UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

LUCINÉIA DE SOUZA GOMES MOREIRA

LEITURA E SUAS PRÁTICAS:

UM ESTUDO JUNTO A PROFESSORES E ALUNOS DE UM CURSO DE ENSINO MÉDIO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Londrina
2007

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

LUCINÉIA DE SOUZA GOMES MOREIRA

LEITURA E SUAS PRÁTICAS:

UM ESTUDO JUNTO A PROFESSORES E ALUNOS DE UM CURSO DE ENSINO MÉDIO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin

Londrina
2007

Catalogação na Publicação Elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M838L Moreira, Lucinéia de Souza Gomes.
Leitura e suas práticas : um estudo junto a professores e alunos de um curso de ensino médio para a formação de professores / Lucinéia de Souza Gomes Moreira. – Londrina, 2007.
193f. : il.

Orientador : Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.
Inclui bibliografia.

1. Leitura – Estudo e ensino – Teses. 2. Leitura – Formação de professores – Teses. 3. Leitura (Ensino de primeiro grau) – Teses. I. Pullin, Elsa Maria Mendes Pessoa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Titulo.

CDU 372.41

LUCINÉIA DE SOUZA GOMES MOREIRA

LEITURA E SUAS PRÁTICAS:

UM ESTUDO JUNTO A PROFESSORES E ALUNOS DE UM CURSO DE ENSINO MÉDIO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

BANCA EXAMINADORA

Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin
Orientadora

Marília Faria de Miranda

Mirian Hisae Yaegashi Zappone

Londrina, 28 de Setembro de 2007.

Dedicatória

A*os meus pais, Maria Tereza e Dionízio, mediadores do amor de Deus, a quem devo meu "nascer" e "renascer".*

A*o meu marido, Carlos Roberto Moreira, pela cumplicidade e apoio incondicional.*

A*os meus filhos, Víctor Francisco e Pedro Henrique, a quem um dia "dei a vida"e hoje dão sentido à minha.*

Qualquer trabalho científico, qualquer descoberta, qualquer invenção é um trabalho universal. Ele está condicionado, em parte pela cooperação de contemporâneos, em parte pela utilização do trabalho de seus predecessores.

Karl Marx

R*econhecimento e gratidão eterna à minha orientadora Elsa pela paciência e compreensão nos momentos de aridez, dor e solidão; também pelo brilho no olhar quando, enfim, o caminho parecia despontar...*

A *todos os integrantes das bancas examinadoras: Durvali, Marília e Mírian pelo profissionalismo e carinho com que tornaram este texto um trabalho verdadeiramente coletivo.*

Agradecimentos

“sem porquês e para quê”

Na tessitura de textos com a linguagem do coração as palavras traem, as justificativas esvaziam-se. Optei por registrar alguns nomes que estão incrustados em mim, alguns há mais tempo, outros há menos tempo; mas todos, indistintamente, são presentes do Criador (o texto-mor) e, presença no meu processo de leitura de mundo e do mundo...

Maria José de Souza (Vovó Maria Batata)
Sebastião Teodoro de Souza (Vovô Batatão)
João Mazaro (Vô João)

Espedita e Víctor Gomes

Maria Celestre Freitas
Irene Sato
Helena Handza
Ide Corrêa

Ivan Demétrio
Maria da Luz Pedroso

Sílvia Tereza Martins Páscoa
Heloísa Helena Martins Páscoa
Ananias Vicente Martins

Terezinha da Costa Ortega
Maria Eugênia Machado Fermino
Vera Lúcia Candioto do Prado
Regina Fontolan Arevalo

***M**auro **A**parecido dos **S**antos*

***M**aximiliano **M**aria*

***M**essias **V**icente **R**odrigues*

***M**arcus **A**ugusto **G**arcia **M**iranda*

***R**ogélio **A**parecido **D**estefani*

***C**elso **M**iquelli*

***E**quipe **N**ossa **S**enhora do **E**quilíbrio*

***J**oão **P**edro **G**omes **T**orrado*

***N**elci **M**aria **M**artins de **Q**ueiroz*

***H**estuco **K**awasaki*

***N**ilcéa **M**aciel **R**ando*

***C**ecília **M**endonça **B**elizário*

***S**andro **V**ieira*

***C**amila **M**ontrezol*

Terei sido um dia apenas eu?
Sou muitos “outros” que habitam
em mim aqui e além...
Minha voz anuncia e denuncia
outra voz que se perdeu.
Para ou outros?
Sou o “outro” que pensa ser
único quando quer estar sem
ninguém...

MOREIRA, Lucinéia de Souza Gomes. **Leitura e suas práticas:** um estudo junto a professores e alunos de um curso de Ensino Médio para a formação de professores. 2007. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar possíveis relações entre as concepções de leitura veiculadas em documentos oficiais e as apresentadas por 22 professoras e 61 alunas de uma escola de Ensino Médio para formação de professores. Para o levantamento dos dados foram utilizados dois questionários com questões abertas e fechadas e uma escala a partir dos quais foram identificadas as funções que atribuem à leitura, suas práticas leitoras, bem como as opiniões acerca das prescrições de leitura de estudo para o curso. Análises quantitativas e qualitativas demonstraram que, embora todas as participantes admitam a importância da leitura para a vida escolar, pessoal e profissional e por isso sejam favoráveis à obrigatoriedade desta prática no âmbito escolar, poucas são as evidências de que a mesma esteja sendo realizada com a proficiência esperada. A auto-avaliação das participantes como leitoras de textos em geral e de estudo aponta para dificuldades na produção de leitura de textos de estudo. Os critérios de seleção do material de leitura, as condições estipuladas pelo professor ao prescrever as leituras, o modo como os assuntos dos textos são expostos em sala de aula e as formas de avaliação adotadas, na opinião das alunas, interfere no grau de interesse e de dificuldade que enfrentam ao ler os textos indicados. Por sua vez, as professoras apontam o desinteresse, o não-saber interpretar e a não-utilização de estratégias de leitura adequadas às diferentes modalidades textuais como as principais razões para as dificuldades em leitura que registram em suas alunas. As funções mais valorizadas para a leitura foram as de aprendizagem, utilidade e lazer. Os suportes e gêneros de leitura preferenciais parecem estar relacionados às práticas leitoras de seus familiares e às condições de acervo que dispunham nesse contexto. Embora a leitura escolarizada esteja priorizada na pauta das agendas socioeconômicas nacionais e internacionais, e os discursos oficiais, especialmente os de educação, estejam nelas fundamentados, a maioria deles e dos autores que os fundamentam é desconhecida por muitas das professoras participantes, que tomam como referência para a análise de suas práticas apenas a própria experiência imediata. As possíveis razões para as dificuldades que encontram com leitura em ambiente escolar, na opinião da maioria das participantes, relacionam-se às experiências escolares, desde o período inicial da escolarização e à carência de políticas públicas efetivas. Essa postura foi analisada e discutida, quanto à necessidade das participantes, professoras e alunas, em assumirem com clareza seus papéis de co-responsáveis pela formação de outros leitores, especialmente por estarem inscritas em um curso de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Leitura. Práticas de leitura. Formação de professores.

MOREIRA, Lucinéia de Souza Gomes. **Reading and its practices:** a study about a High School directed to teacher's training. 2007. 203p. Dissertation (Master Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze possible relations between the reading conceptions propagated in official documents and those presented by 22 teachers and 61 students of a Teacher Training High School. In order to raise data two questionnaires with open and closed questions and a scale were used, with which made possible to identify, in their reading practices, as well the functions they confer to reading as the opinions toward the study-reading prescriptions for the course. Quantitative-qualitative analysis demonstrated that even though all participants have admitted the importance of reading for the academic, personal and professional life, being, then, in favor of the compulsoriness of such practice in the academic environment, few are the evidences that such practice has been accomplished with the expected proficiency. Participants' self-evaluation as readers of academic and generic texts point out to difficulties in reading production of academic texts. The selection criteria of the reading material, the established conditions by teachers when prescribing readings, the way text topics are raised in the classroom and the adopted assessment methods, in the students' opinion, affect the interest and difficulty level they face while reading the indicated texts. On the other hand, teachers point out lack of interest, not-knowing how to interpret, and not-using suitable reading strategies to the different text types as the main reasons for the reading difficulties registered by their students. The most valued reading functions were those related to learning, usefulness and leisure. The preferential reading genders and supports seem to be related to the reading practices bore by their families and to the conditions of the available collection in that context. Although academic reading has been prioritized in both national and international socioeconomic agendas, and that official speeches, especially those related to education, have been based upon those agendas, most of what has been discussed, as well as the authors behind that, is unknown to many of the participant teachers, who take as a reference for their practices' analysis solely their own immediate experience. The possible reasons for the difficulties found with reading in the academic environment, according to most participants, relate to school experiences, from the initial schooling period to the need of effective public policies. Such attitude has been analyzed and discussed concerning the participants needs, either teachers or students, in order to clearly take their roles of co-responsible for forming other readers, especially due to the fact of being enrolled in a Teacher Training Course for initial grades of Elementary School.

Keywords: Reading. Reading practices. Teacher Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Idade das participantes 83
Figura 2 – Incidência das idades do GA.....83
Figura 3 – Estado civil do GA 84
Figura 4 – Escolaridade das mães, pais e cônjuges do GA 87
Figura 5 – Escolaridade das mães, pais e cônjuges do GP 91
Figura 6 – Acervo de até 20m0bras das participantes 93
Figura 7 – Disponibilidade de computador em casa.....93
Figura 8 – Acessibilidade à Internet (GA; GP).....94
Figura 9 – Ocupação profissional do GA.....97
Figura 10 – Suportes e gêneros de leitura preferenciais do GA..... 102
Figura 11 – Suportes e gêneros de leitura preferenciais do GP..... 103
Figura 12 – Pontuação por função atribuída à leitura (GP) 110
Figura 13 – Pontuação por função (G1A; G1B; G2B)..... 110
Figura 14 – Valoração das funções atribuídas à leitura por grupo 111
Figura 15 – Média das pontuações atribuídas às funções de leitura pelo GP e GA..... 112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Letramento- INAF/Brasil (2001, 2003, 2005) 44
Quadro 2 – Funções da linguagem por elementos da comunicação 46
Quadro 3 – Matrículas efetivadas no Curso de Formação de Docentes, por ano, série e turno 70
Quadro 4 – Síntese Geral da Movimentação de Alunos no Ano Letivo/2006 do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 70
Quadro 5 – Matrículas por turma/fluxo x total de alunos matriculados 71
Quadro 6 – Alunas -participantes por série 72
Quadro 7 – Caracterização geral do questionário 1 74
Quadro 8 – Caracterização geral do questionário 2 76
Quadro 9 – Categorias do questionário "Prescrições, controles e práticas de leitura de estudo" 77
Quadro 10 – Itens por função de leitura da Escala de Greaney e Newman 77
Quadro 11 – Destaque das pontuações por participantes do GA..... 117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Proficiência no uso da língua materna – SAEB/2006.....39
Tabela 2 – Proficiência em Língua Portuguesa dos alunos de 3ª Série do ensino médio de escolas urbanas: Período 1995-2005 40
Tabela 3 – Escolaridade dos pais ou responsáveis dos subgrupos do GA.....85
Tabela 4 – Escolaridade dos Cônjuges do GA 86
Tabela 5 – Escolaridade dos pais ou responsáveis do GP 90
Tabela 6 – Escolaridade do cônjuge do GP.....91
Tabela 7 – Livros lidos pela indicação de professores..... 100
Tabela 8 – Pontuação geral nas funções atribuídas à leitura (GA e GP)..... 111
Tabela 9 – Auto-Avaliação do GA como leitores de texto geral e texto acadêmico 123
Tabela 10 – Auto-Avaliação do GA e do GP como leitores de texto geral e texto acadêmico 131
Tabela 11 – Opinião dos participantes acerca de textos indicados 134
Tabela 12 – Interesse, ou não, pela leitura de textos propostos..... 137

LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Interamericano do Desenvolvimento

CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos

CIEE – Centro de Integração Empresa – Escola

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

INAF – Índice de Analfabetismo Funcional

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENC – Exame Nacional de Cursos (Provão)

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GA – Grupo de Alunos

GP – Grupo de Professores

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

ONG – Organização não-governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional (Paraná)

PISA – Programa Internacional para a Avaliação do Estudante

PROEM – Programa Expansão, Inovação e Melhoria no Ensino Médio

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação Básica

SEED – Secretaria de Estado da Educação

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA LEITURA ESCOLARIZADA NO BRASIL: POSSÍVEIS DETERMINANTES DA SITUAÇÃO ATUAL 25

2.1 LEITURA ESCOLARIZADA NO BRASIL: CRISES CONTÍNUAS? 29

2.1.1 Uma Distinção Necessária: Alfabetização V*ersus* Letramento 31

2.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E SEUS REFLEXOS NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA 37

2.3 RETROCEDER PARA AVANÇAR: A LEITURA, SEU ENSINO E A FORMAÇÃO DE LEITORES 45

2.4 ABORDAGENS E CONCEPÇÕES DE LEITURA - MÚLTIPLOS ENFOQUES PARA UMA MESMA QUESTÃO 52

2.5 DISCURSOS OFICIAIS E DIRETRIZES PARA O ENSINO DA LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES 57

2.6 PROBLEMATIZAÇÃO 65

2.7 OBJETIVOS 65

2.7.1 Objetivo Geral 66

2.7.2 Objetivos Específicos 66

3 MÉTODO 68

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA: ESCOLA E CURSO 68

3.2 PARTICIPANTES 71

3.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS COMO FONTE DE INFORMAÇÕES 72

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO 81

4.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS PARTICIPANTES 81

4.1.1 Dados Socioculturais 81

4.1.2 Ambientação Geral das Práticas Leitoras das Participantes 92

4.2 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA ADOTADAS PELAS PARTICIPANTES 99

4.3 FUNÇÕES ATRIBUÍDAS À LEITURA PELO GA E GP 107

4.4 PRESCRIÇÕES DA LEITURA PELO GP E POSSÍVEIS RELAÇÕES COM OS MODOS DE LER DO GA 123

4.4.1 Indicação X Uso do Texto 125
4.4.2 Perfil Geral das Participantes e Auto-avaliação como Leitor 129
4.4.3 Opinião dos Participantes Acerca dos Textos Indicados 133
4.4.4 Interesse e Dificuldade da Leitura dos Textos Indicados 136

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 146

REFERÊNCIAS 153

APÊNDICES 167
APÊNDICE A – Carta à Direção 168
APÊNDICE B – Carta Convite para os Professores 169
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Esclarecido 170
APÊNDICE D – Questionário: Perfil dos Alunos 171
APÊNDICE E – Questionário: Perfil dos Professores 176
APÊNDICE F – Questionário: Prescrições Controles e Práticas de Leitura de Estudo– Alunos 181
APÊNDICE G – Questionário: Prescrições Controles e Práticas de Leitura de Estudo– Professores 184
APÊNDICE H – Escala de Funções de Leitura (Professores e Alunos) 188

ANEXOS 190
ANEXO A – Recorte do Documento Básico do ENEM 191
ANEXO B – Recorte do Documento Primeiros Resultados: Médias de Desempenho do SAEB/2005 em Perspectiva Comparada 196
ANEXO C – Recorte do Documento Básico do PISA 200
ANEXO D – Formação Acadêmica do Grupo de Professores (GP) 203

“Todas as esferas da vida humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana”.

Mikail Bakhtin

1 INTRODUÇÃO

No grande cosmos, tenho consciência de que sou apenas uma criatura entre as muitas que existem. Mas a minha pertença ao gênero humano possibilita-me perceber e refletir sobre a minha inscrição na história da humanidade em um determinado tempo e espaço, assim como você, que neste momento pode ter sido instigado a refletir sobre esta minha certeza. Particularmente, parafraseando Carl Sagan (1994), é uma alegria partilhar nosso planeta e uma época com você, por esse motivo convido-o para assumir a co-autoria deste texto (todo leitor é co-autor, ao menos tem a oportunidade de sê-lo) possivelmente, porque também é parceiro de profissão; caso não, ao menos tem suas razões para ler este texto, como fonte, entre tantas outras, buscada pelos que têm interesse pela educação e, mais restritamente, pela instrução escolarizada.

Passo, agora, a compartilhar com você, alguns flashes da minha memória leitora e sugiro que faça o mesmo, uma vez que a produção escrita biográfica é um dos elementos que instigam a reflexão e, como tal, pode ser útil para nossa formação, como destacado por Josso (2006). Atuo como professora da rede pública por opção, e não faltariam testemunhas que deporiam acerca do meu fascínio pela escola, pela escrita, e pelo jogo mágico que deveria marcar o início do aprendizado da leitura. Aos sete anos, 1970, iniciei meu processo de alfabetização escolarizado, em continuidade ao processo ininterrupto do meu letramento (SOARES, 2003), porquanto o pontapé inicial já foi dado pela observação e experiência com a escrita, em que se destacam as figuras de meus irmãos mais velhos e, de um modo muito especial, de minha avó materna, que propiciaram o início do meu letramento.

Após as primeiras semanas na escola, como aluna, assumi por mímesis o papel de professora. Gravetos e pedaços de tijolos eram usados como giz com os quais deixava vestígios de minha escrita pelas calçadas, muros e paredes. Pedaços de carvão, como um giz mais sofisticado, só eram utilizados para escrever nas paredes da minha casa, as quais foram o meu primeiro quadro. Meus alunos? Bonecas e minha irmã caçula; na falta delas, imaginava uma sala repleta de crianças. Meus primeiros professores? Tenho seus rostos e nomes gravados na memória. Hoje alguns deles, são amigos de profissão.

Posteriormente, por razões várias, entre elas a necessidade de trabalhar, tomei um atalho no longo caminho que me levaria ao exercício profissional de professora. Cursei o ensino médio, o extinto curso técnico de 'Promotor de Vendas'. Em seguida ingressei na faculdade, no curso de Letras e, só então, trabalhando e cursando a faculdade é que consegui matricular-me no curso do Magistério, modalidade Normal, em sua última turma autorizada pela Secretaria Estadual de Educação – SEED do Paraná, para completar apenas as disciplinas específicas, uma vez que já havia concluído o ensino médio em sua modalidade de Educação Geral. Alguns anos depois, retornei a esse colégio estadual como professora de Língua Portuguesa do ensino médio e nas duas modalidades: educação geral e normal.

Minha escolarização, assim como a sua, carrega os vestígios das marcas de um tempo definido, de políticas traçadas para o ensino, (no meu caso política pública, uma vez que só estudei em escola pública), do nível de engajamento dos profissionais da educação, das tomadas de posição pessoal consciente e, de outras marcas, sem tanta consciência e clareza. Ao longo deste processo de minha formação acadêmica, como aluna, sofri as transformações provenientes da implantação da Lei de Diretrizes e Bases promulgada no Brasil em 1971 (Lei 5.692/71). Não foram raras as vezes em que inseguranças eram demonstradas pelos professores em face das mudanças propostas. Por exemplo, freqüentemente se desculpavam pelo uso de acentos gráficos que haviam *caído em desuso* com a reforma ortográfica que havia entrado em vigor também em 1971. Concluí a 8ª série com um currículo no qual disciplinas como Técnicas Comerciais, Agrícolas e Educação para o Lar eram obrigatórias e, no ano seguinte, pude vê-las *cair por terra.* O curso profissionalizante, já citado acima, foi extinto, formando-se nele apenas uma turma, isto porque uma nova concepção para o ensino médio já se instalava. Na faculdade vivi o processo de sua estadualização e pude, então, aposentar meus carnês de pagamento. Ao concluir o curso do Magistério um ano depois de ter concluído o curso de Letras, aprovada em concurso público, comecei a viver, então, as angústias de uma professora alfabetizadora recém formada. O que aconteceu então? A implantação, no Estado do Paraná, do Ciclo Básico de Alfabetização. Anos depois acompanhei de perto sua "desimplantação" e o desencadeamento de reformas para o ensino médio, no qual já atuava. O que vivenciei depois de então? O fechamento do curso do Magistério e demais cursos

profissionalizantes do ensino médio, 1994, e a sua reabertura, ou reativamento, no colégio onde ainda trabalhava no ano de 2004.

Ao longo desses anos lutei muito para manter viva a curiosidade de eterno aprendiz, acompanhando atentamente as proposições de mudanças, sejam as determinadas pelo estado, sejam as de âmbito nacional; e sempre analisei criticamente as mesmas com o intuito básico de reavaliar a relação com meus alunos, buscando ser fiel aos princípios norteadores de uma educação compromissada. Neste acompanhamento crítico e vigilante, buscava, como ainda o faço, ler esses documentos não como meras prescrições (MACHADO; BRONCKART, 2005) nem como mera executora. Minha prática foi assim, aos poucos, deixando de ser simplesmente a adoção de teorias e estratégias pedagógicas da moda (uma vez ou outra em educação, tal como ocorre em outros campos elege-se "a bola da vez") transformando-se numa adesão consciente (na medida do possível) aos princípios definidores de caminhos por mim traçados, não como os de "Alice no País das Maravilhas", porque afinal para quem sabe aonde quer chegar não é qualquer caminho que serve.

Nesse caminho emancipatório, objetiva e subjetivamente fui tecendo minhas próprias metas de *formação continuada* e tive a grata satisfação de ter contato direto, em cursos *lato e stricto sensu*, e em outros eventos, com muitas personagens brilhantes. Reavaliei conceitos diante do arrojo de Miguel Arroyo, das lições do príncipe de Neidson Rodrigues, da energia de Pura Lúcia Oliver Martins, da visão futurista de Luiz Carlos Cagliari. Encantei-me e desencantei-me (leia-se "sair do canto"), ao partilhar o mesmo tempo e espaço com Dermeval Saviani, José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti.

Como não rever os próprios conceitos conhecendo os estudos de Lev Semenovich Vygotsky, Jean Piaget, Mikhail Backtin, Jorge Larrosa, Humberto Eco, Noam Chonsky, Roger Chartier, Marisa Lajolo, Moacir Gadotti, Paulo Freire, Eni Pulcinelli Orlandi, Regina Zilberman, Ezequiel Theodoro da Silva? Estes, sem sombras de dúvidas, anteciparam e anteviram as determinantes de uma situação-problema instalada há décadas, especificamente dos caminhos trilhados pela leitura escolarizada no Brasil. Ou, ainda, como não reavaliar e colocar em xeque a prática educativa após conversas infindáveis com colegas-professores que têm sob sua responsabilidade a formação de novos docentes? (E não foram poucos os professores, nem poucas foram as conversas...).

Em face do exposto, a intenção foi demonstrar que tenho consciência das muitas vozes que permeiam meu discurso e definem, por suas redes, minha prática educativa, porque não há como nos desvencilharmos das relações que se estabelecem e vamos estabelecendo nesta nossa estada, neste grande cosmos e, mais estreitamente, no meio educacional e no interior da instituição na qual trabalhamos, isto é, a escola. Estou ciente que a minha atuação profissional é definida, enfim, por minhas tomadas de posição e estas carregadas de crenças, princípios e teorias, que continuamente ecoam na fala de estudiosos, como os que citei, e ressoam no contexto escolar, a exemplo de Silva (1999), que descreveu com propriedade, as graves conseqüências das concepções de leitura para o seu ensino.

Onde está, então, o desafio? Qual a justificativa deste trabalho? Primeiramente, expus a você, leitor, a minha paixão antiga pela leitura e escrita o que explica o recorte da presente pesquisa. Segundo, por ter iniciado minha carreira profissional como alfabetizadora, centrando o trabalho maior no ensino da leitura e da escrita. Terceiro, durante alguns anos fui professora no curso do magistério no mesmo estabelecimento onde o concluí, e assisti estarrecida ao seu fechamento. Também estive presente à sua reabertura. Nunca deixei de buscar suportes para embasar minha prática e, para tanto, elenquei alguns dos autores cujos trabalhos estão voltados para a questão da leitura e me têm influenciado, nesta caminhada. Acrescente-se que, enquanto profissional da rede pública, percebo o quanto me constituo pelos saberes veiculados sob a vertente filosófica de escola pública, ao mesmo tempo em que busco ler, reler e refletir sobre os vestígios presentes em minha prática diária e determinantes dela. Diante disso, por um lado assumo ser, em parte, produto dela e, por outro lado, à medida que nela atuo como professora posso ser ‘re-produtora’ destes saberes, junto aos meus alunos. Enfim, carrego em mim seus vestígios e, pelo meu trabalho, deixo vestígios do meu saber e do meu poder.

No presente trabalho buscarei examinar nos documentos oficiais propostos para o ensino médio, isto é, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nas Diretrizes Curriculares para o estado do Paraná, as práticas leitoras por eles prescritas, confrontando-as com as que se evidenciam no curso de Formação de Docentes, modalidade Normal. Justifico a escolha do referido curso pelo fato de ser ele, ao menos, teoricamente, um curso que deve preparar profissionais para atuar nas escolas como professores e, por conseguinte, como

formadores de leitores. Entendendo, como premissa, que as práticas leitoras de um formador de leitores e o modo como contribuem para essa formação podem interferir na formação de futuros leitores (crianças do ensino fundamental, especificamente da educação básica nas séries iniciais), pelas concepções que têm acerca de linguagem, língua e leitura é que delinearei as principais concepções veiculadas nas ciências afins do campo educacional, para após definir o perfil deste formador, bem como o perfil das oportunizações de prática leitora dentro do referido curso e, dessa forma, perfil dos alunos que estão sendo formados.

Considerando que modos de aprender e de usar textos de leitura são circunscritos em campos de práticas, situadas em uma dada época social e histórica (CHARTIER, 2001) vejo que diferentes papéis são exigidos dos que desempenham a função de leitores, especificamente em situação escolar. Certamente foi a partir deste princípio que levou, por exemplo, Dauster (2005) a rotular de “leitores acadêmicos” os que realizam leituras em cursos de graduação sem no entanto envolver-se com leituras de outros gêneros, o que reitera a importância das ações dos professores, especialmente dos formadores, seja de futuros professores, seja de leitores em situações iniciais de escolarização no sentido de minorar leitores com esta descrição.

Enquanto professora vislumbro um tempo em que a leitura seja estudada seriamante por todos os que a percebem como ponte insubstituível e firme, que liga tempos e espaços por aqueles que a entendem como uma necessidade básica para o exercício das diferentes profissões e ocupações e não apenas como um “problema” a ser solucionado por pesquisadores da academia, ou por proposições e programas. Será esse tempo, em minha opinião, que irá esvaziar o discurso de professores que desconhecem as funções que a leitura pode exercer, vendo-a apenas como prazer e, por isso, como profissionais são tomados do desprazer de ensinar porque seus alunos não sentem prazer em ler. O ensino médio tem grandes possibilidades de se constituir para os alunos uma grande oportunidade para que atinjam autonomia como leitores. É nesse sentido que me afasto de Witter (1997), ou apenas antecipo o campo de aplicabilidade em que tal ocorre, isso porque para essa autora

> a leitura é um comportamento essencial para o ensino-aprendizagem no ensino superior. É a última oportunidade para tornar o cidadão um leitor competente, crítico, freqüente, criativo, que compreende e usa de forma adequada as informações obtidas via texto (WITTER, 1997, p.35).

Além do mais, em um país no qual apenas uma pequena parcela da população chega à universidade, o antigo ensino médio, hoje integrado à educação básica, constitui-se, sim, como a última instância escolar para a maioria da população. Última instância escolar pelo menos prevista como de direito de todos e dever do Estado, conforme artigo 205 da Constituição Federal, promulgada em 1988, que foi devidamente regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394/96.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Vista dessa forma a questão, parece não haver a menor possibilidade de questionamento quanto à legitimidade da parceria entre família e Estado, no entanto, Cury (2006) adverte que atrás desta união aparente há um jogo de conflitos nem sempre solúveis. Verifica-se muitas vezes um esforço de ambas as partes em atribuir ao outro a razão do fracasso do escolar e da escola, isto porque, dados estatísticos recentes do INEP (2006), bem como os resultados do ENEM (2006), demonstram o quanto estamos longe do ideário prescrito em forma de lei. Essa é uma das razões que, junto às demais já arroladas, justificam a proposição do presente trabalho, organizado em quatro capítulos.

No capítulo I, a revisão bibliográfica configura-se como uma tentativa de demonstrar algumas determinantes que circunscrevem o ensino da leitura na escola pública brasileira, explicitamente no ensino médio, bem como as concepções de leitura veiculadas em documentos oficiais, especificamente nos PCNs.

No capítulo II, Métodos, o ponto de partida é a descrição dos sujeitos que compuseram a amostra, bem como os instrumentos utilizados e os procedimentos adotados para a coleta dos dados.

No capítulo III, Resultados e Discussão, as análises quantitativas e qualitativas serão realizadas com o intuito de desvelar e revelar possíveis relações

entre os resultados obtidos no presente trabalho e a literatura pertinente, com vistas à proposição de ações pedagógicas que possam contribuir para que a instituição escolar possa melhor atuar na formação de leitores proficientes.

No capítulo IV, Considerações Finais, serão apresentadas, de forma sistemática e sintetizada, as conclusões a que fui enveredando ao longo do trabalho, especialmente em face do relatado no capítulo anterior. Delinearei proposições de ações pedagógicas que contribuem para a reversão do quadro com base no discurso daqueles teóricos que, assim como eu, têm como objeto de investigação a leitura e a formação de leitores. Assim o farei, uma vez que a proposição desta pesquisa caminhou no sentido de desvelar as práticas leitoras de futuros formadores de leitores e de relacioná-las, não só à história e condições escolares remotas e próximas, quanto as de antever possíveis conseqüências para a formação de novos leitores.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA LEITURA ESCOLARIZADA NO BRASIL: POSSÍVEIS DETERMINANTES DA SITUAÇÃO ATUAL

Muitos são os elementos constitutivos da história da leitura escolarizada no Brasil e que moldaram o perfil dos leitores (e não leitores) formados em instituições escolares. A nosso ver, o quadro atual da leitura e da escrita carrega as marcas de nossas relações com o colonizador e com as instituições que foram sendo criadas a partir da 'conquista da independência'. Por isso concordamos com Zilberman (1996) quando diz que "a história da leitura no Brasil congrega o percurso das instituições encarregadas de patrociná-la" (ZILBERMAN, 2006, p.6); o que implica, de algum modo, rever o percurso dessas instituições como condição necessária, porém, não suficiente para compreender a concepção de leitura que predomina no imaginário coletivo. Reportamo-nos ainda a essa autora para esclarecer a seleção de algumas dessas determinantes que elegemos no presente trabalho, visto acreditarmos que "uma história da leitura é igualmente seu retrato em perspectiva, que queremos conhecer em todas as suas dimensões" (ZILBERMAN,1999, p.6). E por que estas dimensões nem sempre são próximas e nem tão pouco recentes, sem, todavia deixarem de nos afetar, é necessário que demonstremos essa 're-leitura'.

A história do Brasil, em conseqüência a história da educação brasileira, está atrelada ou fundamentada em bases circunstanciais como apresenta Caldeira (2007). Este autor destaca como base da formação do nosso povo, a boa convivência com o estranho, o estrangeiro e a necessidade de que este, para sobreviver no mundo recém-conquistado, aceite os costumes locais para, assim, ter acesso ao conhecimento e à cultura do homem da terra, isto é, do índio. A via escolhida pelo conquistador não foi a da guerra, e também nem sempre a da 'imposição', senão o do casamento, estabelecendo-se assim uma complexa rede de parentesco entre conquistadores e conquistados. Tal fato pode levar-nos, em seu extremo, a acolher as razões pelas quais a 'antropofagia cultural' (ABAURRE, 2000, p. 474), anunciada pelos modernistas, ainda é evidente em nosso modo de pensar e agir. Incorporamos cordialmente valores culturais dos estranhos em detrimento dos nossos próprios valores e perdemo-nos, muitas vezes, nos processos ininterruptos de aculturação e 'inculturação'.

Outra determinante que elencamos entre as responsáveis pelo quadro da leitura no Brasil provém da gênesis da educação formal, a instrução escolarizada propriamente dita, a qual se atrela, por sua vez, também aos princípios de formação do povo brasileiro. No Brasil, a educação esteve inicialmente nas mãos do clero, mais especificamente dos padres jesuítas. Por isso, não há como estudar fatos e fenômenos da educação escolarizada brasileira sem considerar o poder que a Igreja exerceu, e exerce, sobre a sociedade. Tomemos apenas o viés da instrução catequética e o que ela significou para o processo de letramento (SOARES, 2003)[1] do povo brasileiro.

Os jesuítas, detentores de uma cultura letrada, a fim de compreenderem os índios, para gradualmente catequizá-los, tornam-se falantes da língua tupi. Sodré (2003), ao lançar seu olhar sobre esta questão, retoma Fernando Azevedo considerando que, desde os primórdios da cultura brasileira, houve um empenho muito forte dos jesuítas para 'adestrar' o índio e, para tanto, dispuseram-se a utilizar no púlpito o idioma do índio. O trabalho doutrinário solidificou-se com a utilização de um 'linguajar português' muito vulgar, reservando-se a utilização do 'português oficial' para as camadas mais cultas. O padrão de homem culto e escolarizado era, então, o daquele que assimilava, por assim dizer, um cabedal cultural estrangeiro. Desse modo, todo o conhecimento por eles transmitido adquiriu um caráter duplamente doutrinário: o povo devia conhecer as leis divinas e as leis da Coroa. Saviani (2004) assim relatou a educação dos jesuítas

> não preenchia os demais critérios, já que os prédios, diretrizes pedagógicas, componentes curriculares, normas disciplinares e os mecanismos de avaliação se encontravam sob o controle da ordem dos jesuítas, portanto sob o domínio privado (SAVIANI, 2004, p.16-17).

Aos poucos a elite dos anos iniciais da conquista enfraqueceu-se com o surgimento de atividades da mineração e da pecuária e com o fim da escravidão. Surgiu, então, nos dizeres de Sodré (2003, p.33), uma terceira classe,

[1]A autora apresenta uma distinção entre alfabetização e letramento. Alfabetização é um processo desencadeado num determinado período da vida escolar com fins específicos, enquanto que letramento é um processo ininterrupto de apropriação de saberes da escrita que se inicia num período à vida escolar e se prolonga por toda a vida. Na página 28 do presente trabalho esta distinção é apresentada com aporte de outros autores.

uma “camada intermediária”. Esta classe intermediária passou a valorizar a escolarização, e a atribuir um valor utilitário à leitura e escrita. Com a Reforma Pombalina[2], realizada no Brasil em 1759, e a expulsão dos jesuítas do quadro do poder da elite o ensino passa às mãos de “pessoas despreparadas e sem senso pedagógico” (SODRÉ, 2003, p.24). A educação no Brasil passou dos colégios de padres às aulas régias, com mestres de formação deficiente, e nos latifúndios foi assumida por padres que de capelães passaram a professores. Sodré (2003, p.33) analisa com propriedade a “espessa ignorância das matérias que ensinavam” e a “ausência absoluta de senso pedagógico” no ensino das mesmas.

Em linhas gerais, este é o quadro que pode ser desenhado sobre o início do ensino público no Brasil uma vez que [...] é a partir daí (expulsão dos jesuítas) que o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente as escolas, tendo como objetivo a difusão do saber a toda a população (SAVIANI, 2004, p. 18).

Apontamos agora outro aspecto determinante, que salientamos para desenhar o quadro atual da leitura no Brasil, em face de nosso trabalho: o da presença da mulher nas instituições escolares a partir do século XIX. Hoje, a presença feminina prevalece em todos os graus de ensino; assiste-se, todavia, ao retorno dos homens nas séries iniciais do ensino fundamental, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP, 2006). Se, por um lado a profissão passou às mãos das mulheres, como conseqüência de uma conquista por esse espaço profissional, tal fato gerou um embate: a desvalorização do profissional da educação.

Ao apontar para as questões-problema provenientes da presença maciça da mulher no magistério Silva (2002) com humor (negro) assim se pronuncia acerca dos condicionamentos sofridos pelas professoras

[2]“O Estado colonial-pombalino”, regime instalado em Portugal (1750-1777), considerava o poder dos jesuítas como uma ameaça aos princípios centralizadores do Estado; assim sendo, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de D. José I, determinou a expulsão da Companhia de Jesus de Portugal e das suas colônias, em 1759. No Brasil, os colégios jesuítas foram fechados e as missões destruídas, sendo os colégios substituídos por escolas municipais. Instalava-se também uma preocupação científica no sentido de que os súditos não fossem apenas seguidores da fé católica.

> [...] fora da escola a mulher é subjugada pelo machismo, vendo-se obrigada a assumir as rotineiras e estafantes tarefas domésticas. Dentro da escola em decorrência da carência de infra-estrutura administrativa, a professora se transforma em secretária, faxineira, merendeira, vendedora de rifas [...]. Nesse mar de lama, ou melhor, nesse oceano de funções, será que sobra tempo para as práticas de leitura? Aos professores deveria ser instituída a "serenata de leitura", a ocorrer romanticamente nas madrugadas... (SILVA, 2002, p.76)

Como vimos, foi a partir da segunda metade do século XIX que cresceram as oportunidades educacionais para as mulheres, com o aumento de escolas para meninas e a criação das escolas normais, embora muitas jovens ainda continuassem a receber, por muitos anos, uma "[...] instrução sumária, em casa ou em escolas particulares [...]", algumas das quais orientadas por religiosos e, outras, dirigidas por estrangeiras (HANNER, 1981, p. 31).

Pelo exposto, o Brasil assimilou conceitos advindos de sua condição de Colônia, Reino, Império e, finalmente de República 'independente', estando a escolarização de seu povo à mercê do processo evolutivo, nas esferas política, econômica e social. A duração do regime escravocrata marcou indelevelmente a cultura brasileira, por isso são imensuráveis os vestígios que a instituição escolar vem mantendo desde então e reduzidas as tentativas de rompimento com o estabelecido: herança de quatro séculos de violência institucionalizada.

A instrução formal em nosso país é resultado de políticas públicas definidoras de intenções nem sempre explícitas e a maioria dos programas e ações está a cargo da federação, do estado e dos municípios. Necessário e urgente se faz o exame minucioso das leis e demais documentos oficiais que as rege, visto que o desconhecimento de suas diretrizes na ação pedagógica desenvolvida nas instituições escolares tem, a nosso ver, contribuído para distanciar as possibilidades de reversão do atual quadro da leitura no Brasil. Paradoxalmente os discursos dos promotores da leitura, máxime dos professores, dos teóricos e pesquisadores acadêmicos e dos que compõem os documentos oficiais, subsistem. No discurso e prática de professores percebemos, amiúde, a coexistência de concepções contraditórias acerca de leitura, de ensino, de aprendizagem e sobre perfis ideais de leitores. Ao mesmo tempo, neste discurso projeta-se e formula-se um novo conceito, uma nova concepção para a leitura proficiente, para o ensino e aprendizagem eficientes e para a construção de leitores autônomos, críticos e instrumentalizados

para interagir com eficácia em seu ambiente e, muitas vezes vêem-se vestígios do modo como cada um dos autores desses discursos foram conduzidos e tiveram acesso à leitura escolarizada. Há ainda os que sugerem que se tracem caminhos, individualmente, porém não se apercebem do caminho trilhado a cada dia pelo outro, o qual pode ser redefinido e transformado.

Há duas décadas, Zilberman (1988) já apontava caminhos alternativos para superar a 'crise da leitura na escola'. Dados recentes de avaliação da leitura escolarizada, ou mais precisamente o Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, edição 2006, revelaram a permanência desta crise, uma vez que, em comparação às edições anteriores, apresentaram índices ínfimos de compreensão leitora.

2.1 LEITURA ESCOLARIZADA NO BRASIL: CRISES CONTÍNUAS?

No afã de promover transformações, tidas como necessárias, muitos estudos têm sido produzidos acerca da leitura escolarizada. Entretanto, a atenção dada à temática da leitura pela academia parece ainda não ter acertado seu público alvo: o leitor e o formador de leitor, ou seja, o professor, principalmente os das séries iniciais da educação básica. Porém, são estes professores, que vêm se dedicando a investigações ligadas àquela temática e divulgadas em muitos artigos. Inversamente tais professores parecem não conhecer o que se escreve sobre eles, por exemplo, quando estatísticas qualificam suas práticas leitoras como "práticas de leitores interditados" (BRITO, 1998, p. 61-78).

Por outro lado, segundo Baptista (2005), a prática da leitura e o seu ensino têm acompanhado os avanços do ser humano ao longo dos anos, isto porque

> a escrita é uma tecnologia intelectual de grande importância para as transformações do ser humano. [...] O ato de inscrever-se, de produzir inscrições, variou desde as condições e características da comunicação dos povos, passando pela necessidade econômica, materiais disponíveis, interesses políticos e religiosos. Trata-se de diferentes processos da produção de marcas. Marcas que comunicam intenções de dizer e, como tal, expressam 'personalidades' – no sentido de sujeito-conceito. Conceito do eu, o que marca, diferencia (BAPTISTA, 2005, p.3).

No entanto, cumpre-nos neste trabalho focar a realidade brasileira, buscando compreender, ao menos parcialmente, as determinantes da atual situação da leitura. Mortatti (2006) assim expõe

> decorridos mais de cem anos desde a implantação, em nosso país, do modelo republicano de escola, podemos observar que, desde essa época, o que hoje denominamos "fracasso escolar" [...] se vem impondo como problema estratégico a demandar soluções urgentes e vem mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores (MORTATTI, 2006, p.3).

Entender as causas deste fracasso, segundo essa autora exige compreender os métodos de iniciação leitora, e também compreender o processo de 'metodização e desmetodização' da leitura escolarizada. Ao mesmo tempo que aponta a importância do conhecimento dos métodos, por parte dos professores, a referida autora assinala outras questões igualmente importantes quando da fase inicial da formação de leitores, visto que "[...] um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social" (MORTATTI, 2006, p.11). Assim sendo, os métodos em si e a sua adoção, revelam uma concepção de leitura, de leitor e de ensino num contexto definido pelos limites do tempo, do espaço impostos por uma 'política educacional'. Desejar que a situação atual seja transformada requer a compreensão dos limites de tempo e espaço impostos pela atual política educacional, não havendo espaço para resistências irreflexivas, quando da proposição de um novo modelo. Ainda, refere essa autora,

> é justamente nas permanências, especialmente as silenciadas ou silenciosas, mas operantes, e nos retornos ruidosos e salvacionistas, mas simplistas e apenas travestidos de novo, que se encontram as maiores resistências. E é também de seu conhecimento que se podem engendrar as reais possibilidades de encaminhamento das mudanças necessárias, em defesa do direito de nossas crianças ingressarem no mundo novo da cultura letrada, o qual, embora há mais de um século prometido, vem sendo veladamente proibido a muitas delas, que não conseguem aprender a ler e a escrever (MORTATTI, 2006, p.13).

Aportamos rapidamente nas questões de iniciação da leitora e de escrita, ou seja, à da alfabetização inicial que ocorre nas escolas, porque parece estar em nosso consciente coletivo as marcas deste período da escolarização, e o quanto dele depende, em parte, o perfil do leitor a ser definido em seu processo de letramento. Mas para isso é preciso distinguir alfabetização e letramento.

2.1.1 Uma Distinção Necessária: Alfabetização V*ersus* Letramento

A escolarização da leitura remete-nos à sua fase inicial, ou seja, o período de alfabetização tido durante décadas como a porta de entrada para o universo letrado. No entanto, a partir da apropriação do termo letramento por Kato (1998) como tradução do inglês "literacy" (literacia em Portugal) muitos estudiosos ocuparam-se em apontar a distinção entre alfabetização e letramento[3].

A alfabetização, "atividade escolar mais antiga da humanidade" (CAGLIARI,1997, p.12), foi por muito tempo entendida como mera sistematização do "B + A = BA" pela simples relação entre fonemas e grafemas, o que parece confirmar a tese de que

> em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir/interpretar palavras (ou frases curtas) parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto (COLELLO, 2007, p.7).

No entanto, no início da década de 80, mais precisamente, o entendimento da alfabetização transpôs o limite da aquisição do código e avançou no sentido de percebê-la como um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação do código. Nos anos que se seguiram houve também uma mobilização para a compreensão da dimensão sociocultural da língua escrita, bem como sobre os modos de ensiná-la:

---

[3]Ferreiro 2001/2003; Leite, 2001; Soares, 1995/1998; Kleiman, 1995; Tfouni, 1995.

> rompendo definitivamente com a segregação dicotômica entre o sujeito que aprende e o professor que ensina [...] princípio apontado por Vygotsky e Piaget, ou seja, a aprendizagem se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que vive (COLELLO, 2007, p.7).

Ainda segundo Colello, o mecanicismo aceito e apregoado por muitos iniciadores de crianças no mundo da escrita (alfabetização) contrasta com a relação

> entre o homem e os saberes próprios de sua cultura, há que se valorizar os inúmeros agentes mediadores da aprendizagem (não só o professor, nem só a escola, embora estes sejam agentes privilegiados pela sistemática pedagogicamente planejada, objetivos e intencionalidade assumida (COLELLO, 2007, p.9).

Kleiman (1995) define o letramento como

> [...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola [...] passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Pela concepção apontada por Kleiman é possível estabelecer um paralelo com a concepção de alfabetização dada por Ribeiro (2003):

> [...] processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se *Letramento* que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (RIBEIRO, 2003, p. 91).

Tfouni acrescenta ainda “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p. 20).

Ao lado de Kleiman (1995) autoras, como Soares (1998) e Tfouni (1995), dizem que as tentativas de conceituar/definir letramento contribuíram, sobremaneira, para reconceiturar/redefinir as dimensões do aprender a ler e a escrever e do desenhar o quadro da sociedade leitora no Brasil e os motivos pelos quais tantos deixam de aprender a ler e a escrever, além de não saber traçar as próprias perspectivas das pesquisas sobre letramento.

Estas dimensões do aprender a ler e escrever permitirá ao aprendente da língua materna que interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique, e garanta a sua memória. O efetivo uso da escrita garante-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, condição não necessariamente conquistada por aquele que apenas domina o código (SOARES, 1998).

Por outro lado, alguns estudiosos, Emília Ferreiro, por exemplo, não admitem a aproximação conceitual de alfabetização e letramento e muito menos que esses termos sejam tomados como sinônimos. Na vertente da psicogênese da escrita, defendida e difundida por Ferreiro (2003), não há como tomar a sinonímia para explicar conceitos diferentes

> há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica (FERREIRO, 2003, p. 30).

No entanto, Soares (2003) não apóia a posição extremada de Ferreiro (2003) e sugere a complementaridade e equilíbrio da significação de termos distintos. Segundo a autora os termos são tomados um pelo outro e até confundidos, por isso a necessidade emergente de distingui-los e aproximá-los:

> a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (FERREIRO, 2003, p. 90).

Colello (2007), em artigo pertinente ao tema que propomos neste trabalho, assim como Soares (2003), pondera:

> é preciso reconhecer o mérito teórico e conceitual de ambos os termos. Balizando o movimento pendular das propostas pedagógicas (não raro transformados em modismos banais e mal assimilados), a compreensão que hoje temos do fenômeno do letramento presta-se tanto para banir definitivamente as práticas mecânicas de ensino instrumental, como para se repensar na especificidade da alfabetização. Na ambivalência dessa revolução conceitual, encontra-se o desafio dos educadores em face do ensino da língua escrita: o alfabetizar letrando (COLLELO, 2007, p.15. Grifo nosso).

Geraldi (1993), explicita o porquê da instalação deste confronto conceitual a partir da concepção de língua. Se, por um lado, a língua pode ser tomada como uma estrutura formal pautada em regras, convenções e normas de funcionamento, por outro, paradoxalmente, ela é também produto das relações que o falante (ou escrevente) estabelece em consonância com o contexto e finalidade de uso, ou seja, a língua é ao mesmo tempo

> uma estrutura suficientemente fechada que não admite transgressões sob pena de perder a dupla condição de inteligibilidade e comunicação; por outro, um recurso suficientemente aberto que permite dizer tudo, isto é, um sistema permanentemente disponível ao poder humano de criação (Geraldi, 1993, p. 93).

Nas palavras de Ferreiro (2001), a escrita é importante na escola (a nosso ver também a prática da leitura), porque é importante fora dela e, não o contrário (FERREIRO, 2001, p.30), por isso é urgente romper com a distância, colocada por algumas práticas pedagógicas, entre o momento e o modo de aprender; entre o momento e os modos de fazer uso da aprendizagem, isto porque

estudos atuais[4] propõem a articulação dinâmica da escrita com suas funções e diferentes formas de manifestação.

Segundo Soares (2003), tão urgente quanto transpor distância entre o aprender e o ensinar é delinear práticas (comportamentos exercidos por um grupo de sujeitos e concepções assumidas que dão sentido às manifestações da escrita) e eventos (situações compartilhadas de usos da escrita) como focos interdependentes de uma mesma realidade (SOARES, 2003).

Consideramos que, além do confronto conceitual aqui abordado, é interessante levantarmos outro confronto: o político (FREIRE, 1998). Recuperando a essência do pensamento de Paulo Freire, os seus estudos sobre o letramento evocam a conotação política de uma conquista, e a alfabetização, segundo ele, não necessariamente se coloca a serviço da libertação humana. Poderíamos até apostar no contrário, uma vez que, na história do ensino no Brasil, percebemos vestígios de uma escolarização deficiente, o que aponta para altos índices de analfabetismo agravado pelos baixos índices de letramento.

Kleiman (2005) considera, que se fugirmos do senso comum, abandonando a explicação simplista de que as causas do fracasso escolar e os altos índices de defasagem na recepção e compreensão de textos de várias modalidades e intenções residem no aluno, poderemos encontrar ao menos três outras hipóteses para explicá-lo. Uma primeira hipótese considera que as práticas de letramento de alunos provenientes de meios diversos estão muitas vezes distantes do enfoque que a escola costuma dar à escrita (o letramento escolar propriamente dito). Para a autora, lidar com essa diferença, ao lado de formas diversas de conceber e valorar a escrita ou seus usos, exige do formador de leitor, nomeadamente os professores, percorrer uma longa trajetória, cuja duração não condiz com os padrões da programação curricular.

Outra hipótese é a proposta pedagógica adotada pelo professor e, muitas vezes, não compreendida pelo aprendiz. O autoritarismo, artificialismo e a ausência de significado palpável em muitas práticas pedagógicas criam um fosso que desconsidera a mediação entre o objeto de aprendizagem e seu uso. Por isso "muitos alunos parecem pouco convencidos a mobilizar os seus esforços cognitivos em benefício do aprender a ler e a escrever" (CARRAHER, et al.1989; COLELLO,

---

[4]Bakhtin, 1998; Jobim, Kramer, 2003; Marcelo, 1998; Zabalza, 1994, entre outros.

2007). Por último, é preciso ainda, seguindo a proposição de Ângela Kleiman, atentar para a hipótese de que

> [...] há uma dimensão de poder envolvida no processo de aculturação efetivado na escola: aprender – ou não – a ler e escrever não equivale a aprender uma técnica ou um conjunto de conhecimentos. O que está envolvido para o aluno adulto é a aceitação ou o desafio e a rejeição dos pressupostos, concepções e práticas de um grupo dominante – a saber, as práticas de letramento desses grupos entre as quais se incluem a leitura e a produção de textos em diversas instituições, bem como as formas legitimadas de se falar desses textos (KLEIMAN, 2005, p. 271).

Concordamos com Soares (2003) quando propõe a aproximação de conceitos, visto que, embora a especificidade os distinga, não podem ser tomados como antagônicos. A escola deve assumir e solucionar as mazelas e insucessos da alfabetização que oferta e não pode se eximir do papel de dar suporte ao processo contínuo de letramento de seus alunos. Nesse sentido, são duas as dimensões do letramento, propostas pela autora

> a dimensão *individual* e a dimensão *social*. Quando o foco é posto na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo *pessoal*, parecendo referir-se, como afirma Wagner (1983, p. 5), à 'simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever'. Quando o foco se desloca para a dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno *cultural*, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita. Na maioria das definições atuais de letramento, uma ou outra dessas duas dimensões é priorizada: põe-se ênfase ou nas habilidades individuais de ler e escrever, ou nos usos, funções e propósitos da língua escrita no contexto social (SOARES, 1998, p. 66-67. Grifo nosso).

A crise de leitura é um problema presente não apenas no início da escolarização; ela evidencia-se nos diferentes graus e modalidades do ensino, o que reitera a pertinência do objeto eleito para a presente pesquisa, como apontaremos a seguir.

2.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E SEUS REFLEXOS NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

O nome de maior proeminência na história da leitura e escolarização, atualmente, é o do sociólogo francês Roger Chartier. Sua obra, em especial, "Cultura Escrita, Literatura e História: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguire Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit ", tem sido tomada como referência para as mais recentes produções[5].

Em cada cultura, diferenciações caracterizam a circulação e as práticas de leitura e escrita. Chartier (2001) reconhece, por sua extrema importância,

> a multiplicidade dos princípios de diferenciação que podem explicar as distâncias culturais: por exemplo, as propriedades de gênero ou de geração, as adesões religiosas, as comunidades solidárias, as tradições educativas ou corporativas, etc. (CHARTIER, 2001, p. 8).

A importância da escrita para a humanização de todos é inquestionável como referem, no plano individual Vygotsky (1984; 2000) e, no social Roger Chartier (1999). O homem pós-registro escrito descortinou condições espaciais e temporais nunca antes experenciadas, prenúncio de uma nova era e de processos ininterruptos. Chartier (1999), ilustrando esse marco, cria a metáfora "cortina do tempo" para tratar da revolução e da própria evolução instaurada pela escrita, as quais fomentaram a constituição do homem como um leitor, hoje um navegador, quando se refere às mutações fundamentais que transformaram os suportes materiais dos escritos e as práticas de leitura no mundo ocidental moderno.

Na "cortina do tempo" (CHARTIER, 1999, p.85) se oculta, entre tantas outras, uma problemática que muitas sociedades tentam solucionar: a do acesso à leitura e, mais especificamente, a textos usados na escola. O Brasil, há mais de um século, instituiu a escola pública como a responsável pela instrução formal, e não só dos cidadãos da elite. Recentemente conquistou o 71º lugar no *ranking* dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação, como noticiado pela imprensa. Citamos como exemplo o jornal Zero Hora que divulgou em 13/11/2005 trecho do relatório da UNESCO:

---

[5]Lajolo, Zilberman, 1991,1996; Soares, 2002; Kramer, 2002; Marques, 2003) entre outros.

> o Índice de Desenvolvimento da Educação, o ranking da educação no mundo, põe o Brasil em 71º lugar, ao lado de países como Uruguai, Chile e Argentina, e seria reprovada no Cazaquistão, na Hungria ou na Estônia, que se colocam entre os 10 países que melhor cuidam do ensino. O estudo apresenta indicadores de alfabetização, matrícula, evasão e qualidade da educação e mostra o Brasil como relapso crônico com o ensino básico. Tão relapso que o mesmo relatório prevê que deveremos fracassar no cumprimento da meta de reduzir o analfabetismo, hoje de 12%, em 50% até2015 (JORNAL ZERO HORA, 2005, p.9).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou mecanismos de avaliação do ensino institucionalizado para os diferentes níveis e modalidades (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB; Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; Exame Nacional de Cursos – ENC (Provão); Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE; Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA), adotados, a partir da década de 90, pelo governo federal brasileiro. Depreende-se dos resultados indicativos que são, no mínimo, estarrecedores.

Nas duas últimas décadas, o INEP, em suas distintas instâncias, tem organizado levantamentos estatísticos de avaliações em praticamente todos os níveis educacionais. Em consonância com os objetivos da presente pesquisa destacamos apenas os relativos ao Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) e ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), isto é, os resultados obtidos nas provas de Língua Portuguesa.

As médias do SAEB são apresentadas em escala de proficiência, que varia entre 0 e 500. Essas médias de proficiência da escala apontam para os distintos graus de desenvolvimento de habilidades, competências e aquisição de conhecimentos pelos estudantes ao longo dos anos de estudo (anexo A). Vejamos comparativamente os últimos dados do SAEB na Tabela 1. Os critérios utilizados para a obtenção desses resultados encontram-se no Anexo A.

Tabela 1 – Proficiência no uso da língua materna – SAEB – 2006

SÉRIE	1995	1997	1999	2001	2003	2005
(a) 4ª Ensino Fundamental	188,3	186,5	170,7	165,1	169,4	172,3
(b) 8ª Ensino Fundamental	256,1	250,0	232,9	235,2	23,.0	231,9
(c) 3ª Ensino Médio	290,0	283,9	266,6	262,3	266,7	257,6

Fonte: Base de dados do SAEB – INEP/MEC / 2005

Os resultados mostram um decréscimo paulatino nas médias no período de uma década, em todas as etapas de ensino básico. A análise dos resultados dos alunos do Estado do Paraná, em relação aos dos outros estados da federação, demonstra que as médias são melhores que as apresentadas por outras regiões, e estados, nas avaliações do SAEB. O mesmo evidencia-se nos resultados do ENEM, o que particularmente desperta nosso interesse, em razão da amostra selecionada para esta pesquisa.

A Tabela 2 apresenta as médias por região de edições do ENEM desde o seu início até 2005:

Tabela 2 – Proficiência em Língua Portuguesa dos alunos de 3ª série de escolas urbanas: Período 1995-2005

	1995	**1997**	**1999**	**2001**	**2003**	**2005**
Brasil	289,72	283,92	266,57	262,34	266,25	257,14
Norte	274,72	269,41	246,07	247,83	250,52	241,85
Rondônia	293,43	274,40	258,85	260,66	260,12	257,67
Acre	262,80	255,72	241,60	247,05	263,11	252,58
Amazonas	278,46	257,27	245,05	240,84	253,71	230,63
Roraima	266,81	264,69	240,45	240,59	257,11	256,87
Pará	273,61	277,58	247,20	253,10	247,70	243,17
Amapá	281,64	258,63	253,30	252,46	259,16	253,16
Tocantins	259,62	267,82	233,66	237,37	235,24	240,45
Nordeste	264,96	276,05	253,00	248,78	255,29	245,50
Maranhão	250,87	260,71	245,52	246,11	265,06	230,34
Piauí	255,34	280,30	259,41	258,77	255,06	247,51
Ceará	268,06	281,23	258,66	254,00	262,58	257,29
Rio Grande do Norte	265,33	266,78	245,54	245,14	251,49	241,67
Paraíba	266,85	266,35	257,59	244,13	250,61	239,52
Pernambuco	259,10	277,16	248,93	245,03	253,06	249,44
Alagoas	273,99	269,29	251,11	246,65	253,09	243,59
Sergipe	287,18	290,20	251,81	248,20	251,09	258,30
Bahia	272,27	288,57	255,54	250,00	252,77	242,75
Sudeste	298,28	282,80	271,15	267,20	271,03	262,15
Minas Gerais	294,69	315,55	274,89	266,55	272,50	267,96
Espírito Santo	277,23	291,70	268,51	265,81	269,89	267,72
Rio de Janeiro	284,97	269,80	281,93	272,53	278,53	255,53
São Paulo	305,26	278,62	267,56	266,11	268,27	261,34
Sul	297,12	297,18	277,64	272,00	278,69	272,24
Paraná	**291,43**	**290,65**	**276,39**	**260,53**	**269,22**	**266,83**
Santa Catarina	295,12	291,64	275,57	273,57	-	266,99
Rio Grande do Sul	305,71	308,10	280,49	285,41	285,70	282,47
Centro Oeste	296,32	293,08	270,94	269,58	269,87	261,56
Mato Grosso do Sul	285,84	290,79	264,70	275,07	272,57	272,56
Mato Grosso	280,14	281,30	263,78	266,42	268,02	255,73
Goiás	295,03	292,15	268,79	261,94	266,24	253,08
Distrito Federal	316,13	303,81	283,96	282,86	276,98	278,22

Fonte: Base de dados do SAEB – INEP/MEC / 2005

Não nos ateremos a buscar as determinantes destes resultados, muito embora estejam longe de um percentual que revele a eficiência das práticas leitoras do alunado paranaense. Estes resultados demonstram que os alunos do Paraná já atingiram um patamar superior ao da média geral do país, ao longo do ciclo de avaliações na formação de seus leitores. Entretanto, também neste Estado da Federação, os resultados são decrescentes e preocupantes.

Pelos dados da Tabela 2, a média da região Sul manteve-se desde 1997 como a maior. A região Sudeste, que em 1995 obteve essa posição, desde

então ocupa ora a segunda posição (1999; 2003; 2005) ora a terceira (1997; 2001). Em 2005, os resultados do ENEM indicaram as médias de desempenho: 39,41 na parte objetiva e 55,96 na redação (vide no Anexo 2 os critérios adotados para pontuação). A média nacional na prova de redação apresentou aumento de 14,32% em relação à do ano anterior, que foi de 48,95. Entretanto, a média geral foi de 45,58, apontando uma queda de 13,53% em relação ao ano anterior. É importante atentar que o modelo deste instrumento avaliativo obriga-nos a comparar o desempenho dos participantes de uma mesma edição e não de um ano para outro. Isto porque os participantes do ENEM não constituem uma amostra de população bem definida e sua composição tem mudado a cada ano, tanto em número, como na proporção entre os que estão cursando e os que já concluíram, o que por si dificulta a interpretação comparativa das médias em diferentes edições.

Em 2005, confirmou-se uma tendência verificada em anos anteriores: de melhores notas na parte objetiva da prova em Língua Portuguesa, obtidas pelos egressos do ensino médio, quando comparadas às dos concluintes. Na parte objetiva, a média nacional dos que já haviam concluído foi de 40,92, enquanto a dos formandos foi de 37,40. Na redação, os egressos também se saíram melhor: 58,04, contra 54,35 dos concluintes. Os resultados de 2005 permitem, ainda, registrar que na redação caiu a diferença verificada anteriormente quanto ao desempenho por parte de estudantes oriundos de escolas públicas e das privadas. Enquanto em 2004 os que estudaram apenas em escolas privadas obtiveram notas maiores que os vindos de escolas públicas, ou seja, 41,2%, em 2005 essa diferença baixou para 17,3%. Na parte objetiva da prova, essa diferença se manteve estável nesses dois anos, ultrapassando os 50%.

Em 2006, os resultados da 9ª edição do ENEM apresentaram índices pouco animadores, porque os participantes do ENEM 2006 obtiveram médias de desempenho de 36,90 na parte objetiva da prova e de 52,08 na redação, em uma escala que vai de 0 a 100. Compareceram ao exame 2.784.192 de um total de 3.743.370 inscritos. Foi a maior edição de todas, em número de inscritos e participantes efetivos e, foi nela também detectado o menor número de abstenções. Na prova de Língua Portuguesa os egressos obtiveram médias de 38,14 na parte objetiva e 53,40 na redação, enquanto as médias entre os concluintes foram respectivamente de 35,52 e 50,72. Alunos que estudaram somente em escola pública atingiram a média 34,94 na prova objetiva e de 51,23 na redação. O grupo

que declarou ter estudado somente em escola particular obteve as médias de 50,57 e 59,77 nessas partes da prova.

Além dos resultados do SAEB e ENEM apresentamos um mecanismo indireto, porém avaliativo, das condições de competência geradas pela educação no Brasil em relação a outros países. O Brasil participa do PISA (Programa Internacional para Avaliação do Estudante), sob a coordenação da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). A prova prevê, para os resultados, a atribuição de conceitos de 1 a 5 (vide Anexo 3). Em 2006, na avaliação do uso fluente da língua, dos estudantes brasileiros avaliados, 55,7% não passaram do conceito 1. Apenas 3,1% chegaram ao conceito 4; e 0,6%, no 5. Segundo este mesmo programa, o acesso ao ensino médio e superior, afunila-se. Outro dado provém da análise de algumas taxas publicizadas pelo INEP, tendo por base a situação de escolaridade no Brasil em 2006. Por exemplo, a Taxa de Escolaridade Líquida (percentual da população que estuda no nível de escolaridade de sua idade) no ensino fundamental atingiu 94%, enquanto que esta mesma taxa verificada no ensino médio era de 40% e de menos de 10% no ensino superior.

Dados igualmente estarrecedores foram os da edição PISA - 2000. Dos 250 mil alunos submetidos ao teste no mundo todo, os estudantes brasileiros foram classificados em último lugar. Nessa edição, a prova de leitura foi priorizada, de modo que um número maior de alunos compôs a amostra de alunos em cada país. Em razão das diferenças entre os sistemas de ensino, o critério para a composição da amostra foi o da faixa etária; mais precisamente, aplicaram-se provas para alunos de 15 anos de idade, independente da série ou ciclo em que os mesmos se encontravam, e em razão disso a avaliação procurou mensurar as habilidades dos alunos em resolver desafios do mundo real valendo-se de seu conhecimento e de suas competências e não os conhecimentos sistematizados pelos diferentes sistemas. As provas buscaram também traçar o perfil socioeconômico dos referidos alunos, bem como levantar características das instituições escolares que estavam formando estes alunos.

No Brasil, segundo dados do INEP (2001), quase cinco mil alunos participaram da pesquisa sendo, em razão do atraso escolar comum aos alunos de 15 anos, excluídos da amostra os que estavam matriculados em séries inferiores à 5ª série do então ensino fundamental, hoje educação básica, porque não faria sentido submeter ao teste alunos que poderiam apresentar dificuldade de

compreender os enunciados das provas. O relatório nacional brasileiro (INEP, 2001) afirma que, enquanto nos países pesquisados, grande parte dos alunos já freqüenta o ensino médio aos 15 anos de idade, no Brasil, mais da metade dos alunos de 15 anos encontram-se ainda no ensino fundamental.

Como suporte para tal questão um terço do total de alunos a serem submetidos ao teste (31%) foram de antemão excluídos. Os demais, isto é, 69% é que constituíram a amostra para o PISA 2000 e garantiram a última posição nas três provas aplicadas, ou seja: 1,36 no desempenho de leitura (último lugar); Matemática: 1,54 (último lugar); Ciências: 1,40, igualmente último lugar.

Algumas hipóteses foram levantadas para explicar a baixíssima habilidade leitora, de cálculo e científica do alunado brasileiro, entre as quais o fato de o teste ter sido traduzido em diferentes línguas e por isso não teria sido compreendido em sua essência. Outro fator seriam as incongruências e priorizações dos diferentes sistemas de ensino, sem contar as disparidades socioeconômicas e culturais das amostras do mundo todo. Com o intuito de compreender em que medida os alunos brasileiros apresentam resultados mais ou menos díspares entre si, e se as desigualdades no Brasil são maiores ou menores do que as encontradas em outros países, é que o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa desenvolveram o Indicador de Analfabetismo Funcional - INAF. A pesquisa do INAF vem sendo executada anualmente, desde 2001, pelo IBOPE Opinião - uma das empresas mantenedoras do Instituto Paulo Montenegro - para mensurar os níveis de analfabetismo funcional da população brasileira entre 15 e 64 anos de idade, a partir de amostras nacionais de 2.000 pessoas, representativas dos brasileiros adultos, residentes em zonas urbanas e rurais em todas as regiões do país (INEP, 2001). Através do INAF, podem ser identificados quatro níveis de habilidades de leitura/escrita (letramento) e outros quatro níveis de habilidades de matemática (numeramento) na população brasileira (Anexo D).

Segundo dados do INAF, apenas 26% da população brasileira na faixa de 15 a 64 anos de idade, é alfabetizada plenamente. Destes, 53% são mulheres e 47%, homens. Do total, mais de 70% tem até 34 anos. Já entre os 7% analfabetos, 64% são homens, 77% tem mais de 35 anos e 81% pertence às classes D e E; 30% está no Nível Rudimentar, ou seja, consegue ler títulos ou frases, localizando uma informação bem explícita. Quase 33% é da classe C e 64%, das classes D e E. Somente 6% deles usam computadores, mas 52% dizem ler

jornais e 48%, revistas. Outros 38% dos brasileiros estão no nível básico de alfabetismo. Estes conseguem ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência. As principais deficiências estão concentradas, portanto, entre pessoas das classes C, D e E. Nesses níveis, 60% das pessoas têm ao menos o ensino médio completo, 54% usam computadores, 83% dizem ler jornais e 84%, revistas. O Quadro abaixo apresenta os resultados das três edições do INAF por faixa etária:

	1ª a 4ª série			**5ª a 8ª série**			**Ensino Médio ou mais**		
	15 a 24	**25 a 39**	**40 a 64**	**15 a 24**	**25 a 39**	**40 a 64**	**15 a 24**	**25 a 39**	**40 a 64**
Analfabeto	12%	11%	14%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
Rudimentar	48%	53%	57%	21%	24%	34%	6%	8%	6%
Básico	32%	29%	25%	51%	52%	50%	38%	35%	40%
Pleno	8%	6%	4%	28%	23%	16%	57%	57%	54%

Quadro 1 – Letramento – INAF / Brasil (2001 – 2003 – 2005), por faixa etária

Quanto à série de dados até aqui apresentados, alguns deles são facilmente acessáveis em bancos de dados, como os disponibilizados nos sites do IBGE e INEP. Porém, muitos outros, que são veiculados pela mídia estão impregnados das intenções de quem os apresenta. Por isso, partindo do pressuposto de que não há discurso vazio e desprovido de intenções, alertamos quanto à credibilidade das fontes, dos reais objetivos das pesquisas realizadas e das razões de divulgação dos resultados em canais de grande repercussão pública. Não nos cumpre analisar, no presente trabalho, esta questão, mas apenas tomamos o cuidado de avisar os leitores quanto a essa questão. Em outras palavras, queremos justificar por que nos ativemos aos dados disponibilizados por órgãos públicos e, por conseguinte, atrelado ao governo federal e estadual. Por estarmos cientes de que, ao grande público, acostumado a aceitar facilmente o que os meios de comunicação de massa, como a TV e o jornal, só lhe é oportunizado acesso a recortes de informação e, por isso, seu conhecimento e saber ficam comprometidos. É dessa forma que o senso comum passa, então, a avaliar os dados mais alarmantes destes censos. Isto porque a massa popular é o grande alvo de algumas dessas “ditas” pesquisas. No entanto, fica-se (ou fixa-se) nos limites da mera avaliação destes recortes, uma vez que a criação de mecanismos de reversão dos resultados obtidos não é de sua alçada.

O acesso à leitura e à escrita, direito de todo e qualquer cidadão, não tem sido garantido pelo governo com eficiência. Em contrapartida, o 'fracasso escolar' tornou-se objeto de estudo com peso maior às pesquisas acerca dos mecanismos de aprendizagem e ensino de leitura, bem como aos responsáveis por patrociná-la. A leitura escolarizada, em contraste com aquela que ocorre em outros contextos, é específica e, nem sempre, tem contribuído para a formação de leitores autônomos e críticos.

Buscaremos, a seguir, contextualizar as razões que, possivelmente, possam explicar tal situação.

2.3 RETROCEDER PARA AVANÇAR: A LEITURA, SEU ENSINO E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Por essa análise, especificamente centrada nos objetivos e na proposição de estratégias de práticas pedagógicas com vistas à formação de leitores competentes, usamos como fontes os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares para o Estado do Paraná. Também nos fundamentaremos nas poderações de estudiosos que se anteciparam a nós no exame desta questão[6], de modo especial nos recortes feitos por eles quando apontam para a presença das teorias de Vygotisky e Bakhtin, uma vez que estes dois teóricos fornecem elementos fundamentais para estes dois documentos oficiais.

Para tanto, pensamos ser interessante diferenciar, num primeiro momento, linguagem e língua, a fim de não haver quebra de expectativa para aquilo nos propomos neste momento. Entendemos por linguagem essa capacidade peculiar e universal do ser humano, que lhe permite manter relações mais complexas com os demais de seu grupo social. Apesar de universal, tal condição só é adquirida na e pela prática de uma dada comunidade verbal.

Marques (1997) lembra-nos que, quando se toma como objeto de estudo as questões do sentido, da relação da linguagem com o mundo e da relação entre indivíduos mediada pela linguagem, "verifica-se que é o paradigma comunicacional que acabou por se impor nas teorias mais relevantes da segunda

[6]LAJOLO,1991; ZILBERMAN, 1988; TFOUNI, 1995, KLEIMAN, 1995; CAGLIARI,1998; FREIRE,1998; BORDINI,1993; MARCUSCHI, 1988; SILVA, 2002; GASPARIN, 2002; SOARES, 2003 .

metade deste século" (MARQUES, 1997, p. 13) No entanto, no que se chama de paradigma comunicacional percebemos os vestígios de outros paradigmas que o antecederam e foram sendo reconfigurados. Em outras palavras, como veremos a seguir, as teorias das funções da linguagem nos atos comunicativo-interativos, que envolvem o indivíduo no contato com outros indivíduos, não desconsideram, portanto, "os dois pólos geradores de acordo e de conflito, que são o global e o individual" (MARQUES, 1997, p. 19).

Acerca do paradigma comunicacional Barbosa (2007) esclarece que:

> a comunicação diz respeito a um ato comunicativo, a uma linguagem, a uma construção, a um sujeito e a uma história, com todas as implicações – culturais e políticas – que estas correlações produzem. Uma linguagem que não é suporte de mera representação do mundo, mas de compreensão de um mundo real e repleto de sujeitos, que pensam, agem, têm sentimentos e relacionam-se entre si (BARBOSA, 2007, p.1).

Um caminho bastante longo foi percorrido até que esse conceito fosse formulado e fosse amplamente aceito. Foi, entretanto, o lingüista russo Roman Jakobson que ampliou para seis as funções da linguagem e, este modelo tem sido usado freqüentemente pelas Ciências da Comunicação e da Informação, sendo utilizado, também, em livros didáticos das últimas décadas, visto sua proficiência para a análise e produção de textos. Jakobson manteve as três funções apontadas anteriormente por Bühler e Kainz (KOCH, 1992), mas atribuiu-lhes novos rótulos: referencial, emotiva e conativa, respectivamente, acrescentando três outras: fática, metalingüística e poética. Propôs, portanto, seis funções ao todo, relacionando cada uma delas a um dos componentes do processo comunicativo, como sumarizado no quadro que se segue:

ELEMENTOS DA COMUNICAÇÃO	FUNÇÕES DA LINGUAGEM
contexto (referente)	referencial
remetente	emotiva
mensagem	poética
destinatário	conativa
contato (canal)	fática
código	metalingüística

Quadro 2 – Funções da Linguagem por elementos de comunicação

Dessa forma, em cada ato de fala, dependendo de sua finalidade, destaca-se um dos elementos da comunicação, e, por conseguinte, uma das funções da linguagem. No Brasil, os estudos feitos por Koch (1996) compilam as funções já apontadas que por ela foram não só anunciadas, mas também avaliadas em pesquisas, tendo a autora observado a sua aplicabilidade.

Segundo Koch (1992), ao longo da história a linguagem tem sido concebida diferentemente pelas ciências resultando, em síntese, a formulação de três concepções principais que podem ser identificadas ao longo da história da Lingüística: a linguagem como representação ("espelho") do mundo e do pensamento; como um instrumento de comunicação (“ferramenta”); e como forma (“lugar”) de ação ou interação. A segunda concepção toma a língua como um código pelo qual um emissor (falante/escritor) comunica a um receptor (ouvinte/leitor) sua mensagem. A principal função da linguagem é, no caso, transmitir informações. A terceira concepção caracteriza-se por conceber a linguagem como uma atividade, como um tipo de interação, que ocorre entre indivíduos de um mesmo grupo. Esta interação culmina com a ocorrência de reações e comportamentos entre os envolvidos, por exemplo, pelo estabelecimento de vínculos ou compromissos inexistentes num tempo anterior ao ato comunicativo. A língua e seu uso compõem “um jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo (GERALDI, 1993, p. 46).

Koch (1992) destaca, ainda, o surgimento de uma nova concepção de linguagem. Por esta passa a ser dada uma maior importância às manifestações da linguagem produzidas em situações concretas sob determinadas condições de produção, sem, no entanto, citar autores como Vygotsky ou Bakhtin, ou a teoria do discurso. Sob esta perspectiva, ora dominante em trabalhos acerca da língua e da linguagem, a linguagem é compreendida como a capacidade que tem o ser humano de interagir socialmente, por meio de uma língua, das mais diversas formas e com os mais diversos propósitos.

É interessante como essas concepções, independentemente do tempo e espaço e de sua emergência, encontram eco ainda na voz de muitos, entre os quais os agentes educacionais. Porém, julgamos desnecessário atribuir esta ou aquela concepção a este ou aquele estududioso, mas certamente há os que entendem que a principal função da linguagem é exteriorizar o pensamento. A

linguagem, como tal, é concebida como tradução; como manifestação sensível e externa da representação interna e por isso, considera-se expressiva e subjetiva. Não raras são, também, as críticas a este modelo, pois, se é assim concebida a linguagem, as pessoas que não conseguem se expressar não pensam. Considera-se, por esse entendimento, que ao falar, o homem apenas expressa as idéias que não são geradas, mas desde sempre já existem em estado potencial e inato. Tal assertiva nega, por conseguinte, as ocorrências de linguagem que surgem da relação das palavras entre si e da relação entre os falantes, objeto das outras duas concepções sintetizadas antecipadamente. Não constitui objetivo central desta pesquisa eleger uma concepção em detrimento de outra por sua relevância, nem citar os que se afiliaram a esta ou àquela, mas avisar os leitores de nossa opção pela função definida a partir das contribuições de Vygotsky e Bakhtin, como veremos abaixo, muito embora sejamos produtos das funções definidas por Jakobson, pela simples razão de ter sido ele, o pioneiro da lingüística descritiva no Brasil, tendo ministrado o primeiro curso de lingüística do Brasil, na Universidade do Distrito Federal (1938 e 1939) e depois na Universidade do Brasil, a partir de 1948" (VANDRESEN, 2007), seguido posteriormente por um de seus discípulos, "Joaquim Mattoso Câmara Júnior.

Em razão da repercussão da disciplina de Lingüística, a academia volveu o olhar para as teorias da linguagem que veiculavam até então, vindo essa postura contribuir, em parte, para a mudança do nome da disciplina de Língua Portuguesa, que passou a ser "Comunicação e Expressão", como nos lembra Clare (2007)

> a partir de 1963, foi implantada a disciplina Lingüística no currículo mínimo dos Cursos de Letras, decisão essa que causou graves distorções, pois professores sem formação lingüística se tornaram responsáveis pelo ensino da nova disciplina. Nesse clima, é sancionada a Nova Lei de Diretrizes e Bases, a 5692/71, que estabelece a língua nacional como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. [...] A partir de então, a disciplina Língua Portuguesa passa a ser Comunicação e Expressão no que foi considerado 1º segmento do 1º grau (1ª à 4ª série); Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, no 2º segmento (5ª à 8ª série), só se configurando como Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no 2º grau (CLARE, 2007, p.3-4).

As teorias até agora elencadas passaram a figurar nos livros didáticos que foram amplamente publicados no final do século XIX e início do século XX, e assim teorias e “livros didáticos constituíram um marco na história da educação escolar brasileira” (BITTENCOURT, 2004, p.1). Os livros didáticos de 1º e 2º graus nas décadas de 70 e 80 ancoravam-se na concepção de Roman Jakobson, como reporta Celestina Magnanti (2000), que encontrou algumas obras cujos autores criavam unidades inteiras em torno dos seis elementos da comunicação e das funções correspondentes a cada uma delas.

A partir da década de 90, mais especificamente, dois nomes foram inscritos nos documentos oficiais da educação brasileira: Mikail Bakhtin e Lev Semenovich Vygotsky. A obra Pensamento e Linguagem, de Lev Semenovich Vygotsky, recentemente publicada com uma nova tradução, além de demonstrar maior fidelidade na tradução, é editada na íntegra. Tal se deve ao fato de o tradutor, Paulo Bezerra, ser professor de literatura russa na USP. No prólogo da obra dá-se uma informação, que, embora situada no início do texto, tem por seu teor descritivo e comparativo importância ímpar, razão pela qual, utilizamos o recurso da citação, apesar de longa:

> Vigotsky revela profunda sintonia com Mikhail Bakhtin em vários aspectos da interpretação da relação entre significado e o sentido da palavra. [...] Bakhtin preferia o sentido ao significado, vendo naquele um campo bem mais vasto de vida e manifestação da palavra. Para Vigotsky, entre o sentido e a palavra há muito mais relações de independência que entre o significado e a palavra. As palavras podem dissociar-se do sentido nelas expresso, podem mudar de sentido, assim como os sentidos mudam as palavras. O sentido tanto pode estar separado da palavra que o exprime quanto pode ser facilmente fixado em outra palavra. O sentido se separa e se conserva. Ao perceber que o significado das palavras muda, que o sentido é móvel, mais amplo e mais rico que o significado, e que todo o comportamento humano é mediado por signos, Vygotsky ombreou com Bakhtin e antecipou algumas das descobertas mais importantes da lingüística moderna (VYGOTSKY,1929/1984, p. 4).

Vigotsky publica em 1929 a obra Formação Social da Mente, traduzida em 1984, centrando nela a sociabilidade do homem e a interação social como condições necessárias para o fazer histórico, para a criação de cultura e para o desenvolvimento individual das funções mentais superiores, enquanto que Bakhtin

(1986;1992) trata a linguagem como uma forma privilegiada de interação, porque ela atua como um espaço prodigioso de interação e interlocução humana e formadora de conhecimento. A linguagem, para este autor, é um exercício de estreitamento de vínculos e gera entre os falantes um compromisso que não existia no tempo e espaço anterior ao ato da fala. Bakhtin (1986; 1992) dá um salto qualitativo para a compreensão da linguagem com sua proposição teórica, visto que ao analisá-la ultrapassa o reducionismo daqueles que conceituam língua como um sistema arbitrário de comunicação, estático e centrado no código, quando diz que a "verdadeira substância da língua [...] não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas [...], mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação e das enunciações (BAKHTIN, 1986, p.109).

Bakhtin utiliza o termo 'enunciação' para contextualizar o ato da fala que, segundo ele, nunca é isolado. A 'enunciação' implica em interação e é a unidade base da linguagem. Explica este autor:

> [...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada, tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte (BAKHTIN,1986, p. 113).

Há que se destacar que a leitura enquanto prática social, mantém uma estreita ligação com os modos de produção, trabalho e organização de determinado grupo.

Outro conceito-chave na proposta de Bakhtin (1986;1992) é o dialogismo, que transcende seu sentido restrito ao da comunicação oral em tempo real, da forma direta e com a presença obrigatória de um ouvinte. Dialogismo é, assim, a propriedade básica de toda comunicação verbal e lingüística, qualquer que seja a sua modalidade. Do ponto de vista discursivo, não há enunciado desprovido de dimensão dialógica, pois qualquer enunciado sobre um objeto não só é dirigido a outrem como se relaciona com enunciados anteriores produzidos acerca deste objeto. O texto, independente da modalidade, oral ou escrita, passa a ser visto, por conseguinte, como o entrelaçamento de vozes que são recuperadas por quem o produz com o intuito de gerar uma resposta do outro (responsividade), isto é, de provocar nele uma reação. Isto porque:

> o texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em um ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo com que o texto participe de um diálogo [...] desse contato, há o contato de pessoas e não de coisas (BAKHTIN, 1992, p. 404-405).

Assim, pode-se avaliar a importância da relação entre sujeitos, porque a palavra com seu significado e funções está fundamentalmente relacionada ao outro, seja ontogeneticamente, seja na situação imediata. O conceito de "dialogismo", ponto-chave da concepção de Bakhtin, tem suscitado reflexões e trabalhos científicos de diversas ordens, porque toda a concepção de leitura e leitor passa também a ser reavaliada a partir de seus preceitos e conceitos. Embora seja ele o autor de relevância nas propostas pedagógicas de práticas de leitura para o ensino fundamental e médio, a influência da concepção interacional de linguagem no ensino da língua tem se evidenciado 'tímido'[7] pela razão óbvia de que os professores, que atuam hoje nas escolas públicas, e nas privadas, tiveram sua formação acadêmica embasada apenas nas linhas teóricas tradicionais e estruturalistas.

Tratar a linguagem no campo dos processos de interação exige, por sua vez, a redefinição dos conceitos e dos papéis dos agentes escolares e da proposição de políticas públicas que dêem suporte para a efetivação de práticas pedagógicas coerentes com esse modo de pensar. Com isso não queremos considerar o professor como o agente exclusivo da informação e formação dos alunos, e sim como um mediador profissionalmente responsável (VYGOTSKY, 1929; 2000).

As práticas com esta nova concepção de linguagem e, por conseguinte, com reflexos para compreensão da leitura, têm representado uma gama de dificuldades para a oportunização de condições efetivas de interação. No processo de interação, em sala de aula, por exemplo, mesmo em fase de falas imprevistas, ou 'inadequadas', o professor deve instigar para que a condução do processo de ensino acolha a todos. Ao assim fazer ele pode atenuar algumas das dificuldades comuns experienciadas na e pela própria escola, como relatam Kramer (2004), Smolka; Góes (1993); Nogueira (1993); Fontana (1993), entre tantos outros.

---

[7]Lajolo,1987; Cagliari,1997; Zilberman, 1998; Freire,1990; Bordini,1993; Chartier, 2001; Marcuschi, 2001; Silva, 2002; Gasparin, 2002; Soares, 2003; Barthes, 2004

As concepções de língua e linguagem servem de suporte, porém nem sempre explicitadas, às concepções de leitura veiculadas no universo acadêmico e no interior da escola e foram, ao longo dos anos, sofrendo alterações, como bem relembra Zappone (2001):

> professores e alunos, enquanto instâncias sociais e históricas estão sujeitos a modos de ler e a formas de compreender a leitura que são, de certo modo, coletivos já que resultado de muitas influências que vão se cruzando até compor um todo que, por sua vez, muda de tempos em tempos (ZAPPONE, 2001, p. 2).

Zappone (2001), quando discorre acerca das tendências de leitura que circulam no Brasil, atenta para o fato de estas mudanças acontecerem de 'tempos em tempos'. Em face da sua relevância para a presente pesquisa sintetizamos, de modo praticamente linear, as suas proposições ao lado das concepções de leitura que configuram os cenários da leitura escolarizada e dos processos de sua escolarização.

2.4 ABORDAGENS E CONCEPÇÕES DE LEITURA – MÚLTIPLOS ENFOQUES PARA UMA MESMA QUESTÃO

Vendo as abordagens de leitura em circulação no Brasil, definidas por Zappone (2001), percebemos que as muitas concepções coexistentes enquadram-se em uma das quatro abordagens por ela propostas. A primeira abordagem segue uma linha que ela denominou de estruturalista, e foi disseminada no Brasil na década de 70, em contextos regulados pela LDB 5.692/71. Seguindo uma concepção formalista proposta pela Lingüística, os adeptos desta abordagem concebem a leitura como um ato mecânico no qual o leitor promove a "conversão de um significante em significado". Conforme o enunciado de Orlandi (1999 apud ZAPPONE, 2001) "ler é descodificar" (ZAPPONE, 2001, p. 77-85), e ao leitor é atribuída a função única de descodificação dos elementos lingüísticos do texto sem que, no entanto, se ressaltem as circunstâncias sociais, culturais ou históricas , sejam as do leitor, do autor, do suporte ou da situação em que a produção dessa

leitura ocorra.

Uma outra abordagem adotada predominantemente no Brasil, no final da década de 70 e início dos anos 80, foi fortemente influenciada pelas teorias da cognição e intitulada por Zappone (2001) de cognitivo-processual. Para os defensores desta abordagem “ler é interagir com o texto” (ZAPPONE, 2001, p.55-68). Por ela é atribuído ao leitor um papel ativo, visto que, durante a leitura, são desencadeados processos internos ao leitor relacionados ao texto por ele reelaborado. Enfim, o leitor atribui significados ao texto a partir dessa relações. Zappone (2001) aponta autores que exemplificam e apresentam contribuições para esta abordagem: Godman (1980); Singer e Ruddell (1980); Leberg e Samuels (1980), entre outros. No Brasil, os trabalhos mais proeminentes, produzidos de acordo com esta vertente, são os de Kato (1985). Para Zappone (2001, p. 73), a linha cognitivo-processual atribui as dificuldades gerais da leitura ao leitor que, no momento de contato com o texto, não dá conta de manter uma inter-relação adequada com ele. Registre-se, ainda, que nesta perspectiva o texto ainda mantém supremacia sobre o leitor. Cabe ao leitor fazer uso adequado das informações lingüísticas e não-lingüísticas do texto partir de sua macroestrutura e, caminhar atentamente, em direção aos elementos, nem sempre explícitos, contidos em sua microestrutura.

A terceira abordagem, identificada e nomeada por Zappone (2001) como discursiva, é a daqueles que consideram a leitura como produção de sentidos. Por conseguinte, nesta perspectiva “ler é produzir sentidos” (ZAPPONE, 2001, p.69-76). Os trabalhos de Orlandi e Coracini, juntamente com os de Geraldi, nos finais da década de 90, recuperam em Bakhtim o conceito da contrapalavra. Sob esta perspectiva, a leitura ocorre na relação de confronto entre o autor real, o leitor e o texto. A linha discursiva dá enfase especifica ao caráter interacional da escrita e da leitura e valoriza o papel desempenhado pelo leitor na constituição do texto, entendendo-o, porém, como distinto do compreendido pela abordagem cognitivo-processual. O texto, nesta abordagem, é uma entidade material, mas, se não lhe for atribuído um sentido pelo leitor, ele pode ser tomado como uma entidade virtual. As palavras de Coracini assinalam esta diferença:

> o texto é compreendido como uma modalidade da linguagem, não sendo mais tomado como uma unidade de sentido pré-estabelecido, face ao qual a simples descodificação, por parte do leitor seja capaz de atribuir significações e sentidos ao mesmo. [...] os textos, idependentemente das convenções partilhadas, independentemente da formação discursiva , são conjuntos amorfos de sinais gráficos, incapazes de reter sentido fora do jugo lingüístico, fora do universo do discurso (CORACINI apud ZAPPONE, 2001, p. 70).

O autor, de um texto, por esta abordagem, mantém uma relação de dialogicidade com as palavras e com os leitores por ele imaginados. O ato de escrever deixa, assim, de ser um ato solitário, pois o autor escreve com as palavras de outros e com o intento de ser lido. Ler, nesse sentido, constitui-se em uma ação na qual prepondera a atribuição de sentidos a diferentes dimensões dos produtos sociais, objetos, lingüísticos e não-lingüísticos. Nesta dinâmica, leitura é, então, "um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem" (MARTINS, 1984, p. 40).

Finalizando o empréstimo que fizemos das poderações de Zappone (2001), notamos que ela apresenta ainda uma quarta abordagem, que eclodiu nos anos 80, com o trabalhado polêmico de Paulo Freire que denunciava a posição desfavorável ocupada pela leitura no país e o descaso com que era tratada pelas autoridades políticas, aqui tomadas no seu sentido restrito. Esta vertente, destaca que "ler é engajar-se" e foi nomeada "por Zappone de "político-diagnóstica" (ZAPPONE, 2001, p.47-56). Para elucidar a necessidade e urgência deste engajamento social e político (tomados aqui em sentido amplo e restrito) Freire dispendeu muito de sua vida como ativista político produzindo inúmeras obras (Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Autonomia, Pedagogia da Tolerância, A importância do ato de ler: em três artigos que se completam, entre outras), e esteve presente em debates no meio acadêmico, no país e no exterior. Contestou com rigor a idéia mecanicista de mera decodificação de signos lingüisticos e os aparatos 'sem sentido' de muitos livros didáticos. Para Freire (1982), a leitura do mundo antecede a leitura da palavra e por isso defende a importância dos educadores conhecerem os produtos gerados pelas práticas sociais do cotidiano, além dos que provêm das práticas escolares a fim de, desse modo, possam efetivamente contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos cidadãos (FREIRE, 1982). O perfil de leitor dentro desta abordagem vai além do descodificar, interagir, e produzir sentido.

Por ela deve ser instigado o leitor a exercer seu direito de tomar partido e agir criticamente sobre a realidade que o cerca. Para tanto, a proposição e trabalho com textos devem instigar o leitor à produção de uma leitura que o habilite a modificar-se a si mesmo como ao seu meio, isto é, a agir com maior consciência.

Por conseguinte, a nosso ver, o leitor que não vivencia esta forma de leitura torna-se igualmente uma 'máquina preguiçosa'. Como nos lembra Eco (1979):

> o texto é uma máquina preguiçosa que exige do leitor um trabalho cooperativo para preencher espaços do não-dito ou do já dito que ficaram, por assim dizer, em branco, então o texto simplesmente não passa de uma máquina pressuposicional (ECO,1979, p. 11).

O ato de ler pressupõe outras formas de leitura ao leitor que rompeu com o modelo de 'máquina preguiçosa'. Nesta perspectiva, podemos interpretar Freire (1989) quando afirma:

> aprender a ler é antes de mais nada aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica da palavra, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade; a aprendizagem da leitura é um ato político (FREIRE, 1989, p. 7).

E mesmo quando sublinha:

> [...]. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação e a política", ou ainda, "a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1987, p. 9).

A leitura na perspectiva apontada por Paulo Freire fundamenta as palavras de Boff (1977):

> ler significa reler o compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão do mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de que olha (BOFF, 1977, p.9. grifo nosso).

Na seqüência, o autor apresenta ainda a importância das experiências vividas, como também o fez Larrosa em 2003

> [...] vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação (BOFF, 1977, p.10).

Ao traçarmos os distintos perfis atribuídos ao leitor, ao longo das últimas décadas, concluímos que a tendência mais recente é a de considerar o leitor como co-autor, porquanto "cada um lê e relê com os olhos que tem; porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita". (BOFF, 1977, p. 10). Nesta perspectiva, Mikail Bakhtin e Paulo Freire não se contradizem: Bakhtin (1986) ao propor que o texto deve ser entendido como um "veículo de intervenção no mundo, ao mesmo tempo em que está articulado ao modo de produção social" (BAKHTIN, 1986, p.57) e, Freire quando adverte: "ler o mundo é condição para inserir-se nele e nele atuar". A leitura do mundo e da "palavra mundo" não nos desobriga socialmente de encaminhar os outros ao domínio da leitura da palavra escrita. Se ela, a escrita, ao longo da história foi compreendida como propriedade das classes dominantes, os demais devem dela apropriar-se para libertar-se das amarras dos que, quais 'feitores-letrados', iniciaram a escolarização da leitura no Brasil.

A importância de tal apropriação deve-se, ainda, ao fato de que não há como dissociar o ensino e os meios de produção de leitura da sua pertinência política, visto que, demandam métodos que configuram a subjetividade dos envolvidos, apesar de nem sempre desvelados e nem sempre explícitos, nas políticas educacionais.

Firmar a escola como um lugar no qual o homem “como ser histórico- cultural [...] produz as instituições e o sentido delas” (CHAUÍ, 2000, p.6) parece não ser um desafio apenas para a escolarização da leitura em nosso país. A leitura tornou-se uma necessidade das sociedades modernas e, assim como o Brasil, “muitos outros países têm dispensado esforços no sentido de fomentar iniciativas que garantam com eficiência uma das funções historicamente atribuídas à escola: ensinar a ler e escrever” (HEBRAD, 1990, p.76). Escolas públicas e privadas incessantemente discutem alternativas que melhorem a capacidade leitora de seus alunos, o que nos leva a inferir que aquilo que pode, ou deve ser melhorado, não tem correspondido às expectativas e às necessidades reais e emergentes.

2.5 Discursos Oficiais e Diretrizes Para o Ensino da Leitura e a Formação de Leitores

Para Machado (2001), o ensino da Língua Portuguesa, desde 1970, tem sido centro de discussão em vista da urgência e necessidade de melhorar a qualidade de seu ensino no país. As propostas de reformulação do ensino da língua materna apontavam para a urgência de mudanças na forma de aprender e ensinar, em face da grande diversidade lingüística dos alunos e da variedade lingüística apresentada nos materiais escritos empregados na escola, sendo esta considerada, então, como padrão.

A década de 80 inaugura uma nova corrente de reflexões, sem, no entanto, deixar de lado a importância das formas de ensinar. Coloca como questões a variedade lingüística, bem como as de problematizar as finalidades dos conteúdos de língua materna, até então ensinados dentro de uma corrente tradicional e estruturalista. Entre as críticas mais freqüentes a este modelo de ensino surgem pontuações como as indicadas, por exemplo, por Machado (2001):

> a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas; a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada (MACHADO, 2001, p. 85. Grifo nosso).

A autora, ao tecer sua crítica, tem o cuidado de apresentar a possibilidade de uma nova atuação dos mediadores de leitura na qual se considere:

> a razão de ser das propostas de leitura e escrita a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção; as situações didáticas têm (deveriam ter) como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos (MACHADO, 2001, p. 86. Grifo e comentário nosso).

Em face dos resultados das avaliações feitas com o auxílio de mecanismos criados pelo Ministério da Educação e Cultura no país, e por outros de abrangência internacional, o Ministério da Educação e Cultura passou a propor diretrizes para que as proposições pedagógicas e as ações educativas se tornassem mais eficazes que as tradicionalmente adotadas. Por isso, elaborou com especialistas os Parâmetros Curriculares Nacionais que, a partir de 1998, nortearam as metas e demais normatizações a serem cumpridas pelo ensino fundamental (BRASIL, 1998) e em 1999 para o ensino médio, (BRASIL, 1999) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (BRASIL, 1999). Cabe ressaltar que, um dos pontos centrais da LDB é a nova identidade atribuída ao ensino médio como a etapa final do que se entende, atualmente, por educação básica no país. Ou seja, espera-se que, ao final desse nível de ensino, o aluno esteja em condições de partir para a realização de seus projetos pessoais e coletivos sem, no entanto, nem necessariamente, ter adquirido uma profissão.

O discurso oficial, a princípio definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), aponta para a necessidade de uma reforma em todos os níveis educacionais. Para atender às exigências e limites do presente trabalho, nos ateremos ao que é expresso no DCNEM, o qual traduz os pressupostos éticos, estéticos, políticos e pedagógicos da lei LDB/ 1996, de natureza obrigatória para as escolas do Brasil. Para o nível médio, foram reelaborados, em 2002, os PCNs que já vigoravam desde 1999, os quais procuram oferecer subsídios para a implementação da pretendida reforma do ensino.

Dentro dos princípios que sustentam os PCNs está o da co-participação e, por isso, explícita está a necessidade do professor assumir seu papel de ator principal na condução da reforma, assegurada por lei. Apontam ainda, tais princípios para a dimensão da reforma pretendida e para a necessidade de serem revistos, não só os conteúdos a ensinar, mas as concepções e as práticas educacionais correntes.

Diz Koch (2007, p. 11) “a postulação básica do documento dos PCNs aponta para um ensino centrado no texto, quer em termos de leitura, quer em termos de produção”. Diz ainda que “a proposição dos PCNs de Língua Portuguesa pelo MEC fomentou muitas discussões sobre o ensino da língua materna, as quais ocorreram em escolas públicas e privadas, em cursos de formação de jovens e adultos, entre professores e na comunidade acadêmica. Além disso, vêm, desde sua proposição, sendo objeto de reflexão de especialistas, e constituindo-se, também, em objeto de pesquisa de muitos trabalhos acadêmicos[8]. Porém, poucos são os professores que analisaram em profundidade esse documento, especialmente acerca do ensino da leitura e da prática pedagógica a ser adotada. Por outro lado, a produção acadêmica parece não atingir o professor do ensino fundamental e médio, como já apontado.

Especificamente, quanto à leitura e ao perfil de leitor, os PCNs de Língua Portuguesa prescrevem:

[8] Duarte, 2002; Morin, 2002; Kuenzer, 2000.

> a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de 'extrair informação da escrita' decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão (BRASIL,1998, p.69).

A decodificação é localizada como um ponto de partida para que possa ocorrer leitura fluente com compreensão, visto que:

> a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso de procedimentos desse tipo que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas etc. (BRASIL, 1998, p.69).

Os PCNs de Língua Portuguesa indicam ainda que, na formação do leitor, é necessário que se esteja atento à importância da compreensão e da aprendizagem necessária para a produção da leitura:

> formar um leitor competente, supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto [...] (BRASIL, 1999, p.69).

O documento sugere algumas diretrizes quanto às práticas de leitura que devem ser fomentadas na escola

> uma prática constante de leitura na escola deve admitir 'leituras'. Pois outra concepção que deve ser superada é o mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está no texto. O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto. Necessário que o professor tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos aos textos; às vezes é porque o autor intencionalmente 'jogou com as palavras' para provocar interpretações múltiplas; às vezes é porque o texto é difícil ou confuso; às vezes é porque o leitor tem pouco conhecimento sobre o assunto tratado e, a despeito do seu esforço, compreende mal (BRASIL, 1999, p.71. Grifo nosso).

Problemáticas geradas pelo dilema de interpretações múltiplas *versus* demonstração da compreensão da leitura podem ser resolvidas pelo professor ao trabalhar com gêneros textuais distintos, visto que há os que levam a interpretações aceitáveis:

> [...] as diferentes interpretações fazem sentido e são necessárias: é o caso dos bons textos literários. Há outros que não: textos instrucionais, enunciados de atividades e problema matemáticos, por exemplo, só cumprem sua função se houver compreensão do que deve ser feito (BRASIL, 1999, p.72).

Acerca dos gêneros textuais os PCNs esclarecem:

> todo texto se organiza dentro de um determinado gênero [...] Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, que são caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. [...] Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros, os quais dão forma aos textos [...] (BRASIL, 1999, p. 71).

A âncora deste princípio está em Bakhtin (1979, p.179) quando afirma que "todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua" [...]. Temos fortes razões, então, para supor que grande parte dos professores encontra dificuldades em prescrever a seus

alunos uma leitura como a prevista pelos PCNs da Língua Portuguesa. Além disso, os PCNs apontam para o que se espera, mas não orientam “como fazer” para alcançar os objetivos propostos e resultados esperados. Como afirmam Marcuschi e Suassuna (apud SANTOS, 2006), falta “objetividade na operacionalização metodológica” indicada neste documento. Não há sugestões, mesmo que gerais, acerca dos fundamentos das novas práticas pedagógicas necessárias à reversão, melhor dizendo, da configuração epistemológica pertinente para esse intento. No entanto, é inegável a clareza com que os PCNs apresentam a função social da língua e a urgência do domínio do seu uso adequado a diferentes situações, bem como o papel da escola para o exercício da cidadania. Vejamos:

> o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1998, p. 72. Grifo nosso).

Os PCNs ao considerarem a diversidade que caracteriza o contingente de cada escola, definem o papel fundamental desta diante da pluralidade de textos que circulam e ao modo de recepção, mais uma vez frisando a sua responsabilidade:

> considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1998, p.20. Grifo nosso).

Esse documento acrescenta ainda como função da escola, a tarefa de fomentar a apropriação de procedimentos que propiciem o desenvolvimento da oralidade:

> cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido "treinar" o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1998, p.25. Grifo nosso).

O perfil de leitor proficiente apontado pelos PCNs é, então, o daquele que produz sentido, partindo da teia de seus conhecimentos prévios, que interage com o texto e é capaz de decidir quais estratégias de leitura e procedimentos acionar para que a leitura se produza efetivamente. Não há como não perceber também que os PCNs tratam a leitura como processo a ser instaurado e reavaliado cotidianamente:

> a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador , do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra.(...) a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência (BRASIL, 1998, p.41).

De acordo com esse discurso oficial, formar um leitor proficiente supõe:

> formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente (BRASIL, 1999, p.41).

Quanto à viabilização da escola contribuir para a formação desse leitor, o documento aponta como condições:

> formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura [...] é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições — tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado (BRASIL, 1998, p.44).

A prática reflexiva que resultará na mudança de concepções também está prevista no documento:

> é preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão conseqüência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler (BRASIL, 1998, p.41).

Partindo do pressuposto de que a significação da leitura se transforma à medida que sua prática também se modifica, concordamos com Eunadi (1987) quando expõe que "a leitura não tem um conceito preciso e rigoroso, mas remete a um conjunto de práticas que podem delineá-la do ponto de vista sociológico e histórico" (apud MILMANN, 2003, p. 184).

Na contextualização da leitura escolarizada no Brasil e de possíveis determinantes da situação atual, em pinceladas esparsas trouxemos à luz alguns dos fenômenos do início da instituição escolar no Brasil com intuito de desenhar os contextos e o modo como a prática da leitura foi oportunizada. A nossa condição de colonizados não pode ser desconsiderada, já que estudos atuais acerca da concepção e proposição curricular no cenário educacional mundial, estabelecem relações pertinentes aos processos de formação de uma sociedade e o modo como são perpetuados alguns dos princípios tomados como básicos, via instituição escolar. O que significa que pensar nas relações de subserviência, dependência,

bem como no rompimento deste tipo de relação, não é particularidade da história da educação brasileira.

Os portugueses ‘descobriram-nos’ e nós, povo brasileiro, estamos ainda em processo de descoberta de nós mesmos, porque nossa identidade traz marcas indeléveis de nossa colonização. Estamos assentados nos princípios do materialismo histórico e, dialeticamente, tanto como pessoas e profissionais da educação, temos a clareza de sermos ao mesmo tempo seres ‘historicizantes e historicizados’, inscritos e prescritos nos limites deste tempo e deste espaço da educação brasileira.

2.6 PROBLEMATIZAÇÃO

Estamos diante de um novo desafio: ‘lermos no cotidiano das turmas eleitas para a presente pesquisa’ e percebermos nas práticas de leitura presentes, suas concepções a respeito da leitura que fazem e, assim delinearmos o perfil leitor de professores e alunos do curso Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, e, por conseguinte, formadores de leitores.

A questão a qual buscaremos responder é, em síntese: “Até que ponto as concepções de leitura, funções a ela atribuídas e o modo como está prescrita no curso de formação de docentes pode interferir na formação de futuros leitores”?

2.7 OBJETIVOS

Este trabalho buscará caracterizar as relações entre as concepções de leitura veiculadas nos documentos oficiais para o ensino médio (PCNs e Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná) e as de professores e alunos de um curso de Formação de Docentes da Educação Infantil para as séries iniciais do ensino fundamental.

2.7.1 Objetivo Geral

Traçar o perfil leitor de professores e alunos de um curso de Formação de Docentes a partir de suas práticas de leitura.

2.7.2 Objetivos Específicos

Analisar, a partir do perfil leitor de professores e alunos de um curso de Formação de Docentes, possíveis decorrências das práticas por eles adotadas na formação de futuros leitores.

Comparar:

- As concepções dos professores acerca de leitura com as que estão presentes no discurso oficial (PCNs e Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná);
- As funções atribuídas à leitura por professores e alunos.

O real não está nem na chegada nem na saída. Ele se dispõe no meio da travessia.

João Guimarães Rosa

3 MÉTODO

O delineamento da pesquisa e a definição da metodologia, bem como a dos instrumentos adequados, representaram um processo que buscou atender a algumas de nossas proposições.

Em primeiro lugar, a de aceitar os possíveis vieses decorrentes da seleção dos participantes, curso e instituição. Em segundo lugar, a de atentar aos vieses decorrentes da seleção dos instrumentos utilizados para evidenciar as práticas leitoras dos participantes e as funções que eles atribuem à leitura, e se permitiriam entender até que ponto suas práticas leitoras carregam vestígios das práticas escolares a que foram submetidas. Em terceiro lugar, perceber até que ponto as leituras prescritas para o curso de Formação de Docentes, poderão interferir na formação de futuros leitores.

Devido ao modelo de procedimento de coleta dos dados e de análise das informações obtidas, o presente trabalho enquadra-se nos moldes de pesquisa quantitativa e qualitativa.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA: ESCOLA E CURSO

A pesquisa foi realizada em uma escola pública, de um município com aproximadamente trinta mil habitantes, do Norte Pioneiro do Estado do Paraná, “escola esta” que desde 1953 foi a única a ofertar no município ensino médio na modalidade de escola normal. Criada pela Lei estadual n. 1188 de 06 de agosto de 1953, esta instituição protagonizou um processo de integração de três escolas secundárias de acordo com o Decreto estadual n. 5324 de 02 de agosto de 1978, ofertando assim outros cursos profissionalizantes reconhecidos pela Resolução 779/82.

Atualmente oferta ensino médio de educação geral e o curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, na modalidade normal. Para a presente pesquisa importa informar que, no período compreendido entre 1975-1996, essa instituição escolar ofertava ensino

médio, na modalidade de educação geral, além das habilitações para auxiliar/técnico de contabilidade, para processamento de dados e o magistério. A partir do início de 1997, os cursos profissionalizantes de ensino médio por ela ofertados entraram em cessação gradativa, porque a instituição aderiu ao Programa de Expansão Melhoria e Inovação do Ensino Médio (PROEM) que reduziu ensino médio à função de mediador entre uma educação geral de três anos e o ensino pós-médio e superior (MIRANDA, 2000). A cessação de oferta de curso de formação de professores, isto é, do magistério, na escola concretizou-se de forma gradativa, obedecendo ao seguinte cronograma: em 1997 deixou de ofertar matrículas para a 1ª série; em 1998 para a 1ª e a 2ª séries; e em 1999, conseqüentemente, para a 1ª, a 2ª e a 3ª séries.Por essa razão, esta instituição escolar pública, estadual, não fez parte do grupo de 14 escolas que Miranda nomina de “14 escolas resistentes” (MIRANDA, 2000, p.117).

Em suma, nessa escola a oferta do ensino médio tanto com vistas à formação inicial de professores, quanto para as demais habilitações profissionalizantes, passou a ser extinta pelo controle gradativo de vagas para matrícula. Piassa (2006) analisa as repercussões dessa medida, especificamente para os profissionais da educação de forma pontual e instigante.

Em 2005, por força da Resolução n.368/06 do Estado do Paraná registra-se a reabertura da habilitação, em nível médio, estendendo-se a formação dessa habilitação para a formação de professores da educação infantil. Como esta habilitação enquadrava-se na modalidade de formação profissionalizante em nível médio, ela passou a ser reofertada em algumas cidades-pólo do Estado, sob a denominação de “Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais para o Ensino Fundamental”. O município no qual o presente trabalho foi realizado beneficiou-se dos termos dessa Resolução, tornando-se uma dessas cidades-pólo, visto em seu passado já ter atendido à demanda de municípios próximos.

Em 2005, a escola passou a ofertar cinco turmas da 1ª série do curso de Formação de Docentes, sendo três no período vespertino, com 103 matrículas e, duas turmas no período noturno, com 87 matrículas efetivadas. No ano de 2006, esta instituição foi autorizada a ofertar duas turmas de 1ª série, uma no vespertino, e outra no noturno, continuando a atender os alunos matriculados no ano

anterior. Contudo, devido à evasão registrada, apenas quatro turmas foram constituídas em 2005: duas no vespertino e duas no noturno.

O Quadro 3 permite a visualizar as condições em que a instituição ofertava o curso quando do nosso primeiro contato com a administração.

ANO 2005				**ANO 2006**			
Série	Turno	Total		Série	Turno	Total	
		Turmas	Alunos			Nº de Tumas	Nº de Alunos
1ª	Vespertino	3	103	1ª	Vespertino	1	27
	Noturno	2	87		Noturno	1	30
			0	2ª	Vespertino	2	42
			0		Noturno	2	47
Total Geral		**5**	**190**	**Total Geral**		**6**	**146**

Quadro 3 – Matrículas efetivadas no Curso de Formação de Docentes por série e turnos.

Por ocasião da coleta dos dados, isto é, no período de 20/11/06 a 30/11/06, o total de alunos caiu principalmente no período noturno, devido à evasão que no segundo semestre letivo acentuou-se, conforme dados fornecidos pela equipe pedagógica da escola. O Quadro 4 apresenta por turma, o número de alunos matriculados no início do ano letivo de 2006. Apresenta também a movimentação dos mesmos durante o ano:

Matrícula Inicial Vespertino	**Matrícula Inicial Noturno**	**Transferências Expedidas/ Mudanças De turmas Vespertino**	**Transferências Expedidas/ Mudanças De turmas Noturno**	**Desistências Vespertino**	**Desistências Noturno**	**Total de alunos no dia da coleta**
87	93	7	5	19	23	129
Matrícula Inicial		**Alunos Freqüentes / 1º Semestre**		**Total de freqüentes alunos no dia da coleta (final do 2º semestre)**		
180		146		129		

Quadro 4 – Síntese Geral da Movimentação de Alunos no ano letivo/2006 do curso de Formação de Docentes da educação infantil e das séries iniciais

O Quadro 5 apresenta essa mesma movimentação por turma. Julgamos esta informação válida para uma maior compreensão da composição da amostra, que apresentamos a seguir.

Turma/Turno	Matrícula Inicial	Transferências Expedidas	Mudanças De turmas	Desistências	Total de alunos matriculados no dia da coleta
1ª A vespertino	38	4	1	9	24
1ª B noturno	42	3	-	18	24
2ª A vespertino	26	1	1	3	21
2ª B vespertino	23	-	-	7	16
2ª C noturno	25	-	1	2	22
2ª D noturno	26	-	1	3	22
	180				**129**

Quadro 5 – Matrículas por turma/fluxo x total de alunos matriculados

3.2 PARTICIPANTES

Um total de 83 participantes (N=83) contribuiu para a execução do presente trabalho, tendo por referência dois grupos dos envolvidos no “Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e das séries Iniciais”: 61 alunas e 22 professoras.

Para a composição da amostra de alunas, doravante nominado de GA, dois critérios foram levados em conta: serem alunas da 1ª e 2ª séries dos dois turnos, vespertino e noturno, e não estarem matriculadas na turma em que nós ministrávamos aulas de Língua Portuguesa.

Considerando-se que esses critérios, as turmas selecionadas foram: uma primeira série do turno noturno, por questões éticas a partir de agora denominada de 1A, uma segunda série do turno vespertino, aqui identificada como 2ª, e uma segunda série, do turno noturno, por nós nominada de 2B para fins de relato. Um total de 61 alunos compôs o GA, conforme pode ser visualizado no

Quadro 6 o qual apresenta a nominação utilizada para a identificação dos participantes, por série.

GRUPO A			
SÉRIES	**GRUPOS**	**TOTAL DE PARTICIPANTES**	**IDENTIFICAÇÃO**
1ª série	1ª	20	A1 a A20
2ª série	2ª	21	A21 a A41
2ª série	2B	20	A42 a A61

Quadro 6 – Alunas – Participantes por série

Para a composição da amostra dos professores utilizamos como critério o de terem eles aceitado participar da pesquisa, uma vez que a proposta/convite foi feita a todos os que ministravam aulas nas turmas do GA. Apenas um dos 23 professores, que atenderam ao critério estabelecido, não manifestou interesse em participar. Por conseguinte, o grupo dos professores participantes, doravante denominado GP, ficou constituído por 22 professoras.

3.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS COMO FONTES DE INFORMAÇÕES

Na pesquisa utilizamos os instrumentos abaixo relacionados:

- Carta de Apresentação à direção a fim de formalizar o primeiro contato estabelecido anteriormente através de uma conversa, na qual pedimos a permissão para desenvolver a pesquisa na escola e no curso eleito; nesta carta informamos também a direção a respeito das professoras que comporiam a amostra (Apêndice A).
- Carta-convite utilizada para estabelecer o primeiro contato com as professoras das turmas selecionadas para a composição da amostra (Apêndice B).
- Termo de Consentimento Esclarecido dos participantes (Apêndice C)
- Questionários para traçar o perfil geral dos participantes e suas práticas leitoras (Apêndices D e E)

- Questionário (Prescrições, controles e práticas de leitura de estudo) para levantamento das opiniões dos alunos acerca das leituras indicadas por seus professores (Apêndice F)
- Questionário (Prescrições, controles e práticas de leitura de estudo) para levantamento das opiniões dos professores acerca das leituras indicadas para seus alunos e levantamento das dificuldades por eles encontradas (Apêndice G)
- Escala das Funções de Leitura (Apêndice H)

Dois instrumentos foram formulados, sob a modalidade de questionário, para o levantamento de informações pessoais e das práticas leitoras das participantes (Apêndices D e E), que perfilassem a amostra. Em razão de esta pesquisa contar com uma amostra abrangente, ou seja, com participantes do corpo discente e docente, estes instrumentos, embora tenham sido elaborados a partir de um objetivo comum, apresentam questões pertinentes ao desvendamento de dados peculiares a cada grupo.

O questionário aplicado ao Grupo de Professoras (Apêndice E) compõe-se de 30 itens agrupados em três blocos temáticos. O bloco 1 totaliza 15 itens (itens:1 a 8; 14 a 20), formulados sob a modalidade de múltipla escolha para respostas e, apresentando na modalidade de resposta livre, 10 itens (itens: 1; 3; 4; 5; 6; 14; 15; 17; 18 e 19) e 10 itens na segunda modalidade, ou seja, na forma de questão aberta (itens: 2; 7; 8; 16 e 20). Os itens que se apresentam no formato de questões de múltipla escolha tiveram como finalidade levantar dados pessoais propriamente ditos: idade; sexo; estado civil; escolaridade dos pais/responsáveis e cônjuges; escolaridade anterior das próprias participantes, bem como a identificação de possíveis reprovas e desistências durante o processo de escolarização anterior e a da vivência concomitante do exercício de outras atividades, além das escolares, como trabalhos domésticos e ocupações profissionais. Os demais itens deste bloco (itens: 2; 7; 8; 16 e 20) encaminhados para respostas escritas foram propostos no intuito de levantar informações acerca das ocupações/atividades realizadas fora do período escolar, da razão da escolha do curso e da escolaridade anterior das participantes.

O bloco 2 desse questionário compõe-se de 12 itens (9 a 13; 21 a 26; 30), alguns deles exigem como resposta a escolha entre as alternativas apresentadas (9; 11; 12; 13; 22; 25); outros itens (10; 21; 23; 24; 26; 30) exigem dos

respondentes uma complementação da resposta selecionada. Os itens deste bloco prestam-se ao levantamento de informações acerca de características do entorno das práticas leitoras iniciais e das atuais, bem como as do acesso à leitura em sentido mais amplo.

As questões do bloco 3, composto por apenas três itens (27 a 29), referem-se ao perfil de leitor das participantes priorizando as práticas de leitura escolarizada propriamente dita (dificuldades encontradas, obrigatoriedade da leitura na escola e a leitura enquanto instrumento de avaliação). Os três itens deste bloco apresentam-se na forma de múltipla escolha, no entanto, apontam para a possibilidade do respondente acrescentar informações/justificativas. Pelo enunciado do item 27 buscamos identificar, além da maior dificuldade enfrentada pelo respondente nas leituras prescritas pela escola, o grau de dificuldade atribuído a elas (muito, bastante, médio, pouco e nenhum), e a freqüência com que tais dificuldades aparecem (sempre; freqüentemente; ocasionalmente; raramente; nunca). Além disso, neste item solicitamos a cada respondente que apresente a razão da dificuldade encontrada. O item 28 refere-se às práticas de leitura na escola, e solicita que os respondentes escolham entre duas alternativas (sim/não). A proposição enunciada no item 29 centra seu foco nas formas de avaliação da leitura na escola, apresentando seis possibilidades de resposta, bem como a possibilidade de acrescentar outras. Neste item é solicitada, também, a justificativa da escolha.

O Quadro 7 apresenta, de forma sucinta e por blocos, os itens desse questionário (Apêndice D)

Blocos de itens	Informações relativas a...	Itens
1	Dados pessoais	1 a 8; 14 a 20
2	Práticas leitoras	9 a 13; 21 a 26; 30
3	Leitura escolarizada	27 a 29

Quadro 7 – Caracterização geral do Questionário 1

O Questionário 2 (Apêndice E) foi aplicado às participantes do GP, com as adequações necessárias dos enunciados do questionário 1, utilizado junto ao GA. Por conseguinte, é composto por 30 itens, os quais integram 4 blocos. O bloco 1 totaliza 11 itens (1 a 6; 12 a 17), para os quais é solicitada a escolha de uma

das alternativas apresentadas e por dois itens (item 14 e 17) cujos enunciados propõem a produção de resposta escrita. Tais quais os objetivos do questionário 1, aplicado ao GA, os itens deste bloco buscaram levantar dados pessoais propriamente ditos: idade; sexo; estado civil; escolaridade dos pais/responsáveis e cônjuges; conhecer a formação acadêmica e a atuação profissional; estabelecer e verificar a concomitância de outras atividades com as do magistério. Os itens que exigem resposta escrita neste bloco solicitam aos respondentes que forneçam informações acerca da sua formação acadêmica (graduação e pós-graduação) e da função que ocupam na escola na qual a coleta está sendo realizada.

Os enunciados dos itens do bloco 2 referem-se à ambientação das práticas leitoras realizadas atualmente, o tempo a elas dedicado e como elas se evidenciam na rotina pessoal/profissional. O bloco foi organizado em 6 itens (7 a 11; 13), dos quais 5 itens (7; 8; 9; 10; 11) e apresentam-se no formato de múltipla escolha; apenas o item 13, no formato de questão de múltipla escolha, possibilita ao respondente acrescentar outras informações que considerar necessário.

O bloco 3 foi organizado com 6 itens (18 a 21; 29 e 30). Por este bloco busca-se traçar o perfil leitor do respondente, a partir da auto-avaliação (item 18), e desvelar a concepção que ele tem acerca de 'leitor competente' (item 21). Quatro dos enunciados deste bloco (itens 18 a 21) solicitam ao respondente elaborar uma resposta escrita e os demais (itens 29 e 30) assinalar uma das alternativas apresentadas, antes de fazer seu comentário ou acrescentar novas informações.

Por fim, os sete itens do bloco 4 (22 a 28) buscam identificar aspectos relevantes da e na atuação do respondente, professor, e como tal, ao nosso ver, formador de leitores. Todos os itens deste bloco possibilitam ao respondente acrescer informações, comentá-las ou justificá-las. No entanto, em alguns destes itens (itens 22 a 28) a resposta escrita deve relacionar-se à escolha anterior do respondente quanto às alternativas propostas. Três enunciados propõem que o respondente fale da importância dos conhecimentos prévios na leitura de textos escolares (item 22); declare a utilização ou não-utilização de estratégias de leituras pelos seus alunos (item 23); opte pela caracterização da formação de um leitor enquanto prática processual ou não-processual (item 24). Nesses itens (item 22; 23; 24), o respondente deve partir da sua escolha pelas alternativas apresentadas (sim/não/não sei) e acrescentar comentários e/ou justificativas a respeito dessa escolha. Ainda neste bloco ao respondente é solicitado que indique o

grau de dificuldade que encontra ao exercitar leitura com seus alunos (item 25), elegendo uma dentre as alternativas apresentadas: muito; bastante; médio; pouco; nenhum. O item que solicita ao respondente que aponte a maior dificuldade enfrentada por ele (item 26) permite-lhe que indique a sua freqüência (sempre; freqüentemente; raramente; ocasionalmente; nunca), e escreva a razão (razões) da dificuldade.

O Quadro 8 apresenta a síntese das informações relativas à composição do questionário 2.

Blocos de itens	Informações relativas a...	Itens
1	Dados pessoais	1 a 6; 12 a 17
2	Práticas leitoras	7 a 11; 13
3	Perfil e concepção de leitor	18 a 21; 29; 30
4	Leitura escolarizada	22 a 28

Quadro 8 – Caracterização geral do Questionário 2

O instrumento “Prescrições, controles e práticas” elaborado por Pullin (2006) o qual tem como fonte os resultados e ponderações da pesquisa de Kons (2005), sofreu pequenas readequações para que pudesse ser aplicado ao GA (Apêndice F) e ao GP (apêndice G). Nas duas versões o instrumento compõe-se de 22 itens e busca levantar a opinião das participantes acerca das leituras indicadas (e práticas leitoras) no curso quanto à pertinência/razão, à adequação e ao uso desses textos para discussões em sala de aula. Oportuniza ainda que sejam evidenciadas as avaliações praticadas nas disciplinas do curso e as relações que as participantes estabelecem os textos escritos indicados por seus professores. Além disso, visa identificar algumas marcas prescritas pelos professores e as possíveis relações destas prescrições com os modos de ler dos alunos.

Os itens foram agrupados em quatro categorias de acordo com as informações que permitem levantar, como mostra o Quadro 9.

Categorias	Informação-chave
Categoria 1	Práticas leitoras
Categoria 2	Auto-avaliação como leitor
Categoria 3	Interesse pela leitura dos textos propostos
Categoria 4	Opinião acerca dos textos propostos

Quadro 9 – Categorias do questionário "Prescrições, controles e práticas de leitura de estudo"

Os enunciados dos 22 itens geram condições distintas de respostas. Dezenove deles, apresentados sob a modalidade de Escala Likert, propõem para cada afirmação cinco afirmativas de opção. Destes, nove itens solicitam que o respondente justifique sua opção. Além destes itens, um foi formulado sob a modalidade de múltipla escolha, dando oportunidade de seleção de apenas uma entre as quatro alternativas propostas, e dois exigem como resposta Sim ou Não e justificativa para a resposta. Por conseguinte, o instrumento prevê um total de 33 respostas, sendo 22 sob a modalidade de item fechado e os demais, por requererem justificativa, se constituem em enunciados que propõem a produção de textos por parte dos respondentes.

A Escala das Funções de Leitura possibilita o levantamento de informações acerca da valoração das funções atribuídas à leitura e foi proposta por Greaney e Newman em 1990. Este instrumento compõe-se de 50 itens que podem ser agrupados em 10 funções, como apresentado no Quadro 10, a seguir:

Funções		Itens
Aprendizagem	1	3; 9; 17; 24; 26;
Lazer	2	1; 5; 10; 13; 25
Fuga	3	8; 16; 23; 29; 37
Estímulo	4	2; 12; 19; 30; 40
Preencher o tempo	5	11; 39; 43; 44; 48
Alvos Sociais Definidos	6	14; 18; 38; 46; 49
Moralidade	7	6; 20; 31; 33; 36
Auto-Respeito	8	15; 32; 34; 45; 50
Flexibilidade	9	4; 21; 27; 28; 42
Utilidade	10	7; 22; 35; 41; 47

Quadro 10 – Itens por função (GREANEY; NEWMAN, 1990)

Cada item possibilita, ao respondente, a escolha entre quatro alternativas (muito, mais ou menos, pouco, nada), o que leva o pesquisador a perceber, pela valoração indicada, as funções atribuídas à leitura bem como a hierarquização de valores que cada função tem para o respondente. (Apêndice 8). A pontuação máxima para as funções variam.

A coleta de dados seguiu as seguintes etapas: à primeira etapa foi conferido um caráter de informalidade quando da apresentação da pesquisa junto à direção, professores e coordenação do Curso de Formação de Docentes (optamos pela forma reduzida da denominação do curso a partir de agora). Para tanto, encontros agendados, porém informais, foram realizados com estes três segmentos da escola (direção, corpo docente e coordenação do curso), nos quais apresentamos resumidamente: os objetivos, os procedimentos, a previsão das análises das informações recolhidas e os cuidados éticos a serem tomados para a divulgação dos resultados. Após esclarecimentos foi solicitada a leitura e a assinatura do Termo de Consentimento Esclarecido, o qual posteriormente, também, foi utilizado com os alunos das turmas selecionadas (Apêndice C).

Numa segunda etapa, agora com caráter formal, entregamos à direção uma carta de apresentação participando a ela as turmas eleitas para a realização da pesquisa. Nesta mesma etapa entregamos a cada professor um envelope contendo uma carta-convite (Apêndice B) no intuito de formalizar o primeiro contato e apresentar-lhes os instrumentos a serem respondidos (Apêndices E,F,G) estipulando um prazo máximo para a sua devolução junto à coordenação do curso ou diretamente a nós. Os instrumentos foram entregues no início da 2ª quinzena de novembro de 2006 e o prazo máximo estipulado para sua devolução foi o dia do conselho de classe do bimestre, o que dava ao professor um prazo de aproximadamente vinte dias para a resposta dos mesmos.

As duas etapas subseqüentes constituíram o espaço da coleta propriamente dita dos dados junto aos alunos, a qual foi realizada em sala de aula, por turma. Em cada uma dessas etapas a aplicação dos instrumentos ocorreu em sessão coletiva, sob nossa orientação.

Num encontro anterior à execução dessas etapas, agendamos junto à coordenação do curso, dois encontros com cada turma em horário de aula a ser cedido por professores que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, desde que

não houvesse prejuízo no desenvolvimento dos conteúdos e nas avaliações bimestrais.

Nos encontros com os alunos de cada turma apresentamos sumariamente nosso projeto e, após os esclarecimentos necessários, solicitamos a colaboração de todos para sua execução. Entregamos a cada um a via do Termo de Consentimento Esclarecido (Apêndice C), que depois de assinado foi recolhido. Os participantes que constituíram a amostra podem, assim, ser caracterizados como voluntários. Após o recebimento do Termo de Consentimento Esclarecido, assinado por todos, foi distribuído o instrumento previsto para ser aplicado nesta etapa, ou seja, Questionário 1: Perfil dos alunos (Apêndice D). Não foi estipulado prazo para o preenchimento do instrumento, dando-se ele dentro de duas horas/aula a contar da apresentação do projeto e esclarecimentos necessários.

Na etapa subseqüente foram aplicados: o questionário Prescrições, controles e práticas de leitura de estudo (Apêndice F) e a Escala das Funções de Leitura (Apêndice G). Para o preenchimento destes instrumentos disponibilizamos três horas/aula.

Previmos ainda uma última etapa, denominada por alguns de devolutiva, na qual os resultados deverão ser apresentados, na modalidade de palestra aberta a alunos, coordenador do curso e professores da instituição (inclusive aos que compuseram a amostra). Nesta etapa está prevista a elaboração de um projeto na escola, sob nossa coordenação, com enfoque nas práticas de leitura escolarizada nela oportunizadas, com vistas a ações coletivas que intervenham na formação de seus leitores. Esperamos com isso, capacitar os alunos a perceber que, na condição de matriculados no referido curso são formadores potenciais de leitores e, por isso, é preciso que tenham uma postura reflexiva acerca de suas práticas, detectando possíveis marcas prescritas nelas, pelos formadores que passaram por eles no período do letramento escolarizado. Para tanto eles devem assumir, dentro dos limites de diversas ordens a eles impostos, o controle de suas práticas de leitura para que redefinam em algum grau seu desempenho de leitores; o mesmo podendo ocorrer com seus professores.

“Não há escolarização sem leitura”.

Roger Chartier

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS PARTICIPANTES

4.1.1 Dados Socioculturais

Para descrever as participantes recorremos às características utilizadas pelos sistemas de avaliação (SAEB, INAF, ENEM) como as relativas ao gênero, idade, estado civil, ocupação profissional e nível de escolaridade dos adultos responsáveis. Assim o fizemos porque, como sujeitos histórico-culturais, sabemos que tais fatores interferem no grau de letramento dos indivíduos, particularmente na constituição das suas práticas de leitura.

A idade, por exemplo, é um dos parâmetros utilizados por organismos nacionais e internacionais para analisar, no âmbito da escolarização, os índices de abandono e repetência. A análise de questões pertinentes ao gênero se justifica porque, no início da história do Brasil, para citar um exemplo, só aos homens era dado o direito de leitura e escolarização. Hoje, pela precariedade das condições de sobrevivência de grande parte da população, o contingente de meninos inseridos no mundo do trabalho antes de concluírem sua educação básica é superior ao das meninas. Na problematização da presente pesquisa, também buscamos evidenciar aspectos ligados à escolarização e à facultação de relações com eventos escritos na infância dos adultos responsáveis pelas participantes. Vejamos, então, os resultados obtidos no presente trabalho com as ponderações que nos foi possível fazer.

Em termos de gênero, todos os participantes do GA são do sexo feminino, o que confirmou o fenômeno da feminilização no magistério, fenômeno este tratado muitas vezes como um problema a ser solucionado. Segundo Carvalho (1996), em pesquisa que aponta para as relações da qualificação profissional e gênero, o problema da qualificação profissional vem ocupando amplo espaço na mídia em políticas educacionais, transformando-se em *slogan* de algumas administrações. Segundo a autora, na opinião de muitos gestores educacionais,

“boa parte dos problemas do sistema de ensino deve-se à falta de: qualificação dos ‘professor*ES*’ e como a maioria dos profissionais são ‘professor*AS’*, a desqualificação docente estaria articulada à crença socialmente legitimada da desqualificação feminina” (CARVALHO, 1996. p.82).

Souza–Lobo (1991) atribui o domínio ou falta de domínio do conteúdo ao sexo do profissional quando afirma: “o que parece ocorrer é que, uma vez feminilizada, a tarefa passa a ser classificada como ‘menos complexa’. [...] O sexo daqueles(as) que realizam as tarefas, mais do que o conteúdo da tarefa, concorre para identificar tarefas qualificadas e não qualificadas” (SOUZA-LOBO, 1991, p. 150-151).

Em sua pesquisa, Heller (1997) refere: a “história da educação feminina no Brasil confirma a difícil formação do público leitor feminino. É só a partir de 1920 que as brasileiras conseguem ter acesso mais garantido às escolas e à alfabetização - condição primeira para tornarem-se leitoras”. Uma preocupação emergente das famílias do século XIX centrava-se na formação moral feminina, por isso muitos romancistas eram ‘censurados’ pelo trato ‘imoral’ e ‘leviano’ da temática. Ainda segundo Heller (1997), foi a partir de 1930 que surgiram mulheres leitoras como personagens dos romances clássicos capazes de administrar marido e livros, o que parece sugerir (ou indiciar) uma pequena mudança de costumes na sociedade brasileira.

Se no passado a mulher deveria ler apenas o necessário para ensinar as primeiras letras e as primeiras operações matemáticas às gerações mais novas até que elas passassem a freqüentar a escola, hoje, a professora das séries iniciais, deve ter plena consciência de que desempenha um duplo papel: o da iniciação leitora e o da ‘tutelagem leitora’, ou seja, alfabetizar e letrar com um sistema educacional institucionalizado. O desafio em preparar bem ‘alunAS’ do curso de Formação de Docentes para a Educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental agiganta-se e exige tomadas de medidas imediatas.

A idade das alunas participantes (GA) insere-se no intervalo de 15 ⊥ 46 anos; entre as participantes do subgrupo 1A o intervalo é de 15 ⊥ 46 e nos outros subgrupos (2A e 2B) foi registrado o mesmo intervalo: 15 ⊥ 43 anos. A Figura 1 descreve a idade das participantes do GA:

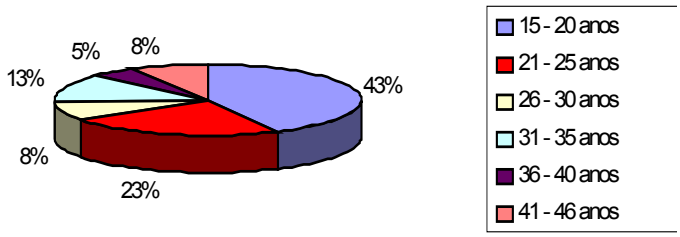

Figura 1 – Idade das participantes do GA

O maior percentual (16%) das 61 participantes do GA tinha 19 anos na data da coleta; as demais porcentagens distribuíam-se conforme a Figura 2:

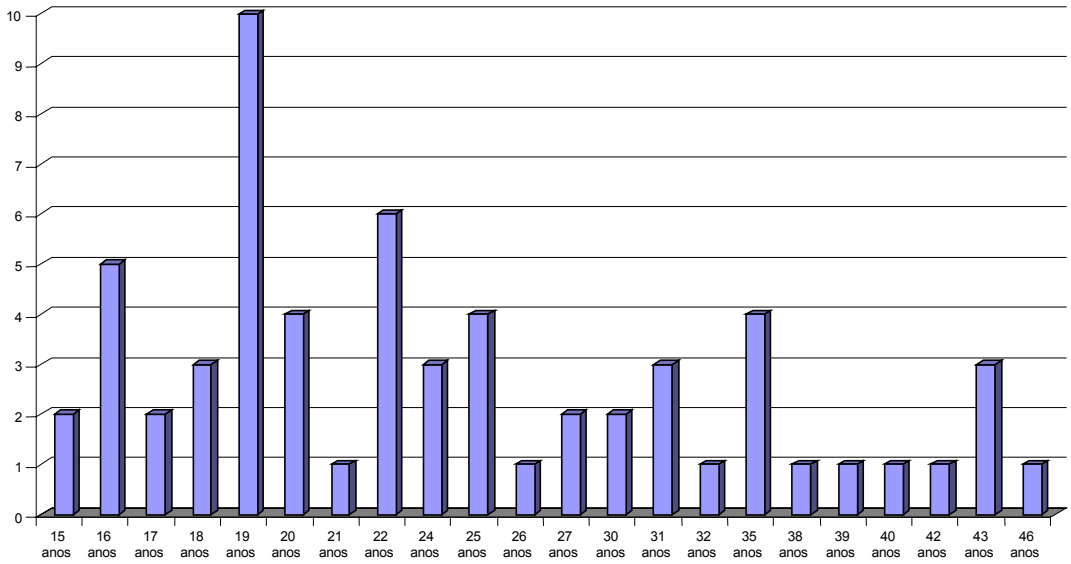

Figura 2 – Incidência das idades do GA

A idade das participantes revelou-se por um lado, coincidente com o período que a habilitação não foi ofertada; por outro lado, com a evasão e repetência escolar experienciadas pelas participantes. Segundo dados da presente pesquisa, alunas com a idade de 18-19 anos teriam cursado o Magistério, mas a cessação do curso não lhes permitiu fazê-lo.

Outro conjunto de informações que julgamos relevantes para traçar o perfil das participantes foi o que permitiu verificar, na história escolar, os índices de aprovação, reprovação e abandono dos estudos. Mais da metade (60%) das alunas

nunca foram reprovados ou abandonaram a escola. Este é o caso de: A1; A3; A4; A5; A6; A7; A8; A9; A10; A13; A14; A15; A17; A21; A23; A24; A25; A27; A29; A31; A36; A37; A38; A39; A40; A42; A44; A47; A48; A49; A51; A54; A56; A59; A60; A61; 6% das alunas já haviam sido reprovadas ou abandonaram a escola ao menos uma vez (A19; A33; A34, A55); o mesmo número foi reprovado uma vez, mas nunca abandonou a escola (A11; A20; A45; A57); 6% das alunas foram reprovadas duas vezes ou mais (A4; A26; A32; A43); 17% abandonou a escola uma vez (A2; A12; A16; A28; A30; A41; A46; A52; A53; A58) e 5% abandonou a escola duas vezes ou mais (A20; A35; A45).

Quanto ao estado civil das participantes do GA (N=61), predominou o de solteiras (64%); entre as demais 29% eram casadas, 6% amasiadas; uma separada judicialmente e uma única participante era viúva (A54). Registramos uma presença maior de participantes solteiras na turma 1A (22%), seguida da 2B (21%) e da turma 2A (19%). O maior número de participantes casadas é do 2A (38%) e o maior de solteiras do 1A (70%). A Figura 3 ilustra o estado civil das participantes de GA:

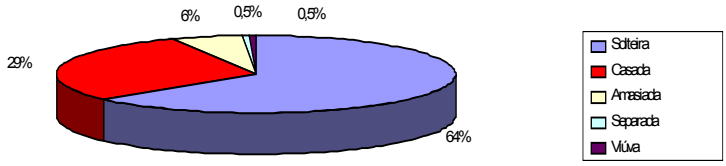

Figura 3 – Estado civil do GA

A análise do estado civil para a presente pesquisa insere-se no contexto da condição de otimização do tempo das participantes para o cumprimento de suas atividades, pois solteiras e casadas cumprem, além de uma carga horária comum semanal de aulas, de estágios, de trabalho fora de casa, ao passo que as casadas, além de tudo isso, ainda cuidam da casa e da família.

Como a escolarização dos pais tem sido relacionada à oportunização de situações de letramento com textos escritos (WITTER,1997), apresentamos a seguir, as informações pertinentes ao GA (n=61). A Tabela 3 apresenta o nível de escolaridade dos pais das participantes por subgrupo do GA.

Tabela 3 – Escolaridade dos pais ou responsáveis dos subgrupos do GA

GRAU DE ESCOLARIDADE	MÃE/SUBSTITUTA			PAI/SUBSTITUTO		
	G1A (n=20) %	G2A (n=21) %	G2B (n=20) %	G1A (n=20) %	G2A (n=21) %	G2B (n=20) %
Nunca estudou ou não completou a 4ª série	45	23	45	40	5	45
Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série	15	23	35	40	30	40
Completou a 8ª série, mas completou o ensino médio	10	19	5	0	32	0
Completou o ensino médio, mas não ingressou na faculdade	15	15	10	5	23	10
Completou a faculdade	5	15	5	0	5	0
Não soube indicar a escolaridade	1	5	0	15	5	5

A Tabela 3 leva-nos a constatar que é baixa a escolaridade das mães e pais do GA. Os índices maiores são os da que nunca estudaram, ou não completaram a 4ª série ou mesmo a 8ª série. Queiroz (2007) afirma que os professores formadores de professores e alunos professores repetem em suas práticas de leituras escolares, modelos que introjetaram ao longo de sua história de formação. No entanto, a partir dos conceitos que levantamos acerca de letramento, sabemos que os pais são co-responsáveis pelo início do letramento de seus filhos (até mesmo pais analfabetos o são), mas não são os únicos responsáveis. Conferir valor extremo ao papel desempenhado pelos pais pode demonstrar uma visão fatídica e determinista das práticas leitoras assumidas durante a vida por um leitor que não teve contato com materiais escritos em período anterior ao escolar.

Ghislandi (2006) colheu, em sua pesquisa, informações acerca das vivências e experiências de pais com a leitura e escrita e, buscou verificar que dificuldades ou facilidades têm os filhos na prática da leitura em atividades escolares como conseqüência das relações de leituras com os pais. É interessante perceber que os pais assumem a culpa pelo fracasso dos filhos alegando terem as mesmas dificuldades. Segundo a autora, é evidente que “as trajetórias percorridas pelos pais em relação à leitura e à escrita podem participar, favorecendo ou limitando, a apropriação da escrita de seus filhos”, no entanto concordamos com ela quando afirma ser perigoso analisar este assunto “a partir de uma lógica determinista, numa relação de causalidade entre tais experiências e os problemas de seus filhos” (GHISLANDI, 2006, p.17). Esta relação é apenas um viés de uma complexa teia de

determinantes e ‘determinadores’, mas acaba por definir ações, ou não, dentro da escola, que é, especificamente, uma instituição de ensino, o qual tem na leitura seu objeto, objetivo e metodologia de trabalho. Muitos pais, desconhecendo que existem muitos outros fatores que determinam a *performance* de leitura de seus filhos, experimentam um sentimento de frustração e aflição e por isso deixam de cobrar da escola aquilo que lhe é imposto por lei.

Para a caracterização geral da escolaridade dos cônjuges tomamos como base as que declararam ser não solteiras, isto é, 36/61. Algumas participantes separadas judicialmente ou viúvas fizeram referência à escolaridade do cônjuge e por isso seus dados foram tabulados. A escolaridade dos cônjuges é a que segue: 8% deles nunca estudaram ou não completaram a 4ª série (A1; A54); 16% completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série (A16; A28; A53 e A55); 16% completou a 8ª, mas não completou o ensino médio (A20; A33; A41 e A57); 40% dos cônjuges completaram o ensino médio, mas não completaram o ensino superior (A4, A6, A23, A24, A26, A30, A34, A35, A44 e A56). Apenas 4% dos cônjuges das participantes concluíram a faculdade (A46) e 16% dos participantes (A2, A9, A12 e A19) não informaram, dizendo não saber.

A Tabela 4 apresenta a escolaridade geral dos cônjuges das participantes:

Tabela 4 – Escolaridade do cônjuge do GA

GRAU DE ESCOLARIDADE	G1A (n=9) %	G2A (n=9) %	G2B (n=7) %
Nunca estudou ou não completou a 4ª série	11	0	14
Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série	11	11	29
Completou a 8ª série, mas completou o ensino médio	11	22	14
Completou o ensino médio, mas não ingressou na faculdade	22	67	29
Completou a faculdade	0	0	14
Não soube indicar a escolaridade	45	0	0

Depois dos pais, os cônjuges são aqueles com quem as participantes casadas têm contato mais direto. Considerando que as relações

interpessoais, ao lado da ambientação, podem atuar direta e eficazmente na concepção, funções atribuídas à leitura, e, por conseguinte, interferir nas práticas leitoras, é que examinamos este dado. Tomando o ensino médio como referência de nivelamento da escolaridade do GA (isto porque o GA cursa neste momento um curso de nível médio), em relação aos seus pais (n=61) e cônjuges (n=25) verificamos que no subgrupo 1A apenas 15% das mães, 5% dos pais e 22% dos cônjuges concluíram o ensino médio. No subgrupo 2A 15% das mães, 23% dos pais e 67% dos cônjuges concluíram o ensino médio (turma com o maior índice de escolarização); no subgrupo 2B o índice decai para: 10% das mães, 10% dos pais e 29% dos cônjuges.

Se tomarmos todos os subgrupos de GA e considerarmos o ensino de primeira à oitava série os dados são mais alarmantes: no subgrupo 1A 70% das mães, 80% dos pais e 33% dos cônjuges não completaram a etapa. No subgrupo 2A 65% das mães, 67% dos pais e 33% dos cônjuges, e no subgrupo 2B 85% das mães, 85% dos pais e 57% dos cônjuges, conforme pode ser visualizado na Figura 4, não completaram essa mesma etapa de estudos.

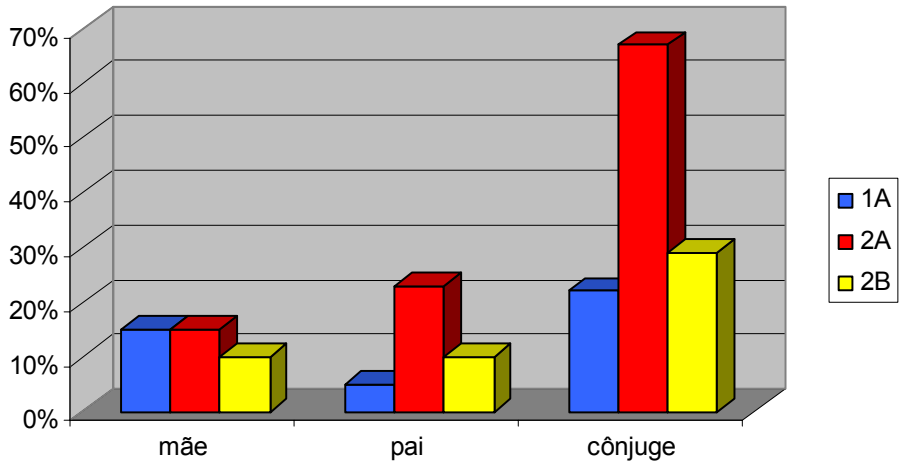

Figura 4 – Escolaridade das mães, pais e cônjuges do GA.

Para contextualizar as condições socioculturais das participantes do GA partimos do histórico da escolarização. Apenas 5% delas (A32, A37 e A55) estudaram em instituição privada, contudo não informaram por quanto tempo e que série cursaram. A maioria, 95%, estudou sempre em instituição pública. Quando procuramos saber que modalidade do ensino fundamental (regular ou outro) as

participantes haviam cursado e se já haviam cursado o ensino médio (modalidade geral, ou outra) antes do ingresso no Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, constatamos que 80% delas haviam concluído o ensino fundamental regular enquanto que 16% haviam concluído essa formação na modalidade Educação de Jovens e Adultos (A5; A20; A33; A41; A47; A53; A55; A56; A58; A59). Apenas 4% (A1; A16) delas concluíram o ensino fundamental em algum Posto Avançado do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA). Dentre as participantes, 49% já haviam concluído outra habilitação oferecida em ensino médio. Destas, 95% havia concluído a modalidade geral e as demais a modalidade de ensino supletivo (A26; A41 e A58). Apenas A54 concluiu na modalidade profissionalizante e, por conseguinte, mais da metade das participantes do GA estava cursando o ensino médio pela primeira vez: (A1; A2; A4; A8; A9; A10; A11; A15; A16; A19; A20; A21; A23; A25; A29; A31; A32; A33; A35; A36; A37; A38; A39; A43; A45; A46; A48; A49; A56; A59).

Consideramos, também, para o desenho do perfil sociocultural das participantes do GA, a sua inserção, ou não, no mercado de trabalho. Menos da metade das participantes (42%) apenas estudavam, isto é, não possuíam nenhum vínculo empregatício (A4; A12; A14; A15; A16; A18; A19; A21; A22; A24; A27; A29; A30; A31; A32; A34; A35; A37; A38; A40; A41; A44; A45; A50; A54; A60), 20% delas realizavam estágio remunerado e atuavam em centros infantis (A2; A5; A7; A9; A23; A39; A46; A48; A51; A52; A55; A56; A61); 19% delas trabalhavam como domésticas faxineiras ou diaristas (A1; A10; A11; A17; A20; A33; A43; A47; A53; A57; A58; A59); 6% em serviços gerais, como faxineiras em estabelecimentos comerciais, (A3; A6; A13, A42); 5% no comércio (A2; A6; A49); uma participante como babá (A8), outra operava no setor industrial (A36). Uma participante trabalha esporadicamente como manicuro/pedicuro (A28) e uma como atendente em uma biblioteca universitária (A25).

Descritos alguns dos aspectos que consideramos relevantes para o desenho do perfil sociocultural do grupo das alunas (GA), passaremos à caracterização do outro grupo de participante (GP), isto é, o composto pelos professores desses alunos. O GP constitui-se de participantes do sexo feminino, com idade entre 31 e 60 anos. Com idade entre 51 e 55 anos havia apenas uma (P10). A idade das demais assim descrita: seis participantes tinham idade entre 31-40 anos, isto é, 27% do GP: (P2; P7; P9; P13; P19; P21); nove delas (40% do GP)

entre 41- 45 anos (P1; P4; P5; P11; P12; P15; P18; P20 e P22); quatro (18%) entre 46-50 anos (P3; P14; P16 e P17) e duas professoras tinham entre 56-60 anos (P6 e P8).

Quanto ao estado civil do GP, 67% das participantes são casadas, 14% são separadas judicialmente (P1; P18; P20) e 14% são viúvas (P3; P5; P2). Apenas uma participante (P16) é solteira.

Ao contextualizar a história familiar das participantes do GP, especificamente quanto ao relativo ao grau de escolaridade da mãe, ou da mulher por elas responsáveis quando crianças, foram registrados os seguintes resultados: 45% das participantes (P2; P3; P5; P6; P9; P10; P11; P15; P17; P20) informaram que a mesma nunca estudou ou não havia completado a 4ª série; 23% das participantes (P1; P7; P19; P21; P22) assinalaram que a mãe, ou a mulher por elas responsável, completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série; 14% (P8; P16 e P18) informou que a figura feminina, por elas responsável completou a 8ª série, mas não o ensino médio; e 18% das participantes (P4; P12; P13; P14) indicaram que a mãe, ou mulher responsável, completou o ensino médio.

Quanto ao grau de escolaridade do pai ou da figura masculina responsável pela educação das participantes as respostas evidenciaram que para 36% dos participantes (P2; P3; P5; P9; P13; P15; P19; P20) o pai, ou responsável, nunca estudou ou não completou a 4ª série; 36% (P1; P4; P7; P8; P11; P16; P17; P21) assinalou que a figura masculina por elas responsável completou a 4ª série, mas não a 8ª série; 10% (P6 e P14) informou que esse responsável concluiu a 8ª série, mas não o ensino médio. Apenas 13% das participantes (P10; P18 e P22) informaram que o pai ou responsável completou o ensino médio, mas não cursou a faculdade e 5% dos pais, ou figura masculina responsável (P12), completou a faculdade. Sintetizando estas informações, a Tabela 5 apresenta o grau de escolaridade da mãe e do pai, ou de seus substitutos no GP.

Tabela 5 – Escolaridade dos pais ou responsáveis das participantes do GP

GRAU DE ESCOLARIDADE	MÃE/SUBSTITUTA (MULHER RESPONSÁVEL) (n=22) %	PAI/SUBSTITUTO (HOMEM RESPONSÁVEL) (n=22) %
Nunca estudou ou não completou a 4ª série	45	36
Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série	23	36
Completou a 8ª série, mas completou o ensino médio	14	10
Completou o ensino médio, mas não ingressou na faculdade	18	13
Completou a faculdade	0	5

Considerando que todas as participantes do GP têm curso superior, se tomássemos esse dado como referencial equiparativo da escolaridade, os índices indicariam que apenas 5% das mães e pais dos componentes do GP completaram a faculdade, em contraposição a 23% dos seus cônjuges.

Quanto às dimensões selecionadas para a caracterização das participantes, visto afetarem freqüentemente as práticas de leitura, cabe-nos então, neste momento, fazer uma síntese geral do que a pesquisa mostrou. Como das participantes do GP, uma é solteira, utilizamos n=21 para indicar os índices percentuais. Verificamos que 47% (P1; P2; P3; P7; P8; P9; P11; P12; P13 e P22) assinalou que o cônjuge completou o ensino médio, mas não curso superior; 23% (P5; P6; P10; P14 e P19) indicou que o cônjuge concluiu o curso superior; 15% (P15; P18 e P21) informou que o cônjuge completou a 4ª série, mas não a 8ª série; 10% dos participantes (P4e P17) informaram que seus cônjuges completaram a 8ª série, mas não completaram o ensino médio. Apenas uma declarou que o cônjuge não completou a 4ª série ou nem mesmo estudou (P20).

A Tabela 6 sumariza estas informações.

Tabela 6 – Escolaridade do cônjuge dos participantes do GP

GRAU DE ESCOLARIDADE	(n=21) %
Nunca estudou ou não completou a 4ª série	5
Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série	15
Completou a 8ª série, mas completou o ensino médio	10
Completou o ensino médio, mas não ingressou na faculdade	47
Completou a faculdade	23

Considerando que todas as participantes do GP têm curso superior, se este nível de escolaridade fosse tomado como referencial equiparativo, os índices indicariam que apenas 5% dos pais ou adultos responsáveis pelos participantes do GP completaram a faculdade; também 23% dos cônjuges a completaram como mostra a Figura 5.

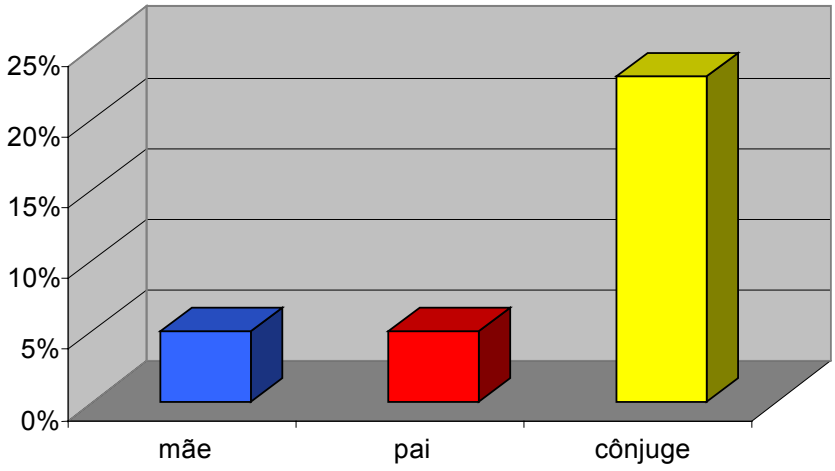

Figura 5 – Escolaridade das mães, pais e cônjuges do GP

Sendo esses os contextos de escolaridade dos parentes mais próximos, vejamos qual a formação acadêmica das participantes do GP (Anexo D). A maioria (n=20) concluiu algum curso de pós-graduação. Das 22 professoras participantes, 31% concluíram seus cursos de graduação em instituição particular (P1; P4; P6; P8; P11; P16 e P17) e as demais (P2; P3; P5; P7; P9; P10; P12; P13; P14; P15; P18; P19; P20: 21 e P22) em instituição pública estadual, em cursos presenciais. Duas das participantes (P13; P18) dispunham de mais de uma

graduação; P13 concluiu duas faculdades e P18 três. Apenas P21 e P22 não tinham pós-graduação na área de sua atuação profissional. Devemos informar que, no período da coleta de dados, uma das participantes (P21) atuava como professora substituta.

Apenas duas das participantes não têm cursos de pós-graduação, o que, teoricamente, coloca-as acima do grau de exigência para ministrar aulas no ensino médio. O quadro de carreira para o magistério no Estado do Paraná pode ser uma determinante para o interesse e busca da formação continuada e respectiva certificação dos professores, o que pode favorecer a oferta de uma melhor qualidade de ensino nas escolas públicas.

4.1.2 Ambientação Geral das Práticas Leitoras das Participantes

Ao longo das últimas décadas, diversas produções científicas acerca da leitura escolarizada foram produzidas; e algumas delas, a exemplo das de Campos (1994, p 6), concordam com o afirmado por esta autora, a saber: “o perfil social do professorado modificou-se, fazendo com que as crianças de baixa renda tenham como professores pessoas de um nível social não muito diferente do delas”. A mesma autora continua: “se considerarmos os profissionais da educação, confirma-se por toda a parte uma regra que se estabelece: “quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação prévia”. Isto porque, ainda segundo esta autora (1994, p.7), dentro dos corpos hierárquicos da instituição escolar estas transformações do perfil do professor acarretaram “perda de prestígio, origem social diversa e condições de trabalho mais difíceis – mas sem perder seus lugares na estratificação interna da profissão (CAMPOS, 1994, p.7).

Trouxemos essas ponderações para apresentarmos alguns dados descritos de maneira generalizada, que julgamos esclarecedores da tese da referida autora. As participantes do GA (N=61) provêm de classe social baixa e denunciam a ausência de livros: 85% dos participantes do G1A (n=20) não têm em suas casas uma estante com mais de vinte livros; o mesmo se verifica no caso de 52% do G2A (n=21) e 15% do G2B (n=20). No entanto, em quaisquer dos casos o total de livros

não ultrapassa 40 volumes. Em contrapartida, no GP (n=22) apenas uma professora afirmou não possuir um acervo de no mínimo 20 volumes; no geral a quantidade de livros disponíveis é de 10 a 400. Sintetizando as informações numa figura teríamos:

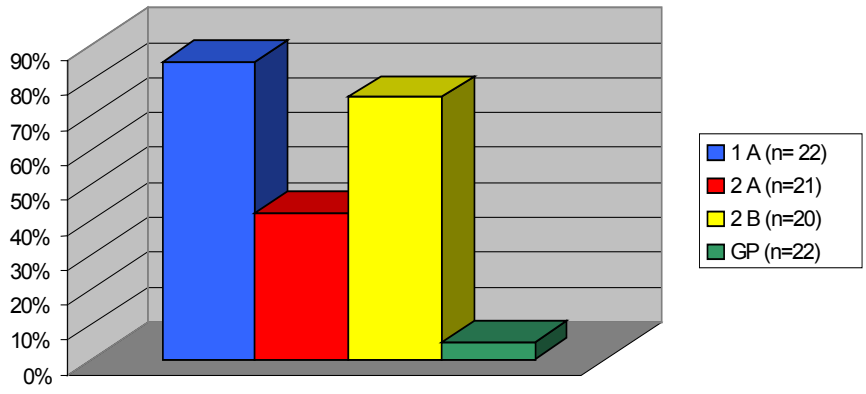

Figura 6 – Acervo de até 20 obras das participantes

Outro dado que consideramos, ao definir o perfil socioeconômico das participantes e que se relaciona à possibilidade de acesso a informações em outros suportes, foi levantado através da uma questão: tinham computador ou não em casa, e em caso afirmativo, com ou sem acesso à Internet? Os resultados apontaram que 74% das participantes do GA (n=61) não têm computador e, dentre as que possuem, apenas 13% têm acesso à Internet. Os resultados obtidos junto ao GP (n=22) é bastante distinto, porque apenas uma não possui computador. Dentre as participantes que possuem computador (n=21), 72% tem acesso à Internet.

Visualizando as informações teríamos:

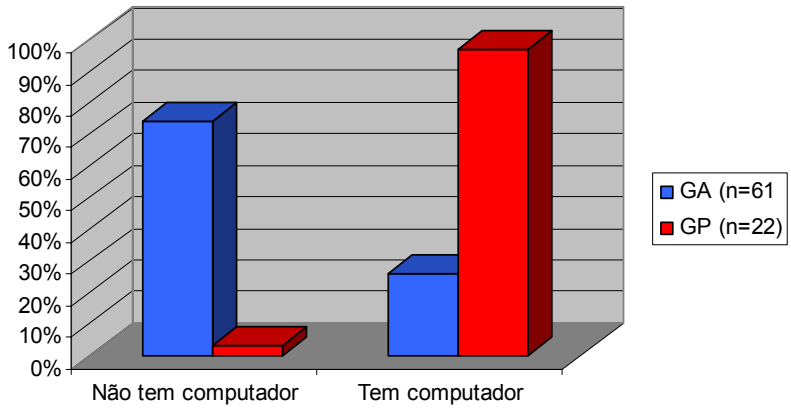

Figura 7 – Disponibilidade de Computador em casa (GA;GP)

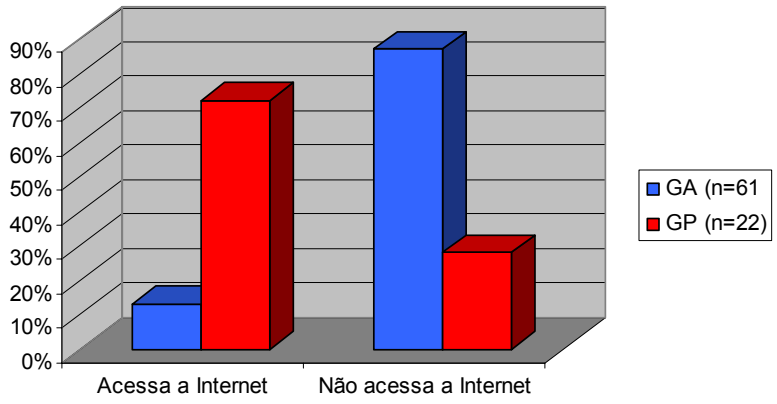

Figura 8 – Acessibilidade à Internet (GA;GP)

Avançando na feitura do perfil dos participantes partimos para a análise do tempo utilizado buscando informações, ou entretenimento, através da televisão em dias normais de aula. No GA (n=61), 33% dos alunos informaram que não a assistem televisão. As demais o fazem como segue: 24%, durante uma hora aproximadamente; 27%, de uma a três horas aproximadamente; 11%, de três a quatro horas; apenas 5% assiste por um período acima de quatro horas. É interessante citar que estes 5% estão no grupo 2A e são alunas do período vespertino. As participantes dos grupos 1A e 2B estudam no período noturno, tendo de cumprir as horas de estágio no período matutino o que, de algum modo, justifica o fato delas assistirem menos a televisão.

Apenas 18% das participantes do GP (n=22), em dias normais de aula, não assistem a televisão; 59% assiste durante uma hora; 18%, de uma a três horas e apenas 5% assiste TV diariamente, durante um período de três ou quatro horas.

Estes dados revelam que a televisão está presente no cotidiano dos atores do universo escolar selecionado, havendo diversidade apenas quanto ao tempo dedicado a este veículo de comunicação de massa que, inegavelmente, é o que conquista um público muito maior. O acesso à televisão é maior que ao dos jornais, revistas e rádio, e não causa estranheza o fato de trabalhos acadêmicos centralizarem seu foco em ações pedagógicas que possam utilizar a televisão como recurso didático.

SOARES (2003) nos lembra que assistir a televisão é característica cultural da nossa época e que o espaço televisivo passou a seu um núcleo

centralizador para a obtenção de informações e de referências para a constituição das identidades sociais e culturais do indivíduo. Junto aos demais produtos culturais, a televisão tornou-se um veículo importante de interlocuções múltiplas, por vezes fragmentadas. Esta autora assinala que a televisão não é um mero suporte, é também fator estruturante da subjetividade dos telespectadores, quando diz:

> a televisão, como tecnologia, é um dos fatores de mudança que há muito tempo abandonou suas características de mero suporte e criou sua própria lógica, sua linguagem e maneiras particulares de comunicar-se com o homem por meio de suas capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas e comunicativas (SOARES, 2003, p 28).

Cumpre então, à escola, vencer um grande desafio, ao utilizar produções televisivas deste recurso; qual seja o de demonstrar e exemplificar como os recursos tácitos de leituras de uma matéria televisiva e de um texto verbal impresso são distintos, para que aqueles que estão acostumados com a percepção das imagens televisivas e, que tentam utilizar o mesmo processo para a leitura dos textos impressos, possam produzir leituras críticas (SOARES, 2003, p.42).

Há que se considerar, contudo, que alguns currículos escolares já prevêem a utilização da TV como recurso complementar. Por exemplo, o Estado do Paraná criou, recentemente (2006), a TV Paulo Freire[9] e o Programa Paraná Digital[10], buscando colocar a televisão como aliada ao processo de ensino e aprendizagem, sendo seus professores instigados a estimular a competência em leitura que este veículo exige; ao mesmo tempo que tanto alunos quanto professores, conhecendo a mídia possam analisar criticamente o que a TV veicula. Tais propostas visam diminuir a distância entre as “especificidades das

---

[9] Canal exclusivo criado com o objetivo de divulgar a história, a cultura, as produções artísticas, literárias e científicas do estado, além de garantir acesso a informações necessárias à formação continuada do professor. Aproximadamente 1.500 escolas já recebem a programação da televisão, segundo Elizabete Santos, coordenadora da TV Paulo Freire. **Fonte**: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br >

[10] Programa da SEED (Secretaria de Estado da Educação) que junto com o Projeto "Portal Dia-a-Dia Educação" pretende difundir o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC com a ampliação das Coordenações Regionais de Tecnologia na Educação e com o repasse de computadores, com conectividade e a criação de um ambiente virtual para criação, interação e publicação de dados provenientes das escolas públicas do Estado do Paraná. **Fonte**: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br >

aprendizagens realizadas a partir das mediações televisivas e as metodologias de ensino tradicionais de sala de aula" (SOARES, 2003, p. 46).

Moacir Gadotti (1981) nos lembra que Paulo Freire já dizia que a TV pode ser tanto um complemento do que aprendemos na escola como também um motor do conhecimento podendo despertar para certos temas geradores que o saber escolar ignora ou valoriza pouco. Gadotti recorda que Freire programava organizar uma série de vídeos para possibilitar o acesso ao conhecimento a maior número de pessoas, pois para ele [...] a escola e o vídeo são espaços diferentes de aprendizagem e não antagônicos (apud GADOTTI, 1981, p. 57).

Ao levantarmos informações acerca do tempo dispensado à televisão pelas participantes não assumimos a posição de juízes. O nosso cuidado em analisar este dado se deve à comparação que fazemos entre o tempo desprendido para isso pelas participantes do GA e o dedicado às atividades escolares e à leituras diversas; e pelas do GP entre o dedicado à preparação de aulas e leituras diversas e o tempo dedicado à televisão. Ainda com referência ao gerenciamento do tempo, levamos em conta o tempo dedicado às tarefas domésticas e ao trabalho fora de casa (estágio remunerado ou outra tarefa com vínculo empregatício).

Vejamos: do GA, (n=61), 26% realiza as tarefas escolares em aproximadamente 1h/dia; 39% gasta o dobro para a realização das mesmas tarefas, ou seja, aproximadamente em 2h/dia; 23% realiza as tarefas num período compreendido entre duas e 3h/dia e apenas 11% chega a gastar mais de três horas para a realização das tarefas propostas por seus professores.

No GP (n=22) constatamos que o tempo utilizado para a preparação das aulas variava de zero a 3h/dia. Enquanto para 18% das participantes o período limitava-se a 1h, 50% informou despender entre 1 e 2 horas diárias e 23% gasta apenas 1 hora para tal atividade; 50% relatou gastar entre 1 e 2 horas diárias. Mais da metade das participantes (72%) utilizam a hora/atividade para a preparação de aulas, enquanto 23% delas dedicam-se a esta tarefa fora da escola.

A dedicação às tarefas domésticas também merece ser mencionada, visto que, tradicionalmente, as participantes são as responsáveis/co-responsáveis pelas tarefas do lar. As componentes do GA despendem aproximadamente 1 hora/dia; 20% gasta de 1 a 2 horas/dia; 23%, de 2 a 3 horas/dia e 40%, mais de três

horas. No GP (n=22), 18% gasta apenas 1 hora/dia; 40%, de 1 a 2 horas/dia; 14%, entre 2 a 3 horas; 5%, acima de três horas; e 23% não as realiza.

Tarefas domésticas, para alguns participantes do GA, são também realizadas fora de casa, porque 36 delas apontaram como atividade profissional: domésticas (28%); serviços gerais e de faxina (22%); estagiárias remuneradas pelo CIEE – Centro de Integração Empresa Escola[11] (33%); babá, manicura, secretária, balconista, auxiliar de bibliotecária, artesã, e operária em indústria de embalagem (17%). Descritivamente, em relação às atividades realizadas por 59% (n=36) das participantes que se ocupam com trabalhos remunerados, desenhamos a Figura 9:

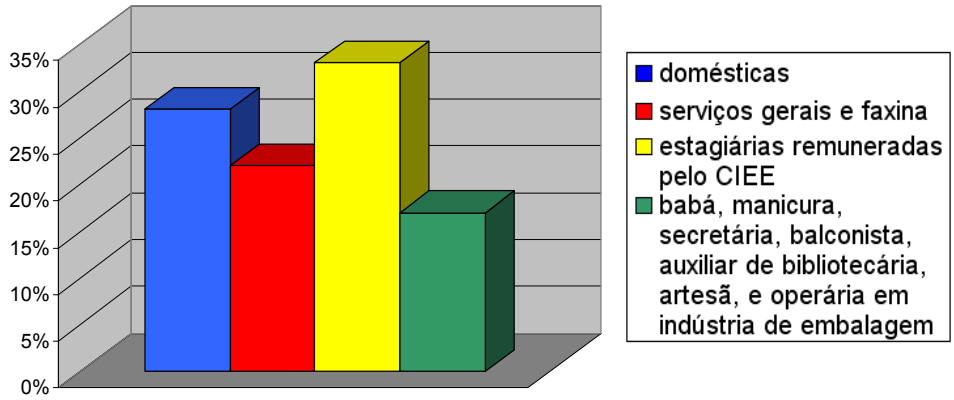

Figura 9 – Ocupação profissional do GA

Se tomarmos os números referentes a funções específicas da futura profissão, ou seja, se tomarmos o número das participantes que já atuam nos centros infantis como estagiárias (33%), e o compararmos com os das demais ocupações profissionais (67%) verificamos um grande percentual de atividades profissionais diferentes da formação específica que estão recebendo no curso em que estão matriculadas.

Outro dado que foi avaliado na descrição do perfil das participantes foi o da opção pelo curso. Ao serem indagadas sobre a razão pela qual optaram pelo curso, as participantes do GA (n=61) relataram: 7% dos participantes não responderam a esta questão; 56% afirmaram que a escolha deve-se ao desejo de

[11]O Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) é uma instituição filantrópica mantida pelo empresariado nacional, que tem como objetivo fazer a intermediação entre os estudantes de nível médio, técnico e superior que buscam uma vaga de estágio e os empresários que oferecem estas vagas.

ser professor; 3% optaram pelo curso em razão do horário em que ele é ofertado (turno vespertino); 3% foram orientados pelos pais e só se matricularam para atender ao desejo deles; 21% vêem no curso uma garantia de emprego; 10% estão fazendo o curso porque reconhecem que o curso trará muito enriquecimento, mas não pretendem ser professores. Estas informações leva-nos a concordar, em parte, com Oliveira (2000) quanto ao quadro de condições de trabalho para professores visto que:

> as questões salariais e de caráter profissional, aquelas atinentes à defesa dos direitos trabalhistas, ainda são as mais contundentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores docentes. Isso se explica provavelmente pelo quadros de precarização das condições de trabalho e de remuneração a que esses profissionais se viram submetidos nos últimos anos (OLIVEIRA, 2000, p 17).

Contudo, as manifestações de descontentamento pelas condições de trabalho no magistério, junto com os baixos salários da categoria não parecem significar que a grande maioria das participantes do presente trabalho não deseje ingressar na profissão e não considere este exercício como uma garantia de emprego sólido (21%). Esta percepção pode, ainda, estar pautada nas condições de vida a que estão submetidas e aos rendimentos de que dispõem, o que as faz avaliar o exercício do magistério como fonte de renda adequada e um meio de realização pessoal (10%).

É mister que nos posicionemos diante de tantos elementos descritivos do nível socioeconômico das participantes, GA e GP, que, a nosso ver, afetam sensivelmente suas práticas leitoras. Recomendamos a leitura de Masagão, Vóvio e Moura (2002)[12], pois, segundo estas autoras, mais que relacionar a compreensão leitora numa abordagem cognitiva, é preciso atentar para o fato de que “tal correlação expresse os benefícios que um maior poder aquisitivo representa em termos de acesso a materiais de leitura ou, ainda, a práticas culturais que exigem o uso de tais habilidades” (apud RIBEIRO et al., 2002, p.64). Atribuir o fracasso da leitura simplesmente ao poder aquisitivo da pessoa é uma explicação simplista, como igualmente simplista é desconsiderá-lo. As autoras continuam:

---

[12]Vera Masagão Ribeiro, Claudia Lemos Vóvio e Mayra Patrícia Moura são pesquisadoras da ONG Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação. Recomendamos a leitura de Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional.

> além das diferenças educacionais, diferenças quanto à renda também influenciam os níveis de letramento. As desigualdades que se verificam entre pessoas de diferentes raças e entre homens e mulheres podem ser diminuídas por uma melhor distribuição das oportunidades educacionais (apud RIBEIRO et al., 2002, p. 65).

Atacar de frente estas questões requer mais que constatar fatos e, acima de tudo, reverter posições deterministas que explicam, justificam e mantêm as diferenças sociais como uma conseqüência natural de um processo 'tomado como natural'.

4.2 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS LEITORAS ADOTADAS PELAS PARTICIPANTES

Muitas são as concepções de leitura e leitor presentes no imaginário coletivo e que, pelas praticas sociais legitimadas, que acabam por interferir na auto-avaliação das próprias práticas de leituras. Coracini (2005) instiga à reflexão quando responde à pergunta: o que significa ler?

> sem buscar respostas formalizadas nas teorias sobre a leitura, ler pode ser definido pelo olhar: perspectiva de quem olha, de quem lança um olhar sobre um objeto, sobre um texto, enviesado, conforme o leitor, o espectador, o observador, sua bagagem de vida, o contexto social no qual se insere: momento e espaço (lugar), suas expectativas, que alguns denominam projeto, intenção ou objetivo. Nem sempre ou quase nunca tais expectativas são conscientes. Mas até mesmo essa percepção – de maior ou menor consciência – depende da concepção de leitura que adotamos. (CORACINI, 2005, p.19).

Como "o uso da língua se dá num *continuum* de relações entre modalidades, gêneros textuais e contextos textuais" (MARCUSCHI, 2001, p.24-25) não há como ignorar os efeitos das experiências vivenciadas nos papéis de ouvintes e leitores. É ainda nesta perspectiva que podemos situar a importância da leitura de estórias, com ou sem suporte escrito, para a formação de leitores, porque o caráter "escritural" (CORRÊA, 2001, p. 37) que caracteriza as práticas letradas independe

do conhecimento da tecnologia da escrita, por exemplo, alfabética. Assim podemos considerar “letradas as práticas, os indivíduos e as comunidades que, segundo o autor, “também fazem a história da língua e da sociedade “via registro oral e não escrito” (SIGNORINI, 2001, p.16).

De acordo com as informações, às participantes do GA não foram possibilitadas, na infância, experiências de leitura feitas a elas por adultos (74%). Apenas 26% delas perceberam diferentes tipos de relatos dos pais, avós, primos e irmãos mais velhos. O processo de letramento, em sentido mais estrito de uso e apropriação do código, teve início com a fase de alfabetização propriamente dita. Atribuir “à criança, ou a sua família, as dificuldades apresentadas na leitura é um procedimento no mínimo simplista, senão irresponsável” (SCHOLZE, 2004, p. 12).

O quadro da prática de leitura pode ser traçado a partir da iniciativa de ler, por exemplo, outros textos além dos indicados pelos professores. Por iniciativa própria, 67% das participantes do GA não leram nenhum livro no ano da coleta. Destas 51% compõe o G1A, o que de fato significa dizer que as alunas desta turma só leram os livros pedidos pelos professores. A Tabela 7 apresenta a quantidade de livros lidos pelas participantes do GA, indicados por seus professores.

Tabela 7 – Livros lidos pela indicação de professores

LIVROS LIDOS	TURMA 1 A (n=20)	TURMA 2A (n=21)	TURMA 2B (n=20)
Nenhum	0	0	1
2 ou mais	17	12	16
5 ou mais	0	9	1
10 ou mais	3	0	2

Quanto ao modo como procedem, durante a leitura de textos diversos, 51% das participantes (n=52), afirmam que lêem devagar, mas prosseguem até o final; 25% lê rapidamente e 24% lê trechos e acaba abandonando o texto.

Uma questão que pedia o posicionamento das participantes do GA quanto a avaliar a prática da leitura escolarizada parece não ter sido compreendida por elas. A questão apresentava seis alternativas para serem hierarquizadas. Apresentamos apenas as três opções mais assinaladas pelos diferentes grupos do GA. O enunciado dizia: “leitura na escola é uma atividade”: a) prazerosa; b)

necessária; c) poderia ser prazerosa, mas pela forma como é apresentada não desperta prazer; d) requer preparo do professor e este nem sempre o tem; e) tranqüila, pois está presente em todas as disciplinas; f) difícil, mesmo que esteja presente em todas as disciplinas.

A hierarquização das alternativas é constante em todas as turmas do GA: em 1º lugar a leitura na escola é uma atividade necessária; em 2º, é prazerosa e em 3º, tranqüila, porque está presente em todas as disciplinas. Antecipamo-nos em dizer que esta posição é antagônica, pois com a aplicação do instrumento prescrições, controles e práticas de leitura de estudo (Apêndice F),veremos que as respostas não coincidem.

Ao serem indagadas quanto ao grau de dificuldade que encontram ao ler os resultados, todas apontaram para outra coincidência: no subgrupo G1A 75% afirmam que o grau de dificuldade é pouco; ao lado de 66% do G2A e 55% do G2B. O grau 'pouco' aparecia no instrumento depois da opção 'muito', 'bastante','médio', o que revela que as alunas afirmam que lêem pouco, lêem o que o professor indica e, ainda assim, sentem pouca dificuldade. Esta não é a visão do GP acerca das dificuldades dos alunos, como veremos adiante. As razões para as dificuldades mostram aspectos formais do texto (vocabulário, pontuação, acentuação), ao lado de: dificuldade de interpretação e da obrigação de expor o que foi lido para os colegas; condições da sala, textos pouco atrativos e 'impostos'. A timidez também aparece como uma dificuldade a ser enfrentada.

Quanto à obrigatoriedade da leitura na escola, 92% das alunas afirmam que ela deva ser obrigatória e apontam como formas de avaliação o debate (40%), trabalhos escritos (30%) e encenações como as de teatro (15%); seminários, provas e fichamentos (15%). Selecionamos algumas das justificativas dadas para a forma de avaliação mais indicadas: "o debate é troca de leituras; para um debate a pessoa realmente tem que ler" (A60); "no debate há muitas leituras, pois querendo ou não, lemos o que ouvimos" (A25).

A última questão de um dos instrumentos aplicado ao GA (Apêndice D) tinha como enunciado: *"Ultimamente tenho lido mais freqüentemente:* (*Numere <u>todas</u> as alternativas de acordo com a freqüência, utilizando o maior número para a alternativa mais freqüente*). Apenas 19% das participantes (A2; A21; A22; A24; A25; A26; A27; A28; A36; A44; A48; A49) compreenderam o enunciado e enumeraram suas opções de acordo com a freqüência com que lêem os materiais apresentados.

É interessante assinalar que das 12 participantes que responderam a essa questão, 80% estão na turma 2A, e pelas anotações feitas por nós no dia da aplicação do instrumento não houve comentários ou pedidos de esclarecimento que favorecesse a compreensão do enunciado nesta turma, o que nos permite inferir que esta turma destacou-se das demais na compreensão desta questão que exigia um nível de compreensão maior.

As Figuras 10 e 11 apresentam os suportes e gêneros textuais preferenciais do GA (n=12) e do GP (n=6) respectivamente:

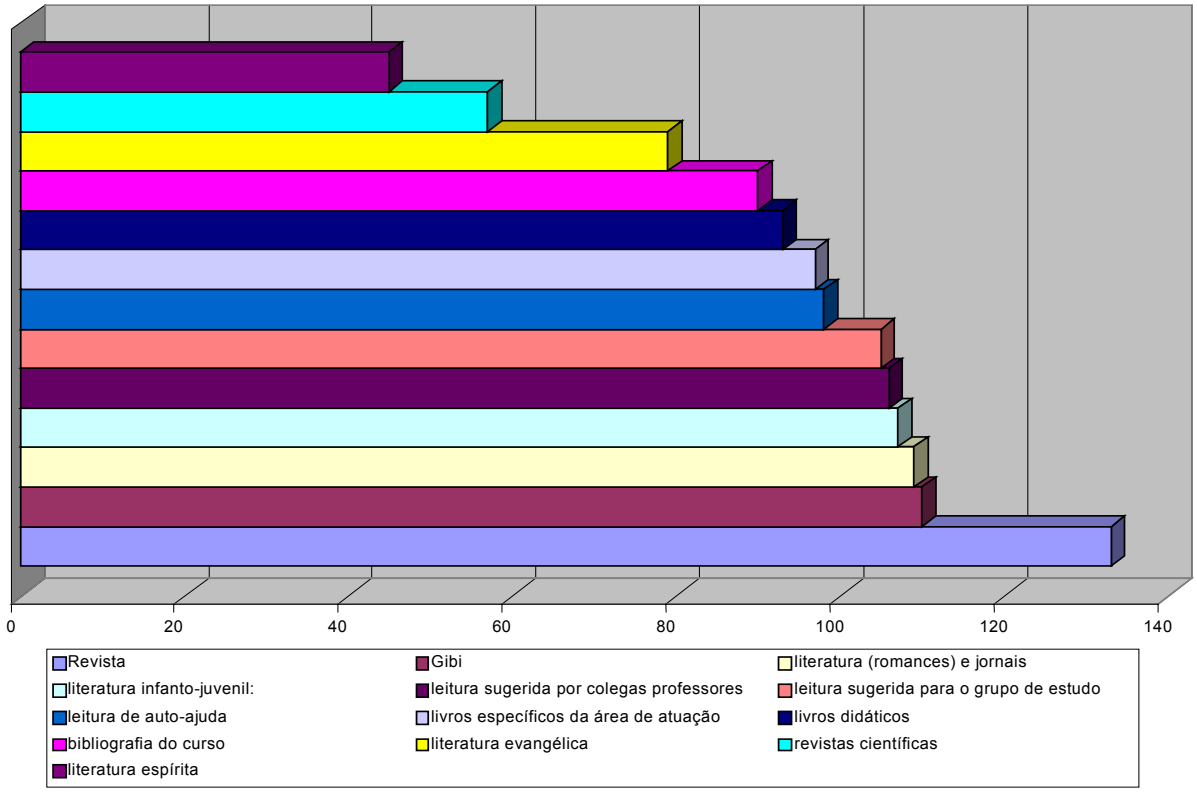

Figura 10 – Suportes e gêneros de leitura preferenciais do GA

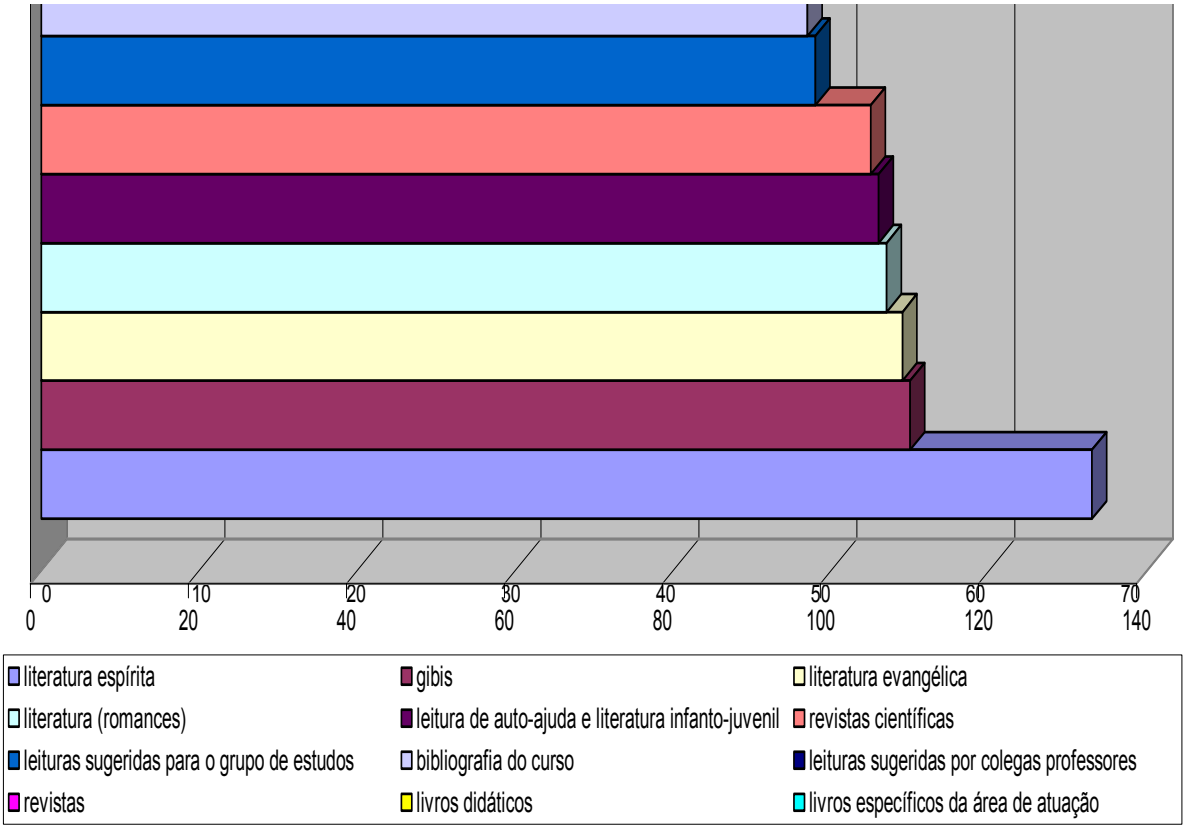

Figura 11 – Suportes e gêneros de leitura preferenciais do GP

Consideramos os itens aos quais as participantes atribuíram valores no intervalo de 11 ⊥ 15, ou seja, aos suportes e tipos de leituras mais lidos. Atribuíram 15 pontos às revistas: A21 e A49; às leituras sugeridas por colegas e professores: A27, A28 e A49; às revistas atribuíram 13 pontos também três participantes: A22, A25 e A28) e ao livro didático duas participantes: A26 e A27); aos jornais e leituras sugeridas por colegas e professores a coincidência da valoração 12 apareceu para jornais: A22 e A28; leituras sugeridas por colegas e professores: A21 e A26); atribuíram 11 pontos à literatura evangélica A24 e A48, à literatura-romance A2 e A49; à literatura infanto-juvenil A25 e A44; finalmente o gibi participantes A24, A25 e A44.

Ao levarmos em conta as pontuações atribuídas pelas participantes e após ordenação dos pontos, registramos a seguinte hierarquia decrescente para o uso de materiais: em 1º lugar revista, em 2º, gibis, em 3º, literatura (romances) e jornais. Em 4º, literatura infanto-juvenil; em 5º, leitura sugerida por colegas professores; 6º, leitura sugerida para o grupo de estudo; em 7º, leitura de auto-

ajuda; em 8º, livros específicos de minha área de atuação; em 9º, livros didáticos; em 10º, bibliografia do curso; em 11º, literatura evangélica; em 12º, revistas científicas; em 13º, literatura espírita; em 14º, outros (cartazes, bíblia, panfletos).

Esta mesma questão parece não ter sido bem compreendida pelas professoras. Ao levantarmos os dados constatamos que muitas participantes não responderam por completo ao solicitado, visto apenas 18% (P5; P7; P13; P22) ter atribuído as valorações solicitadas. Outras (P6 e P10) iniciaram a atribuição de valores com 14 pontos porque desconsideraram o item “outros”. Outras (P8; P11; P14; P18; 20), ou seja, 23% só consideraram os materiais que habitualmente lêem e por isso começaram a atribuição de pontos considerando o total de itens assinalados.

Por esses resultados, podemos supor que apenas 19% do GA e 18% do GP compreenderam o enunciado. No primeiro critério adotado para a tabulação do GA, que em considerar e consistia em os itens para os quais as respondentes atribuíram valores no intervalo de 11 ⊥ 15), não foi possível adotar também para todas do GP. Sendo assim, só contamos os resultados apresentados por 27% dos respondentes (P5; P6; P7; P10; P13; P22), o que representa (n=6).

A análise que fizemos dos resultados baseou-se, então, igualmente, no critério de média simples. Por essa razão, em ordem decrescente, os materiais mais lidos (ou de maior valoração) foram: em 1º lugar os livros específicos da área; em 2º, jornais; em 3º, livros didáticos: em 4º, revistas; 5º leituras sugeridas por colegas professores; em 6º, bibliografia do curso; em 7º, leituras sugeridas para o grupo de estudos; em 8º, revistas científicas; em 9º, leitura de auto-ajuda e literatura infanto-juvenil; em 10º, literatura; em 11º, literatura evangélica; em 12º, gibis; em 13º, literatura espírita.

As demais questões propostas neste instrumento para o GP (apêndice E) não constavam no instrumento proposto ao GA, isto porque, ‘teoricamente as professoras são leitoras, e as alunos, leitoras em formação’. Ao buscarmos saber se gostavam da leitura as respostas das participantes (n=22) foram: 18 respondentes assinalaram ‘sim’ e cinco, ‘não muito’. Os respondentes que assinalaram ‘não muito’ trabalham com as disciplinas de Matemática (P4; P22), Biologia (P14); Artes (P11) e História (P15). Decidimos pela identificação das disciplinas ministradas, pois nas justificativas apresentadas percebemos que os professores das áreas das Ciências Exatas não são propensos à leitura; surpresa

causou-nos o posicionamento da professora de História e Artes. “A disciplina de Educação Artística, que no ensino fundamental prioriza o ‘fazer artístico”, como forma de expressão, no ensino médio enfatiza os conhecimentos acerca “dos que fizeram arte”, o que, a nosso ver, demanda leitura constante.

No quesito para identificar a freqüência das práticas leitoras os resultados apontaram: 45% das participantes lêem sempre; 32%, freqüentemente; 23% lê algumas vezes. As justificativas apresentadas reforçam a procura por materiais de leitura relacionados ao exercício da própria profissão, ou seja, livros específicos da área de atuação, livros didáticos, revistas, leituras sugeridas por colegas professores, bibliografia do curso, leituras sugeridas para o grupo de estudos, revistas científicas. O total de professoras que habitualmente assinam materiais para leitura (63%) é superior ao das que informaram ler sempre (45%), possivelmente pelo atrativo dos materiais de leitura que assinam: 21%, jornal, diariamente; e 21%, revistas semanais.

As questões que analisaremos em seguida foram formuladas no sentido de identificar junto ao GP como elas percebem a formação do leitor, as dificuldades encontradas ao trabalhar leitura, a importância ou não de conhecimentos prévios à leitura, a concepção que têm acerca de leitor proficiente e utilização de estratégias.

Apenas um professor do GP (P5) afirmou que a leitura não é um processo. Nas justificativas apresentadas pelas demais (21 professoras), destas algumas percebem a formação do leitor levando em conta o início da alfabetização (P9; P11, P12; P14; P19; P22;); outras apontaram o período anterior à escolarização (P3; P4; P6; P7; P8; P19; P20). A maioria, 42%, no entanto, informou que o processo pode ser desencadeado em tempos diferentes da vida do indivíduo, quer por iniciativa própria, quer por incentivo da família ou da escola quando o aluno começa a tomar gosto pela leitura e assim o processo é desencadeado (P1; P2; P5; P10; P13; P15; P16; P17; P18). Quanto às razões apontadas para as dificuldades 54%, afirmou que essa se deve à falta de interesse dos alunos, preguiça. Ao passo que 40% das participantes atribuíram as dificuldades ao fato de não saberem interpretar e os outros 6% atribuíram suas pontuações à timidez e à falta de materiais de leitura. Diante disso concluímos que para 95% das participantes a formação do leitor é processual, no entanto quando falam das dificuldades dos alunos, parece que as professoras participantes não se vêem como responsáveis

pelo processo de formação proficiente do aluno não leitor; como se o aluno pudesse aprender sem ser ensinado. Como afirma Martins (1982) “[...] aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados” (MARTINS, 1982, p. 34).

Nenhuma das professoras apontou como razão da dificuldade de leitura a ausência de conhecimentos prévios por parte de seus alunos. No entanto, 100% delas apontaram o conhecimento prévio como fator preponderante para saber interpretar, ou seja, para atribuir significado ao que se lê. Todos os argumentos estão coerentemente justificados, o que nos leva a crer que os professores não contestariam o que diz Ezequiel Teodoro Silva (1991):

> significado é aquilo que se mantém oculto e que se desvela apenas pela inteligibilidade. Note-se que o significado não está nas coisas e nos objetos, nem nas proposições, mas constitui uma possibilidade de desvelamento, de atribuição, que é característico do ‘ser-do-homem’ (SILVA, 1981, p. 29).

Quanto à concepção que o GP tem de leitor proficiente (competente), as opiniões ficaram dividas entre: leitor competente é aquele que interpreta o que lê (P7; P9; P10; P11; P16; P19); e aquele que tem gosto pelo que lê (P4; P7; P8; P12; P17); é o que por hábito não consegue ficar sem ler (P5; P21). Para dez das participantes (P1; P2; P3; P6; P13; P14; P15; P18; P20; P22), um leitor competente é o que lê diferentes textos, seleciona o quer ler, contextualiza o texto, estabelece relações com outros textos, retira pontos principais e tem senso crítico.

Por esta última concepção depreende-se que 60% das participantes pressupõem a utilização de estratégias de leitura. Quando analisamos as justificativas notamos que aquelas que assinalaram “quanto se lê são utilizadas estratégias”, não apresentaram justificativas.

Leffa (1996) ressalta:

> os fatores relativos ao leitor competente têm sido os mais estudados. Dentre esses fatores destacam-se: o levantamento e uso de estratégias adequadas, fatores psicológicos como a inteligência, o interesse e a atitude em relação à leitura. O conhecimento prévio do leitor, quer em relação ao tópico, incluindo-se aí aspectos culturais e ideológicos, quer em relação à língua, incluindo conhecimento do vocabulário, têm sido igualmente estudados. [...] Em termos de intervenção pedagógica há atualmente uma preocupação maior com o processo do que com o produto da leitura. Destaca-se o que acontece durante a leitura, ou mesmo antes. Fazer perguntas e levar o próprio aluno a questionar sua leitura tem sido a técnica mais usada (LEFFA, 1996, p.159).

Os resultados aqui apresentados, em algum grau, estão relacionados com as funções atribuídas à leitura como veremos a seguir.

4.3 FUNÇÕES ATRIBUÍDAS À LEITURA PELO GA E GP

Pelas respostas apresentadas quanto à importância e utilização dos conhecimentos prévios na leitura, pudemos perceber que a compreensão que o GP tem acerca da importância desses conhecimentos é restrita. Kleiman (1989, p.13-26) defende tais conhecimentos como condição necessária para que o leitor faça previsões e inferências, que é o que efetivamente lhe garantirá a compreensão do texto. Segundo ela, “recipientes não compreendem” (KLEIMAN, 1989, p.26), ou seja, aquele que assume uma postura passiva diante de textos não pode afirmar que os lê.

O conhecimento lingüístico é destacado por essa autora como um componente sem o qual a compreensão do texto não é possível. Este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre a língua (KLEIMAN, 1989, p. 13). Ao lado do conhecimento lingüístico, o leitor ativa no momento da leitura um conjunto de noções e conceitos sobre o assunto do texto.

A interação entre o escrito do autor e a produção do leitor é assinalada pela autora como segue:

> o autor ao escrever se propõe a fazer algo, e quando essa intenção está materialmente presente no texto, através das marcas formais, e leitor se dispõe a escutar, momentaneamente o autor, para depois aceitar, julgar, rejeitar. Sob este ponto de vista da interação podemos também distinguir os discursos narrativos, descritivos e argumentativos. [...] Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão, pois o conhecimento das estruturas textuais e de tipos de discursos determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas essas que exercem um papel considerável na compreensão (KLEIMAN, 1989, p.19-20).

Como os conhecimentos prévios Kleiman (1989) aponta o conhecimento de mundo, ou conhecimento enciclopédico, que pode ser adquirido tanto formal como informalmente. A autora exemplifica que este conhecimento abrange desde o domínio que um cientista tem de sua especialidade, até os conhecimentos legitimados como elementares em uma dada comunidade, como “o gato é um mamífero”, “Angola fica na África”, “não se deve guardar fruta verde na geladeira” (KLEIMAN, 1989, p. 20).

Pelas respostas abertas apresentadas pelo GP acerca do perfil de leitor proficiente, os conhecimentos de mundo e conhecimentos lingüísticos foram apontados como definidores do perfil de leitor proficiente. O tratamento diferenciado deve ser dado a textos de naturezas diversas para que haja interação entre autor e leitor (conhecimento textual) é o que assinala 45% do GP (P1; P2; P3; P6; P13; P14; P15; P18; P20; P22). Isso que nos leva a inferir que o uso de estratégias de leitura (tratamento diferenciado aos textos de naturezas diferenciadas) não foi priorizado pela maioria das participantes do GP.

No quesito ‘utilização de estratégias’, 40% das participantes do GP responderam que o leitor não utiliza estratégias de leitura, contrapondo-se ao que assinalaram a respeito de leitores proficientes quando disseram que estes as utilizavam. Esta contradição reforça um dos muitos desafios que precisam ser enfrentados pela e na instituição escolar por seus professores, qual seja a necessidade, como apontada por Garcez (2006): “refletir sobre questões conceituais que auxiliem a esclarecer o que fazemos quando lemos na busca da compreensão do texto, e sobre questões pedagógicas, que nos apóiem na condução do processo educacional” (GARCEZ, 2006, p. 78).

Julgamos importante destacar, em vista do que assinalou como resposta uma parte significativa do GP (40%), “leitor não utiliza estratégias de leitura”, as palavras de Solé (1998) acerca da utilização de estratégias

> um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção - a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe – e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade (SOLÉ, 1998, p.69).

As funções atribuídas à leitura podem ser, indiretamente, um indicativo das concepções de leitura e passam por sua vez, a determinar a utilização de práticas educativas.

Larrosa (2002) assinala que o conhecimento e o prazer podem fundir-se na leitura, mas não necessariamente. A nosso ver, o prazer tem uma dimensão mais individual, e o acesso aos conhecimentos pode adquirir um caráter mais social. Marcuschi (1998, p. 38), no entanto, afirma que a leitura é “um ato individual de uma prática social” e como tal pode levar o homem ao equilíbrio psicológico, à aprendizagem da vida, a lidar com o imaginário e a trabalhar com as suas emoções.

Com a Escala de Funções de Leitura (Apêndice H) foi possível a identificação das funções atribuídas à leitura pelas participantes. Os procedimentos de análise por nós adotados para analisar as respostas deste instrumento assentam-se nas contribuições de Oliveira (1993) que define três níveis de valoração (alto, médio e baixo) para as repostas da escala leitura. Cada função de leitura é identificada por um conjunto de 5 itens nos quais o respondente pode informar o grau de sua concordância quanto ao enunciado no item: muito (3 pontos), mais ou menos (2 pontos), pouco (1 ponto) e nada (zero ponto). A valoração é considerada alta quando a somatória se situa entre 15-11 pontos; média, quando é situada no intervalo de 10-6 pontos; e baixa, quando situada entre 5-0 pontos.

Optamos, num primeiro momento, por apresentar os resultados parciais de cada subgrupo, ou seja, os do GP (n=22) e os de cada subgrupo do GA: G1A (n=20), G2A (n=21), G2B (n=21); isto porque são possibilitadas algumas

comparações entre eles. A Figura 12 apresenta o total de pontos por função atribuídos pelas participantes.

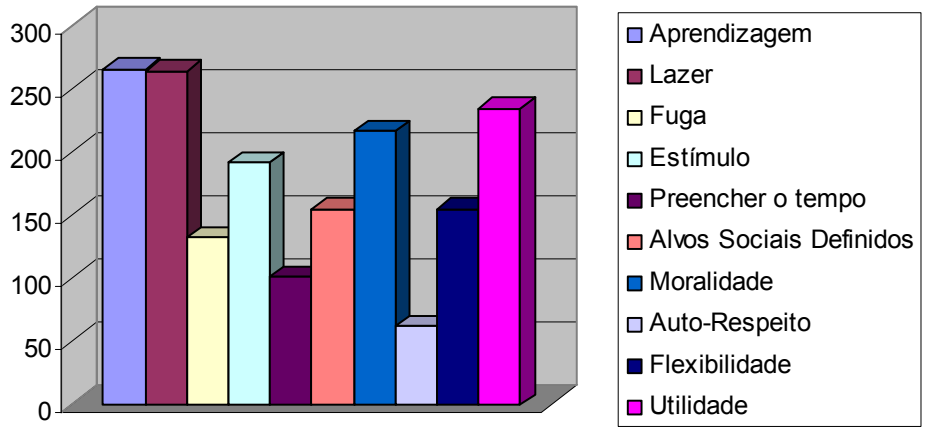

Figura 12 – Pontuação por função atribuída à leitura (GP)

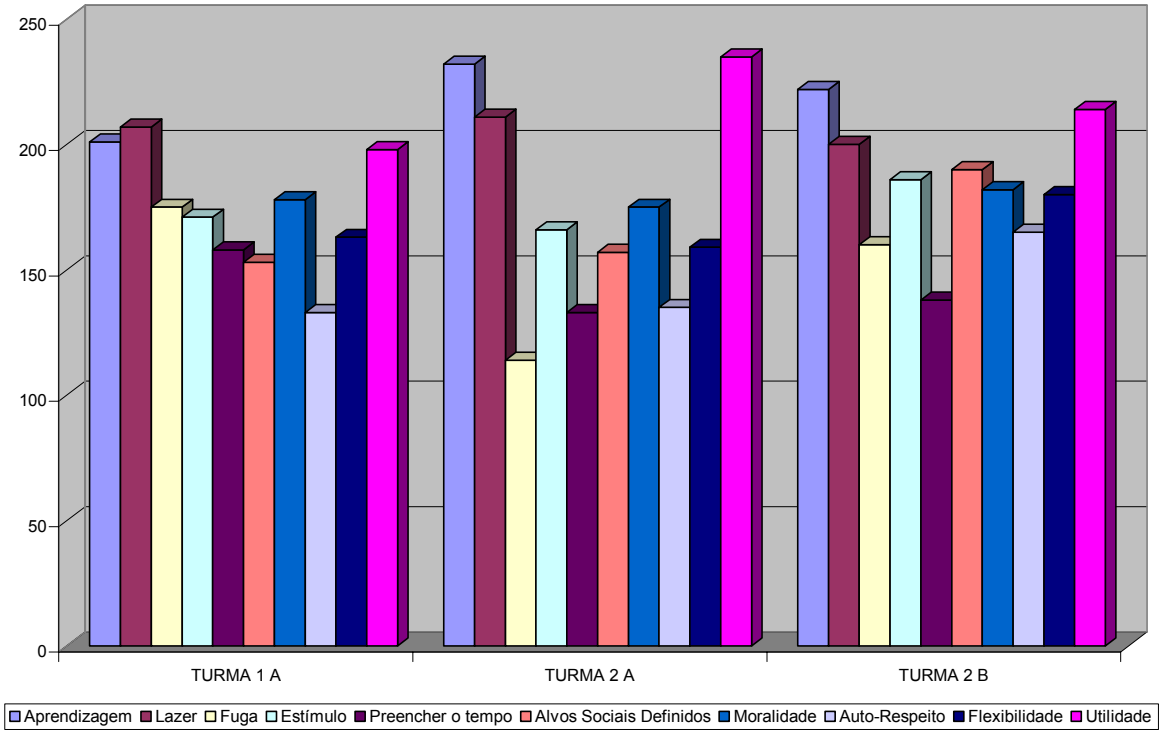

Figura13 – Pontuação por função (G1A; G2A; G2B)

Podemos visualizar na Tabela 8 a somatória da pontuação ponderada, conforme propõe Oliveira (1983) por subgrupos:

Tabela 8 – Pontuação geral nas funções atribuídas à leitura (GP;GA)

GRUPO	SOMATÓRIA DA PONTUAÇÃO ATRIBUIDA ÀS FUNÇÕES
GP (n=22)	1775 (pontuação máxima: 3300)
GA-1A (n=20)	1737 (pontuação máxima: 3000)
GA-2A (n=21)	1717 (pontuação máxima: 3150)
GA-2B (n=20)	1837 (pontuação máxima: 3300)

A posição das funções, de acordo com a valoração nos subgrupos, pode ser visualizada na Figura 14:

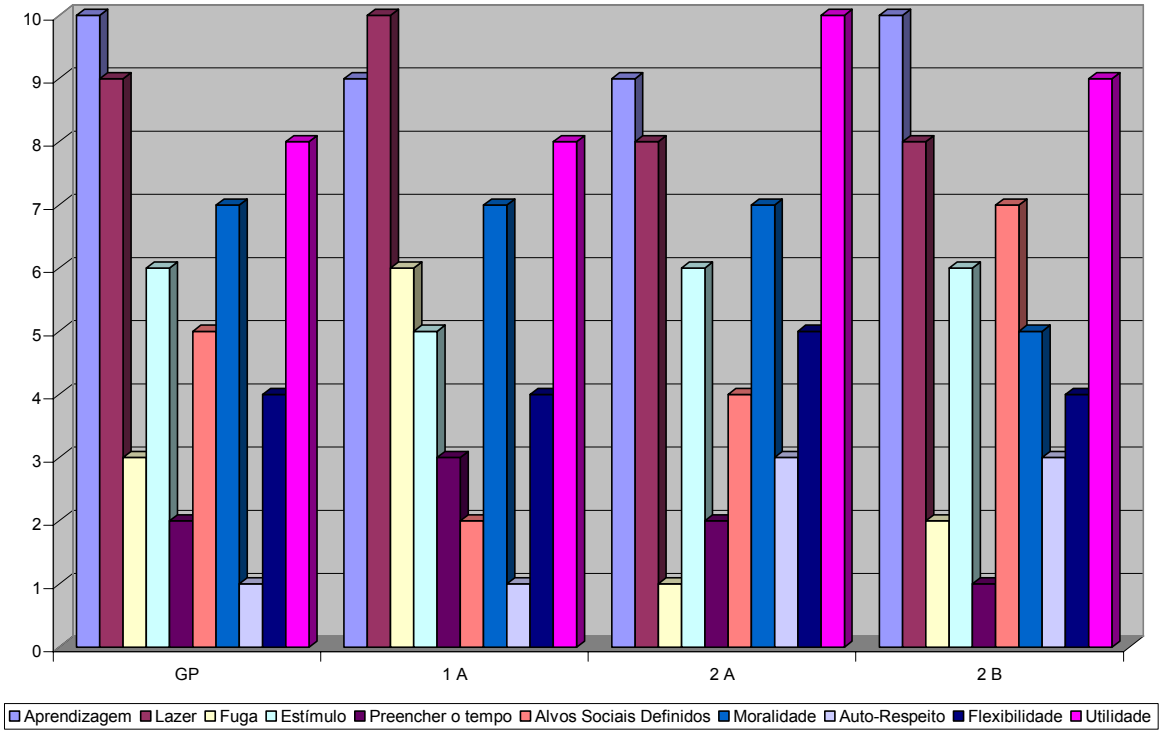

Figura 14 – Valoração das funções atribuídas à leitura por grupo

Pela Figura 14 podemos constatar que as funções a que se atribui mais ou menos valor, e valor médio, coincidiram nos quatro subgrupos, apesar de agruparem posições distintas em cada um desses níveis. As funções de aprendizagem, lazer e utilidade são as mais valoradas nos quatro subgrupos; as de valor mediano foram: moralidade, estímulo, alcance de alvos sociais definidos e flexibilidade; nas de valor baixo encontram-se auto-respeito, fuga e para preenchimento do tempo.

As participantes do GA2B consideraram como primeira função da leitura a ‘aprendizagem’, a qual na apreciação dos grupos GA1A e GA2A fica na segunda colocação. A função ‘utilidade’ atribuída à leitura fica na segunda e terceira posições coincidindo com a função ‘lazer’, o que nos leva a deduzir que, para esses participantes, a importância da leitura relaciona-se à ampliação e desenvolvimento do conhecimento (aprendizagem) e ao aprimoramento da linguagem oral e escrita (utilidade) e, numa última instância, a leitura para os participantes é uma prática divertida e interessante.

Quanto a atribuírem, coincidentemente, os mesmo valores às funções de fuga, preencher o tempo, alcance de alvos sociais definidos e auto-respeito, vemos que, ao compararem essas funções com as funções que receberam os maiores valores, a leitura, para as participantes, está estreita e estritamente ligada a práticas de leitura escolarizada e, em menor grau, às de alcance mais amplo como as da formação pessoal e as da ação social.

A média da pontuação assinalada pelos GA e GP também revelou resultados equivalentes. A somatória da pontuação máxima atribuída pelos subgrupos GP (n=22) 1775 (pontuação máxima possível: 3300); GA-1A (n=20) 1737 (pontuação máxima possível: 3000); GA-2A (n=21) 1717 (pontuação máxima possível: 3150); GA-2B (n=20) 1837 (pontuação máxima: 3300) a todas as funções, dividida pelo número de participantes permitiu a construção da Figuras 15.

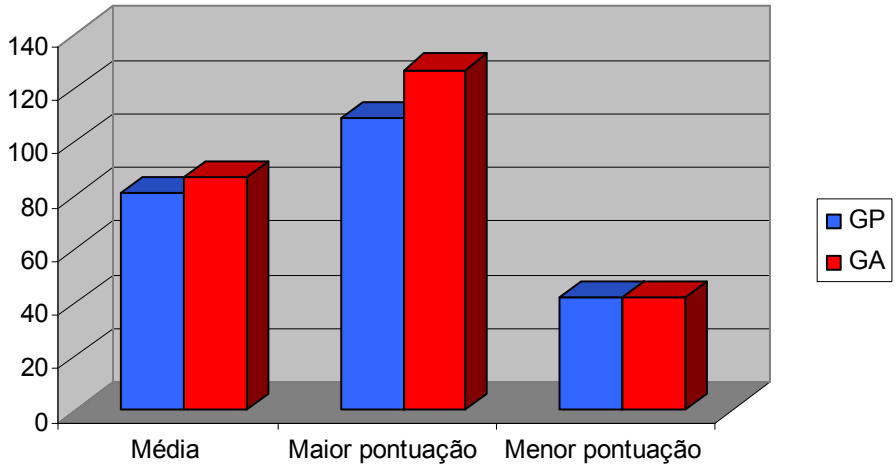

Figura 15 – Média das pontuações atribuídas às funções de leitura pelo GP e GA

O GP, por exemplo, registrou a média de 81 pontos. Dessas, 55% das participantes (P13; P2; P16; P4; P5; P22; P15; P12; P21; P10; P08; P14) apresentaram uma pontuação no intervalo de 109 pontos e 81 pontos respectivamente. Contudo, as demais participantes (P3; P17; P19; P1; P11; P9; P18; P20; P6; P7) apresentaram pontuação abaixo da média deste subgrupo, a qual variou de 77 a 42 pontos.

Dos subgrupos do GA destacaremos apenas a percentagem de alunos acima e abaixo da média, a saber: no subgrupo 1A, 12 das participantes, (60%) estão acima da média, contrapondo-se a 8 participantes (40%) cuja pontuação está abaixo da média. No subgrupo 2A, esta média aparece em ordem inversa: 52% das participantes (11 alunas) apresentam pontuação abaixo da média enquanto que 48% (representado por 10 alunas) está acima da média. No subgrupo 2B, 11 participantes (55%) apresentou uma pontuação acima da média e 9 participantes (45%) a pontuação está abaixo da média. Comparativamente temos: 81, 87, 82 e 92 de média na pontuação respectivamente nos subgrupos GP e turmas 1A, 2A e 2B, o que nos possibilita afirmar que, embora a diferença seja pouca, a menor média foi apontada pelo GP.

No intuito de aprofundarmos nossa análise a respeito das maiores e menores pontuações nas funções de leitura, como apontado por Greaney e Newman (1990), mas considerando a inviabilidade de fazê-lo com cada participante, optamos por tomar de cada subgrupo as três maiores e as três menores pontuações. Na apresentação descritiva destes resultados tivemos o intuito de identificar apenas algumas convergências dos resultados obtidos por GA e por GP para podermos tecer alguns comentários.

No GP, a participante P13 foi a que apresentou maior pontuação (109 pontos no total), atribuindo 15 pontos à função aprendizagem e utilidade; 13 pontos à moralidade; 12 pontos à flexibilidade e alcance de alvos sociais definidos, 10 pontos a lazer e estímulo, nove pontos ao preenchimento do tempo, oito pontos à fuga e cinco pontos ao auto-respeito. Para esta participante, cinco funções tiveram pontuação alta, quatro funções tiveram pontuação média e apenas uma função com pontuação baixa. A participante tem idade entre 31 e 40 anos, sua mãe completou o ensino médio, seu pai nunca estudou e seu cônjuge completou o ensino médio. Tem em sua casa um acervo de aproximadamente 200 livros; tem computador, mas não acessa a *internet*. Em dias normais de trabalho não assiste a TV, gasta

aproximadamente 1 hora com trabalhos domésticos e de 2 a 3 horas para preparar aulas. Tem graduação em licenciatura em Ciências e Pedagogia e pós-graduação em Educação Matemática. Afirmou que gosta de ler e lê sempre, pois “a leitura é uma exigência da profissão e uma condição para o meu estar; por isso leio sempre”. É assinante mensal de material de leitura. Encontra freqüentemente muita dificuldade ao trabalhar leitura com seus alunos por não “conseguir despertar no aluno o interesse em ler” e esta dificuldade deve-se à “não valorização da leitura em alguns níveis sociais”. A participante, por ordem de freqüência, tem lido literatura evangélica, literatura infanto-juvenil, jornais, livros específicos da área de atuação, livros didáticos, revistas, literatura sugerida por colegas e para grupos de estudo, bibliografia do curso, gibis, romances, revistas científicas. A participante não lê materiais de auto-ajuda e literatura espírita. No ano de 2006 leu três livros.

A participante P2 totalizou 108 pontos, atribuindo 13 pontos para a função aprendizagem, lazer e estímulo, 12 pontos à fuga, preenchimento do tempo e utilidade; 10 pontos à flexibilidade e alcance de alvos sociais definidos; oito pontos à moralidade e cinco pontos à auto-respeito. Para esta participante, duas funções tiveram pontuação alta, seis funções tiveram pontuação média e apenas uma função com pontuação baixa. A idade da participante está entre 31 e 40 anos; sua mãe e seu pai nunca estudaram e seu cônjuge completou o ensino médio. Tem em sua casa um acervo de aproximadamente 57 livros; tem computador e acessa a *internet*. Em dias normais de trabalho assiste a TV por um período de 1 hora, gasta aproximadamente 1 hora com trabalhos domésticos e de 1 a 2 horas preparando aulas. Tem graduação em Educação Física e pós-graduação em Didática e Metodologia do Ensino Superior. Afirmou que gosta de ler e lê freqüentemente, apenas não lê mais em razão do “pouco tempo disponível”. Não é assinante de material de leitura, mas adquire livros trimestralmente. Tem encontrado bastante dificuldade ao trabalhar leitura com seus alunos; a dificuldade maior é com a interpretação. Segundo a participante esta dificuldade é acentuada pela falta de leitura diária. A participante não registrou em ordem de freqüência os materiais que tem lido, mas assinalou os itens: jornais, livros específicos da área de atuação, livros didáticos, revistas, leituras sugeridas por colegas e para grupos de estudo e literatura evangélica. No ano de 2006 leu apenas um livro.

A terceira participante do GP, que obteve uma pontuação acima da média foi P16 (106 pontos): atribuiu 13 pontos à função aprendizagem e utilidade, 12

pontos a preenchimento do tempo, 11 pontos à flexibilidade, moralidade e alcance de alvos sociais definidos; 10 pontos a lazer, 9 à fuga e estímulo e 7 pontos ao auto respeito. Para esta participante, seis funções tiveram pontuação alta, três funções tiveram pontuação média e apenas uma função com pontuação baixa. A participante tem idade entre 46 e 50 anos, é solteira, sua mãe completou a 8ª série, seu pai completou apenas a 4ª série. Tem em sua casa um acervo com aproximadamente 40 livros; tem computador e acessa a *internet.* Em dias normais de trabalho assiste a TV pelo período de 1 hora, não faz trabalhos domésticos e utiliza 1 a 2 horas para preparar aulas. Tem graduação em Pedagogia e pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior e Psicopedagogia. Afirmou que gosta de ler e lê sempre, pois a leitura para ela "é uma necessidade profissional e pessoal. Não é assinante de material de leitura, mas adquire livros anualmente. Tem encontrado bastante dificuldade ao trabalhar leitura com seus alunos, sendo a dificuldade maior, a interpretação de texto, devido a pouca interação com a leitura. A participante não apontou em ordem de freqüência os materiais que tem lido, mas assinalou os itens: livros específicos da área de atuação, livros didáticos, revistas, revistas científicas, leituras sugeridas por colegas e para grupos de estudo. No ano de 2006 leu apenas três livros.

Como contraponto às que registraram as maiores pontuações apresentaremos as três participantes que obtiveram as menores. A participante P7 obteve a menor pontuação abaixo da média do GP totalizando 42 pontos. Atribuiu nove pontos ao lazer e utilidade, seis pontos à aprendizagem e estímulo, três pontos à fuga, alcance de alvos sociais definidos, moralidade e flexibilidade; não atribuiu pontuação ao auto respeito e preenchimento do tempo. Esta participante a quatro funções atribuiu pontuação média e a seis funções pontuação baixa. A participante tem idade entre 31 e 40, é solteira, sua mãe e pai completaram apenas a 4ª série e seu cônjuge completou o ensino médio. Tem em sua casa uma estante com mais de 20 livros; tem computador, mas não acessa a *internet.* Em dias normais de trabalho assiste à TV pelo período de 1 hora, realiza trabalhos domésticos pelo período de 1 a 2 horas e gasta de 1 a 2 horas preparando aulas. Tem graduação em Pedagogia e pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior. Afirmou que gosta de ler e lê freqüentemente, pois "gosta de estar atualizada". É assinante de material de leitura (jornal e revista). Tem encontrado muita dificuldade ao trabalhar leitura com seus alunos "pela falta de interesse, falta de curiosidade e espera de respostas prontas".

Para P7, esta dificuldade está ligada à “falta de estímulo da família e das séries iniciais. A participante apontou em ordem de freqüência alguns os materiais que tem lido: jornais, bibliografia do curso, literatura evangélica e leituras de auto-ajuda. No ano de 2006 leu três livros.

A participante P6 (44 pontos) atribuiu: 11 pontos à utilidade, oito pontos à aprendizagem, sete pontos à moralidade, seis pontos ao lazer, quatro pontos ao alcance de alvos sociais definidos, três pontos à flexibilidade, dois pontos à fuga e estímulo, um ponto ao auto-respeito e ao preenchimento do tempo não atribuiu pontuação. A participante tem idade entre 56 e 60, sua mãe nunca estudou, seu pai completou a 8ª série e seu cônjuge completou a faculdade. Tem em sua casa uma estante com mais de 20 livros; tem computador e acessa a *internet*. Em dias normais de trabalho assiste a TV pelo período de 1 hora, realiza trabalhos domésticos pelo período de 1 a 2 horas e utiliza o período de 1 a 2 horas para preparar aulas. Tem graduação em Geografia e Estudos Sociais e pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior. Afirmou que gosta de ler e lê sempre, pois “gosta de estar atualizada, expandir conhecimentos; leio tudo que cai em minhas mãos, até propagandas de lojas”. É assinante de material de leitura semanal. Tem encontrado dificuldade ao trabalhar leitura com seus alunos “pela falta de livros da disciplina e os alunos não têm como comprá-los. Tem dificuldade de interpretação e assimilação; alunos não gostam de livros acadêmicos”. Para P6, esta dificuldade deve-se “ao não desenvolvimento do hábito da leitura e ao não estabelecimento do elo entre a leitura e a realidade; alunos que aprenderam a ler, mas não aprenderam a pensar e a interpretar”. A participante apontou em ordem de freqüência os materiais que tem lido: literatura espírita, literatura infanto-juvenil, leituras de auto-ajuda, gibis, bibliografia do curso, leituras sugeridas por colegas, literatura, revistas científicas, livros sugeridos pelo grupo de estudo, livros didáticos, livros específicos da área, literatura evangélica, jornais e revistas. No ano de 2006 leu dois livros.

Finalizando esta apresentação de resultados do GP, a participante P20 totalizou 55 pontos. Atribuiu 13 pontos ao lazer, 11 pontos à aprendizagem, oito pontos à utilidade, cinco pontos ao estímulo e moralidade, quatro pontos à fuga e flexibilidade, três pontos ao alcance de alvos sociais definidos, um ponto para preenchimento do tempo e auto respeito. Para esta participante, apenas duas funções têm pontuação alta, nível alto, uma função, pontuação média, e sete funções, pontuação baixa. A participante tem idade entre 41 e 45, sua mãe, pai e

cônjuge nunca estudaram. Tem em sua casa um acervo de aproximadamente 400 livros; tem computador, mas não acessa a *internet.* Em dias normais de trabalho não assiste a TV, não realiza trabalhos domésticos e utiliza um período de aproximadamente 1 hora preparando aulas. Tem graduação em Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática e pós-graduação em Matemática. Afirmou não gostar muito de ler e quando o faz "não termina o que começa, pois sente sono". Não é assinante regular de material de leitura, mas compra livros anualmente. Tem encontrado dificuldade ao trabalhar leitura com seus alunos "porque os mesmos não interpretam o que lêem; para se resolver um problema é necessário, em primeiro lugar, a leitura e a passagem dessa leitura em linguagem matemática, para só depois resolverem o problema proposto. Não entendendo o que lêem (ás vezes nem lêem) não entendem o problema; passam a não entender matemática e a não gostar da disciplina."A P20 encontra essa dificuldade sempre e atribuiu isso à falta de prática de leitura. A participante apontou em ordem de freqüência alguns dos materiais que tem lido: literatura evangélica, livros específicos da área, literatura infanto-juvenil, livros didáticos, livros sugeridos por colegas e pelo grupo de estudos e literatura de auto-ajuda. A participante não atribuiu pontuação a jornais, revistas, revistas científicas, bibliografia do curso, gibi, literatura (romances) e literatura espírita. No ano de 2006 leu apenas 1 livro.

Para os participantes do GA, as comparações partiram da constatação de que nos subgrupos as médias variaram de 81 pontos (2 A) a 92 pontos (2 B). As pontuações maiores (127 pontos) foram dadas por três alunos (A53, A56 e A58) do subgrupo 2 B e, a menor pontuação (22 pontos) foi dada por , A52, também do subgrupo 2 B. O Quadro abaixo mostra sistematicamente as maiores e menores pontuações dos subgrupos de GA:

Pontuação/ subgrupos	**Subgrupo 1A Média: 87pts**	**Subgrupo 2A Média: 82pts**	**Subgrupo 2B Média: 92pts**
Pontuação acima da média	A9; A3; A17	A32; A29; A36	A53; A56; A58
Pontuação abaixo da média	A16; A18; A19	A41; A25; A38	A52; A42; A55; A60

Quadro 11 – Destaques das pontuações por participante do GA

A idade das participantes que assinalaram uma pontuação acima da média no GA (A9; A3; A17; A32; A29; A36; A32; A29; A36) está entre 16 e 38 anos.

As participantes A53; A56; A58, todas integrantes do subgrupo 2B, apresentaram a mesma pontuação (127 pontos) e concluíram o ensino fundamental na modalidade EJA. Quanto à escolaridade dos pais, ou adulto responsável, as participantes A9; A17; A58 disseram que estes nunca estudaram; a mãe ou mulher responsável da participante A53 nunca estudou e a da A36 completou a 4ª série; a mãe da participante A32 completou a 8ª série; duas participantes, A29 e A56, informaram que as mesmas concluíram a faculdade, e a participante A3 não soube informar. Quanto à escolaridade do pai ou adulto responsável, as informações foram: completou a 4ª série: A3; completou a 8ª série: A29; A36; completou o ensino médio: A32; A56; a participante A53 não soube informar. Das nove participantes deste grupo apenas três são casadas e informaram a escolaridade do cônjuge: completou a 4ª série: A53; completou a 8ª série: A9; completou o ensino médio: A56. Quanto ao acervo bibliográfico, cinco das participantes dispõem de uma estante com mais de 20 livros: A3; A32; A29; A56; A58. Apenas três têm computador (com acesso à *internet*) A3; A32; A29. Não assistem a TV em dias normais de aula: A9; A17; A53; A56; A58; em contrapartida A32, assiste pelo período de 3 a 4 horas; as demais assistem por um período compreendido entre 1 e 3 horas. Todas se ocupam com trabalhos domésticos em dias habituais de aula, além de trabalharem fora (A29 e A32 não trabalham fora). Das que trabalham fora, A17; A53; A58 são domésticas; A9; A3; A56 e A36 trabalham em indústria de embalagem e mesmo assim, por um período de 2 a 3 horas, ocupam-se de atividades escolares. Pelas estimativas apresentadas concluímos que as participantes computaram o tempo efetivo em horas/aula e 'não além' do período de aula. Quanto às reprovas e abandonos em anos anteriores, três das participantes nunca foram reprovadas nem abandonaram os estudos: A9; A29; A36. As participantes A3; A53 nunca reprovaram, mas abandonaram a escola ao menos uma vez. As participantes A17 e A56 foram reprovadas e abandonaram uma vez os estudos e a participante A32 reprovou e abandonou mais de duas vezes os estudos; a participante A58 foi reprovada apenas uma vez.

Com relação ao item que se referia ao contato com leitura antes da escolarização as participantes A3; A32; A29; A56; A58 afirmaram que a mãe, pai ou irmão mais velho liam para elas quando pequenas. As participantes A9; A17; A32; A29; A36; A56 já liam palavras e frases quando iniciaram a alfabetização e as demais não se recordam. No ano de 2006 apenas uma aluna não leu por iniciativa

própria (A53); as demais, além dos livros indicados pelos professores (média de 2 a 10), leram por iniciativa outros livros (média de 1 a 7 livros).

Na concepção destas alunas, a leitura na escola é uma atividade necessária (A17; A32; A29; A36; A53; A56; A58); também é prazerosa (A3; A17; A29; 53); poderia ser prazerosa, mas da forma como é trabalhada não desperta prazer (A56; A58); requer preparo do professor e este nem sempre tem o devido preparo (A3; A29; A56); as participantes A17; A29; A36 e A53 afirmaram que a leitura é uma atividade tranqüila. Quanto à freqüência de leitura de materiais de uma lista apresentada para que fosse apontada a ordem com que estes materiais são lidos apenas A3 e A36 compreenderam o enunciado, por isso não estabelecemos as devidas comparações. As participantes disseram ter pouca ou nenhuma dificuldade com leitura; as que disseram ter pouca dificuldade apontaram o vocabulário como impedimento (A3; A32; A58); timidez e dificuldade de explicar o que leu em público (A9; A36) barulho (A32). Uma das participantes disse que busca enriquecimento pessoal, mas não pretende dar aula (A32); duas delas (A9 e A3) desejam ser professoras e as demais não responderam.

Na análise do perfil das participantes que apresentaram as menores pontuações em relação à média do grupo (A16; A19; A25; A38; A41; A42; A52; A60) pudemos observar que a idade média delas estava entre de 19 e 42 anos, sendo que: A16 tinha 30 anos, A41 tinha 42 anos e A42 tinha 22 anos quando da coleta dos dados. Todas as outras tinham 19 anos. Apenas uma das participantes concluiu o ensino fundamental pelo PAC (A16) e uma (A41) já havia cursado o médio na modalidade ‘à distância’; as demais são oriundas do ensino fundamental regular e cursavam o ensino médio pela primeira vez (o fator idade reitera este dado, uma vez que 67% das participantes tinham 19 anos no dia da coleta).

No que diz respeito à escolaridade dos pais, ou adulto responsável, as informações foram: pai e mãe nunca estudaram (A16); pai e mãe completaram o ensino médio (A19; A25); mãe e pai completaram a 4ª série (A38; A52); das outras: nunca estudou (A41); completou o ensino médio (A42) e completou a 4ª série (A60). O pai de A41 completou a 8ª série e o pai de A42 completou a 4ª série; o pai de A60 completou o ensino médio. Das oito participantes deste grupo apenas duas são casadas e as mesmas informaram a escolaridade do cônjuge: completou a 4ª série (A16); completou a 8ª série: (A41). Quanto ao acervo bibliográfico, apenas duas das participantes dispunham de uma estante com mais de 20 livros: A25 e A42. Apenas

três contavam com um computador (sem acesso à *internet*): A16; A25; A60. Quanto ao tempo dedicado à TV, em dias normais de aula, duas participantes assistiam por mais de 3 horas (A451 e A42); as demais entre 1 e 3 horas, predominando o período de 1 hora. Cinco das participantes não trabalham fora (A16; A19; A38; A41; A60), as demais trabalham como estagiária (A52), bibliotecária (A25) e zeladora (A42), no entanto todas se ocupam com trabalhos domésticos em dias habituais de aula em suas próprias casas. Quanto ao tempo dedicado às tarefas escolares, apenas uma afirmou que não as realiza (A19) as demais responderam que gastam de 1a 3 horas.

Quanto às reprovações e abandono dos estudos em anos anteriores nenhuma das participantes foi reprovada, no entanto duas delas abandonaram os estudos uma vez (A16 e A41). No que se referia ao contato com leitura antes da escolarização, apenas uma das participantes (A42) afirmou que a mãe, pai e outras pessoas da família liam para elas quando pequena; as demais não vivenciaram este contato. Das participantes apenas A38 e A52 não sabiam ler quando iniciaram a alfabetização; A25 não se recordava e as demais aprenderam sem dificuldade, pois já conheciam algumas palavras. No ano de 2006 apenas uma aluna não leu livros indicados pelo professor (A52) e as demais leram em média 2 livros. Por iniciativa própria as participantes A16, A41, A25 e A52 não leram nenhum livro e as demais leram em média um livro apenas.

Na concepção destas alunas, a leitura na escola é uma atividade necessária (A16; A41; A38; A25; A42; A52; A60); também é prazerosa (A38). Poderia ser prazerosa, mas da forma como era trabalhada não incentivava: (A16; A19; A25; A42; A52; A60). Requer preparo do professor e este nem sempre o tem (A19; A38; A25; A42). Quanto à freqüência de leitura de materiais de uma lista apresentada para que fosse apontada a ordem com que são lidos apenas A25 compreendeu o enunciado, por isso não estabelecemos as devidas comparações. Duas participantes disseram ter pouca ou nenhuma dificuldade com leitura, mas não gostam de ler porque faltou incentivo no primário (A16; A42); as que disseram ter dificuldade apontaram, como razão provável: timidez (A38; A25); ler para os outros e ser submetido à avaliação do professor (A41); o vocabulário difícil e a forma como a leitura é trabalhada (A52; A60); preguiça e falta de tempo, mas admira quem gosta de ler (A42); ler em público (A9; A36) barulho (A32). Das participantes, uma disse que busca enriquecimento pessoal, mas não pretendem dar aula (A32); duas delas (A9 e A3) desejam ser professor e as demais não responderam.

Ao decidirmos assinalar a pontuação dada pelos participantes do GP a cada função da leitura, fizemo-lo porque eles são, pela contingência da função que exercem, formadores de leitores; no entanto, no caso do GA, queremos apenas destacar que as pontuações de valoração alta (aprendizagem, utilidade) estão em conformidade com a condição de alunos e ao mesmo tempo em contraposição com as de pontuação baixa (preencher o tempo e fuga). Isso porque, enquanto alunos eles têm trabalhado a leitura, comumente, como meio de aquisição de novos conhecimentos e por isso, a leitura tem sua utilidade. Por outro, lado estes alunos freqüentam aulas, fazem estágios em horários alternados, dedicam-se a tarefas fora do horário de aula, realizam trabalhos domésticos, por isso deram as menores pontuações para as funções 'preencher o tempo e fuga' o que, a nosso ver, evidencia as condições do tempo e lugar nos quais estão inseridas.

Segundo Silva (1985), é ponto aceito sem contestação que a leitura do texto escrito constitui uma das conquistas da humanidade. Pela leitura, o ser humano não só absorve o conhecimento, como pode transformá-lo em um processo de aperfeiçoamento contínuo (SILVA, 1985, p.22-23, grifo nosso). A aprendizagem da leitura possibilita a emancipação da pessoa e a assimilação dos valores da sociedade. Pudemos perceber, pelas equiparações pontuais das funções de leitura atribuídas por professores e alunos, e dados dos perfis traçados, que eles têm expectativas muito parecidas da prática da leitura.

Nas palavras de Chaves (2000) tal fenômeno implica num embate:

> escolas culturalmente pobres, ambientes formativos redutores, paradigmas e estratégias de ação fechados sobre si mesmos, climas pouco estimulantes e pouco questionantes não podem ser geradores de cidadãos reflexivos, críticos e abertos ao conhecimento e aos seus deslumbres (SÁ-CHAVES, 2000, p.12).

Embate este já sentido por Kleiman e Matêncio (2005):

> como formar os nossos alunos para que possam exercer suas funções de agentes de letramento na escola e na comunidade, de forma independente, flexível e consciente da importância da escrita nos processos de transformação identitária vividos no ambiente escolar? (KLEIMAN; MATÊNCIO, 2005, p. 9-10).

Lima (1980) não tinha uma visão otimista acerca da mediação do professor, pois segundo ele, “o professorado brasileiro não atingiu a Galáxia Gutenberg: utilização do livro”. Para ele, a maioria dos nossos professores se comporta como um leitor medieval que recitava pergaminhos para os alunos analfabetos.

Alarcão (2001) enfatiza que a própria escola concorre para a ineficiência da leitura no Brasil, visto vir formando "analfabetos funcionais", que são treinados para decodificar os signos da língua escrita, mas que não transformam esse ato mecânico em compreensão, o que compromete não apenas sua qualidade de aprendizado, mas também sua formação enquanto cidadãos. São alunos que, mesmo após anos de escolarização, "não revelam as competências cognitivas, atitudinais, relacionais e comunicativas que a sociedade espera e das quais necessita" (ALARCÃO, 2001, p. 16).

Concordamos, em parte, com essas ponderações, porém não deixamos de atentar às contingências estruturais na formação de leitores, como a história de vida de formação leitora, práticas de leitura na família, disponibilidade ou não de acesso a materiais escritos. No entanto contingências de ordem escolar, de ensino propriamente dita, também existem e, por isso, passaremos a avaliar até que ponto as prescrições de leitura propostas pelo GP podem interferir nos modos de ler do GA.

Entendemos, porém, que estas prescrições podem atenuadas pela ‘des-filiação’ de paradigmas como alerta Pompougnac (2005):

> o acesso ao mundo do livro procede da filiação: a criança “burguesa” herda o ler na medida em que vive num universo em que se manifestam hábitos de leitura. [...] Mas o aprendizado, [...] a formação de si mesmo como leitor autêntico, autônomo e singular, supõe uma ruptura com essa filiação, uma crise que emancipa o saber-ler do mundo cultural em que ele foi recebido como herança. [...] uma representação da leitura como atividade liberada, emancipada, como elaboração de um compromisso entre a gravidade do livro e o prazer da leitura (apud KONS, 2005, p.4).

Cremos que aprender e ensinar não são processos isolados, pois que, na maioria das vezes, são reciprocamente dependentes e apresentam contingências específicas para sua ocorrência. Estamos, então, diante de outra

questão: até que ponto estes limites são evidenciados ou percebidos quando as professoras prescrevem leituras às participantes do GA? Ou ainda, até que ponto o GA percebe que esta dinâmica pode ser quebrada, uma vez que, se isso não ocorrer, estarão formando futuros leitores a partir de prescrições que proporão no futuro?

4.4 Prescrições da Leitura pelo GP e Possíveis Relações com os Modos de Ler do GA

Para o relato da análise dos dados, o procedimento adotado foi o de, inicialmente, apresentar algumas das relações comparativas no interior do grupo e em seguida as verificadas entre os grupos, isto é, entre os subgrupos do GA e as destes com o GP.

Apresentaremos inicialmente as auto-avaliações relativas ao desempenho leitor dos participantes do GA. Se os respondentes atribuíssem nota máxima a todos os itens relativos a essa dimensão, veríamos que as somatórias possíveis seriam: na turma G1A, 120 pontos; na G2A, 126 pontos e na turma G2B, 120 pontos, visto serem os números de participantes, respectivamente de 20, 21 e 20.

Tabela 9 – Auto-avaliação do GA como leitores de texto geral e texto acadêmico

GRUPOS	PONTUAÇÃO POSSÍVEL	PONTUAÇÃO COMO LEITOR	PONTUAÇÃO COMO LEITOR ACADÊMICO
1A	120	80	68
2A	126	83	74
2B	120	66	56

Para a análise das respostas dos instrumentos que buscaram elucidar as prescrição da leitura pelo GP e as possíveis relações com os modos de ler do GA (Apêndices F; G) foram resgatadas as categorias apontadas por Pullin

(2006) tendo como fonte os resultados e ponderações da pesquisa de Kons (2005) já anunciadas e descritas no cap.2: categoria 1 – indicação X uso do texto; categoria 2 - auto-avaliação como leitor de textos no geral; categoria 3 - perfil geral dos participantes como leitores; categoria 4 - opinião dos participantes acerca de texto indicado; categoria 5 – interesse e dificuldade da leitura dos textos indicados.

A valoração atribuída às respostas nessas categorias obedecem aos seguintes critérios: para os itens fechados e que apresentam as alternativas: sempre (4 pontos); freqüentemente (3 pontos); algumas vezes (2 pontos); raramente (1 ponto) e nunca (zero ponto). Os itens que apresentam SIM/NÃO como possibilidade de resposta serão tabulados em forma de descrição estatística percentual, o mesmo ocorrendo com os que apresentam alternativas A; B; C; D. Os itens que possibilitam ao respondente acrescentar informações e/ou tecer comentários serão organizados por indicação da coincidência de respostas bem como a da freqüência com que isso ocorre.

Na categoria em que o respondente avalia seu desempenho leitor, a pontuação obedeceu ao seguinte esquema valorativo: ótimo (6 pontos); bom (5 pontos); médio (4 pontos); regular (3 pontos); fraco (2 pontos) e péssimo (1 ponto).

Ao elegermos o presente instrumento para o levantamento dessas informações estávamos cientes quanto ao “poder presente em todas as instâncias da sociedade, poder este acompanhado de resistência” (FOUCAULT, 2004, p. 125); e quanto aos vestígios desse poder evidenciados nas práticas de leitura propostas e ‘impostas’ pelas diferentes instâncias sociais e, de modo muito específico, pela escola. Kons (2005) afirma que estes vestígios são detectáveis na seleção dos textos por parte dos docentes, no prazer ou falta de prazer que o aluno sente em relação à leitura, na postura do professor em sala de aula, na própria autoridade dos autores e dos textos selecionados. Se assim é, no recorte estabelecido para esta análise, poderíamos apenas reafirmar as ponderações de Kons, mas porque o poder é acompanhado de resistência, então nosso trabalho poderá apresentar vestígios de outra ordem a partir das prescrições de leitura na escola que agrega a amostra dos participantes da nossa pesquisa.

4.4.1 Indicação X Uso do Texto

A leitura escolarizada tem suas especificidades e, tratando-se de um curso de ensino médio, destinado à formação de docentes, estas especificidades tornam-se ainda mais pertinentes (por vezes impertinentes). As funções de maiores pontuações apontadas por GP e GA, como vimos anteriormente, foram as de aprendizagem, utilidade e lazer. A nosso ver, a pontuação dada para aprendizagem e utilidade decorre de uma concepção de leitura que, se não é a que está verdadeiramente no consciente coletivo das participantes, poderia ter sido apontada revelando 'o poder' anunciado por Foucault (2004). Cientes estamos de que as auto-análises feitas em um espaço curto de tempo nem sempre são evidências confiáveis de práticas instaladas no interior da escola, e do perigo que pesquisadores correm ao cristalizar resultados contextuais tomando-os como 'universais'. Nesse caso, cumpre-nos analisar os dados apresentados e estabelecer pontos de comparação entre as respostas apresentadas pelas participantes (professoras e alunas), sem querer com isso sedimentá-las e perpetuá-las, o que já seria outra forma de poder.

Lembramos que as alternativas para as questões deste instrumento eram as mesmas, com pequenas adequações necessárias nos enunciados. Uma das professoras, a P13, não respondeu alegando que "a "disciplina de Matemática não trabalha leitura, por isso não poderia responder o questionário". O posicionamento da participante não só prescreve a concepção de leitura e de quem é a responsabilidade pelo seu encaminhamento no contexto escolar, como também reforça a concepção que muitos outros professores têm acerca dessa responsabilidade. Nas palavras de Rösing (1996, p. 22) "a formação de leitores não é tarefa exclusiva dos professores de Língua Portuguesa, mas é compromisso de todos os educadores (...), uma dinâmica multidisciplinar". A decisão do P13 em não responder alterou o número de respondentes. Além disso, no dia da aplicação do instrumento faltaram cinco alunas (A7, A43, A46, A49, A60), sendo A7 do subgrupo 1A e as demais do subgrupo 2B. Por conseguinte, o total de respondentes de GA ficou reduzido para 56.

No tocante à contextualização dos textos indicados para esclarecer pontos importantes quanto à sua utilização, 23% do GP afirma que sempre o faz; 38% o faz freqüentemente; 28% algumas vezes e, 10% raramente e nunca. O GA

por sua vez informou que isso ocorre sempre por parte de seus professores (40%); 30% indicou tal prática como freqüente; 23% das participantes assinalou que isso ocorre algumas vezes e para 7% a opção é raramente e nunca. Estes resultados apontam que, tanto na opinião das participantes do GP quanto das do GA, a contextualização do texto é uma prática bastante utilizada. No entanto, enquanto 90% das professoras do GP afirmam que relacionam a pertinência do texto indicado com o tema (sempre e freqüentemente), o GA contesta-o dizendo que apenas 60% dos professores o fazem. O mesmo aconteceu com entre os textos e itens do programa. No GP, 90% afirmou que esta postura é adotada sempre e freqüentemente, ao passo que no GA apenas 53% das professoras assim se comportam.

Analisamos a indicação dos propósitos da leitura dos textos e o esclarecimento sobre os seus objetivos, porque 75% do GA e 70% do GP informaram que indicam os propósitos da leitura. No entanto quanto aos esclarecimentos dos objetivos do texto apenas 16/22 GA respondeu a esse item (16/16). Considerando, então (n=16), as alternativas sempre e freqüentemente, podemos afirmar que a opinião das respondentes é a de que seus professores explicam os objetivos da leitura. A decisão de 20% das professoras do GP em não apresentar respostas pode ter sido em razão de elas julgarem que ambas as questões tratam da mesma coisa, quanto ao que discordamos. No entanto, este pode também ter sido o entendimento de algumas participantes do GA, porque os resultados apresentados foram muito próximos: 75% do GA e 70% do GP.

Quanto ao relacionamento dos textos com leituras anteriores consideramos o n=20 para o GP porque um professor deixou em branco a questão. Faz tal relacionamento: sempre, 15%; 45%, freqüentemente e 40%, ocasionalmente. As respostas do GA foram: 28% afirma que o faz sempre e 25% freqüentemente. O destaque está no fato de que 32% das participantes afirmam que este procedimento é adotado ocasionalmente; 10%, raramente; e 5%, nunca. Se considerarmos a somatória, (47%), tal resultado pode ter uma estreita relação com a análise que apresentamos acerca dos conhecimentos prévios da leitura e conhecimento textuais. Parece-nos que o GP, ao não acionar os conhecimentos prévios já adquiridos em leituras propostas anteriormente por ele próprio, reforça o pouco entendimento (ou entendimento parcial) que, seguramente, afeta o trabalho com textos.

O próximo passo consistiu em analisar se o GP informa, numa fase anterior à leitura propriamente dita, sobre as atividades a serem desenvolvidas pós-leitura. No GP, 70% respondeu que o faz sempre; 28%, freqüentemente; e apenas, 2% às vezes. O GA afirma que 50% de suas professoras o fazem sempre; 32%, freqüentemente; 14%, ocasionalmente; e 4%, nunca.

Um aspecto analisado na Categoria 1, dentro da contextualização e uso da leitura, foi o das vinculações anunciadas. Pelos itens propostos, os vínculos foram: relação do texto com o assunto da aula; relação com conhecimentos trabalhados anteriormente; conceitos e categorias propostas pelo autor. A esses três quesitos um professor não deu resposta e por isso consideramos para fins de análise n=20. As participantes do GP afirmam que estabelecem vinculação dos textos com conhecimentos trabalhados anteriormente, o que contradiz o que foi apresentado no item anterior, pelo que verificamos que 47% do GP o faz poucas vezes e isso é confirmado pelo GA que revelou que 32% do GP só 'às vezes' tem esta preocupação. Quanto à vinculação de conceitos e categorias propostas pelo autor outra contradição foi detectada: 45% do GP afirmou que freqüentemente estabelece esta vinculação; 25% fá-lo sempre; e 30%, às vezes; no entanto, 50% do GA deu como resposta às vezes, seguido de 21% que assinalou freqüentemente. Apenas 16% apontou sempre como resposta ao lado de 13% que assinalou raramente.

A nosso ver, estas respostas são indicadoras da pouca compreensão que os professores têm de estratégias de leitura e conhecimento das especificidades dos gêneros textuais. O estudo dos gêneros constitui-se, sem dúvida, uma contribuição das mais importantes para o ensino de Língua Portuguesa conforme pregam os PCNs. A esse respeito Koch (2007) afirma: "somente quando nosso aluno possuir o domínio dos gêneros mais correntes na vida quotidiana, ele será capaz de perceber o jogo que freqüentemente se faz por meio de manobras discursivas que pressupõe esse domínio" (KOCH, 2007, p.59).

A última questão da Categoria aborda a condição para a participação dos alunos nas discussões sobre os temas/assuntos dos textos propostos. Metade das participantes do GP disse que facilita a participação dos alunos sempre, 45% freqüentemente ao lado de 5% que o faz às vezes. No entanto, a posição do GA mostrou-se divergente: se somarmos as opções freqüentemente e às vezes temos 58% contra 37% da alternativa sempre.

Concordamos com Marcondes (2002), Soares (2001) e Sando (2007) quando apontam a formação do professor como um obstáculo à adoção de uma postura crítica por parte de seus alunos diante da leitura, uma vez que foram ‘formatados’ numa perspectiva de sublimação daquilo que está dito no texto. Muitos professores não têm coragem de discordar do autor do texto e do autor do livro didático quando este interpreta um texto, isso porque se vê como um repetidor de sentidos e não se permite produzir sentidos.

Coracini (2005) afirma que o trabalho com textos na escola ainda é realizado segundo a concepção de que o texto tem uma única significação, ou seja, a que está no texto, aquela informada pelo autor. O professor, por sua vez, é reconhecido oficialmente pela sociedade como aquele que deve reconhecer essa significação, a chamada ‘boa significação’, e acaba ficando a cargo dele, ou do livro didático, escolher o que é mais importante no texto.

O professor ainda não descobriu a dimensão do seu poder (ou falta de poder) na educação. Este papel é reforçado pelas palavras de Marcondes que diz "só um formador reflexivo pode formar alunos reflexivos...", e complementa esclarecendo que todos nós devemos refletir na ação e sobre a ação, mas que só se tornam professores realmente reflexivos aqueles cuja prática reflexiva se tornar uma postura permanente, "inserindo-se em uma relação analítica com a ação, chegando a fazer parte da identidade deste profissional no exercício cotidiano da profissão" (MARCONDES, 2002, p. 195, 197).

O enfoque da prática reflexiva do professor reflexivo como proposta por Schön (1992), ganhou relevância no documento produzido pelo MEC, Referenciais para a formação de professores (MARCONDES, 2002, p. 190) o que poderia estar transformando paulatinamente a postura dos professores e conscientizando-os da importância de trabalharem, por exemplo, a leitura de maneira reflexiva e plural.

Ao professor está sendo dado respaldo ‘legal’ para exercitar sua prática reflexiva junto aos alunos e, se a intencionalidade do emissor é parte importante no processo de comunicação (autor do texto e professor), deve-se considerar que a discussão travada a partir dos textos é mais ampla do que a própria intencionalidade. Por isso professores e alunos precisam ousar e admitir que textos são leituras preferenciais, mas não unívocas. Este é, ao menos, o princípio que está na base do que nos expõe Chartier (1990). Ou seja, segundo o autor, uma

mensagem codificada com um determinado significado pode ser decodificada em sentido diferente e, apesar dessa apropriação diferenciada, um tipo de leitura particular tende a predominar. Isso porque a vida social é organizada de maneira hierárquica a partir de significados dominantes ou preferenciais dos discursos (CHARTIER, 1990), e a escola pode ainda ser uma via para quebrar este 'padrão'.

Buscamos estabelecer alguns critérios para o exame das respostas dos participantes a fim de não incorrermos no erro anunciado acima: leitura unívoca e, por isso, equivocada. Pela escuta atenta das respostas apresentadas nos foi possível constatar que muitos professores do GA não admitem outra leitura e interpretação de texto senão a que eles privilegiam e fazem. A contextualização e definição de metas para a leitura também são negligenciadas.

4.4.2 Perfil Geral das Participantes e Auto-avaliação como Leitor

Ao traçarmos o perfil geral das participantes e as funções que elas atribuem à leitura, incluímos a definição do seu perfil de leitoras. Para definirmos o seu perfil a partir da sua auto-avaliação pedimos que elas considerassem os textos em geral e os textos acadêmicos. Quanto aos textos acadêmicos, como direcionamento, as questões pediam que elas respondessem se o interesse pela leitura de textos teóricos aumentou após o ingresso no curso, se esse tipo de leitura teve início após o ingresso no curso, quais seriam as preocupações diante da leitura (indicação) destes textos e se a leitura (indicação) destes textos condiz com as formas de avaliação. Por último foi pedido que elas fizessem uma auto-avaliação.

No GA (n=56), 80% passou a ler estes materiais após o ingresso no curso; no GP este índice cai para 50%, o que se explica pelo contato já existente no professor com textos teóricos na graduação, pós-graduação, cursos de aperfeiçoamento e preparo de aulas. No GA (n=56) 77% afirmaram que o gosto pela leitura de textos teóricos aumentou e no GP (n=18), 66%. Este resultado parece estar justificado na questão seguinte que referente ao momento em que a leitura de textos teóricos teve início.

Quanto à preocupação principal com a leitura de textos acadêmicos constatamos que há uma distância considerável nas expectativas de GA e GP. No

GA, 42% preocupa-se em interpretar o que o autor escreveu, de modo a poder *reproduzir essas informações* posteriormente (essa preocupação revela o caráter avaliativo da leitura e o retorno exigido pelo professor); 28% espera compreender o texto, relacionando-o a outros conhecimentos que já tem, buscando *saber que estratégias e ou argumentos o autor* usa para conduzir à conclusão que tem em mente; 26% têm como preocupação *compreender o texto, relacionando-o a outros conhecimentos* que já dominem e 4% aponta outra preocupação bem clara: *a avaliação do professor*.

No entanto, 55% do GP se preocupa, em primeiro lugar, que os alunos compreendam o texto, relacionando-o a outros conhecimentos que eles já dominaram, buscando *identificar as estratégias e ou argumentos usados pelo autor para conduzir à conclusão* que propõe; 30% espera que eles compreendam o texto *relacionando-o a outros conhecimentos que já dominaram* e 15% espera que eles *interpretem o que o autor escreveu de modo a poder, posteriormente, reproduzir essas informações.*

Note-se que 42% do GA e 15% do GP informaram que preocupam-se em *reproduzir as informações* obtidas pela leitura. Esta informação é reveladora. Muito embora o professor nem sempre verbalize o caráter avaliativo da leitura, suas ações concorrem para criar a expectativa de uma verificação automática da compreensão dos dados/informações do texto. Pensamos que não é a inexistência deste objetivo que vá prejudicar o desempenho de leitura dos alunos, mas esse não pode ser o principal argumento sobre o qual se deva assentar o exercício da leitura, porquanto já anunciamos, aqui, que muitos profissionais ainda vêem o texto como uma entidade que revela o seu significado e o bom leitor é aquele que encontra o que foi 'deixado' pelo autor do texto como nos lembra Coracini (2003).

Quanto à adequação dos textos às formas de avaliação parece não haver consenso entre os subgrupos, pelos resultados que obtivemos. O subgrupo 2A foi o que expressou uma concordância maior (94 pontos), seguida do 1A (86 pontos) e do 2B (75 pontos). No entanto, os professores (n=22) apresentaram essa concordância com 105 pontos. Os resultados apontados pelos alunos coincidem com os resultados anteriores, segundo os quais, o GP não esclarece os objetivos da leitura.

Apresentaremos a seguir as atribuições valorativas do desempenho leitor dos participantes do GA e GP. Consideramos que, se os respondentes

atribuíssem nota máxima, a pontuação total seria: no subgrupo 1A (n=20), 120 pontos; no subgrupo 2A (n=21), 126 pontos, no subgrupo 2B (n=20), 120 pontos e no GP (n=20), 120 pontos

Tabela 10 – Auto-avaliação do GA e GP como leitores de texto

GRUPOS	PONTUAÇÃO MÁXIMA	TEXTOS EM GERAL	TEXTOS ACADÊMICOS
1 A	120	80	68
2A	126	83	74
2B	120	66	56
GP	122	92	90

Pelas informações da tabela anterior notamos que o subgrupo 2B indicou a menor pontuação nos dois quesitos e os subgrupos 1A e 2A se equipararam nas pontuações, mas os dados acima estão em discordância com informações anteriores; isso porque, se considerarmos os perfis dos alunos que apontaram maior e menor pontuação nas funções de leitura, percebemos que eles dizem apresentar pouca e média dificuldade em leitura e, neste instrumento, acusam não ter um bom desempenho.

O GP apresentou a maior média, mas quando analisamos separadamente cada subgrupo obtivemos algumas informações importantes. Como leitor de textos em geral, G10 se auto-avaliou como bom e, como leitor de textos acadêmicos, médio; ao passo que G11 apresentou-se como péssimo leitor de textos acadêmicos e como leitor médio de textos em geral. Os demais se apresentaram nos mesmos níveis. Destaque recebe a avaliação de P4 e P9, que se vêem como ótimos leitores de textos em geral e de textos acadêmicos, no entanto P9 foi o professor que apresentou uma das menores pontuações nas funções de leitura (56 pontos). A pontuação atribuída às funções de leitura pelo P4 foi 104 pontos, o que parece ser mais coerente com a auto-avaliação de leitor apresentada. O participante P13 atribuiu maior pontuação para as funções de leitura (109), supostamente significando que está em contato com diferentes tipos de textos e se vê como um leitor mediano, tanto de textos em geral como de textos acadêmicos.

A análise do próprio desempenho como leitor também revelou dados interessantes. Apenas duas participantes se auto-avaliaram como ótimas leitoras de

textos em geral: A31 e A56, mas, em textos acadêmicos, a primeira avaliou-se como leitora mediana e a segunda como boa leitora. Apenas uma participante (A25) declarou-se péssima leitora de textos em geral e quatro participantes (A2, A25, A52, A61) se vêem como péssimas leitoras de textos acadêmicos. A participante A20 está no nível regular nas duas modalidades; A10 e A41 declararam-se fracas leitoras nas duas modalidades de leitura. A2 se vê nos níveis fraco (textos em geral) e péssimo (textos acadêmicos). Oscilando entre os níveis: regular, fraco e péssimo temos ainda A19; A22; A30; A60 em textos gerais e A4; A8; A30 em textos acadêmicos. Os demais se enquadraram no nível bom e médio.

No GA nenhuma participante se avaliou como ótimo leitor de textos acadêmicos e no nível bom apenas 16%. No GP, este índice avança para 10% no nível ótimo e para 45% no nível bom. Nos níveis regular, fraco e péssimo colocou-se 21% do GA e nenhum do GP, mas no nível médio, 51% do GA e 45% do GP.

Nos textos gerais declararam-se no nível ótimo (A31; A56) e duas participantes do GP (P4; P9). Nos níveis regular, fraco e péssimo estão 21% do GA e apenas um participante do GP, o que nos levou a constatar que enquanto 85% do GP se mostrou no nível bom e médio, este percentual cai para 75% no GA.

O maior índice está no nível médio, tanto no GA (39% para leitura de textos em geral e 51% para textos acadêmicos) como no GP (45% para as duas modalidades), o que revela que “o alunado mudou” e seus integrantes são acusados de desmotivados e com falhas na interpretação. Mas não foram apenas os alunos que mudaram. Também os professores, isso porque nos primeiros sessenta anos do século estes pertenciam a uma elite sociocultural e, hoje estão vendo o prestígio do magistério se desfazer. Clare (2006) nos lembra que das classes média e alta é que provinham os professores e por opção (vocação ou interesse profissional). Hoje passam a interessar-se por outras profissões mais rendosas e se afastam do magistério, mudando-se o perfil do professor. Antes, uma profissão que conferia *status* às moças de classe média e alta; agora representa a ascensão social para os que pertencem à classe mais pobre da sociedade (CLARE, 2007).

Não pretendemos cristalizar a análise destes resultados como padrão pelo tipo de participantes (alunas e professoras de uma escola de formação de professores), nem como sobre eles firmarmos conclusões precipitadas. Cremos que os leitores devem, sim, levar em conta o perfil dos participantes. Entretanto, cumpre-nos destacar que as mediações mais consistentes têm sido possibilitadas

por estes professores, cujas posturas apontam para uma tímida e efetiva mudança no enfoque dado à leitura no referido curso.

4.4.3 Opinião dos Participantes Acerca dos Textos Indicados

A palavra ‘opinião’ conferida a esta categoria já revela a ênfase no caráter subjetivo que atribuímos às respostas. Mas como nos lembra Larrosa:

> pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas, também, com aquilo que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos (LARROSA, 2002, p.133).

As questões buscaram pinçar a opinião das participantes acerca dos textos indicados nas diversas disciplinas do núcleo comum e parte diversificada do referido curso. Os enunciados das quatro questões palavras-chave como ‘gosto, difícil, chata e desinteressante’ deram ao respondente do GA uma abertura maior para respostas, sendo tal abertura confirmada pelas justificativas apresentadas, ou seja, 51% das participantes justificaram os quatro itens; a grande maioria dos outros 49% apresentaram algumas justificativas. No GP apenas 23% apresentou justificativa (parece não ficar ‘bem’ revelar o que pensam a respeito da bibliografia proposta para o curso dentro da sua disciplina), no entanto a opção de assinalar apenas uma entre as opções bastou para que nossas análises prosseguissem.

As opções para as respostas apresentadas sob uma graduação modalizadora (sempre, freqüentemente, algumas vezes, raramente e nunca) foram transformadas em pontuação com os valores quatro, três, dois, um e zero para cada uma delas. A Tabela 11 apresenta em dados percentuais a opinião de GP e GA acerca de textos indicados.

Tabela 11 – Opinião dos participantes acerca dos textos indicados

Questões/ Opções de resposta	Gosto pela leitura de textos indicados	Considera a leitura destes textos DIFÍCIL	Considera a leitura destes textos CHATA	Considera a leitura destes textos DESINTERESSANTE
SEMPRE	5% (GP) 7% (GA)	- 15% (GA)	- 7% (GA)	- 10% (GA)
FREQUENTEMENTE	42% (GP) 13% (GA)	16% (GP) 10% (GA)	26% (GP) 23% (GA)	21% (GP) 20% (GA)
ALGUMAS VEZES	53% (GP) 64% (GA)	64% (GP) 64% (GA)	42% (GP) 46% (GA)	32% (GP) 39% (GA)
RARAMENTE	- 11% (GA)	10% (GP) 11% (GA)	16% (GP) 13% (GA)	21% (GP) 20% (GA)
NUNCA	- 5% (GA)	10% (GP) 2% (GA)	16% (GP) 11% (GA)	26% (GP) 18% (GA)

Ricardo Azevedo, em entrevista a João Zuccaratto para o site do Leia Brasil (2007), aponta para algo que poderá esclarecer o posicionamento de professores e alunos acerca da leitura no ambiente escolar como o desenhado pela Tabela 11. Para o escritor, a leitura é um processo construtivo lento e demorado que exige trabalho, treino e capacitação. Este escritor estabelece ainda as diferentes posturas adotadas diante da diversidade de gêneros textuais quando afirma que existem tipos de leitura: ler ficção pode ser muito diferente do que ler poesia. Estudar através da leitura é diferente de ler tanto ficção quanto poesia. O autor revela ainda que, mesmo sendo um leitor habitual e escritor reconhecido, quando optou pelo mestrado e doutorado descobriu que tinha o hábito da leitura, mas não sabia estudar. Demorou até conseguir atingir certo ritmo de leitura satisfatório.

A leitura a respeito da qual investigamos é aquela à qual Ricardo Azevedo reporta-se: à leitura de estudo, leitura com vistas à aprendizagem, leitura de caráter utilitário e ‘obrigatória’, mas que é estritamente necessária, uma vez que sem ela a razão de ser da instituição escolar se perde. Ainda assim, o posicionamento do GP se assemelha, e muito, com o do GA nos pontos convergentes e divergentes, ou seja, afirmam que gostam ‘algumas vezes’ do que lêem, salientando, no entanto, que esta leitura ‘algumas vezes’ é difícil, chata e desinteressante. A divergência está na percentagem: 42% do GP afirma gostar do que lê contra 13% do GA. Em todos os outros níveis que denotam o gosto e a opinião acerca dos textos, as percentagens estão muito próximas, o que nivela as participantes em graus de expectativa acerca dos textos com os quais têm de trabalhar no cotidiano da escola.

Poderíamos recorrer à poesia para caracterizar *a luta* com os textos em ambiente escolar, como bem sintetiza Drummond em seu poema “O lutador” onde expressa sua labuta com as palavras, tentando atraí-las para perto de si, quando se refere à produção escrita. No poema, referente a este tema, nas palavras de Merquior (1996, p. 72), o poeta não desiste da luta e tenta *apanhar as palavras para delas não apanhar*. Assim é o trabalho com leitura na escola, laborioso, do qual não se pode desistir.

Perrotti (1999) inspirado por Sartre diferencia “ledores” de “leitores” (Sartre cria o paradoxo “fazedores de livros” e “escritores”). Para Perrotti

> os primeiros seriam sujeitos que se relacionam apenas mecanicamente com a linguagem, não se preocupando em atuar efetivamente sobre as significações e recriá-las. O texto é tabula rasa, exposição sem mistérios das poeiras do mundo. Os leitores, ao contrário, seriam seres em permanente busca de sentidos e saberes, já que reconhecem a linguagem como possibilidade e precariedade, como presença e ausência ao mesmo tempo, ambigüidade irredutível face aos objetos que nomeia (PERROTTI, 1999, p. 87).

Parece-nos que as leituras de textos na escola têm assumido o caráter utilitário da leitura como fonte de aprendizagem, no entanto, a função de despertar o prazer, apontada entre as três funções de maior valoração no GP e GA confronta-se com as percentagens apresentadas: gostar sempre: 5% (GP) 7% (GA); gostar raramente: 5% (GP) 7% (GA); gostar nunca; 5% (GA).

Concordamos com Azevedo (2007) quando coloca a leitura como um processo construtivo demorado que exige trabalho, treino e capacitação. A esse treino, ininterruptamente, devem se submeter alunos e professores, mas o papel mediador tão fundamental, este é, ainda, função do professor.

Ousar e experienciar uma nova concepção de leitura pode ser o início de uma mudança. Não basta saber, é preciso permitir que o que sabemos nos modifique, nos transforme. Nenhum participante insinuou que a leitura não seja importante, mas apenas conceber a leitura como instrumento valioso sem o qual o trabalho não tem sentido não basta. É preciso conceber a leitura como possibilidade de formação e transformação, como nos lembra Jorge Larrosa (2002, p. 136)

> para que a leitura se resolva em formação é necessário que haja uma relação íntima entre o texto e a subjetividade. E se poderia pensar essa relação como uma experiência, ainda que entendo experiência de um modo particular. [...] Vemos o mundo passar diante de nossos olhos e permanecemos exteriores, alheios, impassíveis. Consumimos livros e obras de arte, mas sempre como espectadores ou tratando de conseguir uma satisfação transcendental e instantânea. "Sabemos muitas coisas, mas nós mesmos não mudamos com o que sabemos". [....] Pensar a leitura como formação supõe cancelar essa fronteira entre o que sabemos e o que somos, entre o que *passa* (e que podemos conhecer) e o que *nos passa* (como algo que devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos (LARROSA, 2002, p. 136. Grifo nosso).

Romper com paradigmas é um processo doloroso, mesmo quando as mudanças são para melhor. Por isso, 'repensar' a leitura na escola e colocá-la como a via pela qual todos devem caminhar não extingue, por completo, dificuldades pontuais.

4.4.4 Interesse e Dificuldade da Leitura dos Textos Indicados

Para destacar as dificuldades mais comuns no trabalho com o texto, formulamos as questões ligando-as ao trabalho do professor; às condições estipuladas por ele antes da leitura, às formas como expõe o assunto e às formas como discute os textos em sala de aula. Vejamos em resultados percentuais como estas questões foram sentidas pelo GP e GA. O interesse ou não pela leitura de textos propostos depende:

Tabela 12 – Interesse, ou não, pela leitura de textos propostos: GP e GA

Opções de resposta	do tema/professor	das condições estipuladas quando da proposição da leitura	do modo como cada assunto é exposto	das formas como se discutem os textos em sala
SEMPRE	42% (GP) 27% (GA)	31% (GP) 19% (GA)	31% (GP) 30% (GA)	52% (GP) 43% (GA)
FREQUENTEMENTE	37% (GP) 15% (GA)	30% (GP) 38% (GA)	42% (GP) 28% (GA)	38% (GP) 43% (GA)
ALGUMAS VEZES	21% (GP) 48% (GA)	21% (GP) 40% (GA)	15% (GP) 39% (GA)	10% (GP) 12% (GA)
RARAMENTE	0% (GP) 5% (GA)	5% (GP) 3% (GA)	5% (GP) 3% (GA)	0% (GP) 2% (GA)
NUNCA	0% (GP) 5% (GA)	5% (GP) 0% (GA)	0% (GP) 0% (GA)	0% (GP) 0% (GA)

Os resultados da primeira coluna devem ser interpretados de maneiras diferentes porque, no instrumento do entregue ao GP, o enunciado era: o interesse de seu aluno, ou não, pela leitura indicada por você, depende do tema do texto? ao passo que para GA o enunciado dizia: o interesse, ou não, pela leitura indicada por meus professores depende do professor? A grande maioria do GP (79%) afirmou que isso acontece sempre e freqüentemente, enquanto que 21% indicou que acontece algumas vezes, e nenhum participante assinalou raramente e nunca, o que nos leva a concluir que o professor atribui à escolha do tema como determinante para o aluno ter, ou não, interesse pelo texto. A seleção do texto é de competência do professor e, se os alunos não têm correspondido às expectativas demonstrando 'interesse', o razão pode estar na escolha não adequada do texto. Por outro lado, para as alunas participantes, o interesse pela leitura de textos prescritos depende do professor (61%) sempre e freqüentemente, enquanto 21% aponta que isso ocorre ocasionalmente. Buscamos elucidar estes resultados pelas ponderações das justificativas de alguns representantes de GA.

A4 afirma que o interesse "depende, a princípio do professor, porque dependendo da forma como expõe o assunto, o aluno sente-se motivado a ler"; no entanto esta participante pondera: "muitas vezes o professor expõe o assunto da melhor maneira que consegue, mas mesmo assim o aluno não se interessa; então o professor não pode 'ficar' responsável pelo seu desinteresse". A participante A5 amplia esta dependência dizendo que "o professor, desde as séries iniciais, é o

grande responsável pela prática de leitura de seus alunos; se o professor começar bem cedo com as crianças pequenas, com certeza, elas serão ótimos leitores no futuro".

A6 diz: "tem professor que manda a gente ler coisas que não são necessárias (às vezes o assunto nada tem a ver com a aula), enquanto outro dá coisas importantes para lermos e depois discutimos o assunto; isso desperta interesse". A participante A10 aponta um dado extremante subjetivo, mas bastante pertinente: "se eu gostar do professor, do jeito que ele expõe as coisas, a leitura vai de vento em popa". Freire (1992, p.11) reflete sobre tal questão:

> é na fala do educador, no ensinar (intervir, devolver, encaminhar), expressão do seu desejo, casado com o desejo que foi lido, compreendido pelo educando, que ele tece seu ensinar. Ensinar e aprender são movidos pelo desejo e pela paixão (FREIRE, 1992, p.11).

Não é nossa intenção simplificar questões complexas colocando as razões primeiras do desinteresse do aluno em ler na pessoa do educador e em sua ação pedagógica, mas não podemos desconsiderar que muitas vezes o poder exercido sobre nós pelo 'outro' pode manifestar-se em forma de fascínio ou de rejeição. Nas palavras de A11, o aluno percebe quando o professor gosta do que faz e para esta participante "o professor tem que ter sempre interesse e disposição 'pela' leitura para poder 'passar' para o aluno". Por sua vez, A16 diz que o motivo pelo qual ela não tem lido muito é porque "há professores que forçam o aluno gostar do que eles gostam, e não aceitam que a gente diga que aquilo é chato". A19 esclarece: "se eu não tenho muita afinidade com o professor já perco o interesse pela matéria, e assim, pelas coisas que são dadas por ele". A22 pondera: "o interesse não depende do professor, mas do texto que ele escolhe". A 26 argumenta que "o hábito da leitura não é exclusividade da escola, mas se a família não tem como levar a criança a gostar de ler, essa função passa a ser do professor, principalmente o das séries iniciais.

A participante A34 continua: "se o aluno for estimulado pela emoção, pelo amor que o professor tem pela leitura, possivelmente seu aluno será um ótimo leitor e escritor; fará a leitura de mundo com mais facilidade; por isso é necessário que o professor viva aquilo que ele ensina, para que não venha a ser confrontado

depois. A participante A38 é mais moderada: “às vezes depende do professor, porque fala tão bem do livro que a gente fica curioso e acaba lendo”. A39 avança: “o professor é realmente o centro da sala de aula e tudo depende dele, portanto dependendo da forma como ele passa os textos e da maneira como vai trabalhá-los, desperta, sim, mais o interesse pela leitura”.

A42 informa que “tem professor que nem explica nada, só entrega em nossa mão e a gente se vira”. Para A53: “geralmente são textos difíceis de entender, dependendo do professor até fica mais fácil, se ele tiver paciência para tirar as dúvidas, ajuda muito”. A56 assinala: “precisamos saber incentivar sem agredir os *QIs* daqueles que não tiveram estudo e conhecimento; ajudar sem dificultar e pôr barreiras, para que possa um dia abrir os olhos e ver que tudo é possível nesta vida”. Para Heidegger, “onde a relação entre professor e aprendizes é verdadeira, nunca entra em jogo a autoridade do sabichão, nem a influência autoritária de quem cumpre uma missão” (apud LARROSA, 2002, p. 151-152). A61 finaliza: “o maior interessado na leitura deve ser o professor [...]; não basta ler, é preciso interpretar, além do incentivo do professor”.

Apenas P10 afirmou que “o interesse do aluno pela leitura em sala de aula está diretamente ligado à *prática pedagógica* do professor. Se leu e, não correlacionou com outros conhecimentos e não debateu, que valor tem? Se há indicação de uma leitura, devem ficar claros os objetivos e a justificativa, mesmo que seja apenas para ‘espairecer’ ou para treinar a leitura em voz alta” Se não vai ser avaliado por que ler? (P10 é da disciplina de Língua Portuguesa).

A forma como o professor expõe o assunto e a forma como discute os textos em sala de aula evidenciaram-se nas falas das alunas no item já analisado anteriormente. Quando GA posiciona-se a respeito interesse do aluno pela leitura atrelado ao trabalho do professor, argumentam afirmativamente. É interessante que esta posição é similar à obtida junto ao GP.

Diante disso passaremos a analisar um dado que achamos de extrema pertinência: as condições estipuladas pelo professor antes da leitura e o modo como procede à avaliação. Quanto às condições estipuladas pelo professor antes da leitura, como determinantes do interesse do aluno, estas são assim consideradas por 61% do GP e por 57% do GA. Enquanto 21% do GP informaram que tais condições são ocasionalmente determinantes, para 40% do GA seus professores não costumam fazê-lo. Acreditamos que o GP não percebe o quanto

suas práticas definem o comportamento e a percepção do aluno, mesmo quando estas não sejam verbalizadas.

O mesmo pudemos detectar com a última questão do instrumento: o interesse pela leitura depende de como a leitura é avaliada? Esta questão apresentava como possibilidade de respostas: *sempre, nem sempre e nunca*. Lembramos que o número de respondentes deste instrumento foi: GP (n=19) e no GA (n=56). Assim os resultados obtidos foram os que seguem: 53% do GA afirmou que *sempre* e 47% *nem sempre;* no GP 58% afirmou que *sempre* e 42% *nem sempre.* A nosso ver o professor não só está ciente desta situação como a reforça, isso porque a leitura escolarizada , em quaisquer disciplinas, é útil e necessária. Vejamos algumas falas das professoras participantes: “eles têm que ler para responder às questões e fazer os trabalhos” (P4); “é dever do professor verificar se os alunos compreenderam o sentido do que leram” (P6); “eu avalio sempre para forçar a leitura daqueles alunos que não gostam de ler” P19; “após a leitura realizamos debates e trabalhos escritos para avaliar” (P9).

Por outro lado, alguns participantes demonstram outras concepções de leitura e, por conseguinte, de sua avaliação. P8 adota uma prática avaliativa que vai “além do certo e errado para conhecer pontos de vista e levantar novas questões; uma discussão sobre o tema lido abre horizontes, que apenas com a leitura não foram percebidos”. Acerca dessa postura Larrosa (2002) define a aprendizagem pela descoberta:

> a aprendizagem pela descoberta significa que aquilo que o aluno deve descobrir é o que o professor já sabe e já previu e, na maioria das vezes, o que o professor escondeu cuidadosa e furtivamente para que os alunos o encontrem. O professor não deve ter nenhuma idéia do que é uma boa leitura, e muito menos do que é uma leitura correta ou verdadeira (LARROSA, 2002, p.150).

A participante P10 diz ”avaliar freqüentemente, mas algumas vezes não avalia; permite a leitura como um ‘deleite’, principalmente quando os alunos ‘lêem um filme’. Puro deleite”! P13 avalia através de debates, pois relata ela “por meio de debates é possível observar se aconteceu a compreensão da mensagem que *eu* gostaria que o aluno recebesse através da leitura. Para P14 “a avaliação é realizada através de estudos dirigidos, produção de sínteses, reestruturação de

textos e outras formas aplicadas de acordo com o envolvimento dos alunos". P17 acrescenta: "neste momento a sala torna-se um espaço de troca de experiência e de saberes entre professores e alunos, possibilitando a prática do diálogo para a construção do conhecimento". Ainda tomando Larrosa (2002) para sustentar nosso argumento:

> a leitura não seria fazer com que o texto assegurasse seu sentido no mundo (nesse mundo feito de coisas, idéias, etc.), mas sim fazer com que o mundo suspenda por um instante seu sentido e se abra a uma possibilidade de re-significação (LARROSA, 2002, p. 150).

As palavras de A8 confirmam o posicionamento de P10, P13 e P17: "nem sempre o professor avalia com prova e nota; só de vez em quando". Entretanto, é preciso dar voz aos outros participantes do GA. A participante A8 nos diz que "geralmente não consegue saber o que o professor irá pedir; sempre acha que vai fazer algo, mas não cai na prova". A11 afirma que alguns professores "avaliam com muito interesse e carinho". A14 parece mudar o enfoque: "cada professor tem uma maneira diferente de avaliar, mas se ele diz que temos que ler porque vai cair em prova temos que aceitar essa condição". P19, criticamente, afirma: "eles (professores) não fazem muito esforço para despertar o interesse do aluno. Geralmente dão o nome do livro que querem que leiam e o prazo para poder avaliar. Outras vezes, os alunos expõem o que leram, o professor faz um breve comentário e depois vem a avaliação [...] muitas vezes os alunos nem leram os textos e fazem a avaliação na base do que ouviu do companheiro de classe.

A participante A21 diz que freqüentemente sua leitura se adapta às formas de avaliação do professor, ''pois se não adequar ao jeito deles quem dança é a gente (na maioria das vezes temos que pensar igual a eles)". A22 continua: "dependendo das condições colocadas não consigo me expressar". A24 diz: "quando um professor comenta sobre textos ou livros eu faço minhas anotações, para minha maior segurança na hora da avaliação. Fazendo isso eu sinto que meu gosto pela leitura aumentou. Eu só lia romances tipo Sabrina e Bianca e hoje leio grandes obras literárias e leio bastante sobre assuntos relacionados ao curso". Nas palavras de A28 a avaliação segue os padrões de cada professor e por isso varia muito: "quando eu sei que o professor é muito exigente eu me esforço, me dedico

mesmo. Agora, quando o professor pede para ler e eu sei que não passa disso, eu leio só para conhecimento próprio".

A 37 continua: "tem alguns que nos passam os livros e não falam o que é para fazer e quando o primeiro grupo apresenta, aí sim explica como quer; e temos que fazer o trabalho tudo novamente. A38 e A42 afirmam que normalmente professor não avalia a leitura, "é mais professor de Português que avalia". A39 nos diz que "até quando pega um livro por iniciativa própria parece que alguém está avaliando". A48 acha interessante que "a leitura seja avaliada porque estas leituras podem servir na hora de fazer relatórios e avaliações escritas". A52 diz que pensa nas formas de avaliação do professor porque assim "*terei* mais facilidade de tirar boa nota e também entender melhor aquela leitura". A53 afirma que "os textos são difíceis, mas terá que passar por isso (avaliação) se quiser conseguir alcançar seus objetivos".

Selecionamos as justificativas das participantes A36 e A34 para concluir o capítulo; elas poderiam também, concluir o trabalho. A34 diz: "quando entrei no curso de Formação de Docentes eu não lia muito, mas comecei a me interessar [...] No início eu achei que estava no lugar errado, depois vi que para ser professora tem que gostar de ler. Ao passo que A34, sistematicamente, apresenta justificativas consistentes para todos os aspectos aqui elencados. Vejamos uma resposta à questão acerca do interesse do aluno e da figura/ação do professor:

> se o aluno for estimulado pela emoção, pelo amor que o professor tem pela leitura, possivelmente seu aluno será um ótimo leitor e escrito; fará a leitura de mundo com mais facilidade, por isso é necessário que o professor viva aquilo que ele ensina, para que não venha ser confrontado depois (A34).

Quanto às condições estabelecidas antes da leitura A34 afirma: "as condições devem ser claras para se entender o que realmente se almeja, nada de ficar com várias exigências, pois creio que tudo que é mal esclarecido e obrigatório, as pessoas fazem sem interesse; fazem apenas com o intuito de alcançar notas apenas, e não se aprende, nem se cria [...] A forma de expor o assunto também deve ser clara e objetiva. Posiciona-se ainda quanto às formas de avaliação: "em minha opinião deve ser em forma de debate [...] todos opinam com o direito de resposta àquilo que ele interpreta de outra maneira; essa outra maneira faz com que

os indivíduos pensem, se socializem e critiquem". Continua suas ponderações quanto à adequação da leitura às formas de avaliação: " a avaliação de leitura deve ser constante; o professor deve avaliar o todo, não apenas o papel, mas o comportamento do aluno, a interação, a leitura de mundo cultural e social que cada um traz consigo, para depois avaliá-lo com um livro ou com um lápis na mão. Avaliação deve consistir no que o indivíduo é de fato".

A opinião e posicionamento de A34, ao lado da de Larrosa (2002), em vez de apresentar uma resposta, remetem-nos a essa questão: Qual é o sentido da leitura e do texto? Tradicionalmente, estamos acostumados à idéia de que o sentido de um texto:

> [...] estaria nas coisas que ele representa, nas idéias que ele transmite, na vontade do sujeito pessoal que o elabora, no contexto histórico-cultural em que ele aparece, ou nos valores éticos ou estéticos que o texto encarna. Em todos esses casos, o sentido estaria fora do texto (ainda que fosse capturado a partir do texto). Perceber o sentido oculto ou manifesto de um texto seria, então, perceber essas coisas, essas idéias, esses sujeitos, esses sujeitos, esses contextos ou esses valores a partir do texto (LARROSA, 2002, p. 149).

Partindo para nossas considerações finais, as palavras de Werneck (1999) em seu livro de título instigador **"**Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo", parecem querer ganhar espaço nesse espaço de nosso trabalho:

> educar é difícil, é trabalhoso, exige dedicação, sobretudo aos que mais necessitam. Transferir problemas é fugir da verdadeira educação, é uma espécie de médico que transfere o doente de hospital, lava as suas mãos e não se sente comprometido com o caso quando da morte do paciente, porque aconteceu em outro hospital e em outras mãos (WERNECK, 1999, p.61).

Ensinar a ler é difícil... É trabalhoso, porém é possível. E, em se tratando da leitura escolarizada, é necessária e urgente. Por isso as questões do seu ensino e da sua aprendizagem precisam ser discutidas. Professores afirmam que seus alunos têm dificuldades com a leitura, mas raramente assumem que também as enfrentam; admitem que seus alunos não dominam estratégias de

leitura, mas não se preocupam em ensiná-las. Há ainda os que apontam para as interdições de leitura presentes em seus alunos, mas não se percebem como “leitores interditados” (BRITTO, 1988, p. 60) e quando o fazem não buscam soluções.

O professor, a nosso ver, parece não atentar para o fato de que, na indicação dos textos, estão as marcas do seu ‘poder’, por exemplo, ao definir “o quê” e “como” deve ser lido. Parece não estar atento, ainda, à escuta das vozes que permeiam os textos selecionados e por isso, quando um aluno as percebe e, as experiencia, ele não ‘autoriza’ leituras diferentes das suas e, assim, o engessamento das condições para a dialogicidade entre autor-texto-leitor, e entre os leitores, fica estabelecido.

O ensino médio tem grande possibilidade de ser a estação final, a última cartada, para a maioria dos brasileiros atingir uma autonomia leitora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento ininterrupto que caracteriza a formação/transformação do e no grande cosmos contraria, a nosso ver, a cristalização de marcos que limitam fatos e fenômenos, como se eles não estivessem interligados antes a tantos outros, ao mesmo tempo em que desencadeiam tantos outros posteriormente. Assumir nossa crença nesta ininterrupção instalou em nós um conflito ao darmos início à nossa pesquisa, e um novo conflito instala-se no momento de terminar o seu relato. O conflito inicial pautou-se na dificuldade da delimitação das questões investigativas, na seleção da metodologia pertinente e de dados/argumentos adequados, e pelo tempo disponível para a execução e relato da pesquisa. O conflito final provém da própria imperfeição, incompletude e inconclusão que caracterizam o homem, como bem nos lembra Freire (1988), o que, por sua vez, confere ao presente relato a conotação “de estar sendo parcialmente finalizado” e não concluído.

O tema deste estudo tem sido tratado pela Filosofia, pela Sociologia, pela Psicologia e pela Lingüística, além de outras disciplinas que são basilares nos diferentes cursos que têm os futuros profissionais da educação como ‘educandos’. Todas elas, em seu lócus específico, com sua ótica diferenciada, não se contradizem, muito pelo contrário, se complementam, ao atestarem a importância da leitura dentro e fora do ambiente escolar.

Avaliar as possíveis decorrências para e na formação de novos leitores, a partir da concepção de leitura e práticas de leitura de professores e alunos de um curso de ensino médio para a formação de docentes, serviu de base para a proposição do problema de nossa pesquisa, isso porque admitimos que a leitura insere se entre as demais práticas sociais, em contextos históricos marcados em um dado tempo e situação, por contradições e crenças que acabam por impor formas de pensar e agir.

Iniciamos o relato de nosso trabalho recontando a história da leitura escolarizada, e para tal empenho elegemos alguns pontos que consideramos co-determinantes para a situação atual das práticas e competências em leitura, no Brasil. Constatamos que a efetivação da qualidade de ensino não acompanhou, nem o processo de criação da escola pública nem o da democratização de seu acesso, o que nos permitiu perceber movimentos opostos: à medida que crescia o número de

pessoas iniciadas na prática da leitura e da escrita, ia decrescendo a qualidade do ensino e a qualificação profissional dos que assumem a função de professores.

Analisar tal questão exige a compreensão dos movimentos de formação e da profissionalização dos professores em face das políticas públicas educacionais e os efeitos gerados pelas políticas macroeconômicas. Acreditamos que a escola, enquanto instituição social, em uma dada sociedade e tempo histórico, pauta-se pelas formas de produção de bens, pela diversidade de formas de trabalho e gerenciamento do capital e por isso, questões como as de acesso, permanência, evasão, repetência são decorrentes das malhas externas que tecem e estruturam o cotidiano escolar. Assim sendo, esta trama está estreitamente ligada à questões de poder socioeconômico, nas quais se expressam dimensões políticas e pedagógicas.

Uma teia complexa agrega as concepções de leitura que emergem das diferentes abordagens legitimadas e veiculadas em discursos oficiais e acadêmicos no Brasil os quais sua natureza e poder correlato pretendem subsidiar práticas de ensino da leitura na escola. Na tessitura desta teia verificamos que a concepção de leitura na escola, pelo menos nos discursos oficiais de âmbito nacional, está fundamentada teoricamente em autores de ampla repercussão no cenário mundial, porém desconhecidos para uma parcela significativa dos professores. Apesar de considerarmos que uma das fontes seguras para o aprendizado do professor seja o da sua própria prática, as produções de campos disciplinares expressos, ou não, em documentos oficiais devem também subsidiar a formação continuada desse profissional que clama por mudanças.

Por outro lado, aqueles que afirmam que a escola em nada modificou suas práticas educativas tomam, a nosso ver, uma posição incoerente diante do que ocorre em nossas escolas e, por conseguinte, não apropriada, se não injusta. Conquanto, concordamos que as alterações destas práticas é, na maioria das vezes, individual, estanque e solitária. Alguns professores se sentem instigados a criar novas possibilidades, as quais, freqüentemente, são pulverizadas diante da prática da maioria dos professores e do que já está institucionalizado. São estes que, por vezes, buscam insistentemente compreender as razões do que está posto (nem sempre imposto) e na medida do possível criam para si práticas alternativas. Estes professores não se esquivam em face da proposição de um novo referencial teórico, pois estão abertos ao novo, a compreendê-lo e avaliá-lo. Há de se considerar também que, entre os professores, há aqueles que adotam um discurso

verbal de práticas inovadoras, mas que em suas práticas educativas recorrem, por exemplo, a controles como o uso da nota, como estratégia para manter o interesse do aluno, e reprovam-no dizendo que foi o próprio aluno o responsável pelo seu fracasso. Nesta perspectiva, alguns profissionais passam a compor, no contexto escolar, um elenco com práticas plurais, porém nem sempre dirigidas por razões claras, estruturalmente definidas e articuladas entre si.

Propomos, como ponto de partida, para novas pesquisas e ações, o estudo profícuo acerca dos discursos que permeiam os documentos oficiais realizado no interior da escola por seus professores, direção e equipe pedagógica. Cremos que, pelo confronto das reflexões acerca das práticas dos atores no interior da sua escola com as posições teóricas e prescrições dos discursos oficiais, um salto qualitativo possa ser dado em direção à leitura dos reais problemas instalados, em uma dada escola.

Apenas centrar as expectativas de solução na criação de medidas governamentais não é o caminho, porque isso já foi feito. A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e os PCNs, em seus fundamentos estéticos, políticos e éticos para a Educação, abrem caminhos possíveis e pedagogicamente viáveis para o ensino e a aprendizagem, ao propor, por exemplo,

> a busca pela criatividade, espírito inventivo, curiosidade pelo inusitado, e afetividade, para facilitar a constituição de identidades, capazes de suportar a inquietação, a convivência com o incerto, o imprevisível e o diferente (PCNs, 1999, p. 75).

OS PCNs atestam a necessidade e urgência do domínio dos conhecimentos gestados e gerenciados coletivamente e interroga os professores quanto à possibilidade de desenvolverem junto a seus alunos a autonomia, como competência, para que assim possam futuramente administrar seus próprios caminhos após os ritos de passagem facultados pela escola. No entanto, como relatado no presente trabalho, os profissionais da educação, nossos participantes, ainda não se sentem autônomos.

A fundamentação teórica dos PCNs sustenta-se nas proposições de Vygotsky e Bakhtin, o que seguramente confere uma nova dimensão e postura aos que trabalham na Educação. Muitas também são as produções acadêmicas que

tomam o proposto por estes dois pensadores como objeto de pesquisa e com isso novas leituras estão sendo viabilizadas. No entanto, como já descrito, as professoras participantes do presente trabalho (GP) demonstram não conhecer o pensamento destes teóricos e, em decorrência de leituras de textos, por vezes errôneos acerca da proposição desses autores, não se sentem seguras para propor ações que contribuam para uma boa formação de seus alunos, futuros formadores de leitores.

Pela leitura das respostas apresentadas por muitas delas, o problema/tema deste trabalho, na ótica da grande maioria, ora está justificado/justificável pelas políticas públicas vigentes, ora pelo desinteresse das alunas. Embora 91% das professoras tenham respondido afirmativamente que a formação de leitor é um processo, pelas demais respostas registramos que elas não se percebem como parte ativa e mediadora desse processo. Situam-se à margem e analisam o problema pautando-se em crenças já cristalizadas, prescritas pelo processo formador a que estiveram submetidas, contrariando o pensamento-mor de Vygotsky: só mudamos nossas concepções quando interiorizamos processos de mudanças. Mudanças de ações sem mudança de concepção são mecanismos adotados por muitos educadores e por isso é que se sentem no ponto zero, quando não negativo, sempre que uma nova tendência educacional é instalada e põem-se a clamar exemplos práticos para adotarem a 'nova' teoria.

Não queremos transferir a culpa apontada pelas professoras (alunos e políticas públicas) para os professores, mas considerando as práticas cotidianas da leitura na escola, não há como negligenciar a figura e a postura do 'professor leitor-formador de leitor'. Inegável é, também, a urgência em se testar mecanismos estratégicos emanados das atuais políticas públicas que contribuam efetivamente para a formação de leitores em condição de ir além da mera descodificação. O leitor a ser formado nesta *perspectiva, não utópica,* deverá ser aquele que atingir, ao menos parcialmente, os objetivos propostos pelos autores diversos em textos de naturezas diversas, e os próprios objetivos formulados num tempo anterior à leitura propriamente dita. Este leitor deve preencher as possíveis lacunas deixadas pelo autor de cada tipo/gênero de textos e relacionar as informações lidas com suas experiências e conhecimentos adquiridos anteriormente. Deverá ainda extrapolá-las de tal forma que se sinta co-autor e assuma, quando necessário, sua posição com um novo olhar acerca da temática abordada no texto. Essa competência ledora e as estratégias a ela associadas é que possibilitam a inserção do homem em contextos

diversos e no contato com estas informações o levam a experimentar sensações que o ‘motivem’ a ler: o mundo no qual está inserido, seu tempo e seu espaço, para que possa não só propor questões, mas também respostas para o seu cotidiano.

Outra possibilidade que vemos e, que pode desencadear mudanças significativas no interior da escola, é a criação de um espaço de discussão permanente acerca das dificuldades encontradas no trato das diferentes disciplinas fazendo vislumbrar soluções coletivas, porque o presente trabalho revelou que as professoras vêem positivamente esses encontros previstos no horário semanal para a realização das horas/atividades.

Pensamos ser interessante e produtivo, além desses encontros para a busca de soluções pontuais, relacionadas no caso às práticas leitoras, as quais aglutinam os esforços dos responsáveis pelas diversas disciplinas do currículo de formação, a de possibilitar um fórum permanente de debates acerca da multiplicidade das dimensões inscritas nessas práticas, o qual poderia seguir os moldes do que Freire (1988) chamou de círculo da cultura. Pensamos que professor formador de professores e, mais especificamente, de novos formadores de leitores no âmbito escolar, precisa adotar a postura de um aprendiz atento que saiba driblar as interdições mais comumente apontadas, que foram denunciadas por Britto (1998), como as relacionadas aos altos preços dos livros, à carga de trabalho estafante, ao que faz com que a leitura se reduza apenas ao livro didático e a outros poucos materiais destinados à preparação de aulas.

É necessário e urgente que os professores apostem na explicitação de estratégias leitoras a que o leitor pode e precisa recorrer quando lê, ao considerarem os objetivos propostos para atender as especificidades textuais e funções atribuídas à leitura. O presente trabalho trouxe à baila uma questão que certamente merecerá um aprofundamento futuro das pesquisadoras: qual seja o de verificar que conhecimento têm os professores das estratégias de leitura e como as utilizam.

Na apresentação deste trabalho elencamos momentos, ditos de transição, que acabaram por prescrever a manutenção de práticas e, proposição nem sempre fundamentadas, de outras: aprovação da Lei 5692/71, reforma ortográfica que entrou em vigor também em 1971, presença de disciplinas como Técnicas Comerciais, Agrícolas e Educação para o Lar no ano de conclusão do ensino fundamental, extinção de cursos profissionalizantes, estadualização de

faculdade, implantação do Ciclo Básico de Alfabetização e, tempos depois, a sua "desimplantação". Por último, cessação do Curso do Magistério em 1994 como resposta ao PROEM, seguida de reoferta alguns anos depois. Mais recentemente, 2007, inserção no PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional - PR) em resposta ao PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação - BRASIL).

A referência à instalação dos 'PDEs' (federal e estadual) parece opor-se paradoxalmente à proposição de releitura dos primórdios da educação pública no país, quando, incipientemente, demos apenas esparsas pinceladas em alguns dos elementos que acabaram por dar legitimidade a um sistema educacional que, desde o seu início, não deu conta de 'letrar' o seu povo nem torná-lo cidadão, contrariando a "constituição cidadã". O paradoxo, a nosso ver, inexiste. O que está no bojo da criação de planos e programas educacionais revela que ainda não descobrimos efetiva e eficazmente uma maneira proficiente de atacar o cerne da ampla problemática de nosso sistema educacional. Por isso, ora por outra, com a denominação de "políticas educacionais", "novas metodologias", "novas diretrizes e parâmetros", vamos matizando o que ainda é obscuro e desestruturado.

De fato, há muito, o espaço escolar perdeu sua centralidade como lugar de educação e socialização, o que nos faculta afirmar que não serão planos ligeiros, nem projetos que mais lembram mosaicos com peças justapostas, que irão apontar soluções para uma situação dessa complexidade e magnitude. Por isso sistematizamos algumas ações que, se atingirem apenas a escola onde a pesquisa foi realizada, terão cumprido seu objetivo: reavaliação da concepção em torno do ato de ler e escrever à luz dos resultados das avaliações dentro e fora do universo escolar (o ENEM mais especificamente); discussão ampla e ininterrupta acerca do ato de ler escolarizado (teorização da prática); estudo coletivo acerca das funções da leitura, estratégias de leitura e prescrições da leitura; criação de um espaço 'nos moldes' do círculo da cultura freiriano no coletivo da escola para assim diminuir o fosso criado pelas segmentações do trabalho educativo com a troca de informações em encontros periódicos e, finalmente, a democratização do livro, aqui entendida como acesso ao acervo que na escola já existe e que, por vezes, não é utilizado como poderia/deveria.

Vislumbramos um tempo no qual a leitura venha a ser estudada como uma entre as demais práticas sociais para a perpetuação da memória da humanidade, como uma ponte indelével que liga tempos e espaços, objeto de

desejo das crianças e dos idosos; como uma necessidade real e básica nas diferentes profissões e ocupações e não como um problema a ser solucionado. Um tempo em que não seja naturalizado o discurso de professores que desconhessem as funções próprias da leitura e só vêem a leitura como prazer, e, ao assim pensarem, contagiam-se do desprazer de ensinar porque seus alunos não sentem prazer em aprender.

O tempo de reverter esse quadro é hoje. Este trabalho terá atingido o seu objetivo se contribuir, em algum grau, para tal. No entanto, sua contribuição foge da ingenuidade de querer como possível um único caminho, visto ter apontado em suas entrelinhas para uma perspectiva histórico-dialética, situacional e, especialmente para a necessidade de formulação de uma proposta inovadora de construção coletiva, crítica e responsável. Muitas são, por conseguinte, as possibilidades e caminhos. Caminhos estes plurais que, em nosso entendimento, devem pautar-se nos princípios: qualquer indivíduo após contato com a escrita e a leitura jamais será o mesmo e, o de que a escola é mais do que nunca a instituição responsável pela formação de leitores críticos, os quais poderão reescrever suas vidas e as condições de inserção social, pelo exercício consciente da própria cidadania.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. **Português língua e literatura**. São Paulo: Moderna, 2000.

ALARCÃO, I. A escola reflexiva. In:_____. **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.15-30.

AZEVEDO, R. **Entrevista com o escritor e ilustrador Ricardo Azevedo, realizada por João Zuccaratto.** Disponível em: <http://www.leiabrasil.org.br/index.aspx?leia=conteudo/entrevistas_ricardoazevedo>. Acesso em: 27 abr. 2007.

BAKHTIN, M. I. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2.ed. São Paulo: Vozes, 1986.

_____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: HUCITEC, 1998.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 1995.

BAPTISTA, M. L. C. Psicotecnologia da escrita: o recuo no tempo. In: ENCONTRO NACIONAL DA REDE ALFREDO DE CARVALHO, 3., 2005, Novo Hamburgo. **Anais...** Novo Hamburgo: FEEVALE, 2005.

BARTHES, R. **O prazer do texto***.* São Paulo: Perspectiva, 2004.

BARBOSA, M. **Comunicação**: a consolidação de uma interdisciplina como paradigma de construção do campo comunicacional. Disponível em: <http://www.eca.usp.br>. Acesso em: 20 mar. 2007.

BELINTANE, C. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, p.261-277, 2006.

BITTENCOURT, C. M. F. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 30, n. 3, p.17, 2004.

BOFF, L. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 1977.

BOURDIEU, P., PASSERON, C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2000.

BORDINI, M. G., AGUIAR, V. T. **Literatura:** a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1990. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: SEED, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: SEED, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: SEED, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **SAEB 2001**: novas perspectivas. Brasília, DF: INEP, 2001.

BRITTO, L. P. Leitor interditado. In: MARINHO, M., SILVA, C. S. R. (Org.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras / ALB, 1998. v. 1. p.61-78.

BURBULES, N. C. Uma gramática da diferença. In: GARCIA, R. L., MOREIRA, A. F. B. (org.) **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2006. p.159-188.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Scipione, 1997.

CALDEIRA, J. **Uma visão de Brasil:** prefácio do CD-ROM “Viagem pela história do Brasil”. Disponível em: <http://www.historiadobrasil.com.br/viagem/visao.htm>. Acesso em: 15 jan. 2007.

CAMPOS, M. C. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade,** São Paulo, v. 20, n. 68, p.126-142, dez. 1999.

CARRAHER, T., CARRAHER, D., SCHLIEMANN, A. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1989.

CARVALHO, M. P. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, v. 30, n. 2, p 77-84, 1996.

CASTRO, F. **Aspectos da leitura no Brasil**. Disponível em: <http://www.mocambras.org>. Acesso em: 27 abr. 2007.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p. 85.

_____. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

_____. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguire Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2000/2003.

CLARE, N. A. V. **50 anos de ensino de língua portuguesa (1950-2000).** Disponível em: <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>. Acesso em: 12 fev. 2007.

COLELLO, S. M. M. G. **Alfabetização e letramento**: repensando o ensino da língua escrita. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>. Acesso em: 21 jul. 2007.

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na (pós) modernidade. In: LIMA, R. C. C. P. (Org.). **Leitura**: múltiplos olhares. São Paulo: Mercado das Letras, 2005. p. 67-94.

CORTEZÃO, L., STOER, S. R. A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In: GARCIA, R. L., MOREIRA, A. F. B. (org.) **Currículo na contemporaneidade:** incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2006. p.189-208.

CURY, C. R. J. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. **Educação e Sociedade***,* São Paulo, v. 27, n. 96, p. 667-688, 2006.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

DAUSTER, T. **A invenção do texto acadêmico:** universitários, leitura e diferenças culturais. Rio de Janeiro. Set.2005. Disponível em: <http.//www.puc-rio.br/sobrepuc/educação/downloads/livro.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2006.

DEMO, P. **Aprendizagem no Brasil**: ainda há muito por fazer. São Paulo: Mediação, 2004.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2002.

ECO, H. **Lector in fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. São Paulo: Perspectiva, 1986.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. "Alfabetização e cultura escrita". **Nova Escola**: A revista do Professor, São Paulo, v. 9. p. 27-30, 2003.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 19.ed. São Paulo: Edições Graal, 2004.

FREGONEZI, D. E. Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa – o ensino de leitura e a formação do leitor. In: SIMPÓSIO DE LEITURA, 3., 2001, Londrina. **Anais...** Londrina: EDUEL, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: CORTEZ, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. Concepção dialética da educação e educação brasileira contemporânea. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 8, p. 5-28, 1981.

GARCEZ, L. H. C. **A construção social da leitura**. Disponível em: <http://www.proler.bn.br.Brasilía>. Acesso em: 24 jul. 2006.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2002.

GERALDI, J. W. Inter-ação produção de textos e gramática. In: KOCH, I. V. A. **Inter-relação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 1993.

GHISLANDI, L. **Condições de apropriação da escrita por parte de pais e filhos**: uma análise sócio-discursiva. 2006. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) - Faculdade de Fonoaudiologia. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.

GREANEY, V., NEWMAN, S.B. **The function of reading:** a cross cultural perspective.Reading Research Quaterly, v. 25, n.3, p. 172-195,1990.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

HANNER, J. E. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas**: 1850-1937. São Paulo: Brasiliense, 1981.

HEBRAD, J. A escolaridade dos saberes elementares na época moderna. **Teoria e prática**, São Paulo, n. 2, p. 65 -110, 1990.

HELLER, B. Em busca de novos papéis**: imagens da mulher leitora no Brasil (1890-1920). 1997. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.**
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS-INEP. **PISA 2000**: Relatório Nacional. 2001. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 11 maio 2007.

_____. **Relatório nacional:** 2006. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 14 mar. 2006.

HOUAISS, A. **Dicionário houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2001.

JOBIM, S., KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

JOSSO, M. C. As figuras de relação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, 2006.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1998.

KLEIMAN, A. B.; MATÊNCIO, M. L. M. **Letramento e formação do professor:** práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

_____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.
KOCH, I. V. **Lingüística textual e os PCNs de Língua Portuguesa.** Disponível em: <http://www.unb.br/abralin/index.php?id=4&destaque=4>. Acesso em: 11 fev. 2007.

_____. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 1992/1996. p. 9-12.
KONS, M. L. Vestígios de poder em práticas de leitura. **Revista da UFG**, Goiânia, v.7, n.2, dez. 2005. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/>. Acesso em: jul.2006.

KOPKE FILHO, H. **Estratégias em compreensão da leitura**: conhecimento e uso por professores de Língua Portuguesa. São Paulo, 2001. 148p. Tese (Doutorado em Lingüística). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

KRAMER, S. **Alfabetização**: leitura e escrita. São Paulo: Ática, 2002;2004.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 70, p. 15-40, 2000.

LAJOLO, M., ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LARROSA, J. Imagens do estudar e duas histórias jurássicas sobre a transmissão e a renovação. In: _____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.199-207.

_____. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.133-160.

LEFFA, V. J. Fatores da compreensão na leitura. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v.15, n.15, p.143-159, 1996.

LEITE, S. A. S. (Org.) **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi/Arte Escrita, 2001.

LIMA, L. O. **Para que servem as Escolas?** Petrópolis: Vozes, 1995.

LORENZONI, Ionice. MEC prepara coleção sobre vida e obra de 60 educadores. **Jornal O Estadão**, São Paulo, 4 ago. 2006.

MACHADO, T. C. **A formação do aluno leitor**., 2001. 141p. Tese (Mestrado em Engenharia da Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. p.85-86.

MACHADO, A. R., BRONCKART, J. P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? análise comparativa de documentos brasileiros e genebrianos. **DELTA**, São Paulo, v.21, n.2, p.183-214, 2005.

MAGALHÃES. I. Teoria crítica do discurso e texto. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v.4. n. Especial, p. 34-36, 2004.

MAGNANTI, C. O que se faz com a linguagem verbal*?* **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v. 1, n. 1, p.6-8. jul./dez. 2000.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 9, p. 51-75, 1998.

MARCONDES, M. I. Currículo de formação de professores e prática reflexiva: possibilidades e limitações. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 11, 2002, Goiânia. **Anais**... Goiânia: UFGO, maio 2002. p.190-205. CD-ROM.

MARCUSCHI, L. A. Referência e cognição. O caso da anáfora sem antecedente. In: ENCONTRO DE LINGÜÍSTICA, 1998, Juiz de Fora. **Anais*...*** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 1988, p. 38.

_____. Processos de referenciação na produção discursiva. **Delta,** São Paulo, v. 14, p. 32, 1998.

MARQUES, A. “Representação e linguagem”. **Revista da FCSH**, Lisboa, n. 10, p.13-23, 1997.

MARQUES, M. O. **A formação profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1992.
_____. **Escrever é preciso**. Ijuí, INIJUÍ, 2003.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MEDEIROS, Viviane. O Brasil reprovado. **Jornal Zero Hora,** Porto Alegre, 14 nov. 2005.

MERQUIOR, J. G. **Razão do poema**: ensaios de crítica e de estética. 2.ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

MILMANN, E. A instância da letra na leitura. **Estilos Clínicos**, São Paulo, v.8, n.14, p.30-49, 2003.

MIRANDA, M. F. **Num quintal da globalização**: reflexo do processo de "Ocidentalização do Mundo" na educação brasileira de ensino médio. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2000.

MOREIRA, A. B. B. **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP& A, 2004.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento**.** 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC, 2006.

NEGRI, A. **5 lições sobre o Império**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPPEMENT - OCDE. **OECD Programme for International Student Assessment (PISA).** 2001. Disponível em: <http://www.pisa.oecd.org>. Acesso em: jul. 2007.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 89, p.1127-1144, 2004.

OLSON, D. R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**. Campinas: Pontes, 1997.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PERROTTI, E. Leitores, ledores e outros afins (apontamento sobre a formação ao leitor.) In: PRADO, J.; CONDINI, P. (Org.). **A formação do leitor**: pontos de vistas. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 31-40.

PIASSA, Z. A. C. **Como fênix renascida das cinzas**: análise do processo do curso de formação de docentes em nível médio no estado do Paraná. 2006. 231 p. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

PULLIN, E. M. M. P. **Questionário**: prescrições, controles e práticas de leitura de estudo. [Londrina], 2006. Mimeografado.

PULLIN, E. M. M. P., ALMEIDA, C. J. C., LAWAD, D., FERNANDES, F. P. R. Práticas de leitura e formação de professores. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2001, Cianorte. **Anais...** Cianorte, 2001. CD-ROM.

QUEIROZ, M. L. **Práticas de letramento(s) escolar de professores formadores de professores e de alunos professores**: que relação estabelecer? Disponível em: <http://www.nea.fe.usp.br/site/EDM0474/Mapeamento_Bibliográfico/GT18-2027--Int.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2007.

RESENDE, M. F., ZAGO, N. A relação entre escola e trabalho e suas implicações sobre os percursos escolares de jovens dos meios populares. In: JORNADA NACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – 52A; REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 2000, **Anais...** Brasília, 2000. p.414-415

RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

RIBEIRO, V. M.; VOVIO, C. L.; MOURA, M. P. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002.

RODRIGUES, N. **Lições do príncipe e outras lições**. São Paulo: Cortez, 1993.

ROJO, R. H. R., LOPES, L. P. M. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seb/pdf/02linguagens.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2007.

RÖSING, T. M. K. **A formação do professor e a questão da leitura**. Passo Fundo: EDIUPF, 1996

ROZAK, T**. O culto da informação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SAID, E. **Reflexões sobre o exílio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SAGAN, C. **O ponto azul claro**. Lisboa: Gradiva, 1994.

SÁ-CHAVES, I. Literacia, educação e desenvolvimento: novos desafios à formação, **Revista Portuguesa de Educação.** Portugal, v. 2, n. 2, p. 8-15, 2005.

_____. **Portfólios reflexivos**: estratégias de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade, 2000.

SANTOS, M. C. O. T. Depois dos PCNs: como anda nossa língua portuguesa no ensino Médio. **Acta Scientiarum**: Human and Social Sciences, Maringá, v. 25, n. 2, p. 241-249, 2003.

SANDO, I. M. A relação teoria e prática na formação do professor universitário: princípios e metodologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n.10, p.131-142, set./dez. 2003.

SAVIANI, D., ALMEIDA,J. S. **O legado educacional do século XX no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2004.

SCHOLZE, L. **Letramento e desenvolvimento nacional**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote,1992.

SIGNORINI, I. **Investigando a relação oral e escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2006.

SILVA, A. L. P., PENNA, D. H. A orientação profissional como rito preliminar de passagem: sua importância clínica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 2, p. 115-121, 2001.

SILVA, E. T. **Alfabetização no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

_____. **A produção da leitura na escola**: pesquisas e propostas. São Paulo: Ática, 2002. p.76

_____. **De olhos abertos**: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Elementos da pedagogia da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1981; 1985.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003. p.42

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Ler, verbo intransitivo**. Disponível em: <http://www.leiabrasil.org.br/leiaecomente/valeoescrito/magda.htm>. Acesso em: 8 mar. 2007.

_____. "Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas". **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 10, p. 5-16, 1995.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 81, p. 32-34; 2002.

SODRÉ, N. W. **Síntese da história da cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SOLE, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, A. M. F. L., FAGUNDES, T. C. P. C. Acesso à educação e à produção de saberes – direitos da mulher. **Revista Bahia Análise & Dados**, Salvador, v. 14, n. 1, p. 173-183, jun. 2004.

SOUZA, R. F. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2004. p.109-151.

SOUZA-LOBO, E. **A classe operária tem dois sexos**: trabalho, dominação e resistência. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura/Brasiliense, 1991.

TENOPIR, C., KING, D. W. A importância dos periódicos para o trabalho científico. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Brasília, v. 25, n. 1, p. 15-26, 2001.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

UNESCO. **Relatórios de monitoramento global em educação para todos.** Alfabetização: um desafio inadiável. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

VANDRESEN, P. A lingüística no Brasil. **ComCiência**: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico. Linguagem: cultura e transformação. 2001. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling15.htm>. Acesso em: 24 abr. 2007

VASCONCELLOS, C. S. **Para onde vai o professor**? Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertat, 1995.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

WITTER, G. P. (Org.). **Psicologia**: leitura e universidade. São Paulo: Alínea, 1997.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

ZAPPONE, M. H. Y. Práticas de leitura na escola. In: _____. **Abordagens de leitura em circulação no Brasil**. 2001.Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. p. 46-86

ZILBERMAN, R. **A leitura no Brasil**: sua história e suas instituições. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>. Acesso em: 20 dez. 2006

_____. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 497-515, 2004.

_____. **Lingüística textual e os PCNs de Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://www.unb.br/abralin/index.php?id=4&destaque=4>. Acessado em: 05 fev. 2007.

_____. **A leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.

_____. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. São Paulo: Ática, 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta à direção

"Somente amarrados uns aos outros é que se escalam certas montanhas".
Antoine de Saint Exupèry

Prezada Diretora

Ao assumir a função de diretora deste estabelecimento de ensino elegeu esse pensamento para guiar nossas ações e não foram raros os momentos em que partilhamos nossas angústias frente aos desafios que se impunham a todos no cotidiano da escola. É certo, também, que em face destes desafios pudemos sentir o quão importante é a ação coletiva na busca de possíveis soluções, razão da necessidade de nos mantermos "amarrados uns aos outros".

Neste sentido quero externar minha gratidão pelo apoio quando da solicitação de espaço para a realização do meu trabalho de pesquisa, com vistas à Dissertação para o Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), cujo título provisório é: "Leitura, práticas de leitura e suas decorrências para a formação de leitores: um estudo junto a professores e alunos de uma escola de formação de professores", sob a orientação da Profª. Drª. Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin.

Ao mesmo tempo desejo informar V. Sa. que para tal os alunos da 1ª série B – noturno, 2ª série B – vespertino e 2ª C – noturno e seus respectivos professores foram os selecionados para dela participarem, bem como reiterar que serão tomados os cuidados éticos devidos para que não ocorra risco quanto à identificação da fonte individual das informações a serem coletadas.

Contando com a autorização oficial de V. Sa. para que possa ocorrer a execução da pesquisa, junto ao corpo docente e discente que assim manifestar sua concordância, reitero meus agradecimentos.

Bandeirantes, novembro de 2006

Lucinéia de S. G. Moreira

APÊNDICE B – Carta convite para os professores

"Somente amarrados uns aos outros é que se escalam certas montanhas".
Antoine de Saint Exupèry

Ilma. Sra. Nelci Martins de Queiroz
M.D. Diretora

Prezado(a) Professor(a)

Não foram raros os momentos que partilhamos as nossas angústias em face dos desafios que nos são impostos no cotidiano, como profissionais em contínua formação. É certo, também, que nestes momentos sentimos o quão importante é a ação coletiva na busca de soluções possíveis para vencê-los. Por isso, ficaria muito honrada em poder contar com a sua participação no trabalho de pesquisa, com vistas à Dissertação para o Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, cujo título provisório é "Leitura, práticas de leitura e suas decorrências para a formação de leitores: um estudo junto a professores e alunos de uma escola de formação de professores", sob a orientação da Profª. Drª. Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin.

Vale lembrar que as informações obtidas por suas respostas serão utilizadas com os cuidados éticos devidos, para que não ocorra risco quanto à identificação da fonte individual das mesmas.

Contando com a sua colaboração, antecipo meus agradecimentos.

Bandeirantes, novembro de 2006

Lucinéia de S. G. Moreira

APÊNDICE C – Termo de consentimento esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

A pesquisa, sob minha responsabilidade, tem por objetivo obter informações relativas à leitura de alunos e professores do curso de Formação de Docentes desta instituição com o intuito de traçar o perfil de cada um quanto às suas práticas leitoras. Os resultados obtidos poderão subsidiar futuras ações de intervenção, com vistas ao desenvolvimento destas práticas.

A análise das respostas será realizada com os cuidados éticos devidos para que não ocorra risco quanto à identificação individual da origem das mesmas.

Antecipo agradecimentos pela sua contribuição!

_____

Lucinéia de S. G. Moreira

Concordo com o exposto acima e autorizo o uso de minhas respostas para a pesquisa, seu relato e demais publicações.

_____ / / de 2006

_____

(Nome completo)

*Assinatura:*_____ _____

APÊNDICE D – Questionário: perfil dos alunos

DADOS PESSOAIS

Identificação: _____
(nome só para fins da execução da pesquisa)

1 - Sexo:
(a) Masculino (b) Feminino

2- Qual é a sua idade?_____anos

3. Estado Civil:
( ) solteiro ( ) casada
( ) amasiado ( ) desquitado
( ) divorciado ( ) viúvo

4. Até que série sua mãe ou mulher responsável por você estudou?
(a) Nunca estudou ou não completou a 4ª série.
(b) Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série.
(c) Completou a 8ª série, mas não completou o ensino médio.
(d) Completou o ensino médio, mas não fez faculdade.
(e) Completou a faculdade.
(f) Não sei.

5. Até que série seu pai ou homem responsável por você estudou?
(a) Nunca estudou ou não completou a 4ª série.
(b) Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série.
(c) Completou a 8ª série, mas não completou o ensino médio.
(d) Completou o ensino médio, mas não fez faculdade.
(e) Completou a faculdade.
(f) Não sei.

6. Até que série seu cônjuge estudou?
(a) Nunca estudou ou não completou a 4ª série.
(b) Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série.
(c) Completou a 8ª série, mas não completou o ensino médio.
(d) Completou o ensino médio, mas não fez faculdade.
(e) Completou a faculdade.
(f) Não sei.

7. Como você concluiu o Ensino Fundamental:
( ) Ensino Regular ( ) Supletivo (EJA)
( ) Outro Qual?_____

8. Antes do curso Formação de Docentes você cursou outro Ensino Médio?
a) sim b) não
Em caso de resposta afirmativa: Qual curso?_____

EM MINHA CASA EXISTE:

9. Dicionário.
(a) Sim (b) Não

10. Uma estante com mais de vinte livros.
(a) Sim (b) Não (c) Com ___ livros aproximadamente.

11. Um lugar calmo para estudar.
(a) Sim (b) Não

12. Computador?
(a) Sim, com acesso à internet.
(b) Sim, sem acesso à internet.
(c) Não.

13. Em dia de aula, eu assisto TV.
(a) Não assisto.
(b) Aproximadamente 1 hora.
(c) De 1 até 3 horas.
(d) De 3 até 4 horas.
(e) Mais de 4 horas.

14. Em dia de aula, eu gasto fazendo trabalhos domésticos em casa.
(a) Não faço.
(b) Aproximadamente 1 hora.
(c) De 1 até 2 horas.
(d) De 2 até 3 horas.
(e) Mais de 3 horas.

15. Em dia de aula, eu gasto fazendo tarefas da escola.
(a) Não faço.
(b) Aproximadamente 1 hora.
(c) De 1 até 2 horas.
(d) De 2 até 3 horas.
(e) Mais de 3 horas.

16- Você trabalha fora de casa?
(a) Sim. (b) Não.
Em caso de resposta afirmativa: Em quê?
_____

17 - Você sempre estudou em escola pública?
(a) Sim. (b) Não

18. Você já foi reprovado?
(a) Não. (b) Sim, uma vez. (c) Sim, duas vezes ou mais.

19. Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?
(a) Não. (b) Sim, uma vez. (c) Sim, duas vezes ou mais vezes.

20 - Por que decidiu fazer o curso de Formação de Docentes?
(a) desejo de ser professor
(b) é um curso ofertado num horário que posso estudar
(c) porque meus pais querem
(d) porque dentre os ofertados na cidade é o pode me garantir um emprego
(e) porque quero enriquecer-me como pessoa, mas não pretendo dar aula.
Outro:
_____

PRÁTICAS DE LEITURA

21. Quando eu era pequeno (antes de ir à escola) alguém lia para mim...
(a) sim (b) não
Em caso de resposta afirmativa: Quem?_____

22. Este ano eu li livros a pedido dos professores:
(a) nenhum
(b) mais de 2
(c) mais de 5
(d) mais de 10

23. Quando entrei na escola:
(a) Já conseguia ler algumas palavras
(b) Já lia muitas palavras e algumas frases
(c) Não sabia ler, mas aprendi *sem* grandes dificuldades
(d) Não sabia ler e aprendi *com* grandes dificuldades.
(e) Não consegui acompanhar o processo e fui reprovado(a)
(f) Não consegui acompanhar o processo, mas não fiquei retido por estar no Ciclo Básico.
(g) Não me lembro
Comentários:
_____

24. Este ano, por minha iniciativa li..... livros.
(a) nenhum (b) um (c) 2 (d) 3 (e) mais de 3
Quantos?
_____

25. Quando leio um livro:
(a) leio rapidinho para saber o final
(b) leio devagar, mas termino sempre
(c) leio devagar e às vezes não termino
(d) leio algumas partes apenas

26. Leitura na escola é para mim (pode marcar quantas considerar necessárias):
(a) uma atividade prazerosa
(b) uma atividade necessária
(c) uma atividade que poderia ser prazerosa, mas pela forma como foi (ou é) trabalhada não me desperta prazer
(d) uma atividade que requer preparo do professor e estes nem sempre têm este preparo
(e) uma atividade tranqüila de ser trabalhada, porque está presente em todas as disciplinas.
(f) uma atividade difícil mesmo sendo trabalhada em todas as disciplinas.
Outra:? Qual?
_____
Para mim a ordem de importância dessas alternativas é: (*Identifique apenas as alternativas*)
_____

27. Indique no espaço correspondente a freqüência que melhor identifica sua posição.
O grau de dificuldades que encontro em relação à leitura é: (*Use um X para sua resposta)*

Muito	Bastante	Médio	Pouco	Nenhum

a) A maior dificuldade que encontro ao trabalhar com leitura na escola é:
_____
b) Encontro essa dificuldade *(use um X para sua resposta)*

Sempre	Freqüentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca

c) Possivelmente essa dificuldade deve-se possivelmente a: _____
_____
_____

28) Para mim, a leitura deveria ser obrigatória na escola...
( ) Sim ( ) Não

29) Em minha opinião, a leitura deveria ser avaliada na escola, por...
( ) Fichamento

( ) Trabalhos escritos
( ) Provas
( ) Debates
( ) Teatro
( ) Seminários
( ) Outros
Informe quais:
_____
Justifique sua resposta:
_____
_____
_____

30) Ultimamente tenho lido mais freqüentemente:
a) (*Numere* *todas* *as alternativas de acordo com a freqüência, utilizando o maior número para a alternativa mais freqüente*):
( ) jornais
( ) livros específicos de minha área de atuação
( ) revistas
( ) revistas científicas
( ) livros didáticos
( ) leituras sugeridas por colegas Professores
( ) leituras sugeridas para o Grupo de Estudos
( ) bibliografia de curso
( ) leituras de auto-ajuda
( ) gibis
( ) literatura espírita
( ) literatura evangélica
( ) literatura (romances)
( ) literatura infantil/juvenil
( ) outros Quais?_____

APÊNDICE E – Questionário: perfil dos professores

A - DADOS PESSOAIS:

Identificação: _____
(nome só para fins da execução da pesquisa)

1. Idade:
( ) abaixo de 20 anos
( ) entre 20 e 30 anos
( ) entre 31 a 40 anos
( ) entre 41 e 45 anos
( ) entre 46 e 50 anos
( ) entre 51 e 55 anos
( ) entre 56 e 60 anos
( ) acima de 60 anos

2. Sexo: ( ) feminino ( ) masculino

3. Estado civil:
( ) solteiro ( ) casada
( ) amasiado ( ) desquitado
( ) divorciado ( ) viúvo

4. Até que série sua mãe ou mulher responsável por você estudou?
(a) Nunca estudou ou não completou a 4ª série.
(b) Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série.
(c) Completou a 8ª série, mas não completou o ensino médio.
(d) Completou o ensino médio, mas não fez faculdade.
(e) Completou a faculdade.
(f) Não sei.

5. Até que série seu pai ou homem responsável por você estudou?
(a) Nunca estudou ou não completou a 4ª série.
(b) Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série.
(c) Completou a 8ª série, mas não completou o ensino médio.
(d) Completou o ensino médio, mas não fez faculdade.
(e) Completou a faculdade.
(f) Não sei.

6. Até que série seu cônjuge estudou?
(a) Nunca estudou ou não completou a 4ª série.
(b) Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série.
(c) Completou a 8ª série, mas não completou o ensino médio.
(d) Completou o ensino médio, mas não fez faculdade.
(e) Completou a faculdade.
(f) Não sei.

EM MINHA CASA TENHO:

7. Dicionário. (a) Sim; (b) Não
Quantos? ___ Quais? _____

8. Uma estante com mais de vinte livros.
(a) Sim (b) Não (c) _____livros *(quantidade aproximada)*

9. Um lugar calmo para estudar.
(a) Sim (b) Não

10. Computador.
(a) Sim, com acesso à internet.
(b) Sim, sem acesso à internet.
(c) Não.

11. Em dia de aula, assisto TV em média...
(a) Não assisto.
(b) Aproximadamente 1 hora.
(c) De 1 até 3 horas.
(d) De 3 até 4 horas.
(e) Mais de 4 horas.

12. Em dia de aula, eu gasto fazendo trabalhos domésticos em casa?
(a) Aproximadamente 1 hora.
(b) De 1 até 2 horas.
(c) De 2 até 3 horas.
(d) Mais de 3 horas.
(e) Não faço.

13. Em dia de aula, o tempo que eu gasto preparando aulas:
(a) Aproximadamente 1 hora.
(b) De 1 até 2 horas.
(c) De 2 até 3 horas.
(d) Mais de 3 horas.
(e) Não preciso mais preparar
Faço esse preparo durante as horas-atividade
Sim ( ) Não ( ).
A maioria das vezes Sim ( ) Não ( )

B) FORMAÇÃO ACADÊMICA: *(Informe a titulação obtida)*

14. Qual a sua graduação (e pós-graduação)?
_____
_____
_____

15. Como realiza (realizou) seu curso de graduação?
À distância? sim ( ) não ( )

16. Em que Instituição?
( ) particular ( ) pública estadual ( ) pública federal
_____

17). No momento, qual sua função na escola? (Pode assinalar mais de uma alternativa)
(a) professor regente
(b) professor auxiliar/substituto
(c) orientador educacional
(d) supervisor escolar
(e) diretor
(i) Outro. Qual?
_____

C) DE MODO GERAL... *(Caso necessite pode usar o verso para suas repostas identificando o item)*

18. Posso afirmar que sou uma pessoa que gosta de ler.
Sim ( ) não ( ) não muito ( ) Comente sua resposta:
_____
_____
_____

19) Leio... *(Assinale apenas uma das alternativas)*
( ) sempre
( ) algumas vezes
( ) freqüentemente
( ) raramente
( ) nunca
Justifique sua resposta:_____

20) Assino ou compro regularmente materiais para leitura:
a) ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
b) Com que freqüência?_____
c) Em caso negativo (não assina ou compra regularmente esses materiais) as principais razões se devem a: (Caso necessite pode usar o verso para suas respostas indicando o item)
_____
_____
_____

D) ASSINALE E COMPLETE: (*Caso necessite pode usar o verso para suas respostas*)

21) Para mim um leitor competente é ...

_____
_____
_____

22) Em minha opinião, o conhecimento prévio, ajuda na leitura. Sim ( ) Não ( )
Justifique sua resposta:
_____

23) Em minha opinião as pessoas utilizam estratégias de leitura para poder ler?
Sim ( ) Não ( )
Caso tenha respondido afirmativamente, indique quais as estratégias.

_____
_____
_____

24) Em minha opinião a formação de um leitor caracteriza-se como um processo:
Sim ( ) não ( ) não sei ( )
a) Caso tenha respondido afirmativamente, indique quando se inicia esse processo.

_____
_____
_____

b) Caso tenha respondido negativamente, justifique:

_____
_____
_____

25) Indique no espaço correspondente a freqüência que melhor identifica sua opinião. (assinale um X)
O grau de dificuldades que encontro em relação à leitura de meus alunos, é...

Muito	Bastante	Médio	Pouco	Nenhum

26) a) A maior dificuldade que encontro ao trabalhar leitura na escola é:

_____
_____

Enfrento essa dificuldade:
( ) sempre
( ) freqüentemente
( ) raramente
( ) ocasionalmente

( ) nunca
c) Possivelmente essa dificuldade deve-se a:
_____
_____

27) Em minha opinião, a leitura deve ser obrigatória na escola. ( ) Sim ( ) Não

28) Em minha opinião, a leitura deveria ser avaliada na escola, por...
( ) Fichamento
( ) Trabalhos escritos
( ) Provas
( ) Debates
( ) Teatro
( ) Seminários
( ) Outros Quais?
_____

29) Ultimamente tenho lido mais freqüentemente:
a) (*Numere* <u>*todas*</u> *as alternativas de acordo com a freqüência, utilizando o maior número para a alternativa mais freqüente*):
( ) jornais
( ) livros específicos de minha área de atuação
( ) revistas
( ) revistas científicas
( ) livros didáticos
( ) leituras sugeridas por colegas- Professores
( ) leituras sugeridas para o Grupo de Estudos
( ) bibliografia de curso
( ) leituras de auto-ajuda
( ) gibi
( ) literatura espírita
( ) literatura evangélica
( ) literatura (romances)
( ) literatura infantil/juvenil
( ) Outros . Quais? _____

30) Este ano li...
( ) 1 livro ( ) 2 livros ( ) 3 livros ( ) Mais de 3 livros Quantos?____

Obrigada por sua cooperação!

APÊNDICE F – Questionário: prescrições controles e práticas de Leitura de estudo – alunos

Estamos interessadas em propor condições que venham facilitar sua vida e desempenho escolar. Para tanto, agradecemos sua colaboração. Suas respostas serão mantidas em sigilo e não usadas para fins de avaliação. Apenas para pesquisa. Solicitamos que ao responder leve em conta as condições de indicação, acesso, realização e trabalho com os textos indicados, especialmente neste ano, por seus professores.

Obrigada por sua colaboração.

Elsa Maria M. Pessoa Pullin
Lucinéia de Souza Gomes Moreira

Identificação (para fins só da pesquisa)
NOME:_____Curso:_____Série:_____
Data: ____/___/2006

I – EM SUA OPINIÃO, OS SEUS ATUAIS PROFESSORES COSTUMAM:

a) Contextualizar cada texto que indicam para leitura? (informam sobre o autor, época em que foi escrito, etc.)
sempre ( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).
b) Relacionar a pertinência (relação) do texto para com o tema que estão trabalhando?
sempre ( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).
c) Indicar os propósitos de cada leitura?
sempre ( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).
d) Por que devem ler o texto indicado?
sempre ( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).
e) Relacionar o texto a itens do programa?
sempre ( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).
f) Informar a atividade prevista após a leitura?
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).
g) Relacionar cada texto a leituras anteriores? (comentam sobre títulos de textos já indicados, outros textos do autor, ou de outros autores?)
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).

h) Nas aulas posteriores à indicação da leitura de um texto, são estabelecidas vinculações entre:

1) esse texto e o assunto em aula?
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).

2) Com - os conhecimentos trabalhados anteriormente?
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).

3) Entre os conceitos ou categorias propostas pelo autor do texto?
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).

i) Seus Professores facilitam a participação da maioria dos alunos, quando discutem o texto em sala de aula?
sempre ( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).

II - AGORA NOS DIGA, FRANCAMENTE...

1) Você gosta de ler os textos indicados por seus Professores?
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).

2) Você considera a leitura desses textos... JUSTIFIQUE, CADA UMA de suas respostas a seguir identificando-a:
a)- difícil?
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).
b) chata
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).
c) desinteressante?
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).
d) Desde que ingressou neste Curso Você considera que seu gosto por leitura aumentou?
Sim( ) Não( ) (Justifique, no verso da última folha).

4) Você começou a ler textos teóricos só quando entrou no Curso de Formação de Docentes? Sim ( ) Não( )
Se responder não, informe quando começou a lê-los: _____
_____

5) Você costuma adequar a leitura que faz dos textos indicados por seus professores às formas que eles adotam para avaliar?
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( )
(JUSTIFIQUE. Caso precise, utilize o verso da última folha). Não deixe de identificar o n.º da questão.

6) Quando você lê textos indicados por seus professores sua preocupação principal é em... (SELECIONE APENAS UMA DAS SEGUINTES ALTERNATIVAS)
( ) interpretar o que o autor escreveu de modo a poder posteriormente reproduzir essas informações;
( ) compreender o texto, relacionando-o a outros conhecimentos que Você já dispõe;
( ) compreender o texto, relacionando-o a outros conhecimentos que Você já dispõe, buscando identificar as estratégias e ou argumentos usados pelo autor para conduzir a conclusão que propõe?
( ) Outra . Informe qual: _____

JUSTIFIQUE cada uma das respostas às seguintes questões:

III) O INTERESSE OU NÃO PELA LEITURA DOS TEXTOS INDICADOS POR MEUS PROFESSORES DEPENDE:

1) do professor
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).

2) das condições que estipula quando propõe a leitura
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).

3) das formas como:
a) expõe cada assunto
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).
b) discute os textos em sala de aula
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).
c) avalia a leitura
sempre( ); nem sempre( ); nunca( )

IV POSSO AFIRMAR QUE SOU:

1)como leitor:
Ótimo ( ); bom ( ) médio ( ); regular; ( )fraco ( );péssimo( )

2) como leitor de textos acadêmicos...
Ótimo ( ); bom ( ) médio ( ); regular; ( )fraco ( ); péssimo ( )

Caso queira acrescentar outras informações e sugestões escreva-as por gentileza
_____
_____

OBS. Ao usar este espaço para suas JUSTIFICATIVAS, não se esqueça de indicar o item e sub-item _____
_____.

APÊNDICE G – Questionário: prescrições controles e práticas de leitura de estudo – professores

Estamos interessadas em propor condições que venham facilitar seu trabalho no aprimoramento das práticas leitoras de seus alunos.. Para tanto, agradecemos sua colaboração. Suas respostas serão mantidas em sigilo e não usadas para fins de avaliação. Apenas para pesquisa. Solicitamos que ao responder leve em conta as condições de indicação, acesso, realização e trabalho com os textos indicados, especialmente neste ano, por seus alunos

Obrigada por sua colaboração.
Elsa Maria M. Pessoa Pullin
Lucinéia de Souza Gomes Moreira

Identificação (para fins só da pesquisa)
NOME:_____
Curso:_____ Série:_____
Data: ____/___/2006

I – Você costuma:
a) Contextualizar cada texto que indica para leitura? (informar sobre o autor, época em que produziu a obra, etc.)
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).
b) Relacionar a pertinência (relação) do texto com o tema que estão trabalhando?
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).
c) Indicar os propósitos de cada leitura?
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).
d) Por que os alunos devem ler o texto indicado?
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).
e) Relacionar o texto a itens do programa?
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).
f) Informar a atividade prevista após a leitura?
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).
g) Relacionar cada texto a leituras anteriores? (comentam sobre títulos de textos já indicados, outros textos do autor, ou de outros autores?)
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).
h) nas aulas posteriores à indicação da leitura de um texto, são estabelecidas vinculações entre:

1)esse texto e o assunto em pauta?
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).

2) Com - os conhecimentos trabalhados anteriormente?
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).

3) Entre os conceitos ou categorias propostas pelo autor do texto?
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).

4) Você procura facilitar a participação da maioria dos alunos, quando propõe, em sala de aula, discussão texto indicado?
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).

II – AGORA NOS DIGA, FRANCAMENTE...

1) Você gosta de ler os textos que são indicados pela bibliografia do Plano de Curso?
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).

2)Você considera a leitura desses textos, JUSTIFIQUE, no verso da última folha, CADA UMA de suas respostas a seguir:
a)- difícil?
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).
b) chata
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).
c) desinteressante?
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).
d) Desde que ingressou neste Curso Você considera que seu gosto por leitura aumentou?
Sim( ) Não( ) (Justifique, no verso da última folha).

3) Você costuma a ler textos teóricos sobre o Curso de Formação de Docentes em suas horas-atividade?
Sim( ) Não( )
Comente: _____

4) A leitura, nas diretrizes curriculares de sua disciplina, é enfocada?
Sim( ) Não( ) Não sabe ( )
Comente:_____

5) Você costuma avaliar a compreensão da leitura que os alunos fazem dos textos que indica?
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ) (JUSTIFIQUE. Caso precise, utilize o verso da última folha).

6) Quando você indica textos para seus alunos sua preocupação principal é que cada aluno... (SELECIONE APENAS UMA DAS SEGUINTES ALTERNATIVAS)
( ) saiba interpretar o que o autor escreveu de modo a poder posteriormente reproduzir essas informações;
( ) consiga compreender o texto, relacionando-o a outros conhecimentos que ele já dispõe;
( ) consiga compreender o texto, relacionando-o a outros conhecimentos que ele já dispõe, buscando identificar as estratégias e ou argumentos usados pelo autor para conduzir a conclusão que propõe
( ) Outra . Informe qual ou quais: _____

JUSTIFIQUE cada uma das respostas às seguintes questões.
_____
_____
_____
_____

III) O INTERESSE DE SEU ALUNO, OU NÃO, PELA LEITURA INDICADA POR VOCÊ, DEPENDE:

1) do tema do texto
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).

2) das condições que estipulo quando proponho aos alunos o que devem fazer
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).

3) DAS FORMAS COMO:
a) exponho os propósitos da leitura:
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).
b) discuto os textos em sala de aula?
sempre( ); freqüentemente( ); algumas vezes( ); raramente( ); nunca( ).
c) avalia a leitura? sempre( ); nem sempre( ); nunca( )

IV- VOCÊ, DE MODO GERAL, SE CONSIDERA...

1)como leitor:
Ótimo ( ); bom ( ) médio ( ); regular; ( )fraco ( );péssimo( )

2) como leitor de textos teóricos...
Ótimo ( ); bom ( ) médio ( ); regular; ( )fraco ( ); péssimo

Caso queira acrescentar outras informações e sugestões escreva-as, por gentileza
_____
_____
_____.

Ao usar este espaço para suas JUSTIFICATIVAS, não se esqueça de indicar o item e sub-ite:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE H – Escala de funções de leitura (professores e alunos)

ESCALA DE FUNÇÔES DA LEITURA

Nome:_____

Série: _____ Turma:_____

Assinale para cada uma das afirmativas que se seguem, a avaliação correspondente ao seu caso, indicando se elas estão de acordo com você "muito", "pouco", "mais ou menos" ou "nada".

AFIRMATIVA	MUITO	MAIS OU MENOS	POUCO	NADA
1. Leio porque é excitante.				
2. Leio porque me faz sentir como se estivesse indo para outro mundo e tendo uma aventura.				
3. Leio porque me ajuda na escola e no trabalho.				
4. Leio porque acho fácil.				
5.Leio porque é interessante.				
6. Leio para saber mais sobre minha religião.				
7. Leio porque me ajuda com os assuntos que irei estudar mais tarde.				
8. Leio para tirar coisas (preocupações) de minha cabeça.				
9. Leio porque me faz compreender mais.				
10. Leio porque sinto prazer na leitura.				
11. Leio para acabar com a solidão.				
12. Leio para pôr pensamentos em minha cabeça				
13. Leio porque os livros trazem boas histórias.				
14. Leio porque me ajudará a ter um bom trabalho.				
15. Leio porque meus pais (ou superiores) pensam que é importante.				
16. Leio porque me ajuda a esquecer meus aborrecimentos.				
17. Leio para saber como outras pessoas vivem em outros países.				
18. Leio para progredir nos meus estudos (ou carreira)				
19. Leio porque é divertido pensar que sou um(a) personagem da história.				
20. Leio para aprender a respeito de outras pessoas.				

21. Leio porque me ajuda a dormir facilmente.				
22. Leio para passar nos exames (na seleção).				
23. Leio quando sinto solidão.				
24. Leio porque ajuda aprender algo novo.				
25. Leio porque me faz feliz.				
26. Leio porque me faz pensar um mundo melhor.				
27. Leio quando não há nada de excitante na TV.				
28. Leio quando não sou forçado a fazê-lo.				
29. Leio porque o livro é um amigo quando estou só.				
30. Leio porque assim posso imaginar outra época da história.				
31. Leio porque me ajuda a saber o que é o certo e o que é errado.				
32. Leio porque as pessoas me recompensam por ser um bom leitor.				
33. Leio porque os livros me mostram o meio correto de viver.				
34. Leio porque para me tornar uma pessoa importante.				
35. Leio porque me ajuda a aprender mais palavras.				
36. Leio porque me ajuda a viver melhor.				
37. Leio por ser agradável quando estou só.				
38. Leio porque será bom para meu país se eu souber mais.				
39. Leio para matar o tempo.				
40. Leio porque é agradável pensar sobre as coisas que li.				
41. Leio porque me ajuda a melhorar a escrita.				
42. Leio porque é uma coisa que posso fazer tão rápido ou tão lentamente quanto eu goste.				
43. Leio porque me ajuda a relaxar.				
44. Leio porque faz o tempo passar.				
45. Leio porque meu professor (supervisor/orientador) acha que é importante.				
46. Leio porque o governo de meu país espera que eu seja um(a) leitor(a) competente.				
47. Leio para fazer melhor o meu trabalho.				
48. Leio porque não tenho mais nada para fazer.				
49. Leio para saber ajudar meu país.				
50. Leio para merecer o respeito dos outros.				

Obrigada pela colaboração!

ANEXOS

ANEXO A – Recorte do documento básico do ENEM

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

6. Análise de Desempenho

O desempenho do participante será avaliado nas duas partes da prova (objetiva e redação), valendo 100 pontos cada uma delas. Esse desempenho será qualificado de acordo com as premissas teóricas da Matriz de Competências que se refere às possibilidades totais da cognição humana na fase de desenvolvimento próprio aos participantes do ENEM – jovens e adultos. Essa qualificação será expressa nas seguintes faixas de desempenho: insuficiente a regular, que corresponde às notas entre 0 a 40, inclusive; regular a bom, que corresponde às notas entre 40 a 70, inclusive; e de bom a excelente, que corresponde às notas entre 70 a 100.

6.1. Modelo de Análise de Desempenho na Parte Objetiva da Prova

A parte objetiva da prova será constituída de 63 (sessenta e três) questões de múltipla escolha de igual valor, avaliada numa escala de zero a 100 (cem) pontos, e gera uma nota global que corresponde à soma dos pontos atribuídos às questões acertadas.

As cinco competências que são avaliadas no ENEM na parte objetiva da prova expressam-se por meio de 21 habilidades. Cada uma das 21 habilidades será medida três vezes (três questões para cada habilidade).

ENEM – HABILIDADES

1. Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo.

2. Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.

3. Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.

4. Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.

5. A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.

6. Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes lingüísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.

7 Identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas.

8. Analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos.

9. Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida, em sua relação com condições socioambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana.

10. Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico.

11. Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos.

12. Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores.

13. Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana.

14. Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade.

15. Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de freqüências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades.

16. Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental.

17. Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais.

18. Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.

19. Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.

20. Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico.

21. Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.

A interpretação dessa nota global será estruturada a partir de cada uma das cinco competências, pelas relações estabelecidas com as respectivas habilidades e as questões a elas relacionadas, gerando também para cada competência, uma nota de 0 a 100.

Competências do ENEM

Parte Objetiva	**Redação**
I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	I. Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita.
II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.	II. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.
III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.	III. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.	IV. Demonstrar conhecimento dos mecanismos lingüísticos necessários para a construção da argumentação.
V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.	V. Elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

6.2.Modelo de análise de desempenho na Redação

A redação deverá ser estruturada na forma de texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo, a partir da proposta de um tema de ordem social, científica, cultural ou política.

Na redação, também serão avaliadas as cinco competências da Matriz do ENEM, referidas à produção de um texto. Cada uma das competências será avaliada numa escala de 0 a 100 pontos.

Caso o participante não desenvolva o tema e a estrutura solicitados, será atribuída a nota ZERO à competência II da redação, o que anula a correção das demais competências da redação. A nota global da redação, neste caso, será ZERO.

A nota global da redação será dada pela média aritmética das notas atribuídas a cada uma das cinco competências específicas da redação. O aluno deverá escrever um mínimo de 15 linhas.

6.3 Critérios de correção:

B (branco): quando o aluno escreve um texto com até 7 linhas;

N (nula): quando o aluno demonstra a intenção clara de anular a redação;

D (desconsiderada): quando o aluno desenvolve outro tema, elabora outra estrutura ou fere, explicitamente, os direitos humanos.

As cinco competências avaliadas na redação são as mesmas avaliadas na parte objetiva da prova, traduzidas para uma situação específica de produção de texto.

ANEXO B – Recorte do documento primeiros resultados: médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

Introdução

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) coleta informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos brasileiros, apontando o que sabem e são capazes de fazer, em diversos momentos de seu percurso escolar, considerando as condições existentes nas escolas. Os dados, obtidos com a aplicação de provas aos alunos e de questionários a alunos, professores e diretores, permitem acompanhar a evolução do desempenho e dos diversos fatores associados à qualidade e à efetividade do ensino ministrado nas escolas. A partir das informações do SAEB, o Ministério da Educação - MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais podem definir ações voltadas para a correção das distorções e debilidades identificadas e dirigir seu apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento e a redução das desigualdades ainda existentes no sistema educacional brasileiro. Além disso, realizar avaliações e divulgar seus resultados é uma forma do poder público prestar contas da sua atuação a alunos, professores, pais e à sociedade em geral, proporcionando uma visão clara do processo de ensino e das condições em que ele é desenvolvido. Assim, o SAEB tem como principal objetivo oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a universalização do acesso e a ampliação da qualidade, da eqüidade e da eficiência da educação brasileira. [...]

O SAEB, desde sua primeira aplicação em nível nacional em 1990,tem procurado utilizar as melhores metodologias de coleta e análise de dados. [...] Até 1993, o SAEB utilizou a Teoria Clássica de Testes (TCT) para a construção dos instrumentos, atribuição dos escores e análise dos resultados, não havendo planejamento para uma comparação dos resultados. A partir de 1995, foi introduzido o uso da Teoria de Resposta ao Item (TRI) para a construção de instrumentos, a

atribuição de escores e a análise, de forma a viabilizar a comparação dos resultados. Os resultados obtidos a partir do TRI são independentes de grupos e não são afetados pela dificuldade dos testes. A confiabilidade na comparação dos resultados ao longo dos anos é também garantida por meio da inclusão de itens comuns às avaliações de edições anteriores nos testes. [...] Nessa linha, em cada levantamento do SAEB houve pequenas variações que deram a forma final para as populações de referência. O mesmo ocorreu na definição das amostras. Todavia, manteve-se similaridade na sua estrutura, permitindo, dessa maneira, comparações entre anos. [...]

GABINETE DO MINISTRO

<!ID587972-0>**PORTARIA Nº 931, DE 21 DE MARÇO DE 2005**

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no exercício das atribuições estabelecidas pelo

Art. 87 § único, inciso II da Constituição Federal e atendendo ao disposto no artigo 9o, inciso VI da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, resolve:

Art. 1o Instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, cujas diretrizes básicas são estabelecidas a seguir. [...]

As Matrizes de Referência para o SAEB

As Matrizes de Referência são um documento no qual estão descritas as orientações para a elaboração dos itens dos testes do SAEB. [...]

As Matrizes foram construídas a partir de vários processos:

1 O primeiro, constituiu-se em uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e praticados nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, em busca do que havia de comum entre eles.

2 Todavia, como se sabe, há uma grande distância entre o currículo proposto e o ensinado de fato. Por isso, o INEP consultou professores das capitais brasileiras regentes das redes municipal, estadual e privada na 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e ainda, examinou os livros didáticos mais utilizados nas mesmas redes e séries, para validar a listagem inicial.

3 Em seguida, foram incorporadas as análises de especialistas nas áreas do conhecimento a serem avaliadas.

4 Foi feita uma opção teórica segundo a qual se pressupõe que o aluno deve desenvolver determinadas competências cognitivas no processo de construção do conhecimento e apresentar habilidades a partir de tais competências.

Os conteúdos associados às habilidades a serem desenvolvidas em cada série e disciplina, foram subdivididos em partes menores, cada uma especificando o que os itens das provas do SAEB devem medir, estas unidades são denominadas "descritores".

Cada descritor dá origem a diferentes itens e, a partir das respostas dadas a eles, verifica-se o que os alunos sabem e conseguem fazer com os conhecimentos adquiridos.

Os testes do Saeb

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB utiliza diferentes instrumentos de coleta de dados, sendo um deles os testes que têm por finalidade medir a habilidade de Leitura em Língua Portuguesa e de resolução de problemas em Matemática dos alunos. Os testes aplicados aos alunos são compostos por itens

de múltipla escolha elaborados por professores das séries e disciplinas avaliadas, a partir dos descritores das Matrizes de Referência para o SAEB. [...]

Os testes do SAEB contêm 169 itens para cada uma das séries e disciplinas avaliadas a fim de medir as habilidades previstas nas Matrizes de Referência. Para permitir a aplicação dessa grande quantidade de itens, é utilizado o delineamento denominado “Blocos Incompletos Balanceados” (Balanced Incomplete Block) – BIB. Esse modelo permite que os 169 itens sejam divididos em subconjuntos menores chamados blocos. Cada bloco é composto por 13 itens, o que faz com que se tenha ao todo 13 blocos. Estes 13 blocos são organizados em grupos de três diferentes combinações. Cada combinação resulta em um caderno de prova, e todas as combinações em 26 cadernos diferentes.

Para garantir a comparabilidade entre os anos, mantêm-se alguns blocos de itens já aplicados em anos anteriores. Já a comparabilidade do desempenho dos alunos entre as três séries avaliadas, é assegurada pela aplicação de blocos da 4ª série do ensino fundamental à 8ª série do ensino fundamental, bem como da 8ª série do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio. [...]

ANEXO C – Recorte do documento básico do Pisa

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira"
Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências – DACC

Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA

[...]

As avaliações do PISA incluem cadernos de prova e questionários e acontecem a cada três anos, com ênfases distintas em três áreas: Leitura, Matemática e Ciências. Em cada edição, o foco recai principalmente sobre uma dessas áreas. Em 2000, o foco era na Leitura: em 2003, a área principal foi a Matemática; em 2006, a avaliação terá ênfase em Ciências.

[...]

A avaliação consistiu de cerca de 60 perguntas (a maioria de Matemática e o restante dividido entre Leitura e Ciências) e um questionário de pesquisa socioeconômica e cultural.

A amostra do PISA é definida com base no Censo Escolar. O Inep define os estratos para a amostra e a seleção é feita pelo Consórcio Internacional que administra o PISA. A escolha dos alunos é realizada por meio eletrônico, de forma aleatória, sendo sorteados 25 alunos de cada uma das escolas selecionadas para participar da avaliação. Nas duas primeiras edições do PISA a amostra brasileira permitiu identificar apenas resultados por região, embora fosse desejável obter resultados por estado, possibilitando estudos comparativos com alguns resultados do SAEB.

[...]

O PISA pretende avaliar o letramento em Leitura, Matemática e Ciências.

O termo “letramento” foi escolhido para refletir a amplitude dos conhecimentos, habilidades e competências que estão sendo avaliados. Assim, o PISA procura verificar a operacionalização de esquemas cognitivos em termos de: conteúdos ou estruturas do conhecimento que os alunos precisam adquirir em cada domínio; processos a serem executados; contextos em que esses conhecimentos e habilidades são aplicados.

Para cada domínio há uma escala contínua onde são representados os níveis de desempenho individuais e as distribuições dos desempenhos das populações. O desempenho do aluno é definido através de níveis sucessivos de proficiência.

Letramento em Leitura

Os alunos devem realizar uma ampla gama de tarefas com diferentes tipos de textos. As tarefas abrangem desde a recuperação de informações específicas até a demonstração de compreensão geral, interpretação de texto e reflexão sobre seu conteúdo e suas características.

O Letramento em Leitura é avaliado em três dimensões:

1. A forma do material de leitura. Os textos utilizados incluem não somente passagens em prosa, mas também vários tipos de documentos como listas, formulários, gráficos e diagramas. Essa variedade baseia-se no princípio de que os indivíduos encontrarão uma série de formas de escrita na vida adulta e, desse modo, não é suficiente ser capaz de ler um número limitado de tipos de textos tipicamente encontrados na escola.

2. O tipo de tarefa de leitura, o que corresponde às várias habilidades cognitivas próprias de um leitor efetivo. Avalia-se a habilidade em identificar e recuperar informações, em desenvolver uma compreensão geral do

texto, interpretando-o, refletindo sobre o conteúdo e a forma do texto e construindo argumentações para defender um ponto de vista.

3. O uso para o qual o texto foi construído. Por exemplo, um romance, uma carta pessoal ou uma biografia são escritos para uso “pessoal”; enquanto documentos oficiais ou pronunciamentos são para uso “público” e um manual ou relatório, para uso “operacional”. Alguns alunos apresentam melhor desempenho em uma situação de leitura do que em outra, o que justifica a inclusão de diversos tipos de leitura nos itens de avaliação.

[...]

A cada três anos, um novo conjunto de análises e resultados fornecerá informações sobre como as características dos alunos estão mudando, comparando a direção e o ritmo das mudanças em diferentes países. Desta forma, os gestores de políticas públicas serão capazes de situar os processos de desenvolvimento local, no contexto das mudanças globais, para enfrentar os desafios do novo século.

ANEXO D – Formação acadêmica do grupo de professores (GP)

Participante	Curso	
	Graduação	Pós-graduação (Especialização)
P1	Educação Artística	Artes Plásticas e Desenho Geométrico
P2	Educação Física	Psicopedagogia e Metodologia do Ensino Superior
P3	Matemática	Fundamentos da Matemática
P4	Matemática	Supervisão e Orientação
P5	História	Historiografia
P6	Geografia	Metodologia do Ensino Superior
P7	Pedagogia	Metodologia do Ensino Superior
P8	Pedagogia	Metodologia do Ensino Superior
P9	Pedagogia	Psicopedagogia e Educação Especial
P10	Letras	Língua Portuguesa e Metodologia do Ensino Superior
P11	Educação Artística	Artes Plásticas
P12	Educação Física	Educação Física para as séries iniciais do Ensino Fundamental – 1ª à 4ª série
P13	Matemática; Pedagogia	Gestão Escolar
P14	Biologia	Biologia Vegetal e Psicopedagogia
P15	História	História
P16	Pedagogia	Metodologia do Ensino Superior
P17	Pedagogia	Metodologia do Ensino Superior
P18	História; Pedagogia; Administração de Empresa Rural	Metodologia do Ensino Superior
P19	Letras	Língua Portuguesa
P20	Licenciatura em Ciências	Matemática
P21	Ciências Biológicas	
P22	Geografia	

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