentes participantes

Esta pesquisa incluiu também a participação de 35 alunos matriculados na sexta série do Ensino Fundamental no ano de 2006 e os mesmos cursando a sétima série no ano de 2007 e oitava série no ano de 2008.

A escolha dessa turma específica de alunos deu-se aleatoriamente. Esta é composta por um grupo de 35 adolescentes na faixa etária entre doze e treze anos, agrupados no ano 2006 na sexta série e no ano de 2007 na sétima série e 2008 na oitava série do Ensino Fundamental, funcionando em ambos os anos no período da tarde, das 13h às 18h20min.

Os alunos, bem como seus responsáveis, foram informados da realização do trabalho de pesquisa, seus objetivos e houve concordância verbal e formal, inclusive, para a divulgação das imagens geradas durante o trabalho para fins acadêmicos, entregues ao Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

O quadro 2 apresenta os nomes fictícios escolhidos livremente por eles, o ano, a série e o período de participação.

Quadro 2 – Informações dos discentes participantes:

Nº	Nome⁸ dos discentes participantes	Ano / Séries	Período de Participação (ano)
1	Isabela	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
2	Andréa	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
3	Rodrigo	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
4	Marina	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
5	Beatriz	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
6	Danielle	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
7	Carla	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
8	Fabiana	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
9	Julia	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
10	Milena	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
11	Jackson	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
12	Nicole	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
13	Gabriela	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.

⁸ Por questões éticas os nomes são fictícios e cada discente participante fez sua escolha, além do mais os números não correspondem ao de chamada do diário de classe do professor.

		série	2008.
14	Fernanda	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
15	Rafael	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
16	Caio	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
17	Mirla	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
18	José	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
19	Emanuel	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
20	Thomas	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
21	Michele	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
22	Paulo	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
23	Ingrid	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
24	Priscila	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
25	Juliana	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2007,2007 e 2008.
26	Vanessa	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
27	Lais	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
28	Francine	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
29	Isadora	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
30	Dalila	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
31	Matheus	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
32	Barbara	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
33	Daiane	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
34	Caroline	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.
35	Cinthia	2006- 6ª série / 2007- 7ª série / 2008- 8ª série	2006, 2007 e 2008.

Apresentados os discentes participantes, na sequência, o primeiro movimento da pesquisa.

2.4. Primeiro movimento da Pesquisa

Ao me remover⁹ em 13 de dezembro de 2004 como gestora da unidade escolar na qual hoje trabalho, foi possível apenas realizar as tarefas burocráticas e administrativas de reuniões de Conselho de Série, de Associação de Pais e Mestres, de Conselho de Escola, “colocar o cadeado na porta” e comemorar as festas de final de ano.

Após o descanso natalino e o brindar do ano novo (2005), retomei minhas atividades, apenas lembrando que gestora dificilmente goza de férias nesse período, pois as tarefas burocráticas são inúmeras e, a meu ver, atordoantes.

Assim, no início do mês de janeiro do ano de 2005, a fim de conhecer a instituição de ensino, realizei a leitura dos textos encontrados nos arquivos da instituição. Para tanto, recorri à leitura dos escritos no Plano Gestão triênio 2003-2006, produzi um relatório focando as informações desde a instalação da escola em 17 de abril de 1961 até o ano de 2005, compondo a história da instituição, a localização, os cursos ministrados, os perfis docentes e discentes.

Com o intuito de conhecer como os professores trabalhavam a leitura, promovi no final do mês de agosto de 2005 um encontro pedagógico. Neste, a gestora-pesquisadora registrou em seu diário de campo os dizeres de quatorze docentes presentes. Teve como assunto gerador a pergunta: qual o principal dificultador da prática de leitura?

A ausência da biblioteca foi a grande questão levantada pelos professores como entrave para as práticas de leitura na escola.

Esses textos me fizeram Reconhecer a responsabilidade de gestora. Assim, durante o período de setembro a dezembro do ano de 2005, a fim de conseguir recursos financeiros, mobilizei os membros da Associação de Pais e Mestres e juntos realizamos eventos como o “dia da pizza, do cachorro quente, do bolo”, entre outros e foi possível, no mês de janeiro do ano de 2006, realizar uma pequena reforma e inversão de espaços físicos. Assim, foi possível a organização de uma biblioteca escolar e um jardim.

Para compor a identificação dos docentes foi distribuído, no dia 17 de

⁹ Remoção é um modo de transferência adotado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, é feita pela opção do interessado, respeitando sua pontuação que se dá de acordo com o tempo trabalhado, e cursos frequentados.

fevereiro de 2006, um questionário dividido em duas partes: a primeira, contendo dados pessoais e a segunda, solicitando um relato sobre a história de vida relacionada à leitura (anexo II).

A opção pelo instrumento “questionário de pesquisa” deve-se ao fato de ser tal recurso considerado um meio eficiente e rápido de obtenção de dados que podem contribuir efetivamente para a compreensão de importantes aspectos envolvidos no ensino-aprendizagem, tais como atitudes, crenças, motivação e preferências (Richards & Lockhart 1995:10).

Para ilustrar o contexto em que a escola está inserida, solicitei ao responsável por duas alunas, que também era piloto de ultraleve, algumas imagens aéreas da cidade e proximidades da escola. Devo lembrar que as demais foram fotografadas por mim e por Paulo, um dos alunos participantes, que ao longo da experiência tomou para si a responsabilidade de fotografar e cuidar do equipamento eletrônico.

Durante todo o mês de abril do ano de 2006, investiguei as práticas de leitura desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, Leitura, Matemática, Educação Física, Educação Artística, Geografia, História e Inglês, não sendo possível verificar as aulas de Ciências, apesar de todo o meu empenho.

Assim, foi possível identificar dois grandes textos: 1) Reconhecimento-identificação e 2) Reconhecimento-responsabilidade.

Figura 3 – Primeiro movimento

Texto 1: Reconhecimento-identificação

- A instituição de ensino e os alunos;
- A instituição de ensino e os docentes;
- A instituição de ensino e os funcionários;
- A instituição de ensino e os aspectos físicos;
- A instituição de ensino e as práticas de leitura.

Texto 2: Reconhecimento-responsabilidade

- Aspectos organizacionais;
- Promoção de eventos;
- Pequenas reformas.



A figura apresentada remete à ideia do primeiro movimento com os dois textos que o compuseram: Reconhecimento-identificação e Reconhecimento-responsabilidade. A seguir apresento a composição do segundo movimento da pesquisa.

2.5. Segundo movimento da pesquisa

No segundo movimento da pesquisa, foi implementado o projeto de leitura na perspectiva interdisciplinar envolvendo a gestora-pesquisadora, o total de quatorze professores e 35 alunos do Ensino Fundamental. Para tanto contou com a realização de 31 encontros pedagógicos com duração de uma hora cada um.

O quadro 3 sintetiza a sequência dos encontros, sua duração e a data da realização, os instrumentos utilizados, os objetivos propostos para cada encontro, os participantes e o tipo de informações registradas.

Quadro 3 – Encontros pedagógicos

Sequência dos encontros, duração e data	Instrumentos utilizados	Objetivos	Participantes	Tipo de Informações registradas
2º ¹⁰ Encontro Pedagógico Duração: 1 hora Data: 31/01/2006	Anotações de campo	visita aos novos espaços físicos da biblioteca e jardim	Participantes: gestora-pesquisadora e oito docentes	Dizeres dos professores sobre os novos espaços físicos da biblioteca e jardim.
3º Encontro Pedagógico Duração: 1 hora Data: 17/02/2006	Relatos escritos	Aplicação de um questionário dividido em duas partes: a) a primeira parte contendo dados pessoais e a segunda parte contendo dados profissionais.	Participantes: gestora-pesquisadora e nove docentes	Trajectoria de leitura e dados profissionais
4º Encontro Pedagógico	Anotações de Campo	Socialização das Histórias de vida	Participantes: gestora-	História de vida dos docentes

¹⁰ O primeiro encontro pedagógico ocorreu no mês de agosto do ano 2005, descrito na constituição do primeiro movimento.

Duração: 1 hora Data: 10/03/2006		dos docentes relacionada a leitura	pesquisadora e oito docentes	
5º Encontro Pedagógico Duração: 1 hora Data: 14/04/2006	Anotações de Campo	1) Ouvir os dizeres dos docentes relacionados às aulas de leitura e suas visões sobre a leitura dos alunos	Participantes: gestora-pesquisadora e oito docentes	Conceitos de leitura
6º Encontro Pedagógico Duração: 1 hora Data: 12/05/2006	Anotações de campo	Tornar os docentes conscientes de que o novo espaço físico da escola trouxe de um lado o jardim e a biblioteca.	Participantes: gestora-pesquisadora e oito docentes	A escolha do assunto socioambiental para as aulas de leitura e o planejamento das mesmas.
7º Encontro Pedagógico Duração: 1 hora Data: 16/06/2006	Anotações de Campo	Planejamento da remoção do acervo da biblioteca.	Participantes: gestora-pesquisadora e oito docentes	Cronograma das sessões de organização da biblioteca
8º Encontro Pedagógico Duração: 1 hora Data: 07/06/2006	Anotações de Campo	Planejamento da aula-passeio a Pedra do Leite Sol	Participantes: gestora-pesquisadora e oito docentes	Cronograma das atividades
9º Encontro Pedagógico Duração: 1 hora Data: 18/08/2006	Anotações de campo	Interação sobre a leitura do texto contendo a visão behaviorista de ensino-aprendizagem.	Participantes: gestora-pesquisadora e oito docentes	O assunto foi deslocado para indisciplina dos alunos
10º Encontro Pedagógico Duração: 1 hora Data: 08/09/2006	Anotações de campo	Interação sobre a leitura do texto contendo a visão behaviorista de ensino-aprendizagem.	Participantes: gestora-pesquisadora e oito docentes	Novamente o objetivo foi desviado.
11º Encontro Pedagógico Duração: 1 hora Data: 06/10/2006	Anotações de campo	Interação sobre a leitura do texto contendo as visões construtivista e socioconstrutivista de ensino-aprendizagem.	Participantes: gestora-pesquisadora e oito docentes	Dificuldade dos professores na compreensão dos textos.
12º Encontro Pedagógico Duração: 1 hora Data: 10/11/2006	Anotações de campo	Interação sobre a leitura do texto contendo as visões construtivista e sociocostrutivista de ensino-aprendizagem.	Participantes: gestora-pesquisadora e oito docentes	Novamente percebi Dificuldade dos professores na compreensão dos textos.
13º Encontro	Anotações de	Planejamento da	Participantes:	Cronograma do

Pedagógico Duração: 1 hora Datas: 01/12/2006	Campo	aula-passeio: entrevista com o secretário do meio ambiente	gestora- pesquisadora e oito docentes	percurso, conteúdo do bilhete aos pais, horários de saída e retorno à escola e organização das aulas para a elaboração das perguntas dos alunos.
14º Encontro Pedagógico Duração: 1 hora Data: 23/02/2007	Anotações de campo	Substituir os docentes removidos; Explicitar os objetivos da pesquisa e os caminhos percorridos	Participantes: gestora- pesquisadora e oito docentes	Integração dos novos integrantes
15º Encontro Pedagógico Duração: 1 hora Data: 16/ 03/2007	Anotações de campo	Retomada dos textos contendo a visão behaviorista de ensino- aprendizagem.	Participantes: gestora- pesquisadora e oito docentes	Diálogo entre os professores sobre a visão behaviorista
16º Encontro Pedagógico Duração: 1 hora Data: 13/04 /2007	Anotações de campo	Retomada dos textos contendo a visão construtivista de ensino- aprendizagem.	Participantes: gestora- pesquisadora e oito docentes	Diálogo entre os professores sobre a visão construtivista
17º Encontro Pedagógico Duração: 1 hora Data: 04/05/2007	Anotações de campo	Interação sobre a leitura do texto contendo a visão socioconstrutivista de ensino- aprendizagem.	Participantes: gestora- pesquisadora e oito docentes	Diálogo entre os professores sobre a visão socioconstrutivista
18º Encontro Pedagógico Duração: 1 hora Data: 08/06/2007	Anotações de campo	Interação sobre a leitura do livro: Interdisciplinaridad e: História, Teoria e Pesquisa – Ivani Fazenda	Participantes: gestora- pesquisadora e oito docentes	Interação sobre o conceito de interdisciplinaridade
19º Encontro Pedagógico Duração: 1 hora Data: 06/07/2007	Anotações de campo	Continuação da Interação sobre a leitura do livro: Interdisciplinaridad e: História, Teoria e Pesquisa – Ivani Fazenda	Participantes: gestora- pesquisadora e oito docentes	Interação sobre o conceito de interdisciplinaridade
20º Encontro Pedagógico Duração: 1 hora Data: 17/08/2007	Relato escrito	Coletar texto sobre a história de vida com foco na trajetória da leitura dos novos docentes participantes	Participantes: gestora- pesquisadora e sete docentes	Dados biográficos dos docentes novatos
21º Encontro Pedagógico Duração: 1 hora Data: 14/09/2007	Anotações de Campo	Planejar as atividades de leitura a serem desenvolvidas com os alunos no Dia	Participantes: gestora- pesquisadora e sete docentes	Diálogo entre os docentes participantes sobre as atividades de leitura a serem realizadas no Dia

		Mundial do Meio Ambiente (5/7)		Mundial do Meio Ambiente
22º Encontro Pedagógico Duração: 1 hora Data: 19/10/2007	Anotações de campo	Continuação da Interação sobre a leitura do livro: Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa – Ivani Fazenda	Participantes: gestora-pesquisadora e oito docentes	Interação sobre o conceito de interdisciplinaridade
23º Encontro Pedagógico Duração: 1 hora Data: 16/11/2007	Anotações de campo	Retomada das visões behaviorista, construtivista e socioconstrutivista de ensino-aprendizagem	Participantes: gestora-pesquisadora e sete docentes	Interação entre os participantes sobre as visões de ensino-aprendizagem
24º Encontro Pedagógico Duração: 1 hora Data: 14/12/2007	Anotações de Campo	Interagir sobre a leitura do livro: Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas, 2004	Participantes: gestora-pesquisadora e seis docentes	Interação entre os participantes sobre o ensino de leitura nas diversas áreas.
25º Encontro Pedagógico Duração: 1 hora Data: 22/02/2008	Anotações de Campo	Interagir sobre o livro: Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas, 2004	Participantes: gestora-pesquisadora e oito docentes	Interação entre os participantes sobre o ensino de leitura nas diversas áreas.
26º Encontro Pedagógico Duração: 1 hora Data: 09/03/2008	Anotações de Campo	Leitura do texto: Culturas de Aprendizagem: risco, incerteza e educação. (Celani, 2004)	Participantes: gestora-pesquisadora e cinco docentes	Reflexões sobre o texto.
27º Encontro Pedagógico Duração: 1 hora Data: 18/04/2008	Anotações de Campo	Planejar as atividades de leitura a serem desenvolvidas com os alunos	Participantes: gestora-pesquisadora e seis docentes	Diálogo entre os docentes participantes sobre as atividades de leitura.
28º Encontro Pedagógico Duração: 1 hora Data: 2/05/2008	Anotações de Campo	Planejar as atividades de leitura a serem desenvolvidas com os alunos	Participantes: gestora-pesquisadora e sete docentes	Diálogo entre os docentes participantes sobre as atividades de leitura.
29º Encontro Pedagógico Duração: 1 hora Data: 06/06/2008	Anotações de Campo	Planejar as atividades de leitura a serem desenvolvidas com os alunos	Participantes: gestora e oito docentes	Diálogo entre os docentes participantes sobre as atividades de leitura.
30º Encontro Pedagógico Duração: 1 hora Data: 04/07/2008	Anotações de Campo	Planejar a aula-passeio à Fazenda Cachoeira visando a leitura da nascente do rio Jaguari.	Participantes: gestora-pesquisadora e oito docentes	Organização e negociação da aula-passeio.
31º Encontro Pedagógico	Anotações de Campo e	Reflexão sobre o trabalho de leitura	Participantes: gestora-	Diálogo entre os docentes participantes

Duração: 1 hora Data: 11/07/2008	questionário	desenvolvido	pesquisadora e nove docentes	sobre as atividades de leitura.
-------------------------------------	--------------	--------------	---------------------------------	------------------------------------

O quadro 3 teve a finalidade de informar a sequência dos encontros, sua duração e as datas em que foram realizados, os instrumentos utilizados, os objetivos propostos para cada encontro, os participantes e o tipo de informações registradas.

Conforme dito anteriormente, no mês de abril do ano de 2006 investiguei as práticas de leitura desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, Leitura, Matemática, Educação Física, Educação Artística, Geografia, História e Inglês, e essa investigação me mostrou que as práticas de ensino-aprendizagem da leitura se davam por meio de leitura de textos em livros didáticos, que a concepção de leitura dos professores girava em torno de uma visão mecanicista de ensino-aprendizagem.

Assim, por meio das vozes dos docentes e pela verificação das práticas de leitura nas salas de aula, pude reconhecer que para a implementação do projeto de leitura na perspectiva interdisciplinar envolvendo a gestora-pesquisadora, professores e alunos do Ensino Fundamental, necessitava de maior atenção na formação continuada do professor para o ensino da leitura, pois as Universidades, com algumas exceções, na formação inicial de qualquer disciplina ou área, em suas propostas pedagógicas, não privilegiam o ensino da leitura.

Desta forma, reconheci a necessidade de promover alguns encontros pedagógicos formativos com a finalidade de melhor conhecer os docentes participantes em suas ideias, expectativas e desejos; oportunizar a possibilidade de ouvi-los e subsidiá-los em suas dúvidas a respeito do processo de ensino-aprendizagem da leitura, na preparação das aulas, na leitura de textos teóricos. Tinha ainda, a intenção de promover a troca de experiências sobre as práticas, a partilha de conhecimentos, o assessoramento no planejamento das atividades de leitura, entre outros. Os encontros pedagógicos podem ser caracterizados como uma oportunidade de formação continuada de professores para o ensino da leitura.

Além do mais, é importante destacar que este trabalho defende a ideia de que a tarefa de ensinar ou incentivar a leitura não é atribuição apenas dos professores especialistas, formados no curso de Letras e não compete somente a um único professor, mas envolve a participação coletiva dos professores que atuam

numa escola, uma vez que “(...) todo professor é formador e também professor de leitura (...)” (Kleiman, 2003: 14). Com isto em mente, fiz aos professores participantes a seguinte proposta:

com exceção dos professores formados no curso em Letras, os demais, em suas formações iniciais, parece que não tiveram preparo para o ensino da leitura, então proponho que, em nossos encontros pedagógicos, juntos façamos a formação para o ensino da leitura. Para tanto, há a necessidade da leitura e discussão de textos teóricos que fundamentem a prática (Rosângela – Gestora-pesquisadora).

Aceitando a proposta, concordaram em ler os textos, mas no momento das discussões os assuntos divergiam do teor da pauta. Então perguntei o que entenderam do texto, as respostas foram em torno dos fragmentos a seguir:

Os textos são longos e nós temos pouco conhecimento do assunto e isso está tornando nossas discussões difíceis, mas se um ajudar o outro iremos entender (Prof^a Maria – Inglês).

As concepções de ensino-aprendizagem são difíceis tanto para nossa compreensão, como para colocar em prática em sala de aula, mas acredito que podemos deixar o aluno ler e depois trocar com os colegas aquilo que entenderam, porque nem sempre as dúvidas são as mesmas. Então proponho que em nosso trabalho de leitura que estamos fazendo, possamos deixar o aluno ler os textos e depois trocar com os colegas as suas conclusões (Prof. Davi – Língua Portuguesa).

Os textos são longos e de difícil entendimento (Prof^a Suellen – Ciências).

Eu sou formada em Artes e para mim os textos são difíceis de compreender (Prof^a Suelen – Artes).

Diante dos depoimentos concluí que os textos teóricos contendo as principais visões de ensino-aprendizagem eram de difícil compreensão. Assim, reelaborei-os acrescentando metáforas referentes a cada visão. Em um dos encontros pedagógicos, apresentei aos docentes um texto escrito contendo a minha leitura sobre as principais visões de ensino-aprendizagem. Para tanto, utilizei uma linguagem metafórica e alguns desenhos; após a devida explanação, foi possível perceber maior interação do grupo e a possibilidade de pôr em prática a visão de

ensino-aprendizagem apoiada na visão sociointeracional, detalhada no suporte teórico que sustenta este estudo.

A partir de então, pude perceber uma sensível melhora na compreensão do texto teórico sobre as visões de ensino-aprendizagem; nas aulas que acompanhei, procurei, na medida do possível, desafiá-los a perceberem a influência da teoria na prática.

Outros encontros (quadro 3) foram destinados à leitura e discussões sobre a Complexidade no ensino com base em Morin (1999); Interdisciplinaridade baseada nos estudos de Fazenda (1991; 2003; 2004; 2006), Texto: “Culturas de Aprendizagem: Risco, Incerteza e Educação” da autora Celani (2004) e ao planejamento das atividades que foram realizadas durante a implementação do projeto interdisciplinar de leitura.

Para analisar o papel dos encontros de formação continuada com foco na leitura pude reconhecer a responsabilidade em fornecer subsídios para a formação docente com foco na leitura visando a transformação das práticas de ensino-aprendizagem de leitura.

Além do mais, nos encontros ao longo da pesquisa, foram planejadas aulas quinzenais de cada disciplina para a realização das atividades de leitura, concluídas ao longo da pesquisa. Cada atividade possuía uma proposta diferente, já que as aulas seguiam um planejamento flexível e de acordo com as necessidades, curiosidades e desejos dos alunos e professores – os mesmos foram se “formando” e se “transformando”, sem perder de vista a leitura em contexto socioambiental. As aulas em sua totalidade foram audiogravadas e, posteriormente, transcritas.

Os textos que foram lidos e discutidos em sala de aula apresentam-se no quadro 4 a seguir.

Textos selecionados pelos professores e alunos	Participantes da interação	Tipo de Texto
“Poluição das Águas” (Bassoi, 2005:175-193)	pesquisadora, prof ^a . Matemática e trinta e três alunos.	Informativo
“Poluição do Solo” (Gunther, 2005:195-215)	pesquisadora, prof ^a . Geografia e trinta e quatro alunos.	Informativo
“Dimensão Humana do Desenvolvimento Sustentável” (Brunacci, Philippi Junior, 2005: 257-283)	pesquisadora, prof ^a . Língua Portuguesa e trinta alunos.	Informativo

“Movimento Ambientalista e Educação Ambiental” (Pelicioni, 2005:353-279)	Participantes: pesquisadora, prof ^a . História e trinta e dois alunos.	Informativo
“Poluição Atmosférica” (Assunção, Malheiros, 2005: 135-174)	Participantes: pesquisadora, prof ^a . Artes e trinta e cinco alunos.	Informativo

O quadro 4 dispõe sobre os textos informativos lidos e discutidos em sala de aula, os quais promoveram interações entre os participantes sobre a questão socioambiental.

Este trabalho contou também com doze sessões de arrumações da biblioteca, realizadas pelos alunos e professores de acordo com o cronograma planejado nos encontros pedagógicos. Ao finalizar as sessões, os alunos fizeram um relatório sobre a realização dessas ações. Em geral os alunos gostaram da atividade de organizar a biblioteca, seguem alguns relatos:

Achei interessante a aula, gostei de escrever o nome dos livros, eu conheci mais os livros da biblioteca, tinha livros engraçados (Caio).

Eu aprendi a conhecer os livros direito, antes não me importava com autores, editores, não conhecia nenhum, eu conheço agora (Fernanda).

Esta aula foi interessante. Eu gostei muito, a biblioteca ficou organizada, quer dizer está ficando. Aos poucos a biblioteca vai se organizar (José).

Quero que aulas assim se repitam, são aulas tranquilas, que trazem conhecimento dos livros, e que deixam a biblioteca mais organizada para nós e para todos (Isabela).

Apesar de satisfeita, Beatriz revela que a organização foi muito cansativa devido à bagunça enorme. E ainda, o que se percebe é que as crianças ao vivenciarem o estudo dividido em disciplinas, vão logo organizando as obras pautadas nesta visão dicotomizada.

Essa aula até que foi legal, mas foi muito cansativa, pois tinha muito livro fora do lugar, enfim tudo bagunçado (Juliana).

Ficamos um tempão tentando separar os livros por matéria, até sentamos no chão, mas no final a aula terminou e nem deu tempo para terminar (Beatriz).

A tarefa de Priscila era anotar o título das obras, o autor, a editora e o ano em que foram publicadas, depois passava a ficha para outro colega organizar o acervo digital. Beatriz soma a quantidade de fichas com o nome das obras, além de observar o trabalho realizado pelos colegas que compunham outro grupo. Acharam engraçado alguns nomes de autores, e isso foi motivo de risos.

Na aula de português foi muito legal, eu e minha amiga Aline preenchemos mais ou menos 50 fichas de livros com o nome do livro, do autor, a editora e o ano em que foi lançado (Beatriz).

Foi muito legal, encontramos muitos livros antigos, o mais antigo foi de 1982 e também tem muitos livros de nomes estranhos e engraçados (Juliana).

E as minhas outras amigas fizeram um pouco menos do que nós, mas foi muito legal, rimos dos nomes engraçados. Foi uma aula muito boa (Priscila).

Além das sessões de arrumação da biblioteca e a fim de sensibilizar professores e alunos, optou-se por propor atividades de vivências com a natureza. Essas atividades encontram base teórica em Cornell (2005), que entende que vivemos distanciados do mundo natural, e essas atividades de vivências com a natureza, quando aplicadas, revelam-se um contato agradável com os elementos naturais e ainda possibilitam a leitura de mundo, a reconciliação fraterna e reflexão crítica sobre a problemática socioambiental deste planeta.

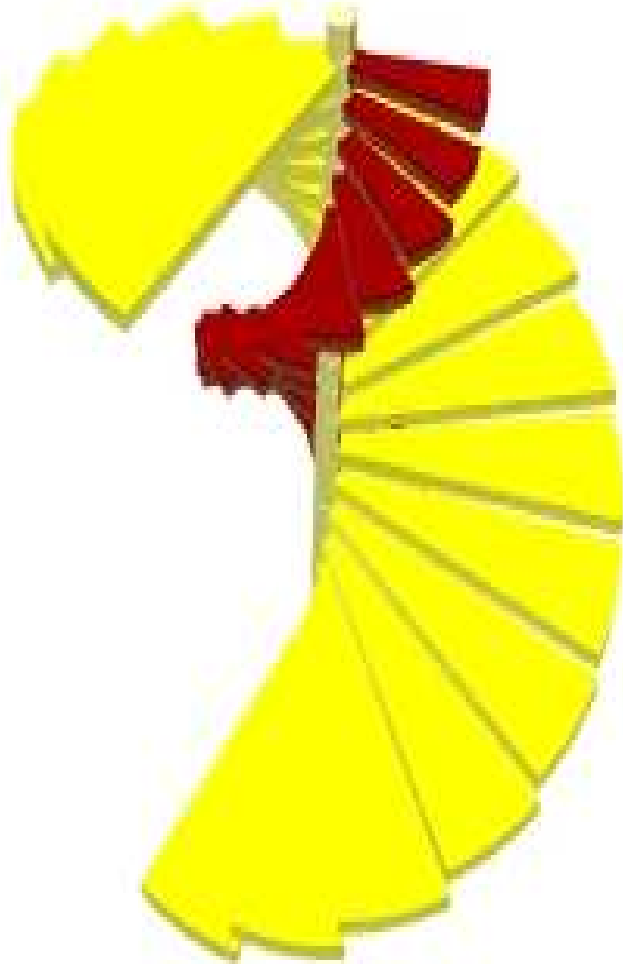
Com base nesse pensamento, realizamos aulas-passeio (Freinet, 1977) pela escola, pelos arredores, no lago e na praça. E ainda, visitamos a “Pedra do Leite Sol”, entrevistamos o secretário do meio ambiente municipal, visitamos o Jardim Botânico em São Paulo, visitamos uma fazenda nas proximidades da escola, a qual possui a nascente do rio Jaguari. Realizamos várias atividades no lago, tais como: dia mundial do meio ambiente, aulas de Matemática, reflexão sobre o trabalho realizado, entre outras.

Após cada aula-passeio ou conjunto de atividades, os alunos produziam relatos escritos sobre a realização das tarefas, desenhos correspondentes às aulas-passeio e elaboração de poesias sobre o vivenciado.

As vivências, após a textualização, foram interpretadas como

constituíntes de dois grandes textos: 1) Reconhecimento dos interesses e conceitos de leitura e 2) Reconhecimento das práticas de leitura na perspectiva interdisciplinar.

Figura 4- Segundo movimento



Texto 1- Reconhecimento dos interesses e conceitos de leitura

Interesse dos alunos pela leitura na visão dos professores;
Interesse dos alunos pela leitura;
Conceitos de leitura na visão dos professores participantes;
Conceitos de leitura na visão dos alunos participantes.

Texto 2- Reconhecimento das práticas de leitura na perspectiva interdisciplinar

Interações com a natureza;
Leitura representada por meio de desenhos;
Minha vida e a natureza;
Leitura das áreas construída e verde;
Leitura e entrevista;
Leitura como fonte de inspiração para versos e poemas;
Leitura da cadeia alimentar;
Leitura por meio dos sentidos;
Leitura dos sons, gestos, frequência cardíaca e gráficos;
Leitura das espécies de plantas;
Vivências com o meio ambiente;
Caminhada cega;
Aumento da área verde da escola;
Última aula passeio.

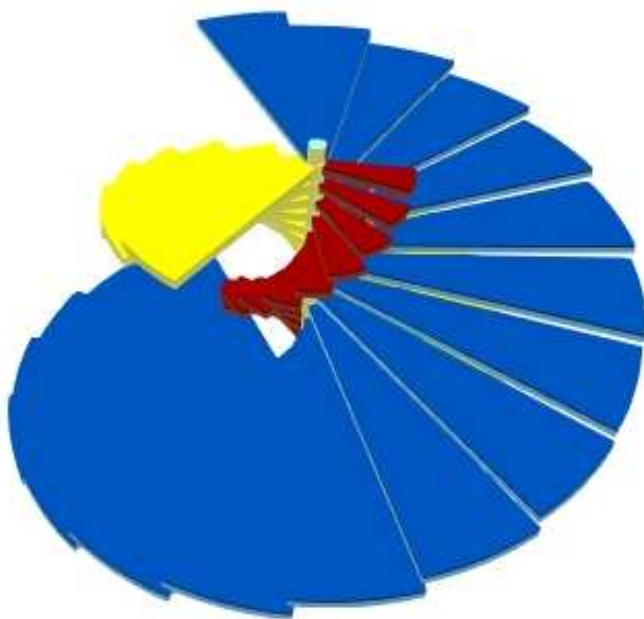
2.6. Terceiro movimento da pesquisa

O terceiro movimento teve a finalidade de resgatar da memória e dos relatórios produzidos pelos dos participantes o significado das vivências desta

experiência. O mesmo foi composto pelas respostas dadas pelos alunos em um questionário (anexo III), pelas reflexões realizadas no lago e pelos relatórios produzidos ao final de cada atividade. Dispostos em círculos, no mês de junho do ano de 2008, os alunos disseram o que sentiram com a realização do projeto de leitura na perspectiva interdisciplinar.

Já os professores responderam a um questionário e verbalizaram o sentido da experiência no último encontro pedagógico realizado em onze de julho de 2008. Por meio desses textos, pude retomar os movimentos da implementação do projeto de leitura na perspectiva interdisciplinar, o que resultou no texto: Reconhecimento das vivências.

Figura 5 – Terceiro Movimento



Reconhecimento das Vivências

Biblioteca escolar e o jardim;
 Aprendizado;
 Ampliação do conceito de leitura;
 Interação;
 Aulas-passeios;
 Atividades de leitura extra-classe;
 Trabalhos em grupos;
 Reflexão da gestora-pesquisadora.

2.7. Procedimentos de interpretação dos textos

No primeiro movimento e a partir da leitura de documentos existentes no Plano Gestão triênio 2003-2006 arquivado na instituição, pela leitura subjetiva da gestora sobre os aspectos físicos do prédio escolar, pela história dos participantes

ligada à leitura, pela análise das práticas de leitura e também pelos dizeres dos professores sobre o principal dificultador da prática de leitura, foi possível interpretar o Reconhecimento-identificação e, a partir deste, o Reconhecimento-responsabilidade.

No segundo movimento, ocorreu a implementação do projeto de leitura na perspectiva interdisciplinar. Por meio da interpretação dos textos que emergiram nos 31 encontros pedagógicos realizados mensalmente com os professores, nas vivências e nas atividades de leitura dentro e fora da sala de aula e na aulas-passeios, foi possível identificar o Reconhecimento dos conceitos de leitura na visão dos participantes e das práticas de leitura na perspectiva interdisciplinar.

No terceiro movimento, os alunos foram até o lago, responderam a um questionário individual e, dispostos em círculos, disseram qual era o sentido do trabalho realizado. Já os professores, no último encontro pedagógico realizado em onze de julho de 2008, responderam a um questionário e em seguida verbalizaram o sentido da experiência. Por meio desses textos, pude retomar todas as etapas da implementação do projeto de leitura na perspectiva interdisciplinar e fazer à reflexão final visando a compreensão do fenômeno: a implementação do projeto de leitura na perspectiva interdisciplinar envolvendo a gestora-pesquisadora, os professores e alunos do Ensino Fundamental.

2.8. Procedimento de validação

Durante todo o processo, os participantes tinham acesso aos textos e no final do mês de fevereiro do ano de 2009, tive a oportunidade de apresentar aos participantes todos os movimentos que compõem este estudo. Em suma, procurei compartilhar com os participantes todas as vivências materializadas em texto e, em um movimento de retorno, devolvi o Reconhecimento-gratidão a todos os que participaram ou colaboraram para a realização desta pesquisa.

3. Síntese do capítulo II

O segundo capítulo apresentou a orientação metodológica seguida pela pesquisa realizada no presente estudo, bem como o campo da Linguística Aplicada em que esta se insere, seu contexto e a descrição de seus participantes, instrumentos

e procedimentos de coleta dos textos.

A orientação metodológica escolhida para este estudo foi a orientação hermenêutico-fenomenológica. Inicialmente apresentei um breve panorama geral da fenomenologia e da hermenêutica a fim de introduzir a orientação, avançando em seus princípios teóricos baseados no *Percurso do Reconhecimento*, de Ricoeur (2006).

CAPÍTULO III

RECONHECIMENTO-IDENTIFICAÇÃO



imagem aérea apresentada na figura 6¹ oferece uma vista da instituição de ensino. Com base na mesma, é possível uma aproximação com a realidade, abrindo assim, o Reconhecimento-identificação da instituição pública de ensino.

Figura 6 – Vista aérea da instituição de ensino



¹ Todas as fotografias de vista aérea foram tiradas exclusivamente para este trabalho de pesquisa pelo sr. Ivan Karica, na época, pai de duas alunas matriculadas na escola.

É de se destacar que esta pesquisa está estruturada em três movimentos que se complementam e se inter-relacionam. O presente capítulo objetiva descrever o primeiro movimento: Reconhecimento-identificação do contexto da instituição de ensino onde ocorreu o fenômeno: a implementação do projeto de leitura na perspectiva interdisciplinar envolvendo a gestora-pesquisadora, professores e alunos do Ensino Fundamental.

Conforme já descrevi no capítulo metodológico, a fim de reunir elementos para compor o primeiro movimento do estudo, recorri à leitura dos escritos no Plano Gestão triênio 2003-2006, produzi um texto sob o gênero textual relatório, focando os docentes, discentes e aspectos físicos da instituição, investiguei as práticas de leitura desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, Leitura, Matemática, Educação Física, Educação Artística, Geografia, História e Inglês.

Além do mais, ouvi e textualizei os dizeres dos professores sobre a o principal dificultador das práticas de leitura. Assim, foi possível identificar dois grandes textos: Reconhecimento-identificação e Reconhecimento-responsabilidade, os quais se subdividem.

Texto 1: Reconhecimento-identificação

- A instituição de ensino e os alunos;
- A instituição de ensino e os docentes;
- A instituição de ensino e os funcionários;
- A instituição de ensino e os aspectos físicos;
- A instituição de ensino e as práticas de leitura.

Texto 2: Reconhecimento-responsabilidade

- Aspectos organizacionais
- Promoção de eventos
- Pequenas reformas

Os textos 1 e 2 serão detalhados a seguir.

3.1. Texto 1- Reconhecimento-Identificação

A escola pública estadual localiza-se na zona sul de uma cidade do interior do estado de São Paulo, distando oitenta quilômetros da capital. Nas

imagens fotografadas a partir de aproximadamente vinte metros de altura do solo, é possível visualizar as imagens do entorno da instituição de ensino, conforme figura a seguir.

Figura 7– Vista das montanhas e áreas verdes



A figura 7 permite a apreciação da vista aérea das montanhas e das áreas verdes existentes nas proximidades da instituição de ensino, deixando, ainda, visível uma grande área verde e um lago. Nesse local há uma pista de *cooper* de aproximadamente dois mil e quinhentos metros, muitas árvores e a pista de *skate* que os adolescentes da cidade e alunos da escola utilizam para treinar suas manobras e se divertir saudavelmente. Há também o *playground* no qual as mães brincam com seus filhos pequenos. Nos arredores há bares e lanchonetes e aos domingos a Prefeitura Municipal autoriza a feira de artesanatos, bastante visitada pelas famílias.

Figura 8 – Vista da garça e do prédio da instituição de ensino



A figura 8 mostra a garça e os patos dividindo harmoniosamente, embelezando e tornando mais agradável o ambiente para os seres humanos que se encontram realizando as rotineiras atividades físicas e passeios pelo lago e também permite a visualização do prédio azul onde se localiza a instituição pública de ensino, a qual fica nas proximidades de toda a área apresentada nas figuras anteriores. Com elas procurei apresentar o contexto, a área externa em que a escola está localizada.

Agora passarei para os elementos que constituem sua história. A escola da rede pública estadual² de ensino foi criada por meio de um decreto sem número, datado de 7 de março de 1961, publicado em Diário Oficial do Estado. Tendo sido instalada em 17 de abril de 1961, em um antigo casarão próximo à estação de trem situada no bairro (...) ³ tendo a denominação de Grupo Escolar do Bairro (...).

Quem idealizou, dirigiu e ministrou aulas foi um homem simples, um autodidata que, sem licenciatura, solicitou ao governador que lhe fosse concedida a licença para atuar como professor, ou seja, para lecionar. Tendo conseguido, muito lutou para erradicar o maior flagelo da época: o analfabetismo existente na região. Era uma pessoa bastante humilde e no anonimato semeou nas almas infantis as virtudes do amor, da fé e do otimismo, dando mostras de seu amor patriótico.

No mês de junho do ano de 1963 o Governador Adhemar de Barros transferiu um terreno da Secretaria de Transportes pertencente à FEPASA para a Secretaria da Educação e foi construído o novo prédio para a escola.

Com à inauguração, em reconhecimento ao trabalho realizado por seu idealizador, a escola passou a denominar-se Escola Estadual de Primeiro Grau.

Voltando a questão do terreno, uma parte da área total ficou indevidamente em poder do proprietário de uma empresa de ônibus. A luta pela reintegração do terreno pertencente ao Estado foi longa e árdua. Em 1991, através do Decreto nº 32.985 de 18/02/1991, publicado no D.O.E. de 19/02/1991, o governador Orestes Quécia renovou a transferência da administração da Secretaria de Transportes para a Secretaria da Educação. A luta continuou, pois o suposto proprietário resistiu à devolução de parte do terreno. Por meio do mandado de

² A identificação do nome da escola bem como os dados oficiais foram omitidos por questões éticas.

³ Por questões éticas foram suprimidos parte do nome do bairro onde a escola se localiza bem como o nome da escola.

emissão de posse datada de 19 de maio de 1997, foi oficializada a reintegração que se concretizou no ano de 1998.

Assim, o espaço físico da escola permaneceu do ano de 1963 até o ano de 1998 indevidamente em poder de posseiro. Devido à falta de espaço físico, a escola não possuía quadra poliesportiva e os alunos utilizavam um campo de futebol nas proximidades da escola para a prática de exercícios físicos. Somente após a reassunção do espaço, foi possível a construção de uma quadra coberta para a prática de esportes.

Até o ano de 1991 a escola oferecia o primeiro grau (hoje denominado Ensino Fundamental). Em 1991, por meio de uma resolução, a instituição passou a oferecer a continuidade de estudos em segundo grau (Ensino Médio), com a inclusão passou a denominar-se Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus.

Com a reorganização do ensino, ocorrida no ano de 1996, conforme Decreto 44.449, de 24/11/1999, publicado no D.O.E. de 25/11/1999, foram suprimidos os termos primeiro e segundo graus, passando a escola a denominar-se, apenas, Escola Estadual, oferecendo os cursos de Ensino Fundamental ciclo II (5ª a 8ª série) nos períodos da manhã e tarde, e Ensino Médio, nos períodos matutino e noturno. Contava então com sessenta professores e doze funcionários e 1.200 alunos, aproximadamente.

3.1.2. *A instituição de ensino e os alunos*

No ano 2005, por ocasião deste levantamento histórico, a instituição de ensino possuía cursos de Ensino Fundamental ciclo II (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio (1ª a 3ª séries) divididos em:

- a) Período matutino: 8ª série do Ensino Fundamental e 1ª a 3ª séries do Ensino Médio;
- b) Período Vespertino: 5ª a 7ª séries do Ensino Fundamental;
- c) Período Noturno: 1ª a 3ª séries do Ensino Médio.

Atendia, no ano de 2005, a aproximadamente mil alunos, divididos nos três períodos citados, formando um grupo bastante heterogêneo quanto à faixa etária e aos níveis socioeconômico e cultural. Uma parcela era oriunda da classe média e outra pertencente à classe média baixa. Boa parte das famílias dos alunos possuía

televisor, videocassete, telefone fixo e celular, automóvel, jogos eletrônicos; entretanto, poucos possuíam computador em sua residência e faziam uso desse aparelho em casas especializadas. A faixa etária variava entre onze e dezoito anos de idade.

Grande parcela dos estudantes radicados no bairro estava matriculada em escolas particulares localizadas no entorno e a outra parcela frequentava esta unidade escolar. Fato bastante curioso acontecia nos meses que antecediam o final de cada ano. Os pais dos alunos da rede particular, ao constatarem séria falta de comprometimento pedagógico de seus filhos, procuravam essa escola pública a fim de garantir a classificação na série seguinte e, findado o tempo letivo estadual, imediatamente, solicitavam os documentos comprobatórios, a fim de novamente efetivar a matrícula na rede privada de ensino, o que lamentamos profundamente.

O tempo destinado a cada aula era de cinquenta minutos. Havia regras claras para o início e término das mesmas. Soava uma campainha e todos sabiam o que significava aquele som. Após esse sinal, a(o) docente se retirava, permitindo a entrada de outro docente e os discentes permaneciam na mesma sala de aula.

O total de horas letivas correspondia a cinco horas diárias, divididas em seis aulas, havendo um intervalo de vinte minutos para a distribuição da merenda, para o lazer e o convívio social.

Foi percebida uma média de cem alunos por período chegando atrasados para o início da primeira aula, comprometendo a efetivação dos trabalhos pedagógicos. Outro grupo de aproximadamente trinta alunos permanecia na praça pública ao redor da escola e entrava no momento em que desejasse.

Foi percebido ainda baixo índice de participação dos pais nas decisões para a elaboração do Regimento Escolar e Proposta Pedagógica, bem como no desenvolvimento pedagógico dos alunos, delegando o ensino, bem como a educação de seus filhos, para os profissionais que ali atuavam.

3.1.3. A instituição de ensino e os docentes

Consultando o arquivo da instituição de ensino foi constatado que a escola possuía sessenta professores, todos com formação universitária, atuando nos cursos de Ensino Fundamental e médio, e uma média de quinze profissionais, que no momento encontram-se licenciados para tratamento de doença, para gozo de licença-

prêmio e outros interesses particulares.

3.1.4. A instituição de ensino e os funcionários

O quadro de funcionários seguia a legislação específica que previa a quantidade de acordo com o número de alunos matriculados e períodos de funcionamento da escola. Assim, comportava quatro funcionários no Quadro de Agente de Organização Escolar⁴ (QAE), quatro no Quadro de Serviços Escolares⁵ (QSE) e uma professora readaptada⁶.

Verificando entre a quantidade de funcionários possível e a de fato existente, pude notar a falta de três funcionárias: uma da equipe de Agente de Organização Escolar que se encontrava afastada no Tribunal Regional Eleitoral, outra da equipe de Agente de Serviços Escolares prestando serviços na Diretoria Regional de Ensino e ainda, a professora readaptada afastada de suas atividades para tratamento de doença.

3.1.5. A instituição de ensino e os aspectos físicos

A escola possuía dez salas de aula, medindo 48 m² cada uma. Conforme determina a legislação de agrupamento de alunos, o espaço físico ocupado era de 1,20 cm por aluno. As carteiras eram organizadas em fileiras de maneira que um se sentava atrás do outro, uma vez que não havia espaço físico para outra disposição. As carteiras das salas de aula estavam todas danificadas, algumas com buracos enormes, impossibilitando seu uso.

As salas de aula estavam sem cortinas e possibilitavam o reflexo do sol diretamente no rosto do aluno, dificultando a visualização da lousa. Essa era a maior reivindicação dos alunos. O chão e corredores de acesso às salas estavam extremamente sujos e com paredes pichadas.

⁴ Compõe o Quadro de Agente de Organização Escolar funcionário(a) pertencente à Secretaria de Estado da Educação, nomeado(a) por concurso público para prestar serviços gerais de atendimento à comunidade interna e externa.

⁵ Compõe o Quadro de Agente de Serviços Gerais funcionário(a) pertencente à Secretaria de Estado da Educação, nomeado(a) por concurso público para prestar serviços gerais de limpeza.

⁶ Professora readaptada – professora que, tendo passado por perícias médicas, deixa de ministrar aulas e passa a colaborar nas tarefas escolares condizente com o rol de atividade estabelecido pelo Departamento Médico.

O piso da quadra poliesportiva necessitava de reparos urgentes e pintura demarcando as modalidades dos jogos. Nas proximidades desse local, havia um esgoto a céu aberto, contendo alguns bichos peçonhentos e mau cheiro, muito mato e árvores necessitando de podas. A professora Maria Lígia, de educação física, revelou-me que reivindicava há anos a canalização do esgoto e maior atenção para seu local de trabalho.

No pátio onde os alunos permaneciam durante o intervalo, havia rachaduras imensas, devido ao tráfego de veículos pesados nas proximidades.

Os banheiros, tanto o masculino como o feminino, contavam com muitas pichações, vazamentos, vasos sanitários e torneiras quebrados e um mau cheiro incrível, inviabilizando seu uso diário. Alguns alunos me revelaram que só os utilizavam em caso de extrema necessidade.

Os bebedouros apresentavam azulejos quebrados, colocando as crianças em risco de se machucarem, infiltrações e vazamentos na parede.

Não havia bancos para as crianças no refeitório nem no pátio; elas se viam obrigadas a equilibrar o prato de comida em uma das mãos e em pé fazer a refeição – cena real de desrespeito.

A pintura interna e externa do prédio encontrava-se em estado lastimável. Havia manchas de bolor em alguns pontos.

O esgoto das casas vizinhas era jogado no terreno da escola, o muro que dividia a escola e as residências encontrava-se sem pintura e com uma aparência horrível de abandono. No muro da frente existiam quatro *outdoors*, um deles estava sendo coberto pelos galhos de uma árvore que necessitava de podas. Verificando os contratos de uso do espaço público, constatei que um deles estava vencido e em débito há mais de um ano.

Além dos problemas constatados pela minha leitura, como não poderia deixar de ser, quis conhecer qual era o principal dificultador das práticas de leitura e tive como resposta, a ausência da biblioteca escolar. Assim, fui verificar uma sala que abrigava as obras e nesse local, encontrei algumas prateleiras com livros desarrumados, vários deles espalhados pelo chão, um fogão velho, um televisor, um ventilador, entre outros objetos inservíveis, ocupavam o espaço de uma pequena sala muito escura medindo aproximadamente 12m², dando acesso ao banheiro dos professores.

3.1.6. A instituição de ensino e as práticas de leitura

A fim de verificar como se davam as práticas de leitura acompanhei e gravei em áudio e vídeo, posteriormente transcrevi as práticas de leitura realizadas em uma aula das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Inglês, História, Geografia, Artes, Educação Física e Leitura. Apesar de todo meu esforço não foi possível observar a aula de Ciências⁷. Interessava-me estudar as práticas de leitura realizada em cada disciplina.

Com a finalidade específica de investigar as práticas de ensino-aprendizagem da leitura nas diversas disciplinas em sala de aula, pude verificar que, com exceção da aula de Leitura e de Artes, era feita a leitura em voz alta de textos contidos nos livros didáticos.

Na aula de História, a professora Carmem ofereceu aos alunos o livro didático o qual seria utilizado pelos alunos durante o ano letivo de 2006. Posteriormente, pediu ao aluno número um da chamada que iniciasse a leitura do texto em voz alta e seguiu até o aluno número quinze. Os demais iriam continuar a leitura na próxima aula, avisou a professora.

Na aula de Matemática, a professora selecionou no livro didático dois textos e escreveu-os na lousa. Cada um continha aproximadamente cinquenta palavras – “Santa Catarina: o Estado das Temperaturas Extremas” e “O Cheque Especial”. Estes continham situações-problema, um envolvia as temperaturas negativas e positivas registradas em Santa Catarina e o outro envolvia saldo negativo de uma conta bancária. Disse aos alunos: “Hoje nós vamos usar a leitura para entender a aula de Matemática. Então vamos aplicar a leitura e entender o conteúdo de Matemática”.

A professora Vânia de Geografia pediu aos alunos que abrissem o livro didático para a leitura do texto sobre os relevos brasileiros e que o aluno número um da chamada iniciasse a leitura do texto geográfico em voz alta. Dessa forma seguiu a leitura até o findar da aula.

Na aula de Educação Física, a professora escreveu na lousa um texto sobre a importância da prática de esportes. Este texto continha, aproximadamente,

⁷ A profissional ausentava-se nos dias combinados.

cento e cinquenta palavras e foi recortado do livro didático de Língua Portuguesa.

Verificando as práticas de leitura em sala de aula, pude constatar que essas são, em sua grande maioria, leituras em voz alta de textos escritos nos livros didáticos, referentes aos conteúdos específicos de cada disciplina estudada.

A professora indicava quem deveria começar e seguia interrompendo a leitura e interferindo com as suas interpretações, exceto no caso da professora de Educação Artística, que proporcionou a um grupo de cinco alunos a oportunidade da encenação da fábula como releitura do texto escrito, entretanto, os demais alunos repetiram a leitura em voz alta como em todas as demais aulas.

A característica mais notável nas práticas observadas é a leitura em voz alta de textos fragmentados nos livros didáticos sem discussão sobre a interpretação individual ou coletiva dos textos. Essa prática parece aproximar-se da leitura como simples decodificação de código, uma reprodução mecânica de informações por um leitor passivo, “um aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana), evidenciado no referencial teórico.

O fato de as crianças desta instituição de ensino lerem os textos em voz alta pode nos remeter à prática utilizada no Egito antigo, em meados do segundo milênio a.C., época em que a leitura era fisicamente realizada em voz alta por meio de um escriba-testemunha (Fischer, 2006: 26). Para os egípcios a palavra *dj* além de designar leitura também significava declamar.

É de se notar que o há de comum entre os escribas e os alunos são as leituras em voz alta. Os escribas egípcios, por certo, alcançavam *status* profissional; em oposição a isso, alguns alunos contemporâneos ao que parece não se sentem tão confortáveis com essa prática, ao afirmarem que:

Na escola você sempre precisa estar lendo para a sala inteira em voz alta, de vez em quando, você fica tremendo, com medo, receio de errar, mas isso é normal e é legal (Marina).

Quando eu entrei na escola sempre as professoras liam os textos, só não gosto de ler alto porque fico com vergonha e fico também nervosa (Priscila).

Em relação a leitura em voz alta, pensemos nos casos específicos de Marina que fica “tremendo, com medo de errar”, mas considera isso normal, ou de Priscila que fica “com vergonha e nervosa”. Portanto, o que tentei mostrar é que a

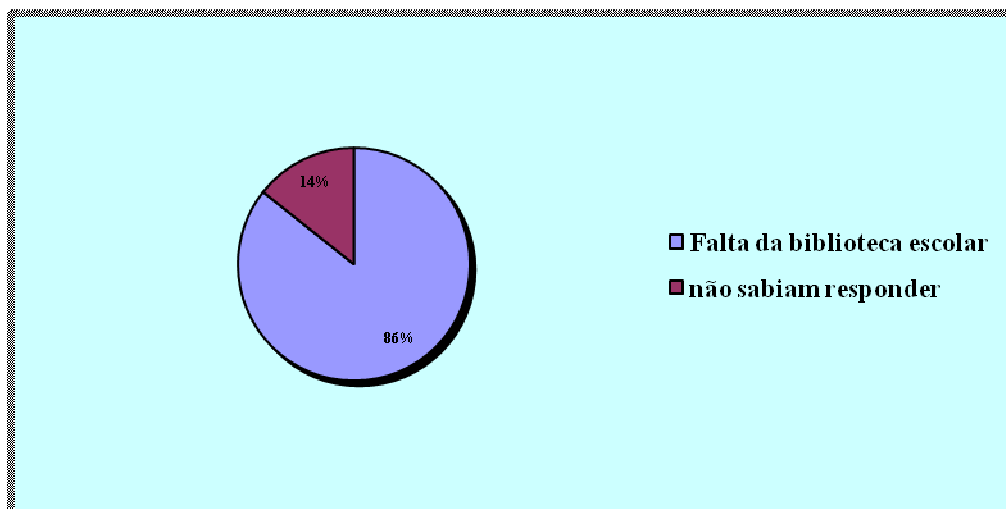
prática de leitura em voz alta para os escribas representava uma experiência positiva, já para alguns de nossos alunos parece o contrário, o que nos mostram os fragmentos ora apresentados. Assim, essa prática nas escolas não é muito apropriada e carece de maior atenção por parte dos profissionais interessados em incentivar a leitura.

Um dos papéis da escola é o de incentivar a leitura e dependendo das práticas que são desenvolvidas em sala de aula ela pode abrir caminhos para o gosto ou desgosto pela leitura.

3.1.7. Dificultador das práticas de leitura

Consultando quatorze professores sobre qual era o principal dificultador para as práticas de leitura doze revelaram que era a falta da biblioteca escolar, dois professores participantes não souberam responder, conforme podemos ler nas indicações do gráfico 1.

Gráfico 1 – Dificultador das práticas de leitura



A falta da biblioteca, como principal dificultador para a prática de leitura, foi apontada primeiramente pelo professor de Língua Portuguesa. Com destaque para alguns relatos que dão ênfase a dificuldade de leitura no desenvolvimento das aulas:

Nossa escola não possui uma biblioteca, o que dificulta muito o trabalho na disciplina de Língua Portuguesa [...] (Prof Davi, Língua Portuguesa).

Realmente a falta da biblioteca é também o principal problema para o desenvolvimento das aulas de leitura (Prof^a. Elis, Leitura).

Se a Secretaria da Educação permitisse a construção de uma biblioteca, o nosso trabalho com a leitura seria facilitado (Prof^a. Cátia, História.).

Também concordo que a falta da biblioteca é nosso principal problema (Prof^a. Vânia, Geografia).

Os dizeres dos professores Davi e Elis, principais responsáveis pelo ensino e prática constante da leitura, produziram eco na voz dos demais participantes do grupo docente. Os professores, com exceção de dois que não souberam responder, indicaram a inexistência da biblioteca escolar como o principal dificultador para as práticas de leitura. A partir da textualização dos relatos dos professores foi possível reconhecer a ausência da biblioteca como mais uma dificuldade para o ensino da leitura.

3.2. Texto 2- Reconhecimento-responsabilidade

Por meio da leitura da história da instituição de ensino, seus aspectos físicos e principais dificuldades, foi possível, é evidente, na minha visão, conhecer as principais necessidades da escola e, assim, reconhecer a responsabilidade gestora em mover ações objetivando uma melhor organização, demais providências e adaptações no espaço físico, adequando-o às necessidades sociais dos seres que constituem a comunidade escolar.

É inerente ao cargo de diretora de escola, atualmente entendido como gestora escolar, a responsabilidade por toda a organização da instituição de ensino, evidentemente, respeitando a hierarquia e todas as legislações em vigor. Vale registrar que algumas legislações muitas vezes dificultam ou até mesmo impedem o fortalecimento e articulação de ações de autonomia das instituições, esta questão

suscita maior cuidado e ampliação do debate em favor de uma política de organização menos dirigida e mais autônoma, de acordo com as especificidades de cada comunidade escolar.

Com isto, pude perceber de fato e refletir criticamente sobre o quanto seria árdua minha tarefa, pois entendo que no exercício de minha profissão está implícita a responsabilidade e a ética, então, não poderia me furtar dos problemas que urgiam resoluções. A seguir apresentam-se tópicos relacionados ao texto 2 e seus subtextos.

A seguir apresentam-se os textos relacionados à presente parte, tratando-se de novas ramificações, a saber:

3.2.1. Aspectos Organizacionais

A fim de iniciar a organização do ano letivo comecei pela organização do calendário escolar para o ano de dois mil e cinco, com a previsão dos duzentos dias de efetivo trabalho escolar, a realização dos eventos, as reuniões docentes, da associação de pais e mestres e outros.

3.2.2. Organização de reunião de pais

Convoquei os pais dos alunos para uma reunião, por meio de telefonemas, cartas e até chamada na rádio local, pois no mês de férias é difícil contatá-los. A reunião aconteceu, mas apesar de todo esforço, infelizmente não conseguimos informar e contar com a presença da maioria dos pais ou responsáveis. Entretanto, os que compareceram ouviram atentamente a explanação sobre as dificuldades que me afligiam naquele momento. Assim, solicitei as contribuições voluntárias e todos foram unânimes em apoiar despendendo aquilo que podiam: ajuda financeira ou trabalho, cada um contribuindo um pouco.

Esse evento teve como objetivo as devidas apresentações, a colocação das necessidades e a busca de colaboradores para a construção conjunta das metas de ação. A meu ver, essas eram as prioridades no início do mês de janeiro de 2005. Dessa forma, pude realizar pequenos reparos em portas, troca de vidros, enfim, a limpeza geral do prédio foi feita por funcionários, alunos e alguns pais voluntários.

A Secretaria de Estado da Educação enviou verba no valor de dez mil reais destinada à compra de tintas e pincéis e outros materiais necessários para a efetivação da pintura. Assim, pudemos pintar a parte interna e externa do prédio escolar. Para a mão-de-obra, contamos com a colaboração voluntária de um profissional, tanto na pintura como na limpeza do mato ao redor da quadra poliesportiva.

3.2.3. Organização do quadro de funcionários

Nessa árdua tarefa de organizar a instituição de ensino, verifiquei que o número de funcionários na secretaria da escola era insuficiente para a desenvoltura dos trabalhos nos três períodos de funcionamento do estabelecimento de ensino.

Uma das funcionárias encontrava-se afastada junto ao Tribunal Regional Eleitoral; analisando a legalidade do ato, agendei um horário com o juiz responsável e, com toda humildade, revelei as dificuldades relacionadas ao pessoal de equipe solicitando a devolução da funcionária. Devo aqui ressaltar e agradecer a atenção e as palavras proferidas pelo Meritíssimo Juiz quando disse que valorizava a educação e que tinha plena consciência das dificuldades encontradas no cotidiano educacional. Sensibilizado com a solicitação, prometeu verificar as medidas legais e encaminhar a funcionária ao cargo de origem (fragmento de conversa, 2005)⁸.

No prazo de trinta dias corridos, a funcionária, apesar de contrariada, foi reintegrada à secretaria da escola. Devo ressaltar que, para conseguir oferecer à população um trabalho eficiente, o número de funcionários que atua em instituição escolar pública se revela uma questão a ser repensada pelos órgãos superiores.

Mesmo com a reintegração daquela, ainda faltavam funcionários para fazer a limpeza das dez salas de aula, dos corredores, do pátio e dos banheiros da escola com fluxo diário de uma média de mil alunos. A Secretaria de Estado da Educação repassava para a Associação de Pais e Mestres o recurso financeiro para a contratação de duas funcionárias; entretanto, era fácil perceber pela demanda de trabalho que duas pessoas não conseguiam manter todos os espaços limpos em três períodos de funcionamento.

Constatedei também que havia uma funcionária prestando serviços na

⁸ A conversa entre a gestora e o juiz foi anotada em diário de campo da pesquisadora.

Diretoria Regional de Ensino, então solicitei ao Dirigente Regional de Ensino a reintegração da mesma ao quadro de funcionários.

Consultando a professora readaptada, ela me revelou que não mais poderia retornar ao trabalho devido a suas condições de saúde e aguardava sua aposentadoria. Essa vaga foi posteriormente preenchida por uma outra professora, também readaptada, que passou a colaborar na organização dos livros que se encontravam desorganizados e ainda caindo dos armários, colocando à disposição o acervo, antes trancado.

Já no ano 2007 uma outra professora da escola foi readaptada e também passou a exercer suas novas funções organizando os livros. No ano de 2008, devido à municipalização de uma escola nas proximidades, a professora readaptada foi integrada nesta escola, passando a colaborar na organização e empréstimo de livros. O propósito inicial era conseguir uma funcionária para auxiliar os alunos na organização, empréstimo dos livros e incentivo à leitura e, assim, foi possível conseguir três professoras readaptadas bastante comprometidas com o trabalho que desenvolvem e conscientes do papel social que desempenham.

3.2.4. Organização de horários

Retomo o texto por mim elaborado verificando que alguns alunos permaneciam na praça em frente à escola até o momento em que desejassem e outros chegavam periodicamente atrasados; ficando evidente a perda pedagógica, quis ouvi-los sobre o que motivava o ato.

Em suas respostas disseram em tom de riso que a praça é mais “legal” que a escola, mas não souberam dizer porquê. A permanência dos alunos na praça de frente à escola não é recente; reduzir esse hábito demandou um árduo trabalho de toda a equipe; os professores se responsabilizaram por conscientizar os alunos sobre as perdas pedagógicas; os funcionários, a professora coordenadora e a gestora contribuíram avisando aos pais sobre a ausência de seus filhos na primeira aula, os policiais que fazem a Ronda Escolar colaboraram intensamente tornando-se parceiros nessa tarefa e na elaboração de outras atividades durante o ano todo.

Com relação ao atraso nos horários de entrada dos alunos, esses denunciaram que tal fato ocorria devido aos constantes atrasos do transporte coletivo. Na tentativa de resolver o problema, entrei em contato, por telefone, com o

proprietário da única empresa de ônibus existente na cidade e solicitei providências. No primeiro, no segundo e no terceiro contatos não obtive sucesso, já na quarta tentativa tive a promessa de ajuste nos horários de acordo com as necessidades dos usuários. Dias após, verificamos que a promessa fora cumprida. Agradecemos ao proprietário pela atenção e respeito aos alunos usuários do transporte coletivo.

Muito há que ser feito, mas o fundamental é considerar que o conjunto de ações teve impacto importante na projeção de nossos desafios.

Evidentemente, não podíamos apenas colocar os alunos dentro da escola e nos furtarmos ao compromisso de tornarmos o espaço escolar mais atraente e solidário. Paralelamente, promovemos várias ações de integração entre alunos e comunidade; tais como: arrecadação de agasalhos e de alimentos, os quais são doados às instituições carentes da cidade; campanhas de esclarecimentos para a comunidade de assuntos como dengue e educação viária e, ainda, promovemos gincanas internas tendo como critérios para pontuações as arrecadações, a limpeza das carteiras e das salas e o melhor aproveitamento pedagógico nas aulas; todos os alunos participaram com grande entusiasmo.

Para tentar minimizar a ausência da família na escola, promovemos a festa junina e até me vesti de noiva para o casamento caipira, a fim de nos divertimos e diminuir o distanciamento entre as famílias e a escola.

Ainda no sentido de estreitarmos essa distância, promovemos o conselho de série interativo, em que alunos, pais e professores refletem sobre o caminhar pedagógico individual e propõem sugestões para uma aprendizagem significativa. Outros eventos durante o ano foram promovidos, mas registramos baixa frequência dos pais, infelizmente. Iremos continuar insistindo até conseguirmos atingir nosso objetivo integralmente.

Incentivamos a formação do Grêmio Estudantil, o qual desenvolveu muitas ações e eventos chegando a, no final do ano de 2005, tornar-se matéria de reportagem do jornal local pela eficiência dos atos.

Durante o intervalo das aulas, semanalmente, foram promovidos vários eventos, tais como: o dia da pizza, dia do pastel, dia do cachorro-quente e outros, a fim de conseguir recursos financeiros para pequenas adequações no espaço físico da escola, de maneira a atender as necessidades sociais.

3.2.5. Pequenas Reformas

Foram realizadas também pequenas reformas nas carteiras, essas foram encaminhadas para Hortolândia, onde os presidiários da penitenciária local desenvolvem o trabalho, com isto obtêm a diminuição da pena na proporção de dois dias de trabalho por um dia a menos no total de dias da pena de reclusão atribuída. Vale lembrar que a Prefeitura Municipal nos cedeu o caminhão para o transporte e a escola, por meio das arrecadações de contribuições de pais e eventos proporcionados, arcou com os custos do combustível e o valor pago ao pedágio.

Por meio das contribuições dos pais, arrecadação de recursos nos eventos e verba recebida para a manutenção do prédio, foi possível a colocação de cortinas em oito das dez salas de aula em que o sol refletia diretamente na lousa, o que dificultava a visão dos alunos.

A reforma do piso do pátio escolar, a construção dos bancos para os alunos e a limpeza das pichações nos banheiros masculinos e femininos foram realizadas com o montante arrecadado durante o período de seis meses de eventos. Quanto à necessidade de canalização do esgoto próximo à quadra poliesportiva, solicitei verba junto à Secretaria da Educação, comprovando, por meio de fotografias, a urgência de intervenção, após cinco meses conseguimos uma parte do conserto, e a satisfação dos alunos e professores foi constatada.

Com o passar do tempo, os alunos e professores continuaram reivindicando providências com relação à totalização da canalização do esgoto. Os alunos do Ensino Médio, a professora de Língua Portuguesa e uma pesquisadora da Unicamp que desenvolvia sua tese de doutorado nesta escola trabalharam juntos na elaboração de um jornal escolar, este continha assuntos de interesse dos alunos, e a questão do esgoto esteve presente na matéria publicitária produzida.

As reivindicações continuaram e semestre a semestre reiterávamos as solicitações de providências. Após muito esforço, e repito, muito esforço, finalmente no primeiro dia do mês de julho do ano de 2008, as obras foram iniciadas. Aqui vale registrar que a gestão governamental⁹ tem se demonstrado bastante preocupada com as reformas das escolas e incentivo à leitura.

⁹ Governador do Estado de São Paulo - José Serra – gestão 2007-2010. Secretária Estadual de Educação – Sra. Maria Helena Guimarães de Castro.

3.2.6 *Biblioteca escolar*

Até aqui as ações foram voltadas para as principais necessidades da escola e não poderia me furtar daquela que, naquele momento, a meu ver era a principal: a falta da biblioteca escolar. A partir da textualização dos relatos dos professores sobre o principal dificultador da prática de leitura, foi possível conhecer e reconhecer a ausência da biblioteca como mais uma dificuldade para o ensino da leitura.

Diante dessa constatação, e apesar dos inúmeros problemas descritos neste capítulo, esse dado teve para mim um significado muito maior e então procurei mover ações para superar esta e as demais dificuldades, o que demandou um esforço significativo de minha parte.

Verifiquei a possibilidade de inverter os espaços entre a sala que abrigava as caixas de papelão contendo o acervo bibliográfico e a sala dos professores. Para tanto, uma pequena reforma nos espaços físicos se fazia necessária, mas onde encontrar recursos financeiros para a realização das obras?

Com a colaboração dos membros da Associação de Pais e Mestres, realizamos eventos como “dia da pizza, dia do cachorro quente” e outros até conseguir o montante necessário para a realização de uma pequena reforma no espaço físico.

Assim, entre os primeiros e os últimos dias do mês de janeiro do ano de 2006, foi possível amenizar a problemática para o armazenamento do acervo. A intervenção realizada foi a inversão do espaço da sala dos professores, medindo aproximadamente 48 m², para a sala que em caixas abrigava o acervo, medindo aproximadamente de 12 m². Esse espaço ainda é insuficiente para atender às necessidades dos usuários, mas uma intervenção possível naquele momento.

Logo abaixo, apresento as imagens da nova biblioteca e da sala que passou a ser ocupada pelos professores nos momentos de intervalos das aulas, servindo também de apoio para armazenar seus pertences, diários de classe e livros de suporte para as aulas.

Figura 9 – Nova biblioteca escolar e sala dos professores

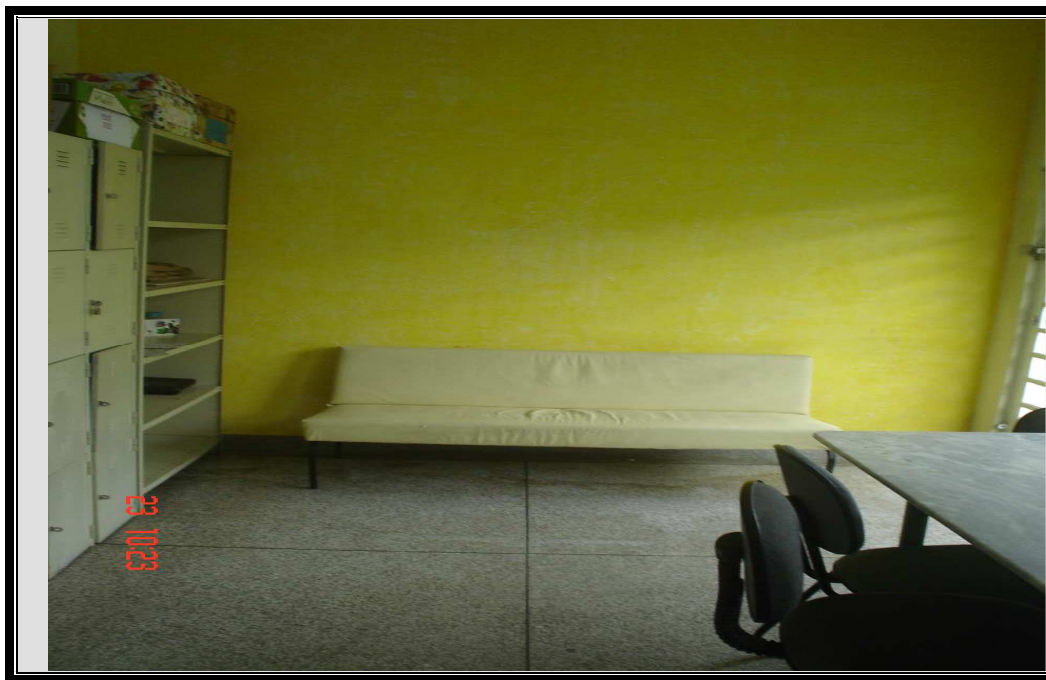


A nova sala da biblioteca é um pouco mais ampla, sendo capaz de receber o acervo. Ressalto que a preocupação não se resumia ao espaço pelo espaço, mas à junção da materialidade física com as necessidades sociais mais amplas de seus usuários, o livre acesso e manuseio dos livros e revistas existentes como fonte de informação e de formação.

Devo ressaltar que apenas a existência de uma biblioteca, com bom acervo, isoladamente, não garante uma prática eficiente de ensino-aprendizagem da leitura, nem mesmo desenvolve nos alunos o gosto pela leitura. Na realidade, pressuponho que sua inexistência constitui-se em uma dificuldade a mais a ser superada. Além do mais, conforme apontam Hillesheim; Fachin (2003) e Fragozo (1994), a biblioteca escolar é um espaço importante no processo ensino-aprendizagem. Entretanto, sua ausência não pode se constituir em argumento para a ausência das práticas de leitura, pois, conforme defendo, o mundo é uma grande obra a ser lida e relida a todo instante.

A sala dos professores recebeu alguns armários para acomodar seus pertences, um sofá, uma mesa de superfície lisa de mármore branco com quatro cadeiras rotatórias, conforme figura 9. As paredes foram pintadas e uma delas recebeu uma massa denominada grafiato, de espessura fina e áspera formando uns desenhos e pintada de amarelo, que a meu ver representa claridade e, com ela, a luz e a sabedoria.

Figura 10 – Sala dos professores



Foi possível notar que esse espaço era insuficiente para acomodar uma média de dez professores por período, assim, para ampliarmos o espaço da sala dos professores, abrimos uma porta lateral e, aproveitando algumas árvores já existentes, cortando o mato e plantando algumas flores, formamos um jardim, conforme podemos visualizar na figura 10.

Figura 11 – Porta lateral da sala dos professores



Essa é a imagem vista por outro ângulo da porta de acesso à sala dos professores e do jardim que formamos. Desde então, percebi de um lado a biblioteca escolar e de outro o jardim.

No dia 31 de janeiro de 2006, os professores retornaram das férias, conheceram os novos espaços: o da biblioteca, a sala dos professores e o jardim. No momento em que uma das professoras avistou o jardim pela primeira vez, proferiu as seguintes palavras:

O que foi feito aqui? Que maravilha! A natureza que temos lá fora foi trazida para dentro da escola, que maravilha! (Profª Vânia, Geografia).

Além dessas palavras, retirou seus sapatos, a qual disse apertavam seus pés, deslizou-os e massageou-os sobre as pedras que minutos antes haviam sido molhadas. Momento este que podemos apreciar na figura a seguir. Essas palavras, ações e paixões foram repetidas por outras professoras que também chegavam, num gesto de aliança que se expandia.

Figura 12 – Professora apreciando a natureza



Essa cena foi encantadora e não sai de minha memória, pois percebi nas ações, uma fonte de energia que atraiu e contagiou, num passe de mágica, vários corpos que se uniram, um molhando a grama, outros massageando os pés, outro contemplando a beleza indescritível de um beija-flor que também apareceu para enriquecer nosso encontro; outro professor também deu seu depoimento sobre o

local dizendo:

O jardim na escola valoriza o ambiente escolar harmonizando-o como um todo; também serve para resgatar o valor das plantas, o habitat dos animais, tornando assim, lugar agradável para a convivência da comunidade escolar. Para mim este será um lugar de descanso, onde irei repor as energias e buscar a paz (Prof. Davi – Língua Portuguesa).

Esse local passou a fazer parte do cotidiano dos docentes. Nos momentos de pausa entre uma aula e outra ou nos intervalos de vinte minutos de descanso em cada período, eles tomam café, conversam e contemplam a beleza indescritível das flores coloridas, ouvindo o som do canto dos pássaros e se emocionam com o beija-flor que rotineiramente participa orgulhosamente de momentos tão especiais.

Reconheço que a abertura da porta tinha o objetivo de ampliar o espaço físico da sala dos professores como forma de compensá-los pela “perda” em função da permuta de espaço para a formação de uma biblioteca mais ampla, possibilitando o acesso dos sujeitos às obras e pesquisas. Vale lembrar que não valorizamos o espaço pelo espaço, mas a adequação às demandas dos sujeitos usuários.

Além de alargarmos o espaço, pudemos trazer para o recinto escolar a belíssima paisagem que entorna a escola e devido aos variados discursos positivos de aceitação em torno do jardim, outra pergunta surgiu, tal qual: por que os professores se encantaram tanto com aquele novo local?

Em seus depoimentos, afirmaram amar a natureza, no entanto, lamentam que por razões cotidianas de trabalho estafante não olham, não observam a beleza da natureza em sua volta. Percebem a alarmante destruição da natureza e têm consciência sobre a importância de sua preservação.

A partir dos depoimentos e da minha percepção sobre a grande emoção que o contato com a natureza causou nos docentes, pude ler com maior rigor aquele novo contexto. As mudanças de ambiente entre a sala dos professores, a biblioteca e a construção do jardim possibilitaram a ampliação do meu olhar. Assim, propus aos docentes um trabalho de leitura no contexto socioambiental, pois de um lado temos a

exuberante beleza natural em nossa volta e de outro a leitura expressa pela linguagem que cada um faz sobre esse contexto.

Somente nesse momento, compreendi e reconheci que o trabalho de leitura a ser desenvolvido poderia ter como base textos sobre a problemática socioambiental que o mundo vive na atualidade. Assim, decidimos conjuntamente que o projeto interdisciplinar de leitura envolvendo gestora-pesquisadora, professores e alunos do Ensino Fundamental poderia tratar da leitura de mundo com foco na problemática socioambiental. Este assunto parte da necessidade de o homem se conscientizar da importância de preservar o planeta Terra, a partir de ações na comunidade, uma vez que “O aluno aprende (melhor) quando torna significativa a informação ou os conhecimentos que se apresentam na sala de aula” (Hernandez, Ventura, 1998:31), e a leitura permeia e ultrapassa o conteúdo das disciplinas.

4. Síntese do capítulo III

O presente capítulo objetivou descrever o primeiro movimento da pesquisa: Reconhecimento-identificação, quando procurei, por meio da leitura do Plano Gestão triênio 2003-2006, da leitura que realizei sobre os aspectos físicos da escola e também por meio de fotografias, apresentar a história da instituição de ensino desde sua fundação, a área externa em que a escola está localizada e as principais necessidades dos seres sociais. Esta última, levou ao Reconhecimento-responsabilidade, pois é inerente ao cargo de diretora de escola, atualmente entendido como gestora escolar, a responsabilidade por toda a organização da instituição de ensino. Neste sentido, muitas ações foram voltadas para as principais necessidades apontadas, com ênfase na biblioteca escolar.

Apresentado o primeiro movimento da pesquisa, a seguir o Reconhecimento das práticas de leitura na perspectiva interdisciplinar.

CAPÍTULO IV

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE LEITURA NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR



imagem apresentada na figura 13, é uma fotografia tirada em uma das aulas-passeio e remete à idéia de profundidade e interação, por isso, foi selecionada para introduzir o capítulo ora apresentado.

Figura 13 – Participantes e a leitura



No capítulo anterior, foi apresentado o primeiro movimento da pesquisa: Reconhecimento-identificação e Reconhecimento-responsabilidade. Este capítulo visa a apresentar a descrição e interpretação dos textos que compuseram o segundo movimento da pesquisa.

Ao iniciar o segundo movimento da pesquisa, recortei os dizeres dos professores sobre os interesses dos alunos pela leitura proferidos durante os primeiros encontros pedagógicos e confrontei-os com as respostas dos alunos dadas por meio de um questionário. Por um lado, interessava-me estudar os dizeres dos professores sobre o interesse dos alunos pela leitura, e por outro, os dizeres dos alunos sobre o interesse pela leitura.

Na sequência, alunos e professores responderam a um questionário contendo uma pergunta: o que é leitura? Interessava-me estudar os conceitos de leitura dos participantes.

Considerando os textos que compuseram, percebi a necessidade de intervenção promovendo encontros de formação, diálogo, reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem da leitura, troca de experiências, planejamento das aulas, entre outras atividades.

Após alguns encontros de formação, foi por mim acompanhado e gravado em áudio e vídeo o desenvolvimento de novas práticas de leitura, intra e extraclasse, bem como as interações dos alunos e relatórios produzidos sobre cada aula. Pela abrangência dos textos, os mesmos foram subdivididos.

Texto 1-Reconhecimento dos interesses e conceitos de leitura

Interesse dos alunos pela leitura na visão dos professores;

Interesse dos alunos pela leitura;

Conceitos de leitura na visão dos professores participantes;

Conceitos de leitura na visão dos alunos participantes.

Texto 2- Reconhecimento das práticas de leitura na perspectiva interdisciplinar

Interações com a natureza;

Leitura representada por meio de desenhos;

Minha vida e a natureza;

Leitura das áreas construída e verde;
Leitura e Entrevista;
Leitura como fonte de inspiração para versos e poemas;
Leitura da cadeia alimentar;
Leitura por meio dos sentidos;
Leitura dos sons, gestos, frequência cardíaca e gráficos;
Leitura das espécies de plantas;
Vivências com o meio ambiente;
Caminhada cega;
Aumento da área verde da escola;
Última aula passeio.

4.1. Texto 1- Reconhecimento dos interesses e conceitos de Leitura

Reconhecimento dos interesses e conceitos de leitura na perspectiva interdisciplinar partiu dos textos dos encontros pedagógicos e aborda o interesse dos alunos pela leitura, na visão dos professores participantes. As percepções foram ilustradas nos trechos que seguem.

Na visão da professora Maria, de Inglês, os alunos leem muito pouco por interesse próprio, não sabem dividir o tempo com os jogos eletrônicos e um livro, conforme podemos ler no relato abaixo.

Na minha opinião os alunos de hoje leem muito pouco por interesse próprio ou somente o que os professores requisitam. As crianças não estão sabendo conciliar o tempo dedicado à leitura com o tempo de dedicação aos jogos eletrônicos: os equipamentos eletrônicos em grande parte tomaram o lugar de uma boa leitura, não que não sejam importantes, mas os alunos não estão sabendo compartilhar o tempo com o livro (Profª Maria – Inglês).

No passado, a professora de Leitura revela que seu discurso girava em torno da opinião da professora de Inglês, mas hoje observa que as crianças leem, entretanto, eles leem o que os professores não consideram ideal.

(...) Antigamente eu dizia que os alunos não liam, mas hoje observo que eles leem sim, mas acabamos dizendo que não,

porque eles não leem o que nós professores consideramos ideal (Profª Li – Leitura).

O posicionamento da professora Vânia de Geografia parece ressaltar que o mundo se transforma rapidamente, mas a leitura dos alunos continua conferindo consistência ineficaz.

O mundo se transforma em grande velocidade e a leitura dos alunos continua ineficiente (Profª Vânia – Geografia).

A professora Maria Eliana de Matemática fundamenta seu relato em alguns pontos; na falta de hábito, na dificuldade de interpretação e na falta de estímulo pessoal para a transformação.

Percebo que eles não têm o hábito de leitura, têm muita dificuldade de interpretação e não têm estímulo pessoal para melhorar essa realidade (Profª. Maria Eliana – Matemática).

Concordando com um ponto da opinião anterior, a professora Suellen, de Ciências, entende que a maioria dos alunos têm dificuldade de interpretação de textos.

A maioria não sabe interpretar o que lê (Profª Suellen, Ciências).

Em geral, os professores disseram que os alunos não sabem ler, não gostam de ler, não sabem interpretar o que leem. Com isso, fui impulsionada a investigar as opiniões dos alunos e dos professores sobre conceito de leitura, explicitados nos excertos a seguir.

4.1.2. Interesses dos alunos pela leitura

Os 35 alunos participantes, por meio de um questionário, responderam a duas perguntas: 1) Você gosta de ler? e 2) O que gosta de ler?. Pude verificar nos textos que sintetizo no quadro 5 a seguir que, dos 35 alunos investigados, um respondeu

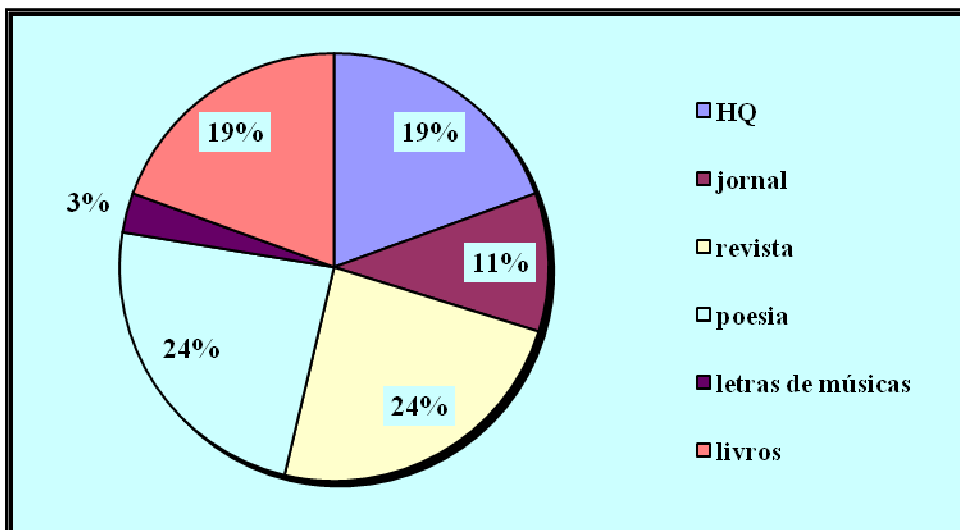
que “não” gosta de ler, cinco revelaram “mais ou menos” e 29 que “gostam de ler”. É imprescindível reconhecer que a maioria dos alunos gosta de ler.

Quadro 5 – Gosto dos alunos pela leitura

Você gosta de ler?		
Sim	Mais ou menos	Não
29	5	1

O quadro 5 sintetiza as respostas dadas pelos alunos. Evidencio que dos cinco alunos informantes de “mais ou menos” e um que “não gosta de ler” ao responderem o que gostam de ler disseram gostar de ler gibi, jornais, revistas, poesias e livros. Já os demais que disseram que gostam de ler diversificaram suas preferências como mostra o gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 – Gêneros



Diante desta constatação, não se pode negar que os alunos gostam de ler, mas que talvez não considerem histórias em quadrinhos, jornais, revistas e poesia como leitura.

Outro fato bastante curioso constatado nas respostas dos discentes participantes foi a revelação de que gostam de ler poemas quase na mesma proporção em que gostam de revistas. Diante disso, a pesquisadora voltou à sala para confirmar as respostas e constatou que a professora de Leitura desenvolvia um

trabalho com poemas e eles estavam “amando”, foi essa a palavra utilizada em coro por vários alunos.

Resgatando as respostas dos professores de que os alunos não gostam ou não se interessam pela leitura, não se pode afirmar que esses elementos nos levam a concluir que realmente não gostam de ler, uma vez que os discentes deram depoimentos fundamentais que indicam exatamente o contrário dessa noção.

Dessa forma, verificamos que há um impasse nas respostas, de um lado temos os docentes afirmando o baixo interesse dos alunos pela leitura e, de outro lado, os alunos revelando que “amam” poesias e gostam de ler revistas, histórias em quadrinhos, livros, letras de música e jornal.

Esses argumentos nos remetem ao que Barthes (1984) considera como dois grandes registros sociais na utilização do termo “leitura”, a primeira é aquela trivial que invade nosso cotidiano, ou seja, leitura de instruções de utilização, jornais, folhas volantes, cartazes, receitas culinárias, revistas, histórias em quadrinhos, enfim só não lê quem não sabe decodificar e a segunda, o que classificamos como leitura nobre, do específico objeto: o livro.

Assim posto, podemos dizer que os alunos preferem a leitura considerada “trivial”, história em quadrinhos, poemas materializados em pequenas obras, entre outras. Os professores, baseados em suas concepções de que a “leitura legítima” é apenas leitura de livros de grandes obras, consideram que os alunos têm pouco interesse pela leitura. Assim, podemos concluir que a leitura “trivial” e a “nobre” fazem parte de uma hierarquia de valores de ordem sociológica, uma vez que “tudo que se lê é discurso, texto, e a leitura, seja qual for o seu sentido, é acesso ao texto” (Barthes, 1987: 188).

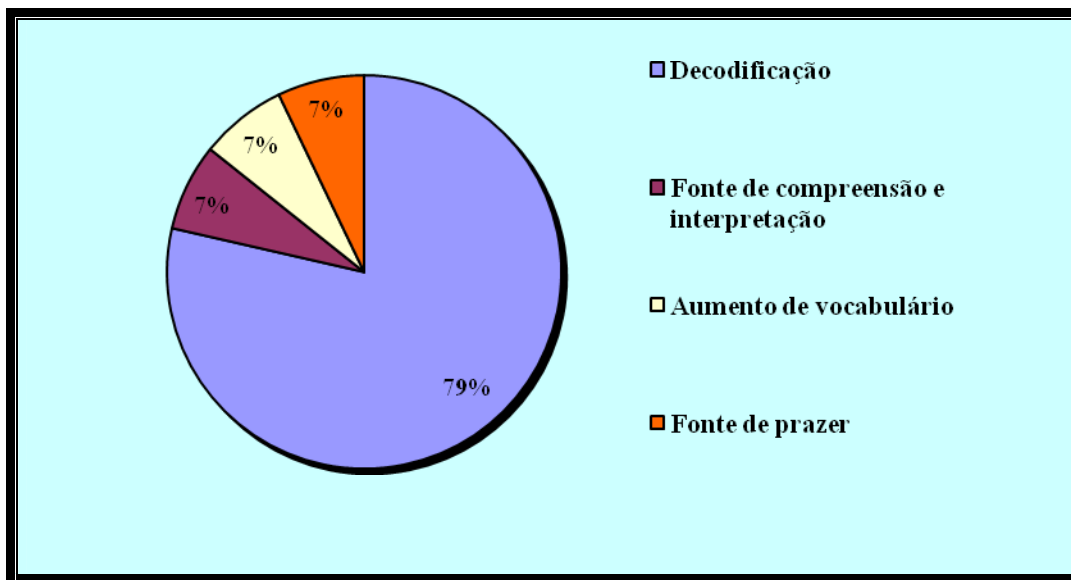
Em síntese podemos afirmar que a diferença entre as duas leituras só tem valor ideológico, uma vez que distingue uma divisão social entre a “classe dos privilegiados, leitores de livros e a dos explorados, leitores de opúsculos” (Barthes, 1987: 188).

E, ainda, a revelação dos adolescentes, em sua maioria, de que gostam de ler revistas e o grande amor pelas poesias me leva a concluir que esses elementos representam fortes argumentos que confrontam e contrariam as opiniões dos professores sobre a falta de interesse dos alunos pela leitura.

4.1.3. Conceitos de leitura na visão dos professores participantes

A fim de identificar os conceitos de leitura, os quatorze professores participantes responderam por escrito a seguinte pergunta: O que é leitura? As respostas foram agrupadas e representadas nos gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3 – Conceito de leitura dos professores



Os professores, conforme apresentado no gráfico 3, em sua maioria entendem a leitura, principalmente, como ato de decodificação de símbolos, aparecendo, em segundo lugar a leitura como fonte de compreensão e interpretação, em terceiro lugar a leitura como recurso para aumentar o vocabulário e como fonte de prazer, conforme veremos a seguir. De forma a esmiuçar as respostas apuradas, é de se destacar alguns posicionamentos de professores:

4.1.3.1. Decodificação

Para a professora Claudete, de História, a leitura representa um ato de decodificação de símbolos para interpretar as informações, as quais podem ser utilizadas de acordo com suas utilidades.

Leitura é o ato de decodificar símbolos para interpretar informações que podem ser utilizadas para diversas finalidades: cultura, lazer, conhecimento, etc. (prof^a Claudete - História).

Sem abandonar a ideia de leitura como decodificação, a professora

Maria de Inglês parece ter uma visão complementar acrescentando que:

a leitura é a habilidade que transcende a simples capacidade de reproduzir oralmente ou mentalmente a superfície textual. Por isso, leitura é a decodificação da linguagem verbal, visual de um meio, seja este um texto, uma imagem ou objeto, considerando a contextualização e a função social de cada um deles. (prof^a Maria - Inglês)

4.1.3.2. Fonte de compreensão e interpretação

A professora Vânia de Geografia vai mais além colocando a leitura como fonte de compreensão e interpretação de um texto, de uma imagem e até mesmo do mundo.

Hoje a leitura é vista como compreensão para o mundo. Só saber gramática não é mais suficiente, é imprescindível compreender e interpretar o que está sendo lido, seja um texto ou uma imagem inserida no mundo (prof^a Vânia - Geografia).

4.1.3.3. Aumento do vocabulário

Com a moldura histórica de que a leitura aumenta o vocabulário, a professora Rose fundamenta sua opinião:

Para mim a leitura é primordial, muito mais que saber quanto é dois mais dois, eu estou sempre incentivando, quanto mais você lê, seu vocabulário aumenta, se o seu vocabulário aumentar, você terá mais sinônimos. Se não entender, volte e leia novamente até entender, porque quanto mais você entende mais quer entender, porque para mim conhecimento puxa conhecimento (Prof^a Rose – Matemática).

4.1.3.4. Fonte de prazer

Sem desprezar a ideia de leitura como possibilidade de acréscimo vocabular, a professora de Leitura considera como fonte de prazer, primeiramente.

[...] na minha área considero a leitura, primeiramente, como fonte de prazer, mas é claro que ler aumenta o vocabulário, mas não coloco esse objetivo em primeiro lugar (Prof^a Délia–Leitura).

Nas respostas dos professores das diversas disciplinas sobre “O que é

leitura?”, pode-se perceber que os professores entendem a leitura como um ato de decodificar os textos escritos e visuais contendo palavras e imagens nas quais o leitor decodifica por meio da leitura e, assim, compreende e interpreta o mundo em que vive. Foi registrada, ainda, a presença de leitura como fonte de prazer, esse ponto é por mim considerado, como princípio propulsor para a formação de uma comunidade leitora.

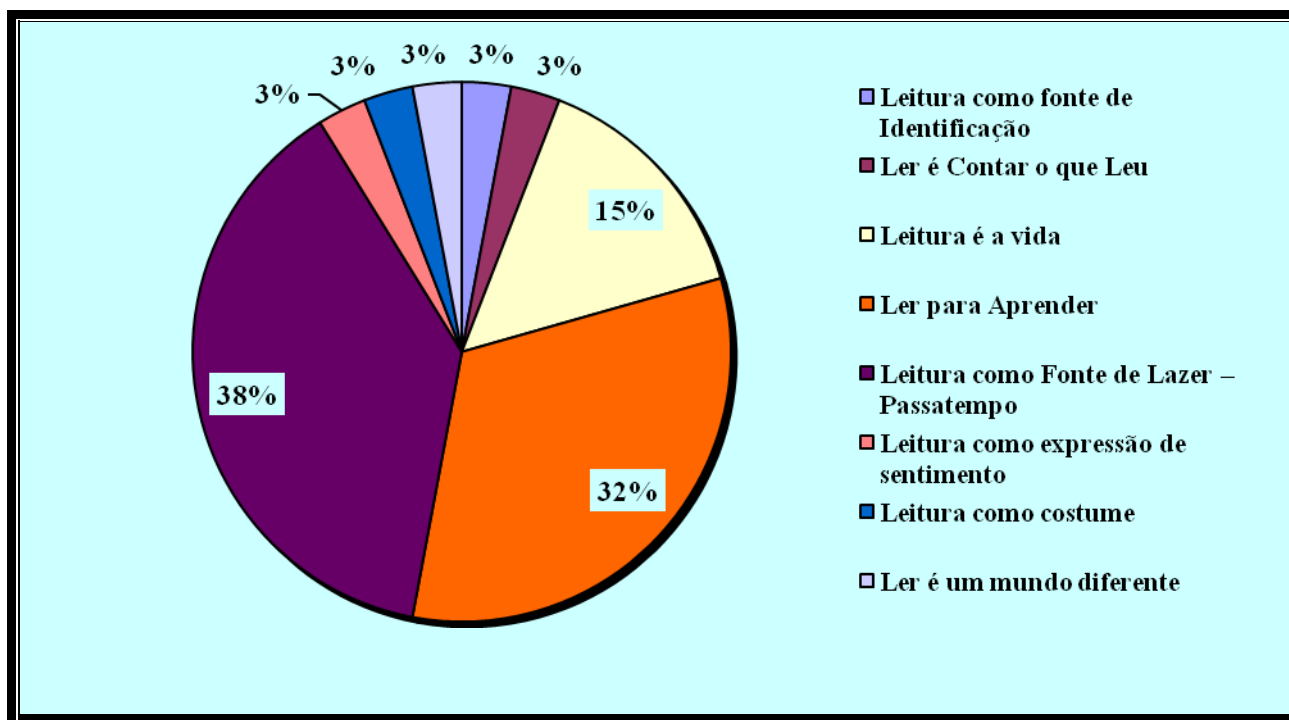
Vale registrar que, ao que parece, os professores colocaram-se na posição profissional e sob essa visão responderem tecnicamente à questão sobre o conceito de leitura, nessa oportunidade desvincularam-se do papel de leitores que também são. Aqui não se propõe buscar a verdade absoluta sobre a definição de leitura, mas estabelecer possibilidades de diálogo em relação às concepções.

Além do mais, o conceito de leitura ou a concepção é individual, por isso mesmo não se trata de buscar o mais adequado, o correto ou incorreto, mas reforçar a polissemia de concepções, as quais podem variar de acordo com a profissão que exerce, o grau de instrução, de cultura adquirida, enfim de indivíduo para indivíduo. Por tudo isso e como forma de alargar o conhecimento sobre o que é leitura, quis saber a opinião dos alunos participantes.

4.1.4. Conceitos de leitura na visão dos alunos participantes

A fim de identificar os conceitos de leitura dos alunos, os 35 participantes responderam por escrito à seguinte pergunta: O que é leitura? As respostas foram agrupadas e representadas nos gráficos 4 a seguir.

Gráfico 4 – Para os alunos, o que é leitura?



O gráfico 4 ilustra a variedade de respostas dadas pelos alunos participantes. A fim de conhecermos um pouco mais a opinião dos alunos recorro alguns fragmentos de dizeres, conforme tópicos enumerados abaixo:

4.1.4.1. *Leitura como fonte de identificação*

A princípio não ficou claro, pelo menos para mim, o que seria leitura como fonte de identificação. Interrogando a aluna, esta me respondeu que logo que vê um livro ou uma revista quer ler, ou seja; tem o desejo de ler. Pude perceber que a palavra identificação para a aluna, nesta frase, é sinônima de desejo Assim, acredito ser legítimo complementar a resposta dada por ela da seguinte maneira.

Leitura para mim é algo com que você se identifica (tem desejo de ler) logo que vê (Lais).

4.1.4.2. *Ler é contar o que leu*

Já Rafael parece entender a leitura como uma motivação para a divulgação da história lida.

Leitura para mim é ler alguma coisa e contar o que você leu (Rafael)

Por ocasião da minha observação nas aulas de Língua Portuguesa e Leitura, pude notar que os professores pediam aos alunos que contassem em sala de aula a história lida anteriormente. Além de objetivar a interação entre os alunos, a divulgação da obra, também utilizavam esse recurso como maneira de avaliar e atribuir nota.

4.1.4.3. Leitura é a vida

Os textos mostram que cinco alunos entendem que leitura vida. Os depoimentos citados parecem configurar a leitura como uma atividade que transborda a escola em uma perspectiva de ler para viver em sociedade.

Leitura para mim é a vida. Sem a leitura não podemos fazer nada (Juliana).

É a vida porque quando vamos em algum lugar temos que ler (Cinthia).

Leitura é fundamental na vida de uma pessoa, pois sem a leitura não poderíamos nem pegar um ônibus sozinho (Carla).

Leitura para mim é tudo o que existe na vida, pois sem leitura não faríamos nada (Nicole).

Leitura para mim é a vida. Sem leitura não faríamos nada (Daniele).

4.1.4.4. Ler para aprender

Onze, dos 35 alunos entendem a leitura como ferramenta para o aprendizado tanto para aprender a escrever, como para aprender a ler ou um modo de alfabetizar, para ficar mais rápido na literatura e até mesmo para ser alguém na vida, conforme veremos:

É poder saber escrever e poder saber (José).

É um modo de a gente aprender (Paulo).

Leitura para mim é aprender (Vanessa).

A leitura para mim é você ler, é cada vez aprender mais

(Marina).

É para aprender a ler (Thomas).

Um modo de alfabetização (Isadora).

Leitura para mim é boa que aprende mais e a pessoa fica mais rápida na literatura (Paulo).

Leitura para mim é muito bom, porque me ajuda a ser alguém na vida e me ajuda muito no futuro (Gabriela).

Leitura para mim é querer aprender e ser alguém na vida (Matheus).

Ainda, referente à questão ler para aprender podemos destacar a leitura como uma maneira “legal” de aprendizado.

Leitura para mim é ler, não só ler, mas aprender é superlegal (Jackson).

Um modo de aprender só que um dos mais legais (Caroline).

4.1.4.5. *Leitura como fonte de Lazer - passatempo*

Vale destacar que, ao lado da leitura puramente prática, ou seja, como fonte de aprendizado, 38% dos alunos participantes afirmaram entender a leitura como fonte de lazer e passatempo. Esse dado parece indicar claramente a ligação do tempo de descanso com o prazer da leitura, e a reflexão que poderíamos suscitar seria a progressiva valorização da leitura como entretenimento.

Um lazer, uma diversão (Bárbara).

Leitura para mim é um ótimo passatempo (Mirla).

É um passatempo (Francine).

É um modo de diversão e aprendizado (Andréa).

Leitura para mim é aprender, relaxar, entender a vida, o mundo e histórias fantásticas que só os livros nos mostram (Beatriz).

É um tipo de lazer e um tipo de aprendizagem (Isabela).

É um passatempo, porque quando eu leio o tempo passa rápido

e quando estou me divertindo também (Caio).

Leitura para mim é uma “coisa” muito legal e muito divertida (Cinthia).

Leitura para mim é um passatempo, um exercício que ajuda a memória e a ficar bem na leitura. (Luan).

Leitura para mim é um ótimo passatempo (Fernanda).

É estudar, brincar, aprender, acalmar e viajar nas histórias (Milena).

Leitura para mim é uma coisa muito educativa que ensina muitas coisas para nós e distrai bastante quando não tem nada para fazer (Julia).

Distração, lazer e muito mais (Caio).

4.1.4.6. *Leitura como expressão de sentimento*

O modo como se lê e as finalidades que orientam a ação de ler podem variar de acordo com o leitor. Para Thomaz

Leitura é um modo que toda pessoa expressa seus sentimentos (Thomaz).

4.1.4.7. *Leitura como costume*

Também foi mencionada a leitura como costume; ou seja hábito de leitura.

Leitura para mim é um ótimo costume. (Priscila).

4.1.4.8. *Ler é um mundo diferente*

Esta afirmação pode representar uma força maior, a de propiciar à leitora a oportunidade de mergulhar em um mundo diferente do seu.

Leitura para mim é um mundo diferente (Fabiana).

As citações dos alunos apresentadas anteriormente parecem indicar um grande desafio aos educadores e responsáveis pela disseminação da leitura de uma forma geral, tornar a leitura “um ótimo costume” como é para Priscila, poderá produzir efeitos significativos no desenvolvimento da leitura prazerosa. É certo que alguns alunos também se referiram à leitura de forma mais singela, traduzindo-a como uma coisa legal. Uma das alunas entende a leitura como “coisa”, entretanto, não me parece desprezível sublinhar que “é uma coisa legal” (Cinthia).

Retomando o levantamento de conceitos sobre leitura dos professores pude perceber quatro subtextos e suas respectivas ramificações; tais como: decodificação para interpretar informações; fonte de compreensão e interpretação, aumento do vocabulário e fonte de prazer. Os especialistas, em sua maioria, parecem ter uma visão técnica e utilitária da leitura. Outro dado surpreendente e também preocupante é que apenas a professora de Leitura relacionou a leitura com prazer.

Em sua maioria, os professores tenderam para uma visão técnica e profissional indicando a leitura como decodificação. Sabe-se que, para despertar o gosto ou incentivar a leitura, exige-se, antes de tudo, ler por prazer.

Já os alunos parecem alargar o campo de visão sobre o que é leitura, revelando a leitura como fonte de informação, ler é contar o que leu, é uma coisa legal, expressão de sentimento, costume, mundo diferente, ler para aprender, fonte de lazer-passatempo, e leitura é a vida.

A presença das reflexões dos alunos é essencial para compreender os indicadores quantitativos e qualitativos que os alunos atribuem à leitura. É certo que a convicção da maioria, de que a leitura é fonte de lazer e passatempo, sinaliza para mim que o trabalho dos profissionais que atuam na escola, seja gestor, professor, professor-coordenador, bibliotecário ou outros, se de maneira parceira, numa ação integrada, tendo como alvo a promoção da leitura, pode representar a senha capaz de preencher o tempo livre dos leitores capturando-os para o mundo da leitura. Este parece ser um dado bastante revelador que a escola pode e deve explorar – a leitura como fonte de lazer e passatempo e a leitura de mundo se inscreve neste propósito.

Ao fazer a pergunta: o que é leitura? para professores e alunos, pude perceber em suas respostas o mosaico de definições e conceitos, os quais variam

basicamente de acordo com a comunidade de leitores, conforme Chartier (1988), a qual foi composta por especialistas e alunos. Assim tivemos, de um lado, os professores com uma visão mais técnica sobre o conceito de leitura e, de outro, os alunos, com uma visão mais variada e abrangente de definições. Conforme evidenciado no suporte teórico, o conceito ou a definição de leitura nos remete a uma variedade enorme de possibilidades e nunca se fecha. Ao que tudo indica, quanto maior o número de indagações, maior também será o leque de definições.

Dentre esse feixe de conceitos, a leitura de mundo, baseada em Freire (2006) foi a escolhida para a realização do projeto interdisciplinar de leitura, conforme já evidenciado no capítulo Lentes Teóricas, e nessa perspectiva as práticas de leitura aconteceram.

4.2. Reconhecimento das práticas de leitura na perspectiva interdisciplinar

No início da implementação do projeto de leitura na perspectiva interdisciplinar, as aulas e atividades eram bem divididas, compartimentadas em disciplinas. Entretanto, no decorrer do tempo os professores começaram a dialogar e as atividades de leitura foram ganhando intensidade em um movimento contínuo. As horas-aula de cinquenta minutos cada uma, passaram a ser de acordo com as necessidades das atividades e não do tempo estanque da hora-aula.

O professor Davi, de Língua Portuguesa, objetivando conhecer quando e como se deu o primeiro contato dos alunos com a leitura, solicitou que respondessem a um questionário contendo as seguintes questões: 1) Antes de entrar na escola e 2) Após a entrada na escola como foi seu contato com a leitura?

4.2.1. Histórias lidas ou contadas pela família

Nos fragmentos apresentados a seguir pode-se notar que algumas famílias se preocuparam em ler histórias para as crianças, esta experiência pode ter influenciado positivamente no gosto pela leitura, pois a maioria dos alunos disseram que seu primeiro contato com a leitura foi por meio de histórias contadas ou lidas pelas mães ou pelas avós.

Antes de eu entrar na escola meus avós maternos liam contos de fadas, apesar de eu não entender eu achava legal (Lais).

Eu me lembro que quando eu era criança, mais ou menos cinco ou seis anos, minha mãe contava história para eu dormir (Rafael).

Quando eu era neném que a minha mãe lia historinha para mim e eu queria ler também, mas só que eu não sabia, foi muito engraçado (Marina).

Ouvia história da TV, a minha mãe contava história e minha vó sempre contava a história de sua vida (Bárbara).

Quando eu era pequeno minha tia e minhas avós contaram historinhas do saci, que o saci pegou elas e jogou nos espinhos, e histórias da bruxa que passava em sua vassoura dando risada (Jackson).

A minha mãe contava história de Adão e Eva e eu gostava muito, mas cresci um pouco e eu mesmo que faço a leitura (Caio).

Antes de entrar na escola, minha avó contava histórias. E quando eu era maior meu pai contava histórias de quando ele era criança e até agora ele conta sobre a vida dele, eu gosto muito (Priscila).

Pode-se afirmar que a influência da família no incentivo à leitura é fundamental, uma vez que as histórias lidas ou contadas por esses membros desenvolve o imaginário das crianças, podendo proporcionar maior interesse e busca pela leitura. Além do mais pode ser possível pensar na formação de uma família de leitores.

4.2.2. Não tiveram contato com a leitura antes da escola

Outros alunos revelaram não ter tido contato com a leitura antes da escola.

Não me lembro de ter lido antes de entrar na escola (Juliana).

Antes de entrar na escola, eu não me lembro das histórias que a minha mãe contava, mas só me lembro que olhava as placas, cartazes e lojas e ficava querendo saber o que estava escrito, só me lembro disso (Isabela).

Minha mãe nunca leu nada para mim (Ingrid).

(...) antes de entrar na escola eu nem sabia o que era leitura, bom eu nem sabia que isso existia, então não tenho história de

leitura antes da escola (Davi).

Eu não lembro. Minha mãe nunca leu nada para mim porque ela não sabe ler (Milena).

Eu lembro que eu tentava ler o jornal, mas eu não conseguia ler o que eu queria. Isso é que eu lembro (Julia).

Eu não me lembro de ter contato com a leitura antes de entrar na escola (Cinthia).

Bom antes de entrar na escola eu tentava ler, mas como não conseguia me sentia como uma boba (Fabiana).

Minha mãe nunca leu nada para mim, até os meus quatro anos, nunca tinha visto um livro (José).

Antes de entrar na escola eu odiava livros, tudo o que eu via eu rabiscava ou arrancava a folha. Em casa os livros estão todos rabiscados e agora que eu entrei na escola eu comecei a gostar um pouco de poema e poesia (Dalila).

4.2.3. *Aprendi a ler na escola*

Reafirmo que a influência da família no incentivo à leitura é fundamental, entretanto, o papel da escola tanto na iniciação (formação) como na ampliação do gosto pela leitura se faz necessário. Portanto, o trabalho de incentivo à leitura nas primeiras séries do Ensino Fundamental, bem como em toda a trajetória torna-se imprescindível, pois alguns alunos revelaram que seu primeiro contato com a leitura foi a partir da entrada na escola.

Quando eu entrei na escola que eu aprendi a ler. Na primeira série, eu gostava muito de ler, mas depois eu já não gostava tanto. Hoje em dia eu leio mais na escola (Patrícia).

Aprendi a ler na primeira série, eu gostava um pouco de ler, mas agora o poema foi a melhor coisa que eu já li (Dalila).

Na primeira série eu lia vários livros (pequenos), pois a professora fazia isso. Na segunda série eu já lia muito bem. Assim está sendo até hoje. Qualquer placa que vejo leio, na sala quando é para ler me interessa muito, pois gosto de ler e saber se cada vez estou melhor (Juliana).

Aprendi a ler na primeira série e foi muito bom. História criativa. Nós sempre escrevemos muitos textos e assim eu

acho que leio bem. (Bárbara).

Aprendi a ler na primeira série e até agora sou muito interessada pela leitura (Fabiana).

Ainda foi notado que alguns alunos aprenderam a ler no decorrer do ciclo I (primeiras séries do Ensino Fundamental). Isto nos leva a compreender que o aprendizado, pela sua complexidade não ocorre coletivamente no mesmo momento.

Na primeira série eu não conseguia escrever uma palavra, a professora explicava, mas não dava. Na segunda série aprendi, na terceira eu aprendi metade da leitura. Na quarta aprendi muito mais, e na quinta eu aprendi me virar com sete professores e na sexta memorizar muita coisa (Matheus).

Bom, na primeira, segunda e terceira série eu lia muito pouco, porém na quarta e quinta série, eu lia muito e agora na sexta série eu não leio muito (Beatriz).

Foi muito bom, porque eu aproveitei bastante todas as séries e os professores, algumas matérias pareciam bobas, mas sinceramente eu adorei a matéria de leitura, porque eu sou muito fascinada, a poesia, os livros, os gibis e as histórias em quadrinhos. (Tais).

4.2.4. Interações com a natureza

Como uma das atividades de leitura visitamos um local chamado “Pedra do Leite Sol”. Tratava-se de uma área preservada pelo órgão municipal e, por esse motivo, necessitamos de autorização para a visita. A pessoa responsável nos concedeu a devida autorização e por ser um trajeto de difícil acesso solicitou a um habitante local que nos guiasse. Aqui devo registrar que todos se emocionaram com a atenção e o carinho com que o guia nos conduziu e nos tratou. Em sala de aula as crianças produziram uma carta de agradecimento, que meses após, lhe foi entregue.

A visita teve o objetivo de fazermos a leitura da natureza existente em um espaço histórico e geográfico, visando à conscientização sobre a importância de sua preservação.

Nesse local, conforme mostra a figura abaixo, os participantes pararam para ouvir os sons da natureza e avistaram os macacos que lá habitam.

Figura 14 – “Pedra do Leite Sol”



O objetivo era caminhar até atingir o ponto mais alto da montanha, porém, em respeito à professora Vânia, de Geografia, que rastejava de cansaço paramos no ponto apresentado na figura a seguir.

Figura 15- Ponto de parada na subida da “Pedra do Leite Sol”



Todos puderam avistar a cidade, as nascentes do rio, as quais não estão protegidas e o gado utilizando-o para saciar a sede. E, ainda, puderam perceber que a

cobertura original (Mata Atlântica) pode ser encontrada em alguns pontos isolados, conforme figura 16 retrata.

Figura 16 – Vista da subida da montanha da “Pedra do Leite Sol”



Figura 17 – Chegada ao alto da montanha da “Pedra do Leite Sol”



O prof. Roberto, substituto da professora de Ciências, preparava os colaboradores para a leitura perceptiva do ambiente. Nesta atividade, os participantes deitaram sobre a pedra e sentindo seu calor puderam ouvir os sons dos pássaros, do vento que tocava todo o corpo e dos macacos que lá habitavam, conforme figura 17.

4.2.5. *Leitura representada por meio de desenhos*

Posteriormente à visita à “Pedra do Leite Sol”, a professora Vânia de Geografia solicitou aos alunos que se dividissem em grupos de no mínimo três e máximo de cinco componentes. Solicitou aos nove grupos que resgassem os conhecimentos específicos adquiridos por meio da disciplina de Artes e ilustrassem a leitura realizada durante a aula-passeio. Assim, cada grupo produziu uma obra e escreveu sobre ela, conforme segue adiante.

4.2.5.1. *Grupo 1 - Caminho que Fizemos*

O grupo um registrou a leitura do caminho que fizemos desde o terreno plano até o alto da pedra onde paramos para a observação da natureza, conforme figura 18.

Figura 18 – Desenho do caminho da “Pedra do Leite Sol”



O meu grupo desenhou o caminho que fizemos até o alto da Pedra. Nesse caminho fomos observando a grama amarelada, algumas árvores secas e outras verdes, uma plantação de milho que já foi colhida, vários buracos de cobra, alguns macacos e outros mais... (Grupo 1)

Aqui o grupo registra os pontos de maior observação com destaque para a grama amarelada, o contraste entre árvores secas e verdes, os grãos já recolhidos e os buracos no chão. Quanto ao último aspecto um dos alunos do grupo, tendo aprendido com seus avós, ensinou a todos a identificar as características de um *habitat* de cobra e com o auxílio de um graveto comprovou-nos.

4.2.5.2. Grupo 2- *Árvores Verdes e Secas*

O grupo dois, apesar da atribuição de título diferente do grupo anterior, registrou também o caminho que fizemos. Para ambos, a grama amarelada, árvores secas e verdes foram as observações predominantes.

Figura 19 –Leitura do caminho da “Pedra do Leite Sol”



Aqui eu estava observando a natureza e percebi que a grama estava “amarelada” e algumas árvores secas (mortas) em volta de algumas ainda verdes (vivas). (grupo 2)

4.2.5.3. Grupo 3 - *hora do Lanche 1*

A caminhada foi longa, de aproximadamente três horas. Assim, é evidente que ficaríamos com fome, então, o grupo três preferiu ilustrar a imagem da hora do lanche, conforme figura 20.

Figura 20 – Hora do lanche - 1



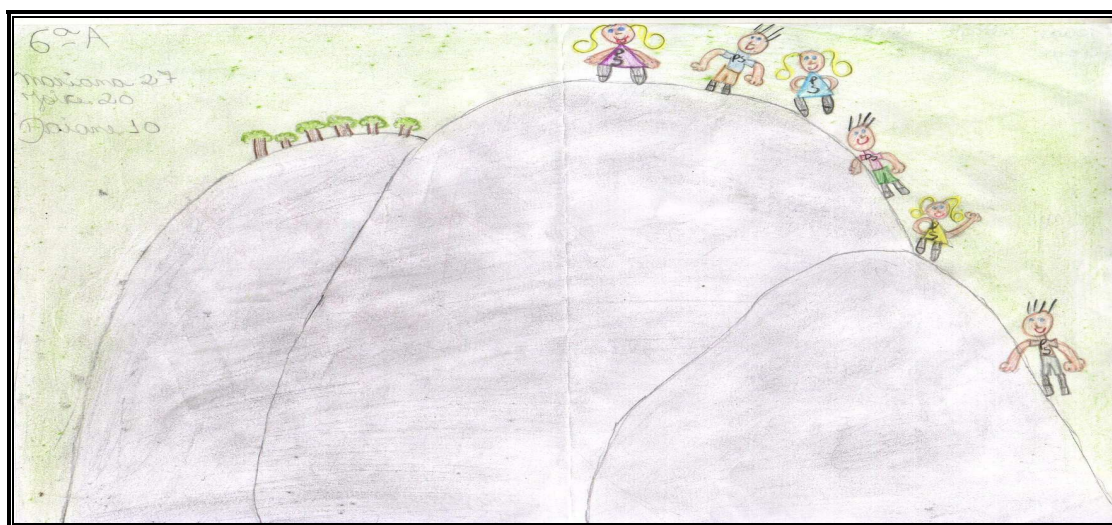
Subir até o alto da pedra observando tudo deu muita fome no meu grupo, então nós desenhamos a hora do lanche. O sol estava muito quente, por isso eu abri minha “sombriinha” para me proteger do sol enquanto comia meu lanche. A fome das minhas amigas era tanta, que nem se preocuparam com o sol (grupo 3).

Além do cansaço da caminhada, o sol brilhava com muita intensidade, o que fez com que uma das integrantes do grupo abrisse uma sombrinha para sua proteção, conforme podemos observar. As demais não se importaram com o sol, talvez a fome fosse maior que o calor.

4.2.5.4. Grupo 4 - Alto da pedra

Este grupo foi o primeiro a chegar no ponto mais alto que conseguimos, talvez esse fato tenha motivado o registro, conforme figura 21.

Figura 21 - Desenho do primeiro grupo que chegou à “Pedra do Leite Sol”



Este desenho representa a nossa caminhada até o alto da pedra. Nós avistamos a cidade, vimos até alguns macaquinhos. Nós percebemos que o local, que dizem ser preservado, está bastante danificado. (grupo 4).

Pode-se perceber que os alunos, ao longe e do alto, puderam ver a cidade onde residem de um outro ângulo. Puderam, ainda, ver os macacos e seus filhotes brincando sobre as árvores; um prêmio para todos – espetáculo deslumbrante.

Já a preservação do local foi alvo de críticas por aqueles que

demonstram ser cidadãos preocupados com a preservação da natureza.

4.2.5.5. Grupo 5 - hora do lanche 2

O grupo cinco repetiu, em parte, a observação do grupo três sobre a hora do lanche, conforme podemos averiguar na figura 22.

Figura 22 –Hora do lanche - 2



A melhor hora foi a hora do lanche, por isso este desenho representa a melhor parte do passeio (grupo 5).

Elas não reclamaram do calor, nem mesmo desenharam o céu e o sol, apenas reforçaram a ideia de o lanche representar a melhor parte da aula-passeio.

4.2.5.6. Grupo 6 - um pouco de tudo

Já os componentes do grupo seis preferiram realizar uma pequena mostra de todos os acontecimentos durante a aula-passeio, conforme figura 23.

Figura 23 – Desenho sobre todo o passeio



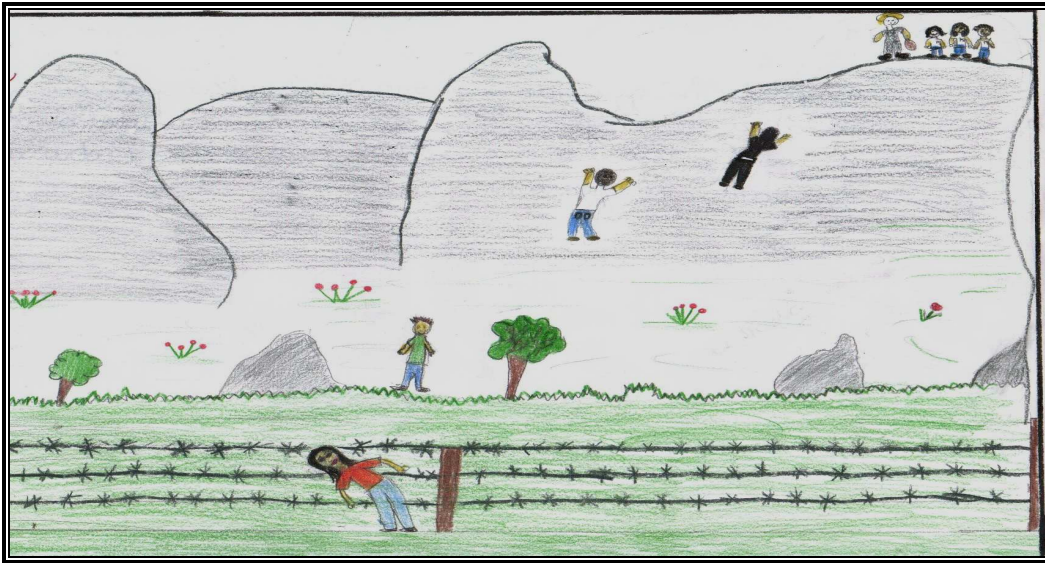
O meu grupo preferiu desenhar um pouco de tudo que aconteceu no nosso passeio. Aqui está o caminho que fizemos, as árvores que avistamos, as pedras que encontramos e principalmente mostrar que este passeio foi maravilhoso! Queria um por dia, assim a gente aprende mais e melhor. (Grupo 6).

Além do caminho, as árvores e pedras encontradas, este grupo faz questão de ressaltar o contentamento com este tipo de atividade. Essa constatação é o que me permite afirmar que a escola deve organizar ou fazer avançar a seleção de atividades prazerosas como metodologia de ensino.

4.2.5.7. Grupo 7- Diversão

O grupo sete preferiu registrar o momento em que eu tentava, com muita dificuldade, passar para o outro lado do terreno, ultrapassando uma cerca de arame farpado. Após muitos risos, alguns alunos voltaram para me ajudar a transpor o obstáculo, conforme figura 24.

Figura 24 – Desenho da cerca-obstáculo



Nós desenhamos a d. Rosangela tentando passar pelo arame, nós achamos muito engraçado, rimos muito e depois fomos ajudá-la. Lá vimos bastante área verde e algumas flores bem pequenas e muitas pedras (Grupo 7).

Isso significa dizer que o evento teve, além de outros, seu momento engraçado, os participantes riam ao perceber minha dificuldade ao transpor obstáculo. Não se pode negar que a minha interação com os alunos aprofundou a relação afetiva.

4.2.5.8. Grupo 8 - A dor

Precedidas pelos risos, rolaram as lágrimas. É importante ressaltar que a visita à Pedra do Leite Sol realmente teve episódios variados, conforme ilustrou o grupo seis “um pouco de tudo”, até de dor, conforme figura 25.

Figura 25 – Desenho da dor



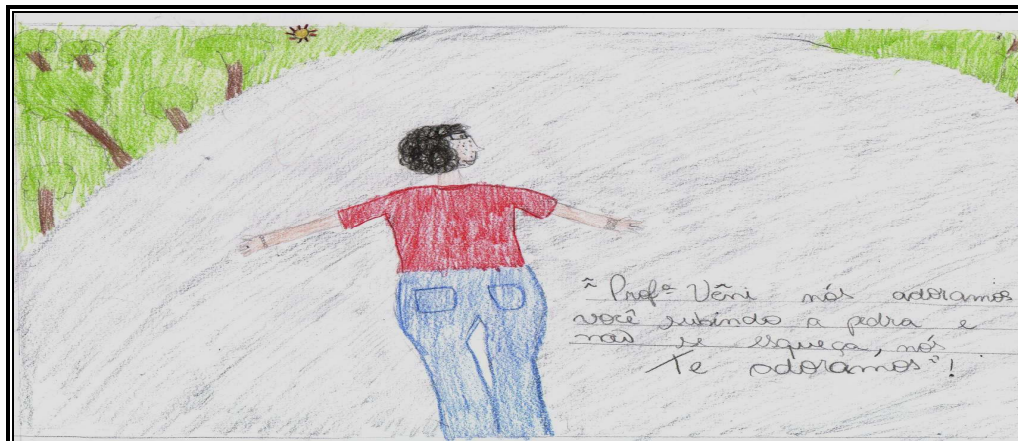
Durante a caminhada um enxame de abelhas nos atacou e nós três fomos picados por abelhas, então dizemos que a paisagem é bela, mas a dor é inesquecível (Grupo 8).

Durante o trajeto três alunos preferiram seguir por um atalho e foram atingidos por um enxame de abelhas que os picaram. Apesar de a dor ter sido momentânea, sem nenhuma reação alérgica, foi inesquecível para os três.

4.2.5.9. Grupo 9 – Os risos

Finalmente, o grupo nove registra outro momento que provocou risos de todos os participantes, conforme figura 26.

Figura 26 – Desenho do momento engraçado



A professora Vânia não aguentou subir a pedra, esse foi o momento mais divertido (Grupo 9).

Todos os participantes divertiram-se muito no momento em que a professora, não suportando mais a caminhada, arrastou-se pelo chão. Essa cena foi bastante comentada e motivo de risos durante e após a visita, aliás, toda vez que a cena é lembrada é também seguida de muitos risos.

Aqui fica bastante evidente que uma aula-passeio, além de atingir seu objetivo principal, o de incentivar a leitura do contexto e proporcionar conhecimento, também contribui para aproximação das pessoas, pois conforme apresentado anteriormente, no evento, notadamente, os participantes vivenciaram momentos de interação e de colaboração mútua, como por exemplo: quando vieram me ajudar a passar para o outro lado da cerca de arame, quando três integrantes foram picados pela abelha, o respeito ao cansaço da professora Vânia, entre outros, o que endossa a possibilidade de um relacionamento simétrico entre gestora e alunos, alunos e professora, gestora e professora, o que facilita o desenvolvimento do trabalho. É a reflexão que faço.

4.2.6. Minha vida e a natureza

Na sequência a professora Vânia de Geografia pediu aos alunos que desenhassem a história de vida relacionada à natureza cujo título foi “Minha Vida e a Natureza”.

Nos desenhos a seguir, composto por três partes, as alunas compõem a história de sua infância relembrando seus primeiros contatos com a natureza, conforme representação das figuras a seguir..

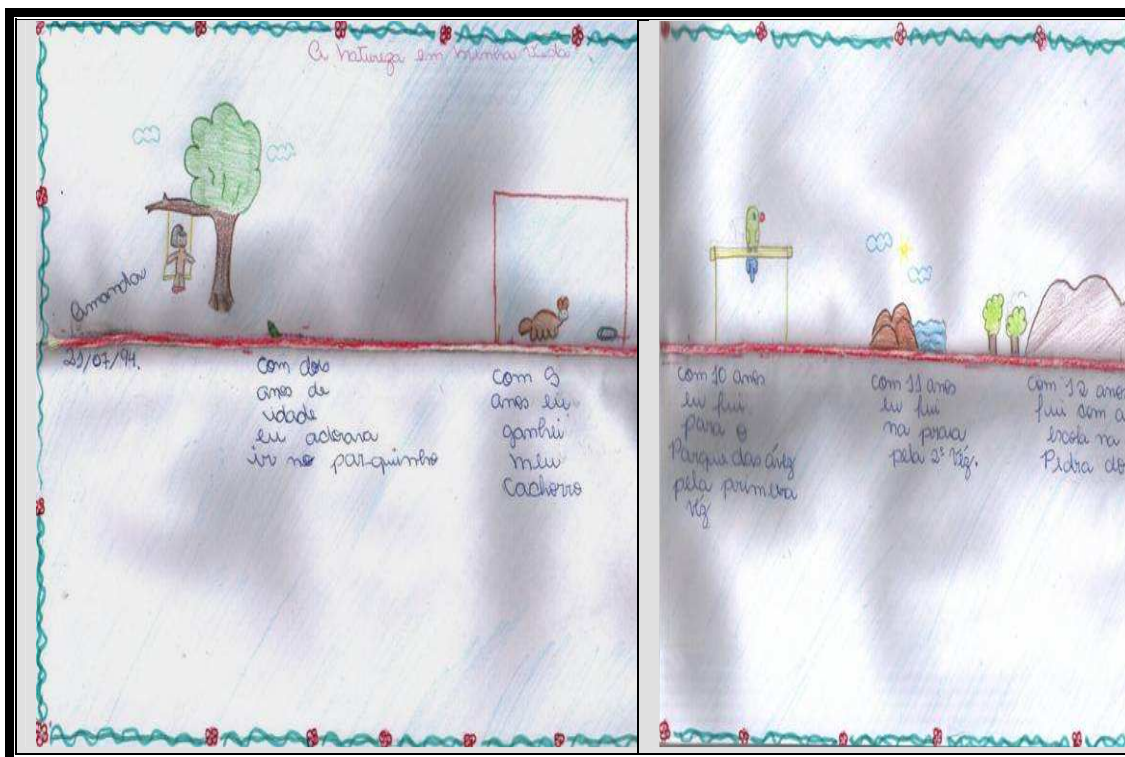
No primeiro desenho (figura 27) a aluna relembra quando, com dois anos de idade, frequentava o parquinho de diversão, e um dos brinquedos desse local que parece ter marcado é o balanço preso ao tronco de uma árvore, revelando sua primeira lembrança de contato com a natureza, o momento em que ganhou seu primeiro animalzinho de estimação, um cachorro, entretanto, não nos revelou se deu ou não nome ao animal. Em seguida, relembra que com dez anos visitou o Parque

das Aves. Vale registrar que as escolas de Ensino Fundamental Ciclo I¹ frequentemente promovem aulas-passeio para este belíssimo parque ecológico, oportunizando maior contato com a natureza e com muitas espécies de aves, ilustrada pela ave sobre o poleiro.

Na sequência de desenhos registra seu segundo contato com o mar, aos onze anos, entretanto, não faz menção ao primeiro. E, por último, também registra o momento desenvolvido em nosso projeto de leitura, uma visita a um local preservado chamado “Pedra do Leite Sol”.

Demonstrando por meio dos desenhos, complementado pela escrita, a presença da natureza faz parte da vida dos alunos. Na figura 28 a aluna registra os momentos de sua vida em que ganhou animalzinho de estimação e a visita ao zoológico. Na figura 29 a aluna relembra quando ganhou seu primeiro cachorro, quando foi ao zoológico, quando plantou feijão, quando visitou a “Pedra do Leite Sol” e plantou um pinheiro no jardim da escola, lembrando as fases de sua vida ligadas à natureza. A seguir apresentam-se as figuras ora mencionadas.

Figura 27 – Desenho do parquinho



¹ Ensino Fundamental Ciclo I, para a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo compreende, ensino de oito anos, as quatro primeiras séries.

Figura 28 – Desenho do animal de estimação

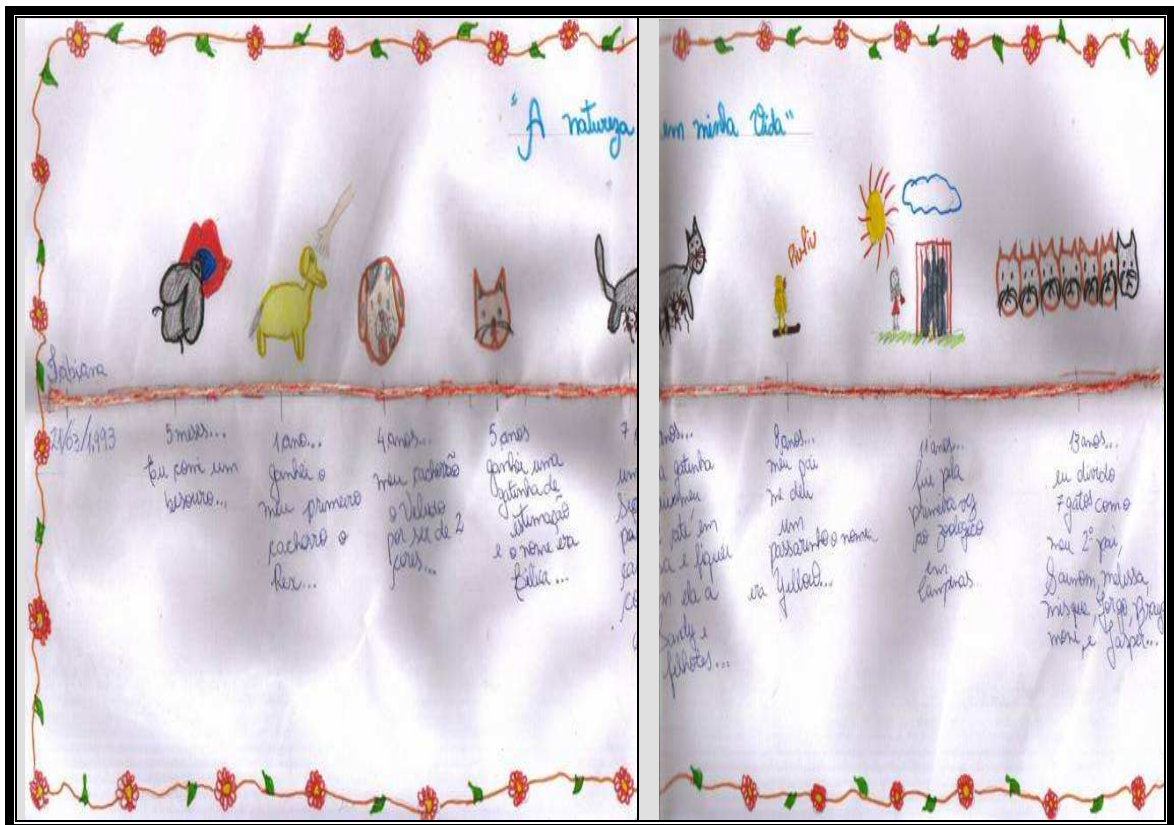
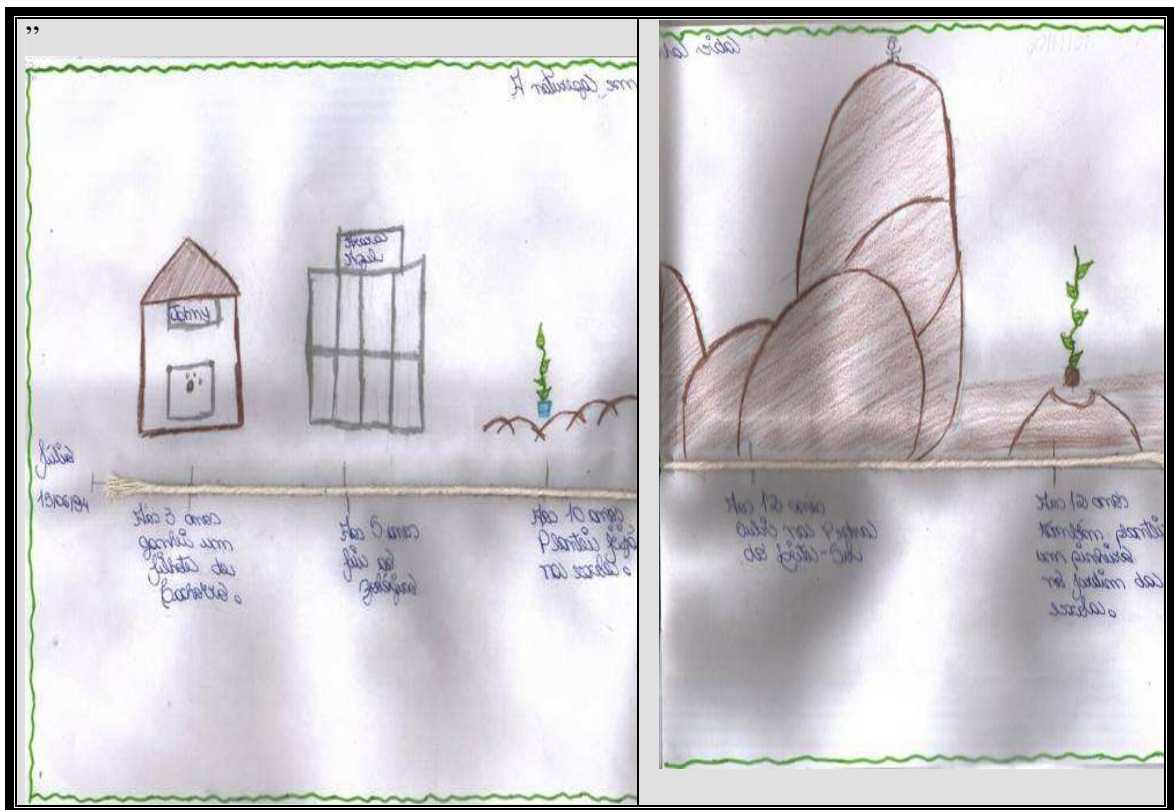


Figura 29 – Desenho Parque das Aves e a “Pedra do Leite Sol”



Cada aluno teve oportunidade de refletir, demonstrando por meio dos desenhos, complementados pela escrita sobre a presença da natureza em suas vidas.

A atividade visava a reflexão e a conscientização de que somos seres humanos com histórias de vida distintas, mas habitamos o mesmo espaço geográfico e ainda que somos parte da natureza e dela devemos cuidar.

Esses representam alguns dos desenhos produzidos pelos alunos, os quais foram escolhidos aleatoriamente. A minha intenção foi a de apresentar a atividade de leitura realizada na aula de Geografia “Minha Vida e a Natureza” focando as relações existentes entre a vida de cada ser humano e a natureza que o cerca.

4.2.7. Leitura das áreas construída e verde

A professora Maria Eliana de Matemática promoveu aos alunos uma aula-passeio por todos os espaços da escola; solicitando a observação atenta, percorreram todo o espaço da escola a fim de realizarem a leitura das áreas construída e verde da escola. O objetivo desta atividade é o de educar o olhar para a leitura dos espaços da escola, focando principalmente nas áreas verde e construída, apresentadas nas figuras 30 e 31.

Figura 30 – Área verde próxima à quadra poliesportiva



Figura 31 – Área da entrada social da escola



Em seguida, a professora convidou os alunos a utilizarem algumas ferramentas de medida como trena, régua e fita métrica e efetuar a medição de todo o terreno destacando as áreas verde e construída.

Os alunos, a gestora-pesquisadora e a professora Maria Eliana saíram da sala de aula e, utilizando metro e trena, efetuaram a medição do terreno da escola, desenharam o mapa da área construída e da área verde, fazendo a leitura do cálculo proporcional entre as partes. Essa tarefa demandou oito aulas de cinquenta minutos.

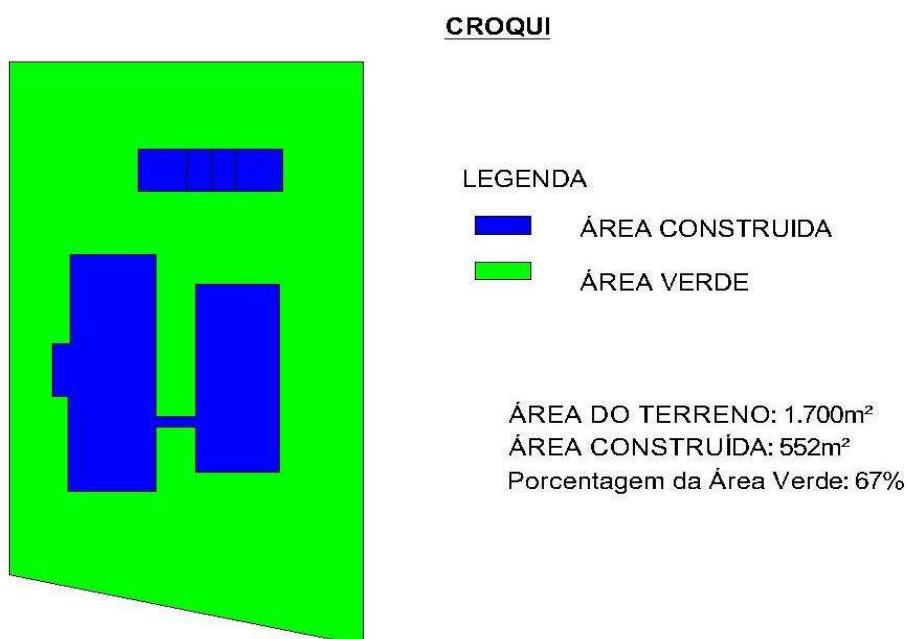
Após essa tarefa, a professora, em sala de aula, fez a seguinte proposta aos alunos:

Bom gente, de novo prestem bem atenção para não ter dúvidas depois. Oh! dando continuidade da aula passada, que nós fizemos o quê? nós fomos lá, medimos, cada grupo mediu um canto da escola, é, fez a parte coberta que seria a área construída e a área verde, né? Hoje, então, vocês vão colaborar entre grupos, um grupo que desenhou uma parte vai emprestar para outro grupo que desenhou a outra parte, e vocês vão montar o esquema da escola, então, em planta baixa, como se

vocês estivessem lá em cima, tirassem o telhado de tudo e olhassem lá de cima, então tem a parte que é construída que tem paredes, só que nós não vamos desenhar as divisões de dentro só o contorno, então a área construída e o que sobrar é a área verde, certo? daí, tendo isso, depois que vocês fizerem o rascunho de tudo, depois nós vamos montar isso num desenho bem bonito, está bom?, aí vocês vão fazer os cálculos de quanto eu tenho de área verde e quanto eu tenho de área construída; com esses cálculos, dando continuidade ao trabalho, nós vamos depois trabalhar a proporção e porcentagem, aí nós vamos ver qual é a proporção de área construída em relação à área verde, qual é a proporção da área construída na área total e qual a proporção de área verde na área total da escola. (Fragmentos da Aula 5 - da professora Maria Eliana).

E após mais quatro aulas de cinquenta minutos, todos os grupos, com o auxílio da professora, construíram um gráfico representativo da área total do terreno da escola e porcentagem entre as áreas verde e construída, conforme gráfico 5.

Gráfico 5 – Áreas da escola: verde e construída



Ensinar porcentagem e proporção fazia parte do conteúdo específico da disciplina de Matemática; sem abandonar seu objetivo, a professora inovou sua prática propondo a leitura dos espaços construídos e verdes existentes na escola.

Esta leitura foi materializada no gráfico 5. Após essa tarefa, os alunos levantaram a seguinte questão:

Professora, a porcentagem de área verde da nossa escola é 67%, é assim em todas as escolas? (Aluno Thomaz)

E a professora responde:

Cada escola tem uma medida diferente, eu não sei qual a porcentagem de cada uma, só sei que tem uma lei, tá gente, por exemplo, quem faz um projeto de uma casa, se eu tenho terreno de 300 m² eu não posso construir nos 300 m², só posso construir, 70% da área do terreno, 30% do terreno tem que ficar de área verde, eu não posso construir em tudo (trecho da transcrição da aula de Matemática).

Apesar de a professora responder à pergunta do aluno Thomaz, a indagação continuou na aula seguinte, a de Língua Portuguesa. Fato que gerou dois momentos distintos, conforme veremos nos tópicos abaixo, sendo estes: ‘Leitura e Pesquisa’ e ‘Leitura e entrevista’.

4.2.7.1. *Leitura e pesquisa*

Os professores de Matemática e de Língua Portuguesa propuseram aos alunos buscar a resposta por meio de uma pesquisa.

Uma das formas de proporcionar conhecimento e alimentar a constante busca para as possíveis indagações é consultar os livros na biblioteca escolar. Dessa forma, o professor de língua materna conduziu os alunos até a biblioteca, onde retiraram os livros e revistas que hipoteticamente responderiam à pergunta e foram para a praça em frente à escola e debaixo de uma árvore realizaram a leitura, conforme figuras 32 e 33.

Figura 32 – Leitura na praça



Figura 33 – Leitura na praça vista por outro ângulo.



O horário das aulas, cinquenta minutos, foi insuficiente para a demanda da tarefa, assim o professor de Língua Portuguesa deixou os alunos em companhia da professora de História, que prontamente cedeu sua aula e permaneceu na praça com os alunos por mais cem minutos.

A partir daí, percebi que as disciplinas dialogavam, os docentes colaboravam cedendo o tempo de aula, essa atitude foi percebida em diversos outros momentos.

Entretanto, os livros consultados pelos alunos foram insuficientes para responder à indagação anteriormente formulada: qual é a área permitida para a construção e qual deve ser a área verde?

Após as pesquisas, verificaram que não havia nenhuma obra com dados que pudessem responder e ainda foi possível perceber a escassez de material sobre a

educação ambiental. Então, onde buscar resposta? Um dos alunos sugeriu fazer uma entrevista.

4.2.7.2. *Leitura e entrevista*

O professor de Língua Portuguesa sugeriu o Secretário Municipal do Meio Ambiente como possível fonte de resposta. Após aprovação dos demais alunos, o professor de Língua Portuguesa orientou-os sobre os procedimentos de uma entrevista.

Em aula, os alunos elaboraram as seguintes perguntas para o secretário do Meio Ambiente: 1) Qual é o seu nome e sua profissão?; 2) Qual é a área verde tolerável em uma construção?, 3) Em uma construção de escola, qual é a área verde que deve ser respeitada?

Após a elaboração do roteiro, encarregaram a gestora-pesquisadora de marcar a visita. Chegado o dia, dirigimo-nos até a Secretaria Municipal do Meio Ambiente.

A sala do secretário Municipal do Meio Ambiente fica localizada em uma das dependências do prédio da Prefeitura Municipal, distando um quilômetro da escola. Assim, o trajeto foi percorrido pelos alunos, gestora-pesquisadora e professora de Geografia, conforme ilustra a figura 34. Saímos da escola às 13h30 min. e retornamos às 17 horas.

Figura 34 – Trajeto entre a escola e a Prefeitura Municipal



Em uma tarde de calor intenso, seguimos em direção ao prédio da Prefeitura Municipal para o encontro marcado com o Secretário Municipal do Meio Ambiente. Conforme podemos notar na figura 34, a imagem da esquerda mostra a travessia dos alunos na faixa de segurança e, a da direita, a fonte em frente ao prédio da Prefeitura Municipal da cidade. Ao adentrarmos o portão principal da Prefeitura Municipal paramos para contemplar a beleza da flor do jardim e, ao entrarmos no prédio, avistamos um cachorro descansando no chão, o que chamou a atenção de todos, conforme figura 35.

Figura 35 – Alunos na Prefeitura Municipal



Após a caminhada e as observações, fomos recebidos pelo Secretário Municipal do Meio Ambiente e, como já dissemos, o calor era muito intenso, então, antes de qualquer conversa, todos solicitaram um copo de água. Finalmente, às 15 horas, a entrevista teve início. Segue um fragmento da palestra.

Secretário : boa tarde a todos!

Alunos : boa tarde!

Secretário: Meu nome é (...) eu sou Secretário Municipal do Meio Ambiente do Município de (...). Quando eu recebi o pedido aqui da direção da escola (...) prontamente nos colocamos à disposição para receber vocês, a gente tem feito várias visitas a muitas escolas e estamos começando um trabalho de educação ambiental, não só no município como aqui na região. Como vocês sabem, por qualquer ação referente ao meio ambiente, ela tem que ter a participação da sociedade como um todo, se não a gente não consegue os resultados que a gente espera conseguir, porque sem a participação da população, não há como conseguir trabalhar nessa área de meio ambiente, que é devido à conscientização e

à mudança de comportamento, em alguns aspectos do comportamento do cidadão diante da coletividade, para que a gente consiga envolver a sociedade. Então, é muito importante que a gente tenha que contar principalmente com o jovem que ainda está formando sua personalidade, para que possa haver essa conscientização, para que se faça essa nova forma de se relacionar com o meio que ele vive, para que a gente possa ter uma melhora no meio de vida, uma maior condição de preservar os recursos naturais. O pessoal agora, a partir de alguns anos para cá, é que percebeu que é muito importante isso para a vida das gerações futuras, o que está acontecendo hoje?, nós estamos consumindo além do que a natureza nos proporciona de recursos naturais, para a gente poder sobreviver. Essa sociedade nossa é muito consumista, ela consome muito, e vive dentro de uma zona de conforto, consumindo indiscriminadamente e com isso gera uma série de problemas que podem comprometer as gerações futuras, então a gente que tem essa consciência e vocês que estão adquirindo essa consciência também, nós temos uma responsabilidade muito importante e estar passando isso para as outras pessoas, e é sabido que quem tem que fazer esse papel são as crianças, os estudantes, porque o adulto, ele já tem uma formação, e ele, não, ele não aceita mudança de comportamento, coisas novas, é muito mais difícil, o jovem não, o jovem tá aberto para ele entender um pouco melhor esta questão, então vocês têm essa missão de serem o notificador de passar essas mudanças, aí... invertendo essa condição é o jovem que passa a ensinar o adulto (Secretário Municipal do Meio Ambiente).

O Secretário apresentou-se aos alunos e falou durante mais de uma hora sobre as alterações do clima, das nascentes de água, da distribuição da água para o abastecimento de uma parte da população da cidade São Paulo. Todos ouviram passivamente, pois até esse momento não se havia dado voz aos alunos sobre suas indagações.

A professora Vânia de Geografia levantou a mão e pediu a palavra aos alunos. Assim perguntaram sobre várias coisas e no final da entrevista um dos alunos perguntou: “Qual é a área verde tolerável em uma construção?”

Nós admitimos em uma construção a reserva de 20% da área como área livre (Secretário do Meio Ambiente).

Os alunos disseram que a escola respeita a área verde de 67% e então concluíram que a construção da escola está adequada aos padrões exigidos. Encerrada a visita todos se dirigiram novamente para a escola.

No dia seguinte, os alunos tiveram a oportunidade de falar sobre o

evento da entrevista. Concluíram que não tiveram espaço para fazer outras perguntas que haviam elaborado e, ainda, que o Secretário pronunciou área livre o que tem significado diferente de área verde.

4.2.8. Leitura como inspiração para versos e poemas

A professora Delia de Leitura saiu da sala de aula juntamente com os alunos, percorreram os espaços de área verde da escola, a fim de que pudessem novamente ler a beleza das árvores, das flores, seus frutos, e outros, como fonte de inspiração para a elaboração de poemas e versos que posteriormente foram elaborados em sala de aula e alguns deles estão nos anexos.

4.2.9. Leitura da cadeia alimentar

A tarefa planejada pela professora Suellen de Ciências era problematizar a cadeia alimentar dos seres vivos que habitam o espaço verde da escola enfatizando o paradoxo vida e morte, que representa uma forte marca em sua história de vida, conforme apresentado no perfil da professora.

As figuras a seguir ilustram a tarefa proposta pela professora Suellen. Na figura 36, podemos verificar os alunos procurando os insetos existentes no jardim para a aula cujo tópico era cadeia alimentar; na figura 37 um dos insetos encontrados, “tatu bola” como é conhecido. Depois refizeram a cadeia alimentar formada pelos insetos encontrados no contexto ambiental.

Figura 36 – Procura por insetos



Figura 37 – Inseto encontrado



A professora de Ciências sempre se ausentava das discussões em torno da elaboração das atividades conjuntas ou da aula prática. Uma das maneiras para incentivar sua participação na “roda” foi resgatar dos escritos sobre sua história a revelação de ter vivenciado desde a infância o paradoxo vida e morte.

Dessa forma, a gestora-pesquisadora propôs que promovesse no jardim da escola uma aula sobre a cadeia alimentar, como exercício de reflexão sobre a vida e a morte dos seres vivos e a leitura dos alunos sobre o paralelismo singular de dependência de um ser vivo e outro. Assim prontamente e de forma imediata, realizou com grande alegria a atividade da cadeia alimentar no jardim da escola.

4.2.10. Leitura em língua estrangeira

A professora Maria de Inglês proporcionou aos alunos uma aula-passeio pela escola solicitando que observassem as plantas e flores, conforme figuras 38 e 39. Em seguida foram para a sala de aula e redigiram algumas frases em língua estrangeira (inglês) sobre o contexto ambiental e recortaram as frases em tiras; com o uso de uma bola de vôlei os alunos arremessavam uns aos outros, brincando de “*hot potato*” (batata quente), liam as sentenças em inglês, respondiam no mesmo idioma as interrogações por eles elaboradas.

Figura 38 – Passeio pela escola



Figura 39 – Brincadeira “hot potato”



Nas figuras anteriores, a professora de Inglês e os alunos, num dos espaços da escola, denominado “Cantinho da Leitura” realizavam as atividades. A professora trazia nas mãos as frases elaboradas pelos alunos e recortadas em tiras e, assim, iniciava a “aula-brincadeira”. Na figura 39, a sequência da aula, uma bola de vôlei sendo lançada aos colegas e todos repetiam *hot potato*.

As frases anteriormente elaboradas representavam o subsídio para a brincadeira bastante conhecida das crianças *hot potato*. O aluno deveria lançar a bola para o outro repetindo as palavras *hot potato, hot potato, hot potato, hot potato*, até o momento em que a professora dissesse “queimou” e, quando alguém era “queimado” devia escolher uma tira com uma frase, ler em inglês e em língua materna em voz alta para seus colegas.

O objetivo dessa atividade foi a observação do contexto ambiental escolar, a leitura desse contexto em língua estrangeira e, principalmente, reconhecer

que a leitura em língua estrangeira (Inglês) pode ser divertida e motivadora da aprendizagem.

4.2.11. *Leitura por meio dos sentidos*

A professora Suelen de Educação Artística proporcionou aos alunos a leitura do contexto, conduzindo-os ao jardim dos professores (figura 40), a fim de promover a leitura por meio dos sentidos, com as seguintes propostas:

Observem tudo que existe neste jardim!

Agora fechem os olhos e ouçam os sons deste jardim!

Sintam o cheiro das plantas existentes neste jardim!

Entregando aos alunos um fragmento de folha de limão, solicitou que colocassem na boca perguntando qual era o sabor.

Andem pelo jardim, toquem nas plantas e árvores e sintam suas superfícies, porém sem danificá-las!

Agora representem, por meio de um desenho o que viram, ouviram, cheiraram e experimentaram.

Figura 40 – Jardim



A professora proporcionou a todos a vivência e a leitura do jardim estimulando os cinco sentidos: visão, audição, olfato, paladar e finalmente o tato.

Logo após os alunos e a professora produziram um quadro, o qual se encontra afixado em um dos corredores da escola.

Figura 41- Quadro produzido pelos alunos



Além do quadro, os alunos, inter-relacionando os conhecimentos de Educação Artística e Língua Portuguesa produziram muitos poemas e alguns deles encontram-se anexo.

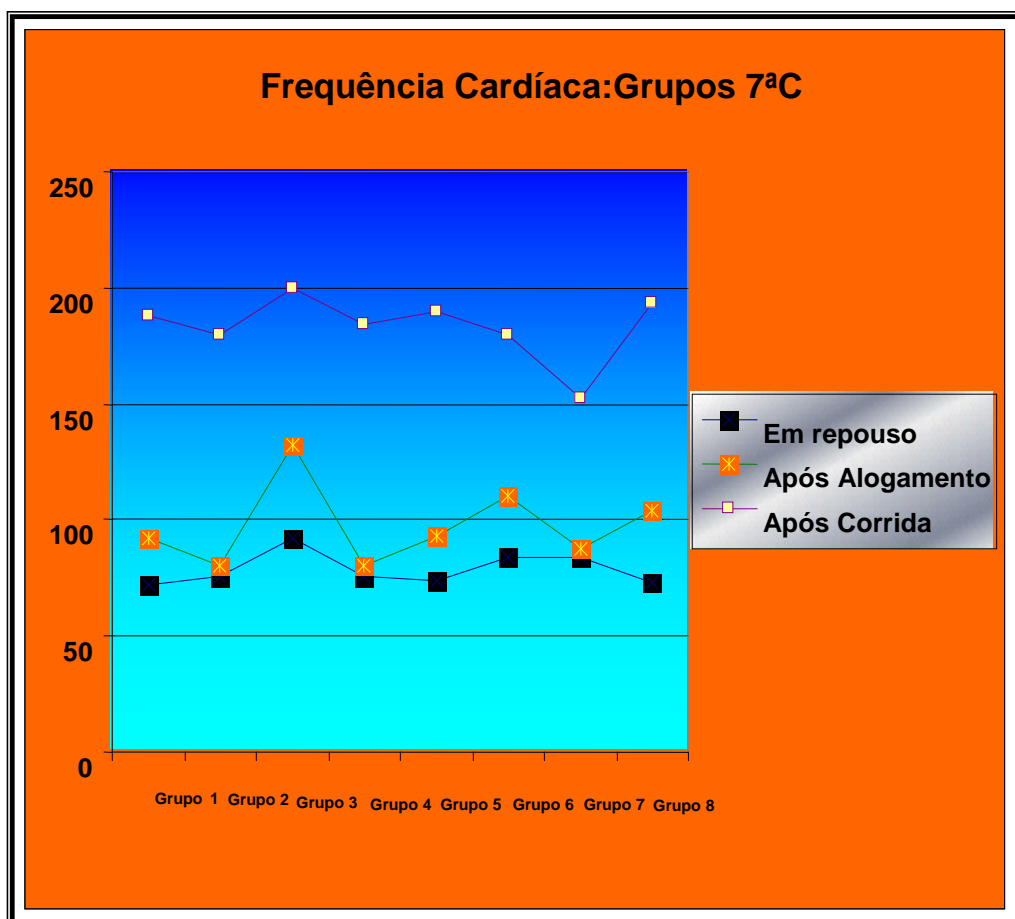
4.2.12. Leitura dos sons, gestos, frequência cardíaca e gráficos

Em diversos momentos a professora Maria Lígia de Educação Física conduziu seus alunos até a quadra poliesportiva e, em grupos, observaram a realização de jogos de futebol, voleibol e basquete. A tarefa era observar os movimentos dos jogadores e os sons dos apitos. Cada um deveria ler e interpretar o significado de cada som. Aqui o objetivo era ler, interpretar o significado do som rápido e longo do apito, externalizar os significados e propiciar a interação entre as pessoas.

Em uma de suas aulas, a professora Maria Lígia pediu que os alunos, com o corpo em descanso, medissem a frequência cardíaca. Em seguida

caminhamos até o lago. Lá chegando, a professora pediu que observassem a paisagem, o lixo depositado, ouvissem os diversos sons da natureza e comentassem sobre isto. Em seguida promoveu exercícios de alongamento e uma nova leitura da frequência cardíaca. Na sequência solicitou aos alunos que corressem uma distância aproximada de quinhentos metros e foi feita uma última leitura da frequência cardíaca. Ao final da aula, a professora pediu que observassem e comentassem sobre a leitura realizada.

De posse das anotações, na sala de informática os alunos produziram um gráfico e um quadro ilustrando a leitura que fizeram nos três momentos da atividade e a média alcançada, conforme verificamos no gráfico 6 e quadro 6 a seguir.



Quadro 6 – Frequência cardíaca dos integrantes dos grupos

Grupo	Em repouso	Após Alongamento	Após Corrida
1	72	92	188
2	76	80	180
3	92	132	200
4	76	80	184
5	74	93	190
6	84	110	180
7	84	88	152
8	73	104	193
Média	78,88	97,38	183,38

É de se destacar que o gráfico 6 apresenta a leitura da frequência cardíaca dos grupos com corpo em repouso, após alongamento e após corrida. E, o quadro 6 demonstra os números da frequência cardíaca dos integrantes dos grupos e a média alcançada, com o corpo em repouso, após alongamento e após corrida. O quadro 6 serviu de base para elaboração do gráfico 7 a seguir.

Gráfico 7 – Média da frequência cardíaca dos integrantes dos grupos



O gráfico 7 apresenta a média nos em três momentos da atividade de leitura da frequência cardíaca da turma.

A confecção dos gráficos e a interação sobre a leitura realizada foram atividades conjuntas das aulas de Educação Física e Matemática durante o transcorrer de uma semana; a leitura que fizeram do contexto (local observado), os cálculos matemáticos e o motivo das alterações da frequência cardíaca em situações diferenciadas foram alvos de interação entre alunos e professoras.

4.2.13. Leitura das espécies de plantas

O professor Roberto (substituto de Ciências) e os alunos desejavam colocar placas de identificação com o nome científico das plantas existentes na escola. Algumas espécies eram facilmente reconhecidas pelo microscópio, como se vê na imagem a seguir:

Figura 42 – Microscópio



A figura 42 mostra a imagem das alunas participantes reconhecendo algumas espécies das plantas.

Outras espécies de plantas deveriam ser coletadas e encaminhadas a um laboratório para a credibilidade da identificação. Para tanto – o envio das espécies a um laboratório e os demais materiais que demandavam tal tarefa –, necessitávamos de recursos financeiros, assim, optamos por elaborar um projeto e encaminhar para o órgão da Secretaria da Educação, denominado CENP (Centro de Estudos e Normas

Pedagógicas), a fim de conseguir recursos financeiros e maior aprendizado para os alunos.

Com a colaboração do professor substituto de Ciências, o projeto “Escola Verde” foi elaborado no mês de abril de 2006, mas a aprovação do mesmo, bem como o repasse dos recursos, aconteceu em novembro do mesmo ano.

Com o repasse, as atividades de pesquisa e intervenção do contexto escolar foram extensivas a todos os alunos do Ensino Fundamental, e esse projeto incluía uma visita ao Jardim Botânico em São Paulo, os alunos da sétima série também participaram. Aqui, não pretendemos descrever todas as etapas do projeto “Escola Verde”, por ultrapassar os limites da pesquisa, mas apresentar a visita ao Jardim Botânico como mais uma das atividades em que os alunos da sétima série (colaboradores do projeto de pesquisa) estiveram envolvidos.

Conforme já foi mencionado no capítulo metodológico, recebemos da CENP a quantia equivalente a três mil reais e, com esse montante, pudemos proporcionar o transporte aos quatrocentos alunos do Ensino Fundamental para uma visita ao Jardim Botânico em São Paulo. Assim, os alunos da sétima série foram presenteados com mais uma oportunidade de conhecer um contexto externo ao cotidiano e fazer a leitura fora do âmbito municipal.

No dia 23 de março do ano de dois mil e sete, acompanhados dos professores de História, Educação Física, e Ciências fizemos uma visita monitorada ao Jardim Botânico em São Paulo, a fim de conhecer e fazer a leitura de um jardim preservado. Saímos de nosso município em direção a São Paulo às oito horas e retornamos às vinte horas. Nesse local, pudemos observar a beleza do meio ambiente em uma área preservada.

Pude perceber que as vivências com a natureza despertaram nos professores e alunos maior interesse pela preservação.

Nessa visita, pudemos conhecer o bosque do pau-brasil, a árvore de jatobá, pé de café, uma oliveira, estufa do orquidário, exsicata, lago das ninfeias, bosque das imbuías, jardim dos sentidos, lago dos bugios, conjunto escultural à paz e à liberdade, bosque dos passuarés, brejo natural, lago da nascente do riacho do Ipiranga, bosque das guaricangas, túnel de bambu, trilha até a nascente do riacho do Ipiranga, trilha da terra batida e outros.

Na avaliação que produziram sobre a aula-passeio, todos foram unânimes em apontar como mais uma atividade relevante e prazerosa. Em sala de aula produziram relatórios e desenhos da leitura realizada, interagiram comentando a vivência. E, ainda, algumas plantas receberam placas de identificação.

4.2.14. Vivências com o meio ambiente

O dia 5 de julho é consagrado Dia Internacional do Meio Ambiente. Em comemoração à data, os professores planejaram e executaram algumas atividades no lago nas proximidades da escola.

Em sala de aula os alunos elaboraram algumas mensagens sobre a necessidade de conservar e cuidar do meio ambiente. Essa atividade foi realizada nas aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, Geografia, Ciências, Educação Física, Educação Artística e Leitura, enfim em todas as disciplinas do currículo, por professores participantes da pesquisa, demais integrante do quadro da escola e como também pelos alunos, desde a quinta série até a oitava série do Ensino Fundamental do período da tarde.

No dia 5 de julho, às treze horas e trinta minutos, sob um céu azul de outono, conforme podemos visualizar na imagem abaixo, uma média de 150 alunos, quinze professores e a gestora-pesquisadora dirigimo-nos até o lago.

Figura 43 – Leitura no lago



Nesse local muito prazeroso, demos uma volta, percorrendo dois quilômetros e meio de extensão, recolhemos todo o lixo que lá havia. Ressalto que esse

local recebe toda a atenção das autoridades municipais e pouco lixo pode ser encontrado.

Após a atividade de coleta do lixo, encontramos o vice-prefeito da cidade, o secretário municipal do meio ambiente, alguns repórteres da imprensa local, que posteriormente divulgaram as ações e outros munícipes que vieram prestigiar o evento.

Na ocasião, os alunos, em círculo, ouviram algumas palavras do secretário municipal do meio ambiente, realizaram uma dinâmica visando a conscientização sobre a necessidade de mudanças de hábitos para preservar o meio ambiente.

Em seguida todos os presentes, com a colaboração de um dos membros dos escoteiros, de forma simbólica, deram um abraço em uma das partes do lago, conforme podemos ver nas fotografias abaixo.

Figura 44 – Passeio no lago



Após o abraço simbólico em uma das partes do lago, um aluno entregou aos presentes um cartão contendo uma mensagem visando a conscientização sobre a necessidade da preservação do meio ambiente.

Essas mensagens foram confeccionadas nas aulas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática sob a supervisão e orientação da professora de Educação Artística, dando o toque estético.

Logo após a coleta do lixo, de ouvirmos a mensagem do secretário municipal do meio ambiente, o “abraço” simbólico nas proximidades do lago e as

entregas das mensagens ao vice-prefeito municipal e outros munícipes, plantamos uma muda de pau-brasil, árvore essa considerada como símbolo do país.

Figura 45 – Plantio de pau-brasil



Encerrado esse evento que reuniu várias autoridades municipais e com a colaboração da Guarda Civil Municipal e da Polícia Militar, retornamos à escola.

Os objetivos de todas as atividades ora elencadas foram promover a leitura do contexto, focando a beleza estética do meio ambiente, incentivar a formulação das perguntas, promover a pesquisa como meio possível de respostas às indagações e de produção de conhecimento e, finalmente, proporcionar a reflexão crítica sobre a problemática socioambiental na contemporaneidade.

A fim de sensibilizar professores e alunos, optou-se por propor atividades de vivências com a natureza. Essas atividades encontram base teórica em Cornell (2005), que defende o contato com a natureza por meio de jogos e brincadeiras e, por trás do divertir-se, há toda uma visão de profunda preocupação com o desenvolvimento das potencialidades humanas. Segundo o mesmo autor, essa perspectiva pode estimular um aprendizado de dentro para fora e não o inverso, como normalmente acontece nas escolas.

Para ler e interagir com a natureza segundo recomenda Cornell (2005), é preciso ter uma ação de experiência pessoal agradável por meio de brincadeiras, jogos e risos, e não de forma imposta, com todos os elementos presentes na natureza, tais como: plantas, animais, rochas, sem intermediários. Atualmente, vivemos distanciados do mundo natural e essas atividades de vivências divertidas, quando aplicadas, revelam-se um contato agradável com os elementos naturais e ainda possibilitam a reconciliação

fraterna e reflexão crítica sobre a problemática socioambiental deste planeta.

Encerrando o semestre, os alunos, na biblioteca, selecionaram alguns textos, os quais foram xerocopiados pela gestora-pesquisadora e entregues aos alunos e professores como tarefa de leitura para as férias.

Figura 46 – Fim de semestre



Cada grupo de cinco alunos da sétima série do Ensino Fundamental selecionou os textos sobre o meio ambiente que gostariam de ler nas férias de julho, os quais foram xerocopiados e entregues a todos.

Na volta às aulas os textos foram lidos e discutidos em um ambiente favorável, dentro e fora da sala de aula.

4.2.15. Caminhada cega

Ficou combinado em reunião pedagógica formativa realizada no dia 9 de março de 2007, que as professoras de Geografia e Matemática conduziram os alunos ao lago para algumas vivências.

Assim, a pesquisadora-gestora, após tomadas todas as cautelas de praxe, como autorização por escrito dos pais e outros cuidados especiais, conduziu os alunos da sétima série ao lago, e lá aguardamos a vinda das professoras de Geografia e Matemática.

Com a primeira docente fizemos a caminhada “cega”, a leitura dos sons e as cores daquele local e, com a segunda docente, realizamos a medição dos diâmetros das árvores, como fonte de leitura do texto e do contexto.

4.2.16. Aumento da área verde da escola

Após as vivências no lago, voltando à escola, a professora de Matemática realizou com os alunos a leitura da metragem de um espaço da escola coberto por cimento. Com o auxílio de dois senhores voluntários, foram retirados os blocos, reaparecendo o solo, como pode ser visto na figura a seguir:

Figura 47 – Retirada dos blocos



A figura 47 refere-se à retirada de mais uma parte do cimento para possibilitar o aumento da área verde e estudo sobre o solo.

Em seguida, a professora de Geografia conduziu o estudo sobre o solo e como consequência verificou-se a ausência de alguns nutrientes. Assim, fizeram a correção. Juntas as professoras de Matemática e Geografia e os alunos prepararam o terreno e plantaram duas árvores de pau-brasil e grama em toda a extensão de quarenta metros quadrados de jardim, aumentando ainda mais a área verde da escola, tornando-a mais agradável.

4.2.17. Última aula-passeio

Nossa última aula-passeio se deu em julho de 2008, quando o grupo de alunos, as professoras de Matemática, Educação Artística, Geografia e eu, fomos até uma Fazenda para conhecer a nascente do rio Jaguari, uma das mais importantes fontes de água que abastece toda a nossa região e parte da cidade de São Paulo e por meio dos desenhos as crianças representaram a leitura que fizeram.

Figura 48 – Desenhos do Rio Jaguari



Nós percebemos que o lugar é lindo, apesar de todo cuidado a água estava poluída (Grupo de alunos participantes)

Ficamos encantados com o lugar, nós pudemos brincar de pular corda, tomamos lanche, tudo estava ótimo, mas o que percebemos foi a degradação do meio ambiente até na nascente do principal rio que abastece a cidade, o que será de nós algum tempo mais tarde?

Na última aula-passeio os alunos perceberam a poluição na nascente do principal rio de nossa região, responsável pelo abastecimento de uma parte da cidade de São Paulo, além de outras.

5. Síntese do Capítulo IV

Este capítulo descreveu as práticas interdisciplinares de leitura, enfatizando, sobretudo a leitura de mundo. A primeira aula-passeio visando as atividades de leitura foi a visita a um local chamado “Pedra do Leite Sol”, área preservada pelo órgão municipal. A visita teve como objetivo a leitura da natureza existente, a conscientização sobre a importância de sua preservação e a leitura perceptiva do ambiente. Nesta atividade, os participantes caminharam em meio a trilhas, animais e rochas e puderam sentir o calor ao deitarem-se sobre a pedra, também puderam ouvir os sons dos pássaros, do vento e ver os macacos que lá habitavam. Depois, estes elementos naturais foram trabalhados em sala de aula pela professora de Geografia por meio de desenhos representando a leitura realizada.

Daí em diante, várias ações como esta, de leitura em sentido amplo, foram empreendidas pelos diferentes professores, de diferentes modos. A professora de Matemática, por exemplo, promoveu uma aula-passeio por todos os espaços da escola, de modo a ampliar o olhar para a leitura dos espaços, focando, principalmente, as diferenças entre as áreas verde e construída, com medição dos terrenos e espaços da escola e cálculo de suas respectivas áreas. Isso gerou questionamentos que transcenderam o espaço da aula de Matemática, atravessando o da aula de Língua Portuguesa e de História, vindo a encontrar expressão em uma entrevista realizada pelos alunos com o secretário de meio ambiente do município acerca da porcentagem mínima de área verde que a construção de uma escola deve respeitar.

Além disso, outros professores também realizaram tarefas das mais diversas visando a leitura dos textos e dos ambientes em uma perspectiva interdisciplinar. A leitura dos livros, do jardim, da paisagem nas várias estações do ano inter-relacionou as disciplinas e promoveu o diálogo constante entre os participantes, um dos princípios da interdisciplinaridade.

CAPÍTULO V

RECONHECIMENTO DOS PARTICIPANTES SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA



imagem apresentada na figura 49, foi tirada em uma das aulas de leitura no lago, quando os participantes fizeram uma reflexão sobre este trabalho e por esse motivo foi selecionada para introduzir o presente capítulo.

Figura 49 – Reflexão no lago



Nos capítulos anteriores, foram apresentadas a descrição e a interpretação do fenômeno vivenciado durante os dois movimentos da implementação do projeto de leitura na perspectiva interdisciplinar. Neste capítulo final, retomo as vivências nos movimentos com a finalidade de compreender o fenômeno: a implementação do projeto de leitura na perspectiva interdisciplinar envolvendo a gestora-pesquisadora, professores e alunos do Ensino Fundamental e, por fim, retomo a pergunta de pesquisa: o que é leitura?

Sobre as vivências, os participantes destacaram: Biblioteca escolar e o jardim, Aprendizado, Ampliação do conceito de leitura, Transformação das práticas de ensino-aprendizagem, Interação, Aulas-passeios e Trabalhos em grupos, conforme detalho a seguir.

5.1. Biblioteca escolar e o jardim

As intervenções, tanto a reforma bem como a organização da biblioteca escolar, resultaram em uma leitura com aspectos positivos por parte dos participantes, percebendo que de um lado ficaram os livros e de outro a beleza estética da natureza, materializada em um jardim, conforme afirmaram os participantes:

A reforma foi boa e também a do jardim (Michele).

Isso facilitou muito, pois agora todos os alunos podem ter acesso a todos os livros, ajudando no desenvolvimento da leitura (Fernanda).

A reforma da biblioteca ajudou muito os alunos, pois antes os livros estavam em apenas um quartinho, depois ficou muito maior e mais fácil para as pesquisas escolares, também do lado de tal biblioteca ficou um jardim bem bonito, um lugar bom e calmo para ler e estudar (Paulo).

A reforma da biblioteca foi muito boa, porque antes era tudo escuro e muito pequena, mas agora ficou melhor e com o jardim ficou tudo mais bonito, dá até mais vontade de ler (Luan).

Foi uma coisa muito boa, pois separamos os livros e deram um lugar para o meio ambiente. A reforma ajudou de várias formas os alunos, tanto na questão ambiental, quanto na questão da educação, pois antes os livros eram todos jogados e agora que está arrumado até influencia na vontade de ler (Isabela).

Além de a reforma da biblioteca propiciar maior acesso aos livros, alguns alunos perceberam que o assunto socioambiental surgiu naturalmente e que também é possível ler no jardim: local apropriado para leitura e também um texto a ser lido e interpretado, conforme o fragmento a seguir:

A reforma na biblioteca foi boa porque ficaram os livros de um lado e a natureza de outro, daí fizemos a leitura no jardim e também sobre o jardim (Dalila).

Por ocasião da entrevista, Matheus respondeu que “aprender mais e com criatividade” era ler o jardim, pois não sabia desta possibilidade, então afirmou que aprendeu que é possível ler e criar textos sobre o jardim. Aqui, o leitor se torna autor:

Na minha opinião a reforma da biblioteca ajudou muito os alunos, pois eles leem mais e têm acesso à educação e leitura e assim os alunos puderam aprender mais e com mais criatividade (Matheus)

Com este fragmento é possível imaginar que o conceito de leitura foi ampliado de leitura de texto para leitura de contexto criado e imaginado individualmente por cada leitor.

A remoção dos livros também foi um fato marcante na vida de Matheus pela possibilidade de ter contato com muitas obras que ele não sabia que existiam na escola, o que ocorreu também com Barbara e Isabela:

Tirar os livros das caixas e organizar nas prateleiras significou muito para mim, foi uma coisa que marcou em minha vida, pois não sabia que existiam (Matheus).

Remover os livros foi muito bom, porque nós aprendemos a separar as obras e descobrimos livros que até então não sabíamos que existiam na escola (Barbara).

Quando eu ajudei na remoção dos livros deu para perceber que tem livro que eu nem pensava que existisse na realidade. Quando peguei no livro do terceiro ano do Ensino Médio fiquei folheando e me preocupei se ia conseguir entender, mas depois de folhear várias páginas pude perceber que não era tão difícil (Isabela).

Além da organização das obras nas prateleiras, da reciclagem de outras, os títulos do acervo foram digitalizados por alguns alunos com maior familiaridade com a informática.

Eu ajudei na organização e na digitação do acervo e alguns livros bem velhos, faltando páginas, foram retirados para que não ocupassem muito espaço e dessem lugar para os novos livros (Matheus).

A organização das obras também contribuiu para o fortalecimento do espírito de equipe e interação entre os alunos.

A remoção dos livros serviu para que aprendêssemos a trabalhar em equipe (José).

A remoção e organização dos livros foram fatos marcantes na vida de Matheus. Já Barbara e Isabela aprenderam a organizar por gêneros e descobriram as obras existentes no acervo. Os livros velhos foram retirados e encaminhados para reciclagem, dando lugar para aqueles com bom estado de conservação. Essa tarefa contribuiu para melhor interação e aprendizado em equipe. Além do mais, houve a antecipação dos conteúdos do Ensino Médio e o entendimento de que esses não são tão difíceis, conforme relata Isabela.

Assim como os alunos, os professores participantes revelaram que a reforma da biblioteca trouxe benefícios em relação ao acesso às obras e também à

presença de três professoras readaptadas (afastadas da sala de aula por motivos de doença) que passaram a atuar indicando e operacionalizando os empréstimos dos livros na biblioteca escolar.

A reforma da biblioteca proporcionou maior acesso ao acervo e abertura de três postos de trabalho para as atendentes da biblioteca (Prof^a Vânia – História).

Mais espaço, possibilitando maior frequência dos alunos e contamos com o suporte de três bibliotecárias (Prof^a Maria Lígia – Educação Física).

Além da aprovação da reforma da biblioteca e da criação de três novos postos de trabalho para os cuidados com o acervo e organização dos empréstimos, alguns professores continuaram reclamando a falta de espaço físico para as acomodações dos leitores.

Melhorou, mas ainda não resolveu no todo, pois falta espaço para a colocação de mesas e cadeiras para melhor acomodação (Prof^a Maria – Inglês).

Melhorou, mas mesmo assim precisa melhorar, pois falta espaço para acomodação dos alunos (Prof^a Suellen – Ciências).

Diante desses depoimentos, verifiquei a possibilidade de ampliar um pouco mais o espaço físico. Concluí que poderia deslocar a porta de acesso à biblioteca para uma das partes do corredor entre as salas de aula. Assim feito, no mês de outubro do ano de 2008, conseguimos a expansão de mais três metros quadrados, o que possibilitou a colocação de três mesas e cadeiras para melhor acomodação dos alunos e professores nos momentos de suas consultas e pesquisas.

5.2. Aprendizado

Das consequências imediatas que o projeto de leitura na perspectiva interdisciplinar trouxe aos alunos participantes, destacam-se: o despertar do gosto

pela leitura de diversos gêneros, a formação socioambiental, a noção de que tudo o que vemos é leitura, o exercício da paciência, o aprender a compartilhar, o reconhecimento da igualdade entre os seres humanos, a ideia de que somos parte integrante da natureza e, por isso, devemos preservá-la, respeito à vez do próximo, a interação entre os seres, o entendimento de que ler é alimentar a alma, principalmente que a vida cotidiana no mundo é um texto a ser lido e relido, de forma contínua e nunca findada, conforme podemos ler nos fragmentos a seguir.

Eu aprendi a gostar de ler sobre vários assuntos (Fernanda).

Aprendi muitas coisas sobre o meio ambiente (Michele).

Várias coisas do meio ambiente e reciclagem que eu não sabia (Milena).

Antes eu pensava que só podiam ser lidos os livros, as revistas, etc. Hoje eu sei que podemos ler tudo o que nós vemos (Francine).

Aprendi a ser paciente, a saber dividir e aprendi que todos nós somos iguais (Barbara).

Aprendi que devemos preservar o meio ambiente, que não há vida sem a natureza, pois somos parte dela e que devemos preservar a água, etc. (Matheus).

Aprendi muitas coisas (...) o que aprendi e que nunca mais vou esquecer é que devemos respeitar a vez do próximo (Fernanda).

Eu concluí que ler é uma maneira de alimentar a alma (José).

Eu aprendi muitas coisas sobre o meio ambiente e muitas coisas que eu não sabia, foram novas maneiras de ver e entender. Concluo que se a gente cuidar bem do Planeta Terra, todos terão uma vida bem melhor (Fernanda).

Eu aprendi de tudo um pouco. Aprendi sobre meio ambiente, a trabalhar unido e que a leitura não é somente ler, mas entender, interagir e saber o que está se passando. Leitura não é somente a de livros, mas tudo que está no mundo é uma leitura (Mirla).

Eu aprendi sobre o meio ambiente, que podemos ler os livros, as revistas e tudo o que existe no mundo. Também aprendi a organizar a biblioteca e o quanto ela é importante para os alunos (Caroline).

Aprendi que lemos não só aquilo que está escrito, mas também podemos ler o mundo, por isso, a leitura é algo que nunca acaba (Rodrigo).

Aprendi coisas sobre o meio ambiente e coisas que não sabia, por exemplo, que quase tudo é leitura (Juliana).

Os adolescentes dizem ter aprendido a gostar de ler vários gêneros e também sobre assuntos ligados ao meio ambiente com a leitura dos textos, leituras do contexto e com as vivências socioambientais; alargaram a consciência ecológica e com isto mudaram seus comportamentos, apagando as luzes quando não necessárias, depositando o lixo no local apropriado, separando as garrafas plásticas e papéis para reciclagem, usando a água com consciência, mudando a maneira de pensar sobre as coisas do meio ambiente; passaram a cuidar mais da natureza, a separar o lixo para reciclagem, a cuidar do jardim da residência, a ensinar os colegas o que sabem sobre o meio ambiente e a importância de não agredi-lo, a fechar a torneira enquanto escovam os dentes, a abrir a janela para usar a luz natural, a tomar banho mais rápido para não desperdiçar água, a não colocar fogo no mato, entre outros.

Os alunos, ao que tudo indica, tornaram-se conscientes da importância da preservação do meio ambiente, de economizar os recursos naturais e também revelaram ensinar a família e os colegas. A mudança de comportamento nos adolescentes é vital, pois deles depende o planeta Terra, e em suas mãos depositamos toda a confiança.

Além da consciência ecológica, os alunos perceberam que não lemos apenas a materialidade escrita, mas que é possível ler o mundo, conforme Freire (2006) nos aponta. Esses aprendizados eram os objetivos pretendidos com a realização do projeto interdisciplinar de leitura, que ao que tudo indica foram alcançados.

Em geral, nas aulas de Inglês nem sempre são utilizados livros paradidáticos; ao realizar a experiência, a professora Maria de Inglês notou grande interesse dos alunos. Assim, revela que aprendeu a importância de trabalhar com esta materialidade escrita e também que a leitura do jardim da escola pôde ser feita em língua estrangeira. Na avaliação sobre esta aula, os alunos, em sua maioria, demonstraram grande interesse pelos livros paradidáticos em inglês com assunto ligado à natureza e pela leitura do jardim em língua estrangeira.

Aprendi que é importante trabalhar a leitura de livros paradidáticos em Língua Estrangeira e também que o jardim da escola representou um livro e foi lido em inglês (Profª Maria – Inglês).

Eu gostei muito de ler o livro em inglês e aprendi a ler o jardim da escola em inglês, eu e meu grupo achamos muito interessante. Ler o jardim em inglês, quem poderia imaginar esta possibilidade? (Emanuel – aluno participante).

Já a professora Maria Lígia de Educação Física acredita na importância do assunto socioambiental na formação do cidadão.

A importância de trabalhar sempre a questão socioambiental, principalmente na escola onde os alunos interagem e trocam experiências (Profª Maria Lígia – Educação Física).

Com tudo, a professora Suellen de Ciências afirma ter aprendido que:

Apesar de não parecer, os alunos estão bem preocupados com o meio ambiente, com a destruição dele pelo homem e os prejuízos que eles causam, com as queimadas, cortes de árvores, e ainda gostam muito de ler. Eu pensava o contrário. (Suellen – Ciências).

5.3. Ampliação do Conceito de leitura

A experiência vivenciada nos encontros com os professores, na leitura dos textos e na avaliação da interação dos alunos parece ter sido bastante significativa para os professores participantes, pois tanto puderam proporcionar a formação da consciência socioambiental nos alunos, como também investiram em sua própria formação continuada. Em conformidade com os alunos, os professores, aprenderam que leitura não se dá apenas por meio de materialidade escrita, mas que lemos tudo que existe na natureza.

[...] o conhecimento de leitura não fica somente nos livros, gibis etc., que é muito mais ampla do que eu imaginava (Profª Maria – Inglês).

[...] que leituras não encontramos somente em livros, mas podemos também ler a natureza, quando olhamos para as

árvores, para um pássaro ou qualquer animal ou objeto existente na natureza (Prof^a Suellen – Ciências).

Aprendi a leitura do nosso próprio corpo. O corpo e suas relações com o meio (Prof^a Maria Lígia – Educação Física).

Que a vida é um imenso texto, a natureza, o meio em que vivemos, a conversa que temos, o olhar que lançamos, o gesto que fazemos, enfim tudo pode ser lido (Prof^a Vânia – História).

Tudo que existe na natureza pode ser lido, a nossa conversa, o som dos pássaros, as plantas, o clima e o céu no inverno, outono, verão e primavera que mudam a paisagem de acordo com a época. Na aula de Artes o sentido da leitura de mundo se constitui em elementos para a produção das obras de arte (Suelen – Educação Artística).

O conceito de leitura também parece ter se expandido, quando as professoras afirmaram que a leitura não se dá somente por meio de escritos, mas que é possível ler todas as coisas do mundo, que os elementos da natureza e a leitura de mundo pode se revelar em possibilidades para a elaboração de desenhos e obras de arte, ou “que a vida é um imenso texto”, conforme afirmou a professora Vânia de História. Assim, fica evidente que o conceito de leitura, antes mais técnico, passou a ser mais abrangente.

5.4. Transformação das práticas ensino-aprendizagem

Este trabalho também propiciou a transformação da prática de ensino-aprendizagem nas diversas disciplinas do currículo, conforme veremos:

Este trabalho fez com que eu mudasse minha prática de ensino em relação com o que eu fazia antes, transformando todas as minhas atividades em práticas de leitura. Foi de extrema importância tanto para o corpo discente quanto ao corpo docente na mudança de postura e nas práticas de sala de aula e fora dela (Prof^a Maria – Inglês).

Agora quando vou abordar um assunto em sala de aula, procuro apresentá-lo fundamentado não só na visão histórica ou geográfica, mas nas diversas disciplinas do currículo (Prof^a Vânia – História).

[...] tudo que é descartável em minha casa vai para a reciclagem e com isso envolvi a minha família toda (Profª Maria – Inglês).

[...] passei a valorizar mais a natureza e cuidar melhor dos produtos que podem ser reciclados, do gasto da água etc. Foi um trabalho muito importante de muito valor para todos nós, passamos a cuidar melhor do nosso planeta (Profª Suellen – Ciências).

[...] fazendo com que os alunos lessem mais e compreendessem melhor o que estão lendo (Profª Maria Lígia – Educação Física).

No espaço denominado Cantinho da Leitura, os alunos reuniram-se principalmente nas aulas de leitura, após escolherem os livros de seu agrado na biblioteca. Havia momentos de discussões e debates entre os alunos sobre o conhecimento obtido e até a releitura de passagens escolhidas nos textos (Profª Vânia – História).

Foi de extrema importância, tanto para o corpo discente, quanto ao corpo docente, na mudança de postura e nas práticas de sala de aula e fora dela. Foram trabalhos importantíssimos, pois aprendemos a valorizar o meio ambiente, cuidar e cobrar dos mais velhos esse cuidado (Profª Suellen – Ciências).

A sala de aula passou a ser todos espaços da escola. Pudemos ler a paisagem em todas as estações do ano e por meio dessa leitura pudemos desenvolver as habilidades artísticas e até pintamos uma tela em conjunto, a qual enfeita uma das paredes da escola (Suellen – Educação Artística).

5.5. Interação

Após a leitura dos textos havia sempre a interação entre os alunos e professores, e sobre isto afirmam os alunos:

Um tirava a dúvida do outro aluno, assim formava-se o debate (Paulo – aluno participante).

As nossas discussões foram bem chocantes, pois eu não imaginava que seria tão discutido quanto foi. Eu me senti à vontade em expor o que eu sabia e perguntar o que não sabia (Mirla – aluna participante).

Os debates sobre os textos foi uma das partes mais legais, porque além de aprender um ensinava o outro, tirava dúvidas, falava o que sabia e aprendia o que não sabia e isso nos ajudou no conhecimento (Isabela – aluna participante).

Foi muito bom, cada um falava o que entendeu e cada um esclarecia as dúvidas dos colegas em classe e as professoras também participavam dessas discussões (Ingrid – aluna participante).

Os debates foram bem interessantes para todas as pessoas falarem e darem suas opiniões, outras tiravam dúvidas, ajudando e explicando várias coisas uns para os outros e também as pesquisas que fazíamos na escola para pôr em debate (Jackson – aluno participante).

Sobre a interação dos alunos durante as aulas, a professora Maria de Inglês percebeu que os conhecimentos adquiridos na aula de Ciências foram relevantes para as interações nas aulas de sua disciplina. Isto revela que o conhecimento é interdisciplinar, que passa, perpassa e ultrapassa os limites das áreas curriculares. E, ainda, que a interação se dá com maior qualidade quando fora da sala de aula, conforme podemos ler abaixo:

Foi muito produtiva, pois eles interagiram com o que eles tinham aprendido nas aulas de Ciências. A interação entre eles é bem maior quando fora do ambiente de sala de aula. A interação em sala de aula é bem menor, e quando você muda de ambiente os alunos ficam mais livres para se expressar e emitir suas opiniões (Prof^a Maria – Inglês).

Foram muito produtivas. A interação entre os alunos fora da sala de aula é bem maior e mais produtiva do que quando estão dentro da sala, pois ficam mais à vontade para emitir suas opiniões (Prof^a Suellen – Ciências).

Na aula de Educação Física, as discussões evoluíram melhor fora da sala de sala de aula, com muito mais interesse que dentro da sala (Prof^a Maria Lígia – Educação Física).

Havia momentos de discussões e debates entre os alunos sobre o conhecimento obtido e até a releitura de passagens escolhidas nos textos (Prof^a Vânia – História).

5.6. Aulas-passeios

Foi revelado que a interação fora da sala de aula é mais intensa, o que torna as aulas-passeio relevantes e de grande valia para o maior aprendizado entre os participantes, conforme defendemos desde o início.

As interações se davam dentro e fora da sala de aula, pelos fragmentos abaixo podemos concluir que as ocorridas fora das quatro paredes da sala de aula foram mais agradáveis para todos.

As rodas de conversas no lago, no Cantinho da Leitura, na pracinha e em sala de aula foram bem interessantes, pois um tirava a dúvida do outro e também os locais foram muito agradáveis, principalmente aqueles fora da sala de aula (Lu – aluna participante).

A sensação foi de paz, harmonia e tranquilidade nas aulas fora da sala de aula, conforme veremos:

Nas aulas fora da sala, houve uma melhor interação com o meio ambiente, era uma sensação de paz e harmonia (Bárbara – aluna participante).

Fizemos várias aulas de leitura fora da sala de aula. Cheguei à conclusão de que a escola não é lugar de ficar fechado na sala de aula e sim aprender fora da escola também (Matheus – aluno participante).

As aulas fora da sala de aula eram muito legais, pois fazer lição ao ar livre os alunos aprendem mais (Jackson).

Foram boas, trazia uma certa “tranquilidade” para os alunos (Vanessa – aluna participante).

Uma ideia que deu muito certo, eu adorava ler fora do ambiente de sala, porque nós ficávamos mais perto da natureza (Fernanda – aluna participante).

Na opinião dos alunos, as aulas fora da sala representaram uma experiência muito positiva:

São menos cansativas e mais descontraídas (Beatriz – aluna participante).

Foram muito boas porque nós tentamos fazer o melhor que podíamos para sempre estar saindo de novo, foi uma experiência muito boa (Isabela – aluna participante).

Além disso, a marca da leitura em todas as matérias por certo indica que o objetivo principal da implementação do projeto de leitura na perspectiva interdisciplinar alcançou credibilidade e foi garantida em todas as disciplinas do currículo, conforme afirmam os alunos:

Nas aulas fizemos leitura em todas as matérias e também plantamos muitas flores no jardim (Jackson – aluno participante).

As aulas de leitura fora da sala de aula, em todas as matérias, foram superlegais. Até plantamos árvores e flores na frente da escola, foi maravilhoso (Fernanda – aluna participante).

As atividades de leitura fora da sala de aula nas diversas disciplinas eram acompanhadas de muita alegria, pois sempre acontecia algo que despertava o riso de toda a turma. Matheus lembra de sua vivência em uma das aulas realizadas no lago quando quis se aproximar mais da natureza; pensando se tratar de terreno firme, suas pernas afundaram no pântano, arrancando risos imediatos. Depois contribuiu com a fauna salvando um pássaro que se encontrava preso num galho de árvore, proporcionando uma perfeita lição de amor à natureza.

Para mim as aulas de leitura foram muito agradáveis, em uma das aulas quase caí no lago, pois pensei que o chão estava firme e assim quase me afundei totalmente no lago. Nesse mesmo dia salvei um passarinho que estava preso em um galho de árvore (Matheus – aluno participante).

Ao que tudo indica, as aulas fora da sala parecem ter agradado os adolescentes, o que possivelmente seja uma prática favorável que propicia maior incentivo à leitura, uma vez que o ambiente e os fatos inesperados entram em cena contagiando os momentos da leitura.

O que também foi apontado como experiência agradável foi a realização de trabalhos em grupos, o que proporcionou interação e troca de aprendizados. As tarefas realizadas em grupos sinalizaram maior união e colaboração entre os integrantes de cada turma e entre as turmas, apesar de algumas confusões saudáveis:

Foi muito bom, pois todos tinham suas tarefas e ninguém ficava parado (Fernanda – aluna participante).

Aprendemos a trabalhar em equipe, e isso foi uma coisa muito interessante, pois não é sempre que se faz uma coisa dessas (Paulo – aluno participante).

Para mim, o trabalho em grupo foi excelente, pois nos fez ficar unidos e com a união passamos a nos importar mais com o projeto. Sem união não é projeto, é algo individual e totalmente sem graça (Mirla – aluna participante).

O trabalho em grupo foi muito bom, pois é legal trabalhar em grupo, apesar de às vezes ter algumas confusões por causa de “responsabilidade”. Significou muito, pois aprendemos a trabalhar juntos e em união! (Isabela – aluna participante).

5.7. Trabalhos em grupos

Trabalhar em grupo representou uma experiência nova e muito gostosa. Aqui vale lembrar a importância de a escola adotar práticas interativas, pois essas recebem avaliação positiva dos alunos e fortalecem o aprendizado.

Foi uma experiência nova e muito gostosa, porque trabalhamos todos unidos e todos ajudavam e todos aprendiam. Foram realmente muito gostosos esses trabalhos em grupo (Carla – aluna participante).

Era muito interessante porque nós acabamos conhecendo melhor nossos amigos e conseguimos fazer os trabalhos juntos e ficamos mais unidos. Os trabalhos foram muito bons porque integramos informações mais complexas ao que nós já sabíamos (Ingrid – aluna participante).

Os trabalhos foram muito bons, pois além dos trabalhos em grupo dentro da sala de aula, pudemos ir até as casas de colegas para estudar ou pesquisar e as notas subiram muito. Também com o trabalho em equipe aprendemos muito (Paulo – aluno participante).

Na verdade, mais uma vez fica evidente e confirmada que a visão sociointerativa é a mais adequada para o processo de ensino-aprendizagem. Nas discussões sobre os textos e trabalhos em grupos, houve grande interação entre alunos e professores, isto parece ter sido relevante para a complementação do conhecimento. Ideia que nos remete a Vigotsky, quando afirma que o aprendizado se dá na interação com o outro e também no fundamento principal da interdisciplinaridade, o diálogo entre as pessoas, primeiramente.

5.8. Compreensão da gestora-pesquisadora

Com a finalidade de compreender a estrutura do fenômeno: a implementação do projeto de leitura na perspectiva interdisciplinar envolvendo a gestora-pesquisadora, professores e alunos do Ensino Fundamental, trago a compreensão das vivências e por fim, retomo a pergunta de pesquisa: O que é leitura?

No primeiro movimento, procurei apresentar a área externa em que a escola está localizada por meio de fotos e de sua descrição e também contar a história da escola desde sua fundação. Nesta etapa, recorri à leitura do Plano Gestão triênio 2003-2006 da escola; à produção de um relatório que focasse os docentes, discentes e aspectos físicos da instituição e, ainda, ouvi e textualizei os dizeres de alguns alunos e professores da escola durante as vivências e atividades observadas.

Ressalto que no primeiro movimento os textos e subtítulos que emergiram contribuíram para o Reconhecimento-identificação da história da

instituição de ensino, seus praticantes e os ambientes sociais em que estamos inseridos. Por meio dos textos, pude conhecer a realidade da instituição de ensino em sua localização – grande extensão de área verde em seus arredores, uma praça pública e um lago, locais que foram utilizados tanto para leitura de textos socioambientais, como o confronto com a realidade observada e reflexões sobre o contexto.

A instituição de ensino registrava em sua história a luta dos meus antecessores para a implantação da escola e a devolução de parte do terreno público. Pude ainda conhecer os períodos, os cursos ministrados, o nível socioeconômico dos alunos e algumas dificuldades.

Além disso, a quantidade de docentes, suas formações iniciais, cursos em que atuavam e a quantidade de afastamentos das docências por diversas razões: licença para tratamento de saúde, licença prêmio e interesses pessoais.

Pude conhecer a dinâmica do trabalho desenvolvido pela equipe de funcionários, notando alguns afastamentos prejudiciais à qualidade do serviço educacional prestado à comunidade. Assim, incansavelmente lutei para reintegrá-los.

Ao conhecer aqueles que em minha visão seriam seus principais problemas, passei aos poucos a intervir de modo a amenizá-los. Desde a realização de eventos para conseguir recursos financeiros até a transposição de espaços físicos a fim de adequar as necessidades de seus usuários foram desafios que tive que superar.

Compreendi que a responsabilidade gestora é, entre outras, a de ler o contexto em que se está inserido, compreender seus problemas, refletir sobre eles e intervir favoravelmente a fim de adequá-lo às necessidades do seres sociais.

Reconheço que a inversão de espaço físico da biblioteca com a sala dos professores e a origem do jardim foram os responsáveis naturais para o aparecimento da leitura de mundo e o assunto socioambiental tanto em sala de aula, quanto fora dela. Assim, vemos que o jardim seria também suporte de leitura. Considero que esses textos foram imprescindíveis para a compreensão do contexto onde o fenômeno: a implementação do projeto de leitura na perspectiva interdisciplinar envolvendo a gestora-pesquisadora, professores e alunos do Ensino Fundamental ocorreu.

Já no segundo movimento, por meio dos textos e subtextos que emergiram, foi possível compreender que as práticas de leitura tinham estreita relação com o conceito de leitura dos professores participantes – a leitura somente como fonte de aprendizado.

Reconheci que a responsabilidade da gestora – voltada para si mesma como ser humano, preocupada com as questões de formação, tanto do aluno, como do professor e de si mesma no cumprimento de seu papel político, necessário às transformações, pensando em contribuir com a sociedade – não poupou esforços para conseguir meios para a realização das intervenções que se fizeram necessárias.

Como observamos, a nova sala dos professores tinha espaço insuficiente para acomodar uma média de dez professores por período; a fim de compensar essa deficiência, foi ampliado o espaço através da abertura de uma porta lateral para um jardim, que foi formado com o aproveitamento de algumas árvores já existentes no espaço e com o plantio de algumas flores. Isso valorizou o ambiente escolar e trouxe a natureza para dentro da escola. Essas mudanças de ambiente entre a sala dos professores, a biblioteca e a construção do jardim possibilitaram a ampliação do meu olhar de pesquisadora, fazendo com que surgisse a possibilidade da leitura de mundo.

Os aspectos mais importantes neste segundo movimento foram a transformação das práticas de ensino-aprendizagem, antes parecendo aproximar-se de uma visão behaviorista, para uma visão sociointerativa, com atividades de leitura na perspectiva interdisciplinar, o que, posso afirmar, nunca antes havia sido praticada nesta instituição de ensino, a ampliação da noção do conceito de leitura dos participantes e o compromisso de todos os professores em incentivar a leitura, tornando-se gestores da leitura no âmbito de suas atuações.

Como prova disso, as práticas interdisciplinares de leitura foram, em sua maioria, fora do ambiente cercado por quatro paredes, ou seja, fora da “cela” de aula fechada com “grade curricular”. Saímos desse modelo e utilizamos todos os espaços da escola como sala de aula, visando à conscientização e a importância da preservação do meio ambiente. E ainda, o espaço da praça pública, a sombra das árvores, o jardim da escola, o lago, as interações entre os participantes, os desenhos individuais e em grupos, entre outros, como fonte de manifestação do sentido da

leitura. Vale lembrar a realização da leitura dos sons, das cores, das plantas, do vento, da posição do sol, do contexto, tudo isso foi suporte de leitura.

Se faz necessário destacar que com a realização deste trabalho foi possível compreender que a biblioteca escolar destaca-se em sua importância como local apropriado para armazenamento das obras, e sua inexistência com certeza não pode servir de pretexto para a inexistência de situações de aprendizagem da leitura ou incentivo à leitura.

Assim, não basta somente realizar reformas, organizar as estantes da biblioteca escolar, necessitamos de movimentos que despertem o interesse dos professores em ler para seus alunos, além do mais, que desenvolvam práticas e atividades de leitura que fomentem, cada vez mais, o prazer pela leitura e o enriquecimento cultural das crianças e jovens.

Os participantes destacaram: a biblioteca escolar e o jardim, o aprendizado, a ampliação do conceito de leitura, a transformação das práticas de ensino-aprendizagem, a interação, as aulas-passeios e trabalhos em grupos como vivências significativas durante a realização do projeto de leitura na perspectiva interdisciplinar.

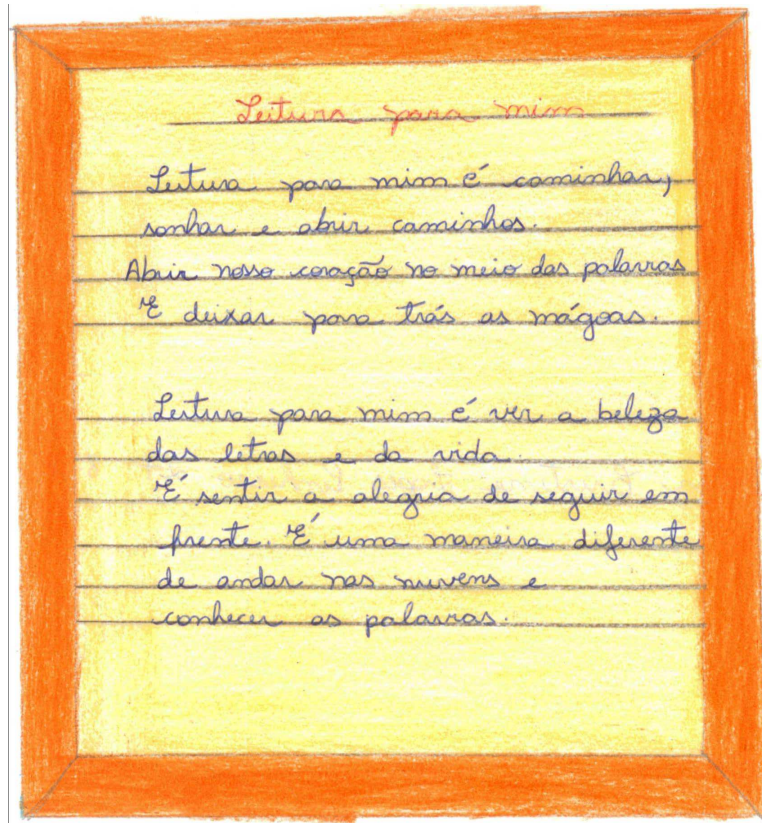
Por fim, retomo a pergunta inicial: o que é leitura?.

Acredito que a atividade de ler pode utilizar como suporte não só a materialidade escrita, mas o mundo que é construído ou que cerca cada leitor. Nesta ótica, afirmo que tudo que existe no mundo pode ser textualizado, lido, relido, reelaborado, lido novamente, num movimento contínuo e ininterrupto em todas as áreas ou disciplinas do conhecimento humano, conforme Freire (2006).

Com este trabalho, foi possível perceber que o conceito de leitura é muito vasto, depende de cada leitor, conforme vimos no capítulo um – Lentes Teóricas – e no desenvolvimento do estudo.

Minha posição é a de defender que o mundo é um texto, esse posicionamento vai ao encontro do poema de Bárbara, logo a seguir:

Figura 50 - Poema da aluna Bárbara



Para Bárbara, “leitura é caminhar, sonhar e abrir caminhos...”, “É sentir a alegria de seguir em frente...” (Bárbara, uma das alunas participantes). E finalmente, para continuar o movimento devolvo a pergunta: O que é leitura para você, leitor?

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Com a figura 51, gostaria de registrar que o percurso da investigação encontra o seu derradeiro momento, assim como o pôr-do-sol, embora as práticas de leitura na instituição de ensino sinalizem o meio dia, ou seja continuam sendo realizadas.

Figura 51 – Pôr-do-sol





esta etapa da investigação, pretendo apresentar as possíveis considerações sobre a realização deste trabalho.

Para tecer as considerações acerca do trabalho realizado, ratifico que o objetivo era compreender a implementação do projeto de leitura na perspectiva interdisciplinar envolvendo a gestora-pesquisadora, professores e alunos do Ensino Fundamental.

Ao ler o contexto em que estava inserida, constatei que era preciso efetuar pequenas reformas no prédio escolar, visando adequar os espaços físicos às necessidades sociais.

Evidencio que tal atividade demandou um grande esforço no sentido de se conseguirem os recursos financeiros para a transformação dos locais. Entretanto, o desafio teve sua recompensa, pois se proporcionou aos discentes e docentes, não só da turma participante mas também a todos da escola, a oportunidade de acesso às obras literárias e o incentivo à leitura. Pôde-se ainda contar com três postos de trabalho para organizar os empréstimos do acervo da biblioteca escolar e chegou-se à conclusão de que a ausência da biblioteca escolar não pode se traduzir em ausência de práticas de leitura.

A realização deste trabalho serviu para mostrar que alguns desafios foram transpostos, mas também que a tarefa de incentivar a leitura não pode findar-se; ela deve ser contínua e permanente por todos os agentes educacionais e não só pelos professores de língua materna ou gestores, preocupados com o incentivo à leitura. A escrita da pesquisa chegou ao seu final no mês de março do ano de 2009, por ter findado o prazo acadêmico, mas as práticas de leitura em sala de aula e fora dela prosseguiram e já alcançaram outras turmas da escola.

Importante ressaltar que outros professores da instituição iniciaram, timidamente, o planejamento de algumas atividades de leitura, começaram uma movimentação bastante relevante para o incentivo à leitura.

Os alunos e professores podem levar o livro para casa e permanecem com ele por um prazo, que é prorrogável. Assim, uma média de quinhentos alunos é atendida na biblioteca escolar, semanalmente. Uma das alunas me revelou que sua irmã mais velha também lê os livros em casa.

Os alunos do Ensino Médio organizaram o “cantinho do vestibular” com os títulos dos livros exigidos na maioria dos vestibulares das principais universidades.

Além do mais, a professora de Geografia, ao perceber a lacuna existente nos estudos históricos do lago, demonstrou extremo interesse em pesquisar o assunto. Mobilizou-se para o levantamento dos documentos históricos que se constituíram na conclusão de seu curso de Geografia, terminado em dezembro de 2007. Em seguida, junto com a professora Rose de Matemática cursou Pedagogia e o trabalho de conclusão final foi também um desmembramento deste trabalho.

Para somar mais um elo nesta corrente, o professor de Filosofia também revelou grande interesse e já escreveu seu projeto de pesquisa sobre as questões socioambientais, a fim de prosseguir seus estudos ingressando em curso de pós-graduação.

Mais três professores de Química, Geografia e também Filosofia, revelaram interesse em produzir com os alunos participantes que hoje, mês de fevereiro do ano de 2009, cursam a primeira série do Ensino Médio, um filme de curta metragem registrando os relatos dos participantes sobre esta experiência. Já os professores de História, Biologia, Educação Artística e Geografia pretendem elaborar o jardim dos sentidos em mais uma parte do terreno da escola.

Assim, pode-se concluir que um trabalho incentiva o outro, formando uma corrente de saberes que é, em última instância, um dos objetivos do trabalho acadêmico. Pretendo que a corrente continue e outros estudos sejam incentivados.

Uma das dificuldades para a realização desta tese foi o horário rígido de cinquenta minutos cada aula, restringindo a execução das tarefas num tempo estanque. Contudo, devido à grande integração dos professores nas atividades, um cedia a aula ao outro ou permitia a continuidade da tarefa orientando os alunos.

Outra dificuldade se relaciona ao horário dos encontros com os professores, esses aconteceram após uma jornada de, no mínimo, oito horas de trabalho. Assim era visível o cansaço. A impossibilidade de gravar todas as falas dos alunos nos momentos que efetuavam as tarefas em grupo e fora da sala de aula igualmente constituiu dificuldade quando das transcrições. Isso foi prejudicial, porém, os trabalhos não foram afetados.

Ao rever certas imagens ou ao escrever determinados trechos da presente

tese, rolaram lágrimas de emoção, pois esta foi uma experiência muito gratificante para mim. Pude perceber que alunos e professores se envolveram com dedicação e prazer na realização das tarefas, e as relações tornaram-se simétricas, inclusive comigo, passei a ser chamada de Rô, em uma ligação mais íntima com a turma de alunos.

Fato curioso ocorreu no momento da atribuição de aulas do dia dois de fevereiro de 2009, quando a professora Maria Lígia, de Educação Física perguntara se as aulas de Leitura dispostas na Matriz Curricular do Ensino Fundamental poderiam ser atribuídas a ela.

Esta pergunta teve para mim um significado muito especial, pois no início da pesquisa esta professora não conseguia estabelecer relações entre Educação Física e Leitura, e agora após a realização do projeto de leitura na perspectiva interdisciplinar, ao que tudo indica, compreendeu as relações, e ainda, a leitura passou a ocupar o centro das preocupações da educadora, tornou-se ferramenta de sua disciplina e um ato de prazer.

Infelizmente, não foi possível atendê-la em sua reivindicação, isso porque a resolução atual que trata de atribuição de aulas limita a possibilidade, dando preferência aos habilitados no curso de Letras. Diante disso, farei um estudo mais aprofundado da legislação e no próximo ano defenderei esse posicionamento, retomando que: “...todo professor é formador e também professor de leitura...” (Kleiman, 2003: 14) passando a responsabilidade de ensinar a ler para todo professor da escola e não só para o professor de Língua Portuguesa.

Ao concluir, recorro novamente aos escritos de Ricouer (2006) e registro o meu “Reconhecimento Gratidão”, em todos os sentidos da palavra, aos participantes do trabalho que ora finalizo. Aqui reconheço, demonstro reconhecimento, em relação aos professores e alunos participantes. Em um movimento de retorno, devolvo meus sinais gráficos e gestuais de gratidão, por me proporcionarem a vivência de momentos de aprendizados inesquecíveis ao longo do percurso.

Meu Reconhecimento-gratidão também àquelas que com carinho me acolheram; em um gesto de união de dons muito me auxiliaram e serão minhas eternas orientadoras: Maria Antonieta Alba Celani e Ivani Catarina Arantes Fazenda.

Aos participantes do estudo e todos os que contribuíram para a realização

deste trabalho, meu eterno Reconhecimento-gratidão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS¹

Alderson, J. C.; Urquhart, A. H. 1984. *Reading in a Foreign Language*. New York: Longman.

Assunção, J. V.; Malheiros, T. F. Poluição Atmosférica. In: Philippi Junior, A.; Pelicioni, M. C. F. (orgs). *Educação Ambiental e Sustentabilidade*. Barueri, SP: Manole, 2005, pp. 135-174.

Azevedo. R. 1999. Dezenove poemas desengonçados. São Paulo: Ática

Bakhtin, M (V. N. Volochínov). 1995. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Editora Hucitec.

Bakhtin, M. 2003. Os Gêneros do Discurso, 1952-1953. In: Bakhtin, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 277-326.

Barthes, R; Compagnon, A. 1987. Leitura. v. 11. *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Bourdieu. P. Chartier, R. 1996. A Leitura: uma prática cultural, in: Chartier, R. (org). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 231-253.

Bassoi, L. J. 2005. Poluição das Águas. In: Philippi Junior, A.; Pelicioni, M. C. F. (orgs) *Educação Ambiental e Sustentabilidade*. Barueri, SP: Manole, 175-193.

Becker, F. 2003. *Da Ação à Operação: o caminho da aprendizagem. Jean Piaget e Paulo Freire*. Rio de Janeiro: DP&A.

Bogdan, R.; Biklen, S. 1994. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

¹ A organização da bibliografia seguiu o padrão mais utilizado em estudos na área da Linguística Aplicada.

Brunacci, A.; Philippi Junior, A. 2005. Dimensão Humana do Desenvolvimento Sustentável. In: Philippi Junior, A.; Pelicioni, M. C. F. (orgs) *Educação Ambiental e Sustentabilidade*. Barueri, SP: Manole, 257-283.

Busnardo, J. A.; Braga, D. 1984. A Contribuição do Ensino da Leitura para a Deformação do Leitor. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 23-36.

Calixto, J. A. 1994. Biblioteca pública versus biblioteca escolar: uma proposta de mudança. *Cadernos BAD*, Lisboa, 3: 57-67.

Celani, M.A.A. 2004. Culturas de Aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: Magalhães, M.C.(org). *A Formação do Professor como um Profissional Crítico*. Campinas SP: Mercado de Letras.

Certeau, M. 1990. *L'invention du quotidien. Arts de faire*. Paris: Gallimard, v. 1: 247-251.

Chartier, R.; Cavallo, G. 1999. *História da leitura no mundo ocidental*. vols.1-2. São Paulo: Ática.

Coll, C. 1992. As contribuições da Psicologia para a Educação: Teoria Genética e Aprendizagem Escolar. In Leite, L. B. (Org) *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Editora Cortez, 164-197.

Coracini, M .J. R. F (org.). 1995. *O jogo Discursivo na Aula de Leitura – Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes.

Cornell, J. 1998, 2005. *Vivências com a Natureza: guia de atividades para pais e educadores*. Trad. Brianezi, A; Nardi, C. P.; Dojas, J. e Del Nery, A. São Paulo: Aquariana.

Creswell, J. 1998. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Dobranszki, E. A. 1998. Leituras Cruzadas: anotações sobre o texto e significado em Chartier e Fish. *Boletim CDAPH-INFAN*, jul-dez, v. 1, 2: 18-31.

Fazenda, I. C. A.(org.) 2006. *Interdisciplinaridade na Educação Brasileira: 20 anos*. São Paulo: Cliarp.

_____. 2003. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?*. São Paulo: Paulus.

_____. 1991. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola.

Ferreira, A. B. H. 2004. *Dicionário Aurélio Eletrônico*. Versão CD-ROM 3.0, Nova Fronteira.

Fischer, S. R.2006. História da Leitura. Título original: A history of reading, traduzido por Claudia Freire, São Paulo: Editora UNESP.

Fragoso, G. M. 1994. *Biblioteca e escola: uma atividade interdisciplinar*. Belo Horizonte: Lê.

Freinet, C. 1977. *O Método Natural I: a aprendizagem da língua*. Tradução de Franco de Souza e Maria Antonieta Guerreiro. 2 ed. Lisboa: Editorial Estampa.

Freire, P. 2005. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____.2006. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 47 ed. São Paulo: Cortez.

_____.1999. *Educação como Prática da Liberdade*. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Fuji, S. N. 2008. Leitura, formação de conceitos e construção de cidadania no Projeto Leitura nas Diferentes Áreas. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP.

Garcez, L.H. do C.2008. Esse Brasil que não lê. In: Retratos da leitura no Brasil. Galemo. A. (org). São Paulo, imprensa Oficial: Instituto pró-livro – 61-72

Giusta, A. da S. Franco, I. M. (org). 2003. *Educação a Distância uma articulação entre a teoria e a prática*. Belo Horizonte: PUC Minas:PUC Minas virtual.

Grabe, W.; Stoller, F. L. 2002. *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.

Gunther, W. M. R. 2005. Poluição do Solo. In: Philippi Junior, A.; Pelicioni, M. C. F. (orgs) *Educação Ambiental e Sustentabilidade*. Barueri, SP: Manole, 195-215.

Gusdorf, G. 1967. Des sciences de l'homme sont des sciences humaines. Estrasburgo: Editora da Universidade de Estrasburgo.

Hernandez, F.; Ventura, M. 1998. *A Organização do Currículo por Projetos: O Conhecimento é um Caleidoscópio*. 5. ed. São Paulo: Artmed.

Hillesheim, A. I. A.; Fachin, G. R. B. 2003. Biblioteca escolar e a leitura. *Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*. Florianópolis, 8: 35-45. Disponível em <<http://www.acbsc.org.br/revista/ojs/viewarticle.php?id=103&layout=html>>. Acesso: Jul/2008.

Houaiss, A. 2004. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss /Ed. Objetiva.

Japiassu, H. 1976. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.

_____. Marcondes, D. 2001. *Dicionário básico de filosofia*. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Kleiman, A. B.; Moraes, S. E. 2003. *Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo Redes nos Projetos da Escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Klein, J. T. 2005. Ensino Interdisciplinar: Didática e Teoria. In: Fazenda, I. C. A. (org) *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas: Papyrus, 109-131.

Lakoff, G.; Johnson, M. 2002. *Metáforas da vida Cotidiana*. Tradução Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado das Letras.

Lemos, V. 2007. Protocolos verbais em sala de aula: orquestrando sentidos em leitura de texto publicitário. In: *160. InPla - Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada: Linguagem em Atividades*. São Paulo, 376-377.

Lenoir. Y. 2005. Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: Fazenda, I. C. A. (org). *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 45-75.

Magro, M. C. *Estudar também se aprende*. São Paulo: EPU, 1979.

Marcondes, D. 2004. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Martins, M. H. 2003. *O que é leitura: Coleção Primeiros Passos*. São Paulo: Brasiliense.

Martins, J.; Bicudo, M. A. V. 1989. *A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Educ/Moraes.

Martins, J.; Dichtchekian, M. F. S. F. (orgs). 1984. *Temas fundamentais de fenomenologia*. São Paulo: Moraes.

Melhoramentos. 1997. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos.

Morin, E. (org). 2002. *Educação e Complexidade: Os sete saberes e outros ensaios*. Tradução de Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Editora Cortez.

_____.1999. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do Ensino Fundamental*. Natal: EDUFRN.

_____.1991. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Nunan, D. 1999. A foot in the world of ideas: graduate study through the Internet. *Language Learning & Technology*, July, v. 3,1: 52-74.

Palmade, G. 1977. *Interdisciplinarité et idéologies*. Paris: Anthropos.

Palmer, R. E. 1969. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70.

Pelicioni, A. F. 2005. Movimento Ambientalista e Educação Ambiental. In: Philippi Junior, A.; Pelicioni, M. C. F. (orgs). *Educação Ambiental e Sustentabilidade*. Barueri, SP: Manole, 353-379.

Piaget, J. 1973. *Psicologia e Epistemologia: Por uma Teoria do Conhecimento*. Tradução Agnes Cretella. São Paulo: Ed. Forense.

Priberam. 2008. *Dicionário Universal da Língua Portuguesa*. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>>. Acesso: mar/2008.

Richards, J. C.; Lockhart, C. 1995. *Reflective Teaching in Second Language Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.

Ricoeur, P. 2006. *Percurso do Reconhecimento*. São Paulo: Edições Loyola.

Rogers, C. 1977. *Liberdade para Aprender*. Belo Horizonte: Interlivros.

Rousseau, J.J. 1992. *Emílio ou da educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Saviani, D. 1988. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez.

SEE. 2007. Resolução Secretaria do Estado de Educação nº 1.017 de 05 de dezembro de 2007. Disponível em: <www.sindutemg.org.br/docs/resolucoes/res1017.pdf>. Acesso: jan/2008.

Silva, E. T. 2002. *Criticidade e Leitura: ensaios*. Campinas: Mercado das Letras.

_____. 1995. *Leitura na Escola e na Biblioteca*. 5 ed. Campinas: Papirus.

Smith, F. 1978. *Understanding reading; a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. 2 ed. New York: , Holt, Rinehart and Winston.

Smolka, A. L. B. 1996. *A Criança na Fase Inicial da Escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez.

Soares, D. C. R. 2000. *A Caixinha de Insetos de Pedro: uma leitura psicopedagógica da escola do aluno e do professor*. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha.

Souza, J. V. 2008. *Leitura no Ensino Médio: uma experiência interdisciplinar no contexto da escola pública*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP

Terzi, S. B. 1995. *A Construção da Leitura: Uma Experiência com Crianças de Meios Ilustrados*. Campinas: Editora da Unicamp.

Van Manen, M. 1990. *Researching Lived Experience: Human Science for an action sensitive pedagogy*. Canada: The Althouse Press.

Vygotsky, L.S. 1978, 1998. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Orgs. Michael Cole et al., 1978. Trad. José Cipolla Neto et al. 6ª Edição. São Paulo: Martins Fontes.

_____. 1934, 1998. *Pensamento e Linguagem*, 2 ed. Trad Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes.

_____. 2001. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. Trad. Paulo Bezerra São Paulo: Martins Fontes

_____.Luria, A. R.; Leontiev, A. N. 1988. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

_____.1930. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: Cole, M. (Org) *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

Williams. B. 1993. Shame and Necessity, The Regents of the University of Califórnia; Ed. Fr. La honte et La necessite, trad Jean Lelaidier, Paris, PUF, 1997, p. 8. In: Ricouer.

P. 2006. *Percurso do Reconhecimento*. Edições Loyola, São Paulo.

Zilles, U. 1994. *Teoria do conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Zygmantas. 2004. *O Ensino-Aprendizagem da Leitura em LE: Foco na (Re)Construção de Significados*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP

ANEXOS

ANEXO I

Jornal da Tarde, edição de 12/05/2007, com a redação de Maria Rehder, publicado na página 12-A.

Neste espaço diário, o JT debate caminhos para recuperar e valorizar o nosso ensino

INICIATIVA > Projeto pedagógico transformou "espaço da bagunça" em sala dos professores e alunos puderam, com isso, ter uma biblioteca e acesso aos livros

Das caixas velhas para as mãos dos alunos

MARIA REHDER
maria.rehder@grupoestado.com.br

Antes, os livros da Escola Estadual Professor Paulo Silva, de Bragança Paulista (SP), ficavam encaixotados em uma sala pequena, escura e quente, perdidos entre as amostras de insetos armazenadas também em caixas com os demais materiais de laboratório de Ciência. Hoje, após um ano de reorganização, os livros estão expostos em prateleiras em uma sala ampla e clara. Agora, os alunos estão engajados no cadastramento eletrônico de todo o acervo literário da escola.

O segredo para a realização de tal mudança foi simples. A diretora Rosângela Valério, ao assumir o cargo em 2005, em parceria com sua equipe pedagógica, propôs um desafio aos docentes: transformar a antiga sala de professores (com cerca de 48 m²) em uma biblioteca e fazer do depósito (12 m²) uma sala de professores menor, porém agradável. "A resposta do grupo foi positiva e a partir do início de 2006 todos colocaram a mão na massa", afirma a diretora Rosângela.

Segundo Aline Cypriano, 16 anos, aluna da 2ª série do Ensino Médio, antes da reforma os livros ficavam jogados em caixas, um em cima do outro. "Ajudei na organização, tivemos até que jogar alguns livros fora que estavam amarelados ou comidos por traças."

Os alunos de 5ª a 8ª séries também usam a biblioteca. "Passei a ler mais, levo livros para casa que a minha família também lê", diz Thaís Cristina, 12 anos, aluna da 6ª série.



Professora e alunos usam biblioteca. Jardim dá acesso a sala de professores que ficou menor, mas confortável

Desafios

A EE Paulo Silva, que tem cerca de 800 alunos, ainda tem de driblar algumas dificuldades. A biblioteca só fica aberta quando há uma professora eventual disponível, então, foi neste contexto que os professores inseriram em seus horários a visita a este espaço com seus alunos, mas ainda não permite que a comunidade tenha acesso aos livros. "Gostaríamos de ampliar o espaço para

que a comunidade também usufrua. Enquanto isso não acontece, empresto livros aos pais quando eles solicitam", explica Rosângela.

Os alunos que receberam a reportagem do JT na escola também relataram que um laboratório de ciências faz falta, pois atualmente todo o material disponível para experiências fica guardado em caixas na nova sala da biblioteca. "O ideal seria conseguir verba para não só ampliar

nossa biblioteca, mas construir um laboratório de ciências", destaca a diretora.

Segundo a Secretária Estadual de Educação, as escolas da rede podem utilizar as salas de aula ou qualquer outro ambiente para desenvolver as atividades de ciências.

A Diretoria de Ensino de Bragança Paulista afirmou que a EE Paulo Silva possui kits de laboratório de ciências para salas de aula.

> Um cantinho com títulos indicados para o vestibular

Livros para todas as séries

A biblioteca da EE Professor Paulo Silva conta até com o chamado "Cantinho do Vestibular", criado pelos próprios alunos, e que dispõe publicações que ajudam na hora de estudar.

Luanana de Oliveira, de 17 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio, conta que, após a reorganização da biblioteca, os alunos têm acesso a quase todos os livros da lista dos indicados para o vestibular das universidades públicas do País. "Se eu não me engano, só falta um título do Fernando Pessoa para que o nosso cantinho fique completo. Recebemos muitas doações."

Usamos até o jardim da sala dos professores em nossas aulas, o qual foi reproduzido pelos alunos em uma tela"

SUELI FACHINI, PROFESSORA DE ARTES

foi reproduzido pelos alunos em uma tela que está exposta na biblioteca da nossa escola."

Jornal

Os alunos também praticam leitura e escrita por meio da produção de um jornal impresso. A tiragem da 1ª edição foi de 2 mil exemplares. Os estudantes se dividiram em grupos por editoriais e abordaram temas como a luta pela ampliação da biblioteca, o uso do bonê na escola, entre outros assuntos pautados pelos próprios alunos.

A professora de Língua Portuguesa Maria Sarita Gianotti Lima está engajada na captação de recursos ou em busca de parcerias para que a próxima edição do jornal possa ser publicada. Os interessados em apoiar este projeto podem entrar em contato pore-mail: jornalops@hotmail.com.

Outras disciplinas

A nova biblioteca não atraiu só os professores de Língua Portuguesa. "Os alunos de Ensino Fundamental pesquisaram os gêneros literários mais emprestados e fizeram um ranking. Poesia e histórias em quadrinhos foram os mais requeridos. Mas o interessante dessa experiência é que a biblioteca fez os alunos aprenderem porcentagem e gráficos", conta Ana Cristina Dorta, professora de Matemática.

Já Sueli Fachini, professora de Artes, tem levado seus alunos à biblioteca para produzirem quadros. "Usamos até o jardim da sala dos professores em nossas aulas, o qual

ANEXO II

IDENTIFICAÇÃO:

1.1. NOME: _____

1.2. PSEUDÔNIMO: _____

2. RELATE SUA TRAJETÓRIA DE VIDA LIGADA A LEITURA

Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO III - QUESTIONÁRIO

1. IDENTIFICAÇÃO:

1.1. NOME: _____

1.2. PSEUDÔNIMO: _____

1.3. DATA DE NASCIMENTO: _____

1.4. LOCAL DE NASCIMENTO: _____

1.5. DESCREVA ALGUMAS PARTICULARIDADES DA CIDADE ONDE NASCEU:

2. INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES:

2.1. FORMAÇÃO:

2.2. EXPERIÊNCIA DOCENTE:

2.3. ATUALMENTE EXERCE A PROFISSÃO DOCENTE:

() ENSINO PÚBLICO DA REDE ESTADUAL

() ENSINO PÚBLICO DA REDE MUNICIPAL

() ENSINO DA REDE PARTICULAR

2.4. SOMADAS AS REDES DE ENSINO EM QUE ATUA, QUANTAS HORAS TRABALHA POR DIA?

2.5. QUANTAS HORAS DIÁRIAS OU SEMANAIS RESERVA PARA A LEITURA?

2.6. QUANTAS OBRAS COSTUMA LER MENSALMENTE?

2.7. EXCETUANDO AS OBRAS, O QUE COSTUMA LER?

2.8. CONSIDERA IMPORTANTE SUGERIR UM TEMA PARA O TRABALHO DE INCENTIVO À LEITURA DOS ALUNOS, POR QUÊ?

2.9. SE RESPONDEU POSITIVAMENTE, QUAL TEMA CONSIDERA RELEVANTE PARA NOSSO TRABALHO DE LEITURA?

2.10. POR QUE ESCOLHEU ESTE TEMA PARA O TRABALHO DE LEITURA?

2.11. ESPAÇO PARA MANIFESTAÇÃO LIVRE.

Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO IV - REFLEXÃO

1. IDENTIFICAÇÃO:

1.1. NOME: _____

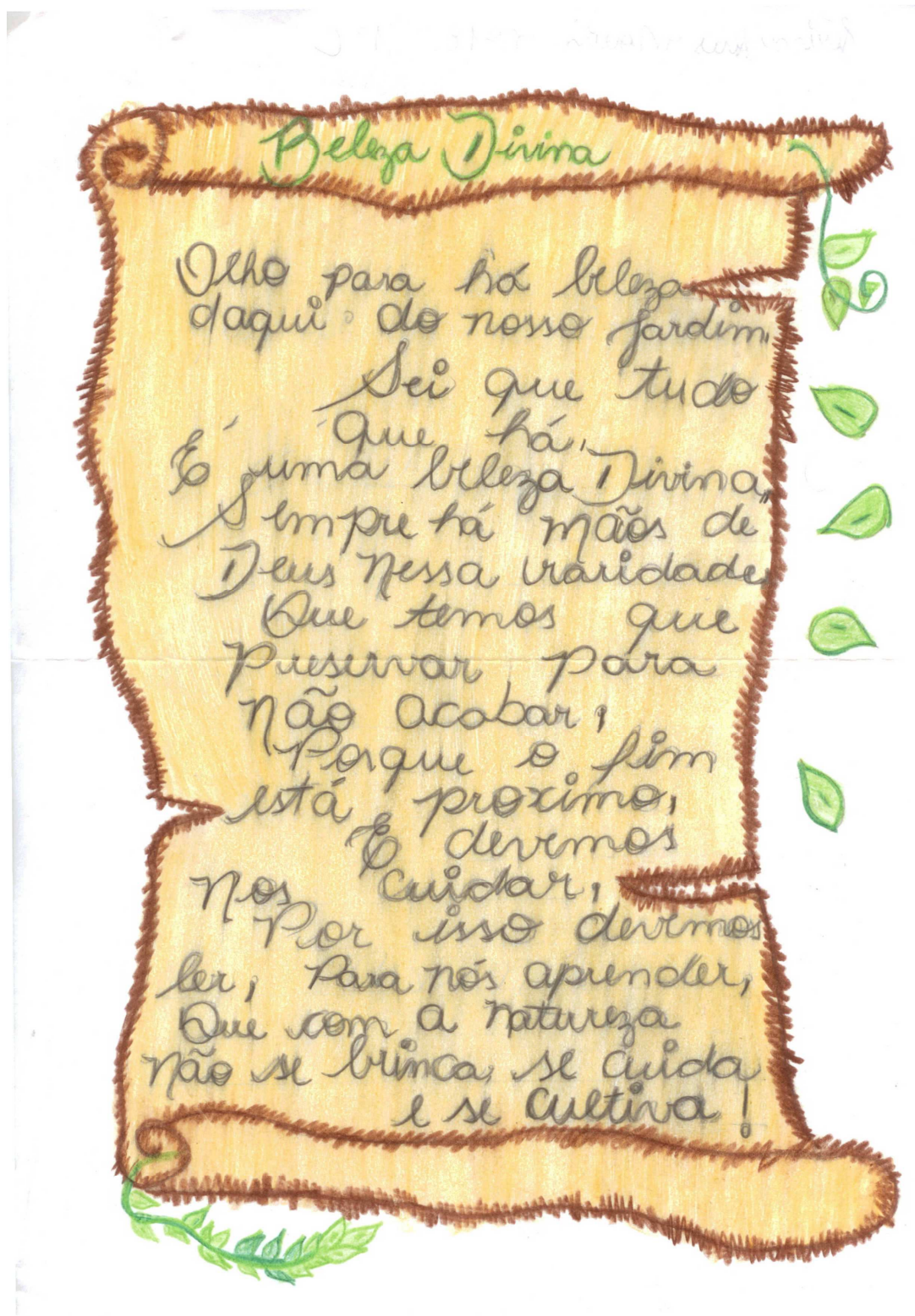
1.2. PSEUDÔNIMO: _____

1) **QUAL O SENTIDO ATRIBUÍDO AO PROJETO DE LEITURA NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR?**

Muito obrigada pela sua participação!

ANEXO V

Alguns poemas produzidos pelos alunos participantes (selecionados aliatoriamente).



Beleza Divina

" Olho para essa beleza
que se chama Natureza

Sei que tudo
que há

É uma beleza Divina

Sempre há mãos de
Deus nessa variedade

Que temos que
preservar para não
acabar; porque o fim
está próximo

É Devemos nos cuidar!

Poema.

Deus é tudo que há.

As flores, os campos. Deus é vida e vida com abundância, vida, vida, vida a final segue é a vida?

Vida é virtude de Deus que ele próprio nos prometeu e que nunca se esqueceu.

É cheiro e ar e todo perfume que há entre os plantas e os jardins tudo isso faz parte de mim, porque sempre há um fim para tudo que é tuam, porque o bem sempre prevalece.

A leitura, tudo e o conhecimento tudo isso é pecado no exemplo, que Deus introduziu em nós, seres superiores e sábios. Não importa se que sentença sempre entre com certeza no interior de livro pois que faz um livro mais

Poema.

Virtude

Poema

é o autor e sim a sabedoria e a virtude que há nele.

Por que não há semia sim nel, mas há via sem luz, e por traz de tudo isso Brilha Deus e a leitura.

Natureza

Sua verde me contagia
 Me deixa calma
 esqueço o que está ao meu redor
 e fico muito feliz por estar aqui

Só nesse espaço que me traz alegria
 pois tem flores, arbustos com seus perfumes
 as suas cores sempre me dão inspiração
 e tem dos pássaros que sinfonia!
 a natureza... que ALEGRIA!

Mas tem outra coisa que também
 me alegria e a leitura
 com ela viajo em um mundo em comparação
 e todos os tempos são idem
 da IMAGINAÇÃO

A natureza tem sido ao lado de leitura
 andam juntos sempre, pois a
 natureza nos inspira para escrever
 ou ler algo magnífico.

Por isso que eu gosto muito
 disso conjunto pois uma me
 deixa calma e outra me
 leva para outro mundo
 de pura fantasia!

Poema: "Natureza"

O cheiro desse jardim
e uma flor de jasmim,
o cheiro da folha
seca, harmoniza a natureza...

O que seria dos passarinhos
se eles não tivessem ninhos?
O que seria da natureza
se não tivesse beleza?

O que vai ser do mundo
se não tiver o futuro?

O que seria da nossa cultura
sem a LEITURA!



Viver pra Valer

A natureza tem espaço
espaço pra valer.

☉ que seia da leitura
se não houvesse ninguém
pra ler.

A natureza tem cheirinho
cheirinho de viver.

☉ livro da verdade, que gostinho
de ler.

☉ importante é saber que
sem a natureza, podemos viver

☉ nós sem a leitura
ficaremos sem saber...

A B C D...

20/03/09
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

o Jardim é assim. E a leitura para mim...

Eu não entendo como que,
 a maturação pode ser tão bela;
 É a cor deste jardim,
 que imagino em mim.

o Quanta beleza há aqui
 como toda maturação.
 É a leitura com sua franqueza.

o O som dos pássaros e o vento,
 é tão macio quanto assim.

o é bonito quanto quero
 e tão bonito quanto preciso.
 A leitura me completa, me contagia.

o O cheiro é macio,
 um cheiro especial,
 que enfatiza o meu
 como um todo cheiro.
 de vida, de esperança
 de vida, de futuro
 de vida, de vida.

o Assim, com a maturação deste jardim
 que é assim, tudo para mim



ANEXO VI

Texto sobre as principais concepções teóricas de ensino-aprendizagem e suas metáforas elaborado especialmente para as reuniões pedagógicas.

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](#)