

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA MARIA GOMES DE ALMEIDA

**DISCURSOS SOBRE LEITURA ENTRE PROFESSORES DO 6º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL: SUBSÍDIOS À FORMAÇÃO CONTINUADA
E À CONSTITUIÇÃO DE ESPAÇOS DE LETRAMENTO NA ESCOLA**

Rio de Janeiro

2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

ANA MARIA GOMES DE ALMEIDA

**DISCURSOS SOBRE LEITURA ENTRE PROFESSORES DO 6º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL: SUBSÍDIOS À FORMAÇÃO CONTINUADA
E À CONSTITUIÇÃO DE ESPAÇOS DE LETRAMENTO NA ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Ludmila Thomé de Andrade

Rio de Janeiro

2010

A444 Almeida, Ana Maria Gomes de.

Discursos sobre leitura entre professores do 6º ano do ensino fundamental: subsídios à formação continuada e à constituição de espaços de letramento na escola / Ana Maria Gomes de Almeida. – 2010. 462f.

Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

Bibliografia: f. 229-239.

Orientador: Profª. Drª. Ludmila Thomé de Andrade.

1- Ciências Humanas. 2. Educação. 3. Leitura. 4. Linguagem. 5. Formação de professores. I. Título.

CDD 372.4

Aos que acreditam que nas situações-limite começam
as possibilidades, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

À prof^a Ludmila Thomé de Andrade, pela oportunidade de cursar o doutorado, pelas orientações e, principalmente, pela riqueza das desorientações.

Aos professores co-participantes desta pesquisa, pela disponibilidade e envolvimento durante a investigação.

Às professoras Carmen Gabriel, Edith Frigotto e Patrícia Corsino, pelas instigantes sugestões nas etapas de qualificação.

Às colegas do Leduc, pelas interlocuções acaloradas e valiosas.

À Dani Wirtz, pela generosidade em me apoiar nas atribuições do cotidiano.

Ao José Maria, meu Índio preferido, pelas conversas, incentivo e compartilhamentos.

Aos filhos e neto, pelos sempre encontros entre alguns desencontros.

Aos colegas de trabalho que me apoiaram, minha eterna gratidão.

RESUMO

Esta tese apresenta pesquisa que teve como objetivo discutir os sentidos atribuídos à leitura por professores de diferentes componentes curriculares do 6º ano do ensino fundamental em duas escolas municipais em Teresópolis, RJ. Parte da premissa de que a leitura na escola diz respeito a todos os professores e que a escola é um espaço de letramento. A opção ética e estética por ter como objeto de estudo o discurso dos professores implicou conceber a pesquisa como relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem e considerá-los possuidores de uma voz de conhecimento sobre a sua realidade, produtores de sentidos. Foram adotadas como princípio metodológico a perspectiva bakhtiniana de filosofia da linguagem e a perspectiva freireana do diálogo como estratégia de construção social e da linguagem, tendo em vista suas concepções de dialogia e alteridade. Foram realizadas entrevistas coletivas com dezenove professores, em que interessava saber o sentido atribuído à leitura; como se davam as relações com a leitura no espaço daquelas escolas; se eles se percebiam professores de leitura; suas experiências docentes relacionadas à leitura; as políticas públicas de leitura e de formação de professores relacionadas à leitura, bem como sua qualidade. Outras dezesseis entrevistas individuais tiveram o objetivo de ouvir e compreender os relatos dos professores sobre suas histórias de leitura. Finalmente realizou-se um fórum com sete professores: espaço de reflexão dos professores sobre o que foi enunciado nas entrevistas; meta-análise, para a pesquisadora; para todos, processo de reflexão e possibilidade de reconceitualização de suas práticas. Refletia, ainda, o princípio filosófico do Leduc-UFRJ de testar formas de interlocução como estratégia de superação da interferência monológica da academia na escola ao impor seus discursos teoricamente formulados. O contato dialógico com os enunciados levou a recorrer à análise do discurso por considerar a linguagem traço fundacional na constituição do sujeito e do sentido. A discussão dos dados assinalou que a formação dos professores e dos alunos estaria na responsividade dos formadores como responsabilidade dos seus atos na interação social com os em formação, sua influência no letramento, necessidade de equilíbrio entre dizeres e saberes acadêmicos e docentes na formação continuada, desenvolvimento de questões de didática da leitura e da produção de textos para estratégias de leitura, análise de estilos e gêneros discursivos nas diferentes áreas. Estaria na responsividade dos gestores se, sem álibis, ouvirem os professores quanto a sua formação e políticas de leitura. Responsabilidade de todos, assumiríamos o papel de sujeitos cognoscentes da relação sujeito-objeto que se dá no 'contexto concreto' para, voltando a este, melhor atuar como sujeitos em relação ao objeto. Possibilitaria a ampliação das práticas sociais de leitura na escola, de eventos de letramento e participação mais ativa e competente em situações que demandem essas práticas.

Palavras-chave: Linguagem. Leitura. Discursos sobre leitura. Formação de professores. Letramento.

ABSTRACT

This thesis presents research whose object was to discuss the meanings that teachers of different curricular components of the sixth year of the Elementary School course, in two different municipal schools in Teresópolis, RJ, Brazil, attribute to reading. It is based on the premise that working with reading at school is related to all the teachers and that schools are places of literacy. The ethical and aesthetical option of having as object of studies the teachers' discourse implied on conceiving the research as relations between individuals made possible by language and considering them possessors of a voice of knowledge over their realities, producers of meanings. The chosen methodological principles were the Bakhtinian perspective of the philosophy of language and the Freirean perspective of the dialogue as a social construction and language strategy, keeping in mind their conceptions of dialogue and alterity. Nineteen teachers were collectively interviewed, where the main interest was the appreciation of the meaning attributed to reading; how the relations with reading worked in those schools; if they perceived themselves as teachers of reading; their teaching experiences related to reading; the reading and teacher education public policies related to reading, as well as their quality. Sixteen other individual interviews had the objective of listening to and comprehending the teachers' reports about their reading histories. Finally, a forum with seven teachers was realized: a space for the teachers to reflect about what had been enunciated during the interviews; meta-analysis, for the researcher; for everyone, a process of reflection and the possibility of reconceptualization of their practices. It reflected, also, the philosophical principle of Leduc-UFRJ of testing interlocution forms as a strategy in the overcoming of monological interference of the academe on schools by imposing its theoretically formulated discourses. The dialogical contact with the teachers' speeches demanded the use of the Discourse Analysis for considering language a foundational trace of the constitution of the subject and the meaning. The discussion of the data signalled that the teachers' and students' formations would be based on the educators' responsiveness as a responsibility for their acts in the social interaction with those who are in formation, their influence in literacy, the need of a balance between academic and teaching discourses and knowledge in the continuing education, the development of questions of reading didactics and the production of texts for reading strategies, style and discourse genre analysis in different areas. It would be in the managers' responsiveness if, without alibis, they listened to the teachers regarding their education and reading policies. Everyone's responsibility, we would assume the role of cognizant individuals of the subject-object relation that happens in the 'concrete context' so that we can, in going back to it, better act as subjects in relation to the object. It would enable the expansion of the social practices of reading at school, of literacy events and a more active and competent participation in situations which demand these practices.

Keywords: Language. Reading. Discourses about reading. Teacher formation. Literacy.

Lista de quadros

Quadro 1 - Teses defendidas na área de leitura – 2002/2006	20
Quadro 2 - Teses defendidas em leitura escolar – 2002/2006	20
Quadro 3 - Teses defendidas em leitura escolar – 6º ao 9º anos – 2002/2006	20
Quadro 4 - Teses defendidas em formação continuada de professores – 2002/2006	22
Quadro 5 - Teses defendidas - formação continuada de professores - leitura - 2002/2006	22
Quadro 6 - Perfil dos professores da escola 1	63
Quadro 7 - Perfil dos professores da escola 2	106
Quadro 8 - Síntese - Sentidos de leitura	141
Quadro 9 - Síntese - Leitura na escola	143
Quadro 10 - Síntese - Políticas de leitura	144
Quadro 11 - Formação dos professores	145
Quadro 12 - Distribuição dos professores participantes das entrevistas individuais de acordo com os componentes curriculares	146
Quadro 13 - Primeiros contatos dos entrevistados com a leitura	185
Quadro 14 - Práticas escolares de leitura dos entrevistados – 1ª à 4ª	186
Quadro 15 - Práticas escolares de leitura dos entrevistados – 5ª à 8ª	186
Quadro 16 - Práticas escolares de leitura dos entrevistados – ensino médio	187
Quadro 17 - Práticas de leituras profissionais dos entrevistados - graduação	187
Quadro 18 - Práticas de leituras profissionais dos entrevistados – prática profissional	188
Quadro 19 - Práticas sociais de leitura dos entrevistados - gêneros discursivos e suportes	188
Quadro 20 - Práticas sociais de leitura dos entrevistados – escolhas	189
Quadro 21 - Práticas de lazer dos entrevistados	189
Quadro 22 - Síntese do fórum	203
Quadro 23 - Síntese – Gêneros discursivos na escola	214
Quadro 24 - Síntese – Vozes percebidas	224

Lista de gráficos

Gráfico 1- Saeb 1995-2005: Brasil – Proficiência em Língua Portuguesa _____ 23

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo 1 – Apresentação da pesquisa	15
1.1 – Justificativa e relevância da pesquisa	15
1.2 – Objetivos da pesquisa	24
Capítulo 2 – Pressupostos teóricos	25
2.1 – A arquitetônica bakhtiniana de construção deste texto	25
2.2 – A fundamentação freireana no diálogo com os professores	31
2.3 – Leitura: experiência, construção histórico-social de sentidos	36
Capítulo 3 – Abordagem metodológica	45
3.1 – Procedimentos metodológicos	45
3.2 – Contatos iniciais e critérios para escolha dos participantes	47
3.3 – Procedimentos e instrumentos de coleta de dados	50
3.4 – Metodologia de análise	57
Capítulo 4 – Os retratos	60
4.1 – Primeiros retratos	61
4.2 – Retrato um	64
4.3 – Retrato dois	85
4.4 – Retrato três	107
4.5 – Retrato quatro	125
4.6 – Síntese das entrevistas coletivas	160
4.7 – Retrato 3x4	145
4.8 – Síntese das entrevistas individuais	185
4.9 – Retratos em grupo	190
4.10 – Síntese do fórum	203
4.11 – Retratos in-definitivos	204

Considerações finais	225
Referências bibliográficas	229
APÊNDICES	240
ANEXO	462

INTRODUÇÃO

Se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura, mas experiência, a que me induziram, alternadamente, séries de raciocínios e intuições.

Tomou-me tempo, desânimos, esforços. Dela me prezo, sem vangloriar-me. Surpreendo-me, porém, um tanto à-parte de todos, penetrando conhecimento que os outros ainda ignoram.

João Guimarães Rosa

Tal como o personagem de Guimarães Rosa, convido o leitor a me acompanhar nesta narrativa da experiência. Neste caso, de pesquisa com professores do 6º ano de duas escolas municipais de Teresópolis, estado do Rio de Janeiro, cidade onde resido desde 1976. As “séries de raciocínios e intuições” que permearam a investigação a que me propus tiveram como fio condutor a leitura. Mais especificamente, os sentidos que aqueles professores atribuíam à leitura. Não somente os professores de língua portuguesa, mas os de todos os componentes disciplinares, pois parto da premissa de que a questão da leitura diz respeito à escola, e não a determinado segmento dela. No traçado sinuoso dos seus enunciados, também vou procurando perceber e selecionar aquilo que indica caminhos possíveis da formação dos professores, em especial na área de leitura, assim como da constituição de espaços de letramento na escola.

Professora como eles, neste caso de português e literatura, ao longo de minha trajetória profissional, desde quando comecei a lecionar no ensino fundamental em um colégio estadual na referida cidade, sempre ouvi dos colegas que os alunos não compreendem o que leem. Essas reiteradas expressões de insatisfação foram me acompanhando mesmo quando trabalhando no ensino médio quando lecionador em um colégio. Portanto, os sentidos de leitura que aqueço no médio na modalidade normal ou no ensino superior.

Os resultados insatisfatórios do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2000), desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico na área de leitura, em 2000, com jovens em torno dos quinze anos, têm suscitado grande número de publicações de textos reflexivos ou mesmo de críticas contundentes ao próprio PISA, ao desempenho dos estudantes e, por extensão, da escola. Tais publicações apontam para o fato de que a leitura é assunto relevante na educação, particularmente, na brasileira. Ao mesmo tempo, os dados da pesquisa efetuada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do MEC, em série histórica do período de

1995 a 2005, reforçam que a maioria dos estudantes brasileiros chega ao 5º ano do ensino fundamental sem ter desenvolvido competências e habilidades elementares de leitura (BRASIL, 2006).

O Relatório Delors, *Educação, um tesouro a descobrir*, elaborado para a UNESCO em 1996 pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, retomando as conclusões da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990) a respeito da educação básica e das necessidades educativas fundamentais, por diferentes vezes chama a atenção para o importante papel que desempenham os conhecimentos básicos: ler, escrever e contar. A leitura ocupa papel fundamental em todas as propostas ou análises enfatizadas pelo Relatório. Tanto a capacidade do aprender a aprender, de se compreender melhor o mundo, a si mesmo e ao outro, quanto o lidar com as informações, exigem do sujeito a complexidade e multiplicidade de processos cognitivos que constituem a atividade de engajamento do leitor na construção do sentido de um texto (DELORS, 1999).

Coerentemente com o Relatório Delors e com as questões de letramento em leitura avaliadas pelo PISA, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) para a Educação no Ensino Fundamental afirmam nos seus Princípios e Fundamentos, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, que “ O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsáveis na vida social.” (BRASIL, 2000, v.1, p.33). Sua ênfase na

construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas e no estímulo à autonomia do sujeito (BRASIL, 2000, v.1, p. 35)

evidenciam que trabalhar a leitura diz respeito às relações de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, não só na sala de aula, mas na escola como um todo.

Como decorrência dos resultados das avaliações, a formação do docente em exercício tem sido preocupação do governo federal nos anos mais recentes. Essa preocupação tem se refletido na instituição de políticas educacionais, tais como as do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, mais recentemente, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Escola Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Entretanto, os recursos, na maioria das vezes, não têm sido investidos com ênfase numa formação que privilegie a associação

entre teorias e práticas e seja permanente e contínua. Em atividades episódicas, tem se constituído em espaços onde o professor não tem oportunidade de revelar suas experiências, de se mostrar como sujeito, narrador dessas experiências (KRAMER, 2003). Esses momentos pontuais, normalmente em grandes grupos, com pessoas em rotatividade (tanto os formadores quanto os em formação), tornam-se, assim, parcelados e, por isso, sem proporcionar uma continuidade, quer no acompanhamento do processo, quer no apoio ao profissional no exercício da sua docência. “E, o que é pior (ou melhor?), depois de frequentá-los devem [os professores], muitas vezes, ‘repassar’ em duas horas de reunião de professores o que ouviram em 40 horas de curso” (GERALDI, 2003: XXI).

Nas quatro últimas décadas, pesquisadores da área de educação têm se dedicado de forma intensa à formação de professores. Nos espaços europeu e americano, Giroux (1997), Zeichner (1998, 1995), Schön (1995), Tardif (2002) e António Nóvoa (1995), por exemplo, têm desenvolvido seus estudos em torno dessa temática. No ambiente acadêmico brasileiro, Pimenta (2002, 2006), Freitas (2002, 2003, 2007), Candau (1997, 1999), Kramer (1996, 1998, 2000, 2003) e Andrade (2004, 2007a, 2007b, 2007c, 2008) encontram-se dentre os autores que têm contribuído para essa discussão. Embora os enfoques por eles adotados sejam distintos, une-os o questionamento em torno da necessidade de uma formação em que o aprender não seja considerado apenas como um ato cognitivo, e sim como uma experiência vinculada à construção de sentido relacionada aos formandos, aos formadores e ao mundo circundante. Compreensão da formação do docente como um espaço cultural, social e político e da linguagem como interação, reflexão e negociação. Encontro com o outro, de saberes e experiências, do conhecimento com caráter dialógico, realiza-se necessariamente na linguagem, com a linguagem e pela linguagem, mediadora e constitutiva do social, em interação dos múltiplos e diversos interesses, valores, conceitos, teorias e objetivos. Entendida a linguagem como prática discursiva (BAKHTIN, 2003; 2004) que se constitui nas práticas sociais histórico-culturalmente desenvolvidas, e as constitui, com ela e por ela o ser humano constrói sua subjetividade: resultado das suas interações sociais e da apropriação dos discursos alheios.

A concepção de formação de professores defendida por esses estudiosos aponta para a possibilidade de uma formação que leva em conta as questões socioculturais e os interesses dos formandos, o contexto de sua inserção, suas particularidades e sua relação com questões sociopolíticas, locais e globais. Isso significa a constituição de espaços dialógicos em que os em formação se situem “na posição de quem quer se dizer, tem o que dizer de si, de modo a

contribuir para que os formadores os vejam na sua condição específica de sujeitos que podem definir o que querem para si da formação a ser ofertada” (ANDRADE, 2004, p.118). Em que a linguagem seja ferramenta potente para a formação dos professores (tanto os formadores quanto os em formação), espaço de questionamentos, concordâncias e discordâncias, consensos e dissensos, de colaboração crítica. Atores no seu espaço profissional, a voz dos professores também precisa ser ouvida e considerada como enunciadores de experiências, de marcas das práticas cotidianas, de leituras do mundo, cabendo-lhes também a responsabilidade da assinatura nos escritos de, para e sobre educação.

CAPÍTULO 1 – Apresentação da pesquisa

A motivação para desenvolver esta pesquisa relaciona-se com a minha trajetória profissional. Colega de profissão, sinto-me interessada em procurar entender os sentidos que professores do 2º segmento do ensino fundamental atribuem à leitura, qual a relação que estabelecem entre as disciplinas que lecionam e a leitura, como percebem a constituição de espaços de letramento na escola e como gostariam que fosse a formação do docente na área.

1.1 - Justificativa e relevância da pesquisa

A história social diversificada de aquisição e de inserção no universo da leitura não tem possibilitado ao professor “autonomia e coerência na relação que estabelecerá com os saberes do ambiente profissional” (ANDRADE, 2004, p.22). Melo (2003), por exemplo, partindo da pergunta frequente dos estudantes em uma escola de formação de professores da rede pública estadual do Rio de Janeiro (Professora, é pra ler ou entender?), concluiu em pesquisa que, apesar de nesse curso a maioria dos estudantes das turmas pesquisadas apresentar dificuldades para compreender o que lê, que os professores das disciplinas observadas considerarem que a maioria dos estudantes raramente compreende os textos de suas disciplinas e que os três anos do curso contribuíram para uma significativa mudança desse quadro apenas para alguns dos alunos, não foi ali observada uma discussão coletiva sobre esses problemas nem a existência de um projeto daquela escola para a formação do leitor. Isto indicaria que as representações dos formadores estão bastante solidificadas, mas não correspondem a atitudes e ações de formação que possam buscar melhorar estas questões problemáticas da formação.

Um dos discursos correntes, o de que professor seria um excluído da “sociedade dos leitores” (MARINHO, 1998, p.8) e que, por isso, seria um não-leitor (em contraponto à denominação de professor-leitor), manifesta-se em alguns resultados de pesquisas sobre docentes e sobre suas relações com a leitura, assim como no discurso de alguns dos envolvidos na formação inicial e continuada dos docentes (BATISTA, 1998). Entretanto, contribuindo para a reflexão de como se realiza a relação do professor com a leitura, Kramer (1996, 1998, 2000 e 2003) tem mostrado em suas pesquisas que “a leitura e a escrita precisam

constituir-se como experiência para serem formadoras” (KRAMER, 2000, p. 119). A Associação de Leitura do Brasil (ALB), editora da revista *Leitura:Teoria e Prática* e organizadora dos Congressos de Leitura (COLE), tem se dedicado com frequência a abordar reflexões sobre as leituras de professor e a construção de contextos de aprendizagem da leitura. Tais reflexões têm sido suscitadas, por exemplo, pelos pesquisadores Kleiman (2002a, 2002b), Kleiman e Matencio (2005), Marinho e Silva (1998). Para Kleiman (2002a), “o ensino de leitura é fundamental para dar solução a problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar” (KLEIMAN, 2002a, p.7).

As conclusões de tais estudos permitem-nos conceber que a compreensão das ações de professores demanda considerá-las em relação à complexidade implicada no processo de construção de leitores. Eles enfatizam as ações desses sujeitos em sua metodologia, não as desmerecendo em razão das expectativas criadas pelas instituições de pesquisa e de formação a partir do modo como constroem seus objetos de estudo. Propõem-se a mostrar caminhos pelos quais “a universidade pode tocar mais de perto o professor, o alfabetizador e outros agentes de letramento em formação e em ação” (KLEIMAN e MATENCIO, 2005, p.15).

Tem sido substancial a produção sobre leitura e sobre a relação do professor com a leitura, tendo-se intensificado nos últimos dez anos. Dentre os estudiosos do tema, como registro do trabalho coletivo do 11º COLE, mais especificamente as produções do *I Seminário sobre leituras do professor*, Marinho e Silva (1998) promovem na primeira parte de seu livro “reflexões sobre as condições de formação e de identificação do professor no contexto das práticas de escrita na sociedade brasileira” (MARINHO,1998, p.9). Procuram compreender a lógica dos discursos de ausência/presença da leitura, ou seja, preocupações com o sujeito que lê (ou não lê), assim como apresentam algumas propostas de pesquisa das práticas cotidianas de leituras do professor.

Da mesma forma, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, tem tido produções sobre a temática das relações dos professores com a leitura. Batista e Galvão (2002) organizaram e publicaram as conferências e debates do *Ciclo de Estudos da Leitura*, realizado em 1996 pelo CEALE. Conduzido por professores e pesquisadores brasileiros e estrangeiros, o evento possibilitou a socialização e discussão de diferentes pontos de vista sobre leitura. Entre os estudos ali publicados, Chartier discute as formas de leitura realizadas por um grupo de alunos de curso de formação de professores, na França. Constata que as leituras de orientação profissional sobrepõem-se às pessoais e que “os alunos sentem-se pouco seguros em suas

leituras e, ao mesmo tempo em que acham que lhes falta tempo para ler, estimam que perdem tempo lendo” (CHARTIER, 2002, p.89). Muitos então ficam com a sensação de pouco, aleatório e incerto proveito em suas leituras.

Com preocupação semelhante, porém ampliando o enfoque dado, o tema central desenvolvido por Andrade (2004) é a leitura dos professores da educação básica em formação, em diferentes instâncias educacionais. Seu livro é construído em torno das articulações entre leitura, formação docente e práticas pedagógicas.

Primeiramente, assume uma perspectiva externa, examinando a imagem do professor em formação nos suportes que lhe são oferecidos como leitura de formação. Em seguida, numa perspectiva interna, analisa a importância das leituras profissionais, descritas pelos próprios sujeitos em relatos pessoais de suas trajetórias profissionais. Num terceiro e último momento, toma por objeto de análise a leitura “em construção”, presente na formação inicial universitária, e analisa entrevistas e depoimentos escritos de estudantes e professores universitários, evidenciando que há muitas discrepâncias nas formas de entender e praticar o que é ler e escrever para se tornar um professor (ANDRADE, 2004, p. 12-13).

Preocupado com a discussão de grupos sociais e acadêmicos sobre as práticas de leitura literária, o Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL), integrante do CEALE, desde 1995, promove *O Jogo do Livro*, evento bienal cujo objetivo é socializar as diferentes leituras sobre as experiências de leitura, seja no campo da investigação, das reflexões sobre a prática, das análises de projetos de leitura, de autores e de obras. Paiva, Martins, Paulino e Versiani apresentam a produção de pesquisadores preocupados com a busca de possibilidades de formação e de atuação no campo da leitura literária. Os textos publicados abordam, por exemplo, equívocos nos processos de formação de sujeitos leitores (alunos ou professores), “nessa relação sempre tensa entre a linguagem estética e os processos educativos e instrucionais” (PAIVA et al, 2005, p.21). Em especial, Paiva e Maciel defendem “a necessidade da presença do professor-leitor enquanto mediador do processo de iniciação do leitor-criança (...) e, primeiro, o professor se conhecer enquanto sujeito-leitor e saber dimensionar suas práticas de leitura” (PAIVA e MACIEL, 2005, p.116).

Superar o discurso de pesquisas em educação que apontam as falhas da escola como incompetência do professor ou incapacidade do aluno e integrar-se nesse objeto de estudo tem sido a preocupação de Andrade (2004, 2007a, 2007b; ANDRADE e REIS, 2007). “Olhar para a escola não é mais olhar *para* a escola, mas é olhar para nós mesmos. Olhar para o que temos feito com a escola, ao olharmos para ela e publicarmos certos resultados conclusivos decorrentes deste olhar de pesquisadores que somos” (ANDRADE, 2007b, s/p – itálico da autora). Essa tem sido a tônica das atividades desenvolvidas no Laboratório de Estudos em

Linguagem, Leitura, Escrita e Educação – LEDUC – da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde se insere a pesquisa a seguir apresentada. Mais do que definitivamente apresentar o professor como leitor interditado (BRITTO, 1998), ou o aluno como leitor incompetente, as atividades do LEDUC têm se pautado por aprofundar a compreensão do vínculo entre leitura e escola. As pesquisas ali desenvolvidas procuram, não dar voz ao professor, como se a ele fosse concedida a palavra por alguém que lhe é superior, mas analisar a voz do professor, o que ele diz sobre os assuntos abordados, inclusive sobre a universidade, pois falar da escola significa falar do processo histórico do qual a universidade também participa.

Dentre as atividades desenvolvidas pelo LEDUC, encontram-se os Cursos de Extensão em Alfabetização, Leitura e Escrita, voltados a professores do ensino público do Rio de Janeiro. Nesses cursos, procura-se viabilizar a interlocução entre formadores e professores em formação, ambos sujeitos do discurso, entendendo-se que a universidade constitui-se também desse outro que é o professor, assim como a escola reflete e refrata o discurso universitário (BAKHTIN, 2004). Além disso, em 2005, realizou a avaliação de livros de literatura para compor o acervo do Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE – 2005. Coerente com a busca de novos diálogos, desde 2006, o LEDUC vem desenvolvendo a pesquisa *Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – 2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do estado do Rio de Janeiro*, que tem como interesse discutir a política de acesso ao livro e à leitura do PNBE, descrever e criticar, a partir de uma dimensão da realidade escolar, a avaliação feita pela Faculdade de Educação-UFRJ e conhecer as formas de mediação entre o livro e os leitores, as formas de apropriação do acervo pelos professores e seus desdobramentos na sala de aula (CORSINO e ANDRADE, 2006).

O estudo que empreendi produz-se em consonância com a disposição do laboratório de pesquisa a que estou vinculada de criar novos diálogos a partir da produção dos professores da escola básica e da universidade. Para isso, os da escola

saem da posição de meros bebedores de conhecimento produzido em outros espaços longe da escola, meros objetos de pesquisas e sujeitos de poucos conhecimentos. Ambos os interlocutores, universidade e escola, mudam, se mudam, tornam-se outros, influenciados pelos interlocutores seus outros, em função de diálogos. (ANDRADE, 2007b, s/p).

Os resultados brasileiros da avaliação de leitura no PISA e no Saeb apontam para a necessidade de se ampliarem as investigações a respeito do assunto. Talvez a dificuldade com a leitura indicada nas avaliações esteja na ênfase, dada na escola, às questões de leitura dos

diferentes tipos de textos em gêneros variados que circulam na sociedade. O fato de os níveis mais altos de proficiência em leitura não terem sido contemplados pelos estudantes brasileiros pode indicar que na escola não se diversificam os textos trabalhados e que os professores não incorporam a leitura a sua prática profissional, entendendo que o trabalho na área de leitura não é incumbência de todos os professores: diz respeito somente aos de língua portuguesa. Kleiman traz à baila essa discussão quando compila, em livro, o material teórico produzido e as experiências surgidas em oficinas de leitura desenvolvidas por dois anos com professores de diferentes disciplinas.

Alarmam-se os professores de Ciências, História e Geografia pelo fato de seus alunos não lerem, e, no entanto, nada fazem para remediar essa situação. A palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura (KLEIMAN, 2002a, p. 7).

Da mesma forma, o Núcleo de Integração Universidade e Escola (NIUE), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que reúne professores da educação originários de diferentes institutos, publicou em livro artigos elaborados em atividades de educação continuada de professores do ensino fundamental. Todos os textos ali publicados partem da premissa de que “ler e escrever não é questão exclusiva da aula de português, mas compromisso da escola como um todo” (NEVES et al, 2006, p.12).

Essa abordagem também foi defendida por José Carlos de Azeredo em publicação na qual manifesta que

O professor que lida com textos e depende dos textos para ensinar os conteúdos das respectivas disciplinas precisa conscientizar-se de que, também ele, ensina o aluno a ler e a escrever. Compete-lhe, portanto, independentemente da área de conhecimento em que atue, alertar e orientar seus alunos para a adequação e justeza da expressão verbal, pelo menos no que se refere à consistência do raciocínio e à propriedade de sua formulação no texto (AZEREDO, 2007, p.41).

Para Ezequiel Theodoro da Silva, “todo professor é um professor de leitura: a fantasia não é uma exclusividade das aulas de literatura; e as sequências integradas de textos são pré-requisitos para a formação do leitor” (SILVA, 2007, p.105). A partir de sua experiência pedagógica com professores de diferentes níveis e dos estudos que tem desenvolvido sobre a realidade sócio-educacional brasileira, o autor questiona a fragmentação do currículo escolar. Afirma a importância da linguagem na construção do conhecimento e no ensino-aprendizagem e enfatiza que “o estatuto de *leitor da palavra* escrita tem uma relação muito grande com o desempenho e com o sucesso escolar dos estudantes” (SILVA, Ibidem, p.107 – itálico do autor). enfatizando ento e ao ensino-aprendizagem: e as seq

Segundo dados obtidos no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, nos anos de 2002 a 2006, foram defendidas 1482 teses de doutorado na área de leitura, assim distribuídas:

Quadro 1 – Teses defendidas na área de leitura – 2002/2006

2002	2003	2004	2005	2006
261	283	259	304	350

Fonte: CAPES/MEC

Incluem-se aí as teses que abordam a leitura em seu sentido amplo. Em relação à leitura escolar, entendida como as que direta ou indiretamente dizem respeito à leitura na escola, tais como análises de obras literárias, pesquisas na área de letramento, alfabetização e atuação docente nos diferentes segmentos e componentes curriculares, as teses, num total de 535, distribuem-se da seguinte maneira:

Quadro 2 - Teses defendidas em leitura escolar – 2002/2006

2002	2003	2004	2005	2006
92	106	106	101	130

Fonte: CAPES/MEC

Dentre essas, somente 45 têm como foco a leitura do 6º ao 9º anos, a saber:

Quadro 3 – Teses defendidas em leitura escolar – 6º ao 9º anos – 2002/2006

2002	2003	2004	2005	2006
15	10	5	6	9

Fonte: CAPES/MEC

Constata-se que tem sido diminuto o número de teses defendidas nesses cinco anos que tratam da leitura do 6º ao 9º anos.

Apesar de a LDB (1996) e os PCNs (2000) apontarem para a necessidade de a formação continuada do professor ser desenvolvida com a criação de espaços coletivos em que se incentive a discussão pedagógica interna das escolas e a reflexão sobre a prática dos docentes, as políticas públicas mais recentes de formação continuada de professores têm se encaminhado para a adoção de cursos a distância ou semipresenciais. Situa-se neste caso a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, criada em 2004 por parceria entre o MEC, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Os programas desenvolvidos na Rede Nacional de Formação Continuada garantem a formação massiva de professores, mas geram questionamentos devido a sua impossibilidade de oferecer aos professores “atividades com tempo para estudo, para a investigação, análise e interpretação de seu trabalho, estabelecendo também políticas de formação integral pelo acesso à leitura, à literatura, às artes, ao esporte, à organização sindical e política” (FREITAS, 2007, p.1223). Além disso, esses programas têm sido organizados visando contemplar principalmente o professor das séries iniciais da educação básica.

No Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, constam os produtos desenvolvidos e oferecidos pelos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento de Educação. Encontram-se aí 38 cursos (todos na modalidade semipresencial) sendo ofertados por cinco instituições públicas. Dentre eles, somente quatro destinam-se a professores das séries finais do ensino fundamental na área da leitura: dois privilegiam a carga horária a distância, dois privilegiam a carga horária presencial e um não esclarece a distribuição da carga horária (BRASIL, 2006).

Importante para o desenvolvimento profissional do professor tanto quanto para o desenvolvimento organizacional dos espaços profissionais onde ele atua, a formação continuada do professor deveria concretizar-se como um lócus que permitisse a formação contínua, nos espaços de trabalho do docente, firmando-se no cotidiano escolar como parte natural das atividades da escola. Assim, torna possível que os professores sejam autores, que se situem “na posição de quem quer se dizer, tem o que dizer de si, de modo a contribuir para que os formadores os vejam na sua condição específica de sujeitos que podem definir o que querem para si da formação a ser ofertada” (ANDRADE, 2004, p. 118) .

A relevância desta pesquisa reside ainda em sua possível contribuição com os estudos na área de formação continuada de professores do 6º ao 9º anos, em especial no que se refere à leitura. Além disso, pode contribuir na construção de uma política de formação continuada

de professores em exercício que não se caracterize por ações pontuais ou mesmo aligeiradas, tais como a maioria das vivenciadas até agora.

Tem sido escassa a pesquisa na área de formação continuada de professores do 6º ao 9º anos. Ao recorrer ao Banco de Teses da CAPES, nos anos de 2002 a 2006, encontrei apenas 218 teses de doutorado defendidas sobre formação continuada de professores. Destas, a maioria aborda a formação continuada de professores nas séries iniciais da educação básica (incluindo a educação infantil), conforme tabela a seguir:

Quadro 4 – Teses defendidas em formação continuada de professores – 2002/2006

Séries iniciais	6º ao 9º anos	Ensino médio	Ensino superior
152	40	7	19

Fonte: CAPES/MEC

Ao fazer um recorte, identificando somente as teses de doutorado no mesmo período que tratassem especificamente da formação continuada em leitura, o universo caiu, ficando as teses distribuídas da seguinte forma:

Quadro 5 – Teses defendidas - formação continuada de professores – leitura- 2002/2006

Séries iniciais	6º ao 9º anos	Sem definição da área/segmento de atuação
9	5	3

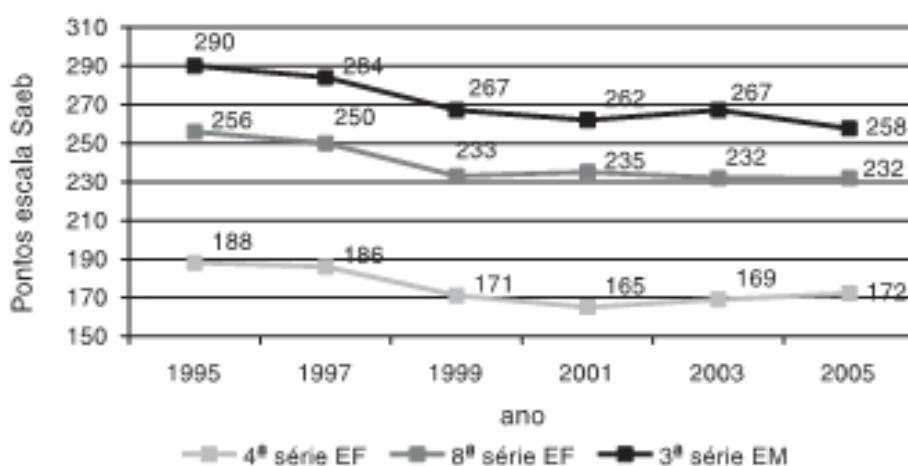
Fonte: CAPES/MEC

Dentre as cinco teses que se dedicam à formação continuada em leitura de professores do 6º ao 9º anos, duas encontram-se na área de ciências, uma aborda a formação continuada em leitura de professores de geografia e duas enfocam o assunto em relação a professores de língua estrangeira. Em nenhuma delas o estudo tem como objeto a formação continuada em leitura de professores de todos os componentes curriculares. Mesmo em relação aos professores de português, não encontrei registro de pesquisas realizadas no período.

Esta pesquisa desenhou-se no contexto dessas preocupações e reflexões acima. Esteve à frente de minhas preocupações desenvolver um trabalho que resulte na abertura de possibilidades à renovação da prática do ensino da leitura no 6º ano do ensino fundamental e, por extensão, até o 9º ano. Entendo que essas possibilidades podem se efetivar em atividades de formação continuada que sejam capazes de produzir mudança não só nos resultados avaliativos, mas principalmente na percepção dos professores sobre a compreensão da leitura empreendida pelos alunos. Mudança na forma de a escola lidar com a leitura, do cotidiano escolar. Em especial, mudança como resultado de uma discussão coletiva sobre a leitura e a construção de um projeto da escola para a formação do leitor.

A opção por desenvolver a pesquisa no 6º ano do ensino fundamental deve-se a sua importância para a vida estudantil por, dentre outros fatores, significar o limiar de uma nova etapa. A partir desse momento, os estudantes passam a conviver com variados professores, o que resulta em convivência com uma multiplicidade de componentes curriculares e conteúdos. Em fase inicial exploratória do campo para esta investigação, professores do 6º ano dos diferentes componentes curriculares expressaram sua angústia por não saberem que estratégias desenvolver para superar as dificuldades de leitura dos seus alunos. Nesses momentos, relataram que, nas relações de ensino e de aprendizagem, se deparavam com situações que indicavam pouca familiaridade dos alunos com a leitura. A opção pelo 6º ano deveu-se ainda ao fato de os resultados do Saeb em série histórica compreendida no período de 1995 a 2005 terem apontado a dificuldade em leitura dos alunos que concluem o 5º ano.

Gráfico 1 – Saeb 1995-2005: Brasil – Proficiência em Língua Portuguesa



Fonte: Inep/MEC.

1.2 - Objetivos da pesquisa

Assim, partindo da premissa de que trabalhar a leitura na escola diz respeito aos professores de todos os componentes curriculares e de que a escola no seu todo é um espaço de formação de leitores, esta pesquisa tem como

Objetivo geral

Discutir os sentidos atribuídos à leitura por professores de diferentes componentes curriculares do 6º ano do ensino fundamental como subsídio à formação dos docentes e à constituição de espaços de letramento na escola.

Objetivos específicos

- 1 – Conhecer os discursos dos professores de duas escolas municipais de Teresópolis, RJ;
- 2 – Pensar as relações com a leitura no espaço escolar;
- 3 – Conhecer os relatos dos professores sobre suas histórias de leitura;
- 4 – Relacioná-las as suas concepções de leitura e ao fazer pedagógico.

CAPÍTULO 2 – OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 – A arquitetônica bakhtiniana de construção deste texto

O senhor, por exemplo, que sabe e estuda, suponho nem tenha ideia do que seja na verdade – um espelho? (...)

Mas – que espelho? Há – os “bons” e “maus”, os que favorecem e os que detraem; e os que são apenas honestos, pois não. (...)

Como é que o senhor, eu, os restantes próximos, somos, no visível?

João Guimarães Rosa

Recorro à imagem literária do espelho criada por Guimarães Rosa para pensar, segundo Bakhtin, sobre a importância que o Outro tem nas relações dialógicas. Para ele, elas são relações entre as posições sociais. Viver vem a ser agir em relação ao outro (BAKHTIN, 1993). Olhamo-nos com os olhos dos outros. O que “somos no visível”, o somos pela visão que os outros têm de nós, e nós, por conseguinte, deles.

Constituído meu discurso pelas palavras alheias capturadas aqui e ali ao longo do tempo e nos espaços por onde tenho passado, neste texto suponho que sou mais marcada pelos autores a quem me referencio e pelos discursos dos colegas professores do 6º ano das escolas municipais de Teresópolis a partir dos quais desenvolvi a pesquisa apresentada.

Não há dúvida de que toda a experiência por mim assimilada nunca me propiciará a mesma visão de minha própria completa limitação externa; nem a percepção real nem as representações têm condição de construir tal horizonte em que eu possa entrar sem reservas como inteiramente limitado. (...) Girando a cabeça em todas as direções, posso atingir a visão completa de mim mesmo de todos os lados do espaço circundante em cujo centro me encontro, mas não me verei realmente rodeado por esse espaço. (BAKHTIN, 2003, p.34)

Aos professores co-autores (participantes da pesquisa como seu sujeito-objeto) e aos professores avaliadores desta tese, auditório a quem me dirijo no momento mais imediato da escrita, deixo a incumbência de me expor por inteiro, parte a parte, exposta ao vento e ao sabor/saber das perguntas decifradoras do enigma de quem é este outro que agora também me compõe e que agora também constituo. Não me iludo em pensar ser esta a única e possível interpretação dos enunciados daqueles professores, do sentido que eles atribuem à leitura. Pretendo que esta seja *uma* interpretação, a que empreendi “no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros” (BAKHTIN, *ibidem*, p.298).

Esta interpretação, única e sobre a qual assumo a responsabilidade, para usar uma terminologia bakhtiniana, originou-se da minha empatia com os sujeitos professores e na relação com a leitura, objeto de pesquisa a que me propus, marcada que sou no exercício profissional do magistério pela linguagem, pela leitura e, naturalmente, pelo discurso. É impossível descolar-me da profissão de professora de português, mesmo (e principalmente) ao empreender esta investigação. Embora a empatia com o objeto da pesquisa tenha sido essencial, foi seguida “pelo momento de objetivação, isto é, colocar-se *do lado de fora* da individualidade percebida pela empatia, um separar-se do objeto, um *retorno* a si mesmo” (BAKHTIN, 1993, p.32). Exotopicamente a tocar o lugar do outro, procurar assumir seu ponto de vista e voltar a um ponto exterior e escolhido, particular ao pesquisador.

Obstante a necessidade de distanciamento do objeto, acompanhou-me a consciência de que estava estabelecendo relações dialógicas com outros também sujeitos/atores do evento, em cujos enunciados importava analisar o sentido que buscavam produzir quanto ao tema da leitura. Procurei analisar sua prática simbólica de sujeitos expostos a uma linguagem social, que têm uma história socialmente construída. Procurei perceber como se dava a oscilação semântica de seus enunciados em torno dos conflitos sobre o papel da leitura construídos em sua pluralidade de sentidos, na sua formação profissional, na atualidade. Interessei-me por saber *o que* entendiam por leitura, contextualizando este conteúdo nas tensões entre o espaço e o tempo da formação, da profissionalização, da escola, das instituições, da vida cotidiana em geral.

As relações dialógicas estabelecidas entre mim e os professores e entre os professores entre si requereram uma compreensão responsiva, que inclui os nossos juízos de valor assim como incluirão os daqueles que me leem.

A compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa) (BAKHTIN, 2003, p.332).

Os discursos dos professores que se dispuseram a contribuir com esta investigação também estão perpassados pelos discursos alheios. “Qualquer conversa é repleta de transmissões e interpretações das palavras dos outros.” (BAKHTIN, 1998, p.139). Meu esforço ao longo da análise foi o de procurar perceber as palavras dos outros que se manifestavam nos seus enunciados. Como os enunciados daqueles sujeitos se constituíam naquela situação específica? Em que momentos se apresentavam as palavras de autoridade,

por exemplo? Que gêneros envolvem a esfera social naquelas escolas do município de Teresópolis?

A palavra alheia introduzida no contexto do discurso estabelece com o discurso que a enquadra não um contexto mecânico, mas uma amálgama química (no plano do sentido e da expressão); o grau de influência mútua do diálogo pode ser imenso. Por isso, ao se estudar as diversas formas de transmissão do discurso de outrem, não se pode separar os procedimentos de elaboração deste discurso dos procedimentos de que enquadramento contextual (dialógico): um se relaciona indissolivelmente ao outro. (BAKHTIN, 1998, p.141)

Concebo juntamente com Bakhtin que o tema a ser analisado, a leitura, permite necessariamente acesso ao discurso do Outro. Como ocorre com os momentos de produção discursiva, também quando lemos estamos estabelecendo um diálogo com o autor/enunciador, com os personagens, com os demais discursos dos quais os nossos são compostos. Ao ler a palavra do outro, construímos outras palavras, outras formas de pensar, outros discursos, contrapomo-nos ao que lemos. No processo de refutação ou aceitação do que lemos vamos construindo novos sentidos, vamos construindo novos discursos. A palavra reflete e refrata outras palavras. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004) A compreensão da leitura que fazemos, ativamente responsiva, nos leva a elaborar respostas, mesmo que não claramente enunciadas.

A obra, como a réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura. A obra é um elo da cadeia da comunicação discursiva... (BAKHTIN, 2003, p.279)

Esses elos estão carregados de emoção, juízos de valor, paixões, são sempre espaços de luta entre vozes sociais, dirigem-se também a um supradestinatário, são constitutivamente ideológicos, históricos e produzidos nas esferas de ação. Coube-me procurar analisar e interpretar nos enunciados de pesquisa dos professores as vozes concordantes e as discordantes, observar como se davam os consensos e os dissensos, comparar, perceber as interrelações, as complementaridades, suas emoções, aqueles a quem também se dirigiam além de mim.

Para Bakhtin, todo enunciado tem sempre um destinatário a quem “o autor da obra de discurso procura e antecipa” (BAKHTIN, *ibidem*, p.333). Entretanto, os enunciados não se constituem somente entre eles. Há na posição dialógica sempre um terceiro, que ocupa uma posição específica: o supradestinatário. Este elemento constitutivo do enunciado reveste-se de diferentes expressões ideológicas concretas de acordo com as épocas e as diferentes

concepções de mundo. Está invisivelmente presente: pode ser o julgamento da história, a Igreja, a verdade absoluta, o sistema educacional.

Por outro lado, as diferentes possibilidades de diálogo que atravessam a mim e aos professores estão marcadas pelos diferentes tempos/espacos que ocupamos. É pois a partir de um lugar exotópico que a busca do encontro se dá. Os professores e eu ocupamos lugares diferenciados, nossos lugares na existência são únicos e, por isso, o que eu vi e conheci nas situações que experimentamos juntos não é o mesmo que eles viram e experimentaram. Mesmo entre eles a visão e o conhecimento daquelas situações foram distintos. Esses lugares e tempos de cada um determinam o significado do que ali foi observado, tanto por mim como por eles. Uma vez que ocupamos lugares únicos, tanto o que não posso ver como o que posso são distintivos em relação a mim mesma e ajudam de diferentes e importantes maneiras a me constituir.

Marília Amorim (AMORIM, 2001), em diálogo com outros autores, considera que o conceito de exotopia é ao mesmo tempo monológico e dialógico. Dialógico - pela característica da alteridade: somos iguais apenas no plano abstrato; no âmbito da empiria, encontramos-nos em posições distintas e singulares. Monológico - “porque afirma a superioridade do olhar do autor enquanto possibilidade de totalização e acabamento” (AMORIM, *ibidem*, p.289). A exotopia então constitui-se também da oposição entre acabamento e inacabamento. “A ambiguidade do conceito de exotopia contém assim a tensão que é ao mesmo tempo constitutiva de todo texto e do próprio pensamento bakhtiniano: entre monologismo e dialogismo, entre acabamento e inacabamento” (AMORIM, *idem*, p.294 – sublinhados da autora).

A análise e a interpretação empreendidas não podem se descuidar de levar em conta a orientação social dos enunciados analisados e interpretados. O que foi dito pelos professores naqueles momentos, nas diferentes escolas, adquiriu um sentido único, distinto, por força da situação discursiva, em que eles falavam a uma pesquisadora sobre seu cotidiano escolar, o seu saber, suas percepções, sobre os sentidos que atribuíam à leitura. Esses sentidos, por sua vez, dependem, ao mesmo tempo, das circunstâncias imediatas que suscitaram o enunciado e das causas sociais mediatas que estão na origem do ato de comunicação verbal considerado. Foram produzidos em lugares e momentos definidos, de acordo com a situação e as causas sociais ali existentes, marcados pela avaliação elaborada por eles sobre o tema discutido. Os juízos de valores que marcaram os enunciados daquele grupo de professores provavelmente serão distintos em relação a outros docentes e mesmo entre os daqueles grupos. Entretanto,

Na medida em que eu afirme meu lugar próprio e único no Ser unitário da humanidade histórica, na medida em que eu sou seu não álibi, isto é, mantenho uma relação emocional-volitiva ativa com relação a ele, eu assumo uma posição emocional-volitiva em relação aos valores que ele reconhece. Claro, quando falamos da humanidade histórica, nós entonamos essa palavras; nós não podemos nos destacar de uma relação emocional-volitiva particular com relação a elas; elas não coincidem para nós com seu conteúdo-sentido; elas entram em correlação com um único participante e começam a brilhar com a luz do valor real (BAKHTIN, 1993, p.65 – grifo do autor).

Assim, a avaliação produzida pelos professores pode ser diferente, entoada individualmente, mas “não será uma distorção tendenciosa, subjetiva da visão, porque a arquitetônica da visão não afeta o aspecto do conteúdo-sentido do evento” (BAKHTIN, *ibidem*, p. 80). Ela se realiza diferentemente na minha correlação com o objeto e na correlação do outro com o mesmo objeto, correlação esta que se realiza na ação e no dever, na responsabilidade da minha ação e da ação do outro, o dever de realizar o lugar único no Ser-evento único, que “é determinado antes e acima de tudo como uma contraposição entre o *eu* e o *outro*” (BAKHTIN, 1993, p.92).

A prática dialética de menção à palavra do outro, sejam os autores a quem me referencio, sejam os docentes cujos enunciados são adiante apresentados, analisados e interpretados, evidencia-se no jogo de relações de sentidos que atravessam a enunciação. Os discursos citados e o citante constituem-se no território da palavra, território que não pode ser reduzido a fronteiras estruturais ou a simples relações de pertencimento individual: não puramente singular ou totalmente plural, a palavra pode ser situada como a arena de convivência dos valores simbólico-históricos, de permanente conflito e de resignificação.

“O discurso citado é o *discurso no discurso*, a *enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso*, uma *enunciação sobre a enunciação*.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.144 – itálicos do autor). Esses são modos como o discurso do outro se inscreve neste discurso citante. Enunciadora-pesquisadora, seguindo Bakhtin, entendo que o discurso citado é “a enunciação de uma outra pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção completa, e situada fora do contexto narrativo” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.144). Assim, constituído de uma existência autônoma, o discurso de outrem passa para o contexto narrativo, conservando seu conteúdo aparentemente intacto. Ao mesmo tempo, ao incorporar o discurso dos autores que integram o arcabouço teórico desta tese bem como os dos professores, o meu discurso elabora regras próprias. Entretanto, no discurso empreendido não há a diluição completa da palavra citada, pois a substância do discurso alheio permanece palpável, como um todo autossuficiente. Nesse fenômeno da *reação da palavra à palavra*, minha fala reveste-se, inevitavelmente, com

algo novo, com a minha compreensão e avaliação, tendo em vista a inscrição de mim mesma em uma ordem social, o que faz com que a minha palavra, assim como as dos demais, os outros em que me baseio, seja determinada social e ideologicamente.

“Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior.” (BAKHTIN, 2004, p.147). No discurso interior - discurso individual de cada sujeito como reflexo do outro, a partir do social - se opera a junção com o discurso exterior. Nele se efetua a apreensão da enunciação do outro, sua compreensão e apreciação, em interação dinâmica. “Essa dinâmica, por sua vez, reflete a dinâmica da interrelação social dos indivíduos na comunicação ideológica verbal. (Trata-se, naturalmente, de tendências essenciais e constantes dessa comunicação.)” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.148).

Imprimo neste texto o significado dos valores que meus atos articulam. No dizer de Bakhtin (1993), assumo a responsabilidade, tendo em vista que tenho a liberdade de me abster de produzir valores que são meus, pois “sou responsável no sentido de que sou livre para atender ou ignorar o chamado do mundo para uma resposta” (CLARCK e HOLQUIST, 2004, p.100). Optei pela não-neutralidade, pelo não-álibi do Ser.

Além disso, o que também é dado aqui de uma forma não fundida, mas não dividida, é tanto o momento da minha passividade quanto o momento da minha auto-atividade: 1. eu me encontro no Ser (passividade) e eu ativamente participo dele; 2. tanto o que é dado a mim, como aquilo que ainda está por ser alcançado por mim: minha própria unicidade é dada, mas ao mesmo tempo ela existe apenas na medida em que ela é realmente atualizada por mim como unicidade – é sempre no ato, na ação realizada, isto é, está ainda por ser alcançada; 3. tanto o que é como o que deve ser: eu sou real e insubstituível, e portanto devo realizar minha unicidade (BAKHTIN, 1993, p. 59).

Assumir um pensamento não indiferente, marcado pelos valores que a ele atribuo e pela minha assinatura, significa saber das limitações do conhecimento teórico do mundo. A universalidade existente na teorização estabelece “uma cisão entre o conteúdo ou sentido de um dado ato-atividade e a realidade histórica do seu ser, a real e única experiência dele” (BAKHTIN, *ibidem*, p.19). A teorização inscreve-se no eixo do unívoco e do repetível, da objetivação criada por leis próprias, imanentes. Essa verdade (*istina*) composta de momentos universais, idênticos, abstratamente constrói uma ideia de unidade, que é, por extensão, excessivamente teorizada. Ela vem a ser *um* momento de cognição do mundo. Por outro lado, reconhecer a existência de momentos singulares leva ao reconhecimento de outra verdade (*pravda*): irrepetível, em permanente devir e, por isso, não idêntica. Essa outra verdade é a da situação daquele que pensa, em um momento único do que constitui um evento em processo. Momento constituído pela autoatividade da vida realmente vivida e experimentada, do

cotidiano. O confronto desses dois mundos (o da cultura e o da vida) causa a incomunicação de um com o outro e a sua excludente penetrabilidade (BAKHTIN, *idem*).

Responsabilizar-me por esta tese e, naturalmente, pelo que aqui apresento, significa assinar o meu ato de pensar como um dever ético, em que procuro articular as duas verdades: a da cultura e a da vida, a *istina* e a *pravda*. Um ato responsável não opõe a teoria ao pensamento; ao contrário, ela os incorpora. Leva em conta tanto os fatores da sua validade teórica, sua fatualidade histórica e seu tom emocional-volitivo, tomados em sua plenitude. Pautado pelo dever ético, concentra e correlaciona, no mesmo contexto, o universal e o individual, o real e o ideal.

A expressão, do interior, de um ato realizado, e a expressão do Ser-evento único e unitário no qual esse ato é realizado, requerem a inteira plenitude da palavra: seu aspecto de conteúdo (a palavra como conceito) tanto quanto seu aspecto palpável-expressivo (a palavra como imagem), e seu aspecto emocional-volitivo (a entonação da palavra) em sua unidade (BAKHTIN, *op.cit*, p.49).

Considero-me um ser inacabado, construindo o meu discurso e me construindo nos valores que ainda estão por vir. O mundo da ação é o mundo do futuro interiormente previsto; “a previsão da realização futura penetra e decompõe todo o horizonte da consciência atuante em sua estabilidade” (BAKHTIN, 2003, p.42). Não existe a “última palavra”: os sentidos que atribuímos (eu, os professores e os autores da bibliografia a que recorri) são os sentidos que pudemos construir no momento da elaboração dos nossos enunciados, sentidos construídos e desconstruídos na interação com os outros, em interlocução constante na vida e nos atos que praticamos. Seres humanos que somos, inventamo-nos, dia a dia, na prática dialética e dialógica exercitada nos encontros com os demais de que somos constituídos, vozes soantes e, por vezes dissonantes, na construção de nós mesmos.

2.2 – A fundamentação freireana no diálogo com os professores

Do que digo, descubro, deduzo. Será, se? Apalpo o evidente? Tresbusco. Será este nosso desengonço e mundo o plano - intersecção de planos - onde se completam de fazer as almas? Se sim, a “vida” consiste em experiência extrema e séria; sua técnica - ou pelo menos parte - exigindo o consciente alijamento, o despojamento, de tudo o que obstrui o crescer da alma, o que a atulha e soterra?

João Guimarães Rosa

Tal como o personagem rosiano, inscrevo as descobertas da minha travessia e as deduções que me permitiram as minhas experiências incentivada pela persistência da busca a que me lancei. Procuro perceber como “o visível é atapetado pelo forro do invisível” assim como “o pensado é habitado pelo impensado” (CHAUI,1988, p.60-1) no discurso dos professores do 6º ano do ensino fundamental das duas escolas municipais participantes da pesquisa.

Nos encontros, o diálogo empreendido entre nós estabeleceu-se por sujeitos que se lançavam a “pronunciar o mundo” (FREIRE, 1978a, p.16). Tomando como incentivo as palavras de Freire (2005, p.90), para quem “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo”, e com a convicção de que as teses desse pensador brasileiro se aproximam da concepção bakhtiniana no que concerne o papel do diálogo como estratégia de construção social e da linguagem como o lugar do encontro e desencontro dos homens, busquei pautar-me por suas ideias de dialogia e alteridade tanto nas entrevistas coletivas, nas individuais ou no fórum, quanto na sua posterior análise.

Inspirada no personagem de Guimarães Rosa da epígrafe, na “interseção de planos” de que somos constituídos, move-me a intenção de perceber como e onde os sujeitos do fazer a que me lanço “se completam de fazer as almas”. As afirmações freireanas soam e ressoam o tempo todo a me lembrar a necessidade de os homens reconhecerem-se “como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais” (FREIRE, 2005, p.59). O diálogo, então, vem a ser uma exigência existencial. Neste estudo, encontro da pesquisadora com os professores, dos professores com a pesquisadora, entre eles e com os autores a quem se referencia, constitui-se ato de criação desses sujeitos, possível realizar-se devido à predisposição em superar a arrogância dos que consideram sua a última palavra.

Procurei ser coerente com Paulo Freire para quem o diálogo, exigência existencial, é o encontro de homens que pronunciam o mundo como ato de criação, exercício de humildade, de fé nos homens, de confiança de um no outro, de esperança em eterna busca (FREIRE, ibidem). Segundo ele, “o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a sua realidade. Criticamente integrado com ela” (FREIRE, 2003a, p.11). Assim, o diálogo verdadeiro exige um pensar crítico, que não separa o homem do mundo em que está inserido, mas que, consciente de si e do mundo, ao mesmo tempo cria a história e se faz um ser histórico-social (FREIRE, 2005).

A “experiência extrema e séria” deste estudo incorpora metodologicamente a busca pelo “consciente alijamento, o despojamento de tudo o que obstrui o crescer da alma”. A

apresentação aos professores da síntese analítica das entrevistas coletivas e das individuais para, com eles, procurar discutir e conhecer as condições estruturais do seu fazer e pensar pedagógico na área da leitura e da sua constituição como profissionais sócio-historicamente constituídos pretendeu propiciar um espaço dialético em que eles possam superar o que os “atulha e soterra”. “Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático” (FREIRE, *ibidem*, p.95).

Como ser cognoscente e cognoscível, exercito o desafio da descoberta de outros seres cujas manifestações nos contatos iniciais me levaram a supor que, da mesma forma, exprimem suas reflexões sobre as coisas do mundo e procuram outras formas de sua expressão, também eles seres cognoscentes e cognoscíveis a se deixarem dialeticamente desafiar, permitindo que esta seja a base do nosso diálogo discursivo. Em constante análise crítica da prática e da teoria que embasa essa prática, importa “ir alcançando um conhecimento cada vez mais rigoroso da realidade em transformação. Conhecimento através do qual se vão superando, pela desopacização da cotidianeidade, certas formas ingênuas de confrontação com o concreto” (FREIRE, 1978b, p. 155).

De forma coincidente com Bakhtin, Freire considera que a consciência, que ele denomina crítica, é socialmente construída porque se nutre do diálogo. O sujeito, agente, aprofunda-se na análise dos problemas e assume a responsabilidade dos seus atos, reconhecendo, entretanto, sua incompletude diante da sempre presente mutabilidade da realidade, o que o faz aceitar criticamente o novo (FREIRE, 2003d). Porque o sujeito é inacabado e incompleto, a consciência resulta do trabalho constantemente relacionado à convivência com o outro, obrigando-o a, uroboricamente, insistir e persistir ao impulso da vida. Segundo Freire, “faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia” (FREIRE, 2001, p. 85).

O sonho e a utopia, traços constitutivos do ser humano, o tornam insatisfeito com o que já é e o impulsionam na busca de ser mais. Movemo-nos, pesquisadora e demais participantes da pesquisa, durante este estudo, impulsionados, tal como Freire, por uma concepção de história como possibilidades humanas (FREIRE, 1978a, b, 2001, 2004, 2005) . Acreditando na dialeticidade da existência humana, processo aberto que se vai construindo e reconstruindo na busca de fazer a própria história, procuramos superar posições fatalistas ao discutir as situações-limites que nos desafiam na área da leitura. Procuramos, ainda, desfazer uma “visão míope” do contexto em que estamos inseridos para pensar e repensar o mundo

atual (FREIRE, 2003a, c, d, 2004,), em especial no que diz respeito à relação da escola com a leitura.

Freire utiliza a expressão “situação-limite” a partir do filósofo Álvaro Vieira Pinto, seu contemporâneo, ex-diretor do Instituto Superior de Estudos Brasileiros-ISEB, para quem as situações-limite não são “o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades”; não são “a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais” (FREIRE, 2005, p.104). Assim, procuramos dialógica e dialeticamente discutir as situações-limites com as quais nos deparamos na área da leitura. Partindo dos “que-fazer”, indagamos epistemologicamente os sentidos atribuídos à leitura, a prática pedagógica na área, a sua possível relação com a própria construção histórico-social de leitura. Norteou-nos a certeza de que “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2004, p.39).

Enfatizar e pautar-se pelas relações dialógicas exige a referência à linguagem. Em relação a esse ponto, mais uma vez as concepções bakhtinianas e freireanas confluem. Tal como o filósofo da linguagem, para Freire “não é possível pensar a linguagem sem pensar o mundo social concreto em que nos constituímos. Não é possível pensar a linguagem sem pensar o poder, a ideologia” (FREIRE, 2006, p.46). Construída pelo e no contexto em que fomos nos constituindo e no qual somos constituídos, revela nossa forma de pensar, nossa posição perante o mundo.

A opção por analisar o discurso dos professores e por discutir com eles no fórum a síntese das entrevistas coletivas e das individuais fundamenta-se na constituição histórico-social da linguagem. Importa apresentar-lhes os dados recolhidos na investigação feita a partir da sua imersão nas situações-limites que os envolvem para, devolvendo-as como problema, lançarmo-nos ao desafio da consciência histórica (FREIRE, 2005). Na análise construída neste estudo, procuro perceber esse entrelaçar do pensamento, com a linguagem e a realidade objetiva para, então, poder apontar para possibilidades de constituição de espaços de letramento na escola e de formação dos professores. Entendida a realidade como uma produção dos seres humanos e que, como tal, é por eles transformada. Assim, a metodologia desenvolve-se tendo como norte a crença de que a investigação por si vem a ser um espaço dialeticamente formador de novas formas de ação. Para isso, procura não se descuidar de que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2003b, p.11).

A afirmação do pedagogo de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, *ibidem*, p.11) aponta para uma concepção de leitura associada ao conceito de letramento. Para ele, ler e escrever significam, mais do que o domínio do processo de codificação e decodificação de palavras e frases, as possibilidades de o sujeito, consciente de ser produto e produtor de cultura, fazer uso da palavra para agir no e sobre o mundo. O exercício da constante percepção das relações entre o texto e o contexto empreendida pelo sujeito leitor exige dele o processo contínuo de letramento, entendido como a organização reflexiva do pensamento e o desenvolvimento da consciência crítica.

(...)Na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhora da qualidade de vida e pela transformação social (FREIRE, 2006, p. 68)

A leitura crítica do mundo aqui compreendida procura convergir para uma visão de história que atribui à espécie humana a capacidade e a responsabilidade pelos destinos de si mesma e do mundo. Novo encontro de ideias entre Bakhtin e Freire, a concepção de inacabamento do ser humano aponta para “o futuro como centro de gravidade das decisões do presente” (GERALDI, 2003, p.59). Segundo Freire, os fatos não seguem um processo previamente definido: dependem das vontades subjetivas, dos sonhos e das utopias construídas na interação dos seres humanos (FREIRE, 1995, 2003c). Na elaboração deste estudo, pautei-me pela crença, como ele e Bakhtin, de que o futuro pode ser sensibilizado e movido pela força dos ânimos dos que, de forma crítica, dialógica e dialética, entendem a história como possibilidade e que, por isso, se envolvem na busca da sua construção e reconstrução.

Na relação dialética, dialógica, processual, e por vezes contraditória, de desenvolvimento do que aqui apresento e defendo, persiste o interesse em entender qual o “tempero” das relações referentes à leitura que se estabelecem entre os educadores participantes da pesquisa, os educandos e a escola como um todo.

“De repente, um dos camponeses falou e disse: ‘Do jeito que vai essa conversa não dá pra gente se entender, não. Porque, enquanto vocês aí’, e apontou o grupo de educadores, ‘fala só do sal, a gente aqui’, referindo-se a eles, camponeses, ‘se interessa pelo tempero, e o sal é só uma parte do tempero’, concluiu.

Para os camponeses, os educadores estavam perdendo-se na visão que costumo chamar focalista da realidade, enquanto eles o que queriam era a compreensão das relações entre as parcialidades componentes da totalidade. Não negavam o sal, mas queriam entendê-lo em suas relações com os demais ingredientes que constituíam o tempero como totalidade” (FREIRE, 2003c, p.71-2).

2.3 - Leitura: experiência, construção histórico-social de sentidos

...na nossa terra, diz-se que nunca se deve olhar em espelho às horas mortas da noite, estando-se sozinho. Porque, neles, às vezes, em lugar de nossa imagem, assombra-nos alguma outra e medonha visão.

.....

O espelho inspirava receio supersticioso aos primitivos, aqueles povos com a ideia de que o reflexo de uma pessoa fosse a alma.

.....

Outros, aliás, identificavam a alma com a sombra do corpo; e não lhe terá escapado a polarização: luz – treva. Não se costumava tapar os espelhos, ou voltá-los contra a parede, quando morria alguém da casa?

João Guimarães Rosa

A leitura produz-se no contato com o outro, com outras vozes que nos mostram possibilidades diversas, e às vezes controversas, de pensar sobre nós e sobre o mundo circundante. Aprendemos a construir a “realidade” de acordo com o sentido que lhe fomos atribuindo e que nos foram dando a conhecer. Desde o nosso primeiro contato com o mundo, significamos: atribuímos funções e designações, experimentamos e experienciamos, nomeamos sentidos possíveis e perceptivos. Lemos. Mediados por outros, aprendemos desde cedo a reconhecer sentidos em tudo o que nos circunda. Lemos os gestos de alguém, vasculhamos o sentido de determinado olhar, detemo-nos em certo som, decodificamos um desenho, uma ilustração ou uma pintura, e, com o tempo, ensinam-nos a decifrar o enigma do verbo. Lemos conforme nossa experiência, apoiados em nossas histórias de vida e as refletindo. Lemos de acordo com práticas de leitura construídas socialmente através dos tempos. Ao longo de nossa vivência, vamos tecendo novas leituras, somos por elas tecidos e vamos nos entretecendo (leitores, autores e outros com os quais construímos nosso arcabouço de leitura e em cuja trama vamos nos dissolvendo). “O que não me parece possível é fazer a leitura da palavra sem relação com a leitura do mundo. Nem a leitura da palavra apenas, nem só a do mundo” (FREIRE, 2006, p. 63).

Ao organizarmos os conhecimentos adquiridos estimulados pela diversidade das situações vivenciais e da nossa atuação sobre elas; ao estabelecermos relações entre as experiências daí resultantes e tentarmos resolver os problemas surgidos, estamos procedendo leituras. “Todos nós lemos a nós e ao mundo a nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Ler – descobri – vem antes de escrever” (MANGUEL, 1997, p.20).

A realidade correspondente à polifonia diversa dos pontos de vista enunciados em determinado tempo e lugar e ideologicamente manifestados, ou é construída por discursos centrados em um só ponto de vista dominante, em que as vozes se encontram abafadamente obscurecidas, perdendo sua possibilidade polifônica (BAKHTIN, 1998, 2003). Neste caso, os discursos autoritários (ORLANDI, 2001) estabelecem a contenção da polissemia, característica das padronizações de comportamento e pensamento massivos em que se procura estancar a reversibilidade dialógica.

As relações significativas vão se construindo à medida que se constrói o repertório de leituras na confluência das interpretações e, por extensão, da capacidade de se organizar na linguagem. Ler vem a ser ainda “desvelar a razão de ser de porque somos capazes como estamos sendo, tanto mais nos é possível alcançar também a razão de ser da realidade em que estamos, superando assim a compreensão ingênua que dela possamos ter” (FREIRE, 1978, p. 88). O sujeito leitor passa a entender de que modo estão se produzindo sentidos, no reconhecimento de sua inscrição nos processos ideológicos ou pela possibilidade de relação a outros processos de produção de sentidos, promotores de novos gestos de significação na leitura (MARIANI, 2002, p.108).

Enunciar implica o estabelecimento de uma relação valorativa com o objeto. Essa relação valorativa é um pensar que entona, que expressa o tom emocional-volitivo (BAKHTIN, 1993), podendo refletir e refratar no nosso discurso os tons e ecos das enunciações alheias, cujo tom valorativo “assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, *ibidem*, p.295). Segundo Bakhtin (BAKHTIN, *idem*), a tonalidade expressa naquilo que lemos cria o contexto axiológico-emocional na interpretação. Orientamos nossa leitura pelo valor apreciativo dos elementos mais carregados de sentido da enunciação, pela modalidade apreciativa que nela percebemos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004).

A intensidade e variedade das leituras empreendidas pode ampliar a compreensão do significado do contexto axiológico-entonacional, do acento apreciativo de determinada obra, de sua orientação apreciativa. Permite ao leitor perceber, mesmo com as restrições impostas pelo texto escrito, o contexto extratextual, o que Bakhtin denomina fundo dialogizante de percepção.

A obra é integrada também pelo seu necessário contexto extratextual. É como se ela fosse envolvida pela música do contexto axiológico-entonacional, no qual é interpretada e avaliada (é claro que esse contexto muda conforme as épocas da percepção, o que cria uma nova vibração da obra). (BAKHTIN, 2003, p.406)

A questão da natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, da própria ação da leitura e da sua produção vem a ser uma questão de história. Tanto o sujeito-leitor quanto a leitura e os sentidos têm sua historicidade. A cada época e segmento social, relacionam-se modos e efeitos de leitura característicos. A natureza da relação estabelecida com o texto, suas marcas discursivas e suportes, propicia a compreensão do que ali é expresso.

Ao longo dos cinco volumes da **História da vida privada**, coleção dirigida por Philippe Ariès e Georges Duby, os leitores vão tomando conhecimento das mudanças que, na extensão da história da civilização ocidental, afetaram a noção e os aspectos da vida privada (ARIÈS e DUBY, 2009). No que diz respeito à leitura, o estudo de Danielle Régnier-Bohler, no volume 2, mostra como as ficções literárias sugerem “uma avaliação extremamente sensível das relações do indivíduo e do coletivo” (RÉGNIER-BOHLER, 2009, p. 314). Privilegiando alguns aspectos da problemática a que se propôs, aponta em seu texto os itinerários do indivíduo no coletivo e o código coletivo manifestado nos trajés, nos adornos, na nudez ou nos lugares simbolicamente representados na literatura. Apresenta as marcas de enunciação que, no período estudado, revelam as relações do indivíduo e do coletivo na escrita literária.

No volume seguinte, Roger Chartier mostra “como novas modalidades da relação com a escrita constroem entre os séculos XVI e XVII uma esfera da intimidade, ao mesmo tempo retiro e refúgio para o indivíduo subtraído aos controles da comunidade (CHARTIER, 2009, p.113). Ressalta que as práticas surgidas na época retratada, como o desenvolvimento da alfabetização, a difusão da leitura silenciosa, a conseqüente relação solitária e íntima entre o leitor e o livro, a privatização da leitura, não eliminam todas as práticas antigas. Ampliam-se, assim, os modos de leitura e de relações com o livro, práticas individuais e de sociabilidade entrosadas, em convivência.

A leitura atua, portanto, nos diversos níveis da privatização assinalados por Philippe Ariès. É uma das práticas constitutivas da intimidade individual, remetendo o leitor a si mesmo, a seus pensamentos ou a suas emoções, na solidão e no recolhimento. Mas também está no centro da vida dos “grupos de convivialidade”, que por opção ou por acaso, em caráter duradouro ou por algum tempo, permitem “evitar o tédio da solidão e o peso da multidão”, retomando as palavras de Fortin de La Hoguette em seu tratado *De la conversation* [Sobre a conversação]. (CHARTIER, 2009, p.152)

Mais adiante, no mesmo volume, Jean Marie Goulemot mostra como as condições da produção literária e das práticas de leitura refletem a sociedade em suas práticas culturais. Na Idade Média, a vida comunitária e seus ritos e a rede de relações e obrigações colocaram os

homens numa ligação pública uns com os outros. Por extensão, a literatura constituiu-se de um caráter público e oral, que se manifestava, inclusive, na temática das obras, que passaram a se referirem prioritariamente ao coletivo. Enfocando o período da Renascença ao Século das Luzes, Goulemot analisa “a presença de um espaço privado entrevisto nas novas formas de narração, nas ideologias e nas novas práticas da literatura” (GOULEMOT, 2009, p.363). Seu estudo sobre o surgimento de diários íntimos, memórias, romances na primeira pessoa e os novos processos de legitimação da escrita literária, em que o escritor fundamenta em si mesmo a verdade de sua obra, leva-o a concluir que os processos de escritura e os modos de leitura, as formas e as práticas literárias, acompanham o movimento da história social.

Em suas formas majoritárias, a prática literária evoluirá primeiro para um discurso do sujeito dirigido a um leitor designado como pessoa única e privilegiado na ilusão de um intercâmbio que imita a confiança, para em seguida reencontrar, ao sabor das evoluções sociais e ideológicas e de sua dinâmica própria, as contradições e os status diferenciados cuja extraordinária e problemática diversidade a era clássica pressentira a seu modo. (GOULEMOT, *ibidem*, p.396).

Segundo Chartier, a história das práticas de leitura está relacionada aos protocolos de edição ou impressão e à materialidade do suporte. Mais recentemente, o advento do computador e, por extensão, do texto eletrônico, provocou uma mudança nas estruturas do suporte material do escrito assim como na maneira de ler. Os papéis até então separados do autor, do editor, do tipógrafo, do distribuidor, do livreiro passaram a se mesclar e a se confundir por vezes em uma só pessoa (CHARTIER, 1998). Além disso, o espaço de escrita e de leitura na tela do computador mudou as formas de acesso à informação, de conhecimento, exigindo novas formas de ler e de escrever. A interferência possível no texto, acrescentando-o ou o alterando; a fugacidade advinda da não estabilidade textual; a grande liberdade de produção de textos na tela passaram a fazer com que o texto não seja estável, não seja monumental e seja pouco controlado (SOARES, 2002).

Portanto, refletir sobre as revoluções do livro e, mais amplamente, sobre os usos da escrita, é examinar a tensão fundamental que atravessa o mundo contemporâneo, dilacerado entre a afirmação das particularidades e o desejo de universal (CHARTIER, 1998, p.133)

As experiências acumuladas pela sociedade no decorrer da história dependem da apropriação que se faz delas. Esta, por sua vez, está sujeita às experiências de vida e do conhecimento acumulado das próprias práticas sociais de leitura, do letramento. Retomo o conceito de letramento definido por Soares como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usa na escrita” (SOARES, 2005, p.47). Soares acrescenta que o estado ou condição de inserção em uma sociedade

letrada se diferencia de acordo com as formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas (SOARES, 2002).

Os contextos sociais diferenciados exigem variadas e diversas práticas de letramento, de acordo com os papéis na vida do grupo e do indivíduo. A inserção dos interlocutores em diferentes contextos ou situações de produção demanda-lhes distintos tipos de interação e de interlocução, devido às finalidades comunicativas peculiares àqueles lugares enunciativos. Atualmente, por exemplo, o termo letramento acrescentado pelo qualificativo digital é empregado para se referir ao estado ou condição dos que, ao se apropriarem da tecnologia digital, exercem práticas de leitura e escrita na tela do computador. A natureza da relação estabelecida com o suporte, entre os parceiros da enunciação, das formas de organização e distribuição dos lugares sociais naquela situação de produção dos discursos, esferas comunicativas, no dizer de Bakhtin (BAKHTIN, 2003), da seleção e abordagem dos temas, da mobilização discursiva no processo da enunciação, da constituição de gêneros discursivos próprios (FREITAS, 2005; JOBIM e SOUZA & GAMBÁ JR, 2002) configuram exigências diversas das requeridas ao se exercerem práticas de leitura e escrita no papel.

Chartier (2001) chama a atenção para fato de que a relação estabelecida entre o leitor e o ato de ler constitui-se em práticas histórica e socialmente variáveis. Neste processo, é considerado o texto, o suporte utilizado e o gênero discursivo, assim como o formato, a imagem, o momento e o modo de leitura. Esses protocolos de leitura inscritos nos próprios textos exigem do leitor uma informação prévia sobre o seu modo de emprego, indicam as “pistas” que ele deve seguir. Ler mangá, um quadro de Picasso, um blog, uma pauta musical, uma receita de bolo ou uma receita médica, e construir sentidos, pressupõe uma prática cultural. Incorporados às experiências orientadoras das ações dos sujeitos, constituem-se no *habitus*, que é formado por um sistema de disposições gerais que vão sendo adaptadas pelo sujeito a cada conjuntura específica de ação de acordo com o grupo ou classe social que ocupa. São os sistemas de disposições duráveis, no dizer de Bourdieu (2003).

Bourdieu utiliza o termo capital para se referir ao poder oriundo da produção, posse, apreciação e consumo de bens. Assim, ele utiliza, por exemplo, os termos capital cultural, social, linguístico: formas específicas de capital válidas no âmbito de determinado campo, sendo possível, então, o emprego de acordo com as possibilidades de campos existentes (NOGUEIRA e CATANI, 2004). Por meio dos bens culturais, os indivíduos se distinguem dentro e entre os grupos sociais. Assim, a leitura e conhecimento de autores culturalmente consagrados, a diversidade de contato e utilização de suportes e gêneros, o manejo da multiplicidade de protocolos de leitura, permitem diferentes letramentos, a aceitação da

sociedade e o poder de influência sobre ela. Aqueles que conseguem produzir, apreciar e consumir bens culturais considerados superiores têm a possibilidade de alcançar com mais facilidade posições sociais elevadas ou se manterem nelas. Da mesma forma, têm melhores condições de sucesso na escola e no mundo do trabalho.

Podemos acrescentar a essa visão sociológica de letramento uma visão discursiva de gêneros. As práticas sociais de leitura e os eventos de letramento, atividades enunciativo-discursivas existentes em várias instituições e em várias esferas sociais, são mediados pelos gêneros discursivos, que funcionam sempre num contexto interativo e intersubjetivo (BAKHTIN, 2003, 2004). Por se encontrarem nas práticas sociais de linguagem, os gêneros discursivos fazem parte do cotidiano, são muito variados e se desenvolvem ou se modificam de acordo com as experiências adquiridas no curso da história do homem e do sujeito.

As relações que estabelecemos com a realidade são sempre mediadas pela linguagem. Nosso discurso relaciona-se com outros discursos, em diálogo. “Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e entonações.” (BAKHTIN, 1998, p.86). As formações combinatórias da linguagem que se vão constituindo no processo das complexas relações dialógicas de um com o outro caracterizadas pelas visões de mundo e pela valoração dos pontos de vista determinados histórico-socialmente ensejam a criação dos gêneros discursivos em seu processo constante de acabamento e inacabamento. O acabamento surge pela interação dos usos, pelas escolhas de formas construídas em determinado tempo e lugar; o inacabamento, pela mobilização de diferentes esferas da enunciação (MACHADO, 2005).

Envolvido em contínuo processo de acabamentos e inacabamentos, o sujeito, ele próprio inacabado, vai elaborando suas leituras, em sua diversidade de gêneros discursivos, no contato com muitas outras visões de mundo, histórias as mais diversas, alimentando-se no/pelo cruzamento polifônico de vozes que vão constituindo sua subjetividade. A convivência ativa com o outro, a intersubjetividade, provocam a troca, a ampliação de visões, o alargamento e a busca de formulação para novas hipóteses às mesmas perguntas ou às perguntas novas.

Assumindo uma perspectiva discursiva na reflexão aqui desenvolvida, destaco como relevante a figura do mediador. Como este estudo aborda os discursos sobre leitura entre professores, enfatizo a relevância das ações de mediação de leitura no ambiente escolar.

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, a aprendizagem da decifração e do

saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, essa outra coisa de que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil que pode se apropriar de diferentes textos (CHARTIER, 2001, p. 240).

A escola, agência principal de letramento na nossa sociedade, seria espaço em que se levaria em conta a pluralidade e diferença, desconstruindo a concepção do letramento dominante, em que “o ensino teria como objetivo iniciar, e avançar, um processo que culminaria na produção de um objeto já definido de antemão através de suas diferenças formais com o texto oral” (KLEIMAN, 1999, p. 46).

Relembro Paulo Freire, para quem ler e escrever significam as possibilidades de o sujeito agir no e sobre o mundo. Por isso, sua ênfase na alfabetização a partir dos conhecimentos de mundo dos educandos e na sua conscientização como sujeitos de sua prática, possuidores de conhecimentos indispensáveis à construção de novos conhecimentos e ao desenvolvimento de novas estruturas de pensamento. De acordo com essa concepção, a leitura é pensada “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). O papel do professor, então, vem a ser o de possibilitar o encontro de experiências: as suas, as dos alunos, as dos autores, as dos demais leitores, enfim, as de tantos quanto for possível trazer “à roda” da leitura. Em contínuo entretecer os textos, propiciar que os alunos modulem a sua própria voz, enunciem-se como sujeitos. “Pois o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto” (BARTHES, 1985, p.43).

Pensando o sujeito a partir da capacidade de se organizar na linguagem, entendo que esse encontro de experiências é movido pelo instigar os alunos na transformação de simples receptores em leitores, abrindo-se os caminhos ao diálogo, à indagação, à heterogeneidade, à intersubjetividade, com a escola aberta à integração de várias linguagens, na tentativa de permitir aos alunos entenderem o que se passa: o sujeito com ele mesmo, o sujeito na relação com o mundo; a vida em sua diuturna mudança. Provocar a leitura para além do que é dito pelo autor, ultrapassar os limites do texto, instigar ao desvelamento do obscuro. Descentrar o discurso porque sabedores da sua força instituinte, responsabilizar-se com o dito (e o feito) face ao seu efeito sobre o outro. Propiciar a leitura de textos em diferentes linguagens e em diferentes suportes, fazendo com que a pluralidade seja possível.

É função e obrigação da escola dar amplo e irretrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também que nos permita escapar por alguns momentos da vida real” (SOARES, 2005, p.33).

Seria pensar que a leitura é formação (LARROSA, 2002). Segundo Larrosa, pensar a leitura como formação supõe admitir uma relação íntima entre o texto e a subjetividade, entre o que se sabe e o que se é, entre o que se pode conhecer e aquilo a que se atribui sentido. Incorporá-la como experiência.

Nessa perspectiva, a escola assume a formação como leitura. Preocupada em desenvolver a capacidade de perscrutar o que passa, coloca uma experiência junto a outra experiência, não como formalidades sociais de convivência, mas como relacionamentos de um com o outro contexto, como construções de sentido, como ampliação do repertório de práticas leitoras, como práticas dialógicas. Pensando participativamente, de forma não indiferente, procurando superar seu próprio caráter de dado em favor daquilo *que-está-para-ser-alcançado*, (BAKHTIN,1993) responsabilmente aceita a responsabilidade que lhe é atribuída socialmente ao reconhecer que as práticas de leitura, e as de letramento, envolvem relações sociais e que os textos são construtos histórico-sociais complexos. Sua ação possibilita uma empatia entre o educando e o objeto de leitura, com o qual ele pode se identificar ativamente. “O real pensamento que age é um pensar emocional-volitivo, um pensar que entona, e essa entonação impregna de uma maneira essencial todos os momentos do conteúdo de um pensamento no ato realmente executado e relaciona-se ao Ser-evento único” (BAKHTIN,1993, p.51).

A construção da identidade, em tensão e instabilidade permanente, carece da multiplicidade de textos e da multiplicidade de sentidos criados na interação, no diálogo. Para Bakhtin/Volochinov (2004), só pode haver compreensão de um texto no diálogo quando se possibilita opor ao autor a sua contrapalavra. A escola que se considera plural sabe criticamente que o sentido pode ser outro e, por isso, estimula o exercício da contrapalavra. Nela a educação é o procedimento no qual o educador convida os educandos a conhecer, a desvelar a realidade, de modo crítico. Concebe a história como o que está sendo e em que se gesta o que está por vir; por isso, a leitura é um ato criador, em que os educandos e os educadores são sujeitos cognoscentes (FREIRE, 1978). Nesse espaço, considera-se que “não há perguntas prévias para se ler. Há perguntas que se fazem porque se leu” (GERALDI, 2003, p.170).

Sujeito também cognoscente, o professor, e os demais membros constituintes da escola, na sua função de mediadores também amplia suas leituras. A leitura, seja nos interstícios do silêncio, dos espaços em branco, na comunhão em voz alta ou silenciosa, implica o *aprender com*, na diversidade, na dispersão, na divergência, na distinção, no

consenso e no dissenso. Eles se deixam aprender. Em ato de humildade, reconhecem que não há sentido original, pois todo sentido é resultado de uma tradução, de outras re-significações; e toda tradução é produção de novidade de sentido (LARROSA, 2002). Conscientemente críticos de sua existência no mundo e com o mundo, possibilitam a sua leitura sabedores da inevitável presença da diferença entre sujeitos de uma mesma comunidade e da exigência de acordos éticos e estéticos. Acordos que demandam uma tolerância e o reconhecimento do outro como diferente dele.

Com a responsabilidade de quem sabe que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo e que não existe texto neutro e, portanto, sem ideologia, o professor responde ao educando, prometendo-lhe em troca (num resgate do sentido etimológico do verbo responder), a possibilidade de ler conscientemente os múltiplos discursos que desenham o social, suas formas éticas e estéticas, suas interseções históricas, políticas e culturais. “Trata-se de formar sujeitos que possam navegar sem bússola para o desconhecido, buscando um conhecimento que, a cada passo, é necessário rever e avaliar” (GARCIA, 2003,p.22).

CAPÍTULO 3 – ABORDAGEM METODOLÓGICA

3.1 – Procedimentos metodológicos

O espelho, são muitos [...] E o que enxerguei, por instante, foi uma figura, perfil humano [...] E era – logo descobri... era eu mesmo! O senhor acha que algum dia ia esquecer essa revelação?

Desde aí, comecei a procurar-me – ao eu por detrás de mim [...] Por um certo tempo, nada enxerguei. Só então, só depois: o tênue começo de um quanto como uma luz, que se nublava, aos poucos tentando-se em débil cintilação, radiância. [...]E... Sim, vi, a mim mesmo, de novo, meu rosto, um rosto.

João Guimarães Rosa

Assumindo que “o objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*” (BAKHTIN, 2003, p.395), mobilizei-me em escolher procedimentos metodológicos que possibilitassem um processo dialógico entre sujeitos histórica e socialmente construídos. Essa opção ética e estética implicava conceber a pesquisa como uma relação de textos com o contexto, uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem, um processo de contato entre autores polifônicos cujos pensamentos fossem dados a conhecer (BAKHTIN, 2003). Tal escolha significaria ainda considerar os participantes da pesquisa como possuidores de uma voz reveladora de um conhecimento sobre a realidade em que estão inseridos, sujeitos produtores também de sentidos dos eventos observados, por isso, coparticipantes da pesquisa. Além disso, significaria considerar a pesquisadora como participante do evento, mas em uma posição exotópica, que lhe possibilitaria o encontro com o outro.

Segundo Paulo Freire (1978), o ato do conhecimento pressupõe uma ad-miração do objeto a ser conhecido, para compreendê-lo. Para ele, “ad-mirar” é objetivar um “não-eu”. A admiração está diretamente ligada à prática consciente e ao caráter criador da linguagem. Processo continuamente dialético, o ato de conhecer requer a ad-miração do objeto assim como do próprio ato de admirar, maneira de superar os erros ou equívocos possivelmente cometidos na ad-miração anteriormente realizada. Construído dialogicamente, o conhecimento presume uma “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2004), histórica e socialmente construída e metodicamente rigorosa na sua aproximação ao objeto. “Para que o diálogo seja o selo do ato de um verdadeiro conhecimento é preciso que os sujeitos

cognoscentes tentem apreender a realidade cientificamente no sentido de descobrir a razão de ser da mesma – o que a faz ser como está sendo” (FREIRE, 1978, p.55).

A opção, por ter como objeto de estudo o discurso dos professores do 6º ano sobre leitura, portanto de homens em sua especificidade humana, em processo de contínua expressão e criação, em sua expressão sógnica (BAKHTIN, 2003), atribui à pesquisa desenvolvida o caráter qualitativo. Com uma perspectiva de totalidade, a pesquisa qualitativa leva em conta todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas. Enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. De acordo com Bogdan e Biklen (apud LÜDKE e ANDRÉ, 2004), na pesquisa qualitativa as pessoas, os gestos, as palavras estudados devem ser sempre referenciados ao contexto onde aparecem, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos. O pesquisador deve estar mais preocupado com o processo do que com o produto, verificando como se dão as atividades, os procedimentos e interações e procurando capturar a maneira como os participantes apresentam seus diferentes pontos de vista. Não parte de hipóteses ou questões específicas formuladas *a priori*, pois nas abordagens qualitativas as abstrações se formam ou se consolidam a partir da inspeção dos dados.

É premissa fundamental do desenho metodológico proposto a interlocução, compreendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos e a linguagem, entendida como o que dá forma ao conteúdo de nossas experiências, de construção, como sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências. A interlocução se concretiza no trabalho conjunto, compartilhado, nos discursos (GERALDI, 2003).

A metodologia adotada privilegia o discurso dos professores como objeto de estudo da pesquisa, entendido como marca de possibilidade de desestruturação e de reestruturação das redes de memória e dos trajetos sociais. Por meio das descrições regulares das montagens discursivas, podem-se perceber os momentos de interpretação como atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como efeito de identificação assumidos e não negados (PÊCHEUX, 2002).

3.2 – Contatos iniciais e critérios para escolha dos participantes

O primeiro contato com a secretária municipal de educação teve como objetivo apresentar-lhe a proposta da investigação, momento em que ela tomaria conhecimento do que eu propunha e teríamos a oportunidade de trocar ideias a respeito. Objetivava ainda despertar seu interesse e obter autorização para o desenvolvimento da pesquisa, principalmente no que concerne à ida às escolas, contatos com os diretores, orientadores, coordenadores e professores, além da utilização dos espaços institucionais. Em encontro positivamente receptivo, a secretária convidou-me a participar de uma reunião que fazia parte da agenda regular dos diretores com a equipe da Secretaria Municipal de Educação. Minha ida intentava colocar os diretores a par do que aconteceria como forma de os motivar a facilitar minha circulação pelas escolas e com os professores. Nessa reunião, encontrei acolhida em graus diferentes: os diretores se mostraram entre interessados e dispostos a colaborar, com alguma dificuldade em compreender a proposta e reticentes a ela ou um pouco receosos e inseguros. A maior parte deles se encaixava no primeiro grupo.

O critério para a escolha das escolas e professores se basearia na diversidade dos componentes curriculares e na adesão dos participantes. Em conjunto com a orientadora, estabelecemos que haveria necessidade da participação de, pelo menos, 80% do total dos docentes do 6º ano das escolas envolvidas. Os contatos iniciais seriam, portanto, fundamentais para alcançar nossos objetivos.

Com a ajuda da equipe da Secretaria Municipal de Educação e dos diretores que se mostraram receptivos à pesquisa, comecei então a estabelecer os contatos com os professores, em uma fase inicial exploratória. Esse momento tinha como objetivos proporcionar uma visão geral do problema bem como a identificação/adesão de participantes. Já tendo realizado três encontros, acabei esbarrando em dificuldades que me levaram a refazer o percurso. As dificuldades foram ocasionadas pela substituição da Secretária Municipal de Educação e de praticamente toda a sua equipe.

A mudança estrutural na Secretaria ocasionou também decisões políticas mais favoráveis à nova estrutura. Houve remanejamento dos professores pelas escolas, novos horários foram estabelecidos, turmas foram extintas e outras, às vezes em outras escolas,

foram criadas. Alguns professores que já haviam aderido à participação na pesquisa passaram a dar aula em mais de um estabelecimento ou em outro estabelecimento. Essa mudança ocasionou também substituição de diretores de algumas escolas.

Apoiando-me nas orientações de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004), autores que se basearam em observações de Miles e Huberman, Patton, procurei os docentes que haviam manifestado interesse inicial em participar para saber deles se mantinham o interesse. A maioria me relatou sua dificuldade: alguns passaram a ter sua carga horária distribuída por duas ou três escolas, uns foram transferidos para escolas mais distantes, outros mudaram seu turno de trabalho ou passaram a exercer suas atividades em mais de um turno, o que lhes ocasionou grande transtorno. Dessa forma, um número expressivo de professores que haviam aderido à participação na pesquisa, apesar de se mostrarem inicialmente bastante motivados em participar dos encontros, viram-se impedidos de continuar participando.

No diário da pesquisa, o registro do encontro com a orientadora denunciava o que significou aquele momento para mim:

Levei à prof^a Ludmila as minhas reflexões, angústias e decepções surgidas do encontro com os professores. No caminho ao encontro, já vinha pensando em possibilidades. Conversamos muito, debatemos, refletimos. Tempestade de idéias. Cheguei entre decepcionada e motivada a refazer o percurso. [...] Chegamos à conclusão de que era inevitável retomar o contato com a SME, com as escolas e os professores. Depois de nosso encontro, senti-me melhor, apesar de reconhecer que teria muito trabalho pela frente.

Os professores estavam curiosos e ansiosos, de acordo com seus relatos nos encontros que tivemos, mas, com a mudança estrutural na Secretaria, dos 32 docentes que inicialmente aderiram à pesquisa, só passou a ser possível contar com seis até o final.

Em vista disso, os contatos com a equipe da Secretaria de Educação, os diretores das escolas e suas equipes tiveram de ser restabelecidos. O mesmo aconteceu em relação aos professores. A sensação de que tinha perdido um tempo enorme trouxe-me certo desânimo. Mas, para levar a cabo a pesquisa, teria de encarar e superar as dificuldades. Vi-me então impelida a rever os critérios pensados inicialmente, ou melhor, a acrescentar outros critérios que pudessem objetivar mais a escolha das escolas e dos professores.

Optamos (eu e a orientadora da pesquisa) por trabalhar com professores de uma das escolas ditas modelo. Para não correr o risco de utilizar critério puramente subjetivo, precisaria recorrer a referenciais de avaliação já considerados socialmente. Nossa escolha recaiu sobre a Prova Brasil, avaliação do MEC que também contempla a área da leitura.

Assim, um dos grupos seria constituído por professores que atuavam na escola municipal em Teresópolis com maior nota na referida avaliação no ano de 2005, à época resultados publicados mais recentemente: 256,74 em língua portuguesa e 282,50 em matemática (escola 1). O outro (escola 2), por professores de estabelecimento que ocupa espaço geográfico próximo à anterior (o que, em princípio, me levou a pensar que as características históricas, sociais e econômicas dos alunos e dos professores não fossem muito diferenciadas), mas com resultado um pouco abaixo da escola 1: 245,36 em língua portuguesa e 261,04 em matemática, o que ocasiona uma diferença entre elas de 11,38 pontos em língua portuguesa e de 21,46 pontos em matemática. Cabe ressaltar que o desempenho das duas escolas ficou acima da média das escolas municipais: 239,77 em língua portuguesa e 257,43 em matemática. (ANEXO A). Como em ambas só é oferecido o ensino do 6º ao 9º anos, os alunos são oriundos de outros estabelecimentos municipais, não tendo, quando chegam, uma história escolar que os vincule diretamente às escolas pesquisadas. Assim, poderia analisar se os discursos dos professores sobre leitura se diferenciava de uma escola para outra e, caso se diferenciasse, onde se dava a diferença.

A nova criterização permitiu maior agilidade quando foram reiniciados os contatos. Embora tivesse havido necessidade de retornar à equipe da SME, incluída a secretária, os diretores e sua equipe e, em especial, os professores, já tendo definido o campo, só faltaria a confirmação dos participantes. Mais uma vez, tive boa acolhida: tanto da equipe da SME como dos diretores das duas escolas e suas equipes. Com os professores não foi diferente, apesar de que, conforme relatei anteriormente, o quadro tivesse mudado parcialmente. Sem abandonar a opção de disponibilidade pessoal em participar da pesquisa, pois entendia ser fundamental para a qualidade dos procedimentos de coleta de dados, pude contar ao final com 19 professores: oito da escola 1 e onze da escola 2. Seu perfil, bem como a descrição das escolas, encontra-se mais adiante no capítulo 4 – *Os retratos*.

3.3 – Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

As peculiaridades da pesquisa qualitativa conduziram à escolha e à utilização de instrumentos de coleta de dados de natureza diversa (LINCOLN e GUBA, 1985). Eleger instrumentos flexíveis foi a opção encontrada para procurar dar conta dos objetivos da investigação e tratar do tema da leitura. A coerência com os referenciais teóricos demandava a utilização de procedimentos e instrumentos de coleta de dados que refletissem uma articulação e harmonia entre os elementos do conjunto conceitual e o objetivo de compreender os enunciados daqueles professores sobre a leitura. Além disso, os procedimentos e instrumentos de coleta de dados precisavam buscar enfatizar a correlação entre os construtos teóricos e o contexto sócio-histórico em que a pesquisa estava inserida.

A fim de coletar dados para a construção do perfil dos participantes, foi elaborada uma ficha preenchida pelos docentes antes do início da primeira atividade (APÊNDICE A). Nela constavam informações sobre seus dados básicos pessoais e profissionais. Foram consideradas algumas variáveis como idade, escolaridade, tipo de formação escolar (pública/particular), tempo de atuação no magistério e área de atuação profissional, que serviram como subsídios às informações constantes nos quadros 6 e 7, encontrados no capítulo 4 – *Os retratos*, conforme relatado anteriormente.

3.3.1 – Entrevistas coletivas

Outro procedimento adotado foram as entrevistas coletivas, escolhidas devido a sua natureza interativa, compreendidas como uma produção de linguagem que tem como objetivo a compreensão ativa e responsiva entre os participantes, manifestada nas concordâncias, discordâncias, complementações e silêncios elaborados durante todo o processo (BAKHTIN, 2003, 2004). Compreender ativa e responsivamente o enunciado alheio significa orientar-se para o outro, procurar ver o seu sistema de valores. “Não se trata de fundir-se com o outro, mas de manter posição própria na distância para, então, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele” (BAKHTIN, 2003, p.355).

Instrumento metodológico bastante utilizado nas ciências humanas e sociais, a entrevista se constitui em um gênero discursivo em que, antecipadamente, os lugares ocupados pelo entrevistador e pelo entrevistado estão definidos. Silveira (2002), em estudo em que analisa entrevistas como eventos discursivos forjados pelo entrevistador e pelo entrevistado, assim como pelas imagens, representações, expectativas que circulam, na situação criada no evento ou, posteriormente, na análise, chega à conclusão de que nas entrevistas em pesquisa não devem ser buscadas as respostas definitivas, as autodescrições adequadas. No jogo discursivo entre os enunciadores, há

uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes. Para completar essa 'arena de significados', ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que – fazendo falar de novo tais discursos – os releerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos (SILVEIRA, 2002, p.139-40).

Inquietava-me encontrar um instrumento metodológico em que, além de interpretar ou compreender o outro sujeito, me fosse possível participar mais ativamente das situações discursivas surgidas. Queria “entrar na roda da conversa” não só como pesquisadora, mas também como professora, pois assim me componho, mesmo sabedora de que o caráter constitutivo de uma pesquisa acadêmica e a consciência da situação que a envolve (neste caso, os professores e eu) por si só é fator de delimitação dos espaços e das funções/papéis de cada um. Encontrei na entrevista coletiva um procedimento favorável a minha pretensão. De início, optei em empregar a técnica do grupo focal. Entretanto, me dei conta de que a proposta a que me lançava extrapolava as funções de moderador exigidas ao pesquisador na situação de um grupo focal (BAULER e GASKEL, 2008), não me restringindo somente a encorajar a fala dos participantes.

Segundo Kramer (2003), as entrevistas coletivas são uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. Incentivam que o diálogo, a narrativa da experiência e a exposição de ideias divergentes fluam com intensidade, pois permitem que os participantes falem e escutem uns aos outros num processo em que a autoridade do pesquisador em perguntar ou fazer comentários sobre as suas falas seja partilhada com os demais. O compartilhamento e o confronto do conhecimento promovem o aparecimento da diversidade, enriquecendo a situação dialógica, pois os conflitos são identificados sem que se camuflam as ideias divergentes ou posições antagônicas, o que permite, entre todos os participantes, inclusive o pesquisador, novos processos de

significação. Utilizadas como estratégia metodológica, visam “identificar pontos de vista dos entrevistados, reconhecer aspectos polêmicos (a respeito de que não há concordância), provocar o debate entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas” (KRAMER, 2003, p.66).

Foram realizadas quatro entrevistas coletivas: duas em cada uma das escolas. A distribuição dos professores por grupo obedeceu ao critério do seu turno de aula. Dessa forma, em cada escola nos encontramos em um grupo de manhã e outro à tarde. Em conjunto com a orientadora, procurei planejar cuidadosamente para que houvesse êxito. Foi elaborado um roteiro como esquema básico, seguido sem rigidez a fim de permitir adaptações necessárias de acordo com o decorrer da entrevista (APÊNDICE B). Interessava saber o sentido que os professores atribuíam à leitura; como se davam as relações com a leitura no espaço daquelas escolas e, mais especificamente, no 6º ano; se eles se percebiam professores de leitura; quais as suas experiências de docência relacionadas à leitura; a existência ou ausência de políticas públicas de leitura e de formação de professores relacionadas à leitura, bem como sua qualidade.

Por saber da dificuldade de horário dos professores, atribulados pelas exigências do exercício profissional, o momento dos encontros foi previamente agendado com as direções das escolas, tendo sido acordada a dispensa dos professores para que tivessem a possibilidade de participar. Da mesma forma, previamente foi verificado com as direções o local disponível para sua realização, atentando para as condições de silêncio e privacidade. Comecei as entrevistas coletivas sempre retomando o objetivo da pesquisa e do próprio uso daquele instrumento metodológico. Como todos já se conheciam, não houve necessidade de apresentação individual. As entrevistas foram registradas, após o consentimento dos participantes, com a utilização de um gravador e em diário de campo.

3.3.2 – Entrevistas individuais

Com o objetivo de ouvir, conhecer e procurar compreender os relatos dos professores sobre suas histórias de leitura, foram também realizadas entrevistas individuais. Eu e a orientadora acreditávamos que o processo de recorrer à memória seria propício à reflexão a respeito de suas concepções de leitura e do seu fazer pedagógico. Ao lembrarem-se, estariam se reconhecendo. Re-olhar o passado e o presente possibilitaria a eles percorrerem de novo os

percursos do seu letramento, perscrutando possíveis ecos no exercício profissional e promovendo novos gestos de significação na leitura. À academia permitiria obter elementos à reflexão sobre a formação inicial e continuada de professores, mais particularmente no que diz respeito à formação do leitor. Propiciaria uma aproximação entre a universidade e os professores da educação básica motivada pelo movimento de conhecer mais proximamente e compreender a complexidade da escola e de como se dão os processos de formação do leitor, como se constroem, em suas práticas de vida, as relações com a leitura. Criação de novos diálogos, em atitude responsiva, provocados pelo reconhecimento de que a palavra da universidade também se deve constituir da palavra do professor da educação básica, assim como deve constituir a dos professores (ANDRADE, 2007b).

Entendendo que leitores e leituras são marcados por sua historicidade e afetados por processos ideológicos, eu e a orientadora procuramos traçar um roteiro para as entrevistas individuais, que, em sua forma não estruturada, estimulasse o fluxo natural do discurso, sem forçar os caminhos das respostas (APÊNDICE C). Foram organizadas em três eixos. No primeiro, as perguntas referiram-se aos primeiros contatos com o universo da leitura e às práticas escolares de leitura. Interessava saber da influência familiar e da escola nas leituras realizadas por aqueles professores. O segundo preocupou-se com as práticas de leituras profissionais. Importava saber a fala dos entrevistados tanto a respeito das leituras feitas durante a faculdade e para auxiliar na preparação das aulas, quanto se planejam e executam atividades em que fazem uso da leitura. O último enfocou as práticas sociais de leitura: a frequência à biblioteca, as demais experiências de leitura, se a leitura também é considerada lazer.

A recorrência à memória, embora não mude a concretude, a materialidade do passado, pode provocar a compreensão dos anos vividos pelo ser inacabado que se reconhece sempre em mutação, sempre um vir a ser. Neste caso, os entrevistados.

O problema da compreensão. A compreensão como visão do sentido, não uma visão fenomênica e sim uma visão do sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenômeno internamente compreendido, por assim dizer, autocompreendido (BAKHTIN, 2003, p. 396).

Dos 19 participantes iniciais da pesquisa, 16 foram entrevistados individualmente. Em 4.7 – *Retratos 3x4*, o Quadro 12 apresenta a distribuição desses professores de acordo com os componentes curriculares. A não participação se deveu a motivos que iam além da possibilidade de intervenção. Da escola 1, a professora de artes mudou-se para o Rio, o

professor de história pediu exoneração. Quanto ao professor de ciências da escola 2, criou-se uma dificuldade enorme de contato. O fato de ele morar em Itaguaí e, além disso, trabalhar em duas escolas no Rio e ter perdido o aparelho telefônico impediu meu contato e da escola com ele, não permitindo a entrevista. Além disso, como, a pedido dos participantes, as entrevistas individuais foram realizadas durante as férias escolares, criou-se a impossibilidade de contato com o professor na escola em que atua.

O calendário efetivado obedeceu a uma agenda organizada de acordo com a disponibilidade de horário (minha e dos professores), assim como os locais em que se realizaram foram de escolha mútua, sempre atentando para a necessidade da privacidade e do silêncio. Tal como as entrevistas coletivas, as individuais foram gravadas em áudio, após consentimento dos participantes.

3.3.3 - Fórum

À medida que foram sendo realizadas as entrevistas coletivas bem como as individuais, foi sendo desenvolvida sua análise e triangulação dos dados. Como última atividade de interação com os professores, realizei um fórum, momento em que eles tiveram a possibilidade de conhecer os dados coletados e a análise até então realizada. Compartilhar com eles a análise significava permitir à pesquisadora uma atitude de “deslocamento do seu foco para procurar situar-se a partir do foco do outro, buscando com isso uma interlocução mais horizontal (sem cair na ingenuidade de uma suposta neutralidade) e construir de fato um trabalho compartilhado em que ambos se abrem a conhecer” (GUEDES-PINTO, GOMES e SILVA, 2005). A opção, então, pelo fórum como estratégia metodológica se deveu ao fato de ser espaço constituído para o debate aberto de temas e questões de interesse comum dos participantes. Para os professores, constituiu-se como espaço de reflexão sobre o que foi enunciado naqueles espaços; para a pesquisadora, uma meta-análise, uma estratégia metodológica para procurar saber se a análise até então empreendida representava realmente aquelas vozes. Para todos, caracterizou-se como um processo de reflexão e possibilidade de reconceitualização de suas práticas. Refletia, ainda, o princípio construído em grupos de pesquisa do Leduc de testar formas variadas de interlocução como estratégia de superação da interferência monológica da universidade na escola, em relações que seus discursos teoricamente formulados possam estabelecer com o universo escolar (ANDRADE, 2007b; 2008).

Como princípio ético, procurou, responsabilmente e de forma responsiva, revelar um democrático processo dialógico encontrado na atitude crítico-interacional dos professores com o produto daquela análise (BRAIT,2003), numa atitude dialógica em direção ao sentido. Momento da busca do equilíbrio entre a especificidade e a generalidade do fenômeno na construção do objeto, da assinatura autoral da pesquisadora e as bases teóricas a que recorreu. Momento também da manifestação de uma atitude exotópica dos pesquisandos em relação ao trabalho da pesquisadora, referenciados no exercício exotópico anteriormente realizado por ela e ali apresentado. “...o pesquisador deve ver o fenômeno, o objeto, o percurso da pesquisa, no espelho do próprio objeto, claro que refratado por seu olhar e atravessado por tudo o que envolvem as pesquisas” (SOBRAL, 2005, p.116). Um dever ético que expressa o respeito às diferentes ideias e posições, às posições antagônicas, ao contraditório (FREIRE, 2003).

A criação do fórum buscou ainda afirmar os professores como sujeitos de decisão. Entendendo que a pesquisa desenvolvia-se *para* eles, mas também *com* eles, buscou a restauração da intersubjetividade, num pensar dialético em que a reflexão e a ação se realizam no e com o diálogo. Co-intencionados à realidade, os sujeitos-participantes realizaram o ato de desvelar a realidade ali analisada e criticamente conhecê-la, mas também o de recriar o conhecimento (FREIRE, 2005). A opção por esse recurso metodológico procurava também assumir a ação política da pesquisa como pronunciamento do mundo em direção à modificação. Por isso, a proposta de submeter aos professores a análise das entrevistas como uma devolução problematizadora a exigir deles um novo pronunciar. “Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação de pronunciar de uns aos outros. É um ato de criação” (FREIRE, *ibidem*, p. 91).

Pautou-se na condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os sujeitos, seres inconclusos, inacabadamente a se refazerem (FREIRE, 2005; BAKHTIN, 1993). Nessa perspectiva, o discurso não é um objeto pacífico e passível à submissão de uma teoria acabada. Em seu processo de troca, interação, presume avaliações sociais, um julgamento de valor condicionado pela existência de uma dada comunidade, no caso a daqueles professores e a minha.

Pois todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações (BAKHTIN, 1998, p.86).

Prevista para acontecer em agosto de 2009, a realização do fórum sofreu grande atraso. Durante o mês de férias de julho, o país se viu acometido pelo surto da gripe H1N1, popularmente denominada gripe suína. Em vista disso, a Secretaria Municipal de Educação acatou a recomendação da Secretaria Municipal de Saúde de se evitarem aglomerações e ambientes fechados, o que acarretou o prolongamento das férias. O retorno às aulas em meados de setembro ocasionou o replanejamento do semestre e, por extensão, do calendário escolar. Dessa forma, todos os sábados até dezembro passaram a ser considerados como dias letivos, isto é, foram preenchidos por aulas até dezembro. As possibilidades de reunir os professores tornou-se bem remota, pois adveio daí que, quando não estavam trabalhando em uma escola, estavam em outra. O fórum seria o único momento de encontro entre todos os participantes da pesquisa, momento em que se conheceriam e se reconheceriam como sujeitos da pesquisa, solidariamente entrelaçados pelo tema da leitura. Portanto, como havia a necessidade do comparecimento de todos, das duas escolas, dos dois turnos, tínhamos (eu, a equipe diretora das escolas e os professores) que encontrar um horário comum, facilitador ao encontro. Depois de muitos telefonemas e mensagens eletrônicas trocados, conseguimos marcar uma data e hora, entretanto, somente foi possível às vésperas do Natal, em meio, ainda, às atividades de recuperação. Nosso êxito foi relativo, pois poucos tiveram a oportunidade de participar da atividade. Embora acompanhadas de justificativa de ausências, as mais diversas, só foi possível contar com a participação de sete professores, o que acarretou prejuízo aos objetivos da realização do fórum como instrumento metodológico. Apesar disso, entendendo que se constituiu em momento rico como afirmação da pesquisa como um processo de experiências sociais e culturais compartilhadas, o fórum foi incorporado ao corpo deste estudo, constituindo a seção 4.9 – *Retrato em grupo*.

Em seu início, retomei o objetivo da pesquisa e procurei avivar-lhes a memória sobre os nossos encontros anteriores. Em slides, usando o recurso do power point, apresentei em seguida o perfil dos professores participantes e a síntese das entrevistas coletivas e das individuais. A organização em blocos, estruturada por mim e de acordo com a orientadora, obedeceu a um roteiro em que procurava encadear os assuntos abordados (APÊNDICE D). Devido a isso, na apresentação não havia separação nítida entre as entrevistas coletivas e as individuais, embora permitisse aos participantes identificar os diferentes momentos. Ao final de cada bloco, procurei instigá-los à participação, à crítica ao trabalho apresentado fazendo-lhes algumas perguntas como motivação a seus questionamentos, que não necessariamente as que havia colocado no roteiro. Em local silencioso, com o consentimento dos professores, o fórum foi registrado em áudio e vídeo.

3.4 – Metodologia de análise

A cada etapa de coleta de dados seguiu-se uma análise. Precedidas de intensas e sucessivas leituras das transcrições e das audições das gravações a fim de perceber o que “clamava” nos textos, as análises foram progressivamente avançando. A construção de uma a uma das etapas analíticas transpostas tinha sempre em vista mergulhar nos enunciados proferidos naquelas situações para poder compreender o(s) sentido(s) que dali emanava(m). Diligentemente, procurava não se descuidar de que o objeto específico das Ciências Humanas é o discurso. “Discurso sobre discursos, as Ciências Humanas têm portanto essa especificidade de ter um objeto não apenas falado, como em todas as outras disciplinas, mas também um objeto falante” (AMORIM, 2002, p.2). A complexidade desse processo elaborado de forma não linear implicou inúmeras tentativas de identificação de temas e relações, de interpretações e reinterpretações, de novas questões, por vezes aperfeiçoamento de outras questões, num ir e vir que perseguia identificar os limites e a riqueza do que acontecera nas cenas enunciativas analisadas. Pairava sempre a consciência de que se tratava do encontro com um objeto alteritário e, por isso, imprevisível (AMORIM, *ibidem*), de contatos dialógicos entre enunciados, mas movia-se pela exigência da academia de elaboração e defesa de uma tese, gênero discursivo secundário constituído por análises, categorizações e conclusões, ou considerações finais, conclusivamente inacabado. Cuidava ainda em reiterar a ideia de Bakhtin de que a verdade não é dada de antemão e, por isso, não se cogita em operacionalizar conceitos preestabelecidos (BAKHTIN, 2003).

Nas diferentes audições e leituras das entrevistas coletivas, procurei perceber os assuntos recorrentemente abordados. A partir dessas leituras/audições, fiz um levantamento temático, como subsídio à posterior construção das categorias de análise. Movia-me conhecer o “sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução [...] a reação da consciência em devir ao ser em devir” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.129). As palavras enunciadas na situação criada pelo encontro dos professores com a pesquisadora, sujeitos marcados historicamente, naquele espaço das entrevistas coletivas, adquiriam um sentido de especificidade daquela esfera de circulação dos signos e da finalidade daqueles atos enunciativos que me desafiavam à compreensão.

Distribuí a fala dos professores nas entrevistas coletivas, inicialmente, em oito temas: sentidos de leitura, leitura nos diferentes componentes curriculares, escola pública x escola

particular, políticas de leitura, leitura na escola x fora da escola, compreensão da leitura, leitura x internet/multimídia, capacitação/formação dos professores. Nas leituras/audições da entrevista coletiva com o segundo grupo, percebi o surgimento de mais dois temas, até então inéditos: o da relação da escola com o contexto socioeconômico e o de professor-leitor, que passei a incorporar à análise das entrevistas coletivas posteriores, tendo em vista sua recorrência.

Ao longo dessa análise preliminar, fui percebendo que, embora num primeiro momento o levantamento temático parecesse englobar os quatro grupos, alguns assuntos não eram tocados por alguns. Optei, então, por me deter somente em quatro temas: sentidos de leitura, leitura na escola, políticas de leitura, formação dos professores, aos quais incorporei os temas anteriormente escolhidos. A essa etapa da análise denominei *Primeiros retratos*.

À segunda etapa analítica corresponderam as 16 entrevistas individuais. Sua estruturação obedeceu aos eixos norteadores do roteiro seguido em sua realização: primeiros contatos com o universo da leitura e práticas escolares de leitura; práticas de leituras profissionais; práticas sociais de leitura, conforme relatado em 3.3.2. Ao final dessa etapa, a que denominei *Retratos 3x4*, elaborei uma síntese dos dados levantados. Estruturada em quadros, a síntese procurou sistematizar os dados como evidências indicativas do perfil dos professores como leitores e de seu letramento. Apresentados no fórum, as informações neles contidas serviram como instrumento de apoio e motivador à discussão ali estabelecida.

Com o título de *Retrato em grupo*, os enunciados surgidos na interação discursiva durante o fórum foi objeto da terceira análise. Teve como foco identificar os enunciados compostos por palavras de concordância e as de refutação ao que foi ali apresentado, contraposições ou aceitações das palavras da pesquisadora surgidas ao longo de todo o processo analítico até então elaborado e objeto de discussão daquele momento, as réplicas, ativas e responsivamente elaboradas pelos professores, como contrapalavras às minhas enunciações (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004).

Por fim, a quarta etapa analítica, denominada *Retratos in-definitivos*. Resultante das etapas antecedentes, procurou uma compreensão marcada pela perspectiva da totalidade dos diferentes enunciados produzidos nos diferentes encontros entre mim e os professores. Intentei nessa parte empreender um caráter sistêmico àquilo que foi até ali estudado, como um conjunto estruturado pela interrelação das etapas anteriores, dos sentidos que perpassaram os encontros, ou melhor, dos sentidos que me foram possíveis perceber. Busquei estruturá-la como aprofundamento às categorias subjacentes dos enunciados dos participantes da pesquisa: os gêneros discursivos e a polifonia.

Ao longo do percurso investigativo, considerado como um processo de produção de sentidos, acompanhou-me o desafio de, sem desconsiderar a objetividade, “ressignificá-la como *visibilidade*, concebida como pressuposto básico da intersubjetividade” (SPINK e MENEGON, 2004, p.104 – itálico das autoras). Segundo essas estudiosas, imbricam-se a explicitação do processo de interpretação e a compreensão da dialogia em sua dupla acepção, ou seja, entre os participantes da pesquisa e do pesquisador com seus pares, o que faz com que a interpretação perpassasse todo o percurso, “procurando deixar aflorar os sentidos, sem encapsular os dados em categorias, classificações ou tematizações definidas *a priori* (Ibidem, p.106) .

O contato dialógico com os enunciados do estudo levou-me a recorrer à análise do discurso, por ser “um campo de conhecimento diretamente concernido na relação com a linguagem, com o sujeito e conseqüentemente com as formas do saber” (Orlandi, 1994, p.54). Seguindo Bakhtin, a análise do discurso empreendida neste estudo considera que o discurso é um objeto histórico, ideológico e social em que o Outro é constitutivo das questões discursivas. “Um discurso é heterogêneo porque sempre comporta, constitutivamente, em seu interior, outros discursos” (CAZARIN, 2005, p.140). A articulação da enunciação sobre um certo lugar social, coloca-a em relação com os gêneros de discurso constituídos nos setores do espaço social (MAINGUENEAU, 2006). Busca desautomatizar a relação do sujeito com a linguagem, por considerar seu traço fundacional na constituição do sujeito e do sentido. Para isso, orienta-se pela historicidade, a interdiscursividade e a sistematicidade da língua, determinando seu campo pelos espaços discursivos das transformações do sentido.

CAPÍTULO 4 – OS RETRATOS

Respondo: que, além de prevalecerem para as lentes das máquinas objeções análogas, seus resultados apoiam antes que desmentem a minha tese, tanto revelam superporem-se aos dados iconográficos os índices do misterioso. Ainda que tirados de imediato um após outro, os retratos sempre serão entre si muito diferentes. Se nunca atentou nisso, é porque vivemos, de modo incorrigível, distraídos das coisas mais importantes.

João Guimarães Rosa

Começo agora a delinear os retratos que compus das escolas e dos professores participantes da pesquisa. Tendo sempre em mente que se trata do “instantâneo” das situações ali experimentadas e no contexto ali constituído, minha opção recaiu em falar brevemente sobre cada escola, apresentar o perfil dos professores construído com os dados pessoais básicos e profissionais retirados da ficha que eles preencheram (APÊNDICE A) para, então, empreender a análise. Com o objetivo de marcar historicamente o processo investigativo e procurar caracterizar sua evolução, optei por analisar os enunciados obedecendo à ordem em que foram sendo realizados os encontros: primeiro, as entrevistas coletivas; em seguida, as entrevistas individuais; encerrando com o fórum. Dessa forma, terei oportunidade de mostrar como aconteceram os “reflexos nos espelhos”, como se “tiraram os instantâneos desses retratos”, levando em conta todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas, conforme apontado na proposta metodológica da pesquisa. Assim, pouco a pouco, referenciada nos enunciados dos professores, a análise será gradativamente composta, como retratos que vão sendo tirados: ora das escolas e seus pequenos grupos (*Primeiros retratos*), ora individualmente (*Retratos 3x4*), ora do conjunto dos participantes (*Retrato em grupo*), e, ao final, a confluência de todos (*Retratos in-definitivos*). Sua elaboração procurará não se descuidar de que a compreensão ativa e responsiva entre os participantes manifesta-se nas concordâncias, discordâncias, complementações e silêncios elaborados incessantemente durante todo o processo (BAKHTIN, 2003, 2004).

Para a análise da entrevista coletiva, optei por abordar uma escola por vez, e os grupos separadamente, visando perceber se as concepções de leitura dos professores de uma escola para outra são diferenciadas, se os discursos docentes que circulam nesses diferentes contextos expressam uma história e uma cultura singulares, se a sua voz revela conhecimentos

de inserção em uma realidade que lhes é comum ou se o fato de trabalharem em escolas distintas dissocia-os discursivamente.

Conforme já apontado, esta fase de análise obedecerá às seguintes etapas: descrição e contextualização da escola 1, perfil dos professores participantes, análise do grupo 1, análise do grupo 2; descrição e contextualização da escola 2, perfil dos professores participantes, análise do grupo 3, análise do grupo 4; síntese dos dados.

4.1 – Primeiros retratos

Na escola que obteve a melhor nota dentre as escolas municipais de Teresópolis na Prova Brasil de 2005, estudam 432 jovens, sendo que 108 encontram-se no 6º ano, distribuídos em 36 no turno da manhã e 72 no turno da tarde. Oriundos de diferentes escolas municipais da zona urbana, convivem em um espaço inaugurado em 1985 e projetado por Oscar Niemeyer, integrado a uma praça arborizada e gramada. As seis salas de aula são pequenas e cheias. Todas elas possuem uma parede lateral de vidro que dá para um pátio aberto. Com isso, são iluminadas e dão a sensação de liberdade.

O único espaço destinado especificamente à leitura é a biblioteca. Em conversa com a auxiliar de direção, tomei conhecimento de que a sala foi projetada para ser um pequeno auditório. Devido ao exíguo tamanho do local onde funcionava a biblioteca e à necessidade de se acomodarem os computadores usados pelos alunos, o acervo foi transferido. No novo local (ainda pequeno para as atividades ali desenvolvidas e para uma biblioteca), acontecem palestras, encontros os mais diversos, reuniões com número maior de pessoas, além de pesquisas escolares e leituras. Não há professor responsável pelo espaço. O acervo é constituído em grande parte por livros didáticos e paradidáticos, dicionários, enciclopédias e um pouco de literatura, alguns doados e outros adquiridos por verba pública específica.

Entre os dezesseis professores do 6º ano, três lecionam nos dois turnos, 8 trabalham no primeiro turno e os demais, no segundo turno. Alguns não são lotados efetivamente na escola, pois, devido à carência de professores, ali fazem hora-extra. Os de hora-extra optaram por não participar da pesquisa por não se considerarem pertencendo ao corpo docente daquela escola. Aliás, essa foi uma fala recorrente entre os professores das diferentes escolas que se encontram nessa situação: mesmo quando comecei a entrar em contato com eles, numa fase inicial, os professores de hora-extra esclareciam sua posição e, com isso, diziam não se sentir

pertencendo àquele espaço. Como na escola 1 dentre os docentes havia dois de hora-extra, eram quatorze os efetivos. Todos manifestaram sua intenção de aderir à proposta. Para viabilizar o desenvolvimento da entrevista coletiva, e devido a sua dificuldade de horário (comum entre os docentes do 6º ao 9º anos, por trabalharem em diversos lugares), consensualmente resolvemos distribuí-los em dois grupos de acordo com os turnos: um com os professores da manhã e outro, da tarde.

No primeiro dia, à tarde, prevíamos encontrar seis professores. Entretanto, a dinâmica se desenvolveu com somente três. Uma professora faltou ao trabalho; outra foi embora mais cedo, pois reestruturou seu horário devido à falta da anterior; a terceira estava na escola, mas “de castigo”, já que não havia terminado de preencher no diário as notas do bimestre e aquele era o último dia para entrega das notas. Pela manhã, o grupo foi composto por cinco docentes. Os que faltaram alegaram que estavam dando aula em outros estabelecimentos.

A seguir, apresento quadro de identificação dos professores da escola 1, contendo idade, gênero, formação no ensino médio e no superior, escolaridade, atuação profissional, tempo de magistério. Como optei por não os registrar pelo nome, usarei a sigla D (docente), seguida de número de identificação.

Quadro 6 – Perfil dos professores da escola 1

Professor	Idade	Sexo	Ensino Médio	Ensino Superior	Escolaridade	Tempo de Magistério	Atuação Profissional
D1	43	F	Normal Pública	Licenciatura em Educação Artística Particular	Graduação	20 anos (14 na rede municipal)	Ensinos fundamental e médio Redes pública e particular
D2	41	F	Normal Pública	Normal Superior Particular	Graduação	8 anos	Educação infantil Ensino fundamental Rede pública
D3	43	F	Formação Geral Pública	Licenciatura em Ciências Particular	Especialização em Saúde da Família Particular	22 anos (15 na rede municipal)	2º segmento do ensino fundamental Ensino médio Redes pública e particular
D4	32	F	Formação Geral Particular	Licenciatura em Matemática Pública	Doutorado (em conclusão) Pública	8 anos	2º segmento do ensino fundamental Ensino médio Ensino superior Redes pública e particular
D5	25	M	Formação Geral Pública	Licenciatura em História Pública	Especialização Particular	3 anos	2º segmento do ensino fundamental Rede pública
D6	54	M	Científico Pública	Licenciatura em Ed.Física Particular	Graduação	27 anos (26 na rede municipal)	2º segmento do ensino fundamental Ensino superior Redes pública e particular
D7	31	F	Normal Particular	Licenciatura em Geografia Pública	Graduação	10 anos (6 na rede municipal)	2º segmento do ensino fundamental Ensino médio Redes pública e particular
D8	34	M	Normal Pública	Licenciatura em Ciências Biológicas Particular	Graduação	5 anos	2º segmento do ensino fundamental EJA Rede pública

O grupo de professores dessa escola constituiu-se basicamente por profissionais do sexo feminino, na faixa etária de 54 a 25 anos. Embora o ensino médio tenha sido feito na rede pública (7), e entre a modalidade normal (4) e formação geral (4), a maioria desenvolveu o curso superior em instituição privada (5). Com tempo de magistério variando de 3 a 27 anos, têm em comum o exercício predominante na rede pública de ensino e a diversidade de atuação. À exceção de dois docentes que fizeram curso de especialização em instituição privada e uma que estava em processo de doutoramento, todos os demais não deram continuidade à formação em cursos de pós-graduação. Levando-se em conta a informação da Secretaria Municipal de Educação de que nos últimos dois anos ofereceu aos professores do segundo segmento do ensino fundamental somente duas atividades de formação continuada, ambas de comparecimento obrigatório, realizadas em 2007, e que na ficha preenchida eles não afirmaram ter participado de outras atividades diferentes daquelas da Secretaria, chego à conclusão de que tem havido pouco envolvimento desses professores com a continuidade de sua formação.

4.2 – Retrato um

Apesar do número diminuto de professores, a participação na primeira entrevista coletiva foi intensa (APÊNDICE E). O grupo foi constituído por uma professora de ensino religioso, uma de artes e outra de matemática, que também dá aula de ciências em outros anos na mesma escola e em uma escola particular. As docentes mostraram-se interessadas e envolvidas. Ficamos na sala de informática: um espaço pequeno, sem barulho, o que possibilitou qualidade na gravação e proximidade física entre mim e as participantes.

Em todos os grupos, comecei falando do propósito da pesquisa e daquele momento, embora já tivesse falado sobre o assunto nos primeiros contatos, quando procurei sensibilizar a equipe diretiva e os professores. Na transcrição das entrevistas coletivas, minhas falas estão identificadas com a sigla P, de pesquisadora.

Conforme abordado no capítulo 3 – *Procedimentos metodológicos*, mais especificamente em 3.3, esta etapa da análise foi organizada a partir do levantamento dos temas identificados durante as audições e leituras das entrevistas coletivas, tendo sido distinguidos quatro temas: sentidos de leitura, leitura na escola, políticas de leitura, formação dos professores.

4.2.1 – Sentidos de leitura

Para as professoras do grupo 1, a leitura vem a ser comunicação e aquisição de conhecimento, assim como incentivo à interação e à crítica.

D1 – A leitura é a forma de comunicação, é a forma de você conhecer, adquirir conhecimentos, trocas.

D2 – Então, como ela falou, a leitura é uma coisa muito ampla, tanto pode trazer conhecimento, trocar mensagens, enriquecer um vocabulário, fazer pensar, refletir, dependendo do texto, do gênero literário, você pára e pensa sobre aquilo, depois forma ideias, ajuda a trocar opiniões a respeito daquilo.

D2 faz referência à enunciação da colega (*como ela falou*) como uma forma de criar um vínculo na aprovação das ideias ali discutidas. Retoma o enunciado de D1 para respaldar o seu e acrescentar uma opinião. O emprego do conectivo *então* no início do enunciado estabelece um processo de dedução que se apoia sobre uma norma que, para ela, é evidente (MAINGUENEAU, 1997, p.178). Se inicialmente a professora assume a responsabilidade da conclusão, logo a seguir retoma o que havia sido enunciado pela colega para marcar novamente sua posição em relação ao assunto.

Duas professoras atribuem à leitura um caráter instrumental no ambiente escolar, como auxílio às atividades desenvolvidas em sala de aula. Tal visão é apresentada por D2 quando emprega o substantivo *meio* para se referir à leitura na escola, bem como por D3 ao associar o cálculo matemático à leitura nas situações-problema que devem ser resolvidas pelos alunos.

D2 – Então a leitura, em vários aspectos, deve ser usada o tempo todo em sala de aula, em todas as disciplinas.

P – A questão da leitura é do professor de português?

D2 – Não. É um meio que todos nós usamos para eles chegarem ao conhecimento do nosso conteúdo.

D3- Porque ele tem que dominar as operações, mas o que é importante é como ele vai usar aquilo, porque antigamente era assim: “Calcule” e ele calculava. Agora eu não dou mais “calcule”. Eu trago vários situações-problema e ele vai ter que pensar que operações são necessárias para resolver e depois fazer cálculos.

Mesmo quando D3 se refere ao tempo escolar anterior como época ultrapassada (*antigamente só era obrigatório você ler na aula de português*), e apresenta exemplos do

trabalho atual para mostrar que houve mudança, enfatiza a utilização da leitura como ferramenta para o cálculo matemático. “De fato, nas aulas de matemática, as oportunidades de leitura não são tão frequentes quanto poderiam, pois os professores tendem a promover muito mais atividades de ‘produção matemática’, entendida como resolução de problemas” (Fonseca e Cardoso, 2005, p.66).

D3 – É que antigamente só era obrigatório você ler na aula de português. As outras disciplinas não pediam leituras, essas coisas assim. Hoje em dia não, a matemática, como a D2 colocou, é fazer pensar, a matemática, constantemente, ele tem que ler e pensar sobre aquilo.

Mais uma vez, a enunciação de uma apoia-se na da outra (*como a D2 colocou*), em processo de elos comunicativos com a função de desenvolverem uma corresponsabilidade do que é enunciado.

4.2.2 - Leitura na escola

Estabelece-se no diálogo entre nós a comparação entre a leitura na escola e fora dela. A que acontece na escola associa-se à informação, construção do conhecimento, obrigação (*...tem que ler para estudar, para prova.*); a que acontece extra-muros, associa-se ao prazer (*Associa a leitura ao prazer, a férias, a diversão.*).

Quando acontece essa discussão, o referencial positivo encontra-se em exemplos pessoais. As professoras falam das suas filhas, do prazer que têm em ler, do ler fora da escola.

D2 – Eu vejo isso lá em casa. A leitura sempre com minha filha foi associada a um prazer, uma diversão, desde pequenininha eu lia para ela. Então, ela foi crescendo... o modo de ela mostrar que estava com a família, todo mundo sentado, para mostrar que ela já estava lendo. Quando está perto de férias, ela já fala: “Mãe, vamos lá escolher os livros!” Associa a leitura ao prazer, a férias, a diversão. Quando compro livro pra mim, compro um pra ela, uma comenta com a outra. Ela tem o livro como coisa prazerosa e não tem que ler para estudar, para prova.

Mais adiante, a professora de matemática vale-se de exemplos pessoais: *...e tem o hábito da minha filha, que quer um livro o tempo todo, nem todos compramos, ela consegue baixar o livro e ler pela internet. Ou em outro momento: Minha filha começou a ter adoração pela leitura porque a gente contava as historinhas pra ela, então ela começou a ficar fascinada pelas histórias, pela leitura.*

As professoras consideram que a leitura é importante na escola, nos diferentes componentes curriculares. Em especial, D2 enfatiza a utilização da leitura pelos professores das diferentes disciplinas, não só em português. Tal ênfase é dada principalmente por sua peremptória negação ao ser questionada por mim e pela enunciação, não tão incisiva, de D1 ao atribuir a ela e aos demais colegas a responsabilidade pela leitura. O sentido dessa inclusão se marca pelo uso do pronome possessivo *nossa* e pelo advérbio *também*. Para D3 o papel da leitura em todas as disciplinas é apresentado por meio da comparação entre *antigamente* e *hoje*, que leva ao antagonismo: antes, o superado; agora, o praticado. No emprego desses advérbios está implícita a relação entre o negativo (...*antigamente, só era obrigatório*) e o positivo (*Hoje em dia não...*). Essa oposição manifesta os condicionantes histórico-sociais da educação, o que impossibilita uma articulação entre os interesses populares e a escola, e a produção de métodos mais eficazes de ensino (SAVIANI,1986).

D2 – Então a leitura, em vários aspectos, deve ser usada o tempo todo em sala de aula, em todas as disciplinas.

D3 – É que antigamente só era obrigatório você ler na aula de português. As outras disciplinas não pediam leituras, essas coisas assim. Hoje em dia não, a matemática, como a D2 colocou, é fazer pensar, a matemática constantemente, ele tem que ler e pensar sobre aquilo.

P – Vocês, como professoras do 6º ano, tendo em vista todas essas dificuldades que vocês trouxeram, acham que a questão da leitura cabe a vocês também?

D1 – Acho que é uma responsabilidade nossa também.

Apesar de D2 ter sido enfática ao afirmar que a leitura deve ser trabalhada na escola pelos professores de todas as disciplinas, acaba atribuindo ao professor de português a função de ensino da leitura, ao mesmo tempo que lhe dá a responsabilidade pelo sucesso do aluno. Ao não se contrapor ao discurso relatado de um professor de matemática a respeito do assunto, comunga com ele a sua opinião. O distanciamento provocado pela citação ao que foi enunciado por seu colega de outra área, e não participante da entrevista coletiva, atribui ao locutor citado a autoridade de um não ausente e, portanto, de alguém que não se expõe à discussão. Vem a ser uma maneira de “sugerir o que pensa, sem necessitar responsabilizar-se por isto” (MAINGUENEAU, 1997, p.86), já que não é ela quem enuncia: *é o professor de matemática*.

D2 – Então a leitura, em vários aspectos, deve ser usada o tempo todo em sala de aula, em todas as disciplinas. Estive conversando com o professor de matemática e ele disse que a disciplina mais importante é português porque, se o aluno lê bem e entende o que está lendo, ele se sai bem em

matemática e em todas as disciplinas ele vai conseguir se sair bem, porque consegue ler e entender aquilo que está lendo.

Mais uma vez, a enunciação de D2 é marcada pela ênfase: o uso do advérbio de intensidade *muito*, único em uma frase, mostra seu entusiasmo. A professora, a mais falante do grupo, em diferentes momentos retoma a palavra para mostrar o valor que dá à leitura em suas aulas. Os exemplos que apresenta, colhidos da sua experiência nas variadas turmas, séries e escolas em que atuou ou atua, servem como embasamento a suas afirmações. No trabalho de ensino religioso desenvolvido por ela, predominam os textos bíblicos. A partir deles a professora incentiva os alunos à reflexão, à correlação com o dia-a-dia (*é só uma reflexão, é a representação de uma mensagem que vamos trazer para a realidade e pensar sobre aquilo*). Ao empregar o advérbio *só* no relato de sua fala com os alunos, ela procura minimizar a circunstância de apelo à seriedade do texto original, marcado pelo discurso da autoridade bíblica, e incentivar os alunos à participação na tarefa. A utilização desses textos remete ao objetivo da lição moral, característica do ensino religioso.

Recorre a exemplos de sua atuação na sala de aula, à diversidade de textos que utiliza, para atestar, e fazer o outro constatar, que não só acredita que a responsabilidade do trabalho de leitura é de todos os professores, como assume essa responsabilidade no seu fazer pedagógico: são *muitas reportagens de jornal; a gente trabalha com poesias de Carlos Drummond de Andrade*. Acrescenta, enfatizando a importância que atribui à diversidade de suas escolhas, momento em que o conectivo *então* resume sua fala (*então a gente trabalha o texto de várias maneiras – a poesia, um texto livre, uma reportagem de jornal...*). Enfatiza e resume, por intermédio do pronome indefinido *tudo*, o que até então vinha dizendo. Ao mesmo tempo, a menção à contextualização dos textos selecionados à realidade dos alunos (*dentro do contexto deles*) insere seu trabalho didático-pedagógico numa perspectiva educacional atualizada, materializando discursivamente as representações ideológicas preconizadas, inclusive, pelos PCNs de “uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos” (BRASIL, 2000, p.33). Sua preferência pelos textos literários, considerados por ela mais adequados ao sexto ano devido a sua linguagem mais amena para tratar dos assuntos do cotidiano, e, portanto, mais próximos ao atendimento às orientações educacionais, atende ainda à questão da transcendência, alvo da disciplina que leciona, *em que o mais importante é o ser humano, o ser e não o ter*. O emprego do pronome *a gente* e dos

verbos na primeira pessoa do plural procura afirmar o caráter coletivo do trabalho realizado por ela e o envolvimento dos alunos naquelas atividades escolares.

P: D2, você falou que trabalha texto na sala de aula, você trabalha leitura, como você trabalha? A D3 já disse como trabalha, e você?

D2: Vou dar um exemplo que foi feito no 8º ano. Eu dividi a turma em grupos e dei parábolas bíblicas para eles. Eu queria que eles tirassem a lição de cada parábola. Então eles tiveram que ler sozinhos, cada grupo leu aquela parábola e dali eu pedi que fizessem uma dramatização para apresentar para a turma, então já teve uma interpretação em cima daquilo; tiveram que fazer uma leitura, entender o que está passando, como encenar e ainda fechar com a lição de vida, a moral da história daquela parábola. Então isso aí foi uma maneira importante de leitura que eles tiveram que fazer, tiveram que ler sozinhos, eu não li. Cada grupo leu, entendeu a parábola e como seria passada por completo para a dramatização e depois fecharam com a conclusão, o que aquilo queria ensinar. No 9º ano, eu trago muitas reportagens de jornal, coisas que estão acontecendo – a questão da violência na sociedade atual. Trago e faço algumas questões para reflexão: o que poderia ter sido feito diferente, qual seria a melhor solução para esse caso, quais as sugestões que você dá para resolver problemas como esse.

P: E no sexto?

D2: Sexto ano, a gente trabalha menos intensivo, menos essa coisa de realidade; a gente trabalha com poesias de Carlos Drummond de Andrade. Eles fizeram a dramatização também, mas foi uma coisa mais simples. Eu só pedi que eles apresentassem situações da sociedade atual em que se valoriza mais a aparência do que o ser, o ter mais do que o ser. Eu trabalhei a questão da criação do mundo, fiz um paralelo com a ciência, a teoria da evolução para mostrar que uma não bate de frente com a outra, muito pelo contrário, são parecidas e depois a valorização do ser humano como a mais perfeita criação de Deus. Então esse ser humano com a responsabilidade de cuidar da criação e a gente trabalhou essa questão de como somos importantes para Deus – a mais perfeita criação, e tanta gente valorizando a roupa, a aparência. Então há situações no nosso mundo atual em que o mais importante é o ser humano, o ser e não o ter. Eles mostravam a mendiga pedindo esmola e vinha a rica: “Ah que menina suja!” A questão da esmolinha da viúva. Alguns que já ouviram na igreja a questão de moda, mas o mais importante não é a aparência para eles fecharem com uma conclusão, mostraram as dramatizações e hoje estou fechando com Carlos Drummond de Andrade com o texto “eu e etiqueta” e em cima desse texto tem as 3 questões: “você concorda com a crítica feita pelo poeta?” Então ele vai ter que ler o que o poeta fala da roupa: “em minha calça está grudada um nome que não é meu nem de batismo nem de cartório...” Essa questão de marca, “eu deixo de ser eu para ser uma coisa, eu sou uma coisa coisamente”. Eu até faço o paralelo com o “humanamente” e “coisamente” com o que ele quis dizer. A questão: “você concorda com a crítica?” Eles vão ter que saber que crítica é essa, então eu vou ver a que críticas eles vão conseguir chegar, mas então a gente

trabalha o texto de várias maneiras – a poesia, um texto livre, uma reportagem de jornal, tudo isso está ali dentro do contexto deles.

Em matemática, segundo a professora, a atividade de leitura circunscreve-se à resolução das situações-problema. Sua afirmação restringe o texto ao sentido a ser depreendido e lhe dá um caráter eminentemente instrumental: primeiramente acontece a leitura, depois vem o cálculo matemático. Para deixar isso bem marcado, por duas vezes na mesma frase ela utiliza o advérbio *só*. Sua ênfase manifesta-se ainda pela construção da frase afirmativa curta em duas orações coordenadas, ambas terminadas pelo mesmo advérbio.

P- Na matemática, lê o quê, D3? Como que é isso?

D3 – Situações-problema.

P- Como você trabalha isso, essas situações-problema?

D3- Porque ele tem que dominar as operações, mas o que é importante é como ele vai usar aquilo, porque antigamente era assim: “Calcule” e ele calculava. Agora eu não dou mais “calcule”. Eu trago vários situações-problema e ele vai ter que pensar que operações são necessárias para resolver e depois fazer cálculos.

P – Como é que você trabalha a questão da leitura dessas situações-problema? É só situação-problema que você trabalha?

D3- Em matemática é só, leitura é só.

Mais adiante, de certa forma desfaz o que havia afirmado quando verbaliza a sua não identidade como professora de leitura (*Eu não consigo me ver como professora de leitura em matemática...*). Entretanto, continuando o que estava enunciando, acrescenta: *se bem que agora alguns autores trazem a história dos números numa linguagem pessoal, mas antigamente...* A professora revê a sua afirmação e apresenta uma outra possibilidade de leitura em matemática: a dos livros didáticos. Mais do que isso, a de alguns autores que elaboram textos em linguagem mais atraente (*numa linguagem mais pessoal*) e, com isso, tornam a leitura mais envolvente. Mesmo aí, a professora assume uma posição distanciada da escolha, ou do envolvimento, da disciplina que leciona com a leitura. Não é ela quem define os textos e o tipo de linguagem: são *alguns autores de livros didáticos*. Ao mesmo tempo, se posiciona como leitora de livros didáticos que reconhece que alguns são diferentes. Sua enunciação implica ainda o estabelecimento de uma relação valorativa com o objeto leitura, uma entonação que expressa o tom emocional-volitivo (BAKHTIN, 1993) de uma profissional exercendo suas atividades em duas disciplinas distintas e que se percebe

diferentemente em cada um desses momentos (...*agora em ciências eu me vejo assim...*), refletindo a realidade da escola brasileira, onde o professor se divide entre diferentes disciplinas, escolas e horários.

Sua enunciação, marcada pela busca por fundamentos rigorosos da matemática no século XIX quando objetivava ser aceita como ciência (KLÜSENER, 2006), atribui ao texto escolar um sentido unívoco e monológico e traz à cena enunciativa a distinção entre as ciências exatas e as humanas, onde “o critério não é a exatidão do conhecimento, mas a profundidade da penetração” (BAKHTIN, 2003, p.394). Ao mesmo tempo, não permite que o ato de estudar seja assumido como “uma relação de diálogo com o autor do texto [...] na percepção do condicionamento histórico-sociológico e ideológico do autor, nem sempre o mesmo do leitor” (FREIRE, 1978, p.12).

D3 – A matemática eu acho que é muito exata... essa coisa de cada um interpretar de uma maneira, pode ser que eu esteja errada também. O objetivo principal é que eles cheguem a uma conclusão, consigam chegar a uma resposta. E essa resposta não é variável: é sempre a mesma.

O contraste entre o passado e o presente, que já havia sido abordado entre elas, vem à tona mais uma vez (*Agora não, agora eles [os livros didáticos] vêm contando a história das retas, vêm buscando exemplos do quadro, da sua sala, mais do cotidiano e mais para a leitura.*) E ela procura envolver suas ouvintes no que diz ao empregar o pronome **sua** em uma construção que leva à ambiguidade (*da sua sala*). De quem seria a sala? Dos autores? Dos alunos? Dos professores? Dos participantes da pesquisa? Ou seria um indefinido: todos esses e mais outros que nesse grupo possam se encaixar? Prosseguindo, a professora acaba esclarecendo o que acontece: sua formação pertence a uma época anterior, quando os livros de matemática eram enfadonhos (...*mas antigamente, os livros traziam tudo tão esquematizado que era uma coisa muito chata, muito monótona. Ninguém pega aquilo lá, nem eu pegava...*). E acrescenta: *por isso que eu encontro dificuldade*. Procura posicionar-se como uma profissional da área da educação integrada ao seu tempo, que vincula o saber com as realidades sociais dos alunos, levando em conta os seus interesses (*do cotidiano*). Entretanto, como mediadora entre as experiências imediatas dos alunos correlacionadas ao conhecimento sistematizado e o apoio do livro didático, posiciona-se com um discurso revelador de uma prática autoritária, já que espera que o aluno chegue *a uma resposta. E essa resposta não é variável: é sempre a mesma*. Entre a locutora e a enunciadora constrói-se o embate de uma concepção de escola que não é vista só como transmissora de conhecimento com uma

formação inicial do docente marcada por uma visão de escola normativa, hierárquica e imutável.

Embora afirme que não se reconhece como uma professora de leitura, o discurso sobre sua prática está permeado de enunciados que mostram o contrário. Além dos momentos já destacados, há outro em que ela fala sobre as avaliações que elabora: *Toda prova minha tem um desafio. E o desafio é um mini-texto que não tem a ver com cálculo..* .

Já para a professora de artes, a leitura encontra-se sobremaneira (*a leitura acontece muito através de pesquisas*) nas pesquisas que ela solicita aos alunos para, a partir daí, desenvolverem seus trabalhos. À leitura é atribuído um caráter instrumental. Ela vem a ser um *meio*, um *instrumento*, que permitirá ao aluno atingir o objetivo pedagógico (no caso narrado pela professora, a elaboração do roteiro de um vídeo). No cenário escolar apresentado pela professora, seu caráter instrumental visa ao cumprimento de tarefas, o que faz com que adquira um cunho de obrigatoriedade expresso por ela ao usar os verbos *ter* e *poder*.

A professora introduz na discussão a leitura de imagem. Também ao referir-se à leitura de imagem o alvo são as tarefas escolares: os alunos leem para chegar à autoria de um trabalho artístico - talvez prático, tendo em vista que é o que ela pretende que eles produzam ao final da leitura, partindo por vezes da própria produção – (*A leitura de imagem parte do próprio trabalho que o aluno produziu ou uma obra de arte e vão fazer uma leitura desde os meios para produzir a pintura, a escultura como mensagem...*). Ao mesmo tempo, objetiva despertar nos alunos o olhar estético (*qual a sensação que o quadro ou a obra transmite, quais as linhas predominantes, quais as cores, o que está em primeiro plano e o que está em segundo...*). Sua abordagem do ensino de artes parece ter como referência primária a proposta introduzida no Brasil por Ana Mae Barbosa de interrelacionamento entre três eixos: o fazer artístico do aluno, a leitura da obra de arte e a contextualização histórica, sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Arte como relação entre a produção do aluno, a fruição das obras e a reflexão (KEHRWALD, 2006).

Embora do grupo não faça parte um(a) professor(a) de português, a sua figura encontra-se presente. A professora de ensino religioso manifesta interesse por saber como trabalha a professora da disciplina, que ela já sabe que usa livro. (*A professora de português, além de ir com livro, ela trabalha livrinhos?*). Subentendo que o termo *livro* se refere ao livro didático. Chego a essa conclusão devido ao emprego do termo *além* seguido do verbo *ir*. Sua indagação tem como objetivo saber das colegas se a referida professora incentiva os alunos à leitura literária, a que ela denomina *livrinhos*. A professora de artes ocupa-se em responder.

Sua resposta contém evasivas, manifestadas pelo emprego das palavras *acho* e *não sei* (*Eu acho que eles fazem leitura em sala, não sei se fazem em casa nem se há livros suficientes pra levarem*). Ao mesmo tempo implica um julgamento pessoal fundado sobre a experiência (MAINGUENEAU, 1997, p.88) do lidar no cotidiano da escola. Afirmada nessa experiência também está a convicção com que faz menção à quantidade suficiente de livros para uso na sala de aula (*Eu sei que tem assim: um número de livros que dê para lerem em sala.*).

A relação entre leitura e internet, assim como as multimídias, foi comum nas entrevistas coletivas. Os professores contrapunham-nas. Para eles, tal como a televisão e as multimídias em geral, a internet afasta os alunos da leitura, ou melhor, a internet afasta-os quase que completamente da leitura. No grupo 1, logo após D2 falar de sua experiência em atividades de leitura bem sucedidas que desenvolveu em sala de aula, a professora de artes coloca o tema na cena enunciativa. Partindo do exemplo que a colega de ensino religioso apresenta como referencial de sucesso, emprega o dêitico *esse* não só como uma retomada enunciativa, mas, principalmente, para estabelecer uma relação temporal com uma época em que, pressupostamente, se lia. Essa ideia é reforçada pelo emprego de *como diminuiu*, pois permite aos coenunciadores pressuporem que antes do advento da televisão e, mais recentemente, do computador, as pessoas se dedicavam mais a ler, em especial os que estavam na faixa escolar: *a garotada, a juventude*.

D2 – [...]Eles ficavam mais entusiasmados em levar o livro para ler durante a semana e conhecer a história, para que o livro fosse lido para turma toda. E quando era um livro que a turma toda gostava mesmo, se interessava, na semana seguinte eu já percebia que todo mundo queria aquele livro. A questão do estímulo, como deve ser trabalhada desde pequenininho. Um lê, comenta com outro: “esse livro é muito legal”.

D3 - Nenhum aluno ficava sem querer pegar ler.

D1 – Esse acesso à leitura, como diminuiu. A televisão já cortou um pouco esse tempo de leitura porque antes só tinha livro para ler como diversão. Agora, com computador, a garotada, a juventude, são poucos os que preferem ler.

A colega de matemática tenta contemporizar. Argumenta que há leitores dentre os jovens, mostra o lado bom da internet, como lugar onde se pode ter acesso a livros:

D3 – Tem duas realidades. Há os alunos do 8º e 9º anos que só querem fazer trabalhos no computador, tudo muito sintetizado e tem o hábito da minha filha, que quer um livro o tempo todo, nem todos compramos, ela consegue baixar o livro e ler pela internet.

Procuro estimular o debate: *Será que os alunos de um tempo para cá estão lendo menos?*

D1 trouxe uma questão que a D3 contrapôs. Como que é isso? Eles estão lendo menos, vocês percebem isso?

D1 – Eles estão preferindo buscar as informações pela internet, pelo computador do que pelos livros.

P – Então quer dizer que a internet não ajuda na leitura?

D1 – Por exemplo, as pesquisas que eu passo, eles vão para internet, eles não vão mais para a biblioteca, como era na nossa época, de pesquisar. Eles buscam informações pela internet.

Mais uma vez, aparece a oposição entre o antes, o tempo das professoras como estudantes (*na nossa época*), considerado como positivo, e o tempo atual, o dos alunos, como negativo (*...eles não vão mais para a biblioteca [...]. Eles buscam informações pela internet.*).

Surge a questão do suporte: ler em livro é leitura; ler na internet é outra coisa (*diferente*), que não é leitura. A professora não define o que é. A professora de matemática procura esclarecer onde se dá a diferença:

A internet, na escola, presta-se à pesquisa, mas os alunos não leem o que pesquisam. Aparece aqui uma contradição envolvendo as práticas escolares: o professor pede ao aluno que desenvolva trabalhos, em que ele utiliza a internet como ferramenta, entretanto a tarefa torna-se inócua (*eu peço o que ele entendeu e não sabe dizer o que entendeu*). Subentende-se que de um lado está a escola, onde, para o aluno as funções mais usadas no computador seriam as destinadas a copiar e colar informações da internet; do outro, a vida fora da escola, onde o aluno utiliza os potenciais recursos do computador para ler (*Quando são trabalhos, eles não leem.*). São as *duas realidades* a que ela se refere.

A colega avança a discussão, procura falar como o professor deve agir: *D2 – Você tem que lançar as questões em cima do que pesquisaram, criar situações em cima da pesquisa porque senão não vai ler*. Embora empregue o pronome de tratamento *você*, ela fala de modo genérico: não é aquela professora, *você* refere-se a todo professor. Vem a ser, mais do que uma necessidade, uma obrigação (*tem de lançar*) do professor que se preocupa em incentivar a leitura (*senão não vai ler*). Ela procura chamar a atenção para o fato de que o professor precisa desenvolver formas novas de agir.

A professora de artes, ao ratificar o que a colega enunciara, retoma a oposição entre o seu tempo (*nossa época*) e o da atualidade (*hoje*). Anteriormente, as pessoas eram os sujeitos da pesquisa (*a gente ia buscar o livro*); atualmente, é a máquina (*manda o computador*

imprimir e a pesquisa já está pronta). O papel do ser humano restringe-se a comandar (ou mandar) o computador.

A dificuldade que os alunos apresentam para a compreensão do que leem foi outro ponto apontado pelas professoras. Segundo elas, em vista disso, por vezes elas mesmas leem os textos em voz alta. O termo “fazendo por eles a leitura” parece-me mais adequado a essas situações, tendo em vista que as professoras dizem que o fato de lerem em voz alta por si só orienta os alunos na compreensão do que está escrito.

D3 – ... Eles leem em voz alta, aí eu explico. Quando não conseguem interpretar de jeito nenhum, eu acabo lendo. Muitas vezes acontece uma coisa interessante: o fato de eu ler, eles conseguem entender e quando eles lêem, não entendem. Eu não preciso explicar nada, mas basta eu ler para eles já entenderem.

Em sua dissertação de mestrado, Andrade (1991) apontara para o papel de destaque que a leitura em voz alta ocupa nas aulas de diferentes disciplinas. Segundo a pesquisadora, apareceu como sinônimo de leitura na fala de grande parte dos professores entrevistados. “Decifrar o texto, explicá-lo, compreendê-lo. A forma como estas atividades estão colocadas por esses professores nos trechos acima distancia-se de um sentido amplo de leitura, e restringe o texto ao sentido a ser apreendido” (ANDRADE, 1991, p.43). Entre as professoras do grupo 1 da escola 1 o recurso à leitura em voz alta é, da mesma forma, a maneira que encontram para auxiliar o aluno a compreender o que lê. Embora fiquem restritas à decifração do texto e concentrem a atividade, funcionando não como mediadoras, mas como decifradoras principais, a leitura em voz alta constitui-se numa possibilidade que vislumbram para tentar superar a dificuldade de compreensão dos alunos, considerando as suas condições de trabalho.

A situação extraverbal que se configura faz com que o tema da leitura em voz alta suscite uma discussão em torno da questão da leitura oral, da compreensão da leitura, do papel da entonação. Começam então a puxar animadamente fios discursivos sobre o tema como tentativa de entender o que acontece.

D2 – Será que é a entonação?

D3 – Não sei, isso eu não sei explicar...

A pergunta de D2 leva D3 a refletir. Então, ela acrescenta: *Essa questão da entonação é importante também. Não sei se para eles faz tanta diferença no entendimento*. Centro de interesse naquele momento, procura aprofundar a discussão. Ao mesmo tempo que afirma a

entonação como importante para a compreensão, a professora traz um pouco de questionamento, em processo de quem procura decifrar. Começa a pensar no assunto e acrescenta: *Eu sei que às vezes eu trago um texto para eles e eu quero dar uma certa emoção.* O uso do verbo **saber** no presente do indicativo mostra uma certeza. A convicção da professora baseia-se no que ela verifica acontecer no cotidiano da sala de aula. Ela aventa uma hipótese: *Não sei se é o tom de voz que de repente é mais baixo.*

Em sua fala está implícita a ideia de que os alunos não sabem ler adequadamente em voz alta: D3: *...e eu quero dar uma certa emoção, daí um aluno pede: “Professora, eu posso ler?” Aí eu falo assim: “Eu vou deixar você ler o próximo porque esse eu quero ler para vocês” . Porque já aconteceu de eu deixar o aluno ler e não entender nada.*

Segundo a professora, os alunos têm a mesma concepção.

D3 - *Eles mesmos falam: “Ah, professora, lê de novo!” Então já aconteceu de um aluno ler e eles pedirem que eu lesse novamente para eles entenderem melhor.*

O emprego do advérbio *melhor* mostra que há compreensão do texto, porém ela não satisfaz ao esperado pela professora nem pelos alunos. Mais adiante, a mesma professora, retomando o assunto da entonação, reforça a questão da compreensão da leitura oral dos textos, momento em que reemprega a expressão *entender melhor* e reafirma a centralidade da figura do professor na atividade com o emprego do pronome *a gente* e da forma verbal *quer*. D3: *E a gente dá a entonação que a gente quer, aquele ar de suspense na hora que precisa, daí eles conseguem entender melhor, o texto cria vida.*

“Um dos meios de expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto de sua fala é a entonação expressiva que soa nitidamente na execução oral.* Nós, evidentemente, a assimilamos como fator estilístico e na leitura muda de um discurso escrito”
*A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado” (BAKHTIN, 2003, p.290). * (N. da ed. russa). Desde que percebi a ênfase que as professoras deram à correlação da leitura oral que fazem dos textos com a compreensão dos alunos, me perseguiu a necessidade de entender o que se passa. Seria somente o fato de as professoras lerem em voz alta que faz com que os alunos compreendam o que ali é dito? Recorri mais uma vez a Bakhtin. “Toda enunciação compreende antes de mais nada uma *orientação apreciativa* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.135 – itálicos do autor). Em outro livro, encontrei a resposta: “É impossível uma compreensão sem avaliação. Não se pode separar compreensão e avaliação: elas são simultâneas e constituem um ato único integral” (BAKHTIN, 2003, p.378).

Lembro-me então de Paulo Freire, para quem a leitura do mundo precede a da palavra (FREIRE, 2003). “Na entonação, a palavra contata imediatamente com a vida. É antes de tudo na entonação que o falante conta com os ouvintes: a entonação é social *par excellence*” (VOLOCHINOV, 1926, p. 252-253 apud BAKHTIN, 2003, p.449).

Aventuro-me a deduzir que, provavelmente, os textos apresentados na sala de aula estão descontextualizados da vida dos alunos, pois “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2003, p.11). Minha dedução é reforçada pelas palavras da professora de artes: D1- *Eu acho que a dificuldade deles de repente está aí nessa questão da inferência ou da antecipação que eles fazem trazendo um pouco da realidade deles, do contexto, veem aquilo com seus olhos, com seu contexto social.* Mesmo não estando segura do que afirma (ela emprega *acho* e *de repente*), a professora amplia a discussão do grupo, enriquecendo com suas reflexões. Mais ainda quando acrescenta: *Então ele vai tentar encaixar aquilo na realidade dele e vai ver que não está de acordo e, por isso, a mensagem fica mais difícil de ser entendida mais por uns do que por outros por causa da questão pessoal.* No quebra-cabeças que se torna a leitura para a maioria (a professora usa o termo *tentar encaixar*), alguns reconhecem nas peças algo familiar, para outros é necessária a ajuda da professora a fim de torná-las menos estranhas.

Instigadas, as professoras respondem, esclarecendo alguns pontos obscuros em relação ao assunto da compreensão do texto:

P – D1, você enfatizou a questão da entonação. A D2 disse que percebe, mas ela também trabalha o texto escrito. Então como é que fica a questão da interpretação? Pelo que entendi, vocês disseram que a interpretação tem muito a ver com a entonação, como é que fica essa questão de compreensão do texto quando a leitura é só silenciosa?

Surge um novo dado: a compreensão como algo pessoal. A professora de artes alia a leitura oral ao objetivo da professora de matemática (... *para que a turma perceba o que ela quer, o seu objetivo*). Na interpretação o que se quer é a opinião. Ela expõe o seu pensamento, mas procura mostrar que se trata de uma visão pessoal (*Eu entendo assim.*). Sua opinião encontra eco na professora de ensino religioso: D2- *Esse texto que eu estou passando, pode ser que cada um veja de uma maneira diferente.* Reforçado pela colega de artes: *Uns pode concordar, outros não.* De novo, a vivência de cada um torna-se o objeto da discussão: D2 – *Cada um traz uma bagagem de vida, de personalidade, eles são diferentes.*

P – E na matemática, é assim também?

A professora de matemática contrapõe com uma peremptória negativa: *Não.*

P – Por que não é assim? Por que pode ser na arte, pode ser na religião e não pode ser na matemática?

A colega de artes responde por ela, embora de forma tímida: *A matemática eu acho que é muito exata... Essa coisa de cada um interpretar de uma maneira, pode ser que eu esteja errada também.*

Estabelece-se uma contraposição: *D2 – Mas podem chegar por caminhos diferentes.*

Procuro prolongar a polêmica do assunto: *Então você não vê a possibilidade de, em uma situação-problema, os estudantes terem diferentes leituras daquela situação-problema. Não tem possibilidade?*

A professora de matemática revê sua posição (*Não ter possibilidade, não.*), apoiando-se na autoridade da ciência (*A gente aprende na ciência que nada é impossível, não é assim*) E, a seguir, recorre ao conectivo *mas* para reforçar sua visão primeira, com o auxílio do adjetivo *difícil* (*...mas eu acho difícil eles interpretarem cada uma a sua maneira*). Revela por quê: a resposta precisa ser única (*...e chegarem à mesma resposta.*).

Surgiu, ainda, a questão do interesse pela leitura e sua compreensão de acordo com a idade. O maior ou menor interesse e, por extensão, de compreensão, depende de o texto estar adequado à faixa etária e se se trata de meninos ou meninas. Para duas das professoras, esse é um fator que deve ser levado em conta:

D2 – A questão também é se está adaptada à idade, se está no nível de compreensão de quem vai ler, tem o interesse, se o leitor vai se interessar naquele assunto, isso vai interferir.

D1 – Trabalhei com crianças do primeiro segmento da alfabetização. Os contos clássicos, como de Cinderela agradam muito às meninas; já as aventuras, como Peter Pan, piratas, agradam mais aos meninos. Eles vão ler aquilo que é do agrado deles, que está de acordo com o gosto.

As professoras reafirmam o que colegas tinham enunciado quando fiz as abordagens preliminares a respeito do assunto, com outros grupos: o aluno do 6º ano chega à escola com muita dificuldade em relação à leitura. A professora de artes atribui: *Falta de prática mesmo, quer dizer, são vários fatores*. Sua enunciação deixa dúvidas, pois ela não esclarece de quem é a falta de prática: dos professores em lidar com os alunos ou dos alunos por não estarem habituados a ler? As demais não continuam a discussão, não respondem a minha indagação. Seria por falta de interesse pelo assunto ou por não saberem que resposta dar?

Quando lhes indago sobre a possibilidade de auxiliarem os alunos a superarem suas dificuldades de leitura, a professora de matemática retoma a relação entre o contexto

socioeconômico e cultural com a leitura: D3 - *A escola que a realidade é um pouquinho melhor, em relação ao bairro, economicamente, essas coisas, é onde eles dominam a leitura, a redação e a realidade de muita pobreza e muita carência é a realidade oposta a isso. Infelizmente, é bem nítida a diferença.* Referenciada na sua experiência docente, ela reafirma a concepção de que o letramento se diferencia de acordo com as formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas (SOARES, 2002). Entretanto, parece não perceber que “mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória” (FREIRE, 2003, p.68) e que “Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular [...] a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem [...], que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo” (Ibidem, p.41).

Gostaria de observar que me chamou a atenção o fato de que, na maioria das vezes, as professoras se referiram aos alunos utilizando o pronome ele(s). Tal emprego do pronome remete a uma situação de indefinição do sujeito a quem estavam se referindo. Essa forma reiterada levou-me a refletir sobre quem é esse Outro com quem elas convivem na sala de aula, que relação é estabelecida entre elas e os alunos. Considerados como massa uniforme, objeto na relação, os alunos constituir-se-iam seres passivos, distantes e distanciados.

Perturbada por essa constatação, decidi revisitar a transcrição da entrevista coletiva. Descobri que em suas enunciações não é somente o emprego do pronome pessoal com valor de indeterminação que caracteriza a passividade dos alunos: há algumas frases que mostram isso. Dentre elas, destaco algumas:

D2 - ...eu tava fazendo uma leitura pra eles numa escolinha ...

D2 - É um meio que todos nós usamos para eles chegarem ao conhecimento do nosso conteúdo.

D3 - ...mas eles têm que chegar à mesma resposta.

A professora de artes procura ser o contraponto: *...porque o que eu gosto que eles coloquem mesmo é o que está dentro deles, mas isso não vai acontecer em todas.* Sua contraposição fica restrita ao momento em que conversávamos sobre a leitura nos diferentes componentes curriculares. Apesar disso, a exemplo das colegas, mesmo naquele momento refere-se aos alunos empregando o pronome *eles*.

4.2.3 - Políticas de leitura

Na visão das professoras, as políticas de leitura na escola, quando existem, são ineficazes. Ou a Secretaria de Educação envia livros em pouca quantidade, ou a biblioteca possui um acervo cujo número de exemplares é insuficiente, ou as escassas atividades desenvolvidas não têm preparação ou desdobramento, o que levaria ao estímulo à leitura.

D2 – Tem uma coleção aqui na biblioteca, não só nesta escola, em outras também, já vi, “Poesias na estante”.

D1 – A Secretaria manda.

D2 – Eu acho que elas trabalham muito esses livrinhos.

D1 – Elas levam pra casa.

A conversa que se desencadeia entre a professora de artes e a de ensino religioso a respeito da ida dos alunos à Bienal gira em torno do que significa essa ida. No primeiro momento a professora de artes afirma a apreciação positiva dos alunos sobre a atividade. A contrapalavra da colega permite a reflexão do que seria aquele momento. Baseia-se na experiência pessoal para falar sobre o assunto. Ao empregar o verbo *acho*, sua reflexão torna-se menos comprometedora: emite uma proposta com a qual não tem maiores vínculos. Ao final, repete a voz já conhecida de slogans de campanhas de leitura: *A gente viaja*, tornando-se locutora de enunciado consagrado na mídia. A professora traz à baila, embora não desenvolvido pelo grupo, o questionamento sobre o que têm significado as idas das escolas à Bienal do Livro. Sem planejamento pedagógico consistente (conforme as professoras apontaram), torna-se um “passeio”, tal como ir ao shopping, onde os alunos se veem compelidos a comprar um livro, mesmo que a leitura não esteja incorporada a seu cotidiano (*Eu não gosto de ler, mas eu tinha que comprar o livro, então eu comprei esse.*). O livro torna-se então um objeto de consumo. A referência à enunciação do aluno na forma do discurso direto reflete a dinâmica da interrelação entre aqueles falantes. “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.295). Atende ao objetivo da professora de artes de enfatizar a necessidade de planejamento desse tipo de atividade, e, ao mesmo tempo, manifesta uma posição axiológica ao consumismo exacerbado da sociedade contemporânea por meio do emprego do advérbio de negação, como refutação do enunciado

positivo correspondente, associado ao conectivo *mas*, com valor argumentativo (MAINGUENEAU, 1997).

D2: Como tem esse negócio do Soletrando, de repente incentivar fazendo uma gincana, um evento, uma festa do livro. Uma coisa que a escola faz é levar os alunos à Bienal.

P: Como é essa história de levar à Bienal numa escola em que os estudantes não têm o hábito da leitura, o acesso aos livros é pequeno? Como vocês vêem isso?

D1: Eles gostam muito.

D2: Eu acho que eles gostam mesmo é do passeio.

D1: É, mas eu acho que isso deveria ser trabalhado antes do passeio, uma antecipação da importância. A primeira vez que fui a Bienal, estudava numa escola pública, eu fiquei encantada quando vi aquela diversidade de livros, tanta gente ali procurando, os contadores de histórias. A gente senta, tem aquele cantinho lá do contador de histórias que mostra o autor, eu acho que estimula. A gente viaja.

D2: Incentiva bastante.

D1: Aconteceu uma coisa com um aluno meu que ele falou assim: "Professora, você sabe como é, né, eu não gosto de ler, mas eu tinha que comprar o livro, então eu comprei esse". Quando eu olhei, era de piada; o livro inteiro era de piada. Ele procurou uma coisa que ele gostasse.

D3: Uma coisa que fosse agradável para ele.

D1: Ele sentiu vontade de comprar o livro, ele tinha que comprar o livro, ele tinha que ter um livro mesmo não gostando de ler. Ele rodou e rodou, acabou comprando um livro de piada.

Segundo as professoras, a responsabilidade maior sobre a leitura na escola tem competido ao professor de português. A enunciação de D1, em enunciado curto, e a ausência de refutação ou qualquer outra manifestação das colegas, permite perceber uma concordância entre elas.

P – Que outras políticas a escola tem para a questão da leitura? São feitos trabalhos gerais que trabalham com a leitura? São desenvolvidos projetos que trabalham com a leitura? Existem idas à biblioteca?

D1 – Só em português.

Por algumas vezes, as diferenças entre a escola pública e a particular ocupam a cena. Associada a essa discussão surge a da relação da escola com o contexto socioeconômico e cultural. À leitura na escola pública, quase sempre, restam os vocábulos de cunho depreciativo ou lamentações (*É difícil. Infelizmente.*). A maior parte dos exemplos de

experiências bem sucedidas tem como referência a escola particular. É dali que as professoras sugerem atividades que possam ser desenvolvidas na escola pública (*Eu só tenho experiência em outra escola. Na escola pública, eu nunca acompanhei turma. Você quer que eu fale só daqui? Porque tem a experiência da escola particular...*).

Mesmo quando trago a discussão para a escola pública, é à particular que elas recorrem. Ali se encontra o referencial de sucesso. Seus enunciados refletem o discurso da mídia, repetido pela sociedade em geral, que divulga notícias ou elabora reportagens em que as experiências educacionais exitosas acontecem no âmbito particular. Às instituições públicas restam a falta de infra-estrutura associada a professores que não desenvolvem atividades positivas, devido a sua desmotivação.

D1 – Eu fico pensando nos alunos da escola pública, que não têm incentivo. Tem um exemplo em casa. Tenho um sobrinho que começou a ir à escola, está com 7 anos, aprendendo a ler e está detestando porque é obrigado a levar algumas coisas para casa e ler aquelas coisas. Mas não tem ninguém em casa para incentivar. É difícil.

D1 – Infelizmente, na escola pública se depara com a questão do material.

D2 – Você quer que fale só daqui? Porque tem a experiência da escola particular – do Projeto Plic, você conhece?

P- É, mas eu quero me deter no ambiente da escola pública.

D2 – É uma forma de os alunos lerem. Seria interessante um intercâmbio, uma troca de livros, com as trocas dos livros de bibliotecas, com doação, cada um traz um livro e aí durante o ano eles vão trocando, seria um projeto.

D3 – Isso aí dá para ser feito, semelhante ao Plic, porque na verdade o Plic também troca e você paga uma taxa.

D1 – Se cada um trouxesse um livro adequado à faixa etária e durante o ano fosse trocar, toda semana, daria certo.

A professora de ensino religioso contrapõe-se às demais: traz para a cena uma experiência bem sucedida na escola pública. Com o emprego de palavras de carga semântica positiva (*estimular, consegui, coisa interessante, curiosos, estímulo, ficavam doidos que escolhesse o livro deles, mais entusiasmados*) quebra a hegemonia até ali constituída de desalento em relação ao ensino público, ao mesmo tempo que atribui ao professor também uma responsabilidade pelo sucesso da escola pública, usando como argumento o relato de sua

experiência (*Eu sempre procurei estimular muito isso neles porque eu sempre gostei de ler e acho que o professor tem esse papel...*).

Sua tentativa de levar a discussão para atividades de sucesso na escola pública é neutralizada pela fala da professora de artes, que acaba retomando o foco para a escola particular.

D1: Eu acho que é possível sim, quer ver? Por exemplo, numa escola particular que trabalho terá um evento cultural do centenário de Machado de Assis. Então a professora de literatura e português e eu dividimos a turma em grupo. Eles vão fazer o cenário comigo. A professora de literatura e português vai trabalhar conto, cada grupo vai ler um conto, vai trabalhar as questões mais importantes e vão contar num encontro cultural. É uma forma de incentivar.

Em outro momento, a professora de matemática introduz uma sugestão a ser adotada na escola pública. Sua menção à experiência com a filha adquire um caráter de comprovação da viabilidade de sua proposta. O uso do conectivo *porque* estabelece uma relação de causalidade em que ela assume a responsabilidade de sua enunciação (MAINGUENEAU, 1997, p.171). O emprego, logo após, do conectivo *então* empreende um caráter subjetivo de dedução que reforça a responsabilidade assumida (Ibidem, p.176): .

D3: É interessante também, poderia colocar o 9º ano para contar história para o 6º ano, para ver se desperta neles essa curiosidade de saber a história porque esse negócio de contar história é um chamariz. Minha filha começou a ter adoração pela leitura porque a gente contava as historinhas pra ela, então ela começou a ficar fascinada pelas histórias, pela leitura. Então como o 6º ano tem essa carência, a gente poderia bolar alguma coisa pelo princípio, já que não tiveram em casa, poderiam ter aqui na escola – chegar e contar uma história. Eu acho que isso é perfeitamente possível.

Em sua proposta, a professora se considera coparticipante (...*a gente poderia bolar alguma coisa*), que ela enfatiza com o uso do advérbio *perfeitamente*. O emprego do pronome *eles* (*ver se desperta neles essa curiosidade*) cria uma ambiguidade que permite ao ouvinte entender que a tarefa teria efeitos de mão dupla: tanto os alunos do 6º ano quanto os do 9º seriam beneficiados.

Ao contrário da colega, a professora de artes sugere as atividades, mas não se inclui, não se propõe claramente a participar. É como se a proposta que ela faz fosse para os outros, que não ela. Quem programaria seria “a escola”, um ser institucionalizado e, por isso, despersonalizado. O uso do verbo no imperfeito, com a ideia de possibilidade, de futuro do pretérito, acentua sua fala, que é iniciada pelo verbo *acho*.

D1 – Eu acho que a escola podia programar, conforme nós falamos, um festival de poesia, um

encontro cultural, um evento, uma culminância, uma gincana que incentivasse os alunos a lerem. Acho que seria válido, seria legal.

4.2.4 - Formação dos professores

Neste grupo, as professoras afirmam não necessitar de atividades de formação continuada para trabalharem a leitura. D1 demonstra segurança. Quando indagada sobre o assunto, usa a expressão *me sinto à vontade* :

D1 recorre a sua formação e exercício profissional como professora das séries iniciais do ensino fundamental para se colocar em posição de quem entende do assunto, de quem tem experiência (*Antes de dar aula de artes, fui professora primária, eu já tive formação de Normal...*). Ela faz menção à formação e à experiência como elemento que a destaca (*...então fui bem trabalhada com leitura*). O emprego do verbo na voz passiva acrescido ao advérbio de intensidade mostra que sua relação com a formação é de alguém que se deixou formar, e de maneira intensa. O uso repetido da negação caracteriza a necessidade de dar ideia de segurança a mim e às colegas sobre o que fala.

Insisto: E vocês se sentem preparadas para trabalhar com a leitura com o 6º ano?

Mesmo a professora de matemática, que em outro momento tinha afirmado que não se sente professora de leitura, afirma, em frase curta, categórica, a sua preparação para desenvolver atividades de leitura: D3 – *Eu me sinto preparada*. A insistência da pergunta faz com que a professora de artes abrande a sua segurança: *Eu acho que também*.

Quando reforço: *Vocês acham que não haveria necessidade... Vocês não precisariam de ajuda em nada? Vocês se sentem preparadas para trabalhar a leitura com a maior tranquilidade, vocês se sentem seguras?*

A referida professora é categórica: *Eu tenho meus objetivos*. O emprego do pronome possessivo delimita um espaço próprio. Em seguida o uso do conectivo *então*, ao mesmo tempo que dá ao enunciado o tom de acabamento, de encerramento da conversa, marca-a de inferência pessoal. A continuidade da enunciação, coerente com o que havia dito na frase anterior, reforça-a e esclarece-a. A utilização explícita do pronome pessoal seguida da forma verbal *quero* delimita o lugar ocupado pela falante: os objetivos são próprios; daí, a segurança demonstrada.

Ao responder a mais uma pergunta sobre o assunto, apoia-se nas colegas (*É o conjunto, todas nós.*) Desloca-se do lugar de quem tem objetivos próprios (e, por isso, não precisa de ajuda) para integrar-se ao grupo, reconhecendo-se nele e com ele partilhando a responsabilidade e o sucesso. Com isso, encerra o assunto, a conversa. As demais não emitem parecer. A ambiguidade do silêncio pode indicar que concordam com a colega, que preferem não se manifestar ou que não têm opinião formada sobre o assunto.

4.3 – Retrato dois

Os cinco docentes que participaram do segundo grupo de escola 1 distribuem-se entre as disciplinas de matemática, história, educação física, geografia e ciências. Da mesma forma que os do primeiro grupo, sua participação foi intensa. Com exceção do professor de história, todos lecionam tanto em escolas públicas, das redes municipal e estadual, quanto particulares, sendo que os de matemática e de educação física lecionam, ainda, em instituições privadas de ensino superior.

A entrevista com este grupo não foi tão tranquila quanto com a do grupo anterior. Embora a sala destinada tenha sido a mesma, havia um barulho intenso no ambiente, provocado pelo sinal para a mudança de aula, por alunos brincando ou falando alto e pelo insistente abrir e fechar a porta da sala onde estávamos, realizado pela auxiliar de direção ao interromper para falar com os professores sobre assuntos referentes ao transcurso das aulas e das atividades com os alunos. A entrevista terminou abruptamente devido à veemente interferência da mesma professora, que alegou que os alunos já haviam terminado as tarefas a eles determinadas.

Apesar de as duas entrevistas terem sido marcadas em conjunto com o diretor da escola e de ter sido acordada a dispensa dos professores e dos alunos para que o encontro ocorresse com calma, neste horário houve alguma dificuldade de comunicação entre o diretor e a auxiliar, que levou a que os pais/responsáveis não fossem avisados e, por extensão, os alunos não pudessem ser dispensados mais cedo. Para que o encontro acontecesse, os professores deixaram atividades para os alunos realizarem em sala de aula. Tal incidente gerou tensão na secretaria da escola, mas não impediu que os professores participassem animadamente da entrevista.

A seguir apresento a análise de seus enunciados na entrevista coletiva (APÊNDICE F), de acordo com os temas levantados.

4.3.1 - Sentidos de leitura

A abordagem do segundo grupo de professores da escola 1 gira inicialmente em torno da visão da leitura como decodificação e interpretação do código. A professora de geografia começa a discussão ao estabelecer a relação entre decifrar e interpretar o código. Mais especificamente, para ela o ato de ler vem a ser o resultado de decifrações e de interpretações. Sua enunciação, que serve como disparador da conversa no grupo, recebe a concordância da professora de história, iniciando um processo de elos discursivos. A leitura teria, então, dois estágios: o da decodificação e o da interpretação. Subentendo que o enfoque atribuído à leitura está relacionado ao contexto escolar, tendo em vista que D5 aponta para um aspecto utilitário para o ato de ler: *a leitura é um meio de contato com aquele assunto que você desconhece*. Serviria para se chegar à informação, seria um instrumento (*meio*) para atingir o objetivo da disciplina, do professor.

Logo a seguir, o professor de educação física amplia a discussão ao trazer para a roda outro viés: o da leitura como aquisição de conhecimentos e como entretenimento. O uso do conectivo *mas* faz com que sua interferência adquira o caráter de refutação, mais do simples ampliação do sentido.

D6: Mas aí você falou em termos técnicos, né? Você poderia ver a leitura como um somatório de coisas, pode ser um meio de adquirir conhecimentos, lazer, pode ser também aperfeiçoamento e por aí fora.

Sua interferência provoca o professor de história, que traz à baila a ampliação do conceito de leitura. Ao iniciar com o emprego da forma verbal *acho* prepara os coenunciadores para um julgamento pessoal, alicerçado na sua experiência. Na continuidade, mostra segurança quanto ao que expressa. O emprego do pronome pessoal *você* poderia parecer se dirigir aos demais participantes da entrevista, entretanto a utilização do conectivo *mas* e, logo em seguida, do advérbio de negação apresenta o afrontamento entre dois enunciadores: aqueles que consideram leitura com sendo a do verbal e os que têm uma visão ampliada.

D5: Eu acho que a leitura é a maneira pela qual você interpreta o mundo. É um contexto amplo, tanto

a leitura objetiva da palavra escrita num livro, mas é a forma como você enxerga as coisas que estão à sua volta. Não vejo de outra maneira. É claro que o aspecto da leitura de livros, de textos, faz parte, mas não no sentido amplo. Você interpreta as coisas. Você pode ver a imagem e não necessariamente o escrito. Você pode interpretar um filme. A leitura não se restringe ao aspecto escrito[...].

Suas observações provocam nos colegas a necessidade de pensarem um pouco mais sobre o assunto, permitindo-lhes avançar na discussão.

D7: É verdade. Aí você cai de novo na interpretação e decifrar pelo código seja na fotografia, seja um desenho, seja uma escultura.

Outra abordagem é a da leitura no computador. O professor de educação física equivale a leitura em livro à em computador. A sua abordagem implica em entender a leitura como forma de obter informação. Ele acaba por retomar e reforçar o que havia dito no início da conversa.

D6: Inclusive, hoje há uma troca. Por exemplo, eu lia muito livro. Sempre gostei muito de fazer leitura. Hoje leio muito em computador. Você acaba fazendo leitura do mesmo jeito, você só trocou a forma de receber a informação.

4.3.2 – Leitura na escola

Em história, o professor diz recorrer ao texto verbal e ao não verbal como forma de fazer com que os alunos compreendam os aspectos socioeconômicos e culturais de constituição do ser humano. Segundo ele, a diversidade de acesso a suportes e linguagens possibilita a construção de uma visão própria (*...a gente constrói um olhar da realidade...*).

D5: ...Você pode ver a imagem e não necessariamente o escrito. Você pode interpretar um filme. A leitura não se restringe ao aspecto escrito. A leitura, quando fui dar aula de história e geografia, a gente constrói um olhar da realidade, faz com que o aluno interprete, a gente tenta fazer com que eles leiam a imagem. No caso da história, as fontes são diversificadas, há fontes escritas, mas também orais. Há imagens, figuras, esculturas. A escultura pode ser lida.

Debruça-se sobre os possíveis sentidos de leitura na área de sua atuação, o que ele chama de *ressignificação daquele código*: a do olhar da sensibilidade, não propriamente o olhar estético, mas o olhar ético. O do ser humano que se percebe social e historicamente constituído, que faz escolhas, toma decisões (FREIRE, 2004). A compreensão do que foi lido

depende da sensibilidade despertada, do olhar diferenciado, do quanto aquilo criou de estranhamento no leitor (BARTHES, s.d.). Associa a compreensão da leitura à contextualização da época em que se passa a história. Seu enunciado é composto de marcas peculiares ao campo discursivo da disciplina que ministra (*fontes da época, fontes, contextualizar, época*).

Faz questão de enfatizar que o uso de textos restringe-se aos aspectos referentes à disciplina que leciona, chegando a afirmar que existe um raciocínio peculiar à área. Se antes apresentara um sentido amplo de leitura, mais adiante evidencia uma concepção de texto como mero condutor do conteúdo da disciplina e, portanto, transparente, concepção comum a colegas da área, conforme aponta Rocha (ROCHA, 2009).

D5: Claro que dentro da minha disciplina e com raciocínio próprio da disciplina história.

Tal como o colega de história, a professora de geografia diz diversificar as leituras trabalhadas em sala de aula. Ela procura deixar marcada sua opção em utilizar textos em linguagens variadas (*Trabalho leitura o tempo inteiro, não exatamente leitura textual*). Em especial, o recurso a charges, a que ela se refere por duas vezes na mesma enunciação. Em ambas emprega o advérbio de intensidade *muito* como forma de enaltecer o uso desse gênero (*...trabalho muito charges, e nem toda charge tem balãozinho. Trabalho muito charge...*). O que enuncia reflete o discurso oficial em relação ao trabalho pedagógico na área, que afirma a possibilidade de se recorrer a autores brasileiros consagrados, produções musicais, a fotografia, o cinema na busca de informações e como forma de expressão de interpretações, hipóteses e conceitos (BRASIL, 1998). Para seguir a orientação oficial, também em geografia o uso de textos está diretamente relacionado à abordagem do conteúdo (*... e só imagens dos assuntos que estou tratando*).

O professor de educação física menciona o lidar do aluno com a leitura como sendo uma capacidade. Entretanto não deixa claro o que, na sua concepção, significa ser capaz. Quando esclarece que, no trabalho desenvolvido na área, ler está associado a movimento, abre a possibilidade de se entender que, para ele, a capacidade de leitura refere-se à leitura do movimento. Logo adiante faz menção à leitura que ele, como professor, precisa fazer em relação ao próprio aluno. Confundem-se a leitura feita pelo aluno e a que ele faz. No seu caso, ou melhor seria dizer, no caso dos professores da área (*Como nós trabalhamos ...*), leitura parece significar avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Amplia a concepção de leitura, mas sua enunciação remete ao campo dos significados pouco claros e, por isso, dá margem a dúvidas: o que quer dizer ao empregar o advérbio de negação e o de intensidade?

Qual o valor da adversidade? Como entender o emprego do advérbio muito? O que, para ele, significa a assimilação a que se refere?

D6 - E quando ele vai ler algo escrito, a gente avalia se tem a capacidade.

D6 - Ele falou de figuras, eu trabalharia mais gestos.

D6 - Como nós trabalhamos com três aspectos que são o afetivo, psíquico e motor, eu tenho que fazer essa leitura (...) muito mais em movimento. A leitura não deixa de ser tão importante, mas o objetivo não é a leitura tradicional, de livro, é muito mais interpretar e como essa assimilação vai ajudar no desenvolvimento das outras.

Aventuro-me a apontar para o seguinte entendimento: o professor reconhece a importância da leitura e da diversidade de utilização de suportes, além disso, registra as diferentes possibilidades de linguagem. Em sua compreensão, a leitura ultrapassa os limites do verbal. Além disso, para ele, o contato com múltiplas linguagens enriquece a compreensão de mundo, em especial na sua área de atuação.

A professora de matemática demonstra sua preocupação referente ao que os alunos compreendem no texto escrito e transpõem para a linguagem matemática. Embora não aprofunde o assunto, aponta para o fato de que há uma metodologia da leitura de problemas que deve ser seguida. Segundo ela, haveria necessidade do desenvolvimento de estratégias de leitura para acesso ao gênero discursivo problema, próprio da atividade escolar.

D4: Hoje eu estava passando exercícios de problemas que envolvem o raciocínio matemático. Eles têm dificuldade de transformar o português em “matematiquês”, vamos dizer assim; transformar o problema na conta, no que eles têm que fazer. Eles têm muita dificuldade com isso. Eu faço, mas é difícil.

.....

D4: Não adianta você ler três linhas e agora vou fazer isso. Joana saiu com vinte reais, (ela tinha vinte reais) daí ela foi ao mercado e gastou com maçã seis reais. Ah, então agora ela tem dezessete... Você não leu o problema todo, você tem que ir lendo e já ir raciocinando o que foi feito no todo. Não adianta ler e chegar no final da leitura para então perguntar o que é para ser feito.

As afirmações do professor de educação física ultrapassam as observações da colega. Para ele, todo problema (*uma dificuldade*) exige uma metodologia, um passo-a-passo que precisa ser conhecido e seguido.

D6: Aí tem uma dificuldade: Você apresenta um problema, que não necessariamente matemática, mas é um problema e que a leitura precisa ser interpretada para poder seguir as etapas do problema,

porque senão você não consegue iniciar por não conseguir distinguir o que está solicitando. Em matemática isso é muito claro. Se o aluno não fizer leitura do problema, não vai sair do zero porque não vai conseguir nem saber o que é a questão.

Se considerarmos que todo texto vem a ser um problema, no sentido lato, chegamos à conclusão de que sua declaração aponta para a existência de uma metodologia de abordagem textual peculiar a cada componente curricular. O que enuncia remete a estudiosos da questão. A mim, levou imediatamente a resgatar Roland Barthes (s.d.), um dos autores de referência na minha dissertação de mestrado.

Tratados na sua diferença, pois que cada um organiza-se a partir de peculiaridades próprias, não somente relativas à linguagem de que se constituem como em relação a si mesmos, os textos dessacralizam-se quando o leitor vai-se embrenhando pelas suas malhas. Na leitura, vai descobrindo as suas fendas, vai rachando-o. Metodicamente, vai-lhe descobrindo os sentidos, estabelecendo as lexias (unidades pequenas de observação) para perceber o que clama no texto (ALMEIDA, 1991, p.34).

O professor de ciências mostrou-se muito observador durante todo o encontro, acompanhando com atenção tudo o que ali era discutido. Entretanto foram poucas as manifestações orais, não correspondendo ao interesse demonstrado por seus gestos e expressões fisionômicas. “O modo como eu vivencio o *eu* do outro difere inteiramente do modo como vivencio o meu próprio *eu*; isso entra na categoria do *outro* como elemento integrante, e essa diferença tem importância fundamental tanto para a estética quanto para a ética” (BAKHTIN, 2003, p.35 – itálicos do autor). Apesar disso, registra sua visão sobre o papel da leitura na disciplina que ministra. Neste momento, contrapõe a prática nas aulas de ciências (*Apesar de ser muito prática...*) à leitura, mas pontua o uso didático-pedagógico de artigos em periódicos e correlaciona a leitura às experiências efetuadas no espaço escolar.

D8: Apesar de ser muita prática, eu gosto muito de trabalhar com artigos de jornais, revistas. Acho leitura fundamental. O aluno tem que ler para compreender o porquê daquela experiência ter dado certo ou porque não deu certo.

Reforça a dificuldade apontada pelos colegas no cotidiano da escola, em especial dos alunos nas escolas do interior do município, da zona rural.

D8: Tenho sentido bastante dificuldade nas escolas do interior porque os alunos do 6º ano ficam sem ler e sem interpretar, pelo menos na parte do meio ambiente, o global, que tem que ler muito, os artigos que levo também e não compreendem. É realmente uma dificuldade, porque eles chegam sem o domínio da leitura, o domínio da interpretação.

Gostaria de abrir parênteses para registrar que, em um primeiro momento, pode-se entender a existência de uma ambiguidade: o interior a que ele se refere pode ser o do Estado

ou do Município. Como sou moradora de Teresópolis, sei que, quando o teresopolitano emprega tal vocábulo, diz respeito à zona rural.

...a expressividade de determinadas palavras não é uma propriedade da própria palavra como unidade da língua; essa expressão ou é uma expressão típica de gênero, ou um eco de uma expressão individual alheia, que torna a palavra uma espécie de representante da plenitude do enunciado do outro como posição valorativa determinada (Ibidem, p. 295).

O professor de ciências veio a ser um dos enunciadores das dificuldades de leitura com que os alunos chegam ao 6º ano. Dentre os professores, houve menção recorrente às condições socioeconômicas dos alunos e ao despreparo dos colegas professores de 1º ao 5º ano como dificultador ao desenvolvimento de atividades de leitura. Como ilustração, apresento a seguir algumas desses enunciados realizados pelos participantes do segundo grupo:

D6: Nós, da educação, encontramos a criança com uma deficiência muito grande de uma etapa que ela não tem. Essa criança deveria trabalhar essa parte prática, que nós sentimos falta, já no início da vida escolar. Ele vem a ter depois isso com professoras que não são especializadas (aquelas meninas de 1ª a 4ª séries), então há uma defasagem. Temos que trabalhar isso.

D8: É realmente uma dificuldade, porque eles chegam sem o domínio da leitura, o domínio da interpretação.

D4: Não tem como falar e passar exercícios legais porque o aluno não vai ter base para compreender aquilo e daí você vai diminuindo, diminuindo.

Em relação a isso, gostaria de chamar a atenção para alguns pontos:

1 – O valor pejorativo dos vocábulos empregados pelo professor de educação física para se referir às professoras das séries iniciais: são *meninas* (e, portanto, sem experiência); além disso, naquele contexto a utilização do pronome demonstrativo adquiriu um tom de distanciamento, como que procurando intensificar a distinção entre “nós” , professores com licenciatura, e “elas”, professoras não graduadas (*não são especializadas*);

2 – A defesa empreendida pelo colega da área de história em relação ao professor das séries iniciais, mas, ao mesmo tempo, o reconhecimento das dificuldades estruturais, quer as que dizem respeito às condições salariais, quer as de formação:

D7: Eu vou chegar para um professor de 1ª a 4ª série que recebe um salário ainda menor do que o nosso e que teve uma formação ainda mais defasada do que a nossa? Eu não posso criticá-lo pelo erro técnico ou profissional, acho que falta nele a formação profissional também.

3 - A recorrência com que se referem à carência de conteúdo dos alunos do 6º ano. Para demonstrarem essa questão, valeram-se de vocábulos de cunho negativo, tais como: *deficiência, falta, dificuldade, sem, zero*;

Para a professora de geografia, a compreensão da leitura associa-se ao entendimento do mundo, ao todo, como ela enuncia. Ou, nas palavras de Paulo Freire, à leitura do mundo (FREIRE, 2003). Precisa haver a contextualização, e não a simples decodificação, para que o que se está lendo tenha sentido, para que se possa processar. No entendimento compartilhado do colega de história, *é a forma como você enxerga as coisas*.

D7: O problema é que quando a gente, principalmente quem trabalha com Alfa, você ensina a criança a decifrar o código diretamente, por isso eu falei isso. Às vezes, ele vê ali: está escrito casa, mas a ligação de casa com o que é uma casa, não é só interpretar que “c com a” faz “ca”, precisa ver e entender o que está lendo e processar o todo.

D5: Eu acho que a leitura é a maneira pela qual você interpreta o mundo. É um contexto amplo, tanto a leitura objetiva da palavra escrita num livro, mas é a forma como você enxerga as coisas que estão à sua volta. Não vejo de outra maneira.

A compreensão do que foi lido depende da sensibilidade despertada, do olhar diferenciado, do quanto aquilo criou de estranhamento no leitor (BARTHES, s.d.). O professor de história associa a compreensão da leitura à contextualização da época em que se passa a história. Seu enunciado é composto de marcas peculiares à disciplina que ministra. *É o valor cultural daquela época; quem escreveu, em que momento, em que contexto, de onde aquela fonte foi retirada.*

Em matemática, para a compreensão é necessário o domínio do conteúdo da área. Entretanto, a professora chama a atenção para o fato de que precede a isso a compreensão do texto propriamente dito, ou seja, ela reforça o que os colegas entendem por interpretar o texto, no que ela chama de *anos passados ou o próprio português*.

Sua enunciação desencadeia uma longa reflexão. Começam a discutir o que seria ler e interpretar, os olhares que se pode ter sobre o que é lido. Ou o que o professor, reiterado pela professora de matemática, denomina de leitura mecânica. E então eles remetem à construção e desconstrução do sentido, das fendas que se vão abrindo (Ibidem.).

D7: Eles leram, mas não interpretaram.

D4: Olharam, mas não leram.

D5: O aluno tem o aspecto da leitura mecânica.

D4: Não adianta você ler três linhas e agora vou fazer isso. Joana saiu com vinte reais, (ela tinha vinte reais) daí ela foi ao mercado e gastou com maçã seis reais. Ah, então agora ela tem dezessete... Você não leu o problema todo, você tem que ir lendo e já ir raciocinando o que foi feito no todo. Não adianta ler e chegar no final da leitura para então perguntar o que é para ser feito.

D5: Tem que construir e desconstruir.

D4: Ir lendo e evoluindo.

D6: O que mais a gente se questiona é isso: o aluno lê, mas não consegue acompanhar as etapas do problema, já querem chegar no final...

Procuro instigá-los a pensar no assunto, já que percebi que ele é consensual. A professora de geografia, partindo da sua experiência como alfabetizadora, atribui aos próprios professores a culpa pela dificuldade dos alunos. Traz então à discussão três temas: a decodificação, a interpretação e o prazer da leitura. O que enuncia encontra eco no professor de história, que lhe acrescenta a falta de estrutura da escola e a formação incompleta dos professores.

D7: Acho que é a forma como a gente trabalha com eles, mesmo. Não sei agora, quem está se formando agora, não posso te falar. Posso falar de quando me formei, não na faculdade, mas quando fiz ensino médio, que era 2º grau, eu fiz magistério, acho que não fui preparada para trabalhar de 1ª a 4ª, honestamente. Fiz aqueles três anos, aprendi alguma coisa de didática, fundamentos da matemática, estrutura e agora você vai dar aula de 1ª e 4ª. E como? Peguei uma Alfa. E vou dar o quê? Vou dar “palavração” porque você dá a palavra, dá o sentido. Você não ensina a interpretar e sim a decodificar, a ver que ba com a é ba, mas palavração você está partindo do concreto, mas não está. A falha está aí: quando se ensina a criança a ler, sinceramente, você ensina a decodificar o código e não a interpretar. Aí está o problema. A criança precisa aprender a interpretar e ter prazer nisso. Infelizmente eles aprendem, mas sem prazer, porque são obrigados, têm que ler.

P: D5 disse que é uma série de fatores.

D5: Acho que é um problema estrutural, também tem a ver com a realidade da escola. Você cai no chavão do ensino no país, todas as deficiências...

Para o professor de educação física, a leitura no computador é algo positivo. Sua aprovação ao uso da tecnologia se faz presente quando ele se inclui entre os que a adotam. Apesar disso, critica o uso sem obedecer às regras ortográficas, *de uma forma errada*.

Para os demais do grupo, os meios multimídias são um desafio para os professores. O grupo considera a internet um desafio para os professores porque os obriga a se manter atualizados. D7 evidencia uma contraposição entre eles e os alunos. Nesse caso, o domínio

dos alunos é visto positivamente, pois os coloca em posição favorável quanto à atualidade das informações.

D7: Até porque acho que nossos alunos têm acesso a informações que eu na idade deles não tinha.

D6: Nem sonhava.

D7: A gente sabia coisas com meses de atraso. Eles chegam e dizem: Professora, viu isso que saiu no site tal? E às vezes ainda nem vi. Então eles têm acesso às informações e a gente tem que estar atualizada e antenada.

D6: Senão você fica perdido. A coisa chega e você diz: ih, caramba, perdi!

Associam as dificuldades de aprendizagem dos alunos ao contexto onde vivem. Reflexo de uma condição socioeconômica e cultural desfavorável, os alunos não conseguem obter bons resultados, ou pelo menos os resultados que a sociedade espera deles. Inerente a essa situação, encontra-se a condição da própria família, que acaba por não conseguir prover meios de seus filhos sentirem-se estimulados à leitura. Segundo eles, o apoio em casa é escasso, até porque os próprios pais também não leem: restringem-se às informações oriundas da televisão.

D6: A pergunta da professora foi em relação à dificuldade, né? Por que você está pegando alunos com tanta dificuldade? Acho que é o fato de ser muito heterogêneo, por exemplo, ele falou de realidade de classe. É uma coisa nossa mesmo, não tem como. Normalmente, a classe mais baixa teve menos acesso. Esta criança tem menos condição de receber apoio em casa.

D4: Menos incentivo dos pais porque trabalham o dia inteiro, não lêem jornal, a única informação que têm é do Jornal Nacional.

Para a professora de geografia, recentemente agravou-se a situação: as transformações socioeconômicas obrigaram, por um lado, a mulher a procurar trabalho remunerado, restando, então, menos tempo para assistência aos filhos; por outro lado, a universalização do ensino levou as crianças à escola (*o que proporciona uma sensação de conforto às famílias por saberem que seus filhos encontram-se em lugar seguro*), mas não lhes tem sido prestada a assistência que deixaram de ter. As sucessivas interrogações no discurso da professora mostram que esta não é uma situação fácil de ser resolvida: há um novo desenho social ainda não totalmente absorvido e compreendido pela escola.

D7: De uns dez anos para cá, talvez, a escola virou um depósito de criança. A mãe tem que trabalhar, o filho está em casa. Ah, que bom que ele está na escola! O filho tem que ir para escola. Mas, se num momento, você tirar esse horário que a gente precisa, sentar para ver alguma coisa, aquela criança

vai ficar em casa? Vai ficar na rua? Vai ficar aonde? A família mudou, a mulher (a mãe) não tem mais aquele tempo que a minha mãe tinha. Hoje em dia não, é um pouco depósito também.

O professor de história, comungando da mesma opinião, acrescenta que a escola ainda não está preparada para lidar com a atual estrutura familiar. Ao falar da escola, não se isenta da responsabilidade: há um nós/a gente, onde ele se inclui (*Hoje em dia, a gente vive uma realidade, e como lidar com essa realidade? É uma realidade da qual nós não fazemos parte.*) Tal como com a sua colega, entrevê-se uma angústia refletida no uso da interrogação.

Mas ele não deixa a pergunta sem resposta. Em sua reflexão, procura, e sugere, possíveis caminhos, que superam as ações individuais e desintegradas e apontam para soluções políticas integradas, embora as interrogações se acentuem, como signos denunciadores de sua angústia. O professor não tem respostas: tem constantes indagações.

D5: Tem outra coisa que poderia ajudar nesse sentido: uma parceria entre Secretaria de Saúde e Educação, porque existem alunos com problemas familiares, psicológicos, neurológicos e você não sabe lidar com isso. Agora tem a questão da inclusão, vamos receber alunos surdos e eu não sei a linguagem de sinais. Eu não sei lidar. Eu vou ter que lidar com esse aluno. Como você pode incluir esse aluno se o professor não foi capacitado para isso? Então eu acho que a questão da integração entre família e a escola é importante, mas é preciso acompanhar o desenvolvimento do aluno fora da escola também para saber como lidar com os problemas dele. Ele vem e não sei de onde, não sei a realidade em que ele vive; ele apresenta problemas na escola que vêm da própria escola, e como resolver isso?

Para os professores de educação física, ciências e geografia, o professor precisa ser leitor. A leitura significa prazer, informação, aquisição de conhecimento. Ao mesmo tempo, o aluno que sabe que seu professor é leitor tende a seguir o exemplo.

P: D8 ainda há pouco estava falando que gosta muito de ler, que tem um prazer muito grande de ler. Vocês acham que um professor, para trabalhar leitura, precisa ser leitor, ou não?

D7: Eu acho que precisa.

P: Precisa, por que D7?

D7: A leitura ajuda na interpretação. Como vou passar uma coisa que eu mesma não tenho conhecimento ou não faço? Na minha lógica, não cabe. É aquela história que a mãe falava: ah, faz o que falo, mas não o que faço. Isso para mim não tem cabimento. Para você ser um bom professor, um bom profissional, você tem que ser um bom leitor, não exatamente devorar livro, mas ser um bom leitor. Ser capaz de interpretar, ser capaz de entender; o professor, então, acho que é essencial! Até mesmo leitura para obter novas informações, me atualizar em minha área.

4.3.3 – Políticas de leitura

O professor de história chama a atenção para a inexistência de políticas educacionais definidas e claramente expressas (*Existe em outros lugares, precariamente, mas aqui não existe projeto político-pedagógico.*). Como os princípios e diretrizes não se encontram registrados, as ações institucionais e pedagógicas oscilam entre o campo do que o senso comum concebe como certo e o que os professores, de per si, consideram pertinente (*Cada professor trabalha isoladamente, os contatos ocorrem por iniciativa nossa. Por exemplo, D7 faz um trabalho integrado porque tem a intenção e troca experiência com outros colegas, mas a maioria, ou não vem ou não faz, não ocorre um trabalho interdisciplinar. Não sabemos o que está sendo feito em outra disciplina. Não existem reuniões.*). Tal fato repercute na pouca integração dos atores escolares, seja na convivência propriamente dita, seja nas atividades (*Não existe espaço no calendário, por exemplo, existe espaço para festa junina, mas um espaço para, dentro do nosso horário, nos reunirmos e trocarmos experiências, elaborarmos projetos.*). Mesmo nas escolas em que há projeto pedagógico, ele não serve como balizador das ações desenvolvidas (*Existe precariamente.*).

Contextualiza a solidão profissional nesse ambiente em que as políticas carecem de definição. Para ele, a situação se agrava ao se acrescentar a inexistência de projeto pedagógico à situação do isolamento em que o professor se encontra (*Por outro lado, o trabalho não é integrado.*): lados complementares da mesma face. A série de negações a que recorre denota seu ponto de vista. As tentativas de superação, de caráter individual, são frustradas pelos projetos da Secretaria de Educação, que, segundo o professor, lhes são impostos, descontextualizados (*mas não no contexto, jogam aqui*), além de lhes ser fornecida estrutura deficiente (*Os projetos vêm da Secretaria, mas não no contexto, jogam aqui e a gente tem que se virar em pouco tempo...*).

Entendo no silêncio dos seus colegas uma fala de concordância com o que ele enuncia, embora saiba que “como as palavras, o silêncio não é transparente” (ORLANDI, 1987, p.263). Esse entendimento fundamenta-se nas enunciações que se seguem, caracterizadas por denúncias ou desconsolo com a situação da escola no seu todo, e no contexto extraverbal, registrado nas minhas anotações, em que nas expressões fisionômicas percebiam-se os traços de pactuação do que era dito.

D7: Essa questão de laboratório também me incomoda profundamente. (...)

D5: O projeto que vem é aquele que a Secretaria mandou. Não existe uma preocupação de fazer do projeto uma parte integrante do processo. O projeto que vem é para a Secretaria mostrar serviço. Isso não acontece só aqui. Acontece em outras Secretarias também. Mas, de qualquer maneira, os professores não conseguem trocar experiências. Não há uma previsão de horário...

A ausência de projeto pedagógico ocasiona outras indefinições. Dentre elas, a de uma política de leitura, que se materializa na precariedade da biblioteca e na necessidade de profissionais adequadamente capacitados para lidar naquele espaço, marcada linguisticamente pelo uso intensivo de negações e pelo adjetivo *ruim* como qualificador da biblioteca. Mais uma vez, o professor de história provoca a discussão, que é antecedida por falas simultâneas dos colegas (e inaudíveis para o registro). Sua imediata reação à minha pergunta permite perceber que é um assunto polêmico e delicado no cotidiano daquela escola.

É interessante o fato de que o professor não fala tanto por ele, pelo que poderia aproveitar se o espaço oferecesse melhores condições de uso, mas pelo fato de que deixa de oferecer possibilidades de trabalho mais elaborado dos colegas de língua portuguesa. Mais uma vez, aparece uma contradição entre o que se pensa, ou diz que pensa, e o que se realiza. Há um locutor que enuncia, num momento, o que ele imagina que é o esperado na situação daquela entrevista de pesquisa; o mesmo locutor enuncia, em outro momento, o que ele faz, o que ele sente.

D5 : Às vezes, o professor de português não gosta de passar o mesmo livro porque não haverá exemplar para todos, então cada aluno lê um livro, em particular, e então eles não podem trocar ideias sobre aquele livro, aquela leitura.)..

A indefinição de uma política de leitura gera ações pouco integradas e a sensação de isolamento do professor. A professora de geografia aponta para isso ao empregar os seguintes vocábulos: *coisa isolada, vem de mim, parte da gente, trabalho individual*.

D7: Hoje em dia a gente tem uma vantagem... Muitos dos nossos alunos, diria que em algumas turmas chega a sessenta ou setenta por cento que têm computador e internet em casa (...). Mas eu trabalhei em escola do interior que nem isso tinha, nem jornal tinha. Quando acontece esse incentivo da leitura na escola, é uma coisa isolada. Essa parte de eles construírem um conceito, isto vem de mim, D5 trabalha assim, isso parte da gente. Ele vai ler, vai concluir, mas não é uma postura da escola. Não vejo a escola focando leitura, focando interpretação. É um trabalho individual.

O professor de história retoma a palavra para novamente se referir à inexistência do projeto pedagógico como impedimento ao desenvolvimento de atividades mais adequadas e integradas; a uma filosofia comum de trabalho. Retomar reiteradamente o assunto indica o

grau de desconforto (talvez indignação) que a constatação do fato provoca. Mais do que a reivindicação de um projeto pedagógico definindo a filosofia e os princípios educacionais, há no que enuncia uma mistura de desamparo, insegurança e solidão motivados pela ausência de diretrizes institucionais definidas. Afirmo isso baseada na construção da frase interrogativa no início de sua enunciação, que suscita uma reflexão (*Que tipo de escola pretendemos ter?*), o emprego reiterado do substantivo *ideia* precedido pelo indefinido (*Eu tenho uma ideia de escola, uma ideia que veio da minha formação e coloco isso embutido.*), o emprego do verbo no presente, mostrando o fatual (*A gente não consegue conversar para saber o que cada um pensa. Nós trabalhamos nas mesmas turmas...*), em contraposição ao uso do futuro do pretérito, harmonizado com o imperfeito do subjuntivo para caracterizar o desejável (*Eu gostaria de saber que trabalho ele está desenvolvendo, eu gostaria de ter um momento para que pudéssemos trocar experiências, para que eu pudesse colaborar com ele e ele comigo.*). O professor declara sua impotência diante das constatações ao empregar repetidamente o advérbio *muito* (*Fica um trabalho realmente muito fragmentado. Os alunos precisam de uma atenção especial, muito maior do que a gente consegue dar.*). Expressa sua revolta nas diferentes vezes em que faz uso da exclamação.

D5: É um trabalho individual porque a gente não tem uma formação voltada para isso. Agora, se você não tem um projeto.. Quando cheguei aqui, estranhei. Não existe projeto. Que tipo de escola pretendemos ter? Eu tenho uma ideia de escola, uma ideia que veio da minha formação e coloco isso embutido. Agora, há diferença de interpretação porque a formação dele é outra. A gente não consegue conversar para saber o que cada um pensa. Nós trabalhamos nas mesmas turmas, eu gostaria de saber que trabalho ele está desenvolvendo, eu gostaria de ter um momento para que pudéssemos trocar experiências, para que eu pudesse colaborar com ele e ele comigo. Não temos espaço disponível para isso. Ocorre informalmente no recreio ou quando tenho tempo vago e a gente consegue trocar uma ideia, mas isso não é algo que faça parte da Rede. Fica um trabalho realmente muito fragmentado. Os alunos precisam de uma atenção especial, muito maior do que a gente consegue dar. Quando você tenta mostrar a importância de ter um horário disponível numa reunião, por exemplo, já vem aquela crítica: ah, não estão querendo dar aula, não estão querendo trabalhar! Quando houve aquela experiência A, alguns jornais publicam que os alunos vão ficar sem aula nesse dia, que absurdo! Os professores não vão dar aula...como se fosse um momento de escapar do trabalho. Eles não entendem que essas reuniões fazem parte do trabalho.

Surge em seu enunciado um indefinido *eles*, que procuro identificar quem são. À minha pergunta imediatamente corresponde a resposta advinda, não do professor de história, mas da de geografia, que é complementada pelo colega. Suas participações em

complementaridade mostram uma consensualidade. Um sentimento de complô contra eles, oriundo de diferentes atores sociais, incide naquele momento: são os pais, alguns colegas da Secretaria de Educação, os discentes.

P: Eles quem?

D7: Os pais.

D5: Os pais, uma parte da Secretaria quer fazer porque está interessada na formação continuada, mas outra parte vê como uma maneira da gente escapar do nosso ofício. Os próprios alunos.

4.3.4 – Formação dos professores

Conforme já dito anteriormente, o professor de educação física denuncia que os alunos têm chegado ao 6º ano com dificuldades que apontam para a formação deficiente, não do aluno, mas do professor das séries iniciais. Em se tratando de leitura, a formação do professor, no seu ponto de vista, precisa voltar-se mais para um sentido mais amplo, considerando-se que não se restringe à linguagem verbal.

Para os professores, deveria haver uma reestruturação curricular nos cursos de licenciatura, visando à formação de pesquisadores, mas, em especial, à de professores da escola pública. Para isso, a universidade precisa aproximar-se mais da escola, o que significa conhecer sua cultura. Creio que seria um currículo híbrido em que a diferença “se insinua na tensão entre os enunciados e os processos de enunciação dentro dos quais esses enunciados ganham significados, portanto, na ambivalência, no entre-lugar habitado pelas culturas que não se excluem nem se assimilam umas às outras” (MACEDO, 2003/2004, p. 26).

D5: Acho que é um problema estrutural, também tem a ver com a realidade da escola. Você cai no chavão do ensino no país, todas as deficiências. Realmente, na universidade há cursos que são voltados para a formação de pesquisadores. Há cursos de história que são voltados para a gente fazer mestrado e doutorado; eles não se preocupam muito com a questão da formação docente, embora no programa, no projeto pedagógico, esteja registrado que a formação do ensino e pesquisa são indissociados, mas fica no discurso. Na prática, os próprios professores do curso de história não se interessam em docência e muitos professores universitários não gostam de dar aula, eles gostam de fazer pesquisa. Dão aula porque têm que dar. Há uma carga horária mínima de sala. Eu gosto de dar aula, mas também prefiro pesquisa. Agora, você aprende a trabalhar a questão da pesquisa na universidade, e nesse aspecto a universidade é excelente. Mas com relação à formação de

professores, em particular a formação para os ensinos fundamental e médio, o que a gente nota é que não dão muita importância para isso. Então, as disciplinas da pedagogia são muito fracas. Em geral, os professores não eram bons. Ou se eram bons, não se dedicavam. Todo mundo reconhecia. Os alunos comentavam. Aí você tem que se virar, chega aqui com uma formação acadêmica muito distanciada da realidade da escola pública, você não é preparado para lidar com aluno da escola pública porque você vem de outra realidade até de classe social e aí você tem que vir para cá e lidar com isso. É muito complicado e difícil pra gente compreender a linguagem deles, a maneira como se relacionam com o mundo.

D4: A falta de interesse.

D5: A falta de interesse, a falta de educação mesmo, em alguns casos, palavras.

D4: Falta de respeito.

D5: Enfim, você tem que criar uma forma de compreender isso e não ter preconceito para lidar e transformar essa realidade. Agora, é difícil para nós. Você aprende na prática, muito mais do que na teoria. A parte teórica da formação do professor, em geral, é ruim, ele terá que construir mecanismo para lidar com isso.

D7: O método dele. Não é uma receita de bolo, o que funciona para mim pode não funcionar para ele.

Mais adiante, retomo o assunto, procurando trazer o foco para a formação continuada. As respostas dos professores de matemática e de educação física evidenciam que eu não conseguira elaborar adequadamente a pergunta, pois eles voltaram à questão da formação inicial. O descompasso entre a minha intenção, o enunciado e a enunciação da pergunta associados ao contexto tornou-se evidente.

P: D5 estava falando da sensação de chegar à escola para dar aula e não estar preparado para lidar com alunos da escola pública. O que poderia ser feito? O que auxiliaria vocês?

D4: Você sai da faculdade com a ideologia, de que a pedagogia que a gente aprende vai dar tudo certo, que todos os alunos serão esforçados, você vai fazer o projeto, todos vão participar. Você vem para a escola num pique e quando 'dá de cara' com aquela turma que tem uma defasagem e um desinteresse, que não pára quieta, que não te respeita, você vai desanimando. A gente vem da faculdade com uma preparação e bagagem muito grandes para o que a gente pode fazer em sala de aula. Não tem como falar e passar exercícios legais porque o aluno não vai ter base para compreender aquilo e daí você vai diminuindo, diminuindo.

D6: Em termos práticos, o que acontece é que as pessoas vão sendo promovidas. Por exemplo, o cara é professor, passa para alguma secretaria de educação ou outra secretaria e quer mostrar serviço e começa com blá, blá, blá da área acadêmica e esquece que tem que trabalhar com a realidade. Isso se

vê em todas as cadeiras, em todas as profissões. O que poderia ser feito... o profissional poderia sair de sua faculdade, de seus cursos, com uma visão mais realista. Por exemplo, em educação física, nós ouvimos o tempo todo: vocês são novos, vão mudar... Daí, cheguei para o Diretor e disse: o senhor é doutor disso e daquilo, diretor não sei de qual faculdade Segundo o que o senhor está apresentando para a gente, o senhor mudou muito pouco e eu vou chegar na escola e vou começar a trabalhar e aprender a lidar com esse aluno e o senhor quer que eu vá fazer essa mudança? Eu posso até conseguir, mas vai demorar.

Consciente de que não tinha sido feliz na formulação da pergunta anterior, procurei ser mais explícita.

P: Vamos retomar um pouquinho. Vou voltar à fala do D5. Quando a gente chega à escola, há uma realidade que não foi aquela apresentada nos cursos de graduação. Como a escola pode ajudar na questão da formação continuada?

Dessa vez, o tema da formação continuada surge. Os professores criticam as atividades em que estudiosos consagrados fazem palestras que, segundo eles, não trazem resultados consistentes às relações de ensino e de aprendizagem. Sua fala encontra eco em Tardif, quando afirma que somente através das relações com os pares, do “confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores” os saberes experienciais vão adquirir uma certa objetividade. Aponta, então, para a necessidade de se sistematizarem as certezas subjetivas para se transformarem num discurso da experiência profícuo para a formação dos docentes e de fornecimento de uma resposta a seus problemas (TARDIF, 2006, p.52).

Coerentemente, eles apontam como positiva a proposta da Secretaria de Educação em que, em sua primeira edição no ano anterior, desenvolveram-se oficinas elaboradas por colegas de escolas municipais diversas indicados pelos diretores como profissionais bem sucedidos. A proposta, única atividade de formação continuada nos últimos dois anos, a equipe da Secretaria batizou de Projeto Experenciar. Os professores do 6º ao 9º anos, reunidos por área, participaram com bastante interesse, segundo a equipe organizadora e os próprios professores entrevistados, das atividades oferecidas. *As palestras de pedagogos famosos, a teoria lindíssima no papel* apontam para uma crítica, gerada pelo distanciamento da universidade em relação ao “chão da escola”. Eles almejam conhecer a *experiência que deu certo na sala de aula por professores iguais a gente que trabalha ali, pega todo dia. Olha, eu fiz isso aqui e funcionou*. Questionam o discurso de autoridade da academia, “em que o ‘locutor’ se apaga diante de um ‘Locutor’ superlativo que garante a validade da enunciação”

(MAINGUENEAU, 1997, p.100) e propõem sua substituição por um locutor cujos enunciados lhes sejam perceptíveis, compreensíveis, um outro em que eles se reconheçam.

D7: Vou te falar. O que menos serviu para mim foram palestras de pedagogos famosos, que ganharam um bom dinheiro – nada contra a pedagogia, tá? A teoria é lindíssima no papel, e quando se chega aqui na realidade, para aplicar é diferente. Como foi feito no ano passado, quando se traz experiência que deu certo na sala de aula por professores iguais a gente que trabalha ali, pega todo dia. Olha, eu fiz isso aqui e funcionou. Assim eu acho que a escola ou a Secretaria está me ajudando. Eu posso abordar assim... Eu crio ainda minha maneira em cima da maneira dele e vou adequando. Porque esse negócio de papo, balela, de gente que tem teoria, para mim...

D6: Para nós foram feitas oficinas, não era obrigatório e cada professor fazia uma atividade para os outros e apresentava. Aquilo foi muito bom. A coisa de quem está vivendo.

As atividades de formação continuada, segundo eles, devem acontecer na própria escola, com os professores integrados, pensando conjuntamente as questões inerentes àquele espaço e procurando de forma participativa solucionar as dificuldades. Para seu sucesso, faz-se necessária uma mudança de mentalidade, quer da equipe da Secretaria de Educação, dos próprios professores e da comunidade de pais e alunos.

D5: [...]Não existem reuniões. Não existe espaço no calendário, por exemplo, existe espaço para festa junina, mas um espaço para, dentro do nosso horário, nos reunirmos e trocarmos experiências, elaborarmos projetos.[...]

D5: [...] Mas, de qualquer maneira, os professores não conseguem trocar experiências. Não há uma previsão de horário...

D6: E, quando tem, é imposta.

D4: E fora do nosso horário, aí complica...

D5: [...]Eu tenho uma ideia de escola, uma ideia que veio da minha formação e coloco isso embutido. Agora, há diferença de interpretação porque a formação dele é outra. A gente não consegue conversar para saber o que cada um pensa. Nós trabalhamos nas mesmas turmas, eu gostaria de saber que trabalho ele está desenvolvendo, eu gostaria de ter um momento para que pudéssemos trocar experiências, para que eu pudesse colaborar com ele e ele comigo. Não temos espaço disponível para isso. Ocorre informalmente no recreio ou quando tenho tempo vago e a gente consegue trocar uma ideia, mas isso não é algo que faça parte da Rede.

Premidos pelas circunstâncias em que se veem envolvidos, eles dizem sentirem-se impotentes para superar a situação que os aflige. Demonstram preocupação com o quadro construído, mas também um sentido de malogro. Tal sensação de fracasso também é expressa

ao se referirem à própria formação inicial. Apontam para a pouca correlação do que lhes foi ensinado na graduação com o contexto da escola, em especial a pública, com a diversidade cultural, com o cotidiano escolar.

D5: Acho que é um problema estrutural, também tem a ver com a realidade da escola. Você cai no chavão do ensino no país, todas as deficiências. Realmente, na universidade há cursos que são voltados para a formação de pesquisadores. Há cursos de história que são voltados para a gente fazer mestrado e doutorado; eles não se preocupam muito com a questão da formação docente, embora no programa, no projeto pedagógico, esteja registrado que a formação do ensino e pesquisa são indissociados, mas fica no discurso. Na prática, os próprios professores do curso de História não se interessam em docência e muitos professores universitários não gostam de dar aula, eles gostam de fazer pesquisa. Dão aula porque têm que dar. Há uma carga horária mínima de sala. Eu gosto de dar aula, mas também prefiro pesquisa. Agora, você aprende a trabalhar a questão da pesquisa na universidade, e nesse aspecto a universidade é excelente. Mas com relação à formação de professores, em particular a formação para os ensinos fundamental e médio, o que a gente nota é que não dão muita importância para isso. Então, as disciplinas da pedagogia são muito fracas. Em geral, os professores não eram bons. Ou se eram bons, não se dedicavam. Todo mundo reconhecia. Os alunos comentavam. Aí você tem que se virar, chega aqui com uma formação acadêmica muito distanciada da realidade da escola pública, você não é preparado para lidar com aluno da escola pública porque você vem de outra realidade até de classe social e aí você tem que vir para cá e lidar com isso. É muito complicado e difícil pra gente compreender a linguagem deles, a maneira como se relacionam com o mundo.

D7: Com certeza. O 6º ano é minha prova de fogo, porque a gente tem que trabalhar. Quem pega a 7ª ou 8ª série, já estão no esquema. O professor que vem só no ensino médio para dar aula de alfabetização até o 5º ano, eu acho que é defasado, ele aprende dando cabeçada na sala de aula. No ano retrasado, no 6º ano, eu peguei aluno que nitidamente foi empurrado, não aprendeu. Ele pode seguir o processo de aprendizagem? Pode. Ele pode seguir o processo de aprendizagem, mas pode ter sido mal trabalhado. Eu vou chegar para um professor de 1ª a 4ª série que recebe um salário ainda menor do que o nosso e que teve uma formação ainda mais defasada do que a nossa, eu não posso criticá-lo pelo erro técnico ou profissional, acho que falta nele a formação profissional também.

A professora de matemática demonstra esses sentimentos comuns aos colegas no reiterado uso do verbo no gerúndio, que acaba por enfatizar o sentimento de abandono e desconsolo. Além disso, a repetição do advérbio de negação denuncia a impotência em que se sente: impedida de interagir com o aluno, seja diretamente ou por meio de tarefas que considera interessantes, sua autoestima profissional vai, pouco a pouco, se deteriorando, em processo gradativo. O uso do pronome pessoal na última oração acrescenta ao enunciado o

tom de convivência ou, talvez seja mais adequado dizer, de partilhamento com os colegas do sentimento experimentado. *Você*, então, seria a enunciadora, os coenunciadores e também todos os professores. *(Não tem como falar e passar exercícios legais porque o aluno não vai ter base para compreender aquilo e daí você vai diminuindo, diminuindo.)*.

Ao relatar um acontecimento em sua época da graduação, o professor de educação física expressa o seu enquadramento sobre aquele momento. Exotopicamente, procura recuperar o contexto axiológico da situação rememorada como se aquele fosse o contato com um estrangeiro que tenta impor a sua cultura. “Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades de sentido” (BAKHTIN, 2003, p.366).

D6: ...O que poderia ser feito... o profissional poderia sair de sua faculdade, de seus cursos, com uma visão mais realista. Por exemplo, em educação física, nós ouvimos o tempo todo: vocês são novos, vão mudar... Daí, cheguei para o Diretor e disse: o senhor é doutor disso e daquilo, diretor não sei de qual faculdade. Segundo o que o senhor está apresentando para a gente, o senhor mudou muito pouco e eu vou chegar na escola e vou começar a trabalhar e aprender a lidar com esse aluno e o senhor quer que eu vá fazer essa mudança? Eu posso até conseguir, mas vai demorar.

Escola 2

Na segunda escola pesquisada, estudam 599 jovens, dentre os quais 168 encontram-se no 6º ano, distribuídos em 90 no turno da manhã e 78 no turno da tarde, oriundos, em sua maioria, de duas escolas municipais próximas que só oferecem ensino nas séries iniciais. Moradores da proximidade, une-os uma identidade socioeconômica e cultural parecida e condições de vida mais desfavoráveis que as dos colegas da escola 1.

Situada num canto de rua, espremida ao lado de um posto de saúde e tendo atrás um barranco, a aparência estética choca um pouco, principalmente se compararmos com a outra escola. Sem o glamour de um projeto de Oscar Niemeyer, sua construção, inaugurada em 2000, é marcada por um ambiente escuro, pouco confortável, constituído por dez salas de aula, um refeitório, um pequeno auditório, uma biblioteca, uma quadra, além das salas destinadas à parte administrativa. A sua frente há uma nesga de terra, denominada de praça pela municipalidade: espaço de bifurcação de uma rua que, em declive, desemboca ali como o

estouro de uma boiada de automóveis, ônibus e motos muitas vezes em alta velocidade. Em uma das visitas que fiz, como um dos contatos iniciais, um jovem (ex-aluno) havia morrido ali em um acidente com a moto que dirigia.

Assim como na escola 1, o único espaço destinado especificamente à leitura é a biblioteca: uma sala um pouco maior que as de aula, também com iluminação precária, em que uma professora responsável pelo espaço procura, nos dias em que está presente, atender aos alunos e aos professores. Além de servir como biblioteca, é usada ainda para pequenas atividades, como, por exemplo, encontro dos alunos para ensaios de atividades escolares de teatro. O acervo é constituído em grande parte por livros didáticos e paradidáticos, dicionários, enciclopédias e um pouco de literatura, alguns doados e outros adquiridos por verba pública específica.

Entre os dezoito professores do 6º ano, três lecionam nos dois turnos, sete trabalham no primeiro turno e os demais, no segundo turno. Como costuma ocorrer, alguns não são lotados efetivamente na escola, pois, devido à carência de professores, ali fazem hora-extra. Os de hora-extra, à semelhança dos da escola 1, optaram por não participar da pesquisa por não se considerarem pertencendo ao corpo docente daquela escola. Como nesta escola dentre os docentes havia seis de hora-extra, eram 12 os efetivos. Todos manifestaram sua intenção de aderir à proposta. Seguindo a escola 1, consensualmente resolvemos distribuí-los em dois grupos de acordo com os turnos: um com os professores da manhã e outro, da tarde.

No primeiro dia, pela manhã, o encontro se realizou com cinco professores. À tarde, o grupo foi composto por seis docentes. Somente um professor não pôde comparecer, pois estava dando aula em outro estabelecimento.

A seguir, apresento quadro de identificação dos professores contendo idade, gênero, formação no ensino médio e no superior, escolaridade, atuação profissional, tempo de magistério. À semelhança do procedimento com a escola 1, optei por não os registrar pelo nome, tendo usado, então, a sigla D (docente), seguida de número de identificação

Quadro 7 – Perfil dos professores da escola 2

Professor	Idade	Sexo	Ensino Médio	Ensino Superior	Escolaridade	Tempo de Magistério	Atuação Profissional
D9	46	F	Normal Particular	Licenciatura em Pedagogia e em Letras Particular	Especialização em Pedagogia Empresarial Particular	28 anos (17 na rede municipal)	Ensinos fundamental e médio, coordenadora de área, orientadora pedagógica Redes pública e particular
D10	42	F	Formação Geral Pública	Licenciatura em Educação Física Particular	Graduação	18 anos (14 na rede municipal)	Ensino fundamental Redes pública e particular
D11	64	F	Formação Geral Pública	Licenciatura em Física e Engenharia Pública	Especialização em Física Moderna Pública	35 anos (8 na rede municipal)	Ensinos médio e superior Redes pública e particular
D12	34	M	Formação Geral Particular	Licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas Pública	Especialização em Educação e Reeducação Psicomotora Pública	10 anos (2 na rede municipal)	2º segmento do ensino fundamental Ensino médio Redes pública e particular
D13	32	F	Normal Pública	Licenciatura em Letras Pública	Graduação	14 anos	2º segmento do ensino fundamental e ensino médio rede pública
D14	45	F	Normal Pública	Licenciatura em Letras Particular	Graduação	21 anos	Ensinos fundamental e médio Rede pública
D15	43	F	Normal Pública	Licenciatura em Pedagogia e em Letras Particular	Graduação	21 anos	2º segmento do ensino fundamental e ensino médio Redes pública e particular
D16	50	F	Normal Pública	Licenciatura em Pedagogia Particular	Graduação	32 anos	2º segmento do ensino fundamental, auxiliar de direção, secretária de escola, eventos, orientação pedagógica Rede pública
D17	41	F	Normal Pública	Bacharelado em Administração de Empresas e Licenciatura em Matemática Particular	Especialização em Matemática Particular	20 anos	Educação infantil, ensino fundamental rede pública
D18	44	F	Normal Pública	Licenciatura em História Pública	Mestrado em História Contemporânea Pública	22 anos	2º segmento do ensino fundamental e ensino médio Rede pública
D19	34	F	Normal Pública	Licenciatura em Letras Pública	Especialização em Psicopedagogia Particular	8 anos	2º segmento do E. F. e E. M. Rede pública

O grupo de professores dessa escola constituiu-se basicamente por profissionais do sexo feminino (somente um do sexo masculino), na faixa etária de 32 a 64 anos. Embora a maioria tenha feito o ensino médio na rede pública (9), e na modalidade normal (8), a maioria desenvolveu o curso superior em instituição privada (6). Com tempo de magistério variando de 8 a 35 anos, têm em comum o exercício predominante na rede pública de ensino e a diversidade de atuação. Cinco docentes fizeram curso de especialização, uma é mestre na área de atuação e cinco não deram continuidade à formação em cursos de pós-graduação. Levando-se em conta o número restrito de atividades de formação continuada oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (somente duas atividades, ambas de comparecimento obrigatório, realizadas em 2007 para os professores desse segmento) e que na ficha preenchida os cinco graduados não afirmaram ter participado de outras atividades diferentes daquelas da Secretaria, pode-se chegar à conclusão de que, à semelhança dos colegas da escola 1, tem havido pouco envolvimento desses professores com a continuidade de sua formação.

4.4 – Retrato três

A seguir, apresento a análise da entrevista coletiva do primeiro grupo de professores da escola 2 (APÊNDICE G).

4.4.1 – Sentidos de leitura

À semelhança dos colegas da outra escola, para os professores da escola 2 a importância da leitura reside no seu caráter informativo. Logo no início, ao correlacionar informação e interpretação, a professora de inglês enfoca a questão. Segundo ela, nas séries iniciais (onde se insere o 6º ano), a leitura circunscreve-se à informação; a interpretação é tarefa das séries finais. Em seu enunciado está implícita a ideia de que a interpretação depende de reflexão, que, por sua vez, requer idade mais avançada. A expressão *só mesmo* completada pela marca da temporalidade (*nas últimas séries*) determina, segundo a professora, o momento a partir do qual na escola (*a gente*) a leitura ultrapassa os limites da

informação. Esse limiar parece caracterizar-se pela maturidade do aluno e pela sua possibilidade de reflexão (*ele vai ter que pensar em cima daquilo ali*).

A abordagem do assunto pela professora de matemática enseja entre os colegas o aprofundamento da discussão. Inicialmente reforça o enunciado da colega de inglês (*Eu vejo o seguinte: quando a gente lê, está recebendo a informação.*) Logo a seguir, estabelece relação entre leitura, informação, conhecimento, sabedoria. Na sua concepção, há uma correlação gradativa: a leitura leva à informação; se correta, passa a ser conhecimento; este, por sua vez, transforma-se em sabedoria. Ela enfatiza o papel da entonação/pontuação e da variedade vocabular para a compreensão do texto (*Saber ler com a devida entonação, com a devida pontuação e entender cada palavra, quer dizer, eles têm que chegar à 6ª série e já ter uma boa sinonímia para que possam entender.*). Além disso estabelece associação condicional entre os diferentes níveis: informação, conhecimento, sabedoria, como pré-requisitos de um para o outro (*Daí eles transformarão informação em conhecimento para aquele conhecimento ser transformado em sabedoria...*):

Outro dado é a relação estabelecida entre sabedoria e vida prática. A leitura seria elemento desencadeador dos diferentes níveis. Dentre eles, o mais alto na escala constituída a partir da leitura seria o de retorno mais efetivo para a resolução de problemas e para a vida prática (*para aquele conhecimento ser transformado em sabedoria, que é usada no problema, usada na vida prática.*). O fato de ser professora de matemática cria na sua fala a possibilidade de uma compreensão ambígua: estaria a professora se referindo ao gênero discursivo problemas de matemática ou a problemas da vida?

Procurei encontrar ao longo da entrevista coletiva alguma enunciação sua que desfizesse essa dupla interpretação, mas não fui bem sucedida. Retomando por diferentes vezes a transcrição da entrevista coletiva e a gravação em áudio, percebi que a pausa entre a palavra *problema* e a palavra *usada* os distingue, porém não os dissocia. A justaposição sintática ali presente levou-me à conclusão de que, para ela, há uma relação intrínseca entre problema (seja ele qual for incluindo-se, então, o de matemática) e a vida (que ela adjetiva como *prática*). Perpassa em sua enunciação a concepção preconizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) de que os temas da vida contemporânea devem permear as diferentes áreas de ensino. A reforma do ensino de matemática, observada a partir dos anos 1980, passa a considerar a resolução de problemas como potente ferramenta para a aprendizagem, processo dinâmico de aplicação dos conhecimentos na cotidianidade

(SANTOS, 2005). Portanto, os problemas matemáticos e os ordem geral estão intrinsecamente relacionados à vida, e não se distinguem dela.

Para o professor de ciências, há influência das subjetividades, das histórias pessoais na leitura que se faz, seja de textos técnicos ou não. O sentido do texto não está no próprio texto, mas é efeito do processo de leitura, do qual fazem parte, além do próprio texto, o sujeito leitor, suas histórias de vida e de leitura (ORLANDI, 1987; 2001).

D12 – Cada indivíduo tem a sua história, sua cultura. Por mais que você pense que a pergunta está amarrada, a resposta pode ser subjetiva.

4.4.2 - Leitura na escola

A construção em período simples, com o verbo ser na primeira pessoa do indicativo logo no início da primeira fala do professor de ciências afirma sua identidade profissional (*Eu sou professor de ciências.*). Ele começa a partir daí uma longa enunciação sobre o desenvolvimento do seu trabalho didático-pedagógico e a relação com a leitura. Em seu caso, a leitura restringe-se a textos motivadores, seriam mais pré-textos, para entrar no conteúdo. É *ponto de partida, maneira mais fácil*. Para não se desviar do objetivo da disciplina, o texto tem relação direta com o conteúdo a ser trabalhado (*A leitura, eu tomo como ponto de partida para início de algum conteúdo porque eu acho que é a maneira mais fácil que eu tenho para que eles comecem a perceber o conteúdo A, B ou C.*) Didaticamente, vai nos explicando como atua. Os detalhes que emprega, as modulações na voz, o passo-a-passo das etapas da aula, a representação do diálogo entre ele e os alunos trazem àquela cena enunciativa caráter de verossimilhança. Tal como colegas daquele grupo e dos anteriores, ele atribui relevante papel à entonação. Consenso entre eles, a entonação é necessária para a compreensão do que está sendo lido. Neste caso, ele faz uso dela como recurso de mediação (*...depois eu faço a leitura com minha entonação para eles começarem a perceber os pontos...*).

Sua metodologia começa por perguntas motivadoras, em seguida parte para a leitura geral da turma (*...E a partir dali, a turma inteira faz uma leitura...*). Na terceira etapa, acontece a leitura oral que ele empreende, seguida pela leitura oral da turma. Ele faz questão de enfatizar a participação integral: é *a turma inteira* ou *todo mundo* que se envolve com a tarefa. Sua presença é marcante em todas as fases da aula. O uso reiterado de pronomes na primeira pessoa, a sua atuação incisiva manifestada nas falas, como, por exemplo, *eu vou*

pontuando, eu sempre bato ali com eles, deixam entrever um professor envolvido, e preocupado, com o fazer docente e com o desempenho dos alunos.

A professora de matemática logo em seguida pontua a importância da leitura na disciplina que leciona. Seguindo estrutura enunciativa semelhante à anteriormente usada por ela, refere-se a uma relação gradual necessária à compreensão da leitura em matemática entre dados, informações e resultado (*...Então, se eu não trabalhar essa leitura, para que ele possa saber diferenciar os dados, o que se quer. É muito importante na leitura de um problema em matemática, eu reconhecer o que são dados, o que são informações e o que eu quero como resultado.*). Na construção sintática do que enuncia, misturam-se as pessoas gramaticais: de início, é clara a distinção entre *eu* – a professora e *ele* – o aluno. Em seguida, aparece o pronome *se* – indeterminador do sujeito. Seu emprego provoca a delimitação tênue entre o eu e os professores de matemática, dentre os quais ela se inclui. É como se ela se compusesse desse fazer dos professores da área, em que o resultado único, universalmente constituído, vem a ser o objetivo das atividades ali desenvolvidas. Não é o resultado a que o aluno pode chegar ou chega, mas aquele que os professores de matemática desejam dele. Entretanto, mais adiante volta a ser marca do sujeito da enunciação. A professora retoma seu papel de locutora e enunciadora, de quem determina as ações esperadas (*... eu reconhecer o que são dados, o que são informações e o que eu quero como resultado.*).

Para ela, a possibilidade de interpretação, e conseqüente resultado, de um problema matemático diferente do que ela espera se deve à elaboração textual pouco clara, mal elaborada. Essa estruturação do texto em matemática, segundo a professora, obedece a uma sintaxe particular, que neutraliza a ambigüidade (*Se não for amarrado de tal forma, com as vírgulas certas porque se/e/ou é muito diferente. A sintaxe matemática é uma das coisas mais importantes.*). Diferente do texto literário, que pode dar margem a interpretações variadas, devido às experiências de vida pelas quais passaram os diferentes leitores, em sua opinião, a matemática exige neutralidade. Assim, há que se cuidar para a precisão do texto e, como conseqüência, exigir uma resposta única e precisa.

À semelhança de outros colegas nos diferentes grupos de entrevistas coletivas, aborda a importância da leitura oral do texto feita pelo professor antes de os alunos lerem individual e silenciosamente (*...às vezes consegue resolver um probleminha se eu perguntar oralmente, dissecando para ele...*). Ela não só lê como interpreta o que lê para permitir ao aluno entender o que está sendo dito. Devido à dificuldade na compreensão da leitura, não importa se o problema matemático trabalhado é de baixa complexidade (*probleminha*); para obter o

resultado almejado, a professora diz se dedicar a decompor os elementos estruturais do texto, não **com** o aluno, mas **para** o aluno (*dissecando para ele*). Faz questão de marcar (*para mim*) que a interpretação do que é lido é fundamental na matemática. Vem a ser pré-requisito para o cálculo, para o entendimento do conteúdo da disciplina (*E então é a leitura, para mim, a leitura é a mola-mestra, porque se você não interpreta o texto, não há problema no mundo que você resolva por mais que você repita o conteúdo.*).

A relação com o cotidiano, com o mundo prático, está presente na enunciação da professora de português. Diversamente ao que postula a colega em matemática, traz um dado à discussão segundo o qual a interpretação do que se lê vincula-se às experiências de cada um: (*D9 – Até no nosso dia, em situações particulares ou caseiras, estamos lendo a qualquer momento; entra a questão da interpretação. A interpretação não é uma coisa fechada. É muito sério você corrigir uma interpretação de um aluno. Como vou dizer que ele interpretou errado se é o pensamento dele? Como vou dizer: “Você está equivocado, não é isso, a resposta certa não é essa, sua interpretação errada!” Mas é a visão de mundo dele em cima daquela história, daquela frase, daquele texto, da piada, da charge e no nosso dia-a-dia eles trazem essa leitura.*).

Continuando, ela refere-se à intencional contextualização da leitura em situações cotidianas provocada por ela nas aulas para evitar o distanciamento das práticas sociais. Mostra o seu ânimo e envolvimento com o fazer pedagógico, incluindo-se entre os que constituem a turma na tarefa de interpretação da leitura (*Nós fizemos...*), além de atribuir grande emoção à atividade (*...uma interpretação oral fantástica...*). O entusiasmo que atribui à atividade desenvolvida no mesmo dia da entrevista e a seus resultados é manifestado por palavras de valor semântico positivo: a interpretação oral é *fantástica*, o texto é *rico*, os alunos são *grandes* leitores, *grandes* interpretadores.

Traz à discussão o tema da responsabilidade dos professores pelo desenvolvimento de atividades de leitura. Para ela, há facilidade para os professores da área em que atua devido à variedade de textos, que são em número maior (*...nós, professores de português, temos muito mais textos, variados...*). Além disso, segundo ela, ler e interpretar competem ao professor de português; os demais preocupam-se com o conteúdo, que ela chama de *outras coisas a fazer*. Ela reafirma o que colegas da sua escola e da outra haviam enunciado sobre a quem cabe o desenvolvimento de atividades de leitura na escola, embora, no caso deles, essa atribuição tenha ficado no nível da pressuposição e do subentendimento. Assume para si essa função, como que “desonerando” os colegas de outros componentes curriculares. (*O professor de*

português ficou mais focado, porque lê e interpreta, e outras disciplinas têm outras coisas a fazer.).

Paradoxalmente é a colega de educação física que se contrapõe à visão dela, pois critica os profissionais que consideram que trabalhar a leitura é atribuição do professor de português. Para enfatizar, ao empregar o advérbio *somente*, restringe o campo dos responsáveis pela área. Além disso, parece considerar de elevada seriedade e responsabilidade a tarefa, pois os demais *colocam nas costas* dos colegas de português o peso da tarefa.

D10 – Às vezes, se a turma vai mal, há profissionais que comentam o que o professor de português está fazendo, colocam somente nas costas deste, que é responsável pela falta de compreensão ou falta de bagagem, como se promover a leitura fosse a tarefa só do professor de português.

Aproveito o momento para provocar a discussão sobre o assunto:

P – Vocês, que não são professores de português, como veem isso?

A professora de matemática, *uma leitora compulsiva*, assume sua responsabilidade quanto à leitura. Procura enfatizar a necessidade de se persistir no desenvolvimento de atividades de leitura, mostrando a importância da prática da leitura.

D11 – Eu estou pegando uma 6ª série que estão lendo muito mal. Quando dou matéria nova, faço cada um ler um parágrafo porque no livro fala um pouco da história da matemática. Eles chegam ao 6º ano lendo muito mal. Quando começam a ler a segunda palavra, já esqueceram a primeira. Eu incentivo, mesmo que nada fique disso, acho que hoje ele gagueja, mas amanhã vai ler com pontuação porque na minha disciplina é muito importante a leitura. Não existe matemática, não existe ciência sem ter leitura. Eu sou uma leitora compulsiva, acho que tem que ser trabalhado por todos os professores. Mesmo que ele leia menos na aula de matemática, de física, química, vai se construindo o hábito de leitura.

Seu colega de ciências traz à roda o uso de outros textos que não somente os de conteúdo específico das disciplinas, os de *busca de informação*. Mostra o valor de se trabalharem diversificados textos, incluindo os de literatura (*poesia*). Cria um contraponto entre a utilização de variados textos e os que são somente o conteúdo da matéria lecionada. De um lado encontra-se a *variedade que enriquece*; de outro, *aquela coisa mecânica*.

D12 – É muito difícil você pegar um professor de história ou de geografia utilizar uma poesia para ajudar determinado período. Há a busca de informação daquele texto, mas no intuito de explorar conteúdo. Os professores de português reclamam que os outros professores não dão interpretação.

P – Isso prejudica a leitura?

D12 – A variedade enriquece. Aqui mesmo, uma professora de história usava poesia para o seu conteúdo, não só aquela coisa mais mecânica.

A professora de português traz à discussão a interrelação das leituras como fator preponderante a outras leituras. São leituras que remetem a outras, em “entrelaçamento perpétuo”, como diria Barthes (1977, p.83). Segundo ela, a possibilidade de nexos intertextuais é que possibilita ao aluno atribuir sentido à leitura. A realização da intertextualidade permite transcender a informação para que o aluno chegue à interpretação. Compreender é correlacionar com a vivência, o que, segundo ela, significa abstrair, *relacionar a alguma coisa*, na construção da rede de leituras em que uma leva a outra e a muitas outras. Ao mesmo tempo, significa a procura por outros sentidos. “Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem” (SILVA, 2002, p.45). De acordo com o professor de ciências, a compreensão é individual. Depende das histórias pessoais, o que pode, na escola, levar a respostas subjetivas.

D9: É fazer sentido para o aluno, senão ele vai estar juntando sílabas ou juntando uma palavra a outra, formando frases. Se aquilo ali não tiver nenhum sentido, se não abstrair, não construir ou não relacionar a alguma coisa, porque a leitura, às vezes, ela abre (e é o que ela deve fazer), um texto se relaciona a outros. Se ele não tiver essa capacidade de ler, de pensar em alguma coisa que viu anteriormente, pensar num programa que viu, compreender o que aquilo representou para ele não está realmente interpretando. É fazer com que aquele texto acrescenta alguma coisa para o aluno, que ele abstraia, que ele dali passe para uma outra leitura, que ele busque significados do que não conhece, senão é uma mera informação, o aluno não construiu nada, não interpretou, não fez sentido então para ele.

.....

D12 – Tem também várias interpretações. Apesar de a ciência ter muito a ver com a matemática, porque você faz uma pergunta com sua história e vai chocar com a história do outro e muitas vezes você espera uma resposta. Cada indivíduo tem a sua história, sua cultura. Por mais que você pense que a pergunta está amarrada, a resposta pode ser subjetiva.

Entendo que a professora trouxe à reflexão, mais particularmente, o sentido que tem a leitura na escola. Ela trata de um ponto que deve ser considerado: qual o papel da leitura no contexto escolar? Por que se deve trabalhar a leitura na escola? Por que a escola se constitui em espaço de letramento? “Trata-se de fortificar a aptidão natural do espírito humano a contextualizar e a globalizar, isto é, a relacionar cada informação e cada conhecimento a seu contexto e conjunto” (MORIN, 2007, p.21). Assim, a leitura teria sentido porque seria

interpretada, relacionada ao contexto social, cultural e histórico do aluno inserido na comunidade onde mora e onde se encontra a escola que frequenta.

Provocada pela afirmação da colega de educação física (*D10: Acho que eu posso incentivar a leitura, mas não me sinto uma professora de leitura.*), a professora de português retorna à cena para se aprofundar no tema do letramento (*D9 – Eu acho que você é uma professora de leitura, talvez até mais do que muitos professores que estão na sala de aula, no dia-a-dia lendo um texto que muitas vezes não vai ter sentido nenhum.*).

Tal como a colega, inicia sua frase com o verbo *acho*, construção polida para introduzir sua opinião, que se torna um momento autoavaliativo, pois, ao procurar convencê-la de seu papel como professora de leitura, constrói uma relação com o que havia mencionado e fala do seu desempenho como professora e como mãe (*Eu, como professora de português, talvez ao longo da minha vivência em sala de aula, até como aluna e por ter uma filha que diz para mim que não gosta de ler, eu tenho que respeitar isso nela por não ser a leitora como eu fui, como eu tenho que ser no dia-a-dia dessa disciplina de português.*). Sua enunciação, entrecortada pelo turbilhão do pensamento, vai criando anacolutos que analiso refletirem a mistura de papéis que ela ocupa, ou tem ocupado: sua identidade é mesclada pelo desempenho como *professora de português...até como aluna e por ter uma filha que diz para mim que não gosta de ler...*

Talvez o que esteja em voga seja um conflito provocado pelo fato de ser professora de português e ter uma filha que não gosta de ler. Além disso, ela focaliza a interação com portadores de gêneros discursivos diversos, em práticas discursivas individuais ou sociais e eventos diferenciados de leitura e escrita como forma de letramento do aluno. Embora não claramente enunciada, entendo que essa abordagem foi a maneira que ela encontrou para convencer a colega. Baseia-se nos efeitos diferenciados das práticas e eventos discursivos e a consequente e constante inserção do aluno no mundo letrado.

Na construção da leitura, o Outro tem papel fundamental. Segundo as professoras, a interação construída no espaço escolar mediada por diferentes formas, instrumentos e ferramentas possibilita a ampliação da construção da leitura/letramento. Da mesma forma, naquele espaço da entrevista coletiva, a polifonia do processo interdiscursivo possibilitou que a professora de educação física, ao pensar sobre o seu fazer pedagógico, revisse a sua concepção de leitura e o papel que seu trabalho desempenha no letramento dos alunos. A enunciação seguinte revelou-se produto da interiorização da enunciação das colegas:

D10 – A leitura que se faz na educação física é a mesma em línguas diferentes. Quando tenho uma figura, a fisionomia pode ser lida em qualquer lugar. De repente, com palavras, não teria o mesmo sentido.

Na continuidade da conversa, os professores associam a leitura à visão de mundo. Para eles, os fatores sócio-históricos e ideológicos estão presentes na possibilidade de leituras que têm os alunos. A interpretação vem a ser reflexo desses fatores. A professora de português traz esse item à roda de conversa.

D9 – Até no nosso dia, em situações particulares ou caseiras, estamos lendo a qualquer momento; entra a questão da interpretação. A interpretação não é uma coisa fechada. É muito sério você corrigir uma interpretação de um aluno. Como vou dizer que ele interpretou errado se é o pensamento dele? Como vou dizer: “Você está equivocado, não é isso, a resposta certa não é essa, sua interpretação errada!” Mas é a visão de mundo dele em cima daquela história, daquela frase, daquele texto, da piada, da charge e no nosso dia-a-dia eles trazem essa leitura. Hoje, na sala, trouxeram a história de um acidente, então a leitura que fizeram daquilo, juntaram com a leitura de uma “tirinha”, uma charge do Laerte e comecei a avaliar a leitura da questão da falta de socorro. “Ah, é crime um médico passar no local do acidente e não prestar socorro?” Nós fizemos uma interpretação oral fantástica, que, se eu tivesse feito perguntas isoladas do tipo “Responda, de acordo com o texto” talvez não fosse tão rico. Então a leitura que fizeram de uma situação do dia-a-dia foi muito rica, considero-os grande leitores, grandes interpretadores dessa leitura que a gente faz todo dia em cima de toda situação que acontece.

Causa reação na professora de matemática, não pelo fato de ela discordar da colega, mas porque ela faz observações às particularidades da disciplina que leciona. Enquanto uma refere-se ao trabalho em sala de aula com textos mais criativos (*tirinha, charge, piada*) a outra refere-se a elaborações que se preocupam mais com a precisão, com a exatidão (*texto técnico*). Ratifica-se aí o discurso dos professores de matemática dos grupos anteriores.

A professora de matemática aborda os contrapontos do agir dos atores da escola pública e da particular: no tratamento diferenciado dos professores, no desempenho que se faz de forma diversa de um para outro espaço. Emprega reiteradamente o adjetivo *mesmo* para caracterizar que os profissionais são coincidentes, assim como faz uso dessa palavra para se referir à aula que é dada, nivelando-a à qualidade, que, segundo sua opinião, deveria ser também coincidente. Cria um contraponto ao empregar o adjetivo *diferente* determinando o substantivo *aula*. Sintetiza, usando a expressão *dois pesos e duas medidas*. De um lado, estaria um peso (*a escola pública*); do outro, diferente peso (*a escola paga*). Na escola

pública, uma medida (*o que está havendo de errado?*); na particular, outra medida (*professor de corpo inteiro*).

D11 – Tudo é leitura, a fotografia, o texto, tudo para mim é leitura. Eu acho que o que funciona na escola paga pode funcionar na escola pública porque o profissional é o mesmo, então o que está havendo de errado na escola? Se é o mesmo professor, eu não posso dar uma aula diferente aqui da aula que dou no Colégio X, eu tenho que dar a mesma aula, com a mesma qualidade – não há porque ter dois pesos e duas medidas. E, infelizmente, eu tenho colegas que davam aulas totalmente diferentes do particular e do público. Não sei se é a estabilidade do emprego, tem profissional que não abraça, não é professor de corpo inteiro.

A falta de manifestação dos seus colegas sobre o assunto pode caracterizar momento de reflexão ou discordância. A professora de português sente-se motivada a expressar a sua angústia ao não se perceber reconhecida pelo que faz. Embora aparentemente possamos entender que seu desabafo está deslocado naquela cena enunciativa, ao nos determos, percebemos que seu pronunciamento denuncia o sentimento de uma professora de escola pública que não se sente reconhecida social e profissionalmente. Os períodos interrogativos que se sucedem revelam a sua inquietude, a que se segue uma aparente digressão (*Há tantas coisas que fazemos que dá orgulho e outras nem tão boas...*). Digo aparente porque considero que essa enunciação está contextualizada naquele determinado espaço, constituído por pessoas que têm condições de partilhar com ela a mesma inquietude, pois que somos todos (eu inclusive) professores de escola pública, profissionais que conhecem o que ela está enunciando. Daí ela empregar o verbo na primeira pessoa do plural: ela enuncia por si e por todos os que participam daquele momento.

D9 – Eu abro a revista Nova Escola e vejo aquela professora lá do interior do Piauí, ganhando prêmio maravilhoso, com foto e tal. Daí eu falo: “O que ela faz de tão bom que eu não consigo fazer? Onde que errei?” Então qual é o padrão que a gente aceitou como verdadeiro, de educação ou de ensino que, se não for assim, você não sabe dar aula. Há tantas coisas que fazemos que dá orgulho e outras nem tão boas... O que estamos fazendo que não estamos dentro desses padrões? Ou existe um padrão? A gente tem que seguir um padrão? Por que não está todo mundo numa unidade? Será que essa coisa é tão estanque, tão fechada, tão certinha?

A professora de matemática discute a relação entre a pontuação, a entonação e a semântica para a compreensão do que se lê. Para ela, estão essencialmente correlacionadas. Procuro incentivar a discussão fazendo menção ao que o professor de ciências tinha falado anteriormente sobre o papel da entonação. A conversa caminha com exemplificações.

D11 – Eu vejo o seguinte: quando a gente lê, está recebendo a informação. Mas, se você não ler corretamente, pausadamente, como ele falou, você não vai adquirir conhecimento. Informação é tudo que chega a nós, mas nem sempre a informação se transforma em conhecimento. Saber ler com a devida entonação, com a devida pontuação e entender cada palavra, quer dizer, eles tem que chegar a 6ª série e já ter uma boa sinonímia para que possam entender. Daí eles transformarão informação em conhecimento para aquele conhecimento ser transformado em sabedoria, que é usada no problema, usada na vida prática.

.....

P: O D12 falou da entonação, que ele lê porque acha a entonação importante. Vocês falaram em interpretação, a questão de sentido. Será que a gente pode correlacionar uma coisa à outra? Será que a entonação ajuda no sentido? Não ajuda? Como vocês vêem isso?

D9 – Ajuda sim. Basta que a gente pegue um texto e leia completamente ignorando a pontuação, que vira um código estranho.

D13 – Tem uma professora na escola que foi aposentada por causa de uma vírgula.

P – Como que é isso?

D13 – Foi a interpretação errada da lei por causa da posição da vírgula.

D9 – Tem aquele texto que toda professora de Português costuma usar quando dá pontuação – o testamento. Ao mudar a vírgula de lugar, a herança vai para um, vai para o sobrinho, para o advogado, para os pobres.

Da mesma forma que nos demais, a multimídia foi assunto de discussão deste grupo. Premidos pela evidência do uso cada vez mais acentuado da internet, celulares, jogos eletrônicos e da televisão, em que a visualidade predomina, os professores percebem que os recursos de que eles dispõem na escola ficam aquém daqueles a que os alunos corriqueiramente têm acesso. Entendendo que, ao se abordar o tema leitura, a referência é a da linguagem verbal, mais especificamente o livro, apontam para as suas dificuldades. A professora de inglês utiliza o substantivo *entrave* para se referir a essas dificuldades, que se aprofundam devido à concorrência entre os meios de que dispõe a escola e os recursos multimídias. O emprego do advérbio *talvez* insinua ao interlocutor uma possibilidade de a internet auxiliar a leitura. Mas essa possibilidade logo se dissipa, pois, segundo ela, a falta de consulta à enciclopédia em papel prejudica a leitura. Entretanto, a utilização da preposição *até* a engloba entre os que, assim como seus colegas, são usuários do mesmo recurso. Como dois lados ocupantes do mesmo espaço, a escola, uns são adeptos do livro; outros, são “multi”. Os que ocupam o primeiro lado têm a capacidade de concentração, ao contrário dos demais.

D13 – Hoje o maior entrave para trabalhar leitura e querer que o aluno tenha hábito da leitura é o mundo visual. A Internet congrega as duas vezes, mas há uma concorrência muito grande. O aluno quer essa coisa dinâmica, a gente tem problemas aqui com aluno com celular, joguinho; eles têm essa necessidade da imagem, do som, de videogame, de televisão, de computador. Talvez a Internet traga pontos positivos como a leitura; cada vez mais os alunos estão buscando informação por esses meios. Difícil o aluno ir na biblioteca buscar uma enciclopédia, ele vai lá no “Google” coloca a palavra – até a gente faz isso. Até os alunos mais carentes têm acesso, essa garotada está conectada direto em qualquer coisa visual. A concentração nossa para a leitura de livros é maior; para eles é tudo “multi”, ele não fica concentrado muito tempo na mesma coisa.

A pergunta que faço tem como objetivo ampliar a discussão. *P – Isso é bom ou é ruim?*

E a professora de português aponta a necessidade de a escola se rever (*A escola vai ter que passar por um processo de mudança...*) para poder continuar sendo interessante para o aluno. Usando de metáfora, poderíamos dizer que, segundo eles, se trata de uma luta em que os embates são constantes (*é perigoso no exagero, a gente pega 15 minutos de concentração*), e em que a escola, para não perder (*não que vá se render totalmente a esses meios, mas de repente para o aluno a escola está sendo desinteressante por não acompanhar essas mudanças*), precisa repensar a sala de aula, refletir sobre os ambientes de ensino e aprendizagem, reconfigurar conceitos e práticas (*e nós não estamos sabendo como lidar*).

O assunto os angustia tanto que, ao término da entrevista, ao perguntar se eles gostariam de acrescentar mais alguma informação, algum dado, a professora de inglês retoma a discussão. Os professores se dividem entre os que tratam do relacionamento entre a escola/leitura e multimídia como conflituoso (*não que vá se render totalmente a esses meios, eu vejo a leitura multimídia como minha inimiga*) e os que procuram neutralizar a visão conflituosa (*Tem que conjugar.*).

Enquanto os professores da escola 1, nos dois grupos, associaram a facilidade ou a dificuldade na leitura de textos com o contexto socioeconômico em que vivem os alunos, os do primeiro grupo da escola 2 não tocaram nesse tema. O fato de os alunos daquela escola serem todos oriundos da mesma comunidade em que a escola está inserida parece trazer aos professores um olhar mais genérico, como uma massa que tem características semelhantes e em que as particulares são pouco percebidas. Assim, não “saltam aos olhos” diferenças socioeconômicas entre os alunos: eles se caracterizam homogeneamente como pertencentes à mesma comunidade, com dificuldades semelhantes, rostos e comportamentos padronizados

conviventes naquele ambiente comum. A linguagem, gostos e hábitos pouco diferenciados entre eles caracteriza um capital cultural incorporado comum (BOURDIEU, 2004), que reflete o capital econômico das famílias dos alunos daquela escola. Não havendo distinções socioeconômicas e culturais significativas entre eles, tornam-se um todo indiferenciado, considerado pelas semelhanças que o constituem.

Entre os que admitem que são leitores e os que admitem não conviver muito com ela, organiza-se o grupo de professores entrevistados. Tal como textos tecidos no vai e vem das histórias pessoais e sociais, enunciam-se entre eles experiências de mundo de quem *deveria ter mais acesso à leitura, para ter uma bagagem* ou da mãe-professora que procura respeitar a filha *por não ser a leitora como eu fui, como eu tenho que ser no dia-a-dia dessa disciplina de português*. Há unanimidade ao afirmarem que, para trabalhar a leitura, o professor precisa ser leitor. “A expressão do leitor é a sua ‘escrita’, leitura que se estabiliza por um momento, num poema, numa partitura, numa imagem para longe mover-se, pelos olhos de outros leitores” (YUNES, 2002, p.33).

A entrevista se encerra com a professora de português retomando o questionamento de a quem cabe o trabalho de leitura na escola. Sua enunciação reflete a angústia dos que procuram olhar a escola como um espaço de letramento. Crítica à mecanização do fazer docente (*As perguntas estão todas prontinhas, tem que respondê-las de acordo com as respostas do livro.*), enfoca mais uma vez a leitura como sendo a do mundo, incluindo-se dentre os que precisam refletir sobre o assunto (*Não temos consciência de tudo que está acontecendo é leitura o tempo inteiro...*). Se antes afirmara que a leitura é tarefa para se trabalhar na aula de português, agora termina com o desabafo comum entre os professores da área (*...e a culpa principal é do professor de português.*). Percebo que ao longo da entrevista ela ora ocupa o lugar de locutora e enunciadora que se alinha aos que atribuem a todos os professores a responsabilidade do desenvolvimento de atividades de leitura, ora ocupa o lugar de locutora e enunciadora dos que entendem que se trata de atribuição somente do professor de português.

4.4.3 - Políticas de leitura

O grupo não se sente contemplado por uma política municipal de leitura ou, mesmo internamente, da escola. Constata que há atividades isoladas de professores que se propõem a

desenvolver um projeto, ou um trabalho na disciplina que lecionam, mas não se constituem políticas. Suas falas são permeadas por palavras que mostram um sentimento de carência: é o uso do verbo *ter* para falar da obrigação, do que ainda não está constituído, seguido do verbo *precisar*; o emprego repetido do advérbio de negação, a repetição do verbo *faltar*.

P – Vocês consideram que a escola, como um todo, deve ser promotora de leitura ou determinados professores devem ser promotores de leitura?

D11 – Tem que ser um projeto de todos. É preciso criar o hábito de leitura em nosso ensino, tem que ser uma unidade escolar.

P – Existe uma política da escola em relação à leitura?

D13 – Eu vejo que a maioria dos professores incentivam, mas não faz parte de um projeto, ou algo incorporado. Por exemplo, nos faz falta uma dinamizadora de leitura, que passe nas salas e desenvolva isso; a gente tem falta de pessoal na biblioteca, pessoal sobrecarregado com catalogação e atendimento de alunos. Não tem esse trabalho da dinamizadora junto com os professores de português promovendo rodas de leitura; isso aumenta o interesse do aluno ao saber que há este projeto.

Apesar de alguns dentre eles afirmarem que, mais do que se sentirem responsáveis pela leitura na escola, promovem atividades que corroboram esse sentimento de responsabilidade, é ao professor de português que atribuem a maior responsabilidade. A professora de inglês aborda esse fato ao reclamar da falta de um dinamizador de leitura *junto com os professores de português*. Assim, há uma distância entre o que eles entendem ser o correto, o que gostariam que acontecesse e o que eles executam. Eles não se sentem uma *unidade*, conforme falou o professor de ciências. Falta-lhes uma política para dar concretude ao seu desejo e consistência ao seu trabalho.

D9 – A gente ainda tem muito colegas de trabalho que não se sentem responsáveis pela leitura de um livro, de um texto; ficam voltados mais para os seus conteúdos, como, nós professores de português, temos muito mais textos, variados, talvez o livro de ciências, de inglês e de matemática não tenham tanto. O professor de português ficou muito focado, porque lê e interpreta, e outras disciplinas têm outras coisas a fazer.

D10 – Às vezes, se a turma vai mal, há profissionais que comentam o que o professor de português está fazendo, colocam somente nas costas deste, que é responsável pela falta de compreensão ou falta de bagagem, como se promover a leitura fosse a tarefa só do professor de português.

P – Vocês, que não são professores de português, como vêem isso?

D11 – Eu estou pegando uma 6ª série que estão lendo muito mal. Quando dou matéria nova, faço cada um ler um parágrafo porque no livro fala um pouco da história da matemática. Eles chegam ao 6º ano lendo muito mal. Quando começam a ler a segunda palavra, já esqueceram a primeira. Eu incentivo, mesmo que nada fique disso, acho que hoje ele gagueja, mas amanhã vai ler com pontuação porque na minha disciplina é muito importante a leitura. Não existe matemática, não existe ciência sem ter leitura. Eu sou uma leitora compulsiva, acho que tem que ser trabalhado por todos os professores. Mesmo que ele leia menos na aula de matemática, de física, química, vai se construindo o hábito de leitura.

D12 – É muito difícil você pegar um professor de história ou de geografia utilizar uma poesia para ajudar determinado período. Há a busca de informação daquele texto, mas no intuito de explorar conteúdo. Os professores de português reclamam que os outros professores não dão interpretação.

A professora de matemática, dentre eles a mais contundente, questiona os colegas. Seu questionamento (*até que ponto*) provoca e traz à tona pensar-se numa política assumida, incorporada aos querer e fazer dos atores da escola. Entre a exigência oficial (*Será que tem que vir por escrito*) e a incorporação da cotidianidade: *D11 - Até que ponto podemos dizer que não tem uma política de leitura? Será que tem que vir por escrito?*

Sua contrapalavra detona novas reflexões. A colega de educação física prontamente se manifesta, momento em que emprega duas vezes a negação. Em sua opinião, o documento caracteriza a oficialidade. Se escrito, em coletivo, a possibilidade de comprometimento é maior (*Eu acho que é porque tem que vir escrito, documentado e sim, uma coisa que será feita por todo mundo porque entendeu o objetivo.*). A partir do momento em que o texto refletisse o pensamento dos professores, teria mais possibilidade de ser compreendido, incorporado ao cotidiano e, conseqüentemente, aplicado. O que enuncia é constituído pela oposição entre o factível, em que são usadas as palavras *todo mundo*, *viável* e *comprometimento*, e o inexecutável, com o uso da palavra *utópico*.

D10 – Eu não vejo assim não, D11. Eu acho que é porque tem que vir escrito, documentado e sim, uma coisa que será feita por todo mundo porque entendeu o objetivo. Sentaríamos e colocaríamos no papel o que fosse viável e não utópico. Passa pelo comprometimento do professor, temos colegas (não especificamente aqui) que só pensam na questão do salário.

A professora de inglês refere-se então à implantação das coordenações de língua portuguesa nas escolas, política recém-adotada pela Secretaria Municipal de Educação, como uma atitude positiva, por ter dado unidade à ação pedagógica (*...todos trabalhando leitura utilizando os mesmos títulos...*).

D13 – A disciplina de língua portuguesa teve um avanço porque temos reuniões semanais com a coordenadora; todos trabalhando leitura, utilizando os mesmos títulos – um ou dois por bimestre que toda a escola vai estar trabalhando, analisa as sugestões dos livros e acrescenta.

Sua enunciação é interrompida pelo professor de ciências, que passa a abordar a necessidade de motivação docente e discente para o sucesso em relação à leitura (*riqueza de experiência, emoção, dedicação, incentivo, elogio, estímulo*), em contraponto ao afastamento da leitura (*ponto ruim, negativamente, pavor*).

D12 - Eu gosto de analisar os gráficos em ciências; quando não tenho o hábito de ler um artigo por exemplo, quase nunca vou trazer para a disciplina. No conjunto, eu gosto do gráfico, ela gosta do livro, ela adora livro, então, cada um acaba trazendo um tipo de experiência, o aluno acaba tendo na escola toda riqueza de experiência de cada profissional, se todos trabalharem com a mesma emoção, com a mesma dedicação. A instituição é fundamental para esse incentivo sim, antes de sermos professores somos seres humanos e ser humano é movido a elogio, e precisamos de estímulo. Se eu faço um trabalho, e a direção vê que trabalho é esse. Se, no Conselho de Classe, você é elogiado pelo colega, vai querer melhorar ainda mais no próximo semestre. Até para o aluno: se eu pego a leitura sem motivação, o aluno não quer aquilo, ele vai ter a leitura como um ponto ruim, então eu estarei usando a leitura negativamente, ele vai ter pavor da leitura. Outra coisa: até que ponto eu devo falar assim: “eu quero que você leia” e ele diz: “não quero, não quero”, até que ponto forçar? Porque daqui a pouco ele vai olhar para mim com pavor.

Empolgado, estende-se para falar de sua experiência como aluno do ensino fundamental, mais especificamente sobre atividades de leitura, que ele denomina *política grande em relação à leitura*, desenvolvidas na escola em que estudava. Sua enunciação plasma-se de construções em que se confundem o enunciador-aluno e o enunciador-professor: um constitui-se do outro, um é o outro (*...Eu detestava me expor quando estava na 6ª ou 7ª série. Saía tudo errado, era um caos para mim. Houve na escola uma política grande em relação à leitura, a equipe pedagógica começou a fazer atividades, e nós professores precisamos apoiar...*). Precisei ler e reler algumas vezes a transcrição da entrevista, além de recorrer à gravação, para poder entender se ele enunciava do lugar de aluno ou de professor. Percebi, então, que a criação do anacoluto (*...e nós professores precisamos apoiar.*) traz à atualidade de seu discurso as marcas de sua experiência de vida. Reforça minha percepção a forma como ele termina: *Um pouco disso eu trouxe. Aquilo me contaminou.*

D12 - Eu detestava me expor quando estava na 6ª ou 7ª série, saía tudo errado, era um caos para mim. Houve na escola uma política grande em relação à leitura, a equipe pedagógica começou a fazer atividades e nós professores precisamos apoiar. Primeiro a pedagoga foi à sala de informática

(eles gostam muito), batizou cada computador com o nome de um autor – um José de Alencar, outro de Clarice Lispector e os professores de português se interessaram por aquilo e fizeram um sarau de literatura; elas se caracterizaram e fizeram no palco e eles começaram a perceber quem era cada um lá do computador. Mostraram a história... A professora de português pega o livro que adota e escreve no quadro assim: “O que vai acontecer com Samanta? Samanta está em apuros no capítulo 13.” E ela começou a despertar a curiosidade em relação àquilo. Daí a professora de geografia gostou do movimento e quis fazer alguma coisa: “Samanta mora não sei aonde”, começou-se a interagir, criou-se a interagir e as pessoas se envolveram. Tinha um projeto, as pessoas iam ao pátio, queriam contribuir, era comentado no Conselho de Classe, porque tinha emoção, você era ouvido, aplaudido. Um pouco disso eu trouxe, aquilo me contaminou.

É presente o desejo por coordenações de área. Os professores de português e matemática, já contemplados, referem-se a ela com júbilo; todos entendem que sua constituição daria a unidade tão almejada por eles às ações pedagógicas. Uns têm *sorte*, porque a coordenação pode *puxar o carro, montar alguma coisa, ir tocando fogo, ser cri-cri, mobilizar a escola*. Transparece o sentimento de incompletude, ou de completude, no caso dos que podem contar com os colegas coordenadores. Talvez mesmo de segurança e apoio. A professora de português esboça o que paira entre eles: *Que pena que não existe coordenação de ciência, de educação física, de ensino religioso... é que na verdade, se existisse uma coordenação única em que todos abraçassem, na verdade tudo que você falou, D12, pode ser resumido numa palavra: todos terem vontade. Será que essa vontade só existe porque é na escola particular?” Teriam a possibilidade de “fazer essa história”.*

É recorrente o tema da unidade de ideias, da união entre eles. Para isso, há a necessidade de uma política institucional, o que embasaria as decisões e as ações. Segundo as professoras de português e matemática, a escola pública precisa funcionar como uma empresa. Entendo que elas trazem à discussão a ideia de empresa como empreendimento de todos para a realização de objetivos comuns. É um *projeto político de todos, uma unidade realmente*. Para exemplificar, a professora de matemática refere-se ao Centro de Estudos Supletivos de Teresópolis, conhecido pelos que moram na cidade, como é o meu caso, como de boa referência.

D9 – O que eu concordo com você é que a escola é uma empresa e a gente ainda não descobriu isso. Se nós fizéssemos, essa escola uma empresa, ela funcionaria.

D11 – O CES, onde eu trabalhei vinte e dois anos, se transformou numa empresa. Não é à toa que o CES daqui de Teresópolis tirou nota máxima. Nós tivemos alunos aprovados para Engenharia na UFRJ. Eu trabalhava com ensino médio. Fizemos uma campanha de textos – houve textos lindíssimos

escritos por nossos alunos. Temos filmes, e é uma escola pública, tivemos projetos maravilhosos. É uma escola 10. Foi uma escola que começou com duas salinhas e teve um projeto político de todos; foi uma unidade realmente. Tivemos alunos que mandaram textos para jornal, que ganharam prêmios em fotografia. Se não for um projeto político da instituição, acho que não vinga. Ele pode até nascer, mas...

D12 – Onde todos, fazendo aquele projeto.

4.4.4 - Formação dos professores

Os professores dizem se ressentir de uma formação de professores, inicial ou continuada, que lhes forneça conhecimento para, com segurança, desenvolverem seu trabalho com desenvoltura. Em especial em relação à leitura, principalmente os que lecionam outras disciplinas que não português, mencionam a importância da formação continuada como orientação e apoio ao trabalho didático-pedagógico. A formação continuada seria *um norte*, na concepção do professor de ciências.

P – Como vocês vêem a formação continuada? Deveria haver uma formação continuada em leitura com essa perspectiva de uma política de leitura para escola? Vocês acham que teriam condições ou não? Como poderia acontecer ou não acontecer?

D12 – Claro que teria. Principalmente para desenvolver um projeto desse tipo, deveria dar orientação para a equipe. Se a escolha fosse minha, eu daria um rumo, onde tivesse um leque de caminhos, mas com um começo. Já assisti uma palestra sobre diversos tipos de leitura em que você pode fazer dinâmicas para ler um texto, com os diferentes aspectos. Me despertou para aquela quantidade de coisas que a leitura poderia oferecer. Por exemplo, numa palestra dessas, você pode perceber uma ajuda, um norte.

A colega de matemática indica a falta de atualização do professor como o grande atraso da escola no país. Reflete a política do MEC na institucionalização da formação docente, tendo em vista que “o educador necessita constantemente repensar e aperfeiçoar a sua prática docente” (BRASIL, 2006, p.1).

D11 – Eu acho que a formação continuada deve existir não só em leitura, mas em todas as áreas. O dinamismo do mundo muda tudo. Em 96, fui para UFF fazer a quarta ou quinta pós-graduação, porque senão você fica defasado. Como vamos competir com as crianças que estão dominando tudo de mídia, se não estivermos nos reciclando, aprendendo coisas novas? Nós temos que aprender uma

coisa nova todo dia. O grande atraso da escola no Brasil é o professor desatualizado; o currículo é cada vez mais encolhido em vez de dinamizar as fórmulas de ensinar, está se suprimindo.

4.5 – Retrato quatro

Também no grupo quatro, a participação intensa das professoras permeou toda a conversa (APÊNDICE G). Comum entre os grupos, manifestou-se a necessidade de poder falar das suas angústias, ter alguém para as ouvir e contribuir para uma pesquisa que possa apontar para caminhos marcados também pelas suas vozes. As professoras deste grupo, a exemplo dos demais, mantiveram-se todo o tempo interessadas, atuantes, ligadas à proposta apresentada.

Como o local a nós destinado para o encontro do primeiro grupo da escola 2 não era muito favorável à atividade, solicitei um outro, onde houvesse a possibilidade de mais tranquilidade e menos barulho. Entretanto, não fui bem sucedida. Em todos os cantos da escola reverberava o intenso som do sinal orientador do término e do início das atividades, assim como o barulho provocado pelo trânsito dos atores escolares. Da mesma forma que no grupo anterior, por algumas vezes, não foi possível ouvir o que era enunciado, com certo prejuízo da gravação.

4.5.1 – Sentidos de leitura

No quarto grupo, os sentidos atribuídos à leitura não se distanciaram dos demais. Ler, também para elas, possibilita que tomemos conhecimento do que se passa ou do que se passou no mundo. A professora de história, talvez por influência da área, considera que ler é fundamental para que se saiba o que acontece com outros povos, com outras civilizações, com outras culturas.

D18: Eu sinto que há uma necessidade muito grande daquela leitura se tornar intensiva em função do distanciamento cultural das civilizações que eles têm contato através dos livros.

Ainda enfocando a leitura como informação, surgiu entre elas a discussão de que a curiosidade, ou a necessidade, de se aprofundar um assunto de que se tomou conhecimento, impele à leitura. Seria o princípio da investigação como motivador a explicações, dados de

coleta e difusão de notícias, motivando a informações, que levam a outras informações; o desafio pelo conhecimento, que leva a textos e a muitos outros textos. Uma das professoras de português denomina de *interesse* essa compulsão.. Tendente a defender sua tese, por três vezes em momentos diferenciados se refere dessa forma à motivação à leitura.

D14: É uma questão de interesse.

P: Como é isso, D14? Uma questão de interesse...

D14: Eu, por exemplo, não sou uma leitora de livros até porque minha vista não ajuda — embaralha, embaça. Eu já leio jornal, uma revista, alguns artigos da revista (dependendo do que for, do que me interessa). Não é uma leitura ...

Para ela, há uma escala que vai do interesse à necessidade ou obrigatoriedade de informação (*Já entrei na fase de que não leio só o que tenho interesse, mas consigo ler o que devo ler.*). A necessidade estaria vinculada à cotidianidade dos acontecimentos, aos contatos com a pluralidade de linguagens. Para firmar isso, emprega a forma verbal *devo*: não é só o interesse que a impele; ela já está num estágio em que lê o que se deve ler.

D14: Eu acho que há muito o interesse. Já pensei muito em entender matemática, até mesmo por uma questão de vaidade (...). Enquanto eu não consigo calcular quantos quilômetros andei em relação ao quanto gastei de combustível... Soma daqui, subtrai dali e está na tua cara e aí entrei na conclusão de que ler faz bem, que consigo ler bem. Já entrei na fase de que não leio só o que tenho interesse, mas consigo ler o que devo ler. Então leio matemática, é uma linguagem, já que existem tantas linguagens.

Uma das professoras de português compartilha com a colega a ideia de que a curiosidade por um assunto vem a ser um elemento motivador à leitura. Recorre a sua própria experiência como exemplo. Chama a atenção para um detalhe: o registro linguístico precisa estar adequado ao leitor. O emprego da exclamação, a reiteração da forma verbal *lia* (que expressa a sucessividade de insistências), as orações curtas, coordenadas assindeticamente, o emprego da forma verbal *enrolava* e do advérbio *mesmo* expressam a dificuldade que encontrou na tentativa de leitura de livros sobre determinado assunto. Na gravação em áudio, a fala rápida e entrecortada veio a ser a forma como expressou o que para ela foi uma tarefa árdua.

D15: Eu tinha muita curiosidade de entender filosofia, aqueles gregos, os deuses, como surgiram. Daí eu ganhei o livro “A História dos Deuses”. Que cão! Eu lia, lia, aquilo enrolava, eu queria as explicações, (...) eu não conseguia mesmo com vontade. Li alguns, mas parei. Achei alguns livros mais técnicos, com linguagem mais letrada, mais difícil. É preciso uma linguagem mais voltada... A Ruth Rocha pega a história do Brasil e conta para criança, daí ela usa uma linguagem para isso.

Para o grupo, a leitura vai além da mera decodificação. O domínio do código faz parte do processo, mas ler tem como finalidade extrair sentido. Ato complexo que se desenvolve com o conhecimento do léxico, dos processos sintáticos, ortográficos e fonológicos, a construção de sentido depende das experiências de vida, dos conhecimentos prévios do leitor. Por isso, a mediação é fundamental. Ao mesmo tempo que o mediador facilita e estimula o contato com o mundo da leitura, precisa valer-se das leituras do mundo já realizadas pelo leitor.

Uma das professoras de matemática aborda esse assunto. Para enfatizar que a leitura ultrapassa a decodificação, vale-se da restrição expressa pelo advérbio *só* seguida pela expressão *juntar letrinhas*. O recurso ao diminutivo atribui caráter depreciativo à palavra *letras*, significando, neste caso, o ato de decodificar (*D17: (...) Leitura é isso: a gente ler e entender o que leu porque só juntar as letrinhas, isso não é leitura.*). Quando se refere à relevância do papel do mediador, em especial no ambiente escolar, recorre a sua própria experiência (*...eu tiro assim por mim...*). Revela-se como alguém que, por não ter convivido com bons mediadores, tem resistência em se realizar como leitora. Enfatiza o sentimento de privação ao utilizar os advérbios *realmente* e *não*, além do verbo *falta*. Mais tarde, retoma: *Porque eu acredito que não fui incentivada*. Mostra o esforço que empreende para superar-se ao empregar a locução *quero ler*; a consciência da importância que atribui à leitura com a utilização do verbo *sei*; o sentimento de imperfeição manifesta-se com o uso do verbo no futuro e o adjetivo *importante*. Ilustra o que diz servindo-se de uma situação vivencial: a impossibilidade de conseguir ler um livro da área em que atua (*na minha área*), a que ela atribui valor positivo (*muito interessante*). Estabelece-se um embate entre gostar de ler e precisar ler: o livro é da área, ela é impelida à leitura, mas se frustra, pois não consegue vencer a resistência ao aparente objeto de desejo *que está lá guardado até hoje*, dando a entender que sua aquisição já tem algum tempo.

Parece que não é só o fato de ela não ter sido incentivada a ler quando no início da escolarização que lhe provoca a resistência à leitura. Tendo a interpretar que, mais do que isso, é o fato de convencer-se de que, por não ter sido contemplada com bons mediadores, não é capaz de ler adequadamente. Baseio-me no emprego do verbo *acredito* na sua afirmação *Porque acredito que não fui incentivada*.

O final da sua enunciação retoma o tema do prazer de ler, que já havia sido tocado “en passant” pela colega de matemática ao se referir ao processo de alfabetização de sua neta, ou mesmo por uma das professoras de português. Ela provoca o aprofundamento da discussão.

Continua a referir-se a exemplos de sua história de vida como detonador de suas observações. Dessa vez o referencial é construtivo: trata-se de uma experiência bem sucedida quando, aluna no curso Normal, participou das atividades do Projeto Ciranda de Livros, que ela chama de *Ciranda, Cirandinha*.

As colegas se sentem motivadas a prorrogar a discussão. Sucede-se a manifestação de uma das professoras de português e da outra de matemática. Mais adiante, retomam o tema, mesmo que indiretamente. Ao longo da entrevista, tocam nesse assunto em diferentes momentos. Mais do que nos outros grupos, a questão do prazer de ler ocupa espaço considerável das discussões. Relacionam-se ao campo semântico do prazer as palavras *encantar, gosto/gostar/gostei, adorei/adoro, vontade, sede de correr atrás, comi livro, atraiu*, além do próprio substantivo *prazer*. O prazer da leitura, para elas, ocupa o lugar das coisas lúdicas, do jogo que, mesmo trabalhoso, supera o empreendimento do esforço. Verifico que tanto tratam da relação fetichista com o texto lido, do prazer que causa o emprego metafórico de certas palavras, como se referem à fruição da leitura, ao texto que desestabiliza o leitor, que o faz pensar além do que ali está registrado (BARTHES, 1984). Baseio minha constatação principalmente ao perceber a referência da professora de matemática ao encantamento pela leitura experimentado por sua neta, por exemplo (prazer da leitura) e a menção da colega de história a uma situação em sala de aula em que ela e os alunos foram desafiados por determinado texto que dependia de outros conhecimentos que não somente os da área para a sua compreensão (fruição do texto).

D18: E as crianças e eu tínhamos que resolver aquele problema; tinha que achar um valor, uma série de incógnitas. Não sabia de onde saía aquele número e aí algumas crianças foram se interessando porque as coloquei para pensar; outras foram pensando junto (...) Uma experiência muito interessante.

D16: A minha neta está aprendendo a ler; eu vejo que ela quer ler tudo, qualquer lugar em que ela pára, quer ler. Então eu acho que esse “encantar” da leitura vai se quebrando com o crescimento, com a massificação que a gente faz.

Uma das professoras de português acrescenta outra abordagem: as práticas de leitura são socialmente construídas:

D15- [...] Tem que ler? Depois que criar afinidade, depois que está pronto. Quantas vezes eu leio ‘fulano’ e não entendo.

Aproveitando a discussão que surgiu entre motivação para ler e o prazer da leitura, procuro provocar: o que, na sua concepção, faz com que alguns se interessem por

determinados temas de leitura; outros, por outros? A professora de história recorre à fundamentação das múltiplas inteligências para responder. Segundo ela, a multiplicidade de inteligências explica a diversidade de gosto por gêneros e temas.

D18: Eu acredito na multiplicidade das inteligências. Eu não consigo olhar para o ser humano e não entender que nós todos não temos as mesmas habilidades. São habilidades que não estão desenvolvidas. (...) Já vi criança sacar de matemática, gráfico facilmente, sem ter tido histórico na escola. Então eu acredito na multiplicidade das inteligências; acho que a pessoa tem uma determinada tendência para lidar melhor com determinadas coisas. Eu também acho que a leitura não está vinculada só ao prazer. (...) Agora, eu acho que a leitura em si, porque não é só um instrumento de prazer, é um instrumento de entendimento, um instrumento de toque intelectual, de envolvimento, de aquisição de conhecimentos, conhecimentos que vão interferir na vida civil, então está além da questão do prazer.

Sentindo-me aguçada pela tese da professora de história ao correlacionar as múltiplas inteligências à leitura, recorri a Gardner, mencionado por Goleman (1994) para tentar entendê-la. Segundo o autor, há sete variedades principais de inteligência: a linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal e intrapessoal. Como Goleman não se aprofunda no assunto, vi-me instigada a procurar na produção do próprio Gardner as suas ideias a respeito do assunto. Meu objetivo não era o de me aprofundar, mas tentar entender um pouco o que a professora enunciara.

Para Gardner (2007), as pessoas têm formas cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes. Têm interesses e habilidades diferenciadas e não aprendem da mesma maneira. Embora possa haver diferença nos perfis particulares de inteligência, as inteligências funcionam juntas. Assim sendo, convivem na escola alunos com diferentes perfis, objetivos e interesses. Entretanto Gardner chama a atenção para o fato de que “a tendência biológica a participar numa determinada forma de solução de problemas também deve ser vinculada ao estímulo cultural nesse domínio.” (GARDNER, 2007, p.21).

Voltando à enunciação da professora de história, entendo que, na sua concepção, ela associa o interesse pela leitura de determinados gêneros ou áreas às origens biológicas de cada capacidade de resolver problemas, as inteligências múltiplas. (*Eu acredito na multiplicidade das inteligências. Eu não consigo olhar para o ser humano e não entender que nós todos não temos as mesmas habilidades.*) Ela, entretanto, toca na influência das interações sociais para o desenvolvimento dessas habilidades (*São habilidades que não estão desenvolvidas.*).

Recorro a Bakhtin (2003), para quem o outro desempenha papel fundamental na construção do sujeito. “Tudo o que dá valor ao dado do mundo, tudo o que atribui um valor autônomo à presença no mundo está vinculado ao outro...” (BAKHTIN, 2003, p. 126). Completo com Freire, ao afirmar que, como o ser humano exterioriza-se nas relações que estabelece, está em constante processo de construção de si mesmo, sendo, portanto, um ser inacabado. “Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si, de projetar-se nos outros, de transcender.” (FREIRE, 1987, p. 30). Acabo por ponderar que, embora possamos até considerar a Teoria das Inteligências Múltiplas para a tendência a privilegiar este ou aquele texto/gênero discursivo, cabe ao mediador de leitura proporcionar o contato com a diversidade de leituras, em seus suportes, áreas ou gêneros, com o objetivo de ampliar as possibilidades de seus interesses. Chego, então, à conclusão de que, como Gardner, a professora acredita que “a cultura circundante desempenha um papel predominante na determinação do grau em que o potencial intelectual de um indivíduo é realizado.” (GARDNER, 2007, p.47).

4.5.2 – Leitura na escola

À semelhança dos colegas, as professoras do quarto grupo afirmam a necessidade de todos trabalharem leitura. Entretanto, à exceção dos professores de português, todos eles dizem sentirem-se despreparados para lidar com ela. Uma das professoras de matemática deste grupo tangencia o assunto após a colega de português ter abordado a dificuldade dos professores em conseguir que os alunos leiam e interpretem (o *erro*):

P: Você é professora de português?

D15: (A professora faz sinal afirmativo com a cabeça.) Aí eu mostrei esse cartaz para eles e perguntei assim: “No cartaz, quem é responsável pelos ataques aéreos?” Responderam: “A dengue.” Eu percebi que estão confundindo a doença. Aí eu voltei e expliquei. Às vezes, para a gente está claro, mas para eles não... Onde está o erro aí? Para a gente, a ideia de ler e interpretar... eu acho que a gente não está conseguindo chegar exatamente ali.

D16: Se isso fosse dado mais vezes, até em matemática mesmo. Eles teriam que olhar, definir.

P: Todos os professores devem trabalhar leitura, é isso?

As demais colegas não só reconhecem esse trabalho como gostariam de saber como trabalhar melhor a leitura, a exemplo das de português. D16 se refere a esse despreparo como *mesmice*. Angustuada, embora aponte para o fato de que todos os professores são responsáveis

pela leitura, afirma não obter êxito. Sua sensação de impossibilidade expressa-se pelo uso do conectivo *mas*, em que o contexto situacional nos permite perceber uma distância entre a intenção e a concretização, introduzindo uma oração em que se encontra o pronome indefinido *alguma* determinando o substantivo *coisa* (ela vivencia a impossibilidade, mas não sabe definir sua causa), o demonstrativo *nesse*, que reforça o objeto de indefinição, e o advérbio de negação num período iniciando seu julgamento a partir da experiência própria com a utilização do verbo *acho*. (*Acho que todo professor trabalha com leitura, mas tem alguma coisa nesse mecanismo de leitura que a gente não está sabendo.*). Refere-se ao domínio de estratégias de mediação de leitura como algo inacessível, uma porta fechada da qual ela e os colegas que não os de português (*a gente*) não têm a chave. Tal como o José, de Drummond, suas tentativas de superação das dificuldades (*Eu proponho diversos textos, diversos enunciados.*) esbarram constantemente em obstáculos maiores que a sua capacidade de os superar (são o que ela denomina “mecanismo de/na leitura”). Sem a chave, não conseguem sentir-se seguros (*a gente não tomou posse*) no desenvolvimento de atividades de leitura (*para que possa dinamizar esse texto imenso em todas as disciplinas.*): o texto imenso vem a ser a própria escola.

Procuro saber da outra colega de português como ela vê a questão. Para ela, o motivo de os professores não trabalharem leitura nas aulas consiste na visão conteudista de ensino, exigência tanto das famílias quanto da Secretaria de Educação. Mesmo nas aulas de português, a visão conteudocêntrica empobrece a dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem. Segundo a professora, torna-se um impeditivo para que se amplie o acesso à diversidade de leituras. Enfatiza a construção de um cenário desfavorável à variedade e aprofundamento de atividades de leitura ao empregar reiteradamente o verbo *tem*, para expressar a obrigação em trabalhar o conteúdo, o uso do verbo *atropelado*, seguido dos verbos *atropelando*, *tumultua* e *perde* usados reflexivamente. Como consequência, criam-se lacunas, expressas pela repetição do verbo *deixa*, pelo substantivo *importância* e pelos verbos *aprofundar* e *expandir*, seguidos da oração *de repente ter outros horizontes*. A impossibilidade de horizontes promissores é expressa no emprego do *menos* (*menos conteúdo, menos atribuições*) em contraposição ao *mais* (*e dar mais importância à leitura*).

D19: Eu acho que a gente é muito cobrado pelos pais, de um modo geral, do conteúdo em si. Toda vez que a gente trabalha com leitura, com texto ou alguma coisa desse tipo, tem que ser muito rápido – a gente passa muito pelas coisas. A gente deixa de dar tanta importância. A gente tem um projeto de

poesia, tanto da Secretaria de Educação quanto da Olimpíada, mas nesse momento, nosso conteúdo, nosso tipo de produção é outro.

A pressão sofrida provoca uma turbulência na sua prática pedagógica: ao mesmo tempo que se veem premidas pela necessidade de atender aos anseios das famílias dos alunos, sentem-se em falta com o próprio ato de ensinar porque dizem perceber uma lacuna que se cria a partir daí. Sua tentativa de atender ao esperado pela sociedade e ao que elas entendem como também importante, ou seja, *trabalhar histórias em quadrinhos, poesia e o conteúdo*, provoca nelas uma sensação desconfortável de privação e incompletude, em que *então, a gente acaba se atropelando, se tumultua e se perde, deixa de dar tanta importância, deixa de se aprofundar mais, de expandir mesmo o assunto, de repente ter outros horizontes*. Cria-se uma ambiguidade: os horizontes a que D19 se refere tanto são os deles como dos alunos. Os professores se veem impedidos de expandir os seus horizontes e de, por isso, ampliarem as possibilidades de seus alunos.

No caso da professora de matemática, manifesta-se no uso da locução *fica restrita* (D16- *A leitura fica restrita à unidade escolar.*), no emprego dos verbos *favorece* ou *prejudica* (*Tem um perfil cultural que favorece ou prejudica segundo a nossa prática, né?*). Sua enunciação termina com o verbo *entristece* (*Sei lá, às vezes fico pensando que isso nos entristece.*). Reparo que elas se referem à própria frustração; há entre elas um sentimento de compartilhamento desse sentimento, como uma espécie de comoção profissional em virtude da carência, ou talvez da impossibilidade, de trilhar rumos considerados por elas mais produtivos. Chego a essa conclusão quando percebo que não falam de si; incluem-se num todo ao qual se referem como *a gente, nossa, nos*.

D16: A leitura fica restrita à unidade escolar. Tem um perfil cultural que favorece ou prejudica segundo a nossa prática, né? Sei lá, às vezes fico pensando que isso nos entristece (...).

Premidas de um lado pela exigência social em se trabalhar o conteúdo; de outro, em diversificar o contato dos alunos com textos e gêneros discursivos, uma das colegas de matemática provoca uma reflexão: o papel da mediação no desenvolvimento da leitura. Sua interferência incentiva as demais a se manifestarem. O assunto as empolga; todas acabam expondo sua opinião. A discussão fica entre a atribuição dos professores como mediadores e a da família. À escola compete complementar ou mesmo desenvolver o que a família não conseguiu. Recorrem aos verbos *facilitar* e *atrair*, aos substantivos *incentivo*, *cultura*, *estímulo* para se referirem às atribuições da escola. Quando se referem à família, empregam o substantivo *incentivo* ou o gerúndio *estimulando*. No segundo caso, a leitura é algo natural do

ambiente familiar. Incorporada ao cotidiano, vem a ser um habitus (BOURDIEU, 1998) da família.

D14: É sobre o incentivo da família. O pai ou a mãe pode até não ser leitor de livros, de enciclopédias, mas ele tem o hábito da leitura, de ler um jornal, no todo, a criança vai se familiarizando, vai buscando.[...]

Quando isso não acontece, por não fazer parte do capital cultural dos alunos, precisa haver um esforço grande dos professores para que seja incorporada, favorecendo o êxito escolar.

D16: Acho que a gente tem mais dificuldade na sala de aula é facilitar.

P: A gente quem?

D16: Os professores, para atrair os alunos para a leitura.

(...)

D14: Acho que é questão de incentivo, de cultura. Como são os professores que estão buscando coisas novas.

D18: (...) Eu vou lendo, mostrando a gravura. Agora, eu sou leitora. (...) Por exemplo, “quem foi que perdeu?” Meu pai lia muito, minha mãe lê muito, tenho dois irmãos que lêem compulsivamente. Com certeza, a questão da família estimulando é certa.

Entre os professores de português surge o assunto da obrigatoriedade da leitura. Uma das professoras da área estabelece uma diferença entre as leituras necessárias ao seu desempenho profissional, mesmo que enfadonhas, e aquelas que são pedidas aos alunos para ler. De um lado, a exigência profissional (*por força da obrigação*); do outro, a sua tendência a trabalhar textos interessantes aos alunos. Nesse momento, critica os colegas que optam pela obrigação de leitura dos alunos, mostrando-se como alguém que não pactua dessa prática. O emprego do substantivo *absurdo*, do verbo *obrigar* e do adjetivo *maçante* referente a *texto* denotam a sua reprovação por tal estratégia.

D15: A gente tem responsabilidade sobre isso sim. É igual à questão de ler – outro dia estava conversando com um professor amigo meu essa questão de leitura. Eu disse que eu, professora de literatura, não tinha lido nenhum dos livros extremamente chatos, mas que, por força da obrigação, e que não tenho coragem de passar para um aluno meu o livro que eu não gosto. Às vezes você acha que é isso que o aluno tem que ler. Eu acho um absurdo obrigar que o aluno leia um texto maçante.

D19: Sem atrativo.

D15: Passar livro para os alunos lerem, por exemplo. Na escola particular já há os livros a trabalhar por bimestre. A gente está tentando escolher um livro que eles gostem; eu acho que a gente peca por isso – acaba trazendo coisas que o aluno não gosta.

Com exceção de uma breve participação da colega de português, não encontra eco entre as colegas. Quem sabe, o silêncio fala representa a corporificação da máxima popular de “quem cala, consente”. Talvez possamos entendê-lo como próprio de quem não se sente à vontade para expressar sua opinião por não ter parado para refletir sobre a questão. O certo é que uma das professoras de matemática acaba por mudar o foco do diálogo para o uso do livro didático. Aparece então a figura do objeto livro didático como suporte mais usualmente utilizado na escola. Livro, na escola, na maioria das vezes, é o didático (ANDRADE, 1991; BATISTA, ROJO e ZÚÑIGA, 2008). Entretanto, na enunciação da professora de matemática surge a subutilização do livro didático (*eu não uso o livro com eles*). A oração *não abre a cabeça dele* utilizada para se referir ao livro didático em relação ao aluno possibilita dupla interpretação: ou a linguagem é hermética à compreensão do aluno (*uma explicação do conteúdo*) ou à compreensão da professora. Seu recurso à explicação do que se encontra no livro, em detrimento da leitura do texto propriamente, e à produção de resumo, torna-se uma forma de tradução, um filtro pelo qual passa o acesso daqueles alunos à leitura. Se na escola, muitas vezes, o livro didático é a principal forma de inserção na cultura escrita, no caso dos alunos dessa professora a inserção torna-se mais restrita.

Tal como nos grupos anteriores, em matemática as professoras dizem trabalhar a leitura no enunciado das questões e no texto dos problemas. D17 procura auxiliar os alunos. Sua ajuda se materializa na leitura oral que ela faz, tantas vezes quanto sua paciência permite. Além de mencionar que não se sente preparada para auxiliar os alunos na leitura dos enunciados ou problemas (*...não saber como ajudá-los.*), e que, por isso, às vezes não é bem sucedida (*Tento correr atrás de outros conceitos já estudados para facilitar, colocar de forma diferente, mas é complicado.*), ela atribui a complexidade para compreensão de um texto em matemática devido à linguagem da área (*Em matemática tem muita linguagem abstrata.*).

Da mesma forma que outros colegas da área participantes das entrevistas de outros grupos, uma das professoras de matemática diz fazer uso do texto dos enunciados das questões ou dos problemas como meio de obter uma resposta única, infalível, comum a todos os alunos. Em um primeiro momento, parece experimentar um movimento em direção à compreensão daquilo que o aluno elaborou (*Na minha disciplina, eu preciso entender a resposta...*). Mas a continuidade do que enuncia neutraliza a expectativa criada (*...que eu*

quero.). Entre precisar entender e querer interpõe-se, não uma ponte, mas uma lacuna. A professora não busca uma resposta do aluno, aquela a que ele chegou ou teve condições de chegar. Ela busca a resposta a que almeja: um tesouro escondido, nem sempre acessível à visibilidade do aluno, a sua possibilidade de compreensão.

Em história, a professora afirma recorrer a variados suportes e gêneros discursivos nas aulas. Ela diz valorizar o uso dos livros paradidáticos como apoio às atividades desenvolvidas (*que dão um pouco de suporte*). Segundo ela, a restrição de acesso a variados suportes de leitura e gêneros discursivos, e em linguagem adequada aos jovens, é um dificultador ao desenvolvimento da leitura na área. O que enuncia aponta para o fato de que possibilitar ao aluno acesso à diversidade de textos, suportes e gêneros discursivos e procurar selecionar textos com linguagem adequada à faixa etária dos alunos não significa distanciar-se dos termos e conceitos inerentes à área, ao que ela denomina de *linguagem mais técnica*. Sua enunciação é marcada linguisticamente pelos pronomes *a gente* e *nosso* quando se refere às mazelas por que passam os professores, de história ou não. Como se fosse porta-voz dos colegas, sua identidade docente permite-lhe o emprego dos referidos pronomes ao falar dos empecilhos ao aprimoramento das atividades de leitura na escola: não são de sua exclusividade, mas de todos. Quando se reporta especificamente a sua opinião, àquilo que reputa como sendo restrito ao seu universo, recorre aos pronomes em primeira pessoa do singular (*minha, eu, mim*).

D18: Eu sinto que há uma necessidade muito grande daquela leitura se tornar intensiva em função do distanciamento cultural das civilizações com que eles têm contato através dos livros. A gente sempre que pode utiliza muito imagem, filmes, textos não muito longos, sem muita informação. Agora, hoje em dia, há pouco mais de livros paradidáticos que dão um pouco de suporte para a gente fazer isso. O problema é a gente ter acesso a essas obras e poder trazer para o interior da sala de aula. Por exemplo, minha filha, com oito anos, trabalha muito com livrinhos paradidáticos, que abordam diversos assuntos, sem precisar ser um livro didático. Então, hoje acho que a dificuldade, para mim em história, é isso – material didático de leitura que tivesse uma linguagem mais acessível, com suporte. Não que eu ache que a gente tenha que abrir mão da linguagem mais técnica porque existem conceitos que são manejados no mundo inteiro e a gente tem que desenvolvê-los, eles fazem parte da sociedade civil. Dá para criar uma conexão entre essas variadas formas de texto.[...]

Embora não se aprofunde no assunto, a mesma professora menciona a necessidade de, por vezes, lançar mão de conhecimentos relativos a outras áreas para compreender textos de história ou se aprofundar no que neles é abordado. Especificamente, narra uma situação em que ela, que se diz com poucos conhecimentos em matemática, desafia-se a, com a ajuda dos

alunos, ler e compreender um texto com dados estatísticos. Sua enunciação reporta-me ao campo da interdisciplinaridade com que opera o conhecimento contemporâneo, em que as áreas do saber se interconectam em aportes epistemológicos de uma à outra (MORIN, 2000; 2007). Leva-me também a Bakhtin (2003, p.272): “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau [...] e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações...” É o sujeito nunca acabado, cuja condição de existência exige-lhe ininterruptamente a permanente formação de leitor em construção, interpretante do mundo a partir da sua vivência e da sua história (FREIRE, 2004).

D18: Desculpe a interrupção. Eu acho que esse “ensinar leitura” é muito complicado. Por exemplo, meu bloqueio é matemática. Eu tenho muita dificuldade em cálculo; tem uma parte da minha disciplina que é de estatística. No 8º ano trabalhei alguns problemas de estatística e os alunos disseram que não sabiam fazer; aquele texto dramático, a gente fez, mas eu confesso a vocês que eu ...

P: Você estava com um texto que tratava estatística na área de história?

D18: E as crianças e eu tínhamos que resolver aquele problema; tinha que achar um valor, uma série de incógnitas. Não sabia de onde saía aquele número e aí algumas crianças foram se interessando porque as coloquei para pensar; outras foram pensando junto (...) Uma experiência muito interessante.

Para uma das professoras de português há um distanciamento entre o que se considera essencial no ensino da disciplina e o que o professor consegue fazer na sala de aula. Em sua enunciação transparece um sentimento em que se mesclam a sensação de incompetência e ignorância (... *fala-se muito em contextualizar, mas a gente não sabe, de fato, como isso funciona e não sabe fazer.*), além da ansiedade criada pela urgência e a responsabilidade profissional de corresponder ao que a sociedade espera do professor (*Então a gente sai atirando para todo lado.*). A marca de temporalidade (*ainda, nos últimos anos*) presentificando o momento a que ela se refere, a adversidade caracterizada pela conjunção *mas*, o emprego do pronome pessoal e o acréscimo da locução *de fato* usada enfaticamente demonstram uma preocupação que é sua, e de todos os professores de português, com o seu fazer pedagógico (*a gente*).

Nem todas se dizem leitoras. Uma das professoras de matemática se ressentia por não ter encontrado, principalmente na escola, estímulo, ou exemplos, à leitura. Sua frustração acentua-se por ter consciência do quanto isso é importante para sua vida profissional,

inclusive (*D17: Isso me faz falta.*). Apesar de querer ler, saber que vai ser importante, o livro comprado, objeto de desejo, fica *lá guardado*, em processo de sublimação.

D17: [...] A leitura, eu tiro assim por mim, eu realmente não fui incentivada nas séries iniciais, não tenho hábito de leitura. Isso me faz falta. Às vezes, eu até quero ler, sei que vai ser importante para mim. Eu tenho um livro de matemática muito interessante, na minha área, que está lá guardado até hoje, ainda não peguei realmente para ler, por quê? Porque eu acredito que não fui incentivada. [...]

Procuro motivá-las a se manifestarem sobre a relação do professor com a leitura, seja pessoalmente como leitor, seja como mediador. No seu entender, até que ponto ser leitor ou não influencia o desempenho do professor no trabalho com leitura? Para uma das professoras de português, não é necessário que o professor seja leitor. A colega da área, embora não se contrapondo claramente, pontua que é importante. As demais não se manifestam.

Uma das colegas de matemática traz à cena enunciativa a correlação entre o que se lê, o cotidiano e a compreensão do que foi lido. Embora não se aprofunde no assunto, toca no fato de que compreendemos o que lemos quando relacionamos às nossas experiências anteriores. Para isso, faz referência a sua técnica de leitura do enunciado dos problemas. As experiências prévias estariam no campo do *dia-a-dia*. Diferente de *juntar as letrinhas* (que seria, no seu entendimento, a antileitura), a compreensão pressupõe uma bagagem de mundo, acervo a que se recorre para fazer da palavra *bola* algo significativo e com significado. “A relação com o sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica”, diria Bakhtin (2003, p.327).

D17: Eu costumo até brincar com os alunos quando eu dou alguma coisa, explicando o enunciado e eu coloco uma palavra no quadro: bola. E eles lêem “bola”. “Sabem o que é isso?” Isso é coisa do dia-a-dia. Leitura é isso: a gente ler e entender o que leu porque só juntar as letrinhas, isso não é leitura.

A professora de história, referindo-se a uma situação acontecida com ela, também tangencia essa questão. No seu caso, o correspondente ao substantivo *dia-a-dia*, empregado pela colega, vem a ser o substantivo *intimidade*. D17 amplia o que vinham discutindo quando aborda a *linguagem abstrata* em matemática: para entender matemática, precisa-se ultrapassar o terreno da concretude; o que significa ter experiências diversificadas.

D16, também professora de matemática, reforça a abordagem da colega em relação ao domínio, ou familiaridade, com linguagens as mais diversas como requisito para compreensão de textos. Sua colega da área, mais adiante, acrescenta um dado: quem escreve, para se fazer

entender, precisa empregar uma linguagem adequada àquele para quem escreve. Como exemplo, cita os livros escritos por Ruth Rocha.

D16: A linguagem é decisiva. Há muitas leituras que são textos, por exemplo, filosofia (...) Mas tem gente que consegue entrar naquele universo. (...)

D17: Eu tinha muita curiosidade de entender filosofia, aqueles gregos, os deuses, como surgiram. Daí eu ganhei o livro “A História dos Deuses”. Que cão! Eu lia, lia, aquilo enrolava, eu queria as explicações, (...) eu não conseguia mesmo com vontade. Li alguns, mas parei. Achei alguns livros mais técnicos, com linguagem mais letrada, mais difícil. É preciso uma linguagem mais voltada... A Ruth Rocha pega a história do Brasil e conta para criança, daí ela usa uma linguagem para isso.

Também neste grupo, as professoras trouxeram à tona as diferenças entre a escola pública e a particular no trato com a leitura. Quem primeiro abordou o assunto foi uma das professoras de português quando se referia à obrigatoriedade da leitura de livros na escola por escolha do professor. Ao analisar o que enunciara, pareceu-me que ela faz uma crítica à leitura compulsória dos livros escolhidos exercida nos dois espaços: o da escola particular e o da pública. Afirmando isso baseada no emprego do advérbio *já*, em referência ao trabalho no estabelecimento privado, e do pronome *a gente*, que eu entendo referir-se aos professores em geral, dentre os quais naturalmente ela se inclui.

D15: Passar livro para os alunos lerem, por exemplo. Na escola particular já há os livros a trabalhar por bimestre. A gente está tentando escolher um livro que eles gostem; eu acho que a gente peca por isso – acaba trazendo coisas que o aluno não gosta.

A professora de história e a outra de português criam uma oposição entre a abordagem da leitura nos dois espaços. No caso da professora de história, o pronome *a gente* refere-se aos docentes da escola pública, aqueles a quem não é permitido recorrer a material pedagógico variado nem contar com uma biblioteca equipada, conforme enfoquei mais acima. A referência à escola particular como espaço privilegiado se dá por via da menção ao que acontece com sua filha, que *trabalha com muitos livrinhos paradidáticos, que abordam diversos assuntos, sem precisar ser um livro didático*. A colega de português também recorre à situação familiar, da mesma forma tendo como exemplo a sua filha, que *é uma leitora porque é estimulada na escola*. O que não acontece, segundo ela, na escola pública, onde *já é mais complicado*.

Outro assunto que vem à baila, provocado por uma das professoras de português, vem a ser a quem cabe a responsabilidade de atividades de leitura e de escrita. Para ela, essa questão, não consensual entre os colegas da escola, atribui por vezes ao docente de português

uma incumbência que não é de sua exclusividade. Segundo ela, essa ideia equivocada faz com que a escola não se permita ultrapassar os limites tradicionalmente impostos em relação ao assunto, fazendo com que o espaço ali constituído fique “preso” às práticas já incorporadas. A sua enunciação, já ao final da entrevista, não é dada continuidade por nenhuma das colegas. Tento provocar. Mas o silêncio toma conta do ambiente. Percebo então que o assunto já se esgotara e dou por terminada a entrevista, agradecendo-lhes a participação.

4.5.3 – Políticas de leitura

As professoras se ressentem da ausência de uma política de leitura claramente definida. As definições de projetos oriundas da Secretaria de Educação confundem-se com o que está sendo desenvolvido na escola; por vezes, atropelam o trabalho ali existente.

D19: [...] A gente tem um projeto de poesia, tanto da Secretaria de Educação quanto da Olimpíada, mas nesse momento, nosso conteúdo, nosso tipo de produção é outro.

Ao mesmo tempo, as propostas surgidas que procuram dinamizar a leitura circunscrevem-se à escola, onde surgem e são desenvolvidas. Segundo D16, a leitura fica restrita à unidade escolar.

Demonstram a necessidade de uma política para a área também quando manifestam o pouco investimento financeiro para o aparelhamento da biblioteca, conforme destaquei anteriormente. Consideram positiva a implantação da coordenação de língua portuguesa porque propicia aos professores a discussão conjunta, refletir com, trocar experiência.

Uma das professoras de português denuncia a ação pouco efetiva dos gestores públicos para valorizar as bibliotecas escolares equipando-as e renovando o acervo com material variado, atualizado e conveniente ao uso escolar, e não *restos de obras ou obras que sobram do estoque ou obras que foram escolhidas fora da realidade*. Atribui a esse fato - a falta de recursos financeiros à biblioteca – a restrição ao seu trabalho. Correlaciona a *dificuldade* que encontra em *utilizar material didático de leitura que tivesse uma linguagem mais acessível, com suporte e uma conexão entre essas variadas formas de texto* ao escasso investimento no *sentido de montar uma biblioteca, realmente funcional, não como acontece hoje [...]; uma biblioteca mais orgânica, numa relação, mas mais efetiva com a realidade*. Sua enunciação é marcada linguisticamente pelos pronomes *a gente* e *nosso* quando se refere às mazelas por que passam os professores, de história ou não. Como se fosse porta-voz dos colegas, sua

identidade docente permite-lhe o emprego dos referidos pronomes ao falar dos empecilhos ao aprimoramento das atividades de leitura na escola: não são de sua exclusividade, mas de todos. Quando se reporta especificamente a sua opinião, àquilo que reputa como sendo restrito ao seu universo, recorre aos pronomes em primeira pessoa do singular (*minha, eu, mim*).

4.5.4 – Formação dos professores

A manifestação das integrantes deste grupo em relação à sua formação em leitura vai ao encontro dos participantes de outros dois grupos. A sensação de despreparo, segundo uma das professoras de português, acaba tendo como consequência um fazer pedagógico rotineiro, que se perpetua (*D15: Sobrou um tempo, pára um pouquinho. Também não esquento muito.*) Os professores têm notícias sobre renovadas práticas pedagógicas, mas não passam de notícias, pois, segundo enuncia D15, as esparsas atividades de formação continuada não são suficientes para que aprofundem o estudo do que lhes é apresentado, deixando os professores inseguros. A essa formação descontínua, que não atinge o professorado, ela chama de *historinhas, um monte de coisas*: ou são tão pouco relevantes que ficam no nível do diminutivo, ou são informações desconexas, que se acumulam como entulhos. Sem perceber a relação do que lhes foi apresentado com o cotidiano profissional, o retorno à sala de aula transforma-se em uma tarefa angustiante (*...e a gente volta para a sala do mesmo jeito.*), pois o professor vê-se atormentado porque tem informação de novos olhares sobre o fazer pedagógico, mas não tem conhecimento suficiente do que significam para a segurança do seu fazer pedagógico (*Nós precisaríamos desse suporte...*). Não só integradamente às políticas da Secretaria de Educação (*a escola*), mas também motivada pelo próprio docente (*individualmente*), a formação continuada deve realizar-se em forma de oficinas. Rechaçando os modelos de formação que não lhes trazem proveito prático (*joguinho*), em que não percebem aplicabilidade, propõem *oficinas* opondo-as aos modelos que têm sido oferecidos de *palestras*. As palestras estariam vinculadas a *um monte de coisas sem solução*; as oficinas, ao *suporte*, a *uma maneira que ilumina*. De um lado, as trevas; de outro, a luz (no final do túnel?).

D15: Isso já foi dito por nós, professores de português, em vários momentos, o seguinte: que a gente não aguenta mais aquelas historinhas. A pessoa dá um monte de coisas sem solução e a gente volta para a sala do mesmo jeito. Já que está errado, qual seria a maneira? Nós precisaríamos desse suporte que a gente sabe que é de verdade – que estão estudando, tentando, mas ainda não chegaram.

.....

D15: Em língua portuguesa, já há alguns anos que sacudiram a gente, botaram a gente bem louquinha, tipo: “tudo o que vocês estão fazendo está errado”. Não sei se você viveu isso, mas chegou uma hora que diziam que estava tudo errado, pára tudo. (...) A partir daquele momento, tudo que a gente fazia, a gente se questionava: é assim, não é, o que é gramática contextualizada? Não pode mais falar em gramática? Vai dar? Decidiu-se que no 6º ano, antigamente 5ª série, não se falaria, não se ensinaria (gramática). Fizemos isso um ano. Vai dar nome ou não vai dar nome? A gente está assim: está atirando, não sabe se está certo; ficamos uns três anos sem livro porque o que escolhemos não veio. Agora veio outra escolha, é um livro difícil, você tem que traduzir o enunciado com o aluno para ele fazer. A escola, dentro desse momento todo, chegou à conclusão que: priorizar a leitura e escrita – dar gramática, entre aspas, contextualizada, sem assustar, sem apavorar. Dentro disso nós temos atividades que a gente desenvolve, como o festival de poesia; todo trimestre temos um livro para ler. Então a escola já está buscando. (...) Como eu faço a leitura na sala? Oral. Faço as intervenções, faço os comentários(...) Isso a gente já vive fazendo nos últimos anos. Sobrou um tempo, pára um pouquinho, também não esquento muito.

Entretanto, D15 destaca que a escola onde trabalha tem procurado superar a sensação de abandono experimentada por eles (*Então a escola já está buscando.*). Essa busca de superação das dificuldades, segundo ela, se faz perceber ainda na política da Secretaria de implantação das coordenações de português e de matemática.

Uma das dificuldades para o aluno compreender o que lê, segundo uma das professoras de português, encontra-se no despreparo didático-pedagógico dos próprios docentes em lidar com a leitura. Ela, de certa forma, desmistifica o discurso de grande parte dos colegas de outras áreas de que o professor de português sabe trabalhar a leitura. A professora despoja-se perante o grupo da aparente segurança com que os demais veem os de sua área; ao mesmo tempo, assinala sua incessante e angustiada (dela e dos demais) busca.

D15: Eu acho que o formato que a gente está acostumado a trabalhar ali, a gente ainda não mostra o caminho. Nos últimos anos, no ensino da língua portuguesa, fala-se muito em contextualizar, mas a gente não sabe, de fato, como isso funciona e não sabe fazer. Então a gente sai atirando para todo lado.[...]

4.6 - Síntese das entrevistas coletivas

Organizados nos quatro eixos da análise (sentidos de leitura, leitura na escola, políticas de leitura e formação de professores), adiante apresento quadros que têm como objetivo sintetizar o que foi depreendido das falas dos professores durante as entrevistas coletivas. Como pretendo observar e analisar as diferenças e semelhanças entre o que enunciaram os professores das duas escolas, optei por marcar no quadro-síntese a recorrência às variáveis nos diferentes grupos.

4.6.1 - Sentidos de leitura

Este quadro apresenta os sentidos que os 19 professores participantes das entrevistas coletivas atribuem à leitura. Procurando abordar o tema da leitura de tal forma que não a vincule diretamente à escola, os itens abaixo dizem respeito à concepção que os professores disseram de leitura, à maneira como entendem as relações estabelecidas entre a leitura e a vida, o mundo.

Quadro 8 – Síntese - Sentidos de leitura

	Escola 1		Escola 2	
	grupo 1	grupo 2	Grupo 1	grupo 2
Comunicação	X			X
Aquisição de conhecimento	X	X	X	X
Incentivo à interação	X			
Incentivo à crítica	X			
Decodificação e interpretação do código		X	X	
Entretenimento		X		
Excede o verbal		X	X	X
Informação	X	X	X	X
Extração de sentido/compreensão do mundo		X		X
Prazer		X	X	X

4.6.2 - Leitura na escola

Já no quadro a seguir houve uma preocupação em sistematizar os enunciados dos professores referentes à leitura desenvolvida nos espaços escolares. Aborda tanto a visão que os participantes da pesquisa têm em relação ao papel da leitura na escola, como sua forma de desenvolvimento.

Quadro 9 – Síntese - Leitura na escola

	Escola 1		Escola 2	
	grupo 1	grupo 2	grupo 1	grupo 2
Caráter instrumental	X	X	X	X
Gêneros do discurso peculiares a cada componente curricular	X	X	X	X
Suporte: livro (didático, na maioria das vezes), imagens (poucas vezes)	X			X
Relação com o contexto socioeconômico e cultural	X	X	X	
Construída na/pela interação			X	
Deveria ser intertextual.			X	X
Relação com conhecimentos prévios		X	X	
Depende da mediação	X	X	X	X
Pouco prazerosa	X	X	X	X
Mediada, quase sempre, pelo professor de português	X	X	X	X
Recorrência frequente à leitura em voz alta	X		X	X
Desconsideração ao uso da internet/multimídias	X	X	X	X
Pouco fruitiva	X	X	X	X
Prejudicada pela prática conteudista		X	X	X
Desenvolvimento diferenciado na escola pública e na particular	X		X	X
Com exceção dos de português, os professores se sentem pouco preparados.	X		X	X
Deve ser desenvolvida em todos os componentes curriculares.	X	X	X	X
A compreensão depende da relação valorativa do leitor com o texto.		X	X	X
Depende de um registro linguístico adequado.	X			X
Está correlacionada às experiências de vida/maturidade.	X	X	X	X
Necessita, também, do domínio do conteúdo da área.			X	
Depende do conhecimento do vocabulário.			X	X
Depende de nexos intertextuais.			X	X
Precede à aplicação dos conteúdos das disciplinas.		X	X	X

4.6.3 - Políticas de leitura

Apresento abaixo uma compilação do que os professores consideraram a respeito das políticas de leitura em Teresópolis, no âmbito da municipalidade. Segundo esses docentes, verifica-se a necessidade da implantação de políticas mais consistentes. Para eles, somente uma é considerada positiva.

Quadro 10 – Síntese - Políticas de leitura

	Escola 1		Escola 2	
	grupo 1	grupo 2	grupo 1	grupo 2
Inexistência de projeto pedagógico da SME/escola.		X		
Ausência de diretrizes institucionais definidas e claramente expressas	X	X	X	
Atividades sem planejamento ou pouco motivadoras/envolventes	X	X	X	
Projetos da SME impostos e descontextualizados do contexto da escola	X	X	X	
Bibliotecas precárias: acervo restrito, desatualizado, profissionais sem capacitação	X	X		X
Pouco investimento financeiro	X	X		X
Implantação das coordenações de português e de matemática: positiva	X		X	X

4.6.4 - Formação do professor

No eixo da formação do professor, os entrevistados tanto enfocaram a formação inicial quanto a continuada. Desassossegados com a formação que lhes foi oferecida na licenciatura assim como com a que tem acontecido no ambiente profissional, apontam para o que consideram pontos negativos como tentativa de que, ao serem superados, possam proporcionar segurança no desempenho profissional. Unanimemente, os que afirmam a necessidade de atividades de formação continuada, consideram as oficinas que foram desenvolvidas por colegas da Rede como altamente positivas. Para eles, esta dinâmica de

sucesso deveria ser a adotada pela Secretaria Municipal de Educação nas atividades de formação continuada.

Somente o grupo 1 da escola 1 diz prescindir de atividades de formação continuada.

Quadro 11 – Formação dos professores

		Escola 1		Escola 2	
		grupo 1	grupo 2	grupo 1	grupo 2
Formação inicial	Pouca relação com a prática		X	X	
	Preparação insuficiente para lidar com a diversidade cultural		X	X	X
	Distanciada da realidade da escola pública		X	X	X
	Gera insegurança.		X	X	X
Formação continuada	Desnecessária	X			
	Necessária		X	X	X
	Oferecida esparsamente.		X	X	X
	Descontextualizada		X	X	X
	Sem integração e interação dos professores		X	X	X
	Sem aprofundamento das questões abordadas		X		X
	Gera insegurança.		X	X	X
palestras (negativo) x oficinas (positivo)		X	X	X	

4.7 – Retratos 3 x 4

E as máscaras, moldadas nos rostos? Valem, grosso modo, para o falquejo das formas, não para o explodir da expressão, o dinamismo fisionômico. Não se esqueça, é de fenômenos sutis que estamos tratando.

João Guimarães Rosa

As entrevistas individuais, os retratos 3 x 4, tiveram como objetivo principal conhecer a trajetória pessoal de leitura dos professores participantes da pesquisa. Dessa forma, foi estruturada procurando abordar as etapas da vida, relacionando-as às de leitura. Como se tratou de entrevistas semiestruturadas, o roteiro (APÊNDICE C) não teve a pretensão de

esgotar as possibilidades e riqueza do que seria discutido, mas a de ser um indicador para a informação que se pretendia obter.

Conforme já abordado no Capítulo 3 – *Abordagem metodológica*, foram organizadas em três eixos: primeiros contatos e práticas escolares de leitura; práticas de leituras profissionais; práticas sociais de leitura. Tendo em vista o objetivo de observar se há diferença entre as concepções e histórias de leitura do que enunciam os professores, optei por separar a escola 1 da escola 2. Ao final, procurei sistematizar os dados em quadros.

A escolha do recurso metodológico das entrevistas individuais teve como objetivo procurar a possibilidade de transgressão do “falquejo das formas” nas “máscaras, moldadas nos rostos” devido à proximidade entre entrevistadora e entrevistados. Buscou possibilitar a manifestação do ser expressivo e falante recorrendo à memória, “entre a autocontemplação interior (o eu para si) e a contemplação de si mesmo no espelho (o eu do outro, do ponto de vista do outro)” (BAKHTIN, 2003, p.396). Veio a ser, ainda, uma tentativa de amenizar a violência simbólica causada pela dissimetria entre mim e os professores, na posição que ocupávamos naquela situação de pesquisadora e pesquisados (BOURDIEU, 2008).

No quadro seguinte, apresento a distribuição dos professores que participaram das entrevistas individuais, segundo os componentes curriculares e as escolas em que trabalham.

Quadro 12 : Distribuição dos professores participantes das entrevistas individuais de acordo com os componentes curriculares

Componente curricular	Número de participantes	
	Escola 1	Escola 2
ensino religioso	1	
matemática	2	3
educação física	1	1
geografia	1	
ciências	1	
português		4
inglês		1
história		1
Total	6	10

A maioria dos professores participantes das entrevistas individuais desenvolve suas atividades profissionais na escola 2 (dez). A maior incidência entre os componentes curriculares se dá em matemática (cinco participantes, sendo duas da escola 1 e três, da escola 2), português (quatro professoras; todas da escola 2) e educação física (um de cada escola).

4.7.1 - Escola 1

A - Primeiros contatos e práticas escolares de leitura

Na escola 1, metade dos docentes afirmou ter tido os primeiros contatos com a leitura em casa. Motivados pelo ambiente a sua volta, influenciados pelo irmão mais velho, pelos avós ou por um programa de televisão, os momentos iniciais de leitura marcaram positivamente sua trajetória, pois constituíram-se principalmente do prazer da leitura de gibis ou, no caso de um deles, pela leitura lúdica de receitas empreendida pela avó. Em sua enunciação referente a isso, encontram-se os verbos *adorava*, *gostava de ler*, *devorava*, *era compulsiva*, *gostava de ouvir* (leituras).

D2 – Começou em casa mesmo, antes de ir para a escola. Eu adorava gibis. Então, na fase dos sete anos, enquanto a maioria das crianças pedia brinquedos, eu pedia gibi, já estava iniciando em gibi. Toda a banca de jornal, eu pedia a minha mãe que comprasse um gibi. Adorava, eu decorava tudo rapidinho.[...]

P – Então eu posso entender que você, seu prazer de leitura e a própria alfabetização, foi muito mais por você querer se aproximar do seu irmão ou pelo seu irmão como exemplo?

D7 – Eu acho que sim porque a gente perdeu o pai muito cedo. Eu tinha um ano e meio. Meu irmão, quatro anos e meio mais velho que eu, então, sempre foi meu referencial (...)

D8 – Sempre gostei que as pessoas liam para mim, principalmente, né?

P – Quem é que lia?

D8 – Minha avó, meu avô, meu pai, né, gostavam de ler para mim. E eu gostava de ouvir essa leitura. A gente sentava, assim, numa mesa e eles ficavam lendo, né, os livros. Minha avó costumava ler receitas, né, não sei se alguém faz isso para alguém, né, ler receitas...

P – Interessante.

D8 – É, ela lia receitas de bolo, receitas de biscoito. Aí falava: “Ah, se de repente a gente modificar isso, o que é que você acha?” E ia pedindo a minha opinião: “Ao invés dessa farinha tal, colocar essa aqui, desse açúcar aqui, usar esse aqui...” Muito interessante o trabalho que ela fazia.

Independente da condição socioeconômica (dois dentre estes declaram sua origem humilde), ressaltam a coexistência familiar como fundamental para que a leitura sempre esteja incorporada ao seu cotidiano. Como afirmou D8: *Então a leitura sempre fez parte da minha vida.*

D7 – Sou de uma família muito pobre, né? E eu aprendi a ler sozinha. Com quatro anos eu lia e escrevia. E engraçado que aprendi a ler vendo o programa do Silvio Santos, o roletando. Ele falava: “Vai, me dá uma letra, e tal.”

D8 – Já tive, né, esse contato com os livros porque sou neto de professores, então, sempre tive acesso aos livros.(...)

A outra metade de docentes da escola 1 afirma que só teve os primeiros contatos com a leitura na escola.

P – E antes de você entrar pra escola, alguém lia pra você quando você não estava ainda alfabetizado?

D6 – Não, apesar do meu pai e da minha mãe ter formação básica, eles não liam. Acho que, quando eu aprendi a ler, era por interesse próprio mesmo.

Uma das professoras de matemática atribui sua escolha pela área à deficiente alfabetização e ao fato de não gostar de ler até a vida adulta, que ela chama de *essas coisas*, referindo-se de forma depreciativa às atividades peculiares às práticas escolares de leitura, particularmente às desenvolvidas nas aulas de português. O que enuncia pertence às afirmações do senso comum de que os professores da área só precisam saber números.

D4 – [...] Então eu não gostava de ler muito não e não sou muito boa em português também não, nem na parte de literatura, interpretação de textos, essas coisas, tanto que escolhi a matemática, que nunca fui muito boa pra ler nem pra argumentar algumas partes de redação. Nunca fui muito boa nessa parte não.

Uma das professoras se diz constrangida por fazer o depoimento de que não teve contato com a leitura antes de entrar na escola. Subentendo que o constrangimento (*É até vergonhoso pra mim*) a que se refere deve-se ao fato de que socialmente o professor é reconhecido como aquele que lê e, portanto, tem um capital cultural elevado. Assim, como que em atitude de desculpa, a professora emprega o verbo *acho*.

D3 – É até meio vergonhoso pra mim porque eu não tive contato com a leitura. Eu acho que a minha família não incentivou à leitura. Eu acho que comecei por necessidade minha mesmo.

Ela atribui a falta de lembrança do ambiente escolar, positiva ou negativamente marcada, à sucessividade de cidades, e, por consequência, de escolas, pelas quais passou (*Eu fui mudando, mudando, até...*). Os demais disseram se sentir contemplados por alguns professores que fizeram com que suas práticas escolares iniciais de leitura tivessem sido construtivas (*D6 – Isso variou muito, dependeu muito de cada docente da área.*).

A menção a leituras marcantes que aconteceram na fase escolar inicial restringe-se, em geral, a Monteiro Lobato e a gibis. Em especial, a professora de geografia, que já chegou à escola sabendo ler, enfatiza a importância dos anos iniciais na escola e a qualidade da biblioteca ali existente (*fantástica*).

D7 – Mesmo no primeiro segmento tinha sempre uns livrinhos, entendeu? Estão na minha casa até hoje. Além disso, a minha escola tinha uma biblioteca fantástica. Então, a gente podia pegar livro, levar para casa, então, a minha escola incentivava muito isso...a leitura.

O professor de ciências menciona as atividades inovadoras desenvolvidas na escola em que estudou. Morador do interior do município, faz questão de enaltecer o trabalho ali desenvolvido. Perpassa no que enuncia o sentimento causado pelo preconceito dos moradores da sede do município em relação aos dos demais distritos. O emprego do advérbio *mesmo* permite perceber esse sentimento de “excluído do interior”, focado por Pierre Bourdieu (2008), sentimento este em que o referido professor toca por diferentes vezes ao longo da entrevista.

D8 – [...] E mesmo estudando em escola de interior, nascido e criado no interior, as professoras faziam os projetos de leitura, concursos de frases, concursos de redação. [...]

Sua continuidade das práticas escolares de leitura foi marcada pela mediação bem sucedida de poucos professores, na maioria das vezes de português e de literatura. Pouco ocorrente no relato deles, a professora de ensino religioso destaca o trabalho da professora de moral e cívica como marcadamente positivo.

D2 – [...]Esse caso da Pollyanna foi em moral e cívica, não foi nem em português, foi na disciplina de moral e cívica.

Mesmo no ensino médio a relação com a leitura na escola, segundo os professores entrevistados, ficou restrita às aulas de língua portuguesa e de literatura.

P – E aí, qual é a lembrança que você tem em relação ao seu curso normal, em relação à leitura?

D7 – É, de novo, literatura, né? A professora de literatura sempre trazia literatura infantil, juvenil, a gente trabalhava mais focado nisso. Não tinha mais livros para nossa faixa etária, a gente trabalhava sempre com livros infantis. Sempre literatura.

Entretanto, a maioria afirma não ter lembranças das práticas de leitura na escola durante o segundo segmento do ensino fundamental. Parece pertecerem a um ponto apagado de suas memórias.

P – Entendi. E depois da quinta série, como é que foi isso?

D3 – Não me lembro.

P – De quinta à oitava, você não se lembra de nenhuma situação de leitura, alguma experiência boa ou ruim?

D3 – Eu só lembro de coisas de matemática, não sei por quê.

P – Teve algum professor que estimulasse mais você a ler ou não se lembra?

D6 – Não me lembro.

P – E teve alguma experiência marcante, negativa ou positivamente?

D7 – Não...tô buscando lá do fundo do baú. A minha memória não é muito boa não...

[].

B - Práticas de leituras profissionais

Apesar de, inicialmente, ter pensado em enquadrar as leituras realizadas durante o curso de graduação no eixo das práticas escolares de leitura, ao retomar as entrevistas, lendo e relendo o que tinha sido enunciado para, então, poder analisar o discurso, optei por inseri-las no eixo das leituras profissionais. Considerei que esse vem a ser, na maioria das vezes, o momento dos primeiros contatos com as práticas profissionais do magistério e, por extensão, das leituras que envolvem esse universo. Guiei-me, ainda, pelos depoimentos dos próprios participantes, que, quase sempre, enfatizaram ter sido esse momento caracterizado por leituras circunscritas à área onde atuariam.

As lembranças em relação à leitura feita pelos professores da escola 1 durante o curso de graduação têm, quase sempre, uma marca apreciativa de cunho negativo. Segundo eles, esse período caracterizou-se por leituras de textos técnicos, na maioria das vezes em xerox,

impostos e desmotivantes. A professora de geografia se refere a esse tempo como *cego*. Essa adjetivação se contrapõe à menção que ela faz à época da escola, caracterizada pelas atividades dinâmicas desenvolvidas na sala Luz e Expressão. Ao mesmo tempo, ela registra o momento como distanciado da literatura, pleno de leituras aligeiradas devido à premência do tempo e de muito cansaço. Parece-me que o emprego do adjetivo *cego* permite compreender aquele como um tempo sem medida ou controle, tortuoso, bloqueado ao prazer e, por isso, desprovido de aberturas, vãos ou janelas que permitissem a visão de outra imagem que não a da sobrevivência. Essas questões levariam a relacionar tal momento a um nó que se desata com dificuldade, não só em se tratando da literatura, mas da sua própria experiência de vida.

P – Quando você foi fazer seu curso de geografia, como é que ficou sua relação com a leitura?

D7 – Pois é, eu falo que meu período da faculdade para literatura foi cego porque eu só lia coisas...eu fiz a faculdade e trabalhava, não tinha como. Fiz federal, mas mesmo assim tinha que trabalhar porque eu tinha que ajudar em casa e tal. Então, o tempo que eu tinha era para ler aquelas xerox que a gente tirava lá na faculdade para ler. Então eu fiquei presa só a texto técnico. Foram quatro anos de cegueira do resto. Só lia mesmo e lia na cama, né? Quase dormindo. E nas barcas também...morava em Niterói, estudava em Niterói, mas trabalhava no Rio, então aqueles vinte minutos da barca eram os vinte minutos para eu ler o texto da faculdade.

Para se referir à época no curso de graduação, a docente emprega o adjetivo *desesperada*. O mesmo adjetivo é empregado por uma das colegas de matemática. Liga as duas o fato de terem que trabalhar para poderem estudar. Então, a leitura era algo obrigatório, desprovido de uma sensação agradável. Devido a isso, tornou-se indiferente *se uma delas sempre gostou de ler e se a outra não tinha, assim, uma dedicação à leitura*.

P – E como é que era essa relação com a leitura? Como é que acontecia?

D7 – Na época da faculdade?

P – É.

D7 – Pois é, era uma coisa meio desesperada, era uma coisa assim: eu tenho que ler, tenho que aprender, tenho que gravar! Era uma coisa forçada, desesperada.

P - Na faculdade?

D3 – Na faculdade, era tudo jogado.

P – Livros técnicos, da área de matemática.

D3 – Não, de ciências. De ecologia, eu tive um professor que disse: “Você vai ler este livro.” E eu fiquei desesperada porque fiz a faculdade em condições muito difíceis. Eu trabalhava o dia inteiro e

fazia faculdade à noite, então não sobrava para comprar livro. Aí ficava esperando na biblioteca para fazer a leitura antes da prova. Quer dizer, não tinha, assim, uma dedicação à leitura. Só depois que eu comecei a trabalhar mesmo que eu comecei a ler, primeiramente, livro didático, né, por necessidade, aí depois comecei a ler outras coisas. Mas, assim, na minha vida de estudante, eu quase não li.

Comum a todos vem a ser o fato de que os que já liam ficção, durante o curso de graduação afastaram-se desse tipo de leitura, dedicando-se à leitura acadêmica, tendo, desse tempo, uma lembrança negativa (*a gente teve que ler muito; uma literatura cansativa; Quando te impõem*).

P – Então você considera que você ampliou as suas possibilidades de leitura, né, as leituras que você fazia. Você se afastou das que você fazia anteriormente, de ficção, ou você conseguiu manter a leitura técnica e a leitura de ficção?

D6 – Não, nessa fase eu não lia muito a ficção.

P – Então era mais técnica, mais acadêmica, né?

D6 – É.

P – Quando você foi para a faculdade, que tipo de experiências de leitura você teve?

D8 – É, a gente teve que ler muito. Eles passavam aquelas listas de livros pra gente ler e cada autor tinha uma opinião diferente sobre aquele assunto, né? Eu me lembro até da célula-tronco, um concordava, outro não concordava, outro apontava outro caminho, outro dizia que não, que era sempre o mesmo caminho, né, e a gente teve que ler muito, muito, assim, e é uma literatura cansativa. Quando te impõe para você ler...nada como você chegar na biblioteca e: “Ah, hoje eu vou ler isso, isso e isso.” Não. Naquela, você impôs aquilo ali, né, e já se torna cansativo.

Premida pelas circunstâncias da vida, a professora de geografia relata que acabou, algumas vezes, por se valer de artifícios que lhe permitissem acompanhar as tarefas de leitura de *textos enormes* solicitadas pelos professores. Ela denomina esse recurso de *cambalacho*.

D7 – (...) Eu, caindo de sono, e não tinha lido, e às vezes, a gente fazia um cambalacho também. Tinha um amigo nosso da faculdade que era muito bom, não trabalhava, ficava o dia inteiro em casa. Aí ele fazia um resumo do texto pra gente e entregava o resumo e a gente já lia o resumo dele porque às vezes não dava para ler. Eu acho que esse período foi um período muito desesperador mesmo. Às vezes, vários professores mandavam textos enormes, né, pra gente ler em casa, e você tinha que chegar na aula seguinte com o texto pronto para debater e às vezes não conseguia. Algumas vezes eu ia, lia, né, eu não conseguia gravar nada, passava assim o olho, depois ficavam as palavras, mas não captava nada do texto.

Após a graduação, já profissionais do magistério, apontam que passaram a utilizar a leitura para se manterem atualizados sobre as informações referentes à área em que atuam. Afirmam diversificar os suportes a que recorrem, lendo revistas e livros e fazendo uso da internet.

P – E a leitura técnica, você faz alguma leitura técnica?

D2 – Faço sim.

P – Por exemplo?

D2 – Eu trabalho com ensino religioso atualmente, né, então eu tô ainda fazendo um cursinho de teologia, busco muita coisa dentro desse tema, né, a história da igreja, as escrituras, as pesquisas, as descobertas, né, a área, o que os historiadores descobriram, né, comprovado cientificamente ou não, as leituras bíblicas, então eu tô sempre lendo, tanto artigos de revista quanto livros mesmo.

P – Você disse que você cria histórias, situações-problema e que você procura histórias, leituras também, né? Como é que você faz?

D3 – Agora, atualmente, internet. Antigamente, quando comecei, procurava em livros. A internet acaba com a gente [] porque torna tudo mais rápido, mais fácil. Mas, antigamente, eu ia buscar em livros.

P – Na sua vida atual, na sua vida profissional, você lê o quê? Para a profissão, você?

D4 – Leio. Eu preciso, sempre, procurar várias edições de autores diferentes em uma determinada área pra procurar exercícios, pra lembrar de alguma coisa que ficou na dúvida ou esquecido. De vez em quando eu tenho que pegar um livro diferente pra dar uma olhada.

P – Livros de que tipo?

D4 – Livros de matemática. Meu marido diz que não tenho um livro só de matemática, tenho um monte []. Eu tenho lá uma prateleira cheia de livros, não pra ensino médio e ensino fundamental; raramente eu compro alguma coisa sobre isso. Leio mais pra universidade mesmo ou pro doutorado, que eu tô trabalhando com algumas coisas, pesquisando algumas coisas ou pra Unigranrio, que é onde eu trabalho.

P – Na sua experiência como professor, que já dura quantos anos, D6?

D6 – Vinte e oito.

P – Tem havido leituras profissionais? Você tem o hábito de estar sempre lendo na sua área? Que tipo de texto você lê?

D6 – Na educação física você só consegue se manter atual se você ficar lendo...as regras, o jogo, você tem também aquela coisa de ficar atualizado com as pessoas que estão em evidência no momento e

não tem como você não ler. Uma pessoa que trabalha nessa área e não lê...por exemplo, eu trabalhei muito com a ginástica. Fui obrigado a fazer cursos, muitos cursos e ler muito porque é uma área de constante mudança, não só técnica, como de modismo.

P – Mas essa leitura que você faz é em que tipo de suporte? É em livro, são artigos que você colhe na internet, como é que é isso?

D6 – Atualmente, é mais na internet. Mas, até uns cinco anos atrás, eu tava com uma bibliografia bem razoável.

P – De livros?

D6 – Livros, revistas.

P – Especializadas ou revistas comuns?

D6 – De um modo geral, ligadas a essa área desportiva, vamos dizer, as de consumo, às vezes vêm artigos interessantes e reportagens também interessantes. Por exemplo, Maradona foi convidado pra ser técnico da Argentina. Então não tem como você ficar alheio numa situação dessas, não só pelo que ele representou e representa, como idolatria, essa coisa exagerada, mas existe, como também a parte que vai ter a influência como técnico da Argentina. Então isso você tem que acompanhar.

A professora de geografia relata que lê por obrigação profissional(*que eu tenho que ler*) e por prazer (*tenho a minha leitura prazerosa*).

D7 – Eu tento ter duas partes, né? Eu tenho aquela leitura minha, que continua sendo obrigatória, mas que aí ela não é tão maçante quanto na época da faculdade, mas que eu tenho que ler porque, principalmente na minha área, geografia, ela muda todo o dia, porque a paisagem muda todo o dia. Então eu tenho que ler sempre. Então eu tenho a minha leitura obrigatória de artigos de jornal ou então de algum texto de algum autor ou geógrafo que lançou algum texto importante, que vai modificar alguma coisa na geografia. E eu tenho a minha leitura prazerosa (...)

Somente o professor de ciências afirma não ter lido, após a graduação, alguma coisa que diga respeito diretamente à sua área de atuação.

P – Durante esse tempo de magistério, durante esses seis anos, tem havido leituras profissionais? Você tem feito leituras profissionais?

D8 – Não.

Entretanto, quando aprofundamos o assunto, ele menciona a leitura de uma revista científica na área como forma de se manter atualizado. Parece que, para ele, as leituras profissionais estão circunscritas aos livros lidos ou indicados por professores da graduação. Por outro lado, as respostas às perguntas que lhe fiz trouxeram-me uma dúvida: embora eu

tenha tentado esclarecer a que revistas ele se referia, não me senti totalmente esclarecida, pois, ao mesmo tempo que afirma serem revistas científicas, ele diz comprá-las na banca de jornal ou lê-las no SESC, locais em que não é habitual esse tipo publicação. Chego à conclusão de que se trata de periódicos de informação científica. Contribui para essa conclusão a referência que ele faz logo a seguir à revista Saúde. Percebo, então, que aquela cena enunciativa deixa entrever os espaços em que transitam a entrevistadora e o entrevistado. As experiências de vida diferenciadas, assim como os diferentes capitais culturais, contribuem para que cada um tenha uma determinada concepção de revista científica, o que veio a causar o meu estranhamento.

P – Você precisa de leitura para sua disciplina, para ensinar a matéria?

D8 – Preciso.

P – Por que você precisa? Como é que você faz?

D8 – Muda muito, né. Acho que, hoje em dia, a gente tá sofrendo impacto da mudança, né, tá tudo mudando muito rápido. Eu vi essa parte de célula com o sétimo ano agora e tive que me atualizar na parte de célula-tronco que, quando eu vi na faculdade, era uma coisa, agora já é outra, já evoluiu, né, já não tão falando mais da célula-tronco embrionária, tão falando da umbilical, né, então, pra você estar bem, fazer um trabalho bem legal em sala de aula, você tem que estar centrado com a leitura.

P – E aí, no caso desse tema, que é um tema bem específico da sua área, você recorre a que tipo de leitura?

D8 – É, aí você tem que ir diretamente a revistas que tratem desse tipo de assunto, as revistas de biologia.

P – Aí são revistas científicas?

D8 – Revistas científicas.

P – E aí, como é que você faz para ter acesso a essas revistas?

D8 – No SESC eles assinam esse tipo de revista, né, às vezes eu tenho mesmo que ir na banca comprar.

P – Tá, então são...por exemplo, dá um exemplo?

D8 – A científica americana. Ela é ótima, só que ela é cara e só encontro no SESC.

P – Interessante, eu não sabia que o SESC tinha.

D8 – Tem, tem um acervo de revistas muito grande.

P – Eu sei, mas não sabia que tinha revistas científicas, não sabia.

D8 – Tem...aquela revista Saúde também. Todo mundo gosta também.

Entre os seis professores entrevistados, somente a de ensino religioso mencionou ter realizado leituras que possam ser consideradas afeitas à área da educação, embora os livros a que ela se refere tenham uma forma enunciativa que se manifesta na cultura contemporânea como sendo a do gênero auto-ajuda, própria de uma forma de visão e assimilação de caráter persuasivo que revela “um trabalho de entoação avaliativa voltado para a indução de uma dada responsividade do interlocutor, bem como de uma sutil refutação antecipada de dúvidas e/ou objeções à abordagem proposta” (SOBRAL, 2008, p.7).

P – E da área da educação, você vê alguma coisa, tem lido?

D2 – Da educação, o último que eu li, assim, em educação geral, é o do Augusto Cury, né, li dois livros recentes dele, “Pais brilhantes, professores fascinantes”, alguma coisa assim. E o último que eu peguei para ler, nessas últimas férias, foi aquele: “Jesus, o mestre dos mestres”. Também tem a ver e fala da pedagogia, de como ele usou para ensinar, né?

Além das leituras da área, os entrevistados dizem procurar ler textos que possam servir como material para as suas aulas. Recolhem-nos principalmente em jornais, revistas e internet. A professora de ensino religioso recorre também a filmes. A possibilidade de utilização didática desses textos leva-os a uma leitura que exige um olhar constantemente atento ao que pode prestar-se ao uso na sala de aula e aos objetivos do conteúdo ensinado. Para serem usados como instrumentos de ensino, sua seleção obedece aos critérios de atualidade do tema, de aplicação à vida prática, de motivação ou introdução ao assunto a ser abordado e de adequação da linguagem.

D2 - Como a disciplina é de ensino religioso, pego alguma coisa da Bíblia, pego textos, de internet mesmo, de como conviver, cada dia leio um textinho pra ver o que tem a ver com a nossa vida, como aplicar isso, o cotidiano.

D2 - ...Com eles, eu procuro, quando trabalho diferentes temas, indicar livros sérios, mais clássicos, que tenham a ver com aquilo que a gente tá trabalhando. Aí eu até pergunto: Vocês já leram, sabe de alguém que leu...quando eu trabalhei um filme com eles no terceiro bimestre, um filme que falava sobre a educação, não sei se você conhece, “Escritores da liberdade”...

P – E como é que essa questão de você trabalhar as situações-problema? Como é que você faz?

D3 – Olha, foi muito difícil. Esse ano foi muito difícil porque geralmente eu faço o seguinte: essa coisa de textos, assim, quando não tinha livro, eu fazia uma coisinha pequenininha: Vão ler historinha! Então, tá, esquece! Vou contar a historinha pra vocês! Quando é na quinta série, eles adoram. Até a sexta, ainda vai, ou no sétimo ano. Mas já trabalhei com oitava e nona séries e não

funciona, é muito difícil. (...) Aí conto a historinha. Aí vem um assim: “Professora, isso é verdade o que a senhora tá falando?” Não, é verdade sim, tá aqui a história. Então, eu acho prazeroso, mas comecei a fazer isso há pouco tempo.

D4 – Eu preciso, por exemplo, preparar uma prova e aí eu quero uns exercícios diferentes. Aí eu procuro na internet alguma coisa.

D6 – (...) Trago artigos, por exemplo, sobre esteróides e anabolizantes, uma coisa interessante, preocupante, que acontece muito, principalmente nas academias. A leitura a respeito do condicionamento físico, como é que a pessoa deve se aprimorar com isso. Então são momentos distintos e isso é conhecimento.

D7 – (...) Às vezes, eu falo de alguma cena do livro, algum pedaço e eles falam: “ Ah, eu li! Pô, eu não li!” Eu acho que afeta muito, tanto porque me enriquece; porque você vai descobrir novas coisas, né, conforme você vai lendo...pessoal, né, como eu acho que enriquece a aula também, porque eu consigo trazer novas coisas para eles e como enriquece a minha relação com eles porque eu consigo entrar um pouquinho no universo deles, trabalhar neles.

P – E aí, quando você trouxe o texto para trabalhar com eles, como é que você fez?

D7 – Eu tava falando sobre povos, religião, cultura e aí tinha uma parte do livro que ele trata sobre como ele enxergava Cristo, né, e aí eu trouxe justamente para trabalhar como cada povo enxerga, como cada cultura vê, para quebrar esse negócio de preconceito religioso, que existe muito aqui no Brasil

D8 – Eu utilizo muito nas minhas aulas de biologia os artigos de revistas, né, é uma coisa que prende, que chama a atenção porque o aluno tem que ver que tudo que tá ali, dentro da matéria, é uma coisa atual, é uma coisa que existe, né, é uma coisa que tá aí, não é uma coisa que você tá inventando, que só acontece longe daqui não. Então o texto jornalístico, os artigos de revista têm me ajudado muito.

C - Práticas sociais de leitura

Quatro dos seis entrevistados da escola 1 incluem a leitura as suas horas de lazer. Diferencia-os o suporte utilizado ou o gênero. Sua escolha pauta-se por autores, temas e gêneros que lhes dê a sensação de estar realmente distantes do cumprimento de obrigações e que seja o exercício de atividades prazerosas. Uma das professoras de matemática menciona que começou a se aproximar da leitura a partir do momento em que percebeu que, ao ler, estaria se distanciando do universo dos números, próprio da área de atuação profissional. Segundo ela, a leitura é *uma forma de descansar mesmo a minha mente.*

D4 – Vejo muitos números. Tudo é número, muito número, muito número e andei lendo coisas da parte técnica porque eu terminei meu doutorado agora, então, lendo muita coisa envolvida com a pesquisa de uma forma geral. Então, eu descobri na leitura uma forma de...você, em casa, descansando, por mais que você esteja vendo uma televisão ou outra coisa assim, você fica com a cabeça pensando no seu trabalho, de uma forma geral. Com a leitura, você ocupa a mente. Você tá lendo, ocupa a mente. Então, eu descobri que é uma forma de descansar mesmo a minha mente. E lendo livros que não tenham nada a ver com a matemática.

D7 – Eu tento ter duas partes, né? Eu tenho aquela leitura minha, que continua sendo obrigatória, mas que aí ela não é tão maçante quanto na época da faculdade, mas que eu tenho que ler porque, principalmente na minha área, geografia, ela muda todo o dia, porque a paisagem muda todo o dia. Então eu tenho que ler sempre. Então eu tenho a minha leitura obrigatória de artigos de jornal ou então de algum texto de algum autor ou geógrafo que lançou algum texto importante, que vai modificar alguma coisa na geografia. E eu tenho a minha leitura prazerosa, por exemplo, nas férias eu procuro só a leitura prazerosa porque eu acho que você tem que aliviar um pouco, né?

D6 – Assim, como eu falei, eu gosto muito de ler coisas de ficção, esses escritores conhecidos aí e tal. Eu acho que isso é como uma formação geral que você tem. Por exemplo, eu comentei que eu gosto muito da coisa de natureza, de animais, de preservação. Então, eu acabo lendo a respeito em revistas sobre assunto e coisas, às vezes interessantes, preocupantes, que estão acontecendo muito, sobre a Amazônia e tal. Então você acaba adquirindo outros conhecimentos através da leitura até pela necessidade de você se atualizar. Acho que é isso que acontece.

P – O que que você tem lido?

D8 – Eu gosto de poesias, eu gosto daquela coleção antiga...Vagalume. Eu tô lendo tudo de novo, “Escaravelho do Diabo”, tô terminando agora. Não sei porque me deu vontade de retornar àquelas revistas, àquela leitura de adolescente, né? É a leitura do descanso, né: Agora vou descansar e vou ler o que eu quero, saindo da biologia um pouco.

O acesso à leitura, com exceção de dois deles, não se dá por meio de bibliotecas. Tal fato se justifica tendo em vista o número restrito de bibliotecas em Teresópolis: uma municipal, uma do SESC e uma de uma instituição particular de ensino superior. As existentes nas escolas, conforme depoimento de uma das professoras, *são só para livros didáticos mesmo, para literatura não têm quase nada.*

A professora de geografia estabelece uma oposição entre leitura e biblioteca. Para ela, o ambiente de recolhimento e silêncio deste espaço é antagônico a sua maneira de ser e ao ato de leitura. Enquanto ela é *elétrica*, a biblioteca é *muito estática*. Em sua fala fica implícita a

ideia de que a biblioteca é lugar para se frequentar e não para se ler: *Então, eu não frequento biblioteca, eu leio.*

P – Você é leitora assumida. Você frequenta a biblioteca?

D7 – Não.

P – Por que você não frequenta?

D7 – Porque eu sou elétrica demais para uma biblioteca. A biblioteca, para mim, é muito estática, silenciosa, e isso me incomoda. Eu nunca fui, na verdade, na época da escola, eu pegava o livro na biblioteca e lia em casa. Na biblioteca eu não conseguia. Então, eu não frequento biblioteca. Leio.

As leituras empreendidas por eles são indicadas por sites da internet, por promoções, por pessoas comentando algo que leram.

D7 – Quando vou ter acesso a algum livro que eu não tenho, vou procurar na internet, vou baixar pela internet; até encontrar, vou ler pela tela do computador, vou ler em casa.

D2 – Eu ouço alguém comentando sobre um livro e desperta meu interesse; eu vejo anunciando; na internet, eu procuro também, quando tem um tema, aí eu procuro na internet, vejo o que tá sendo indicado. Aí, varia muito.

D6 – Olha, quando você entra em determinados sites, sempre tem alguma indicação. E aí, você, às vezes, fica curioso, se interessa e até procura. Às vezes você conversa com colegas também que comentam determinadas coisas com você. E até mesmo numa notícia, por exemplo, agora vai ter mudança no voleibol, então tô procurando a leitura a respeito porque a mudança vai ser muito significativa. São os meios que você tem mais. Não em termos de você chegar, ter uma biblioteca ou até mesmo uma banca de jornal. Isso é muito carente.

O professor de ciências socializa suas leituras, em especial as de poemas, com a família. Transforma o momento em convívio familiar, provavelmente influenciado pela sua experiência com a avó e o avô: ela, leitora coletiva de receitas; ele, professor que incentivava a leitura em casa.

D8 – (...) Eu gosto de ler a poesia, geralmente com a minha esposa, com a minha filha e comentar: O que será que ele tava pensando nessa época, nessa hora? Por que será que ele, nesse pedaço, escreveu isso, e nesse ele escreveu isso?

Apesar de utilizarem a internet, mesmo nas horas de lazer, nas entrevistas individuais os professores reforçam sua resistência em aceitá-la como leitura. O emprego de palavras de carga semântica negativa retoma a tendência em a considerar prejudicial ao vocabulário e à

leitura. Segundo a professora de ensino religioso, ela *dá uma certa preguiça, torna tudo instantâneo.*

D2 – (...)Então, os jovens, de repente a gente usa termos, palavras que, quem é leitor, assíduo, vai ter conhecimento daquilo e criar mais vocabulário, do que essas gerações, que não estão fazendo isso.

P – E você atribui isso a quê?

D2 – Talvez a internet...[]. Talvez não seja a grande vilã, mas eu acho que dá uma certa preguiça, tá tornando tudo instantâneo, tudo pronto. Então, eu acho que os jovens estão preguiçosos para pegar um livro e ler.

P – Você acha que, quando entra na internet, você não está fazendo leitura?

D8 – Eu uso a internet como um caminho, como eu já te disse, né? (...) Eu acho, assim, uma coisa, ainda no momento, não tá fazendo leitura. A minha opinião é que não tá fazendo leitura.

P – Tá, porque para você fazer leitura, como é que é? O que que é fazer leitura?

D8 – A leitura é uma coisa completa sobre o assunto, né? Nada como um livro que você sabe que foi feita uma pesquisa em cima, não é uma cópia, alguém pesquisou em cima, alguém teve o trabalho de editar, de imprimir. O vocabulário é uma coisa correta, né? Até hoje eu nunca peguei um livro com nada escrito errado, com ortografia errada, pontuação errada...isso para mim é leitura, né? Você vai aperfeiçoando a sua escrita, a sua leitura e ainda está sendo informado de algum assunto. Isso para mim é leitura e na internet eu não vejo isso.

D7 – A maioria dos meus alunos está no meu Orkut, né? É uma coisa, mas, aí você começa a ver...para eles, a internet é só brincadeira, né...

Segundo os entrevistados, a prática social de leitura favorece o professor no desenvolvimento de sua prática profissional, em especial no que se refere às atividades que demandam leitura. Além disso, aquele que lê fica sendo exemplo positivo para o aluno.

D2 – (...) Um professor que é leitor, que gosta de ler, que ler por prazer, ele passa isso para os alunos. Pelo menos vai tentar, mesmo que não consiga contagiar todos, um certo momento ele vai contagiar porque ele vai falar de uma experiência legal, vai falar da maneira que ele sentiu quando tava lendo, então desperta o interesse do aluno. Já o professor que não tem esse prazer na leitura, que não é uma prática, ele pode até comentar, mas não vai passar de uma maneira contagiante para o aluno. Não necessariamente precisa, mas ajuda, que é um componente a mais para estimular a leitura do aluno, para ter interesse.

P – []. E como é que é esse gostar de leitura? Influencia a sala de aula, o seu trabalho na sala de aula ou não influencia?

D7 – Ah, influencia. Eu acho que, por exemplo, quando eu leio esses livros que são mais voltados para o universo deles mesmos, o Diário da Princesa, Harry Potter ou Gossip Girl também, é maneiro, que tem a ver...eu acho que eu consigo estabelecer uma ligação com eles...

4.7.2 - Escola 2

A - Primeiros contatos e práticas escolares de leitura

Somente quatro docentes da escola 2 afirmaram que seus primeiros contatos com a leitura foram na escola. Fazem parte desse momento os livros indicados para leitura pela professora de português, a cartilha colorida, por um lado; por outro, as lembranças estão distantes, no fundo do resgate à memória (*Agora, lembrar se eu lia...*). Uma das professoras de matemática faz questão de afirmar e reafirmar sua aproximação com a leitura (*...nunca tive nada contra a leitura, problema, vergonha. [...] Mas nunca tive muita dificuldade, entendeu, com leitura.*)

D9 – (...) Quando eu entrei na escola, né, eu comecei a ter contato com a leitura e eu me lembro, principalmente no ginásio, tenho essa lembrança bem guardada, no ginásio, a professora de português deu para ler vários livros durante o ano.

D10 – Eu não lia. Pelo que eu me lembre, quando eu entrei na escola eu não lia e foi ali na escola mesmo que começou a desenvolver esse processo da leitura. Eu até me lembro, não me lembro muito, mas eu tenho umas lembranças de uma cartilha que eu tinha, tinha uma capa colorida e que eu escrevia umas coisas e até há pouco eu guardei.

D16 – Na realidade, eu lembro muito pouco, mas, assim, nunca tive nada contra a leitura, problema, vergonha. Agora, lembrar se eu lia antes, se alguém que lia pra mim, com certeza eu não lembro. Mas nunca tive muita dificuldade, entendeu, com leitura.

D17 – Bom, eu não lembro de ter...acho que meu momento de leitura mesmo, a experiência, foi na escola. Não me recordo muito, acredito que nem tenha sido muito incentivado.

Para a maioria, a casa era ambiente acolhedor, composto pela imagem da mãe lendo, do pai, do irmão mais velho ou mesmo das tias. Nesse espaço de letramento, circulavam jornais, revistas, gibis, livros. Faziam parte desse ambiente também as idas semanais da família de uma das professoras de matemática ao cinema, a que ela se refere com entusiasmo. Ligado a essa lembrança positiva encontra-se o vocábulo *estímulo*.

D11 - Nós sempre tivemos o estímulo em casa de ler porque como os meus pais e eu própria sou portuguesa, apesar de eu ter vindo com dois anos para o Brasil, meus pais eram pessoas que liam, que tinham o hábito de ler. Eu acho que na Europa era talvez mais arraigado esse costume.

.....

Eu ía ao cinema toda semana, desde tenra idade, e eu me lembro que o primeiro filme que ficou, assim, mais gravado na minha cabeça foi “Alice no País das Maravilhas”, que eu achei um filme de terror. (...)

D13 – Bom, meu contato com leitura foi em casa. Meu pai sempre leu muito jornal, parecia viciado. Uma coisa que eu lembro do meu pai é lendo jornal. Eu tenho um irmão bem mais velho e ele é jornalista; já tinha a intenção de ser jornalista na época. Sempre foi ligado ao jornal. Meu irmão sempre gostou muito de gibi e era normal lidar com livros, com jornal. O que eu lembro de mais forte realmente era na minha casa.

Sem reconhecer a herança ou a transmissão familiar nas práticas leitoras, atribuem ao interesse próprio o fato de terem começado a ler. Como viram seus pais, tias ou irmãos mais velhos lendo jornais, revistas ou livros, o ato de ler, ou a inserção no ambiente cultural da leitura, tornou-se, para eles, algo natural porque estava inserido no cotidiano familiar. Daí : *mas eu lembro de ter livro por perto, de fácil acesso a livros.*

D14 – Eu não tive, assim, ninguém que me contasse histórias como eu tenho hoje, meus filhos, alguém...sempre a gente conta as historinhas para eles e a escola é muito empenhada na leitura para eles tomarem gosto. Eu nunca tive isso não. Os meus pais...a minha mãe sempre leu muito, mas lia pra ela. Nunca tive esse incentivo externo não.

P – Mas você via sua mãe lendo?

D14 – Via, a minha mãe sempre leu muito. Ela lia os livrinhos, lê até hoje muito jornal, revista, mas nunca tive...eu tive esse incentivo, assim, do ver, né, mas no contar, não.

D15 – Sempre tive contato com a leitura porque sou filha de mãe leitora e tia leitora. Minha família é uma família de mulheres, basicamente. Fui criada com muitas mulheres e elas liam muito. E sempre nesse processo de estimular, comprar livros, compravam muitos livros pra mim. Eu tinha assinatura da “Mônica”, “Cebolinha”, quando criança.

D18 – Na minha casa as pessoas sempre gostaram de ler. Minha mãe sempre leu, sempre gostou; meu pai sempre leu muito jornais, livros e, apesar de eu não lembrar deles contando histórias, assim como a gente costuma fazer hoje, mas eu lembro de ter livro por perto, de fácil acesso a livros.

D19 – Assim, tá bem distante para lembrar, mas eu tinha bastante interesse pela escola como um todo. Agora, nas primeiras séries eu não me recordo bem como era essa minha relação com a leitura. Mas tinha estímulo em casa, bastante livrinhos, acredito que eu mostrava interesse.

Para a metade dos professores da escola 2, o ambiente escolar foi positivo à leitura. Mesmo quando a leitura era obrigatória, as lembranças que surgem são concretizadas pelo emprego das palavras *adorei, gostava, legal*.

D10 – Fato marcante com relação à leitura...não, eu não consigo me lembrar nada significativo. Tinha as professoras que incentivavam a gente a ler, a ler em voz alta, a ter entonação, a parte mais técnica da gente, ler com o ponto direitinho, tinha isso. E eu até gostava dessas coisas. Eu tive boas professoras, eu tenho boas lembranças delas até a quarta série. Eu não tenho boa memória, esqueci. Fato marcante...eu lembro delas sim, do incentivo delas, de ir à biblioteca e pegar uma coisinha pra ler, num determinado momento, às vezes a gente lia e logo cansava. Mas, assim, uma coisa significativa, marcante, eu não consigo lembrar com relação a essa leitura. Eu me interessei a ler a partir desse momento, dessa época pra frente. Gostava de ler, tinha interesse nisso.

P – E quando você entrou para escola, como é que foi o seu contato com leitura?

D14 – Era leitura por obrigação. E eu também, P, eu tive um problema que eu fui descobrir agora, depois de adulta, que eu tinha um problema de visão, eu tinha 10% de visão e eu não sabia. Então eu sempre tive muita dificuldade, embora eu goste de ler, eu tenho dificuldade porque as letras embaralham, então eu não consigo ficar muito tempo numa leitura. Mas eu gosto de ler. Tenho prazer de ler, só que eu não consigo muito tempo não. Só fui descobrir isso quando passei para o Estado; fui fazer um exame médico e aí foi observado.

D18 - E depois, no colégio, a gente sempre pôde ler. Lembro de sempre ter acesso ao livro, da biblioteca ser um lugar legal de ir. Mas a biblioteca que eu ia era a do colégio, não me lembro de ir às bibliotecas públicas; eu me lembro disso na adolescência. Lembro de troca de livros entre amigos.

As leituras que eles faziam no período escolar variavam em gênero e suporte. Aqueles cujo ambiente familiar era composto por leitores ampliaram seu repertório, mas não deixam de reconhecer o papel positivo que a escola exerceu. *Então o hábito de leitura veio de casa, um pouco, mas, sem dúvida nenhuma, foi fixado, calcado e reafirmado na escola*, afirma D11, uma das professoras de matemática.

Na escola de ensino médio, para duas professoras, aconteceu a descoberta do prazer de ler. Outra se refere à época como a única em que houve atividades agradáveis de leitura na escola. Quase sempre as atividades de leitura referem-se às aulas de português ou, e, de literatura.

D9 - ...e depois, no ensino médio também, eu comecei a ler os livros de literatura, os romances, “A Moreninha”, aí eu vi que tinha a novela, aí lia o livro, então começava a ver os outros livros por conta das aulas de literatura e depois eu fiz o normal com você, em literatura infantil, e a gente aprendeu toda aquela parte de como aprender a ler livros para as crianças, eu também gostei bastante e eu leio e gosto de ler bastante.

P – E depois, quando você foi para o segundo grau, o atual ensino médio? Você fez que curso?

D13 – Eu fiz o curso normal. Aí a gente tinha uma carga grande literatura, a gente também tinha, mas aí eu já comecei a ler por prazer. Eu lia além do que eu deveria ler. Um autor puxava outro. Eu lia um autor, e depois lia o outro. Então, eu lembro, assim, por exemplo, de “Iracema”. Eu comprei “Iracema” e li. Gostei. Depois eu li “Ubirajara”. Foi aí quando eu comecei mesmo a gostar de ler livro, ler poesia. Não lembro, na escola, de trabalhar poesia. E aí foi depois que eu descobri a poesia. Lia, tava no livro didático, mas não tinha atividade que incluísse poesia. Só realmente quando eu fui fazer o curso normal.

D17 – Gostei muito, mas não foi de primeira à quarta. Quando eu tava fazendo normal, que eu fiz aquele projeto, Ciranda de livros. Aí eu fui conhecendo, né, fazendo normal, conhecendo histórias e livros diferentes, interessantes. E isso me marcou muito porque a gente fazia...era final de semana às vezes, né, e faziam atividades relacionadas a determinado texto. Realmente eu gostei muito.

Alguns se referem a essa época como a de sua consolidação no universo de leitores. Ampliaram não só o número de leituras como as intensificaram: *Continuei lendo, lendo bastante.*

D10 – Continuei lendo. Li um monte de coisas. Eu não tinha um tema determinado, um autor determinado. Eu li Fernando Sabino, eu li Agatha Christie, eu li um monte de coisa. Eu achava interessante: Ah, deixa eu ler! E eu continuei lendo. Tinha os livros da escola que eu tinha que ler, e aquilo para mim não era sacrifício. Até vai passar Capitu e eu tava pensando: Será que eu li? Eu não li? Eu queria saber se eu tinha lido ou não. E então, no ensino médio também. Eu passei a me interessar pelos livros. Continuei lendo jornal, com um pouco mais de interesse pelo jornal, por revista, não era nem revista de fofoca, de novelas, eram revistas...na época era a Visão, e hoje é a Veja, né, e eu gostava de ler. E eu acho que nada me impedia de ler. Depois que eu cheguei no ensino médio, nem que fosse por obrigação, por necessidade, por nota, seja lá pro que fosse, eu tinha facilidade, eu não rejeitava. Continuei lendo, lendo bastante.

D13 - (...) E comecei a ler os clássicos, né, depois que fui para o ensino médio tinha que ler os clássicos. Eu lia até além do que o professor me pedia. E não parei de ler.

D15 – (...) No normal sim, aí eu me lembro porque o normal pedia isso, você tinha que ler muito. Eu me lembro que nós tínhamos um grupo, assim, muito criativo. Não sei se você trabalhava naquela

época lá, mas nós fazíamos muito teatro. Nós tínhamos um grupo de teatro e a gente inventava algumas coisas bem diferentes. (...) Dessa época eu lembro muito.

D19 – Bom, no ensino médio, a minha relação com a leitura se intensificou porque eu comecei, até por estímulo de alguns professores, a ter interesse, realmente, em fazer a área de letras. E durante a vida escolar, eu tive contato com a leitura, mas não tão intenso quanto essa preparação para o vestibular, pelo interesse em fazer realmente a área de letras. (...)

Poucos são os casos em que as lembranças de leitura escolar remetem a outros professores que não só os de português e de literatura. Na maioria das vezes, recordam-se somente das atividades desenvolvidas nas aulas desses componentes curriculares. Trouxeram à cena uma dicotomia: a leitura em português ou literatura ligava-se ao prazer (*a português, literatura que incentivavam a ler pelo prazer de ler*); a leitura nas demais disciplinas atendia ao lado prático da vida, servia como instrumento, como informação para a área (*ler para ter cultura e conhecimento, problemas aplicados*).

D10 – (...) Já os outros professores, que na época que eu fiz era o antigo segundo grau, né, eu fiz para preparação para o vestibular, então os outros professores incentivavam você a ler para ter cultura e conhecimento para que se aquilo caísse numa prova de vestibular, você dominasse o assunto. Que lesse notícias, que você assistisse o jornal. Tinha professores ligados a português, literatura que incentivavam a ler pelo prazer de ler, a importância, e eu tive outros professores de história, de geografia, que achavam que a gente tinha que ler para ter o conhecimento, para saber a época que a gente tava vivendo, para ter uma linguagem melhor, para poder ter uma situação um pouco melhor para uma preparação, naquela época, para o vestibular.

P – Olha só, você falou desses professores de uma forma muito carinhosa, né, muito emotiva, mas esses professores trabalhavam cálculo, puro e simplesmente ou havia um texto embasando o que eles trabalhavam, como era isso?

D11 – Os professores de física que eu tive deram muito valor, por exemplo, à parte histórica. O professor de matemática, por exemplo, quando ele lidava com trigonometria, ele mostrava como, ele dava problemas aplicados, do alto de um prédio, como se mede a altura, sempre tinha um texto envolvido para ver se você compreendia o texto porque matemática é, acima de tudo, leitura.

D18 – Você sabe, eu fiz normal, né? Normal tinha leitura, muito texto e não me lembro de nenhum livro específico, que engraçado, né, P? Eu me lembro do meu jardim. Eu acho que estava com os olhos mais grudados na sala. É aquilo, eu acho que me deslumbrava de tal ponto que eu, assim, olhando as coisas, assim. Eu me lembro de você, com certeza, você foi uma pessoa que me ensinou muito a ler, a escrever, às vezes até assim eu pensava: “O que é que ela tá lendo ali que eu não consigo ler?” Você foi uma pessoa muito importante na minha formação, fico muito feliz por poder te

dizer isso. Já disse, mas eu sempre fico muito feliz em dizer. A.L., de geografia, porque ela sentava sobre a mesa, sabe, e falava de textos. E dava uma aspecto mais político e eu gosto muito disso, né, assim, ao texto; L.L. , são pessoas, assim, que eu sempre me lembro. L.L. trazia textos que sempre nos remetiam a reflexões e eu gostava disso, mas livro específico eu não me lembro nesse momento.

D19 – No ensino médio, me recordo, assim, das passagens positivas, principalmente com uma professora que eu tive, S.P., ela falava com uma paixão, dos escritores prediletos dela, principalmente Machado de Assis. Aquela paixão que ela passava e, assim, comentar as obras com tanto entusiasmo, aquilo realmente me incentivou muito. A ter aquele mesmo gosto, aquele mesmo prazer pela leitura. É o que eu acho que mais marcou.

Entretanto há os que dizem não se lembrar de momentos significativos de leitura na escola, associados ou não ao prazer, em especial nas séries iniciais. Parece que esses momentos não permaneceram, não tiveram uma expressividade suficiente que fosse digna de recordação. “Os acontecimentos excepcionais devem encontrar ressonâncias em nós para marcar-nos profundamente” (BACHELARD,1988, p. 9).

D9 – [...] Quando eu entrei na escola, né, eu comecei a ter contato com a leitura e eu me lembro, principalmente no ginásio, tenho essa lembrança bem guardada, no ginásio, a professora de português deu para ler vários livros durante o ano. E um dos livros que eu nunca mais esqueci foi “Memórias de um cabo de vassoura”, que eu li e que eu adorei. (...) e eu comecei a ler, comecei a ler...e depois, no ensino médio também, eu comecei a ler os livros de literatura, os romances, “A Moreninha”, aí eu vi que tinha a novela, aí lia o livro, então começava a ver os outros livros por conta das aulas de literatura e depois eu fiz o normal com você, em literatura infantil, e a gente aprendeu toda aquela parte de como aprender a ler livros para as crianças, eu também gostei bastante e eu leio e gosto de ler bastante.

P – Nesse período de primeira à quarta, não tem nada, assim, de significativo, de marcante, positiva ou negativamente, né, que vem a sua memória agora?

D9 – Não, de primeira à quarta não tem nada que tenha ficado, assim, não me lembro. Deve ter, mas não tô me recordando.

P – O que que acontecia na escola?

D14 – Em relação à leitura, P, eu não lembro.

P – Não?

D14 – Não, eu só lembro...não especificamente de leitura, eu só lembro que eu não tinha interesse em ler os livros que eram passados... “Senhora”, eu começava a ler e percebia que a leitura não me encantava e deixava de lado, entendeu? Não lia.

D15 – Ah, como aluna. No fundamental, eu não tenho recordação. Não me lembro de fatos. (...) No normal sim, aí eu me lembro porque o normal pedia isso, você tinha que ler muito. (...) Do fundamental, eu não lembro de nada. Lembro sim, do que eu lia em casa. Não lembro de nada marcante. Lembro dos livros que eu lia em casa porque era hábito.

P – Você não se lembra de alguma atividade que tenha sido feita na escola, de primeira à quarta, de quinta à oitava, que tenha despertado você para leitura? Ou o contrário, alguma situação, algum professor que tenha feito com que você desgostasse da leitura?

D16 – Não lembro, assim, fato de bloquear ou despertar...de despertar é um, de bloquear eu não lembro que tenha acontecido não.

D17 – Bom, eu não lembro de ter... (...) Mas assim, a leitura mesmo, eu acho que não fui bem trabalhada. Eu, até hoje, tenho dificuldade pra ler [...]

D19 – Assim, tá bem distante para lembrar, mas eu tinha bastante interesse pela escola como um todo. Agora, nas primeiras séries eu não me recordo bem como era essa minha relação com a leitura. Mas tinha estímulo em casa, bastante livrinhos, acredito que eu mostrava interesse.

B - Práticas de leituras profissionais

Na graduação, a maioria dos professores da escola 2, tal como seus colegas da escola 1, diz que lia textos específicos da área, por vezes fragmentados e reproduzidos em xerocópia. Embora considerem que a leitura que empreendiam não era prazerosa, alguns percebem a sua importância para a profissionalização.

P – E quando você, depois, foi fazer o curso de pedagogia...

D9 – Eu fiz pedagogia antes do curso de letras.

P – Ah, tá. E no curso de pedagogia, o que que marcou você?

D9 – A gente fazia muitas leituras para a área pedagógica mesmo, mas não me lembro de alguma coisa que me encantasse em termos de leitura como aconteceu no curso de letras. Leituras comuns, das disciplinas no curso de pedagogia.

P – Voltando à faculdade, você disse que continuava lendo muito. E na faculdade, os professores pediam para você e seus colegas fazerem leitura?

D11 – Leitura específica de cada conteúdo; tem que ler muita coisa, principalmente a parte de química. Por exemplo, quando comecei a fazer engenharia química, é uma leitura técnica; não é uma leitura agradável. Não é lazer. É obrigação. E eu, que nunca gostei de história, quando eu fazia

engenharia, eu adorava ler história porque sempre aquilo que você não é obrigada a fazer você faz, né? O que você não é obrigado, você faz com prazer, apesar de eu adorar matemática e física, não era tão prazeroso quanto ler outro tipo de leitura.

P – Você falou muito da relação do professor com os livros, da influência que seus colegas tiveram no seu gosto pela leitura, pela ampliação da leitura e, quando você chegou na faculdade, isso persistiu?

D18 – Traçando o perfil da faculdade que eu fiz, apesar de ser pública, era à noite e para o público que chegava depois de um dia de trabalho, né? Eu acho que o professor nos poupava um pouco, assim, de exigir demais. Eu me lembro que não era muito íntimo não, era rápido, P: “Tem que ler o texto, de tal a tal.” Muita xerox. Há um tempo atrás, eu vi umas coisas da graduação. Eu tinha muita xerox e pouquíssimos livros na graduação. (...) Mas, na minha graduação, eu lembro de duas caixas enormes de xerox, fragmentos de livros e, assim, pouquíssimos livros comprados.

Para D11, a obrigatoriedade das leituras que fez na graduação foi algo positivo. Refere-se a ela como tendo sido *muito privilegiada*, pois à incumbência das tarefas associava-se o incentivo dos professores e a consequente satisfação pessoal devido ao reconhecimento dos professores pelo resultado alcançado.

P – E você acha que, na faculdade, as aulas que você teve e essas leituras que foram incentivadas, você acha que ajudaram você no seu trabalho na escola, até para essa visão que você tem, que você relatou, da relação da leitura com a matemática, com a contextualização. Você acha que você foi incentivada?

D11 – Eu acho que fui. Eu acho que, nesse ponto, eu fui muito privilegiada por ter tido professores que valorizavam a leitura e que não só incentivavam como gratificavam. E porque é muito bom você ser elogiado. (...)

Além dela, D9, D13 e D19 destacam ocorrências de atividades de leitura que consideram positivas durante seu curso de graduação em Letras. Para os demais, esse foi um tempo de exigências, atribulado, voltado somente à profissionalização, entendendo-a como algo a ser cumprido para exercerem o magistério.

P – Quando você entrou para a faculdade de letras, o que que vem a sua memória em termos de leitura? Seja positiva ou negativamente.

D9 – Eu tive uma professora de linguística. Ela era de uma cidade pertinho de Além Paraíba, Juiz de Fora. E ela fez um trabalho de linguística muito interessante. Nos convidou a ler o livro do Bloom, que agora, de cabeça, eu não recordo o nome dele. Esse livro, até hoje eu me pego pesquisando nele, é exatamente sobre esse prazer da leitura. Como que você aprende a ler, aprende a gostar de ler. E ela levou esse livro para a sala de aula, todo mundo teve acesso e nós fizemos vários trabalhos em

sala de aula. E linguística voltada para o livro do Bloom, coisa que realmente marcou bastante meu curso de letras.

P – E teve algum fato marcante na faculdade em relação à leitura? Positivo ou negativo?

D13 – Olha, positivo teve uma professora que fez um trabalho e ela tava fazendo o doutorado em cima de (...). A gente fez a leitura de acordo com o doutorado dela, uma leitura, assim, muito diferente, tanto do livro, o original, quanto do filme. A gente foi fazendo as partes; partes do livro, parte do filme.

P – E teve algum episódio ligado à leitura que tivesse marcado você nessa época?

D19 – Eu acho que a pessoa que passa essa paixão pela leitura, eu acho que marca muito aquele que tá ali, o aluno. E também a figura de um professor. Enfim, foi o que mais marcou. O jeito que ele trabalhava com as obras literárias; ele dividia cada romance, ele dava um tema para cada grupo, de maneira que todos lessem e participassem daquele debate sobre aquela obra, e naquele momento, naquela culminância, havia aquela troca, nos dias dos seminários. Era assim, integrado. E também lemos muitos textos, sempre com esse momento em que ia haver essa troca. Cada grupo ia analisar o seu tema e os temas iam se juntando, né? Também na figura desse professor.

A professora de educação física refere-se a essa como uma época em que ficou “presa” aos assuntos da área. É como se, apesar de ter continuado a ler jornais e revistas e livros da área da educação, além dos da área específica, essa leitura tenha tolhido a sua possibilidade de relação como a vida em sociedade: *Eu fiquei, numa época, só voltada para aquilo ali, naquele mundo, focada para aquilo. E raramente lia alguma coisa diferente. Ao lembrar esse período, a autoavaliação empreendida leva-a a uma valoração não muito positiva e a uma autocensura: Ah, aí eu dei uma bobeadinha []. Eu fiquei tão deslumbrada com a faculdade, que passei a ler só coisas da minha disciplina..*

Alguns pontuam que na graduação as práticas de leitura tinham um cunho mais imediatista: o estímulo dos seus professores e o próprio contato com os colegas de curso tinham como objetivo a obtenção de notas.

P – E como é que era essa relação da faculdade com a leitura? Os professores pediam as leituras, você procurava, os colegas indicavam? Como é que era isso?

D10 – (...) Eu não me lembro dos professores incentivarem a leitura. Eles incentivavam o estudo. Não sei se tem alguma diferença significativa, que a gente tinha que estudar, estudar para passar, então a leitura em si ficou um pouco afastada. E, no caso, ler era vinculado a um estudo de como você fazer um trabalho, como fazer uma prova ou você ler alguma coisa interessante que tinha surgido em algum lugar e pra sua informação. (...) Eu não me lembro de ter tido incentivo dos meus professores

pra ler. Tinha revistas e aí você começa a ir a congressos, né, e num congresso você compra uma revista ali, um livro, e nem foi aquele que seu professor indicou pra ter em casa, pra pesquisar, pra poder ler. No meu caso, foi uma busca individual, interessava e eu queria comprar ou tinha um texto disponível que eu guardava e queria ler. Mas o incentivo verdadeiro, não. Era só pra estudar, pra você ter bons resultados ao longo do curso.

P – Quando você entrou para a faculdade de letras, como é que foi essa sua relação com leitura?

D14 – Eu fazia as leituras que me eram passadas, eu fazia por obrigação. E algumas eu nem fiz. Colegas contavam para mim. Até tem uma história com uma colega que ela foi daqui a Além Paraíba me contando a história do “O mulato”. Chegou lá, eu tirei 9,5 na prova e ela tirou 7,0 e até hoje ela não fala comigo. Mas porque eu tenho a facilidade na escrita. Então ela me contou a história e eu desenvolvi. Mas, assim, esses livros... assim, “O mulato”, esses clássicos não me atraem. Não me atraem não.

P – Você teve, assim, quando você entrou pra faculdade, como é que foi isso? Você também não lia? Os seus professores não pediam leitura para você?

D16 – Até pediam, mas como falei pra você, sou muito prática, muito ansiosa. Então, eu até lembro de um fato muito engraçado...dentro da faculdade se usa muito texto, né? Discute, debate, resume e, assim, faço aquela leitura dinâmica, pego e vou passando a vista. Eu tinha uma colega que sentava comigo e eu dizia: “Mônica, pega um papel e vamos começar.” Aí, ela falava: “Mas, minha filha, você nem leu!” Aí eu dizia: “Já li o suficiente, já sei o que se trata. Olha só, se você não quiser pegar o papel, vou fazer sozinha e vou entregar.” “Não, não, vou fazer com você.” E eu sempre me saí muito bem, entendeu? Acho que eu pegava os tópicos mais importantes e dali desenvolvia. E eu dizia a ela: “Pega aí uma palavra maneira que vai entrar no texto, junto...” sempre me dei muito bem [], então passo a vista e já sei do que se trata, do que se fala.

P – Você entrou para o curso de graduação em matemática. Como é que foi isso?

D17 – Aí foi muito pior. Pior em relação a tempo porque eu trabalhava de manhã, de tarde e ia para a faculdade à noite. Então eu não tinha muito tempo, até mesmo para me dedicar ao trabalho e aos estudos. Então, era um corre-corre na faculdade, estudava para tirar nota e não tinha tempo hábil para estudar. Então foi realmente complicado. Graças a Deus fiz e não consegui ficar devendo nenhuma matéria. Foi difícil por falta de tempo.

A maioria dos professores da escola 2 (seis) diz que tem feito leituras que os auxiliam no desempenho profissional. Embora dentre eles encontrem-se dois que afirmam ler pouco, podemos considerar que existe uma intenção de se manterem atualizados na área de atuação.

P – Você acha que as atividades de formação continuada têm ajudado a superar essas dificuldades da leitura?

D9 – Não, eu não tenho vivenciado muito as atividades de formação continuada. As últimas que eu me lembro que eu participei foram teóricas e não me acrescentaram a prática da sala de aula. Então, eu comecei a pesquisar por mim mesma, a instrução, da educação não-formal, de pesquisar em livros ou em sites. A questão do site, não é todo o site que é bom, que é produtivo, também tem que tomar cuidado com o tipo de site e de buscar bibliografias. E enriquecer, começar a ler. Pra sala de aula, é uma coisa mais significativa. Teve um aluno que quis me dar um presente de final de ano e ele disse: “Você pode escolher aqui um cd, você quer?” E eu disse: “Não, eu quero um livro do Júlio Furtado, que deu uma palestra pra gente no Comary, na semana do normalista, do Colégio Euclides da Cunha, e ele falou sobre aprendizagem significativa.” Achei muito bom, tem muita coisa interessante. (...) Então, tô tentando buscar uma coisa mais significativa para transformar minha prática mais significativa e não deixar que a acomodação me pegue. Às vezes, ela tenta me pegar. Te juro que ela tenta. Mas eu tô tentando fazer com que ela não me pegue. Me acomodar, cruzar os braços, sabe? Dizer que tá tudo bem...não, não tá tudo bem. Ficar angustiada e dizer que tá sofrendo é melhor do que dizer que tá tudo bem, que mais um ano passou. Tem muita gente que me chama de caxias...prefiro ser assim e buscar uma coisa realmente significativa. Aprender, porque eu acho que eu ainda tenho muito que aprender. (...)

P – E o que você gosta de ler? O que você tem lido ultimamente?

D9 – Eu tenho lido livros voltados para a minha área pedagógica. Eu trabalho com os aspectos psicossociolinguísticos da alfabetização, então, tudo que é voltado para a alfabetização, eu comecei a ler para me atualizar, passar o máximo que eu posso para os meus alunos. Entro em contato com a Secretaria de Educação para poder passar o que está divulgando nas escolas, né? Tenho lido muito sobre isso. Esse ano, eu comecei a dar aula de sociologia. Em 2009, eu não vou trabalhar com essa disciplina, mas trabalhei com sociologia da educação. Li vários livros, também de sociologia, livros para poder me atualizar.

P – Deixa eu perguntar um outra coisa: você precisa da leitura pra lecionar sua matéria?

D10 – Ah, preciso, eu preciso.

P – Como é que você faz?

D10 – Por vários fatores porque eu preciso estudar, né, eu preciso ler pra poder estudar, pra poder ensinar. No meu caso, que são regras de modalidades esportivas e de vez em quando elas mudam, aí eu tenho que saber. Antes era assim, agora não é mais. E você tem que ler pra você poder falar para os alunos que antes era assim e que agora não é mais, pra você não dar a informação errada. Pra você estar seguro e eu percebo, em algum momento, que quando eu vou para a minha aula e queria fazer alguma coisa diferente...quando eu sento e leio e procuro até nesse meus livros mais antigos, tem sempre uma coisinha que: “Como é que eu não vi isso, passei despercebido...” Eu sinto que a minha atividade é melhor, que a minha aula é melhor. Quando eu paro e dou uma lida, eu sinto que

eu vou para a minha atividade com mais segurança. E vejo que ela tem uma eficiência maior, fica melhor do que quando eu tenho uma coisa pensada. Mesmo que seja uma lidinha rápida, pra aquilo que tava pensando, que eu queria fazer, a atividade sai melhor.

P – Tem leituras profissionais também?

D13 – Tem.

P – De que áreas?

D13 – No caso do inglês, o que eu tento ler, né, pelo menos uma vez por ano, duas vezes por ano, é a questão de metodologia, se tem alguma coisa nova, tô sempre lendo catálogo, sempre comprar um livro, dois livros.

D14 – Eu gosto sim porque eu gosto muito, por exemplo, de gramática. Gramática é meu livro de cabeceira. Eu gosto de ler gramática, eu gosto de estar folheando gramática, então me interessa. Gosto muito de ler gramática, entendeu? É o livrinho que eu tenho do lado da minha cama, que eu tô sempre lendo, tô sempre buscando. Eu não sei te dizer qual é meu gosto pela leitura porque acho que ela é direcionada.

P – E você recorre a quê? Como é que você faz? Você procura na internet, você vê resenha, você vai à livraria, você pergunta aos colegas, você participa de atividades de formação continuada, como é que você faz?

D14 – Participo das atividades de formação continuada, de todas que são oferecidas. Busco na internet, busco muito em gramática, né, e assim, faço as leituras quando eu preciso, para aplicar para meus alunos. Não é que eu não goste da leitura. Eu gosto de ler aquilo que esteja me interessando no momento.

P – E você, para o seu desempenho profissional, você tem recorrido a leituras, como é que você tem feito?

D19 – Olha, já houve época em que eu lia muito mais, assim, livros teóricos que pudessem melhorar meu desempenho, minha prática. De uns dois anos para cá, em função do bebê e tudo, minha literatura era muito voltada para aquela fase. Então, eu abandonei um pouquinho, mas estou conseguindo. Meu filho está com dois anos e um pouquinho, já estou conseguindo voltar a ter esse tempo maior para voltar a investir na minha profissão. Que até tô querendo voltar a estudar. Mas, de uns dois anos para cá, não tenho lido tanto quanto deveria e quanto lia antes. Foi um momento da minha vida mais voltado para o bebê. Eu só lia sobre fralda, sobre dentição, tudo sobre aquela fase, ia para internet pesquisar sobre aquele momento, aquele fase, livros sobre o desenvolvimento do bebê [].

A professora de inglês esclarece que procura sempre ler, o que considera uma forma de se sentir segura no desempenho profissional. Para ela, o acúmulo e o aprofundamento de leituras garantem-lhe o aprimoramento na profissão. Ela traz um viés diferente ao que comumente se entende por leitura profissional: faz questão de enfatizar que não se refere à leitura de livros técnicos, mas aos literários. Em seu caso, poderíamos pensar tratar-se de leituras concernentes à sua atuação. Entretanto ela deixa claro considerar que esse tipo de leitura é necessário a todo profissional, mesmo que não do magistério.

P – Tem alguma coisa em relação à leitura, em relação a sua história de leitura, o seu desempenho profissional que você gostaria de falar ou você já falou e esqueceu?

D13 – Não. Essa questão da leitura, eu percebo que, quanto mais leitura você tem na área profissional, mais firme você é, mais seguro você é. Porque eu acho que o conhecimento – e leitura te dá um conhecimento enorme – ele te dá isso, essa força, essa segurança, então, você não tem medo de errar. Eu acho que, com certeza, quando você tem uma bagagem muito grande de leitura, você é um profissional melhor, principalmente na área que eu trabalho. Expande, realmente, seus horizontes, você fica sem esses preconceitos a respeito de várias coisas. Você não tem tanto medo de errar. Eu acho que a leitura abre, assim, um caminho enorme. E quando eu tô falando da questão de leitura, não falo de livros da minha área específica, eu tô falando mesmo da narração, do conto, da novela mesmo, porque é que eu leio. Não tem aquela coisa. De repente, tem gente que fala assim: Um profissional de engenharia tem que ler livros de engenharia. Não. De repente, ele lendo outros livros, ele vai ter outra visão. Eu acredito muito nisso. Porque é como se você conhecesse novas pessoas. Você aprende muito.

Outros dizem procurar se manter a par do que acontece na área de atuação por meio dos livros didáticos. Mobiliza-os à recorrência a esse gênero tanto a busca por informações voltadas à área quanto a procedimentos didáticos, incluindo-se entre eles jogos e exercícios que tragam dinamismo às aulas, adaptados ou mesmo utilizados na íntegra.

D13 – (...) Livros didáticos, da disciplina de didática, eu também me atualizava, aprendi muita coisa. Eu comecei a ler sobre isso e em língua portuguesa eu tava me atualizando. Quais são os temas mais atuais, os livros didáticos mais importantes, tentar fazer uma análise do que é bom nesse, do que é bom naquele, não só dos livros que eu tenho em sala de aula, mas de outros livros. Tô tentando buscar, abrir o leque mesmo, né?

P – E depois que você terminou a faculdade, em termos profissionais, você já era professora, não é isso? Você é professora há quanto tempo?

D17 – Vinte e um anos.

P – O que aconteceu com você em relação à leitura? Você passou a ler mais, você continuou da forma como você estava, você passou a ler mais livros técnicos, você passou a ter outro tipo de leitura, como é que é isso? Fala um pouquinho, por favor.

D17 – Depois de eu ter me formado, aí vem a disciplina de matemática, que é complicadíssima porque os alunos já vêm com aquela idéia de bicho de sete cabeças. Eu procurei, através da leitura e busca de livros, coisas diferentes pra poder incentivar meus alunos, né, a tentar mostrar que matemática não é bicho de sete cabeças. Aí eu procurava desafios, procurava, vamos supor, num determinado conteúdo, a dificuldade. Procurava outras maneiras pra incentivá-los, pra que eles pudessem entender, né?

P – E você procura onde?

D17 – Em livros.

P – Que tipo de livros?

D17 – Livros didáticos, procuro a parte de desafios ou atividades diferentes e relacionadas àquele conteúdo, jogos, tenho algumas coisas em casa.

Assim como seus colegas da escola 1, também recorrem à internet a fim de encontrar material que sirva como apoio as suas aulas. Incluem-se neste caso jogos e exercícios. Aliás, em geral a leitura profissional que eles empreendem está mais voltada à busca por material que sirva como apoio às aulas, a um conteúdo específico, do que propriamente a textos que subsidiem teoricamente seu desempenho. Parece que a urgência da preparação das aulas, a escassez de tempo como consequência das diferentes escolas onde atuam, além das exigências da vida particular, na maioria das vezes as ligadas ao mundo da mulher, fazem-nos distanciar-se da atualização na área em que atuam ou mesmo em educação. Acrescenta-se a isso o fato de que, para a maioria, como anteriormente apontado, as lembranças da graduação, momento em que tiveram o primeiro contato com as leituras referentes à profissão, não são muito favoráveis, sendo considerado pela maioria como emocionalmente difícil.

D17 – O meu momento da leitura na internet é mais para mim mesmo, para que eu possa, né, de repente, ver algum conteúdo de algum jogo, né, para dar em sala de aula. Por enquanto, eu não estou trabalhando a internet com os alunos na escola ainda. Em algumas escolas não tem isso não, então a gente não tem feito.

P – E a internet, você usa muito? A internet serve para você como leitura, como fonte, com indicação, como é isso?

D18 – Eu uso às vezes para saber bibliografia de cursos que me interessa, mas eu não consigo ler no computador não. Aquilo cansa muito a minha vista, me indis põe muito fazer aquilo.

P – Você falou que você recorreu a internet, né? Como é que você vê essa relação sua e dos estudantes com a internet? Você considera que existe leitura, como é que é isso?

D19 – Considero que sim, existe leitura. A internet vem com tudo que a gente imagina. Você tem uma rapidez ali, né, no que você quer buscar. Uma variedade. Eu tiro muitas coisas, até para minhas provas, para minhas atividades. Depois que eu aprendi o “copiar e colar”, eu tenho usado muita coisa mesmo da internet. A gente encontra muita coisa boa. Então, assim, a internet foi para mim um instrumento muito maravilhoso para o meu trabalho, para encontrar coisa ali, rápida. Copiou, colou, e trabalho com aquele texto. A partir daquele texto, eu elaboro algumas questões. Pego alguma coisa daquele momento; os adolescentes querem muito acompanhar tudo que está acontecendo naquele momento. Aí eu pego coisas também relacionadas à adolescência, textos informativos, então, assim, eu acho um instrumento muito bom. É tudo muito fácil.

Os que afirmam não fazer leituras profissionais justificam-se por se sentirem desmotivados em procurar leituras que possam subsidiar seu trabalho, que lhes forneçam condições de acompanhar o que está sendo produzido. Referem-se a esse fato como uma *falta de entusiasmo, falta de tempo ou de paciência*.

P – Como é que estão as leituras da área profissional? Você abandonou, diminuiu, continua no mesmo ritmo de antes?

D10 – Não...eu diminuí. Fui diminuindo a minha leitura, eu parei um pouco de comprar os livros da minha área. Teve uma hora que...não foi uma desilusão que eu tive não, foi uma falta de entusiasmo. Teve um momento que eu disse: “Puxa, eu tenho esse livro que disse isso!” Aí eu vejo esse livro, mais novo, mas com as mesmas coisas desse livro aqui. Nada sem novidade. Foi um momento que eu parei um pouco. Na minha área, principalmente porque lido com escola, eu parei um pouco de procurar, de buscar, de comprar, até porque aqui em Teresópolis é mais difícil de achar, tem que mandar buscar, então eu parei um pouco. As coisas que eu tenho aqui servem pro que eu tô fazendo. E pra pesquisar, pra ver o que eu ia fazer, acaba vendo as coisas em casa. No meio do ano eu até comprei uma coleçãozinha, para ver em casa. E há muito tempo não fazia isso. Foi numa feira de livros na escola do meu filho. E foi interessante porque depois de muito tempo que eu adquiri uma coleção. E aí, com essa história da internet, e nem sou muito ligada a essas tecnologias não, sou desconfiada, gosto de manter uma certa distância, em determinados momentos me vem alguma coisa na cabeça e eu sento lá e dou uma pesquisada. Mas eu acho que, em relação ao que eu já fiz, que eu já li da minha área, hoje eu leio menos.

P – E na sua vida profissional, depois que você passou a dar aulas, né, você disse que deu aula no primeiro segmento, as suas leituras se diversificaram? Como é que foi isso?

D15 – P, para ser sincera, continuo basicamente nas mesmas coisas. Leio menos do que lia. Hoje a gente vê algumas coisas, ouve falar, compra o livro. (...) Falta de tempo. Leio o que é diário, assim, revistas. Mas livros, eu tenho lido menos hoje por falta de tempo.

D16 – Não sei, você fala de livros didáticos, educação – isso eu não tenho muita paciência não.

Semelhante à professora de ensino religioso da escola 1, uma das professoras de matemática da segunda escola relaciona um livro de autoajuda à área da educação. Aproximamos o fato de se referirem ao mesmo livro. Tal como a colega de ensino religioso, a leitura desse livro não a instigou a procurar outras referências de leitura na área.

P – E aí você não teve necessidade de recorrer a livros da área de educação, de educação matemática ou mesmo a internet?

D16 – Eu acho que...não, internet não. É difícil, até porque eu não sei lidar muito bem com isso ainda, mas, assim, esse livro que eu te falei que eu li, “Pais brilhantes, professores...” esqueci o nome, esse livro é muito bom. Não sei se você já leu.

P – Não, não li.

D16 – Mas ele leva a gente para a educação, né? Às vezes você tá falando de uma coisa, sei lá, e ele não tem noção do que você tá falando e você acha que ele entendeu o que você tá falando e isso me chamou muito a atenção. A gente tá viajando com eles, achando que tá abafando e não é nada daquilo.

P – Então foi esse livro que despertou você.

D16 – Foi, que me chamou a atenção disso foi.

P – E a partir desse livro, você recorreu a outros?

D16 – Não.

Em suas considerações, a professora de história observa certo distanciamento dos colegas em relação às práticas de leitura, tanto as profissionais quanto as sociais. Preocupada em não ferir a ética profissional, procura criar em sua enunciação um ambiente que lhe permita ao mesmo tempo denunciar o que entende como inadmissível entre professores, mas que preserve a identidade dos colegas a quem se refere. Fazem parte dessa preocupação as enunciações: *Isso vai ficar esquisito porque vai gravar, né? Mas, deixa pra lá. Ou P, eu preciso esquecer que tá gravando para falar mais à vontade. P – Fique à vontade. D18 – Não vou falar nome, não é ético e nem é a intenção, (...) Atribui essa pouca familiaridade com a leitura à pressa do cotidiano, constituindo no que ela denomina de uma relação superficial.*

Adiante associa os comportamentos diferenciados em relação à leitura existentes entre ela e os colegas ao fato de o mestrado que ela fez não ter sido suficiente para a sua formação: *Mas a minha formação é história e é por conta do mestrado que eu tô dando aula de filosofia. Só que eu acho que um mestrado não dá conta de me dar um suporte para lecionar filosofia. E aí eu fui ler algumas coisas, me apaixonei e aí entendi que era hora de pensar em mudar. E aí, obviamente, eu tô sempre com um texto, um livro de filosofia na mão. E eu percebo que as pessoas ficam assim, é...*

O que enuncia me remete ao tema da “curiosidade epistemológica”, que, segundo Paulo Freire, é uma das exigências inerentes àquele que ensina. “Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago” (FREIRE, 2004, p.29). Tangencia, ainda, as discussões sobre a profissionalização do professor. Os estudos recentes a esse respeito apontam para a necessidade de apoio da prática profissional em conhecimentos especializados e formalizados. Devido à evolução e progressão desses conhecimentos, os profissionais devem ter uma formação contínua, o que os leva à constante procura por autoformação, utilizando diferentes meios, entre eles a leitura especializada (TARDIF, 2006, p.247-49). Remete também a estudo de Andrade (2004) sobre a leitura dos professores em formação. Segundo a autora,

há pelo menos dois tipos de conhecimento inerentes à profissão docente que o professor deve constantemente mobilizar e utilizar ativamente: aqueles que seus alunos devem adquirir e aqueles que lhe orientam na ação didática para que esta aquisição ocorra. O que observamos é que ele acaba por restringir-se ao de seus alunos (ANDRADE, 2004, p. 24).

Aproxima esses estudos a visão de que há necessidade de os professores se conceberem como responsáveis pela sua contínua formação ou que “deveriam se ver como formadores de si mesmos” (Ibidem, p.157).

D18 – Eu acho que uma coisa acaba que se desdobra sobre a outra. Por exemplo, eu vejo assim, no meu cotidiano, se eu preparasse um texto qualquer. (...) A meu ver, sei lá. As pessoas estranham quando a gente tá com um livro. Aí perguntam: “O que você tá lendo, por que você estuda tanto?” “Ué, tô lendo, eu vou dar aula!” Lá eu tô com o normal, com filosofia, né? Mas a minha formação é história e é por conta do mestrado que eu tô dando aula de filosofia. Só que eu acho que um mestrado não dá conta de me dar um suporte para lecionar filosofia. E aí eu fui ler algumas coisas, me apaixonei e aí entendi que era hora de pensar em mudar. E aí, obviamente, eu tô sempre com um texto, um livro de filosofia na mão. E eu percebo que as pessoas ficam assim, é...

P – Que pessoas?

D18 – Os professores com os quais eu trabalho, meus colegas. (...) Eu estranho isso é entre colegas: “Por que você está com livro?” “Nossa, você tá sempre com livro, né? Para de ler e escuta aqui um instante! Não te cansa?” Assim...e até mesmo na nossa prática. Eu, uma vez, vi um negócio...P, (...)

P – Fique à vontade.

D18 – (...) Então, a minha geração, e aí eu tô generalizando, é um risco. E aí que peço desculpas aqui, são observações muito minhas, mas a minha relação com a geração de professores, mesmo meus colegas e tal, eu acho que isso se perdeu um pouco, esse gosto pelo texto. O gosto pelo texto e não o trato didático do texto, entendeu? Eu cobro os textos nas provas, eu vejo que as pessoas pedem que a gente trabalhe mais com o texto, eu vejo que as pessoas reclamam o tempo inteiro que falta texto, que as pessoas têm noção da importância dele na formação do aluno. O que eu tô dizendo a você é que eu tenho a sensação, cá no meu universo bem reduzido, de que essa geração de profissionais de educação perdeu um pouco da intimidade com o texto. Eu vejo isso um pouco se refletindo na nossa prática e no trato dos alunos com o texto.

C - Práticas sociais de leitura

Embora todos os entrevistados da escola 2 tenham enunciado que se dedicam à leitura nas horas de lazer, somente uma afirma frequentar a biblioteca de uma das escolas em que trabalha. Distingue-os a intensidade da leitura. Contribui para o afastamento de atividades ledoras o pouco tempo disponível para o lazer. Muitas vezes, o que seria momento de lazer acaba sendo dedicado, quer direta ou indiretamente, às atividades profissionais. Além disso, alegam que as atribuições femininas, em especial as da maternidade, não lhes permitem tempo ocioso suficiente para a leitura. Envolvidas com os filhos, *acabou que o meu lazer, há muito tempo, é o lazer dele*, conforme diz D10.

D10 – ... as pessoas trabalham muito, é de manhã, é à tarde, é à noite, as provas, as coisas, então tem esse tempo grande que as pessoas passam: “Ah, tenho minhas provas para corrigir.” Ou não lêem tanto quanto gostariam. Acho que hoje em dia, pelo menos no universo que eu vejo, nós, professores, temos muitas coisas pra fazer fora da sala de aula, então acaba absorvendo muito tempo. Então o tempo que você tem disponível, principalmente para a mulher, então as pessoas ainda não conseguiram ou não descobriram um tempo para ler. É sempre muito rápido.

P – Bom, você frequenta alguma biblioteca?

D11 – Quando tenho oportunidade, eu vou à biblioteca, mas eu sou uma compradora de livros.

P – E como você faz depois?

D11 – Eu dou para minhas filhas porque elas lêem, principalmente a mais velha. E depois elas dão, porque eu acho que o livro tem que andar. Eu tenho algumas coisas que são mais queridas que a gente guarda, algumas que foram do meu curso e do curso do Murilo, que também é engenheiro mecânico.

P – Me diz uma coisa, o que que você faz nas suas horas de lazer?

D14 – Nas minhas horas de lazer eu leio revista, leio jornal, gosto de ver televisão. Fico com meus filhos também, a gente passeia. Mas eu leio bem, leio bastante. Mas eu leio jornal, revista, né? Gosto de ler Seleções.

P – Você frequenta biblioteca?

D13 – Não.

P – Você disse que, na época do colégio, você frequentava a biblioteca. E hoje, você frequenta?

D10 – Não.

P – D17, o que faz nas horas de lazer?

D17 – Preparo aula []. Geralmente é isso mesmo e fico preocupada com as aulas. Não tenho muita atividade de lazer não. Mesmo em casa, tô com a tv ligada, que é uma companhia também, e fico agitando as minhas coisas, fazendo plano de aula. E sou aquela professora que prepara aula no caderninho, deixo tudo registrado. Tem dias que a gente se atropela, né, um monte de livro e, de repente, não sai aquela aula, né? Então, minha hora de lazer eu não tenho muito não.

Para uma das professoras de matemática (D11), o envolvimento com a leitura permanece sendo prazeroso. Ela faz questão de enfatizar essa informação, mostrando, inclusive, que ler faz parte do seu cotidiano familiar.

D11 – (...) Então, agora, eu estou lendo o Château. Li “A harmonia do mundo” no mês passado, então eu gosto de ler. Nós, em casa, e meus filhos. A minha mais velha então, que é engenheira, ela lê compulsivamente tudo que passa. Compra livros, entra em livraria, vai toda semana a uma Travessa perto da casa dela e lê porque nós gostamos de ler.

As indicações das leituras feitas pelos entrevistados partem de sugestões encontradas na internet, algumas vezes de comentários entre os amigos ou resenhas em revistas. Embora em menor intensidade, por vezes a conversa entre os colegas na sala dos professores gira em torno de leituras que foram feitas, tornando-se, também referencial para a ampliação de leituras.

P – E seus colegas, você vê seus colegas lendo? Vocês conversam sobre: “Ah, li esse livro assim, vi esse filme tal, vi isso na internet!” Você vê isso?

D10 – Às vezes eu vejo, vejo esse tipo de comentário sim. Vejo pouco. Na sala dos professores, naquela hora do recreio, esse tipo de conversa é um ou outro comentário. É a hora que eu presto atenção nos livros. Quando alguém fala, eu presto atenção. Tem um comentário sim, mas é pouco, não é sempre que ele surge.

P – E aí, como é que você vê a leitura entre seus colegas? Vocês conversam? Você vê seus colegas sendo leitores, como é que você vê isso?

D13 – Olha, tem um grupo, é aquele grupo que lê. A gente troca. Às vezes, comenta: “Ah, tô lendo aquele livro.” O colega tá lendo um livro também e comenta. Eu acho que é uma classe que deveria ler mais. O professor lê pouco.

P – Como você tem acesso a esses livros?

D18 – Eu tenho, né, mas eu compro. Quando eu não compro e algum amigo tem, eu tiro xerox.

P – Mas você compra como? Você chega, por exemplo, numa livraria e você procura ou você vai direto e pede o livro tal? Se você teve alguma situação que levou você a esse livro.

D18 – De várias formas. Às vezes, por exemplo, eu entro nos sites das universidades e dou uma olhada nas bibliografias. Ah, o curso de Brasil contemporâneo, o que será que tá rolando? Ou então, eu faço um seminário e aí vejo na banca e vejo os livros...Ah, o que será que tem? E vejo os nomes. Normalmente, os que eu conheço e gosto, que eu mais procuro, mas, assim, por exemplo, eu conheço muita gente da minha disciplina, da minha área, estudando ou que tá acabando o curso, ou que acabou, que quer fazer, aí elas falam: “Você já leu não sei quem?” Aí eu falo: “Não, e tal.” E aí eu procuro. Mas, assim, normalmente, eu acabei o mestrado há pouco tempo, né? Vai fazer dois anos agora em março. E eu ainda tenho uma bibliografia extensa para dar conta, aí vou atrás dela porque eu gosto, né? E filosofia, eu tenho aquela coleção “Os pensadores”, que minha mãe me deu. Tadinha, toda semana ela ia à banca comprar os livros, toda feliz porque tô lendo ela toda. E aí eu vou lá e pego, sabe, um pensador por vez e, quando falam de um tema mais atual que eu queira pensar...eu gosto muito de trabalho assim. História do trabalho, do trabalhador, do trabalhador rural, isso eu gosto. Então, tudo sobre trabalho, mesmo que eu não conheça muito bem, eu dou uma olhada no livro se me interessa.

Uma das professoras de matemática (D16) afirma que passou a ler a partir do momento em que se viu estimulada a se aprofundar em temas religiosos. Essa atitude está coerente com o fato de que ela afirma em vários momentos da entrevista que só encontra sentido em ler se tiver um objetivo.

P – Você sempre gostou de ler?

D16 – Não, não gostava de ler. Hoje, atualmente, eu me vi comprando livros há dois anos atrás. Eu comprando um livro para eu ler, entendeu?

P – E como é que foi isso?

D16 – Deve ser mais por curiosidade, por eu ter entrado na igreja e ter despertado isso. Eu comprei muitos livros da igreja católica. Comprei aquele: “Pais brilhantes, professores...” tem alguma coisa assim, né? É muito bom também. E, assim, em dois anos, eu já li mais que a vida inteira [].

P – O que você achou que aconteceu pra você, durante seu tempo de escola, não ter despertado para a leitura?

D16 – Não sei, não tenho a mínima idéia. Eu sou meio que ansiosa, não sou muito paciente, entendeu? Pode ser que tenha alguma coisa a ver com isso. (...)

P – Você não se lembra de alguma atividade que tenha sido feita na escola, de primeira à quarta, de quinta à oitava, que tenha despertado você para leitura? Ou o contrário, alguma situação, algum professor que tenha feito com que você desgostasse da leitura?

D16 – Não lembro, assim, fato de bloquear ou despertar...de despertar é um, de bloquear eu não lembro que tenha acontecido não. Normalmente eu começo a ler e me dá muito sono, entendeu? Quando eu começo a ler muito, bocejo muito... é ler e rezar, é muito engraçado. É bocejar, bocejar, muito sono.

Embora tenha afirmado na entrevista coletiva que todo professor é responsável pelo trabalho com leitura na escola, sua enunciação permite subentender que os professores de matemática, se não estão dispensados, ao menos lhes cabe uma parcela menor dessa responsabilidade, pois [...] *sou muito prática, muito ansiosa, suficiente[...]*É, isso ajudou muito, não me prejudicou porque eu sou professora de matemática. É uma coisa mais prática.

Para alguns, o professor que é leitor estabelece com o alunado uma relação de credibilidade quando ele menciona as leituras que fez. Espelhando-se no exemplo do professor, o aluno sente-se estimulado a fazer leituras ou a perceber ser aquele um caminho possível e prazeroso.

D9 – (...) Eu tento passar para o aluno a mesma motivação que eu tive quando eu era aluna, para gostar de ler. (...) Eu tento passar para meus alunos, na minha prática, né, a importância da leitura, né?

D13 – O que eu passo para os alunos, até mesmo por eles falarem, é essa questão das experiências para eles, por exemplo, de um livro que eu li. Eu vejo que eu conto como se fosse um fato, uma pessoa real. Eles mesmos já falaram isso, né: “Mas isso aconteceu?” “Não, li numa história, numa situação parecida.” (...) Aí eu falo para eles: “Nunca viajei, nunca saí do país, mas a gente aprende tudo isso lendo, né?” É a tentativa que eu tenho de fazer de despertar a leitura também.

D15 – (...) eu vejo meus alunos serem contagiados com tudo isso. Às vezes eu falo de uma leitura que eu fiz e que eu tenha gostado, independente de ser do programa e eles comentam que leram e gostaram. Eles sentem o meu interesse.

P – Então você considera que um professor, para trabalhar leitura, deve ser um leitor. É isso que você tá dizendo?

D17 – É isso que eu tô dizendo, isso ajuda muito. Você sendo leitor, você consegue incentivar. Você não sendo tanto, você vai mais básico, não busca muito além e nem tem muita noção do que você pode buscar. Você fica meio perdido.

P – Deixa eu entender melhor isso que você tá falando aí em relação ao professor e à leitura. Será que eu posso entender que você tá dizendo que o professor, não sendo leitor, não tem condições de desenvolver leitura?

D18 – Eu não vejo como. Ah, eu acho que, cá entre nós, na minha santa ignorância, é um trato muito especial a construção pelo gosto do texto. E isso é uma coisa que você pode gerar no outro, com certeza, mas eu acho que precisa ter; é como se você educasse alguém sem ter educação, assim, grosseiramente falando, que é lógico que eu sei que o ser humano é muito elástico, inteligente, muito hábil e, dependendo das condições que se coloca e das urgências, enfim, do encaminhamento que a vida toma, a gente se vira em três mil, claro que sim, mas eu digo assim: é mais difícil você dar o que não tem, eu não vejo como. (...)

P – E você acha que um professor pode trabalhar leitura não sendo leitor?

D19 – Eu acredito que não porque ele não vai passar essa motivação. Se ele próprio não tem esse hábito, vai ser difícil ele conseguir. Ele próprio...isso não vai fazer parte da aula dele..

Embora afirmem utilizar a internet, recorrer social ou profissionalmente ao apoio do recurso a distância, da mesma forma que os da escola 1, os professores da escola 2 resistem em aceitar que ela seja um suporte positivo para ser utilizado no espaço escolar ou mesmo um incentivador à leitura. Para alguns, a tendência é de que ela deixe de existir.

P – Mais alguma coisa que você gostasse de acrescentar?

D13 - Não, só a questão da leitura mesmo. Acho que motivar é uma tarefa muito árdua das pessoas que trabalham com isso. Para o jovem, para o adulto, até mesmo pra gente que convive com essa tecnologia, é um embate porque o cérebro do ser humano tá ficando muito diferenciado do foco que a gente tava acostumado. Os focos de leitura estão se modificando também. Acho que é isso que pesa nessa questão também, do lado sensível da coisa. Eu acho que a internet não vai pegar. Só aquele livrinho de papel mesmo, essa experiência e vivência que o livro dá para gente.

P – E a internet? Você usa a internet?

D15 – Uso, uso bastante.

P – Você usa em que situação?

D15 – Eu uso porque eu tenho um filho pré-adolescente. Ele diz que é pré-adolescente, mas para mim é uma criança, tem onze anos. E ele precisa e eu ajudo, aquela coisa toda. Além disso, tem outras coisas que às vezes você precisa, né, de escola, de acessar mesmo porque alguém comenta alguma coisa. Aí você entra para ver, essas coisas assim, e-mails que meus alunos, meus amigos passam. Mas também não aquela coisa de viciado, de gente que fica horas. Eu entro para ver o que eu quero. (...)

D16 – Eles leem muito pouco. É o que eu tô te falando, informatizados. E a informática te traz tudo muito pronto, tudo muito mastigado.

P – Mas também não tem leitura na internet?

D16 – Você acha que eles vão para internet ler, P? Eles vão jogar. Acho que a maioria deles é só jogo. Agressividade, porque o jogo traz agressividade, entendeu? E eles querem botar isso dentro da sala de aula. É difícil. Às vezes é até chato quando você até para e: “Vamos ler isso aqui que tá no livro, colocar no quadro...” Eles não têm muita paciência para isso não. Tem que trabalhar muito, por isso que tô falando de primeira à quarta, já tinha que fazer isso. Aí chega no sexto ano e tem que ler um livro por bimestre. E ele não vai ler, ele não quer, não é interessante, não sei. Agora tem muita coisa que você vê falando, num professor de português, representar aquele livro num teatro, isso eles já gostam.

P – Você falou que você recorreu a internet, né? Como é que você vê essa relação sua e dos estudantes com a internet? Você considera que existe leitura, como é que é isso?

D19 – Considero que sim, existe leitura. A internet vem com tudo que a gente imagina. Você tem uma rapidez ali, né, no que você quer buscar. Uma variedade. Eu tiro muitas coisas, até para minhas provas, para minhas atividades. Depois que eu aprendi o “copiar e colar”, eu tenho usado muita coisa mesmo da internet. A gente encontra muita coisa boa. Então, assim, a internet foi para mim um instrumento muito maravilhoso para o meu trabalho, para encontrar coisa ali, rápida. Copiou, colou, e trabalho com aquele texto. A partir daquele texto, eu elaboro algumas questões. Pego alguma coisa daquele momento; os adolescentes querem muito acompanhar tudo que está acontecendo naquele momento. Aí eu pego coisas também relacionadas à adolescência, textos informativos, então, assim, eu acho um instrumento muito bom. É tudo muito fácil. Agora, a relação dos meus alunos com a internet, acredito que muitos fazem um bom uso; tem um grupo de alunos que não sabe como pesquisar e eles pegam muitas coisas prontas. Vejo até em relação a outras matérias, que são trabalhos prontos e entregam para o professor. Não têm ainda aquela maturidade de selecionar informações. Ler, extrair o que é mais importante, juntar com outras, assim, buscar em várias fontes e formar também a pesquisa dele. Então eles não têm essa maturidade, talvez pela série. E outros, eu vejo que fazem muito uso da internet só para entretenimento mesmo, só para baixar música; Orkut é o

que eu mais vejo eles falando, em MSN, e, assim, agora tá muito acessível a todos. Eu vejo que, mesmo os que não têm computador em casa, eles frequentam lan house, né, e isso é muito bom, terem esse acesso. (...)

P – E você acha que um professor pode trabalhar leitura não sendo leitor?

D19 – Eu acredito que não porque ele não vai passar essa motivação. Se ele próprio não tem esse hábito, vai ser difícil ele conseguir. Ele próprio...isso não vai fazer parte da aula dele.

Gostaria de chamar a atenção para o fato de que, nas entrevistas ou em momentos casuais de encontro, alguns participantes da pesquisa relataram que sua participação fez com que parassem para refletir sobre a leitura, em especial sobre o espaço que tem ocupado em suas vidas. Uma professora relatou que se deu conta de seu distanciamento de atividades leitoras e, a partir daí, procurou resgatar esses momentos, inclusive envolvendo o filho.

P – D10, tem alguma coisa em relação à leitura, em geral, que você acha que esqueceu de falar ou que gostaria de apresentar?

D10 – Não, quando eu entrei na pesquisa, eu tive a preocupação de poder ser útil, essa era minha preocupação, querendo ajudar, que eu pudesse contribuir dentro da minha história, que eu pudesse colaborar no seu trabalho. O fato de eu estar participando dessa pesquisa e coincidir com o meu filho estar aprendendo a ler esse ano, acho que foi uma coincidência muito interessante. Me fez lembrar para ler como antigamente, ler um pouco mais, estudar mais, organizar o meu tempo para que eu tenha um instante para ler. E depois que eu vi que meu filho entrou na escola e não sabia ler e que agora ele lê, achei aquilo tão bacana, tão interessante, que eu acho que eu tenho uma outra função, incentivar isso. No último dia de aula, dei um abraço na professora e eu fiquei emocionada. Essa pessoa, essa mulher, ela foi tão importante na vida do meu filho, que ele lê. Ela fez meu filho ler. E o quanto isso é importante para esse menino, o quanto eu tô orgulhosa dele. Essa professora tem uma importância na vida do meu filho muito grande. Outros professores não terão tanta importância quanto ela teve nesse momento. Ela abriu as portas do mundo pro meu filho! Fico tão orgulhosa quando ele lê uma placa, é uma coisa de doido! Então eu acho que, agora, eu tenho uma outra função, que é incentivar esse menino a ler. Quando ele levou o livro que eu achei pra escola, a professora disse: “Nós sentamos e lemos o livro que o Gabriel trouxe.” Eu achei aquilo tão bacana, puxa, um livro que eu li e nem me lembrava mais. E ele leu e se interessou pela historinha. Isso é sensacional quando você vê uma criança que só brincava e hoje não, ele lê. Então eu quero o meu filho me veja em casa lendo.

P – Pra servir como exemplo.

D10 – Pra servir como exemplo. Que seja por prazer, que seja para adquirir algum tipo de conhecimento. Você, hoje em dia, com informação, você se destaca. Se você ler uma coisa ali ou

outra, tem uma visão muito melhor. E hoje, é isso que eu quero para ele. Incentivar meu filho a ler, não por obrigação, mas ler porque é interessante. Que ele possa lembrar sempre dos livrinhos dele, dos gibis dele. Ele lê e mostra pra mim a história: “Mãe, olha o que aconteceu com a Mônica...aconteceu isso, isso e isso!” Ele conta pra mim o que ele leu. Então eu acho que a sua pesquisa e meu filho estar nessa situação, acho que foram coisas que colaboraram muito pra que eu me organize. Se eu percebi que hoje eu leio menos do que eu já li, eu tenho que organizar meu tempo para ler as coisas da minha área ou não, outras coisas. Acho que essa é a função principal de toda essa situação que estou vivenciando.

4.8 - Síntese das entrevistas individuais

Nos quadros abaixo, procuro sistematizar a análise dos enunciados dos professores nas entrevistas individuais. Em especial, tenciono evidenciar suas características de leitores ao longo de sua história de vida.

A organização dos quadros teve como objetivo apontar :

1 – Nos **primeiros contatos**, se os contatos iniciais com a leitura se realizaram na família ou somente na escola. Objetivo caracterizar a possível influência do ambiente familiar na formação desses professores como leitores.

Quadro 13 – Primeiros contatos dos entrevistados com a leitura

		escola 1	escola 2	total
Primeiros contatos	Em casa	3	5	8
	Na escola	3	5	8

2 – Em relação às **práticas escolares de leitura**, a opção foi separar os dados de acordo com os diferentes segmentos escolares, tendo em vista que no decorrer da análise percebi que alguns dos entrevistados apontam como mais significativos momentos finais da sua escolaridade. Chamo a atenção para o fato de que alguns apontavam em suas enunciações

mais de uma variável. Constam nesses quadros as influências sofridas, as lembranças marcantes, quer positivas quer negativas, os gêneros discursivos, autores preferidos.

Quadro 14 – Práticas escolares de leitura dos entrevistados – 1ª à 4ª

		escola 1	escola 2	total
Primeira à quarta	Sem lembranças de professores marcantes ou de situações positivas na escola	4	6	10
	Incentivo da escola: biblioteca, concursos de frases, de redação; professores marcantes, cartilha colorida	3	3	6
	Leitura por obrigação	1	1	2
	Incentivo da família	2	2	4
	Monteiro Lobato, gibis e literatura infantil	2	-	2

Quadro 15 – Práticas escolares de leitura dos entrevistados – 5ª à 8ª

		escola 1	escola 2	total
Quinta à oitava	Boas lembranças: teatro, leituras incentivadas, biblioteca	3	1	4
	Professora de português (positivamente marcante)	2	2	4
	Professora de matemática (positivamente marcante)		1	1
	Professora de moral e cívica (positivamente marcante)	1		1
	Professor de ciências (positivamente marcante)		1	1
	Leitura por obrigação, para prova e trabalho		2	2
	Sem lembranças positivas	5	4	9
	Incentivo da família e amigos		1	1
	Fora da escola: coleções, revistas e jornais	1	1	2

Quadro 16 – Práticas escolares de leitura dos entrevistados – ensino médio

		escola 1	escola 2	total
Ensino Médio	Lembranças positivas da escola		6	6
	Professora de literatura (positivamente marcante)	4	7	11
	Professora de português (positivamente marcante)	2	2	4
	Professora de didática (positivamente marcante)		1	1
	Professora de geografia (positivamente marcante)		2	2
	Professora de história (positivamente marcante)		3	3
	Sem estímulo, leitura por obrigação	2	1	3
	Sem lembrança marcante	2	1	3
	Estímulo da família, amigos e namorados	1		1
	Leitura por prazer		3	3
	Periódicos		1	1

3 - O quadro referente às **práticas de leituras profissionais** foi estruturado de tal forma que apresente os gêneros discursivos, os tipos e suportes de leitura. A estruturação em cursos de graduação e prática profissional objetiva mostrar se, após a formação inicial, e já desempenhando a profissão, os entrevistados continuaram em contato com as publicações da área de atuação.

Quadro 17 – Práticas de leituras profissionais dos entrevistados - graduação

		escola 1	escola 2	total
Graduação	Textos da área, acadêmicos (na maioria fragmentos)	5	8	13
	Leitura amena, gibis (para descansar)	1		1
	Lia tudo		1	1

	Lembrança negativa	2	2	4
	Literatura	1		1
	Periódicos	1	1	2

Quadro 18 – Práticas de leituras profissionais dos entrevistados – prática profissional

		escola 1	escola 2	total
Prática profissional	Leitura da área	4	4	8
	Internet	4	3	7
	Livro didático	1	1	2
	Periódicos	1		1

4 - Em relação aos dados relativos às **práticas sociais de leitura**, interessa conhecer os tipos, gêneros discursivos e suportes utilizados pelos professores e a fonte de indicação para suas leituras. Interessa ainda saber se consideram a leitura como lazer e, por isso, leem nesses momentos.

Quadro 19 – Práticas sociais de leitura dos entrevistados – gêneros discursivos e suportes

		escola 1	escola 2	total
Gêneros discursivos e suportes	Suspense e terror	2		2
	Best-sellers	1	2	3
	Leitura religiosa	1	2	3
	Literatura em geral	1	2	3
	Ficção científica	1		1
	Piada	1		1
	Poesia	1		1
	Internet	2	3	5
	Periódicos	3	5	5
	Livros em geral		4	4

Quadro 20 – Práticas sociais de leitura dos entrevistados – escolhas

		escola 1	escola 2	total
Escolha	Indicação de alunos	1		1
	Indicação dos amigos	1	5	6
	Indicação dos colegas da escola		2	2
	Indicação da família		4	4
	Busca na internet	3	4	7
	Pela capa.	1		1
	Por autor já conhecido	1	1	2
	Pelo título	1	1	2
	Por resenhas		3	3
	Pela lista dos mais vendidos		3	3
	Movido pela curiosidade		1	1

Quadro 21 – Práticas de lazer dos entrevistados

		escola 1	escola 2	total
Lazer	Têm lazer.	3	8	11
	Pouco tempo de lazer	1	1	2
	Não têm lazer.	2	1	3
	Leem.	2	6	8
	Frequentam biblioteca.	2	1	3
	Não frequentam biblioteca.	4	9	13

4.9 - Retrato em grupo

Quem se olha em espelho, o faz partindo de preconceito afetivo, de um mais ou menos falaz pressuposto: ninguém se acha verdadeiramente feio: quando muito, em certos momentos, desgostamo-nos por provisoriamente discrepantes de um ideal estético já aceito.

João Guimarães Rosa

Para o “retrato em grupo” foi possível contar com poucos participantes. Conforme dito em 3.3.3, surgiram dificuldades que, se conseguimos superar, não as superamos de tal forma que pudéssemos ter a participação de todos, ou pelo menos a maioria deles. Num semestre conturbado e tenso, em que o início das aulas foi retardado pelo surto da gripe H1N1, seguido pelas aulas aos sábados em todos os estabelecimentos de ensino, o momento, naquele contexto, que se apresentou como favorável para que acontecesse o fórum foi às vésperas do Natal e ainda no período de recuperação. O interesse demonstrado pelos diretores das escolas e pelos professores tornou-se impotente diante de tantas adversidades. Mesmo na escola 1, em que houve mudança do diretor ao longo da pesquisa, as muitas mensagens eletrônicas trocadas, telefonemas e contatos pessoais entre nós evidenciavam uma predisposição a contribuir. Grande parte dos professores se justificou. Apesar da ausência de uma professora às vésperas da maternidade, outros em aula de recuperação e outros transferidos de escola, o envolvimento dos sete participantes (dois da escola 1 e cinco da escola 2) permitiu que os objetivos metodológicos da realização do fórum fossem parcialmente alcançados.

Realizou-se como oportunidade de nos olharmos ao espelho com o estranhamento de quem se propõe a ser alvo de olhares exotópicos, em processo dialógica e dialeticamente construído, sabedores de que só se pensa autenticamente se os outros também pensam, na relação com o outro (BAKHTIN, 2003, 2004; FREIRE, 2003c-d, 2004). Mesmo quando “em certos momentos, desgostamo-nos por provisoriamente discrepantes de um ideal estético já aceito”, propúnhamo-nos a nos fazer e refazer no processo de fazer a história, seres assumida e responsabilmente inseridos no mundo, que compreendem a história como possibilidade e não como determinismo (FREIRE, 2003c).

Assim, o que a seguir apresento vem a ser a análise desse trabalho compartilhado entre mim e os demais participantes da investigação que puderam estar presentes àquele momento. Como o fórum tinha o propósito de submeter aos professores a análise até então empreendida para que pudessem criticamente conhecê-la e recriar o conhecimento (Freire, 2005), nesta seção, procurei me restringir a apresentar os momentos de concordância ao que lhes estava

sendo apresentado, as refutações, as reafirmações e as novas ideias, tendo como ponto de partida o perfil dos docentes, os temas das entrevistas coletivas e os eixos das entrevistas individuais. Reforço que os quadros-síntese que serviram como incentivadores ao diálogo entre nós são os apresentados no perfil dos professores, nas entrevistas coletivas e nas individuais.

Procurei ser o mais despojada possível de atitudes ou enunciações que viessem a ser impeditivas a que eles se sentissem à vontade para criticar o trabalho, as conclusões parciais a que tinha chegado. Queria que eles percebessem aquele como um espaço de diálogo em que a pesquisadora, sem deixar de desempenhar seu papel, procurava uma interlocução mais horizontal. A intenção em me dirigir àquele auditório social dessa forma ansiava por uma responsividade caracterizada não por adesões incondicionais ao que eu ali apresentava, mas que resultasse tanto das convergências quanto dos questionamentos, das consonâncias quanto das dissonâncias. Apontam para essa intenção a entonação que procurei empreender ao momento caracterizada no ambiente físico escolhido para o evento, na postura corporal, nos gestos, olhares e, linguisticamente, ao construir enunciados em que havia, por exemplo, o uso da forma verbal *gostaria* ao final da apresentação dos slides e a insistência com que procurei saber deles se *se viram, se reconheceram... na, no que eu apresentei*.

P – Gente, olha só. Este é o último bloco, e eu gostaria de saber de vocês o seguinte, algumas coisas, né... A primeira delas é se vocês se viram, se reconheceram... na, no que eu apresentei? Se eu consegui fazer uma análise que contemplasse vocês, né, se a minha leitura está de acordo com aquilo que vocês, hã...sentem, como vocês se comportam, como vocês são, né, é... esse...essa é uma das questões que eu queria trazer para vocês, que eu queria ouvir de vocês. E voltar a dizer que vocês se sintam bem à vontade, tá? Caso não tenha sido nada disso, que vocês digam “Não. Não é nada disso, acho que você teve uma interpretação, fez uma...”

A julgar por sua reação, obtive êxito. Não só porque os professores consideraram com atenção tudo o que ali era apresentado, como participaram ativamente do diálogo empreendido.

Foram poucas as vezes em que fizeram observações retificadoras ao material objeto de nossas discussões. Em geral, declararam sentirem-se contemplados com o resultado (*D11 - Eu me reconheci em quase tudo, cada um; D13 – É, eu também, eu me reconheci, D6 – É... acho que é por aí sim.*) D11 faz observações sobre o fato de praticamente só ter tido professores (*homens*) na escola em que cursou as séries finais do ensino fundamental e no ensino médio (*A única parte que eu não me reconheci é que eu tive quase todos os meus professores foram homens.*), enquanto D6 emprega o verbo *acho* para iniciar a apreciação ao

trabalho apresentado, que analiso como sendo uma expressão de seu julgamento sobre a experiência que teve. Em seu caso, serve para reforçar o que havia demonstrado tanto na entrevista coletiva quanto na individual: o fato de que o seu ambiente familiar não se caracterizava propício a atividades de leitura (*Só que, assim... no meu caso em particular, em termos de família, assim, eu não tive muito não.*).

É importante salientar que a concordância aqui referida não significa a manifestação de uma espécie de “acordo entre cavalheiros” em que polidamente os interlocutores silenciam-se. As palavras por eles enunciadas apontam para a realidade externa do contexto histórico-social em que se encontram, refletindo-o, como, ao mesmo tempo, refratariamente constroem interpretações as mais diversas, próprias da heterogeneidade de suas experiências. Para exemplificar, destaco alguns enunciados:

D18 – [...] Eu acho que isso que apareceu aí, que os colegas contribuíram, é bonito ver, né, nossa experiência cotidiana em sala de aula, né, se transformar num texto, coerente, claro, mostrando nossas defasagens, nossas necessidades. E a gente poder juntos pensar em alternativas.

D10 – [...] achei que... verdadeiro, achei que a gente... a gente tem noção do caminho que a gente tá... tá percorrendo para as nossas falhas ou para as nossas situações mais difíceis, e falta agora as iniciativas para mudar essa situação, né?

D6 – Eu acho assim, eu acho que a escolha foi muito feliz, sim, tese de mestrado... desculpe, de doutorado, dissertação, tese de doutorado, porque eu acho que você foi muito feliz na escolha, porque, como nós falamos, uma coisa altamente necessária hoje, uma coisa que... está se perdendo pela pressa (...) porque realmente você hoje não tem tempo quase que nem de pensar, tudo é acelerado. [...]

O que enunciam dá consistência à motivação do LEDUC por buscar formas diversas de interlocução, nesse caso com professores, visando à superação do discurso acadêmico autoritário e monológico. Mais do que isso, enunciam anseios dos docentes em se sentirem sujeitos da/na escola, entendida como um todo constituído pela formação docente, inicial ou continuada, e as políticas públicas que lhes dizem respeito.

D18 – [...] Eu acho que foi uma iniciativa sua muito interessante do ponto de vista da possibilidade de a gente refletir sobre leitura que pra mim, para todos é central. E me vejo aí. Me vejo aí nos dados quando eu era, quando aluna, hoje como profissional, né, eu sei que os números, né, como você colocou, né, eles não são de forma nenhuma, né, conforme você fez, uma verdade absoluta. Mas eu me senti bem próxima das minhas, da ansiedade que eu tenho em relação a isso, das minhas expectativas, dos meus questionamentos. Eu acho que foi bastante proveitoso.

Considero que o destaque dos professores a alguns dos itens apresentados significa que, para eles, são os relevantes, levando em conta o momento histórico da sociedade em que

estamos inseridos, das questões surgidas nas relações profissionais, da sua inserção na atualidade. Apresento a seguir os temas que emergiram no fórum, em retomada aos dos encontros anteriores, entendendo que, ao serem retomados, expressam a dimensão avaliativa que deles fizeram os professores, seu posicionamento social valorativo e, portanto, ideológico.

4.9.1 – Primeiros contatos e práticas escolares de leitura

Ao retomar esse eixo das entrevistas individuais, os professores procuraram correlacionar suas experiências ao contexto social das famílias atuais, em que, segundo eles, a escola ocupa papel cada vez mais fundamental. É, segundo D3, *o quadro que tá mudando muito; D11 – Cada vez mais delegam à escola todo o estímulo; D13- ... ali empobrece bastante*. Atribuem a sua época na escola e a seu ambiente familiar um valor positivo, que não reconhecem nos seus espaços de exercício profissional, em especial entre os alunos. Quando trazem à discussão esse tema, minimizam o fato de que no perfil apresentado a maioria deles não afirmou ter encontrado na convivência familiar um ambiente motivador à leitura. Por outro lado, percebem que a universalização do acesso à escola e as mudanças sociais a que estamos submetidos fizeram da escola uma agência de socialização.

D3 – E a gente sente assim... Quem tá trabalhando na sala de aula sente que este quadro tá mudando muito.

D19 – É eu ia falar isso. [...]

D11 – Cada vez mais delegam à escola todo o estímulo. Todo compromisso é da escola. A casa cada vez se afasta mais da cultura, da instrução.

P – E qual é a relação deste quadro que vocês percebem que se modificou com os sentidos que vocês atribuíram à leitura? Vocês veem alguma relação?

D13 – Eu acho que, por exemplo, na questão de aquisição do conhecimento, a partir do momento que aquele primeiro quadro se modifica, que fica só a escola responsável por isso, eu acho que aquilo é... ali empobrece bastante.

Para eles, a situação econômica atual dificulta o acesso a formas diferenciadas de leitura, em especial ao suporte livro, tornando-o um bem cultural distanciado do espaço social dos alunos e da família, que *não tem os recursos (D11); D3 - os livros estão caros. D 18 – Então assim, a gente vive um momento econômico difícil, eu acho que todo mundo se pudesse, né, daria....*

4.9.2 - Leitura na escola

Quanto à leitura na escola, o tema da multiplicidade de textos e gêneros discursivos e a necessidade de os professores saberem fazer a mediação da leitura foi o grande foco das discussões. De início, estabelece-se uma associação da leitura ao avanço tecnológico. Mais uma vez, a leitura no computador é desconsiderada como leitura (*Ele não precisa ler. Ele domina a tecnologia. Mas sem ler. É ruim de um jovem ler o manual de instrução de um computador.*). Segundo uma das professoras de matemática, a não leitura decorre das poucas exigências da sociedade, e da escola, porque reflete a sociedade:

D3 – Acho que tem a ver com a necessidade, não é mais necessário para ele. O que está sendo exigido para ele, em termos de vida, em relação à sociedade. Não é que ele não tenha nenhum conhecimento... Ele não tá tendo que fazer nada... Poucas exigências. Então a escola tá exigindo menos, a família menos ainda. Ele não precisa ler. Ele domina a tecnologia. Mas sem ler. É ruim de um jovem ler o manual de instrução de um computador. Ele aprende isso na prática, naquilo que ele quer também. Vai direto ao joguinho, se ele gosta de joguinho. Se é de MSN que ele gosta, ele vai direto ao MSN. Então é aquilo que ele gosta. Ele não tem aquela curiosidade de como funciona, ou de perceber o outro lado.

No fórum essa discussão foi aprofundada. Parece que o tempo decorrente entre as entrevistas coletivas, as individuais e o fórum propiciou que eles fossem gradativamente refletindo sobre os temas de seu maior interesse, as situações que mais os angustiavam. Se antes se contrapunham veementemente ao uso do computador a ponto de considerarem a internet como “inimiga”, ao chegar a este momento, abordam o assunto de diferentes formas. Uma delas vem a ser o prazer que os alunos têm com o uso do computador, e as multimídias em geral, e o desprazer na escola, em especial com relação à leitura.

D6 – [...] E hoje, com essa comunicação em massa, de internet e essas coisas, eles não sentem mais este prazer. Então podem chegar na escola ... é... uma coisa.... nem sempre... Muitas vezes é uma coisa meio que imposta. Ele tem que ler. O professor induz o aluno, porque é uma necessidade, né, de que ele faça esta leitura, mas não foi uma coisa de... espontânea, não foi uma iniciativa do aluno. A maioria das vezes essa iniciativa do aluno não acontece.

A outra refere-se à necessidade de se saber como lidar com os recursos disponíveis, como obter informações atualizadas e de fontes confiáveis. Ao mesmo tempo que se aborda a democratização do saber e da informação, surge o conceito de descentralização da informação e do poder de comunicar.

D11 – Muita informação errada. Principalmente, se a criança entra em sites que não são ligados a ... às universidades, ou até a enciclopédias sérias. Eu já tive problemas de dar zero de cabo a rabo em trabalhos tirados da internet, com erros, assim, primários. Porque, dependendo do site, se você não é ligado a uma boa instituição aquele site, tem erros. Você vê textos... de Fernando Sabino, com autoria de Fernando Pessoa. Ai, você pega um texto de Sônia Urtada, aquela colombiana, com Paulo Coelho embaixo. E aquilo vai sendo repassado, repassado...

Surgiu ainda a questão da linguagem usada nesses tipos de suportes. Segundo um dos professores de educação física, “*Muitas vezes distorcida.*” A atribuição do qualificador *distorcida* atribui à linguagem usada nesses suportes um caráter de deformação, entendida como desfiguração, mudança para pior.

Ao mesmo tempo, há na linguagem midiática uma tessitura textual que exige do leitor saber fazer as ligações entre os blocos informacionais, levando a outros e muitos outros, janelas abrindo-se a cada clique, o que faz com que se torne “*uma leitura muito... picada*”. Surge então a necessidade de mudança na escola demandada pelas exigências sociais e históricas experimentadas pelo contato com as tecnologias que vão surgindo. “*Vai chegar o momento que você vai ter que ter uma educação voltada para o uso da internet*”.

Para que a escola acompanhe e se insira na sociedade midiática, o professor tem de ser “*gente do seu tempo*” (FREIRE,1984, p.27). Ou, como diz a professora de história “*Agora, isso também demanda que a gente adquira a linguagem da internet. E aí, é com a gente.*”

No exercício de puxar os fios discursivos, os professores chegam à conclusão de que os modelos de ensino devem considerar a realidade do aluno, o conjunto de transformações da sociedade. Mais do que uma conclusão, essa é a sua ambição de satisfação profissional:

D18 - Quando era do primário, né, e eu acho que... esse... eu... confesso que eu fico estimulada, porque eu acho que é natural da existência, essas modificações, eu espero que a gente tenha sabedoria para equilibrar, para equacionar na melhor maneira possível as coisas boas que... o... que... né, que a gente recebeu das outras gerações se mantenham entre nós, e que a gente também, né, dê conta de conseguir lidar, e aprender, e usar o que vem de novo em termo de texto, eu acho que isso é uma conquista da humanidade. Eu não vejo problema... eu ... eu consigo transitar entre as duas maneiras de pensar, eu não quero perder o livro... é... impresso.. ele é uma alegria... ele é uma conquista, né... mas eu também gostaria de ver a gente aprendendo a ler por prazer no que tiver por vir em termos de leitura, o livro digital, as informações... eu acho que... eu acho que isso que é aprender né? [...]

D18 – Então assim... eu gostaria de ser, não sei se serei, aquela professora que consegue circular sobre as variadas e ricas formas de texto que a nossa geração tá presenciando, as digitais, as impressas, sabe... as dos... dos gestos, a da linguagem, enfim.

Lidar com os desafios surgidos na sociedade significa ainda saber que a universalização do ensino permitiu às diferentes classes sociais poderem frequentar a escola. A menção à condição socioeconômica e cultural dos alunos e suas famílias foi outro assunto que voltou a ser abordado pelos professores como cerceador à possibilidade de desenvolvimento de atividades de leitura na escola.

D11 – Mas a família, na grande maioria da escola pública, não tem os recursos, não tem a nossa realidade.

D18 – Agora, eu chego para o pai e falo para o pai: “Eu preciso de um livro de vinte reais”. “Eu não compro porque eu não tenho dinheiro”. Eu já entrei na sala pedindo xérox, e ter quarenta alunos, e dez terem na mão. Eu não dei aula! [...] Por exemplo, eu acho que um pai... outro dia uma aluna me falou: “A mais, eu não tenho como comprar essa xérox de dois reais para ter o material para estudar.” Eu falei: “Filha, você precisa ter, e eu não sei como, sabe por quê? Porque é para você! Você tem que ter amor em investir na sua formação! Então, você abre mão do celular, abre mão do tênis, você anda a pé, você... vamos dar um jeito, mas tem que ter. Sabe por que, sabe por que D13, eu sei que, não só eu, como muitos que estão aqui, já fizeram isso. Abrir mão de um calçado novo, eu fiz muito isso na minha vida. Abri mão de estar em casa, dez horas da noite, tranquilamente, para poder estar comprando meu livro, para poder estar na universidade, para poder tá aí.” Então, eu acho assim, isso é uma responsabilidade cidadã.

4.9.3 – Políticas de leitura

As condições das bibliotecas das escolas também foi assunto recorrente no fórum. Como aconteceu em relação a outros temas abordados nos demais encontros, ao falarem das bibliotecas, os professores aprofundaram o que tinham discutido anteriormente. Talvez seja mais adequado dizer que eles abordaram o assunto trazendo outros vieses a sua análise. A professora de história, por exemplo, associa a destinação dos investimentos públicos nas bibliotecas aos impostos pagos e ao acompanhamento dos cidadãos em relação aos gastos com a verba pública. Em sua concepção, a insuficiência de recursos destinados às bibliotecas, desproporcionais à carga de impostos e taxas públicas (*nós pagamos imposto demais, somos um dos países mais taxados do planeta*), é proporcional ao tímido controle da sociedade sobre os gastos públicos porque *“a gente é politicamente ainda muito imaturo”*.

D18 – [...] se a gente fosse sério, e o povo mais politizado, elas tinham que ter uma das mais belas lousas, digital seria o de menos, mas das mais belas bibliotecas que eu poderia imaginar. Não tem porque, infelizmente, a gente é politicamente ainda muito imaturo.

A destinação da verba pública para a biblioteca volta a ser matéria de discussão mais adiante. Enunciando um ideal que parece ser o daquela comunidade enunciativa, ou, se não de todos, de grande parte daqueles professores, concordando com a colega de matemática, a mesma professora retoma a questão, desta vez apresentando uma proposta de investimento (10% da verba tal que vai para o colégio), que ela aponta como uma micropolítica, pois seria desenvolvida no âmbito municipal já que, diz ela, “*Eu não vejo possibilidade, hoje, pode ser que amanhã eu acorde pensando diferente, de uma macropolítica de leitura.*”. Em sua sugestão, a aquisição do acervo se concretizaria após indicação dos professores e alunos em processo de escolha coletiva: forma de comprometê-los, de ter um acervo que atenda a sua expectativa e possibilite uma leitura prazerosa.

D 18 – [...]Então eu concordo plenamente com ela. Eu não vejo possibilidade, hoje, pode ser que amanhã eu acorde pensando diferente, de uma macropolítica de leitura, até porque eu não sei em que momento isso ocorreu, não consigo avaliar. Isso merecia até uma tese de mestrado. Houve um descrédito no que diz respeito a ler, né, no interior da nossa cultura. Então assim, eu não sei, onde começa, onde isso acaba, se é uma questão econômica, se é uma questão cultural, se é uma questão política. Talvez um dia você até me ajude a pensar isso, mas enfim, mas eu acho que realmente, tem que ser micro. Eu acho que a Secretaria de Educação tem que ter 10% da verba tal que vai para o colégio só para livro, e tem que sentar com os professores, e tem que fazer um levantamento com os alunos, o quê que eles querem ler, o quê que a gente podia trabalhar, transformar livro em teatro, transformar livro em microfilmes, para que eles vejam o que o texto é, no que ele pode se transformar. Uma política micro realmente, que a gente tenha que dar conta melhor, porque se eu ficar pensando, né, por exemplo, eu lembro desta política de leitura, eu olhei os livros e, se eu tivesse dez anos, eu não lia aquilo não, era uma leitura de uns clássicos, estava escrito de uma maneira muito assim... você entende o que eu quero dizer, então assim, eu acho.. como eu acho... eu, D18 em particular, acho que leitura está muito ligada a prazer, acho que o leitor tem que ser constantemente consultado, tem que ser considerado o prazer que o leitor vai tirar daquilo, entendeu, então assim, eu concordo com ela, tem que ser micro, e tem que ter uma política interna das unidades de consultar o aluno, de pesquisa dos títulos mais lido naquela faixa etária, e aquilo ser trabalhado como teatro, porque aí ele vê a grandeza do que é ler, entendeu, ele transpõe{ }

D11 reforça o que ela e a colega de história haviam proposto. Os demais não se manifestam. Recorrendo à memória da história discursiva construída por nós, me dou conta de que as duas professoras sempre se manifestaram de uma forma mais contundente que seus colegas e que, ao longo do diálogo empreendido por nós, seus enunciados e enunciações desempenharam algumas vezes a função de desencadeadores de atitudes reflexivas de todos,

não só naquela situação de enunciação como nas subsequentes. Interpreto, então, o silêncio dos demais como momento reflexivo ao que ali estava sendo discutido.

Ao se referir à biblioteca, e à construção do seu acervo, D18 restringe-se ao suporte livro apesar de, na entrevista coletiva e na individual, e mesmo no fórum, ter atribuído à leitura um sentido que ultrapassa a linguagem verbal. D11 reafirma o que dissera em todo o nosso percurso dialógico (... *não se incentiva o bom teatro, que é uma outra forma de leitura, o bom cinema...*).

Outra abordagem que surgiu em relação à política de leitura foi o programa **Literatura em minha casa**. Ainda não presente nos enunciados dos nossos encontros, o projeto desenvolvido no âmbito federal foi mencionado por uma das professoras de português como uma referência de sucesso (*fantástico*) e, ao mesmo tempo, apesar de positivo, algo que se perdeu no tempo. Entendo em sua enunciação uma crítica ao atos e investimentos espasmódicos realizados pelos gestores públicos em campanhas e programas cuja falta de continuidade gera descrédito e descrença nos envolvidos. (*O Governo não se... é... mobiliza para esse tipo de campanha, já que né... há tanto recurso investido na educação... não seria um custo nem assim tão alto em vista dos benefícios. Eu nunca mais vi nada assim semelhante.*)

Motivada pela lembrança de D19 a um dos programas de leitura desenvolvidos pelo governo federal, indago-lhes sobre o PNBE. As evasivas em suas respostas levaram-me à conclusão de que eles não foram envolvidos no referido programa de leitura.

P – Deixa eu perguntar uma coisa a vocês. Ela falou sobre “Literatura em minha casa”, uma política federal. E o PNBE? Vocês já ouviram falar do PNBE?

D11 – Já ouvi falar, mas não sei do que se trata.

P – Não?

D11 – Tinha até uns livrinhos com esse símbolo.

P – Sim.

D11 – Que foram impressos, né. Eu me lembro disso.

P – Sim.

D3 – Agora ela está falando dos símbolos, eu cheguei a ver esse símbolo sim, mas eu não tomei conhecimento.

D11 – Eu mexi com segundo grau, num { }

Outro aprofundamento em relação às políticas governamentais se refere ao enunciado por D13: *Existe política, e não política pública*. Aparece um contraponto entre o fazer política como atendimento a objetivos eleitores, ou dos eleitos, e a objetivos dos eleitores; nesse ponto, o diálogo centra-se na perspectiva do particular, entendido como o que interessa a

poucos, e ao coletivo, entendido como o que contempla a sociedade. Para o controle social, (D18 – [...] *tem uma responsabilidade pública aí, muito séria*), que seria a responsabilização de todos, incluída a própria sociedade (D6 – *Você vê, hoje, a destruição do material, por exemplo, caderno. A criança começou a ganhar caderno, ela não [] (...) rasga a folha para fazer bolinha. Eu peguei um aluno, agora, na escola, ele estava simplesmente com um vidro de cola.*). Ao mesmo tempo, demanda o comprometimento dos cidadãos com o exercício da cidadania.

D18 - A gente precisa de gerenciar este recurso para que ele atenda as demandas da escola. Não me interessa, por exemplo, que é o que acontece no meu colégio, ter cinco caixas de lápis de cor gigante, deste tamanho, que o cupim comeu porque ninguém usou. E eu não ter livro de literatura. Eu tenho uma sala de informática, que eu não tenho[...]

D13 – Não eu não estou nem []

D6 – Desculpe a interrupção, mas o que a gente está vendo, é o seguinte: o poder público, às vezes, até extrapola de um lado, exagera de um lado, e é carente do outro.

D18 – É []

D6 – Você vê, hoje, a destruição do material, por exemplo, caderno. A criança começou a ganhar caderno, ela não [] (...) rasga a folha para fazer bolinha. Eu peguei um aluno, agora, na escola, ele estava simplesmente com um vidro de cola. Ele rasgava a folha do caderno, fazia uma bolinha e colava. E, eu ficava olhando. Olhei umas três folhas e falei para ele: “Bonito, né!? A natureza está se destruindo, tem o custo do material, seu pai que paga imposto Esse caderno, você está achando que é de graça para você, mas não é?” E, comecei a falar. E, eu fiquei, assim, revoltado. Mas você vê muito disso. Quer dizer, em algumas coisas, eles têm até demais, porque eu acho que []

D18 – E outras de menos.

D6 – Coisas essenciais, como você disse, não tem.

D 13– Eu acho que vai bater na questão de que a gente não tem política pública.

D6 – Isso.

D18 – Se politizar, daí eu acho que a gente tem que se politizar. Porque você falou que não tem política pública. E eu concordo com você.

D 13 – Não tem!

D18 – Um professor disponível para que a gente possa usar o recurso. Eu tenho uma biblioteca do tamanho desta sala aqui, repleta de livros velhos, doados, que não tem nenhuma relação, nenhuma identidade, com as crianças que ali estão. Então, eu acho assim, é uma questão de gerenciamento público. Isso aí não está bom. E eu acho que a gente precisa ser consultada. Porque ninguém melhor do que você sabe o que está ocorrendo na sua sala de aula, e ela, e ela, e ele, para a gente saber[...]

Os professores também estabeleceram uma correlação entre as políticas públicas de regulação, caracterizadas pelas avaliações institucionais, e as políticas públicas de leitura.

Segundo uma das professoras de matemática, existe um contrassenso: o ENEM, a Prova Brasil, a OBMEP, por exemplo, exigem níveis de domínio de habilidades de leitura que não correspondem ao investimento público na área. Esse investimento diz respeito, também, ao desenvolvimento de atividades leitoras em todos os componentes curriculares.

D3 – O que eu queria colocar é que tem que partir mesmo do início, do pequeno, da escola. Mas não ficar limitado ao professor de português. Porque o quê que a gente está vendo aí, de um lado, existe essa precariedade de leitura, e de outro existem as famosas provas públicas, que é prova Brasil, é OBMEP, é não sei que lá, e elas todas vêm com texto, minitextos, nas questões. Eu fui uma das professoras que falou que a gente tem que ler para o aluno, porque ele não consegue ler e entender.[...] Então, a gente tá... quer dizer, de um lado se reconhece a precariedade, não existe incentivo nenhum à leitura, de outro, as provas que vêm para os alunos fazerem a nível nacional, tal, já vem incutido leitura, como se eles já estivessem preparados para isso. [...]

4.9.4 – Formação dos professores

Em relação à formação de professores, sua abordagem se voltou, na maioria das vezes, para a necessidade de saberem como lidar com a multiplicidade de textos, suportes e gêneros discursivos em atividades de sala de aula. Manifestaram preocupação em saber utilizar as multimídias, em especial o computador, como ferramenta pedagógica, assim como em se aprofundar no conhecimento dos gêneros discursivos e linguagens que possam auxiliá-los na preparação e desenvolvimento das aulas. Segundo eles, a escola precisa se atualizar para viver no mundo atual (D18 - *Deste novo momento aí*). Por isso, tanto à formação inicial quanto à continuada cabe auxiliar o professor, em exercício ou em formação, a superar esse *desafio para a nossa geração de professores*, conforme disse D18.

D13– Exatamente, o bom profissional não conhece ainda as ferramentas. [...]

D18 – A gente não vai escapar de ter de tanto aprender a lidar, quanto a ensinar.[...] Então acho assim, é um problema? É. Eu tenho dificuldade? Tenho. Eu tenho dificuldade com esse tipo de material. Mas eu penso assim... [...] Acho assim, que é um desafio para a nossa geração de professores, que a gente vai ter que correr para adquirir essa nova capacidade, essa nova qualificação, de trabalhar, de levar para eles toda forma de texto.[...] Deste novo momento aí, de uma nova composição de um novo texto. E eu não sei como... Esse é um desafio para todos nós, mas a gente vai ter que saber lidar, e eles também. E ler, e ler é muito mais do que ler um livro, ler é um processo muito mais rico e muito mais difícil do que simplesmente abrir um livro e ler. Ler todas essas novas formas de textos que estão chegando. [...]

D11 – Deixa só um... Quantos anos tem o cinema? Mais de cem anos. E os professores ainda não aprenderam a lidar, a usar, esse recurso que é a leitura através do cinema. Bota filme para aluno, para acalmar a turma. [] Não, mas a maioria, a maioria bota para acalmar a turma, para encher linguiça. Vamos ser sinceros. Estamos só aqui, nós, professores. A maioria. Por quê? Porque o Estado, após cento e poucos anos, não deu formação aos professores para usar esse recurso maravilhoso que é o cinema. Que dá uma crítica ao aluno, ele aprende a ser crítico, a discutir o filme, a falar das emoções, que é uma forma de leitura maravilhosa! O cinema. E você tem todas as áreas, no esporte, na matemática, na física, na química, na geografia, na história. [...]

D18 – Formação continuada, né?

Para que isso seja possível, faz-se necessária uma revisão do currículo das licenciaturas. Não é só a escola que precisa se inscrever na sociedade atual e atender a suas exigências: a universidade, da mesma forma, segundo uma das professoras de português, se encontra distanciada da realidade social e da multiplicidade de linguagens, suportes e gêneros discursivos que a permeiam.

D19 – Eu acho até que as universidades voltadas para a educação devem modificar o currículo com essa inclusão da educação digital, como o profissional da educação vai orientar e trabalhar seus conteúdos, até mesmo ensinar aos alunos como usar da melhor maneira os recursos da tecnologia, da internet e da informática, porque o que eu vejo nos meus alunos hoje, é que eles só falam mais assim de sites de relacionamento, Orkut e MSN e, quando fazem uma pesquisa, poucos são aqueles que conseguem fazer uma síntese, realmente buscar aquilo... Buscar ali, acrescentar ali algo que ele já tenha lido, a opinião dele. Extrair e fazer um texto dele.[...]

D18 chama a atenção para outro desafio a superar: o pouco tempo disponível do professor, que, por trabalhar em diferentes escolas, se vê privado de se dedicar à continuidade de sua formação.

D18 - Agora o desafio que eu também me sinto preocupada com isso, é como que a gente faz para dar esse foco, é como que a gente faz para ensinar eles a terem essa leitura mais apropriada, de que forma... Nesta forma de escola em que a gente vive, que não dá tempo para nada. E hoje o professor não é mais um professor que tenha tempo para se debruçar no seu trabalho de maneira mais eficiente. [...]

Por fim, D13, ao analisar os dados apresentados, percebe que a referência de leitura dos docentes na graduação, ao contrário do ensino médio, é mais de uma lembrança negativa. Se no ensino médio as lembranças remetem ao prazer, na graduação associam-se à obrigação (*a graduação acaba espremendo a pessoa*); e tornam-se restritas à área (*ao invés de ampliar o horizonte*). Segundo eles, contribui para esse sentimento o fato de que a maioria deles já trabalhava na época.

D13 – Eu acho que acaba tendo aquele parecer ali, parece sendo uma queda, assim, no ensino médio, aparentemente você tem a leitura como algo positivo, né? O indicador foi dez, né? É... e, aí, você passa para doze, mas só que com texto técnico, da área, a graduação acaba espremendo a pessoa, ao invés de ampliar o horizonte, pelo contrário, porque o ideal na graduação seria que, além dos textos técnicos, ele continuasse com um outro tipo de leitura, né, talvez até, não sei, ver o percentual no Brasil []

D11 (...) a maioria trabalha.

D13 - É isso que eu ia falar! Foi o meu caso. Eu gostaria de ter lido muito mais na graduação do que eu li, acabei lendo textos... [] como eu fiz literatura, né, os textos técnicos acabavam caindo na...na outra área ali, mas não dava tempo. Por ter que trabalhar, acho que o ideal mesmo é você fazer a graduação sem trabalhar. Para você poder []

D18 – o conhecimento é muito específico(...)

D6 - É, é muito específico, ele não se vê { }

P – Bom, vocês consideram... Qual é a relação que vocês percebem, ou não percebem, entre as leituras profissionais de vocês na graduação, as práticas... as leituras de vocês quando vocês já entraram no mundo do trabalho, já passaram a ser profissionais da educação, do magistério, e a formação inicial e a formação continuada de vocês? Vocês percebem alguma relação aí?

D11 – Eu vejo que, neste período, se lê menos por prazer... na graduação. No ensino médio se lia mais por prazer. Porque eu vi que, a maioria, em momento algum, cita que lê por prazer. Só um que falou de gibis para descansar, isso eu vejo. Agora, formação de professores eu não ()

4.10 - Síntese do fórum

Abaixo apresento um quadro-síntese do que foi objeto do diálogo travado entre nós durante o fórum. Como, em geral, não houve refutação aos dados analisados e apresentados, optei por organizar o quadro com o que foi reafirmado e o que foi aprofundado.

Quadro 22 – Síntese do fórum

	Reafirmações	Aprofundamentos
Primeiros contatos e práticas escolares de leitura	<ul style="list-style-type: none"> ▶ situação econômica das famílias desfavorável às práticas de leitura 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ ambiente familiar dos professores = facilitador à leitura. ▶ ambiente familiar dos alunos = pouco favorável à leitura ▶ escola = agência de socialização
Leitura na escola	<ul style="list-style-type: none"> ▶ necessidade de saber fazer a mediação dos alunos com os diferentes tipos textuais, suportes e gêneros discursivos. ▶ desconsideração à leitura no computador ▶ falta de prazer ▶ crítica à língua utilizada no uso do computador. ▶ situação socioeconômica e cultural dos alunos como cerceadora às atividades de leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ necessidade de os alunos serem orientados ao uso adequado da internet ▶ o prazer dos alunos no uso do computador e das mídias. ▶ o professor como agente do seu tempo. ▶ atualização dos modelos de ensino ▶ necessidade de a escola saber utilizar as tecnologias adequadamente.
Políticas de leitura		<ul style="list-style-type: none"> ▶ insuficiência dos recursos destinados às bibliotecas. ▶ tímido controle da sociedade sobre os gastos públicos. ▶ investimento de 10% da verba destinada à escola. ▶ escolha coletiva do acervo: professores e alunos. ▶ "Literatura em minha casa" = exemplo positivo. ▶ crítica à descontinuidade das políticas = descrédito e descrença ▶ pouca informação sobre o PNBE ▶ responsabilização de todos na implantação das políticas públicas. ▶ exercício da cidadania ▶ contrassenso entre as políticas de regulação (avaliações) e o investimento em política de leitura.
Formação dos professores	<ul style="list-style-type: none"> ▶ falta de prazer da leitura na graduação. ▶ leitura por obrigação 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ necessidade de saber lidar com a multiplicidade de textos, suportes e gêneros. ▶ necessidade de revisão dos currículos das licenciaturas. ▶ pouco tempo disponível do professor para se dedicar à formação continuada.

4.11 - Retratos in-definitivos

Olhos contra os olhos. Soube-o: os olhos da gente não têm fim. Só eles paravam imutáveis, no centro do segredo. Se é que de mim não zombassem, para lá de uma máscara. O senhor, como os demais, não vê que seu rosto é apenas um movimento deceptivo, constante. (...) Não vê, como também não se veem, no comum, os movimentos translativo e rotatório deste planeta Terra, sobre que os seus e os meus pés assentam. Se quiser, não me desculpe, mas o senhor me compreende.

João Guimarães Rosa

Intento neste capítulo apresentar uma compreensão marcada pela perspectiva da totalidade dos diferentes enunciados produzidos nos nossos encontros, procurando atribuir uma sistematização ao que me foi possível perceber durante o percurso que empreendi até então. Baseando-me no conjunto estruturado pela interrelação das etapas anteriores, organizei esta análise em duas categorias subjacentes dos discursos dos participantes da pesquisa: gêneros discursivos e escola e polifonia.

Nossos olhares extrapostos (meu e dos demais professores) apontaram para algumas transitórias questões, que tenciono adiante mostrar: retratos compostos naquela situação dialógica. Como “os movimentos translativo e rotatório deste planeta Terra”, permanentemente mutáveis, retratos definitivamente em construção, e, por isso, retratos in-definitivos.

4.11.1 - Gêneros discursivos e escola

Ao levar em conta que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p.262 – itálicos do autor), me detive em buscar levantar o repertório de gêneros do discurso que transitam na escola, mais especificamente os que os professores participantes da pesquisa disseram utilizar nas suas atividades cotidianas na sala de aula.

Na sua dimensão temporal, os gêneros discursivos relacionam-se às formas de uso das línguas e das linguagens, sendo a interação do uso aquilo que lhe atribui a estabilidade relativa que os caracteriza como gêneros. Compreendidos assim, sua estrutura indefinidamente acabada acompanha “a variabilidade de usos da língua num determinado tempo” (MACHADO, 2005, p.147), o que significa dizer que “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p.268). A relação com o outro, então, é fundamental para

que o gênero se constitua como tal. A variedade das atitudes responsivas às enunciações e a maneira como cada indivíduo domina suas relações enunciativas dependem da relação de alteridade que se estabelece. Se a linguagem está presente em toda atividade humana, a multiplicidade de gêneros discursivos está relacionada à variedade das atividades humanas existentes. Surgem nas práticas socioculturais, nas relações dialógicas (relações de sentido) e nas tomadas de posição axiológica (responsividade) inerentes aos enunciados. Ao mesmo tempo, lidar nas diferentes esferas da atividade humana permite desenvolver e ampliar o domínio dos gêneros, pois é no processo de interação que aprendemos a dizer.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (Ibidem, p.285).

Na concepção bakhtiniana, o gênero discursivo é caracterizado pelo tema, estilo e composição e surge das enunciações concretas, em formas que podem ser estereotipadas e padronizadas, ou flexíveis, plásticas e criativas. Sua escolha é determinada pela esfera, pela vontade discursiva do falante ou sua intenção, pela composição pessoal dos participantes e pelas necessidades da temática (Ibidem).

Na escola, os enunciados produzidos pelos diferentes locutores/enunciadores, nas diferenciadas circunstâncias ali surgidas, num domínio de atividade idêntica, caracterizam-se por traços recorrentes que indicam pertencerem a um mesmo gênero. As atividades comuns às mesmas áreas apresentam uma normatividade expressa nas combinações enunciativas do uso da linguagem e do uso no campo em que elas se exercem. Assim, o lidar com este ou aquele gênero de uma ou de outra área acarreta a utilização de determinada estrutura linguística, devido ao trabalho diferenciado com cada objeto de estudo e das diferentes formas como são dados. Em cada esfera da práxis encontra-se um repertório crescente e diferenciado de gêneros do discurso, que se desenvolve e se complexifica à medida do próprio uso (Ibidem).

Instrumentos de construções complexas, os gêneros escolares, na maioria das vezes, classificam-se como secundários. Estes, mais elaborados e menos utilizados que os primários, pois surgem da comunicação produzida nas condições de um convívio cultural desenvolvido e organizado, em geral escritos, incorporam e reelaboram os gêneros primários (da cotidianidade, das circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea) em processo de interdependência, modificação e complementaridade. Alguns autores vêm estudando a presença dos gêneros no ambiente escolar, onde, além de serem instrumentos de comunicação, são objeto de ensino e de aprendizagem, tornando-se produtos culturais da

escola (SCHENEUWLY e DOLZ, 2007). Assim, sofrem uma transformação pedagógica já que são usados como pretextos para que os professores atinjam os objetivos de ensino.

A preferência do professor por um ou outro gênero é motivada pela preocupação com o quê e como ensinar, a partir de suas próprias experiências, com a realidade da escola, os meios disponíveis e as possibilidades dos alunos. Na tradição, encontramos diferentes formas como alguns gêneros se apresentam no contexto escolar: como objeto direto de ensino, como forma naturalizada do que seja a comunicação escolar e como gênero social, diretamente trazido para dentro do espaço escolar (Ibidem). Entretanto, o gênero é lugar de alteridade (de autores, tempos e lugares), a leitura do gênero demanda do leitor uma memória discursiva construída ao longo das leituras empreendidas. Daí a importância do papel do professor como mediador. O processo de didatização que se instaura tem como referenciais tanto a situação mais imediata do contexto escolar como as mediatas, promovidas por orientações do MEC, estudos acadêmicos, normas e legislação em geral. Move o professor a responsabilidade por seus atos decorrente da relação com o outro: sociedade, aluno e sua família, seus colegas. Sua escolha adquire “a unidade da dupla responsabilidade – tanto pelo seu conteúdo (responsabilidade especial – responsabilidade) como pelo seu Ser (responsabilidade moral)” (BAKHTIN, 1993, p.20). Não indiferente a sua responsabilidade, ele é compelido a se posicionar, a responder a sua unicidade do Ser, assumindo-a, então, nos enunciados e enunciações escolares em que, às vezes, é somente o locutor. Assim, as escolhas realizadas por ele dos gêneros discursivos não são neutras, “já que correspondem aos meios de ensino e à refração ideológica provocada pelas diversas vozes que ecoam nos enunciados sobre o objeto de ensino” (ROJOR, 2007, p.1772).

4.11.2 - Os discursos dos professores sobre os gêneros utilizados

O material aqui apresentado e analisado vem a ser parte da transcrição dos enunciados dos professores de matemática, história e português. Escolhi essas áreas por terem sido as de maior concentração de professores participantes. Apesar de o foco ser o discurso desses professores, por vezes, para poder contextualizar, houve necessidade de inserir o enunciados de outros participantes. Ao todo, foram cinco professoras de matemática, dois de história e três de português. Complementei o seu enunciado nas entrevistas coletivas com trechos de sua participação nas entrevistas individuais como forma de elucidação ou aprofundamento de alguns pontos.

A - Em matemática

O gênero discursivo predominante nas aulas de matemática, segundo as professoras, vêm a ser as situações-problema. Perpassa no que enunciam a concepção preconizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) de que os temas da vida contemporânea devem permear as diferentes áreas de ensino. A reforma do ensino de matemática, observada a partir dos anos 1980, passa a considerar a resolução de problemas como potente ferramenta para a aprendizagem, processo dinâmico de aplicação dos conhecimentos na cotidianidade (SANTOS, 2005). Portanto, os problemas matemáticos e os ordem geral estão intrinsecamente relacionados à vida, e não se distinguem dela.

Tal visão é apresentada por D3 quando associa o cálculo matemático à leitura nas situações-problema para mostrar a ineficácia das operações matemáticas por si sós, descontextualizadas. A professora é taxativa: a relação que estabelece entre a matemática e a leitura circunscreve-se às situações-problema.

P- Na matemática, lê o quê, D3? Como que é isso?

D3 – Situações-problema.

P- Como você trabalha isso, essas situações-problema?

D3- Porque ele tem que dominar as operações, mas o que é importante é como ele vai usar aquilo, porque antigamente era assim: “Calcule” e ele calculava. Agora eu não dou mais “calcule”. Eu trago vários situações-problema e ele vai ter que pensar que operações são necessárias para resolver e depois fazer cálculos.

P – Como é que você trabalha a questão da leitura dessas situações-problema? É só situação-problema que você trabalha?

D3- Em matemática é só, leitura é só.

A professora de matemática do grupo 2 refere-se à compreensão que os alunos têm dos enunciados das situações-problema e da transposição para a linguagem matemática. Demonstra sua preocupação ao apontar que, para que a metodologia da leitura de problemas seja seguida, e o objetivo de ensino seja alcançado, é necessário o domínio do conteúdo e a compreensão do texto verbal.

D4: Hoje eu estava passando exercícios de problemas que envolvem o raciocínio matemático. Eles têm dificuldade de transformar o português em “matematiquês”, vamos dizer assim; transformar o problema na conta, no que eles têm que fazer. Eles têm muita dificuldade com isso. Eu faço, mas é difícil.

.....

D4: Não adianta você ler três linhas e agora vou fazer isso. Joana saiu com vinte reais, (ela tinha vinte reais) daí ela foi ao mercado e gastou com maçã seis reais. Ah, então agora ela tem dezessete... Você não leu o problema todo, você tem que ir lendo e já ir raciocinando o que foi feito no todo. Não adianta ler e chegar no final da leitura para então perguntar o que é para ser feito.

A professora do grupo 3 estabelece uma relação entre sabedoria e vida prática. A leitura seria elemento desencadeador mais efetivo para a resolução de problemas e para a vida prática.

D11 – [...] para aquele conhecimento ser transformado em sabedoria, que é usada no problema, usada na vida prática.

Em outro momento, enfatiza particularidades da disciplina que leciona, cujos textos são caracterizados por elaborações que se preocupam mais com a precisão.

D11 –[...] Eu cometi um erro e dei o ponto para todo mundo, só depois que havia impresso a prova que vi o erro, separando cada ordem em cada classe daquele número, teve gente que entendeu de uma maneira e outros entenderam de outro. Vi que tinha que ter colocado uma vírgula e não coloquei. O erro foi meu, eu escrevi errado. Trabalho com duas áreas técnicas – matemática e física, se você não amarrar direitinho, você tem que ter a humildade para dizer que não construiu direito o problema e aceitar a resposta.

Adiante, tal como a colega do grupo 2, refere-se a uma relação gradual necessária à compreensão da leitura em matemática entre dados, informações e resultado.

D11 – [...]Então, se eu não trabalhar essa leitura, para que ele possa saber diferenciar os dados, o que se quer. É muito importante na leitura de um problema em matemática, eu reconhecer o que são dados, o que são informações e o que eu quero como resultado.

As professoras de matemática do quarto grupo também enfatizam as situações-problema como um gênero discursivo tipicamente relativo à área. Para o grupo, a leitura vai além da mera decodificação. A construção de sentido depende das experiências de vida, dos conhecimentos prévios do leitor. Dizem-se inseguras para lidar com leitura na sala de aula, embora procurem auxiliar os alunos, em especial lendo oralmente os problemas como tentativa de proporcionar a compreensão dos enunciados e sua resolução, obtendo, então, êxito na disciplina, já que sua linguagem abstrata pode dificultar a compreensão e, segundo elas, a precisão textual da área exige uma resposta única.

D16: Matemática. Na minha disciplina, eu preciso entender a resposta que eu quero. Se você mudar uma palavra, dificilmente eles conseguem entender o enunciado. Se você colocar: arme e efetue, eles fazem. Se você colocar: adicione o número com o número tal, já não sabem fazer e me perguntam: “Adicionar é mais?”

P: Por que isso acontece?

D15: Acho que é por falta de atenção.

P: E aí, D17, como você vê essa questão de leitura? D17 é professora de matemática?

D17: Eu costumo até brincar com os alunos quando eu dou alguma coisa, explicando o enunciado e eu coloco uma palavra no quadro: bola. E eles leem “bola”. “Sabem o que é isso?” Isso é coisa do dia-a-dia.[...]. E para matemática, é muito importante saber interpretar – o enunciado, os problemas -, porque muitas vezes não entendem qual operação têm que usar para resolver determinado problema. [...] Então, quer dizer, qual a importância da leitura para a hora da resolução? Porque, se eles não entenderem o que está escrito, eles não conseguirão fazer a maratona. [...]

D17: Bom, eu, de repente, quando eles falam que não entenderam, torno a ler, torno a tirar deles, mas às vezes, eu mesma acabo dando a resposta por não saber como ajudá-los. Tento correr atrás de outros conceitos já estudados para facilitar, colocar de forma diferente, mas é complicado.

D17: Em matemática tem muita linguagem abstrata. E isso, muitas vezes, para os alunos é muito complicado. (...) Esse conteúdo de 6ª série e 7ª série complica e eles não conseguem abstrair.

B - Em história

Os dois professores de história que participaram das entrevistas disseram recorrer a diferentes gêneros discursivos como recursos a suas aulas. Atribuem a diversidade de gêneros discursivos pedagogicamente próprios à área como necessária às relações que se estabelecem com o contexto e, mesmo, com as correlações entre presente e passado. A diversidade não se restringe aos gêneros; ela se aplica também aos suportes utilizados e à própria concepção de leitura, que ultrapassa a da linguagem verbal.

D5: ...Você pode ver a imagem e não necessariamente o escrito. Você pode interpretar um filme. A leitura não se restringe ao aspecto escrito. A leitura, quando fui dar aula de história e geografia, a gente constrói um olhar da realidade, faz com que o aluno interprete, a gente tenta fazer com que eles leiam a imagem. No caso da história, as fontes são diversificadas, há fontes escritas, mas também orais. Há imagens, figuras, esculturas. A escultura pode ser lida.

D5: Estimular o aluno a ter sensibilidade, instigar o aluno. Você pega uma imagem e pede para o aluno interpretar os elementos formais da imagem e o valor cultural daquela época e que possa ter hoje em dia para nós. Existe uma ressignificação daquele código. É você pegar a imagem, não só o livro, mas as fontes da época, que eles possam compreender, para fazer com que ele interprete o significado daquilo, que tenha sensibilidade para entender a imagem, um texto escrito. Um texto carrega um significado, a intenção do autor, quem escreveu, em que momento, em que contexto, de

onde aquela fonte foi retirada. Quer dizer, pegar um livro e saber contextualizar uma época qualquer. Acredito que seja por aí.

D18: Eu sinto que há uma necessidade muito grande daquela leitura se tornar intensiva em função do distanciamento cultural das civilizações com que eles têm contato através dos livros. A gente sempre que pode utiliza muito imagem, filmes, textos não muito longos, sem muita informação. Agora, hoje em dia, há pouco mais de livros paradidáticos que dão um pouco de suporte para a gente fazer isso. O problema é a gente ter acesso a essas obras e poder trazer para o interior da sala de aula. Por exemplo, minha filha, com oito anos, trabalha muito com livrinhos paradidáticos, que abordam diversos assuntos, sem precisar ser um livro didático. Então, hoje acho que a dificuldade, para mim em história, é isso – material didático de leitura que tivesse uma linguagem mais acessível, com suporte. Não que eu ache que a gente tenha que abrir mão da linguagem mais técnica porque existem conceitos que são manejados no mundo inteiro e a gente tem que desenvolvê-los, eles fazem parte da sociedade civil. Dá para criar uma conexão entre essas variadas formas de texto.[...]

C - Em português

As professoras de português associam a leitura à visão de mundo. Para elas, os fatores sócio-históricos e ideológicos estão presentes na possibilidade de leituras que têm os alunos. A compreensão vem a ser reflexo desses fatores. De acordo com as professoras de português dos grupos 3 e 4, a compreensão da leitura vincula-se às experiências de cada um. Muitas vezes escolhem os gêneros discursivos visando atender à criatividade e à possibilidade de relação ao cotidiano, às práticas sociais, pois compreender é correlacionar com a vivência e procurar sentidos.

D9 –[...] Mas é a visão de mundo dele em cima daquela história, daquela frase, daquele texto, da piada, da charge e no nosso dia-a-dia eles trazem essa leitura.).

D15: [...] Aí eu mostrei esse cartaz para eles e perguntei assim: “No cartaz, quem é responsável pelos ataques aéreos?” Responderam: “A dengue.” Eu percebi que estão confundindo a doença. Aí eu voltei e expliquei. Às vezes, para a gente está claro, mas para eles não... Onde está o erro aí? Para a gente, a idéia de ler e interpretar... eu acho que a gente não está conseguindo chegar exatamente ali.

D15: Eu acho que o formato que a gente está acostumado a trabalhar ali, a gente ainda não mostra o caminho. Nos últimos anos, no ensino da língua portuguesa, fala-se muito em contextualizar, mas a gente não sabe, de fato, como isso funciona e não sabe fazer. Então a gente sai atirando para todo lado. Eu trabalhei com alunos sobre a dengue.

D15: Em língua portuguesa, já há alguns anos que sacudiram a gente, botaram a gente bem louquinha, tipo: “tudo o que vocês estão fazendo está errado”. Não sei se você viveu isso, mas chegou uma hora que diziam que estava tudo errado, pára tudo. (...) A partir daquele momento, tudo que a gente fazia, a gente se questionava: é assim, não é, o que é gramática contextualizada? Não pode mais falar em gramática? Vai dar? Decidiu-se que no 6º ano, antigamente 5ª série, não se falaria, não se ensinaria (gramática). Fizemos isso um ano. Vai dar nome ou não vai dar nome? A gente está assim: está atirando, não sabe se está certo; ficamos uns três anos sem livro porque o que escolhemos não veio. Agora veio outra escolha, é um livro difícil, você tem que traduzir o enunciado com o aluno para ele fazer. A escola, dentro desse momento todo, chegou à conclusão que: priorizar a leitura e escrita – dar gramática, entre aspas, contextualizada, sem assustar, sem apavorar. Dentro disso nós temos atividades que a gente desenvolve, como o festival de poesia; todo trimestre temos um livro para ler. Então a escola já está buscando. (...) Como eu faço a leitura na sala? Oral. Faço as intervenções, faço os comentários(...) Isso a gente já vive fazendo nos últimos anos. Sobrou um tempo, pára um pouquinho, também não esquento muito.

D19: Mas a maioria dos professores tem feito isso, escolhido um livro.

P: Os professores de português?

D19: De português.

P: Então é uma orientação do colégio para que os professores de português trabalhem...?

D15: Na medida em que começamos a trazer, outros trouxeram. Como agora tem o livro, ali tem a sugestão. A gente escolhe livro, eu compro, eu tiro xerox. (...) Como eu ia fazer integração com aluno, cada um lendo um livro? A partir de agora, todo mundo faz mesmo.

Uma das professoras de português abordou ainda a correlação de nexos intertextuais na leitura como necessária à compreensão do que se lê.

D16: [...] Um texto se relaciona a outros. Se ele não tiver essa capacidade de ler, de pensar em alguma coisa que viu anteriormente, pensar num programa que viu, compreender o que aquilo representou para ele, não está realmente interpretando.

D – Nas diferentes áreas

Entre os professores participantes da pesquisa, foi recorrente a menção ao uso do livro didático. De acordo com Bunzen e Rojo (2008), o livro didático é enunciado em gênero, por ser “historicamente datado, que vem atender a interesses de uma esfera de produção e de circulação e que, dessa situação histórica de produção, retira seus temas, formas de

composição e estilo” (Ibidem, p.73-4). Constituído a partir da confluência de outros gêneros (a antologia, a gramática e a aula), a adoção da forma atual do livro didático vem a ser a maneira que o professor encontrou para amenizar o pouco tempo disponível para a preparação das aulas, devido à sobrecarga de trabalho que enfrenta.

Essa situação foi trazida pelos professores. Por diferentes vezes, algumas já apresentadas neste texto, eles se referem à angústia pelo seu escasso tempo e à recorrência ao livro didático. Mesmo que não diretamente enunciada, essa correlação se fez perceber em alguns momentos, como, por exemplo.

D9 – Se a gente fecha alunos e professores dentro de uma escola, a gente imagina que leitura é: “abra o livro de português na página tal, vamos ler, vamos interpretar”. As perguntas estão todas prontinhas, tem que respondê-las de acordo com as respostas do livro. Todo mundo quer aquilo só, é leitura. Não temos consciência de tudo que está acontecendo é leitura o tempo inteiro; a gente se prende à leitura, à interpretação pronta, às respostas prontas.

Segundo as professoras, ao mesmo tempo que o livro didático supre as dificuldades surgidas pela pouca disponibilidade de tempo, dá-lhes segurança. Entretanto, sua linguagem precisa estar adequada à realidade do aluno.

D9 - A gente está assim: está atirando, não sabe se está certo; ficamos uns três anos sem livro porque o que escolhemos não veio. Agora veio outra escolha, é um livro difícil, você tem que traduzir o enunciado com o aluno para ele fazer.

D11 – Os livros, hoje em dia, estão muito interessantes. Os livros de matemática, por exemplo, dão conteúdo com história em quadrinho. O livro-texto acho de suma importância.

Durante alguns momentos do diálogo com e entre os professores, surgiu a discussão sobre os gêneros discursivos encontrados na internet e na mídia em geral. Conforme já apresentado em outros momentos do presente texto, por um lado, há o grupo de professores que rejeita o uso desses gêneros discursivos; por outro, os que neutralizam a rejeição por entenderem que estão incorporados às práticas cotidianas de leitura. Embora tenham se referido a eles como gêneros discursivos distanciados das suas práticas na sala de aula, de início ainda de forma tímida, mas no fórum de maneira afirmada, manifestaram seu desejo de os entender melhor para os assimilar a sua lida profissional. Na sua visão, a aprendizagem dos diferentes gêneros discursivos na escola poderia ampliar o conhecimento nas áreas e do mundo, tanto para os docentes como para os alunos.

Os desafios que os professores afirmam encontrar para a leitura das/nas novas tecnologias relacionam-se às condições pouco favoráveis que encontram na escola, tanto no que tange às condições estruturais quanto a sua formação. Entretanto, mostram-se

intencionados a incorporar a sua prática profissional as novas formas de organização do discurso, novos gêneros discursivos e seus novos modos de ler.

Quadro 23 – Síntese – Gêneros discursivos na escola

Matemática	História	Português	Nas diferentes áreas
<p><i>Situações-problema:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>relação intrínseca entre os problemas matemáticos e os da vida</i> • <i>contextualização</i> • <i>metodologia própria de leitura</i> • <i>dados, informações e resultados</i> • <i>domínio do conteúdo da área x domínio linguístico</i> • <i>fatores sócio-históricos e ideológicos</i> • <i>precisão do texto</i> • <i>linguagem abstrata</i> 	<p><i>Diversidade de gêneros:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>fatores sócio-históricos e ideológicos</i> • <i>diferentes linguagens e suportes – concepção de leitura.</i> • <i>relação com as práticas sociais</i> • <i>correlações entre passado e presente</i> • <i>contextualização</i> 	<p><i>Diversidade de gêneros:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>fatores sócio-históricos e ideológicos</i> • <i>relação com as práticas sociais</i> • <i>textos criativos</i> • <i>contextualização</i> • <i>diversidade de tipos de textos</i> • <i>intertextualidade</i> 	<p><i>Livro didático:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>pouco tempo disponível</i> • <i>respostas prontas</i> • <i>fator de segurança</i> • <i>linguagem deve ser adequada</i> <p><i>Gêneros da internet e mídias:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>rejeição x neutralidade à rejeição</i> • <i>possibilidade de ampliação do conhecimento nas áreas e do mundo</i> • <i>distanciados das situações da sala de aula</i> • <i>desejo de incorporar à prática profissional</i> • <i>desafios: condições pouco favoráveis na escola (infraestrutura e formação)</i>

4.11.3 – Vozes percebidas

Que vozes fui capaz de perceber nas falas dos professores participantes da pesquisa durante os encontros realizados? Interessa-me apontar os discursos alheios que perpassaram as palavras enunciadas naquelas situações. Quem são os outros desses professores? Acredito não serem as únicas vozes enunciadas: mais especificamente, aponto aqui as palavras alheias que consegui ouvir com clareza nos enunciados dos professores, mas talvez outras lá estejam presentes, sem que eu as pudesse ouvir e apontar. Embora ao longo da análise tenha procurado sinalizar alguns momentos de presença dessas vozes, empreendo adiante uma sistematização do que foi apresentado pontilhadamente. Nos “gritos de galo” apanhados e lançados ao cruzamento dos fios de sol na teia tênue que se foi tecendo, também estou incluída. Por me reconhecer na tela encorpada pelas vozes, procurarei, ainda, apontar as que compuseram meus enunciados, ou, melhor fosse dizer, as que pude perceber em esforço de distanciamento.

Como é próprio do gênero discursivo entrevista, a pesquisadora estimulava os entrevistados a falar, cada um constituindo no desenho discursivo o desempenho dos papéis que lhes eram afeitos, em processos de intervenção de um com o outro: pesquisadora e os professores; os professores entre si, no caso das entrevistas coletivas e do fórum. Do ponto de vista dos professores, a ocupação do lugar da pesquisadora se fazia, quer pelo direcionamento do seu olhar voltado quase sempre para o ponto que a pesquisadora ocupava, principalmente nas entrevistas coletivas e no fórum, quer pela sua enunciação, como, por exemplo:

D 18 – [...] Eu não vejo possibilidade, hoje, pode ser que amanhã eu acorde pensando diferente, de uma macropolítica de leitura, até porque eu não sei em que momento isso ocorreu, não consigo avaliar. Isso merecia até uma tese de mestrado. Houve um descrédito no que diz respeito a ler, né, no interior da nossa cultura. [...] Talvez um dia você até me ajude a pensar isso, mas enfim, mas eu acho que realmente, tem que ser micro.

Do ponto de vista da pesquisadora, a locutora marcava seu lugar enunciando-se aos professores, mas tendo como supradestinatário a ciência, personalizado no auditório constituído pelos examinadores e leitores em geral de sua tese. A presença do supradestinatário se encontrava nos esclarecimentos sobre a pesquisa, sobre os encaminhamentos metodológicos dirigidos na cena enunciativa aos professores.

P - O tema do meu doutorado é a questão da leitura com professores do 6º ano.

P - Não sei, estou perguntando...

P - Eu vou falar muito pouco, eu só vou instigar vocês. A voz é de vocês. Se sintam à vontade; vocês podem falar entre vocês, contrapor, argumentar o que é falado. É um momento de discussão, a partir de vivências de vocês. Tudo bem? Eu vou começar com uma pergunta: Para vocês, o que é a leitura? Como vocês veem a questão da leitura na escola?

P – [...] Esta é a terceira etapa da parte metodológica da minha pesquisa. A primeira parte foram as entrevistas coletivas; a segunda, as entrevistas individuais e agora o fórum. O que vem a ser então o fórum? Este fórum é a minha apresentação para vocês da análise que eu fiz das entrevistas coletivas e das entrevistas individuais, para, a partir daí, a gente conversar sobre aqueles dados. [...] A outra questão é que, para poder organizar, eu separei em seis blocos o que eu vou apresentar para vocês. E a metodologia que eu pensei em empreender aqui hoje foi apresentar o primeiro bloco, a gente conversa sobre ele. O segundo, e a gente conversa sobre ele. E assim sucessivamente. Podemos começar?

Em sua enunciação havia sempre um cuidado em estabelecer um clima ao mesmo tempo de cordialidade, respeito aos professores e segurança, como facilitadores ao desenvolvimento das etapas de coleta de dados. Simultaneamente, suas enunciações deixavam entreouvir a professora conhecida na cidade, inclusive tendo tido alguns deles como alunos. Mesmo quando tentava se manter neutra, percebia que a não neutralidade se deixava perder na interlocução, inclusive quando os professores dirigiam-se a ela como “professora”.

D6 - A pergunta da professora foi em relação à dificuldade, né?

D14 – O que me marcou muito no ensino médio, porque a minha professora de normal foi você, português foi você [...]

D15 – [...] Não sei se você trabalhava naquela época lá, mas nós fazíamos muito teatro.[...]

Ao mesmo tempo, nos diferentes momentos de encontro, tanto a pesquisadora como os professores mostraram-se identificados com a cidade onde viviam, contexto que ultrapassava o ambiente das salas onde se encontravam e fazia com que a pesquisadora fosse considerada como alguém mais próximo ao grupo.

D15 – [...] Por exemplo, no final do ano, fechamos a semana do normalista, em parceira com o Edmundo. [...] (Colégio Estadual Edmundo Bittencourt, identificado pelos moradores da cidade como Estadual ou Edmundo).

D16 – Acho que foram duas. Na que eu fui no CEROM foi muito boa. [...] (Centro Educacional Roger Malhardes, tradicional escola municipal)

D18 – Você sabe, eu fiz normal, né? [...] L. L., são pessoas, assim, que eu sempre me lembro. (professora, inicialmente alfabetizadora, e posteriormente de didática, ex-secretária de educação do município).

Outra voz social presente foi a dos cuidados com o meio ambiente, a presença da violência, a força do capitalismo, a preocupação com a aparência, traços de atualidade e de pertencimento ao tempo e ao espaço, marcas cronotópicas do discurso.

D2 – [...] Eu só pedi que eles apresentassem situações da sociedade atual em que se valoriza mais a aparência do que o ser, o ter mais do que o ser. [...]

D2 – [...] Por exemplo, a gente tem recebido também aquele jornal Mundo Jovem, não sei se você conhece, que parece mais uma revistinha, que tem diversos temas sobre as disciplinas, mais relacionado à juventude, voltado para o jovem: família, sexualidade, espiritualidade, drogas, violências. São bem legais e trazem textos...tem até um que[...]

D8 – [...]Tenho sentido bastante dificuldade nas escolas do interior porque os alunos do 6º ano ficam sem ler e sem interpretar, pelo menos na parte do meio ambiente, o global, que tem que ler muito, os artigos que levo também e não compreendem.

A cronotopia está presente ainda quando eles se manifestam como usuários da tecnologia e de sua linguagem, seja afirmando-as, seja contrapondo-as.

D3 – Agora, atualmente, internet. Antigamente, quando comecei, procurava em livros. A internet acaba com a gente [] porque torna tudo mais rápido, mais fácil. Mas, antigamente, eu ia buscar em livros.

D6 - Inclusive, hoje há uma troca. Por exemplo, eu lia muito livro. Sempre gostei muito de fazer leitura. Hoje leio muito em computador. Você acaba fazendo leitura do mesmo jeito, você só trocou a forma de receber a informação. [...]

D7 – Ah, eu sou internauta mesmo []. Assim, eu não chego ao extremo de viver só no virtual, porque tem gente que fica naquele vício e tal. Eu gosto muito, acesso praticamente todos os dias, tenho livros que eu baixei primeiro pela internet para depois comprar, porque ler pelo computador cansa, né? Então eu começo a ler pelo computador e gostei, aí eu compro o livro. Eu tenho MSN, tenho Orkut, eu participo de comunidades de discussão de vários temas.

D10 – Sou assim, eu não joguei na tecnologia, como certas pessoas. Meu celular, por exemplo, é de um modelo antigo. Eu não tenho necessidade de trocá-lo; as funções que ele tem, que ele faz, bastam para minha vida. Eu, me comparando com outras pessoas, eu tô na idade da pedra, porque as pessoas: “Ah, troquei de celular! Já ganhei! Comprei outro.” O meu celular, tô há quatro anos com ele, ele é de cartão, não tira fotos e passa a maior parte do tempo desligado porque eu não me interessava. Eu até comprei um mp3 para ouvir música e de vez em quando eu uso. O próprio computador também, ele é...como é que eu vou dizer, não sou íntima dele, não sou. É uma coisa que tá ali, eu tenho ele em casa. Meu filho usa, ele tem seis anos de idade. Então, quando eu sento, é porque eu realmente tô interessada em ver alguma coisa. Fui ter a internet agora, nesse ano. Há quanto tempo vocês têm a internet? É uma coisa normal na vida das pessoas. E pra mim não era. Teve um professor que falou pra mim assim: “Não vivo sem internet!” E eu: “Ah, eu vivo, vivo muito bem!”

“Quê isso, D10!” Eu não tenho essa curiosidade, mas eu sei que é uma coisa que eu tenho que me policiar. Então nós instalamos e aí, de vez em quando, eu sento e dou uma olhada, procuro uma coisa ou outra que seja do meu interesse. Mas eu não sei lidar com facilidade.

Por vezes, a enunciação quer mostrar uma erudição ou um respaldo na ciência como uma espécie de aval a sua assinatura no que era afirmado.

D2 – [...] Eu trabalhei a questão da criação do mundo, fiz um paralelo com a ciência, a teoria da evolução para mostrar que uma não bate de frente com a outra, muito pelo contrário, são parecidas e depois a valorização do ser humano como a mais perfeita criação de Deus. [...]

D3 - Não ter possibilidade, não. A gente aprende na ciência que nada é impossível [...]

D11 – Alguns cientistas dizem que a escola não vai conseguir acompanhar isso.

D2 – [...] Agora, o que eu falo para eles que nada nega a existência de Deus; se houve realmente o Big Bang, nada impede que Deus tenha feito o Big Bang. Na minha cabeça, a ciência e a religião, embora eles achem que vão um contra o outro, para mim não, para mim eles caminham juntos. A ciência, sempre quando tenta provar que Deus não existe, para mim, ela tá provando que Deus existe. Uma explosão e surgiu o planeta Terra...tá, e daí? Como é que foi a explosão? Como começou a explosão? Os gases foram lá e se uniram e depois entraram em contenda...de onde veio? Então, mesmo a ciência, para mim, comprova. Meio doido, né?

D18 – [...] Uma vez eu até te falei que eu fiquei muito impressionada com Gramsci, não só a filosofia dele, com a estrutura teórica que ele desenvolveu.[...]

Profissionais do magistério, empregaram termos ou fizeram referência a autores que os identificassem como pertencendo à categoria, como, por exemplo:

D9 – Eu tive uma professora de linguística. Ela era de uma cidade pertinho de Além Paraíba...Juiz de Fora. E ela fez um trabalho de linguística muito interessante. Nos convidou a ler o livro do Bloom, que agora, de cabeça, eu não recordo o nome dele. Esse livro, até hoje eu me pego pesquisando nele, é exatamente sobre esse prazer da leitura. Como que você aprende a ler, aprende a gostar de ler. E ela levou esse livro para a sala de aula, todo mundo teve acesso e nós fizemos vários trabalhos em sala de aula. E linguística voltada para o livro do Bloom, coisa que realmente marcou bastante meu curso de letras.

D1: [...] Eu acho que a dificuldade deles de repente está aí nessa questão da inferência ou da antecipação que eles fazem trazendo um pouco da realidade deles, do contexto, veem aquilo com seus olhos, com seu contexto social.

D9 – Eu tenho lido livros voltados para a minha área pedagógica. Eu trabalho com os aspectos psicossociolinguísticos da alfabetização, então, tudo que é voltado para a alfabetização, eu comecei a ler para me atualizar, passar o máximo que eu posso para os meus alunos.

D8 – É, até hoje planta-se poncã. Então eles procuravam voltar tudo aquilo, já naquele tempo, em pedagogia de projetos, né, tudo relacionado à poncã. [...]

Em outros momentos, enunciam-se como pais e mães zelosos, presentes, participantes, locutores de uma voz social que preza e valoriza as relações familiares, em especial o amor materno/paterno. Como as entrevistas tinham como tema a leitura, relatam situações cotidianas da vida familiar em torno da leitura.

D10 – [] Eu tenho um filho só, então o meu lazer acaba sendo o lazer dele. Então eu vou ao cinema e vou assistir ao filme que ele quer ver. Vamos ao clube porque o G. quer ir. [...] Acabou que meu lazer, há muito tempo, é o lazer dele. Levo ao clube, levo ao cinema, levo para andar de bicicleta. Engraçado que, no aniversário dele, ele ganhou uns livros e os amigos dele, que também fizeram aniversários, fiz questão de dar livros. E eu achei interessante que as mães vieram me agradecer. E ele ganhou muitos livros de aniversário agora. E eu falei: “G., vamos sentar e ler!” Então ele lê um pedaço, para ver se ele vai se viciando. No início eu tive muita dificuldade. Mas agora ele vai bem. E ele gosta de ler gibi. E eu estou lendo gibi []. Acabou que meus hábitos estão voltados para o G. Se ele gosta de jogar, vou jogar com ele. Acabou que as minhas horas de lazer são essas.

D2 - Eu vejo isso lá em casa. A leitura sempre com minha filha foi associada a um prazer, uma diversão, desde pequenininha eu lia para ela. Então, ela foi crescendo... o modo de ela mostrar que estava com a família, todo mundo sentado, para mostrar que ela já estava lendo. Quando está perto de férias, ela já fala: “Mãe, vamos lá escolher os livros!” Associa a leitura ao prazer, a férias, a diversão. Quando compro livro pra mim, compro um pra ela, uma comenta com a outra. Ela tem o livro como uma coisa prazerosa e não tem que ler para estudar, para prova.

D3 - Minha filha adora ler.

D8 – Eu tenho uma filha, né, procuro curtir ao máximo. Gosto de bons filmes e da leitura, do meu tipo de leitura, das minhas poesias.

D9 –[...] Eu tô tentando fazer isso com a minha filha. Ela diz: “Mãe, eu sei que você é professora de português, mas eu não gosto de ler!” E peguei ela lendo, porque ela ganhou um livro de aniversário e quando eu vi, a minha filha tava devorando o livro. E disse: “Que coisa boa, também quero ler.” E ela: “Mãe, olha essa parte!” Então, eu acho que ela pegou uma leitura que despertou nela porque ela está com nove anos, está com outros interesses. Ela ganhou um livro voltado mais para a adolescência, então eu acho que ela tomou gosto. Antes, ela não tinha lido. Ela até brincou comigo: “Ih, tão falando de uma tal de TPM, né, mãe?” E aí a gente já começou: “Ah, deixa eu ler também, que eu tô curiosa...a história da TPM.”

No que enunciam também ecoa um sentimento de desânimo em relação à escola pública. Há uma voz entre eles, que se manifesta pela afirmação ou pela negação, de descrença de que seu trabalho na escola pública pode ter qualidade, pode ser melhorado. Sua manifestação se faz presente, inclusive, pela afirmação da escola particular como espaço positivo.

D9 – [...] Eu acho que não estou dizendo para mim: “Ah, eu estou cansada, não vou fazer nada de

novos, só estou esperando a aposentadoria, empurrar com a barriga até me aposentar porque está perto; faltam três, quatro anos, daqui a pouco me aposento e não quero mais nada, ficar no marasmo, na minha salinha.” Eu não quero isso para mim. [...]

D3 - Isso aí dá para ser feito, semelhante ao Plic, porque na verdade o Plic também troca e você paga uma taxa.

P - D3, você falou desse seu aluno que foi à Bienal, viu que tinha que comprar alguma coisa, comprou um livro de piada porque foi o livro com o qual ele se identificava. E depois, eles chegam da Bienal, como é que fica isso?

D3 - Aqui, eu não sei.

D1 - Eu também não.

D3 - Eu só tenho essa experiência em outra escola. Na escola pública, eu nunca acompanhei uma turma. Todas as vezes que eu fui, foi acompanhando uma escola particular.

D3 - A biblioteca é mais equipada, tem mais variada. Muitas escolas têm esse Projeto Plic, que incentiva. Em casa, as famílias incentivam mais também, compram mais livros.

D13 - Eu vejo que a maioria dos professores incentivam, mas não faz parte de um projeto, ou algo incorporado. Por exemplo, nos faz falta uma dinamizadora de leitura, que passe nas salas e desenvolva isso; a gente tem falta de pessoal na biblioteca, pessoal sobrecarregado com catalogação e atendimento de alunos. Não tem esse trabalho da dinamizadora junto com os professores de português promovendo rodas de leitura; isso aumenta o interesse do aluno ao saber que há este projeto.

D3 - [...] Eu não sei explicar o que tá acontecendo, até porque nunca estudei isso, até gostaria de estudar. Mas isso eu tenho certeza. Então, o que eu faço, não sei nem se posso falar isso, eu falei no conselho de classe do Higino que esse ano eu estou terminando muito magoada, muito magoada porque, tanto em ciências quanto em matemática, foi comprovado que alguns alunos não conseguem interpretar coisas bobas. E eles têm ótimas notas em português. Então, ficou assim: como se a professora de ciências e de matemática fosse a bruxa. E eu, para não sair disso, como tinha muito aluno em prova final, o pessoal do conselho trouxe uma vassoura. Já fiquei pontuada como bruxa, né? Mas é a tal história, eu até falei com o coordenador de matemática. Então, de repente, a escola vai começar a afundar. Por quê? [...] Eu tenho muito medo. Tenho a consciência de que devemos buscar.[...]

D10 - [...] Então eu parei um pouco de exigir essas coisas porque eu não via, não tô dizendo que é o certo não, eu falei: “Vou parar de exigir, vou parar pra pensar e vou ver uma outra coisa que eu possa fazer com relação a isso.” Até a própria regra do jogo que eu gostava de ensinar, parava pra escrever, que eu, às vezes, xerocava e colocava no mural e falava: “Gente, quando passar aqui, dá uma lidinha só para ver a regra do jogo, pra eu não ter que ficar repetindo, você vai visualizar o que você leu!” Dois dias depois o recorte estava rasgado. Aí eu falei: “Agora eu vou parar, não vou mais

pedir recorte até mesmo pra ver se eu tenho uma idéia melhor com relação a isso, se eu consigo fazer isso de um jeito.” Mas eu ainda tô procurando.

D4 – Por falta de material, por falta de tempo, por falta de estrutura. Porque se esquece, assim, um pouco do que foi dado. Você assiste à palestra, mas acaba não recebendo nada por escrito e, passa um tempo, você esquece. E aí você acaba se prendendo muito ao conteúdo, a uma forma de dar o conteúdo e acaba esquecendo. Aí, normalmente, você lembra de uma oficina, ou de uma coisa sobre uma determinada matéria depois que você já tá dando a matéria ou surge alguma coisa e aí já não dá mais tempo. Aí acaba fugindo, fica meio perdido. [...] Também, uma turma com quarenta alunos não dá para você ficar se dedicando. Se você fizer isso com um aluno só, cada partezinha que ele for desenvolvendo você pode dar um toque, aí talvez fosse possível assimilar melhor o conteúdo. Só uma brincadeira não dá muito retorno não, acaba agitando demais a turma [].

D11 – [...] Eu acho que o que funciona na escola paga pode funcionar na escola pública porque o profissional é o mesmo, então o que está havendo de errado na escola? [...]

D9 – Eu abro a revista Nova Escola e vejo aquela professora lá do interior do Piauí, ganhando prêmio maravilhoso, com foto e tal. Daí eu falo: “O que ela faz de tão bom que eu não consigo fazer? Onde que errei?” Então qual é o padrão que a gente aceitou como verdadeiro, de educação ou de ensino que, se não for assim, você não sabe dar aula. Há tantas coisas que fazemos que dá orgulho e outras nem tão boas... O que estamos fazendo que não estamos dentro desses padrões? Ou existe um padrão? A gente tem que seguir um padrão? Por que não está todo mundo numa unidade? Será que essa coisa é tão estanque, tão fechada, tão certinha?

Ao longo dos três encontros, os professores afirmaram seu conhecimento do discurso oficial das normas/orientações a serem seguidas em relação à leitura nas diferentes áreas: trabalhar diferentes textos, a partir dos textos e em variadas linguagens. Mais do que conhecedores, mostraram-se praticantes. Mesmo quando não faziam referência diretamente aos PCNs ou a outras publicações da educação, ao dizerem de sua prática de ensino, repetiram o discurso atual encontrado nos textos oficiais ou em outros materiais divulgados no meio educacional.

D7: Eu trabalho leitura o tempo inteiro, não exatamente leitura textual. Trabalho leitura de mapa, fotografias; trabalho muito charges, e nem toda charge tem balãozinho. Trabalho muito charge e só imagens dos assuntos que estou tratando. Trabalho leitura o tempo inteiro, não exatamente leitura textual.

D8: Apesar de ser muita prática, eu gosto muito de trabalhar com artigos de jornais, revistas. Acho leitura fundamental. O aluno tem que ler para compreender o porquê daquela experiência ter dado certo ou porque não deu certo.

D9 – [...]Hoje, na sala, trouxeram a história de um acidente, então a leitura que fizeram daquilo, juntaram com a leitura de uma “tirinha”, uma charge do Laerte e comecei a avaliar a leitura da

questão da falta de socorro. “Ah, é crime um médico passar no local do acidente e não prestar socorro?” Nós fizemos uma interpretação oral fantástica, que, se eu tivesse feito perguntas isoladas do tipo “Responda, de acordo com o texto” talvez não fosse tão rico. [...]

D3 – [...] Aí, se eu coloco uma historinha na minha prova...vou te dar um exemplo: eu tava falando sobre grupo sanguíneo e noções de genética porque na sétima série eles viram corpo humano. Aí eu criei uma historinha: coloquei que tinha um vampiro que queria sugar o sangue de todo mundo, um negócio assim e era casado com a vampira Vampeta, que tinha o tipo sanguíneo tal. Mas eles tinham a preocupação de que quando sugasse o sangue errado, eles passavam mal porque o sangue não era o mesmo, né? Então era para eles orientarem. Olha só, uma coisa completamente doida! Não existe, eu sei disso, mas era para eles orientarem, resolver. Quem seriam as possíveis vítimas? [...]

D8 – Eu utilizo muito nas minhas aulas de biologia os artigos de revistas, né, é uma coisa que prende, que chama a atenção porque o aluno tem que ver que tudo que tá ali, dentro da matéria, é uma coisa atual, é uma coisa que existe, né, é uma coisa que tá aí, não é uma coisa que você tá inventando, que só acontece longe daqui não. Então o texto jornalístico, os artigos de revista têm me ajudado muito.

Mais do que afirmação da presença e utilização dos livros didáticos em seu cotidiano profissional, seus enunciados apontam para a incorporação da política educacional de seleção e distribuição do livro didático. Elemento básico do trabalho docente, sua utilização garante ao profissional segurança no desenvolvimento de suas funções.

D19 – [...] Agora, os livros didáticos também trazem bastantes extratos de obras, né, e a gente trabalha muito com esse livro. Esse ano foi o livro do (...) Cereja. Ele tem bastante texto, mas assim, os livros, na sua íntegra, a gente tem alguns que trabalham com isso [...]

D11 – Os livros, hoje em dia, estão muito interessantes. Os livros de matemática, por exemplo, dão conteúdo com história em quadrinho. O livro-texto acho de suma importância. A escola não precisa obrigatoriamente impor a cada professor... No momento em que ela dispõe de material, de sala de informática, de livros-textos interessantes com gravuras e histórias em quadrinhos, forma de leitura bem mais interessante do que um texto seco explicando números racionais, por exemplo – eu gostaria de ter estudado nos livros de matemática de hoje, e não nos que estudei. [...]

D3 – [...] Só depois que eu comecei a trabalhar mesmo que eu comecei a ler, primeiramente, livro didático, né, por necessidade, aí depois comecei a ler outras coisas. [...]

D9 – Não, a gente usa, na medida do possível, os filmes. A gente tem o livro didático como suporte. [...]

Outra voz vem a ser a do tempo passado como o das coisas boas. Voltar melancolicamente ao passado e o rever sob um prisma positivo amenizador das relações traumáticas “nos ajuda a por o nosso ser em repouso” (BACHELARD, 1988, p.125). Nas situações discursivas da pesquisa, olhar melancolicamente o passado permitiu aos professores

estabelecer uma comparação das leituras que eles empreenderam quando jovens com as dos seus alunos, identificadas como de qualidade inferior.

D2 – P, acredito que não. Eu só acho, assim, que as novas gerações não estejam lendo, como na minha época, e isso tá afetando demais. E isso é visível, né, a questão do vocabulário, da cultura...a gente vê isso muito nos jovens. Eu acho que quando eu tinha a idade desses adolescentes, eu tinha muito mais conhecimento de coisas do mundo inteiro, de cultura em geral, por esse meu interesse de ler, né, o vocabulário, do que eles estão tendo agora. [...]

D7 – Eu acho que me incomoda o desprezo que os adolescentes e jovens têm por ler porque...isso é uma comparação, eu falei de Harry Potter e eles assistem os filmes, mas ler os livros, nem todos leram. E o livro é muito mais interessante. [...]

Seus enunciados estão perpassados pela voz hegemônica de segregação econômica. Ao associarem o desempenho escolar à condição sociocultural dos alunos, legitimam a ordem social vigente de que às escolas públicas destinam-se os jovens menos favorecidos economicamente.

D11 – Mas a família, na grande maioria da escola pública, não tem os recursos, não tem a nossa realidade. Eu, por exemplo, tenho netos que estudam no Rio e na escola deles a lousa é digital, na escola dos meus netos não há quadro negro, mas o livro é imprescindível. A escola valoriza isso.[...]

D18 – [...]Bom, enfim, mas eu botei minha filha na escola particular em função disso: ela lê o tempo inteiro, a lousa dela não é digital, mas ela o tempo inteiro tem acesso as informações digitais, ela escreve muito melhor do que as minhas crianças estão escrevendo hoje, mas ela lê tudo, ela lê filme, ela lê desenho, ela lê quadro de Tarsila, ela lê livros, ela lê texto digital. Eu faço questão que ela leia tudo.

D19 – [...] Aí, aquelas obras...de repente, poderíamos trabalhar outros textos. Mas, considerando uma escola pública e tendo essa barreira do aluno não...fica cada vez mais difícil exigir que esse aluno compre livro, né? Primeiro, pela dificuldade financeira de muitos. Depois, também dos valores que eles dão. De repente, o aluno chega com o tênis da marca e você pedir um livro...ele não vai aceitar muito a idéia. [...]

Finalmente, outra voz socialmente hegemônica diz respeito à educação superior na universidade pública, considerada como de qualidade. Os que estudaram em um estabelecimento público fazem questão de falar o nome da instituição; os que estudaram em instituição privada, omitem o seu nome.

D11 – [...] E eu até tenho uma história da faculdade porque eu comecei fazendo engenharia química na UFRJ, aí não era bem o que eu queria porque tinha muito pouco de matemática. Eu desisti já bem adiantada e aí eu fui fazer física; eu ganhei alguns créditos de cálculo que eu tinha mas, quer dizer, eu não optei pela primeira carreira que eu escolhi. Eu mudei, eu fiz UFRJ e depois, como tinha

bacharelado, fui fazer licenciatura anos depois porque eu queria dar aula também no segundo grau e eu não podia, só no terceiro grau. Aí eu fui fazer licenciatura na UERJ, me matriculei direto e fiz em um ano as pedagógicas, mas continuei lendo muito.

D18 – [...] Meu primeiro lato sensu na UFF [...]

P – E quando você entrou para a faculdade? Você fez faculdade de letras...

D19 – Letras, português-francês.

Quadro 24 – Síntese – Vozes percebidas

<p>Em relação à pesquisadora</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>tentativa de amenizar a relação assimétrica</i> • <i>ocupação do lugar de pesquisadora e de professora</i> • <i>supradestinatário: a ciência = auditório (examinadores e leitores da tese)</i> • <i>participantes (pesquisadora e professores) identificados como pertencentes a um ambiente comum</i>
<p>Em relação aos professores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>marcas cronotópicas do discurso: cuidados com o meio ambiente, preocupação com a aparência, utilização da tecnologia</i> • <i>erudição ou respaldo na ciência</i> • <i>termos ou referência a autores da educação</i> • <i>pais e mães zelosos, incentivadores à leitura</i> • <i>sentimento de desânimo em relação à escola pública</i> • <i>discurso oficial da educação</i> • <i>incorporação da política educacional do livro didático</i> • <i>tempo passado x tempo presente</i> • <i>discurso da segregação econômica</i> • <i>educação superior pública x privada</i>

Considerações finais

Levei meses. Sim, instrutivos. Operava com toda sorte de astúcias: o rapidíssimo relance, os golpes de esguelha, a longa obliquidade apurada, as contra-surpresas, a finta de pálpebras, a tocaia com a luz de-repente acesa, os ângulos variados incessantemente. Sobretudo, uma inembotável paciência.

João Guimarães Rosa

Após os instrutivos meses em que empreendi este trabalho, meu olhar voltado a perceber nos enunciados dos professores os sentidos atribuídos à leitura e a selecionar no que enunciavam caminhos possíveis da formação docente, em especial na área de leitura, assim como da constituição de espaços de letramento na escola, levou-me a algumas considerações, que partilho com quem me lê.

Ao analisar comparativamente os enunciados dos professores das duas escolas, percebi naqueles professores poucas diferenças em suas histórias de leitura, em suas concepções sobre o tema, em sua cotidianidade profissional. Há entre eles traços característicos que apontam para uma identidade semelhante, que os aproxima como professores do 6º ano de escolas públicas, expressão de uma história e uma cultura que os concilia num conjunto único e singular.

As marcas positivas que lhes foram deixadas por professores de português e de literatura influenciaram sua prática de ensino: os da área se sentem responsáveis pela leitura; os de outras áreas, se dizem inseguros e não se reconhecem como professores de leitura, embora todos afirmem que a leitura diz respeito a todos. Assim, as atividades leitoras na escola estão centradas na figura do professor de português. Essa constatação aponta para a necessidade de se pensar a formação do docente como um espaço de encontro e de escuta. A atividade de leitura reflete os percursos da história de quem lê. O que o leitor sabe, como ele é, suas experiências, influenciam suas escolhas e sua compreensão de leitura. Pensar a leitura na escola é pensar na leitura que os em formação empreenderam e empreendem como influenciadora do/no letramento, seja do professor, seja do aluno.

Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento. (BAKHTIN, 2003, p.298).

As suas práticas profissionais acabam por refletir as lembranças de suas práticas escolares. A exemplo do que vivenciaram quando alunos, recorrem à leitura oral, ao resumo,

ao livro didático. Observam, então, que a leitura escolar distancia-se do prazer e das práticas sociais de leitura. A constatação de que as atividades de formação continuada como têm sido oferecidas têm sido pouco proveitosas, a afirmação de que recorrem à internet para se manterem atualizados e de que apelam à troca de ideias e informações com os colegas, bem como a referência positiva às coordenações de português e matemática indicam que a formação continuada seria mais bem sucedida se houvesse um equilíbrio entre os dizeres e saberes da academia e os dos professores, em atitude dialógica onde estaria presente o respeito às diferenças de ideias, de posições e de experiências. Reforça essa proposta o fato de que eles demonstram suas angústias por procurarem compreender e aplicar teorias apresentadas por reconhecidos professores universitários e em documentos oficiais e dizem se sentirem desamparados por não encontrarem nessas concepções ecos das suas práticas pedagógicas e não terem uma continuidade de contato com o saber acadêmico. “Subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista” (FREIRE, 2003c, p. 85).

A insegurança demonstrada pelos professores para mediar a leitura dos textos e gêneros discursivos peculiares a sua área, bem como a afirmação de que os alunos interagem pouco com os textos propostos em seus trabalhos em sala de aula apontam para se pensar no desenvolvimento na formação do docente de questões de didática da leitura e da produção de textos que contemplem o desenvolvimento de estratégias de leitura, análise de estilos e gêneros discursivos, entendida a leitura e textos não somente como os da linguagem verbal. Atividades que enfatizem a relação do leitor com o texto e não o texto em si, o texto pelo texto, em que se afirme a multiplicidade da leitura, em sua variabilidade de gêneros discursivos, estilos, linguagens e suportes. Não apenas como apoio ao conhecimento na área específica, olhados instrumentalmente, mas favorecendo a construção de sentidos em todas as áreas, de sentidos de mundo. Sem desconsiderar a área específica, correlacioná-la às demais, não somente para encontrar as informações que o professor (ou o autor do livro didático) considera mais importantes para responder aos itens dos exercícios.

Almejando superar a divisão entre o mundo da cultura (dos atos objetivados) e o mundo da vida (dos atos realizados), a formação do professor pode ser pensada como formação de sujeitos que têm uma experiência, uma história, uma sensibilidade, um modo de conduzir (uma ética) e um estilo (uma estética). Assim, tanto na formação do docente quanto na formação do discente haveria a eliminação da fronteira entre o que se sabe e o que se é (não por acaso as atividades de formação continuada de sucesso entre os professores foram as

oficinas desenvolvidas pelos colegas apresentando suas experiências de sala de aula, intituladas de Projeto Experenciar.). Como disse Bakhtin, “A desunião perniciosa e a não interpenetração da cultura e da vida pode ser superada apenas recuperando-se a integridade do ato de nossa atividade” (BAKHTIN, 1993, p.14).

Leitores que são, vivendo em uma sociedade grafocêntrica, desenvolvendo suas atividades profissionais na escola (principal agência de letramento) e tendo tido uma longa escolarização, alguns não se reconhecem como leitores. Mais do que isso, alguns resistem a se identificarem como professores-mediadores de leitura, embora o sejam. Além do mais, a lembrança negativa com que se referem às leituras durante a graduação leva a crer que aquele precisa ser um espaço em que “cada um possa encontrar a sua inquietude” (LARROSA, 2002, p. 151), para que profissionalmente eles não só se percebam responsáveis pelo desenvolvimento de atividades de leitura como também capazes de as desenvolver.

O papel de destaque desempenhado pelo livro didático em suas experiências profissionais evidencia a consolidação da política pública nessa questão. A referência aos autores desses livros de uma forma familiar demonstra seu grau de intimidade e de adoção de suas concepções teóricas. Por extensão, evidencia sua interferência nas práticas curriculares e no cotidiano escolar. Na maioria dos casos, a leitura produzida na escola vem a ser a indicada pelos, e nos, livros didáticos, o que faz com que adquiram a expressão de gênero discursivo. Desconsiderar esse fato e não o discutir na formação inicial e na continuada torna-se inoperante e pouco profícuo, já que está incorporado ao saber e fazer do docente e do discente, e às práticas de letramento.

Os desejos de busca de caminhos e de transformação expressos pelos professores assinalam que a formação dos professores e dos alunos pode ser olhada como um devir, um eterno vir-a-ser (BAKHTIN, 2003, 2004). O que está a se realizar, o futuro dentro de cada um, estaria na responsividade dos formadores ao assumirem a responsabilidade dos seus atos na interação social com os em formação. Estaria, ainda, na responsividade dos gestores se, sem álibis, se dispuserem a ouvir os professores sobre os seus anseios em relação a sua formação e às políticas de leitura, incluídos o controle e a destinação da verba pública. Considerar essas questões como responsabilidade de todos (gestores, formadores e os em formação) seria ideologicamente “no ‘contexto teórico’ assumirmos o papel de sujeitos cognoscentes da relação sujeito-objeto que se dá no ‘contexto concreto’ para, voltando a este, melhor atuar como sujeitos em relação ao objeto” (FREIRE, 1978, p. 135 – destaques do autor). Seria, também, possibilitar a ampliação das práticas sociais de leitura e de escrita na

escola, de eventos de letramento, e, por extensão, de participação mais ativa e competente em situações que demandem essas práticas.

Disse. Se me permite, espero, agora, sua opinião, mesma, do senhor, sobre tanto assunto. Solicito os reparos que se digne dar-me, a mim, servo do senhor, recente amigo, mas companheiro no amor da ciência, de seus transviados acertos e de seus esbarros titubeados. Sim?

João Guimarães Rosa

Referências bibliográficas

ALMEIDA, A.M.G. **Na confluência do poético, o leitor se lê: uma leitura semiológica de Coração não toma sol**. 1991. Dissertação (Mestrado em Ciência da Literatura – Semiologia) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 4. reimp, São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2004.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**. São Paulo: Musa, 2001.

_____. Vozes e silêncio no texto e pesquisa em Ciências Humanas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n116, jul 2002. ISSN0100-1574. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO100-15742000200001&Ing>. Acesso em: dez. 2009.

ANDRADE, L.T. **Linguagem e Escola na vida dos professores**. 1991. 106f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. **Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e saberes**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica. 2004.

_____. Que linguagem falar na formação docente de professores de língua? In: SCHOLZE, L.; RÖSING, T.M.K. (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento**, v.1,p.127-143, Brasília:Inep, 2007a.

_____. Perspectivas da leitura na educação básica. In: ANDRADE, L.T.(Org.) **I Seminário Leitura, escrita e educação: perspectivas da leitura na educação básica**, Rio de Janeiro: Ed. CFCH-UFRJ, 2007b.

_____. Abraços e beijos de um Leduc já alfabetizado. In: ANDRADE, L.T. et al. (Orgs.). **II Seminário Leitura, Escrita e Alfabetização: Cultura Escrita na Educação Básica**. Rio de Janeiro: UFRJ-CFCH, 2008 .

ANDRADE, L.T.; REIS, C.M.B. Faça o que eu digo e faça o que eu faço: a escrita como via dialógica formadora. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro: PPGE-FE-UFRJ, jul/2007.

ARIÈS, P.; DUBY, G (Dir.). **História da vida privada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

AZEREDO, J.C. A quem cabe ensinar a leitura e a escrita? In: PAULIUKONIS, M.A.L; GAVAZZI, S. (Orgs.). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. 2 ed, Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p.30-42.

BACHELARD, G. **A dialética da duração**. Tradução de Marcelo Coelho. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **A poética do devaneio**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução para uso didático e acadêmico de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Mimeo, 1993.

_____. **Questões de literatura e estética (A teoria do romance)**. Tradução de Aurora Bernadini et al. 4 ed, São Paulo: UNESP, 1998.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 11ed., São Paulo: Hucitec, 2004.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1977.

_____. **O rumor da língua**. Tradução de António Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1984.

_____. **S/Z**. Tradução de Maria de Santa Cruz ; Ana Mafalda Leite. Lisboa: Edições 70, s.d.

_____. **Aula**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. 3 ed., São Paulo: Cultrix, 1985.

BATISTA, A.A. Os professores são não-leitores? In: SILVA, C.S.R. ; MARINHO, M. (Orgs.) **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

BATISTA, A.A.; GALVÃO, A.M.O (Orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BATISTA, A.A.; ROJO, R; ZÚÑIGA, N.C. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: VAL, M.G.C; MARCUSCHI, B (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. 1.ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008, p. 47-72.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 6 ed, Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Lições da aula**. Tradução de Egon de Oliveira Rangel. 2 ed. 3 reimpr., São Paulo: Ática, 2003.

_____. (Coord.) **A miséria do mundo**. 7 ed. Tradução de Mateus Soares Azevedo et al. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D.L.P; FIORIN, J.L. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade** (Orgs.). 2ed., 1 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003, p. 11-27.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. 2 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – geografia, 1998**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livros/051.pdf>> Acesso: em 27 abr. 2010.

_____. **Saeb 2000/2005**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb.htm>> Acesso: em 08 out. 2007.

_____. **Pisa2000**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>> Acesso em : 08 out. 2007.

_____. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. Brasília: 2006.

BRITTO, L.P.L. Leitor interdito. In: MARINHO, M; SILVA, C.S.R. (Orgs). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 61-78.

BUNZEN, C; ROJO, R.. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, M.G.C; MARCUSCHI, B (Orgs.). **Livros didáticos de língua**

portuguesa: letramento e cidadania. 1.ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008, p. 73-117.

CANDAU, V.M.F. *Universidade e formação de professores: que rumos tomar?* In:

CANDAU (Org.) **Magistério, construção cotidiana.** Petrópolis:Vozes, 1997.

_____. (Org.) **Rumo a uma nova didática.** 9ed. Petrópolis:Vozes, 1999, p.56-72.

CAZARIN, E.A. Da polifonia de Bakhtin à heterogeneidade discursiva na Análise do Discurso. In: ZANDWAIS, A. (Org.). Mikail Bakhtin: **Contribuições para a Filosofia da Linguagem e Estudos Discursivos.** Porto Alegre: Ed. Sagra Luzzatto, 2005, p. 132-147.

CHARTIER, A.M. Os futuros professores e a leitura. In: BATISTA, A.A.; GALVÃO,

A.M.O. (Orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos.** 2 ed, Belo Horizonte:Autêntica, 2002,p.89-97.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

_____. **A história cultural: entre práticas e representações.** Tradução de Maria Manuela Galhardo. São Paulo: DIFEL; Bertrand Brasil, 2001.

_____. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: BOURDIEU, P; BRESSO, F; CHARTIER, R (Orgs.). **Práticas da leitura.** São Paulo:Estação Liberdade, 2001.

_____. As práticas da escrita. In: Chartier, R (Org.). **História da vida privada, 3: da Renascença ao Século das Luzes** . Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CHAUÍ, M. Janela da alma, espelho do mundo. In: ADAUCTO, N et al. **O olhar.** 2 reimp, São Paulo: Companhia das Letras,1988, p.38-63.

CLARK, K; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin.** Tradução de J. Guinsburg. 1 reimp, São Paulo: Perspectiva, 2004.

CORSINO, P. e ANDRADE, L.T. **Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE 2005 seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do estado do Rio de Janeiro.** Projeto de pesquisa, Faculdade de Educação da UFRJ, LEDUC – ag. 2006/dez. 2007.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, UNESCO, MEC, 1999.

FONSECA, M.C.F.R; CARDOSO, C.A. Educação Matemática e letramento: textos para ensinar Matemática. In: NACARATO, A.M.; LOPES, C.E. (Orgs.). **Escritas e leituras na educação matemática**. Belo Horizonte:Autêntica, 2005, p. 63-76.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 3ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978a.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2 ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978b.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **À sombra desta mangueira**. 2ed, São Paulo: Olho d'água, 1995.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Org. de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo:Editora UNESP, 2001.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 3ed, São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003a.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 45ed, São Paulo: Cortez, 2003b.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 11ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003c.

_____. **Educação e mudança**. 27 ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003d.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30ed., São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, 41 ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2005

_____. **A educação na cidade**. 7.ed., São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. & GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história II**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, v.23, n.80, p.136-167, set. 2002.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, v.24, n.85, dez. 2003.

_____. A (Nova) Política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, v.28, n.100 – Especial, p.1203-1230, out. 2007.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky & Bakhtin**. São Paulo: Ática/EDUFJF, 1999.

_____. Sites construídos por adolescentes: novos espaços de leitura/escrita e subjetivação. **Cadernos Cedes**, Campinas, V.25, n65, Jan./Apr. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cedes/v25n65/a07v2565.pdf.10.1590/S0101-32622005000100007>> Acesso em: 12 jan. 2010.

GARCIA, Pedro Benjamim. Círculo de leitura: identidade e formação do leitor em processo de alfabetização. In: YUNES, E; OSWALD, M.L. (Orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003, p.17-22.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995, reimp.2007.

GERALDI, J. W. Paulo Freire e Mikail Bakhtin: o encontro que não houve. In: FERREIRA, N. S. de A. (Org.). **Leitura: um cons/certo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

_____. **Portos de passagem**. 4ed., 4tir. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, C. et al. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras:Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

GIROUX, H. Professores como intelectuais transformadores. In: **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p.157-64.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Tradução de Marcos Santarrita. 47 ed., Rio de Janeiro: Objetiva, 1994.

GOULEMOT, J.M. As práticas literárias ou a publicidade do privado. In: Chartier, R (Org.). **História da vida privada, 3: da Renascença ao Século das Luzes**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GRIGOLETTO, E. Reflexões sobre o funcionamento do discurso outro: de Bakhtin à análise do discurso. In: ZANDWAIS, A. (org.). **Mikail Bakhtin: Contribuições para a Filosofia da Linguagem e Estudos Discursivos**. Porto Alegre: Ed. Sagra Luzzatto, 2005, p. 116-131.

GUEDES-PINTO, A.L.; GOMES, G.G.; SILVA, L.C.B. Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco. In: KLEIMAN, A.B.; MATENCIO, M.L.M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005, p. 65-92.

JOBIM e SOUZA,S; GAMBA JR, N. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas p´raticas de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n21, Sept./Dec.2002. Disponível em <<http://www.scielo.php?script=sci-arttext&pid=S1413-247&20020003000009>> Acesso em: 15 jan. 2010.

KERWALD, I.P. Ler e escrever em artes visuais. In: In: NEVES, I. C. B. et al (Orgs.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 7 ed., Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006: 23-33.

KLEIMAN, A (Org.). **Os significados do letramento**. 1 reimp. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

_____. **Oficina de leitura: teoria & prática**. 9 ed. Campinas: Pontes, 2002a.

_____. **Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2002b.

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

KLÜSENER, R. *Ler, escrever e compreender a matemática, ao invés de tropeçar nos símbolos*. In: NEVES, I. C. B. et al (Orgs.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 7 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 177-191.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M.T.;SOUZA, KRAMER,S;SOUZA,S.J. (Orgs.) **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, n.7:19-41, jan/abril, 1998.

_____. Leitura, escrita e formação de professores. Mapeando indagações, práticas e trajetórias de pesquisas. **Educação em Revista**, n.31, p.103-122, jun, 2000.

_____. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M.T. et al (Orgs.) **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, S; SOUZA, S.J. (Orgs.) **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.

LINCOLN, Y.S.; GUBA, E.G. **Naturalistic Inquiry**. Beverly Hills, Califórnia: Sage Publications Corporation, 1985.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8 reimp, São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2004.

MACEDO, E. **Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura**. Rev. Educação em foco v.8,n1 e n.2, Juiz de Fora: Ed. UFJF, mar/ago 2003, set/fev.2003/2004.

MACHADO, I. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2.ed. rev., Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

MAINGUENEAU, D. **Pragmática para o discurso literário**. Tradução de Marina Appenzeller; rev. da trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de Freda Indursky. 3 ed, Campinas: Pontes, UNICAMP, 1997.

_____. **Termos-chave da Análise do Discurso**. Tradução de Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima. 2ª reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. 1ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARIANI, B.S.C. Leitura e condição de leitor. In: YUNES, E.(Org.). **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola , 2002.

MARINHO, M. Leituras do professor: perguntas de um seminário. In: MARINHO, M; SILVA, C.S.R. (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado Aberto: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

MARINHO, M.; SILVA, C.S.R. (Orgs.) **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

MELO, D. M. **Professora, é pra ler ou pra entender?: um estudo sobre a leitura de futuros professores**. Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Trad. e notas Flávia Nascimento. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

NEVES, I.C.B.et al (Orgs.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 7 ed., Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A.(Orgs.). **Escritos de Educação**. 6 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995, p.15-33.

ORLANDI, E.P. A fala de muitos gumes (As formas do silêncio). In: ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu funcionamento – As formas do discurso** . 2 ed. rev. e aum. Campinas: Pontes, 1987.

_____. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto>> Acesso em: 15 dez. 2009.

_____. **Discurso e leitura**. 6 ed., São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.

PAIVA, A et al. (Orgs.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

_____. (Orgs) **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Pucinelli Orlandi. 3 ed, Campinas: Pontes, 2002.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G. et al. (Orgs.) **Pesquisa em educação – alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

RÉGNIER-BOHLER, D. Ficções. In: DUBY, G (Org.) **História da vida privada, 2: da Europa feudal à Renascença**. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ROCHA, H.A.B. Livros didáticos de história: a diversidade de leitores e de usos. In: ROCHA, H.A.B; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M.S. (Orgs.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 201-226.

ROJO, R.H.R. **Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin – Ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas**. In: Simpósio de estudos de gêneros textuais (SIGET), 4, Tubarão, SC. Anais. Tubarão: UNISUL, 2007, p.1761-1775. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/117.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2009.

ROSA, J.G. O espelho. In: ROSA, J.G. **Primeiras estórias**. 1. ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 113-120.

SANTOS, V.M. Linguagens e comunicação na aula de Matemática. In: NACARATO, A.M.; LOPES, C.E. (Orgs.) **Escritas e leituras na educação matemática**, Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.117-125.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 77-91.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J e colaboradores. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, E.T. Ciência, leitura e escola. In: ALMEIDA, M.J.P.M; SILVA, H.C. **Linguagens, leituras e ensino de ciências**. 1 reimp, Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 2007.

_____. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 9 ed., São Paulo: Cortez, 2002.

SILVEIRA, R.M.H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, M.V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119-141.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, V.23, n81, dez.2002.ISSN0101-73302002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO008100008&Ing> Acesso em: 12 jan. 2010.

_____. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida et al (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 29-34.

SOBRAL, A. **As relações entre texto, discurso e gênero: uma proposta bakhtiniana**. Intercâmbio, v. XVII, p.1-14, 2008.

_____. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2ed., São Paulo: Contexto, 2005, p. 103-121.

SOUZA, G.M.A; SILVA, L.M.S. Leitura compartilhada: um momento de prazer na formação de professores-leitores. In: PAIVA, A. et al (Orgs.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004, p. 167-176.

SPINK, M.J.P; MENEGON, V.M. A pesquisa como práticas discursivas: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, M.J.P (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 3. ed, São Paulo: Cortez, 2004, p. 63-122.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 6ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

YUNES,E. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: YUNES, E. (Org.). **Pensar a leitura: complexidade**. São Paulo: Loyola, 2002.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI,C.M.er al. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado Aberto/ALB, 1998, p. 207-36.

_____. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 115-38.

APÊNDICE A – Ficha de identificação dos professores**- Dados pessoais**

1 – Nome: _____

2 – Telefones :

residencial _____ trabalho _____ celular _____

3 – Endereço eletrônico: _____

4 – Data do nascimento: ___/___/___

5 – Escolaridade:

Curso de ensino médio – Qual? _____

Ano de conclusão: ___ / ___ / ___ Nome da instituição _____

Curso superior - Qual? _____

Ano de conclusão: ___ / ___ / ___ Nome da instituição _____

Curso de pós-graduação – Qual? _____

Ano de conclusão: ___/___/___ Nome da instituição _____

Participação em atividades de formação continuada oferecidas pela SME (congressos, palestras, cursos, seminários, simpósios, centros de estudos): sim () não () Quantas vezes? 2005 ___ 2006 ___ 2007 ___ 2008 ___

- Dados profissionais

Disciplina que leciona _____

Escola(s) da rede municipal em que leciona: _____

Tempo de experiência no magistério: _____

Tempo de experiência de magistério na rede municipal: _____

Experiência de magistério em outras séries ou anos: sim () não ()

Em caso positivo, quais? _____

Trabalha também: na rede estadual () na rede particular ()

Em caso positivo, há quanto tempo? _____ Carga horária: _____

6 – Outras funções que exerce: _____ Onde?

7 – Outras funções que já exerceu: _____

Onde? _____

APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas coletivas

- 1 – Pra você, o que é leitura?
- 2 – O trabalho de leitura nas escolas como acontece? Onde? Quando? Há projetos integrados entre as disciplinas ou compete a cada professor separadamente?
- 3 – Sua escola possui biblioteca? Sala de leitura? Como se dá o acesso aos livros? Os alunos costumam frequentá-la? E você?
- 4 - Você procura estimular seus alunos a ler? De que forma?
- 5 – Desde que você começou a lecionar, qual seria a sua avaliação a respeito do interesse dos alunos pela leitura? Aumentou? Diminuiu? Está diferente? O que liam e não lêem mais? O que não liam e passaram a ler? A que você atribui isso?
- 6 – Há projetos no município ou na escola para o estímulo à leitura? Em caso positivo, como acontecem? Você acha que estão sendo válidos? Por quê?
- 7 – Uma boa política de livros e de leitura deveria prever que ações?
- 8 – Por sua própria experiência, a formação continuada é importante? Em que aspectos? E em leitura?
- 9 - Você participa, ou participou, de alguma atividade de formação continuada?
- 10 – A Secretaria de Educação tem uma política de formação continuada dos professores? Em caso positivo, como acontece? Você costuma participar? Como é desenvolvida: palestras, cursos, congressos, simpósios, seminários, grupos de estudos, oficinas?
- 11 - Você considera esse formato positivo? Por quê?
- 12 – Uma política de formação continuada de professores deveria prever que ações?

APÊNDICE C - Roteiro das entrevistas individuais

- 1 – Fale-me da sua evolução como leitor ao longo da vida. Algumas grandes etapas. Antes de ingressar na escola, você já lia ? Como esta leitura se dava? Liam pra você?
- 2 – Como foram seus primeiros contatos com a leitura na escola? Você gostava de ler ? Quem foram as pessoas responsáveis por este (des) gosto? Houve algum momento marcadamente importante? Alguma leitura que o (a) apaixonasse ou que você tenha detestado?
- 3 – Você gostava de estudar o quê? Que disciplina era mais importante pra você? Por quê? Havia alguma que você detestava? Por quê?
- 4 – Seus professores estimulavam você a ler ? De que forma? Por que era desestimulante?
- 5 – Quando você entrou para a faculdade, que tipo de experiências de leitura você teve? Seus professores variavam as leituras? Além das leituras acadêmicas, houve outras?
- 6 – O que mais marcou a sua experiência de leitura na faculdade ? (modos de ler, temas, orientações de leituras paralelas / complementares)
- 7 – Na sua experiência como professor(a), tem havido leituras profissionais? Outras leituras: literárias, históricas, jornalísticas, auto-ajuda, que tenham sido úteis? Houve alguma leitura marcante? Como você teve acesso a essas leituras: colegas, secretaria, biblioteca?
- 8- Você precisa da leitura para ensinar a matéria? Você utiliza textos na sala de aula? Como você faz? Quem ensinou você a trabalhar com leitura?
- 9 – Você frequenta alguma biblioteca? Qual? Quantas vezes?
- 10 – Além das leituras solicitadas pela escola, faculdade, na formação ou no exercício profissional, você teve outras experiências de leitura? Como elas surgiram?
- 11 – O que você faz nas horas de lazer?

APÊNDICE D - Roteiro do fórum

Bloco 1: Perfil dos participantes

Bloco 2: Primeiros contatos com a leitura; sentidos de leitura

Pergunta: Quais as suas observações sobre esta síntese? Você concorda com ela? Você se reconhece nela?

Bloco 3: Leitura na escola; experiência de leitura (1ª a 4ª, 5ª a 8ª e ensino médio); políticas de leitura

Pergunta: Quais as mudanças existentes entre as suas práticas escolares de leitura e o que vocês percebem acontecer hoje na escola?

Bloco 4: Práticas de leituras profissionais; formação de professores

Pergunta: Para vocês, existe relação entre as suas práticas de leituras profissionais e a sua formação profissional?

Bloco 5: Atuais práticas sociais de leitura; critérios para escolha das leituras atuais

Pergunta: Você considera que a relação entre as suas atuais práticas sociais de leitura, a sua história de vida e a sua história como leitor?

Bloco 6: Pergunta motivadora à síntese: Que comentários você faz sobre os sentidos que vocês atribuíram a leitura, suas práticas escolares, sociais e profissionais de leitura e o seu papel profissional como mediador de leitura?

Bloco 7: Comentários finais

APÊNDICE E - Entrevista coletiva – Escola 1 – Grupo 1

LEGENDAS
Pesquisadora: P
Professora de Artes: D1
Professora de Religião: D2
Professora de Matemática e Ciências: D3
() Silêncio do(s) participante(s)
{ } Interrupção na fala do participante para expor algo mais
... Uma pausa para continuar a falar (pensamento para responder)
(...) Palavra ou frase inaudível
[] Risos ou falas simultâneas
[...] falas simultâneas

<u>Identificação da fita</u>
Entrevista com professores da Escola 1
Grupo 1
Município: Teresópolis
Duração: 57 minutos e 17 segundos

P: O tema do meu doutorado é a questão da leitura com professores do 6º ano. Uma das metodologias com as quais estou trabalhando é o grupo focal, que nós vamos utilizar hoje. É o início do meu trabalho propriamente dito de campo. A questão é a seguinte: o que é o grupo focal? Nós vamos conversar; não precisam ficar preocupadas com coisas pré-determinadas, com respostas acertadas porque isso não existe. O que vocês vão fazer é falar do dia-a-dia de vocês e falar da visão, dos sentimentos, em relação ao que vai ser discutido aqui, e a outra coisa é que não existe pergunta e resposta - é um bate-papo. Isso que é mais importante: vocês se sentirem num bate-papo mesmo. Seria melhor que fossem várias pessoas porque a interação seria maior, mas já que a gente não conseguiu isso, vamos ficar entre nós, tá bom assim? Então vamos lá. E que vocês conversem entre si, que vocês fiquem à vontade. Não é uma questão de sala de aula, de pergunta e resposta, de professor que sabe e aluno que responde - não é isso; é um bate-papo entre nós - como vocês veem, como vocês percebem as questões na escola ou fora dela, nessa ou outra escola, fiquem à vontade. Vou fazer uma pergunta "disparadora" e a partir daí começam as conversas. Eu mesma vou procurar não falar, tá bom?

PERGUNTA: Para vocês, o que é a leitura? Como vocês veem a leitura na sala de aula?

D1 - A leitura é a forma de comunicação, é a forma de você conhecer, adquirir conhecimentos, trocas. Sem a leitura, eu particularmente, estou trabalhando com leitura de imagens, então você não precisa

ler apenas um texto. As imagens também falam muitas mensagens, então você pode fazer uma leitura visual, e além de comunicação.

P: E aí (D2), como é isso? Em ensino religioso você trabalha leitura?

D2: Muito. Na outra semana mesmo eu tava fazendo uma leitura pra eles numa escolinha - um texto para reflexão. Daí eu falo com eles: é só uma reflexão, é a representação de uma mensagem que vamos trazer para a realidade e pensar sobre aquilo - o que pode mudar, o que pode melhorar, o que pode acrescentar de conhecimento. Então, como ela falou, a leitura é uma coisa muito ampla, tanto pode trazer conhecimento, trocar mensagens, enriquecer um vocabulário, fazer pensar, refletir, dependendo do texto, do gênero literário, você pára e pensa sobre aquilo, depois forma idéias, ajuda a trocar opiniões a respeito daquilo. Então a leitura, em vários aspectos, deve ser usada o tempo todo em sala de aula, em todas as disciplinas. Estive conversando com o professor de matemática e ele disse que a disciplina mais importante é português porque, se o aluno lê bem e entende o que está lendo, ele se sai bem em matemática e em todas as disciplinas ele vai conseguir se sair bem, porque consegue ler bem e entender aquilo que está lendo.

P: A questão da leitura é do professor de português?

D2: Não. É um meio que todos nós usamos para eles chegarem ao conhecimento do nosso conteúdo.

D3: É que antigamente só era obrigatório você ler na aula de português. As outras disciplinas não pediam leitura, essas coisas assim. Hoje em dia não, a matemática, como a D2 colocou, é fazer pensar, a matemática constantemente, ele tem que ler e pensar sobre aquilo.

P: Na matemática, lê o quê, D3? Como que é isso?

D3: Situações-problema.

P: Como você trabalha isso, essas situações-problema?

D3: Porque ele tem que dominar as operações, mas o que é importante, é como ele vai usar aquilo, porque antigamente era assim: "Calcule" e ele calculava. Agora eu não dou mais "calcule". Eu trago várias situações-problema e ele vai ter que pensar que operações são necessárias para resolver e depois fazer cálculos.

P: Como é que você trabalha a questão da leitura dessas situações-problema? É só situação-problema que você trabalha?

D3: Em matemática é só, leitura é só. Eles chegam a ler em voz alta, aí eu explico. Quando não conseguem interpretar de jeito nenhum, eu acabo lendo. Muitas vezes acontece uma coisa muito interessante: o fato de eu ler, eles conseguem entender e quando eles leem, não entendem. Eu não preciso explicar nada, mas basta eu ler para eles já entenderem.

D2: Será que é a entonação?

D3: Num sei, isso eu não sei explicar...

D2: Eu já consigo entender mais quando eu estou lendo. Se eu ler, é melhor. Vocês não?

D3: Essa questão da entonação é importante também. Não sei se para eles faz tanta diferença no entendimento. Eu sei que às vezes eu trago um texto para eles e eu quero dar uma certa emoção, daí

um aluno pede: “Professora, eu posso ler?” Aí eu falo assim: “Eu vou deixar você ler o próximo porque esse eu quero ler para vocês”. Porque já aconteceu de eu deixar o aluno ler e não entender nada. Eles mesmos falam: “Ah, professora, lê de novo!” Então já aconteceu de um aluno ler e eles pedirem que eu lesse novamente para eles entenderem melhor. Não sei se é o tom de voz que de repente é mais baixo.

D2: ... a pontuação.

D3: E a gente dá a entonação que a gente quer, aquele ar de suspense na hora que precisa, daí eles conseguem entender melhor, o texto cria outra vida.

P: Então quer dizer que a entonação é importante para a leitura. Vocês consideram? Será que a entonação muda a leitura também?

D2: Muda.

P: D2, você falou que trabalha texto na sala de aula, você trabalha leitura, como você trabalha? A D3 já disse como trabalha, e você?

D2: Vou dar um exemplo que foi feito no 8º ano. Eu dividi a turma em grupos e dei parábolas bíblicas para eles. Eu queria que eles tirassem a lição de cada parábola. Então eles tiveram que ler sozinhos, cada grupo leu aquela parábola e dali eu pedi que fizessem uma dramatização para apresentar para a turma, então já teve uma interpretação em cima daquilo; tiveram que fazer uma leitura, entender o que está passando, como encenar e ainda fechar com a lição de vida, a moral da história daquela parábola. Então isso aí foi uma maneira importante de leitura que eles tiveram que fazer, tiveram que ler sozinhos, eu não li. Cada grupo leu, entendeu a parábola e como seria passada por completo para a dramatização e depois fecharam com a conclusão, o que aquilo queria ensinar. No 9º ano, eu trago muitas reportagens de jornal, coisas que estão acontecendo – a questão da violência na sociedade atual. Trago e faço algumas questões para reflexão: o que poderia ter sido feito diferente, qual seria a melhor solução para esse caso, quais as sugestões que você dá para resolver problemas como esse.

P: E no sexto?

D2: Sexto ano, a gente trabalha menos intensivo, menos essa coisa de realidade; a gente trabalha com poesias de Carlos Drummond de Andrade. Eles fizeram a dramatização também, mas foi uma coisa mais simples. Eu só pedi que eles apresentassem situações da sociedade atual em que se valoriza mais a aparência do que o ser, o ter mais do que o ser. Eu trabalhei a questão da criação do mundo, fiz um paralelo com a ciência, a teoria da evolução para mostrar que uma não bate de frente com a outra, muito pelo contrário, são parecidas e depois a valorização do ser humano como a mais perfeita criação de Deus. Então esse ser humano com a responsabilidade de cuidar da criação e a gente trabalhou essa questão de como somos importantes para Deus – a mais perfeita criação, e tanta gente valorizando a roupa, a aparência. Então há situações no nosso mundo atual em que o mais importante é o ser humano, o ser e não o ter. Eles mostravam a mendiga pedindo esmola e vinha a rica: “Ah que menina suja!” A questão da esmolinha da viúva. Alguns que já ouviram na igreja a questão de moda, mas o mais importante não é a aparência para eles fecharem com uma conclusão, mostraram as

dramatizações e hoje estou fechando com Carlos Drummond de Andrade com o texto “eu e etiqueta” e em cima desse texto tem as 3 questões: “você concorda com a crítica feita pelo poeta?” Então ele vai ter que ler o que o poeta fala da roupa: “em minha calça está grudada um nome que não é meu nem de batismo nem de cartório...” Essa questão de marca, “eu deixo de ser eu para ser uma coisa, eu sou uma coisa coisamente”. Eu até faço o paralelo com o “humanamente” e “coisamente” com o que ele quis dizer. A questão: “você concorda com a crítica?” Eles vão ter que saber que crítica é essa, então eu vou ver a que críticas eles vão conseguir chegar, mas então a gente trabalha o texto de várias maneiras – a poesia, um texto livre, uma reportagem de jornal, tudo isso está ali dentro do contexto deles.

P: D1, você enfatizou a questão da entonação. A D2 disse que percebe a diferença, mas ela também trabalha o texto escrito. Então como é que fica a questão da interpretação? Pelo que entendi, vocês disseram que a interpretação tem muito a ver com a entonação, como é que fica essa questão de compreensão do texto quando a leitura é só silenciosa?

D1: A interpretação é individual. É uma coisa pessoal. Quando ela lê com a turma, ela dá uma entonação para que a turma perceba o que ela quer, o seu objetivo. Quando a leitura é silenciosa, a interpretação é muito pessoal e aí ela vai buscar justamente a opinião dele. Eu entendo assim.

P: Como é isso, gente? Uma leitura pessoal, isso significa que um texto pode ter várias interpretações, cada um interpreta da maneira como ele quer?

D2: Esse texto que eu estou passando, pode ser que cada um veja de uma maneira diferente.

D1: Uns podem concordar, outros não.

P: E por que uns concordam e outros não concordam? O que vocês acham que acontece?

D2: Cada um traz uma bagagem de vida, de personalidade, eles são diferentes.

P: E na matemática, é assim também?

D3: Não.

P: Por que não é assim? Por que pode ser na arte, pode ser na religião e não pode ser na matemática?

D1: A matemática eu acho que é muito exata...essa coisa de cada um interpretar de uma maneira, pode ser que eu esteja errada também. O objetivo principal é que eles cheguem a uma conclusão, consiga chegar a uma resposta. E essa resposta não é variável: é sempre a mesma.

D2: Mas podem chegar por caminhos diferentes. Eu não gostava muito de matemática não. Era difícil fazer aqueles cálculos, às vezes eu chegava à resposta, mas não sabia como; eu fazia risquinho, pauzinho, um monte de coisas até chegar à conclusão.

D3: Toda prova minha tem um desafio. E o desafio é um mini-texto que não tem a ver com cálculo, como três pessoas precisam que precisam atravessar um rio, e como vão fazer ou uma fazenda que tinha patos, bois, galinhas e a pergunta é sobre os ovos dos patos e ele vai ler um mini texto até chegar à conclusão que pato não bota ovo. Então isso aí é interpretação; cada um raciocina a sua maneira e coloca a resposta lá. Eles ficam assim, mais soltos para fazer isso, mas geralmente quando é uma situação problema em que a exigência é que todos cheguem à mesma resposta, aí não tem como interpretar de diversas maneiras, eles vão ter que chegar a uma interpretação comum.

P: Então você não vê a possibilidade de, em uma situação-problema, os estudantes terem diferentes leituras daquela situação-problema. Não tem possibilidade?

D3: Não ter possibilidade, não. A gente aprende na ciência que nada é impossível, não é assim, mas eu acho difícil eles interpretarem cada um a sua maneira e chegarem à mesma resposta. Não, eu acho possível eles interpretarem cada um a sua maneira, mas eles têm que chegar à mesma resposta.

P: Em artes, como que é isso, D1?

D1: Em artes, a leitura acontece muito através de pesquisas e, por exemplo... eles vão ter que fazer um vídeo sobre os 200 anos da chegada da Corte Portuguesa. Então tiveram que pesquisar, ler para em grupos desenvolver um roteiro. Numa outra série, tiveram que fazer uma pesquisa de artistas, um autorretrato. Então a gente parte de uma pesquisa, de um conhecimento através da leitura do conteúdo para eles poderem fazer o trabalho prático. É uma das formas de leitura que acontece, é essa, há a leitura de imagem.

P: Como você faz essa leitura de imagem?

D1: A leitura de imagem parte do próprio trabalho que o aluno produziu ou uma obra de arte e vão fazer uma leitura desde os meios para produzir a pintura, a escultura como a mensagem, qual a sensação que o quadro ou a obra transmite, quais as linhas predominantes, quais as cores, o que está em primeiro plano e o que está em segundo... são levantadas várias questões para eles chegarem à conclusão, por que, quais são as características e então eles vão fazendo a leitura.

D3: A descrição do rosto.

D1: O que predomina: se emoção e razão, por quê? Porque as linhas são mais retas, mais verticais.

P: Vocês acham que existe uma maneira única de ver?

D1: Como assim?

P: Qualquer texto que você pegue, você tem uma metodologia única para a leitura? Por exemplo, um texto de arte, um texto religioso e um texto da ciência, a forma de ler esses textos é sempre igual?

D1: No meu caso essa leitura é visual.

D3: Você fala assim: Todo texto tem início, meio e fim, é isso?

P: Não sei, estou perguntando...

D1: Vocês já ouviram falar de PROFA? Aquele curso médio de professores alfabetizados – eu fiz alguns anos atrás. Foi falado muito da questão da inferência, da antecipação – quando a gente pega, muitas vezes está faltando uma letrelinha ali, mas a gente sabe qual letrelinha está faltando, pode ser uma xerox que está ruim. Tem a questão da antecipação, você começa a ler uma frase e já sabe mais ou menos como ela vai terminar, você imagina, você antecipa o que está lendo. Tem essas coisas que é a própria pessoa que vai encaixando à medida que vai lendo. Eu acredito que os alunos fazem isso, mas em matemática não pode acontecer isso. Eu acho que a dificuldade deles de repente está aí nessa questão da inferência ou da antecipação que eles fazem trazendo um pouco da realidade deles, do contexto, vêem aquilo com seus olhos, com seu contexto social. Você já percebeu que muitas vezes isso pode acontecer; um aluno que tem uma linguagem mais culta, que a família tem uma linguagem

mais ampla e tudo... qualquer texto entendem exatamente o que está falando; uma criança que já vive num contexto mais difícil, vai ler muita coisa e não vai entender a metade daquilo. “Será o que isso quis dizer?” Então ele vai tentar encaixar aquilo na realidade dele e vai ver que não está de acordo e, por isso, a mensagem fica mais difícil de ser entendida mais por uns do que por outros por causa dessa questão pessoal.

D2: Alguns têm mais o hábito da leitura do que outros. Vai da criança, se ela tem mais incentivo, gosta mais de ler do que as outras.

D3: Eu encontrei, às vezes, o aluno que coloca a opinião dele, ele não consegue entender o que o texto está propondo.

D1: Ele coloca o que está no contexto dele.

D3: Então o que acontece? Se é uma pergunta referente ao texto, muitas vezes vem uma resposta pessoal.

D1: Na minha disciplina é muito valorizado porque o que eu gosto que eles coloquem mesmo é o que está dentro deles, mas isso não vai acontecer em todas.

D3: Em ciências, em física, na 8ª série a gente vai colocar alguma coisa sobre força ou velocidade, eles dizem: “Mas, e se a pista estiver molhada?” Mas, não tem isso, é só o que está escrito, não tem o E SE...

D1: Foi uma questão da faculdade, qual o instrumento para medir um prédio. Surgiram várias respostas diferentes: barbante, depois mede-se esse barbante com fita métrica. Não se chegou à resposta que o professor queria. Se não me engano, foi uma questão de vestibular em que vários alunos deram várias respostas diferentes.

D2: A questão também é se está adaptada à idade, se está no nível de compreensão de quem vai ler, tem o interesse, se o leitor vai se interessar naquele assunto, isso vai interferir.

D1: Trabalhei com crianças do primeiro segmento da alfabetização. Os contos clássicos, como de Cinderela agradam muito às meninas, já as aventuras, como Peter Pan, piratas, agrada mais aos meninos. Eles vão ler aquilo que é do agrado deles, que está de acordo com o gosto.

D2: Eu vejo isso lá em casa. A leitura sempre com minha filha foi associada a um prazer, uma diversão, desde pequenininha eu lia para ela. Então, ela foi crescendo... o modo de ela mostrar que estava com a família, todo mundo sentado, para mostrar que ela já estava lendo. Quando está perto de férias, ela já fala: “Mãe, vamos lá escolher os livros!” Associa a leitura ao prazer, a férias, a diversão. Quando compro livro pra mim, compro um pra ela, uma comenta com a outra. Ela tem o livro como uma coisa prazerosa e não tem que ler para estudar, para prova.

D1: Vocês colocaram isso pra ela.

D3: Minha filha adora ler.

D1: Eu fico pensando nos alunos da escola pública, que não têm incentivo. Tem um exemplo em casa. Tenho um sobrinho que começou a ir à escola, está com 7 anos, aprendendo a ler e está detestando porque é obrigado a levar algumas coisas para casa e ler aquelas coisas. Mas não tem ninguém em

casa para incentivar. É difícil.

P: E como é essa história da escola com relação à leitura, casa em relação à leitura? Vocês falaram das questões pessoais, vocês falaram disso várias vezes, achei interessante que isto está recorrente na fala de vocês. Vocês falaram do estudante que chega à escola tendo uma bagagem (palavras de vocês) e aquele que não tem. E como fica a escola em relação a isso? A escola pública? O sexto ano?

D2: A professora de português, além de ir com livro, ela trabalha livrinhos?

D1: Ela pega uns livrinhos com textos pequenos e leva para sala. Eu acho que eles fazem leitura em sala, não sei se fazem em casa nem se há livros suficientes para levarem. Infelizmente, na escola pública se depara com a questão do material. Eu sei que tem assim: um número de livros que dê para lerem em sala.

D2: Tem uma coleção aqui na biblioteca, não só nesta escola, em outras também, já vi, *Poesias na Estante*.

D1: A Secretaria manda.

D2: Eu acho que elas trabalham muito esses livrinhos.

D1: Elas levam pra casa.

P: Em que a escola pode ajudar na questão da leitura? A escola como um todo.

D2: Como tem esse negócio do Soletrando, de repente incentivar fazendo uma gincana, um evento, uma festa do livro. Uma coisa que a escola faz é levar os alunos à Bienal.

P: Como é essa história de levar à Bienal numa escola em que os estudantes não têm o hábito da leitura, o acesso aos livros é pequeno? Como vocês veem isso?

D1: Eles gostam muito.

D2: Eu acho que eles gostam mesmo é do passeio.

D1: É, mas eu acho que isso deveria ser trabalhado antes do passeio, uma antecipação da importância. A primeira vez que fui a Bienal, estudava numa escola pública, eu fiquei encantada quando vi aquela diversidade de livros, tanta gente ali procurando, os contadores de histórias. A gente senta, tem aquele cantinho lá do contador de histórias que mostra o autor, eu acho que estimula. A gente viaja.

D2: Incentiva bastante.

D1: Aconteceu uma coisa com um aluno meu que ele falou assim: "Professora, você sabe como é, né, eu não gosto de ler, mas eu tinha que comprar o livro, então eu comprei esse". Quando eu olhei, era de piada; o livro inteiro era de piada. Ele procurou uma coisa que ele gostasse.

D3: Uma coisa que fosse agradável para ele.

D1: Ele sentiu vontade de comprar o livro, ele tinha que comprar o livro, ele tinha que ter um livro mesmo não gostando de ler. Ele rodou e rodou, acabou comprando um livro de piada.

D2: Você quer que fale só daqui, porque tem a experiência da escola particular - do Projeto Plic, você conhece?

P: É, mas eu quero me deter aqui no ambiente da escola pública.

D2: É uma forma de os alunos lerem. Seria interessante um intercâmbio, uma troca de livros, com as

trocas dos livros de bibliotecas, com doação, cada um traz um livro e aí durante o ano eles vão trocando, seria um projeto.

D3: Isso aí dá para ser feito, semelhante ao Plic, porque na verdade o Plic também troca e você paga uma taxa.

D1: Se cada um trouxesse um livro adequado à faixa etária e durante o ano fosse trocar, toda semana, daria certo.

P: D3, você falou desse seu aluno que foi à Bienal, viu que tinha que comprar alguma coisa, comprou um livro de piada porque foi o livro com o qual ele se identificava. E depois, eles chegam da Bienal, como é que fica isso?

D3: Aqui, eu não sei.

D1: Eu também não.

D3: Eu só tenho essa experiência em outra escola. Na escola pública, eu nunca acompanhei uma turma. Todas as vezes que eu fui, foi acompanhando uma escola particular.

P: Você foi como professora da área de ciências?

D3: Depois eu vi troca porque trocavam com os colegas. Eu acho assim, muito legal isso, porque eles não se satisfazem só com os livros que compraram. Eles trocam, leem do colega. Se pudesse acontecer isso aqui, seria uma coisa muito boa.

P: A leitura é trabalhada de uma forma diferente na escola pública e na escola particular? É isso? Você trouxe a questão do Plic...

D1: Acho diferença em relação à literatura. A leitura com objetivo de transmitir o conhecimento é a mesma do colégio público e do particular. O que eu estou falando da diferença é da parte literária, os recursos.

D3: A biblioteca é mais equipada, tem mais variada. Muitas escolas têm esse Projeto Plic, que incentiva. Em casa, as famílias incentivam mais também, compram mais livros.

D2: Eu posso contar uma experiência que tive com crianças menores. Fui trabalhar numa escolinha muito pequena, na época com turmas de 1ª a 4ª série, lá não tinha biblioteca. Eu queria muito que eles levassem livros para casa e começassem a manusear os livros sozinhos, começassem a ler e criassem gosto pela leitura. Eu sempre procurei estimular muito isso neles porque eu sempre gostei de ler e acho que o professor tem esse papel, até porque a escola fica sobrecarregada, a família das crianças mais carentes não estimula, então a gente está ficando muito com esse papel. Consegui umas doações de escolas particulares - o pessoal do Carmo me deu umas sobras de livros, alguns amigos, professores e consegui montar uma caixinha de leitura em minha sala, tinha mais de 50 livrinhos ali. Toda semana eu emprestava livrinhos para eles, mas aí eu falava assim: "Nossa, esse aqui tem uma coisa interessante, mas eu não vou contar", então eles ficavam curiosos. Eu falava assim: "Você já leu esse? Tem uma aventura que vocês vão viajar" e daí eles ficavam curiosos para saber o que tinha no livro, criava esse estímulo. Eu mesma anotava no caderno de registro, como se fosse uma biblioteca, tinha um dia da semana para isso. Cada um escolhia seu livro, tinha uma folhinha perto da caixinha e um de

cada vez anotava. E todo dia eu escolhia um livro diferente, que eles traziam na mochila e eles ficavam doidos que escolhesse o livro deles, depois do recreio, na horinha do descanso era a horinha da leitura. Eles ficavam mais entusiasmados em levar o livro para ler durante a semana e conhecer a história, para que o livro fosse lido para turma toda. E quando era um livro que a turma toda gostava mesmo, se interessava, na semana seguinte eu já percebia que todo mundo queria aquele livro. A questão do estímulo, como deve ser trabalhada desde pequenininho.

D2: Um lê, comenta com outro: “esse livro é muito legal”.

D3: Nenhum aluno ficava sem querer pegar ler.

D1: Esse acesso à leitura, como diminuiu. A televisão já cortou um pouco esse tempo de leitura porque antes só tinha livro para ler como diversão, agora com computador, a garotada, a juventude, são poucos os que preferem ler.

D3: Tem duas realidades. Há os alunos do 8º e 9º anos que só querem fazer trabalhos no computador, tudo muito sintetizado e tem o hábito da minha filha, que quer um livro o tempo todo, nem todos compramos, ela consegue baixar o livro e ler pela internet.

P: Será que os alunos de um tempo para cá estão lendo menos? D1 trouxe uma questão que D3 contrapôs, como que é isso? Eles estão lendo menos, vocês percebem isso?

D1: Eles estão preferindo buscar as informações pela internet, pelo computador do que pelos livros.

P: Então quer dizer que a internet não ajuda na leitura?

D1: Por exemplo, as pesquisas que eu passo, eles vão para Internet, eles não vão mais para biblioteca, como era na nossa época, de pesquisar. Eles buscam informações pela Internet.

P: Na internet, eles não leem?

D1: Eles vão ler não por meio do livro.

P: É diferente?

D3: É diferente porque são duas realidades que eu vejo. Quando são trabalhos, eles não lêem. Eu tenho uma briga com os alunos porque toda vez que eu peço para pesquisar uma coisa, eu peço o que ele entendeu e não sabe dizer o que entendeu.

D2: Você tem que lançar as questões em cima do que pesquisaram, criar situações em cima da pesquisa porque senão não vai ler.

P: Então quer dizer que, se o professor trabalhar pesquisa, o estudante lê, mas se ele simplesmente pedir a pesquisa, o estudante não lê. É isso que vocês estão dizendo?

D1: Porque, veja bem, na nossa época, que não tinha internet, quando o professor pedia uma pesquisa, a gente ia buscar o livro, a gente ia ler para ver se era aquele assunto, a gente escrevia. O fato de escrever já está assimilando, já está lendo. Hoje, manda o computador imprimir e a pesquisa já está pronta. Se você não trabalhar, o aluno não vai ler mesmo.

P: D3, você disse que na sua disciplina os seus alunos leem só as situações-problemas, mas agora você disse que pede pesquisa.

D3: É na área de ciências.

P: Vocês consideram que o professor é professor de leitura? Qualquer professor. Basta ser professor para ser professor de leitura, ou não? Como vocês veem isso?

D3: Eu não consigo me ver como professora de leitura em matemática, agora em ciências eu me vejo assim, até porque os livros didáticos de matemática, quando trazem explicação de alguma coisa, se bem que agora alguns autores trazem a história dos números numa linguagem pessoal, mas antigamente, os livros traziam tudo tão esquematizado que era uma coisa muito chata, muito monótona. Ninguém pega aquilo lá, nem eu pegava - a explicação. O que você tinha nos livros didáticos de matemática eram os exercícios; agora não, alguns trazem um conto para depois chegar àquela matéria, então passa por um raciocínio. Ah, eles iam dar uma explicação sobre retas, as concorrentes e as paralelas, era muito técnico. Agora não, agora eles vêm contando a história das retas, vêm buscando exemplos do quadro, da sua sala, mais do cotidiano e mais para a leitura. Por isso que eu encontro dificuldade, agora em ciências é como se fosse história porque todo o conhecimento de ciências é a base de história, tem muita coisa de texto e interpretação.

P: Eu ouço muito os professores reclamando, as pessoas que trabalham em escola em geral, da dificuldade de quando o aluno chega ao 6º ano, principalmente com relação à leitura, principalmente não, também em relação à leitura. Vocês percebem que existe uma dificuldade mesmo ou isso aí é fantasia, um lugar-comum?

D1: Tem muita dificuldade. No 6º ano a gente faz um teste justamente por isso.

D2: Um diagnóstico.

P: E essa dificuldade se dá em relação a quê? Vocês atribuem a quê?

D1: Falta de prática mesmo, quer dizer, são vários fatores.

P: Vocês consideram que o professor do 6º ano tem condições de ajudar o aluno a superar a sua dificuldade em leitura? Estou falando de leitura.

D1: Eu acho que sim.

D3: Eu acho que não dá para fazer um trabalho muito significativo não, mas eu acho que ajuda muito porque do jeito que eles chegam, eu estou falando geral. Há uma série de exemplos de grupos de alunos que fogem da realidade. Tem duas realidades no 6º ano: os que chegam dominando a leitura, a interpretação, as quatro operações e aqueles que não sabem nada disso - não lêem, não interpretam e não sabem as operações, são os opostos e nós temos isso, todo 6º ano é assim. A gente vai pesquisar esse diagnóstico, não que a gente queira ficar policiando, apontando, e a gente vê de onde eles vieram... A escola que a realidade é um pouquinho melhor, em relação ao bairro, economicamente, essas coisas, é onde eles dominam mais a leitura, a redação e a realidade de muita pobreza e muita carência é a realidade oposta a isso. Infelizmente, é bem nítida a diferença.

P: Como vocês veem a situação da leitura em relação a vocês mesmas, como professoras? Vocês se sentem em condições de trabalhar leitura? Deu para entender o que eu estou falando, das disciplinas de vocês? Vocês acham que existe possibilidade? Vocês se sentem à vontade para isso ou em que vocês poderiam ser ajudadas a trabalhar a leitura?

D1: Eu me sinto à vontade até porque os textos que trago são bem adequados, são livros da faixa etária deles. Não tenho dificuldade não. Antes de dar aula de artes, fui professora primária, eu já tive uma formação de Normal, então fui bem trabalhada para trabalhar com leitura, não tenho problema não, não tenho dificuldades.

D3: Existem os dois lados, eu não consigo deixar de comparar. Acho que ciências é totalmente possível, tem tudo a ver; em matemática que acho um pouco mais difícil, principalmente por causa do 6º ano.

P: Vocês, como professoras de 6º ano, tendo em vista todas essas dificuldades que vocês trouxeram, acham que a questão da leitura cabe a vocês também?

D1: Acho que é uma responsabilidade nossa também.

P: E vocês se sentem preparadas para trabalhar com a leitura com o 6º ano?

D3: Eu me sinto preparada.

D1: Eu acho que também.

P: Vocês acham que não haveria necessidade... Vocês não precisariam de ajuda em nada...? Vocês se sentem preparadas para trabalhar a leitura com a maior tranquilidade, vocês se sentem seguras?

D1: Eu tenho meus objetivos. Então, o que eu quero com eles, me sinto preparada.

P: E você consegue um retorno? Você percebe que, com o trabalho que você faz, ao final do ano, eles estão lendo mais?

D1: É o conjunto, todas nós.

P: Vocês percebem todos os professores trabalhando leitura ou só vocês têm essa preocupação? Eu estou falando de 6º ano.

D1: A maioria trabalha.

P: Vocês entendem que existe um olhar dos professores e todos eles se sentem responsáveis em trabalhar leitura e trabalham? Essa é minha pergunta.

D3: Inclusive, nós temos uma regra de corrigir o que o aluno escreve, independente da matéria. Eu destaco, sublinho tudo o que ele escreve errado e chamo à atenção.

D1: Eu também.

P: Essa é uma política da escola? (As professoras concordam com um gesto afirmativo de cabeça.)

D2: Se os professores de artes, de religião, matemática trabalham, imagine os professores de português, de história, trabalham mais ainda.

P: Que outras políticas a escola tem para a questão da leitura? São feitos trabalhos gerais que trabalham com a leitura? São desenvolvidos projetos que trabalham com a leitura? Existem idas à biblioteca?

D1: Só em português.

P: Só em português?

D3: Acho que sim. Em relação a esse incentivo, que você está falando. Você tem também ensino religioso, com textos. Ela tem que trabalhar não a religião em si, mas valores. Eu utilizo texto só como

um recurso, estou falando com toda sinceridade, não faço esse incentivo de colocar como um trabalho, pontuar esse trabalho.

P: Vocês veem isso como possível na escola? Ou vocês... que não tem nada a ver? Eu preciso que vocês sejam sinceras.

D1: Eu acho que a escola podia programar, conforme nós falamos, um festival de poesia, um encontro cultural, um evento, uma culminância, uma gincana que incentivasse os alunos a lerem, acho que seria válido, seria legal.

D3: É interessante também, poderia colocar o 9º ano para contar história para o 6º ano, para ver se desperta neles essa curiosidade de saber a história porque esse negócio de contar história é um chamariz. Minha filha começou a ter adoração pela leitura porque a gente contava as historinhas para ela, então ela começou a ficar fascinada pelas histórias, pela leitura. Então como o 6º ano tem essa carência, a gente poderia bolar alguma coisa pelo princípio, já que não tiveram em casa, poderiam ter aqui na escola - chegar e contar uma história, eu acho que isso é perfeitamente possível.

D1: Eu acho que é possível sim, quer ver? Por exemplo, numa escola particular que trabalho terá um evento cultural do centenário de Machado de Assis. Então a professora de literatura e português e eu dividimos a turma em grupo. Eles vão fazer o cenário comigo. A professora de literatura e português vai trabalhar conto, cada grupo vai ler um conto, vai trabalhar as questões mais importantes e vão contar num encontro cultural. É uma forma de incentivar.

P: Vocês gostariam de falar mais alguma coisa? (silêncio) Eu gostaria de agradecer muito o fato de vocês terem topado me ajudar, eu ainda vou ter um encontro com os professores da manhã.

APÊNDICE F - Entrevista Coletiva – Escola 1 – Grupo 2

LEGENDAS
Pesquisadora: P
Professora de Matemática: D4
Professor de História: D5
Professor de Educação Física: D6
Professora de Geografia: D7
Professor de Ciências: D8
() Silêncio do(s) participante(s)
{ } Interrupção na fala do participante para expor algo mais
... Uma pausa para continuar a falar (pensamento para responder)
(...) Palavra ou frase inaudível
[] Risos ou falas simultâneas
[...] falas simultâneas

<u>Identificação da fita</u>
Entrevista com professores da Escola 1
Município: Teresópolis
Grupo 2
Duração: 46 minutos e 40 segundos

P: Deixem eu explicar a vocês o que vai acontecer aqui hoje. Conforme eu já havia dito a vocês, o tema da minha pesquisa no doutorado é a questão da leitura. A gente vai fazer aqui é uma entrevista coletiva. O que é uma entrevista coletiva? É um encontro de pessoas que têm alguma coisa em comum, no caso de vocês é o fato de vocês todos serem professores do 6º ano da Escola 1 e têm um assunto em comum que, no caso, é a questão da leitura. A entrevista coletiva é um momento descontraído. Não tem resposta certa, não existe isso, e é uma conversa sobre a experiência de vocês, as impressões que vocês têm, como vocês vêem o que vai ser discutido aqui. E uma outra coisa: vocês é que são o foco. Então é a fala de vocês. Eu vou provocar vocês de vez em quando, soltar algumas perguntas para estimular a conversa, mas é muito mais entre vocês. Então vocês podem contrapor entre vocês, é para vocês ficarem à vontade mesmo, tudo bem? Eu vou começar com uma pergunta para disparar a conversa: Para vocês, o que é a leitura?

D7: Leitura, para mim, é a decodificação e a interpretação do código. A escrita é um código, não basta você decifrar e você não interpretar. A leitura é um conjunto entre decifrar e interpretar o código escrito.

D5: Concordo com a D7. Acho que a leitura é um meio de contato com aquele assunto que você desconhece. Para mim leitura é isso.

D6: Mas aí você falou em termos técnicos, né? Você poderia ver a leitura como um somatório de coisas, pode ser um meio de adquirir conhecimentos, lazer, pode ser também aperfeiçoamento e por aí fora.

D7: O problema é que quando a gente, principalmente quem trabalha com Alfa, você ensina a criança a decifrar o código diretamente, por isso eu falei isso. Às vezes, ele vê ali: está escrito *casa*, mas a ligação de *casa* com o que é uma casa, não é só interpretar que “c com a” faz “ca”, precisa ver e entender o que está lendo e processar o todo.

D5: Eu acho que a leitura é a maneira pela qual você interpreta o mundo. É um contexto amplo, tanto a leitura objetiva da palavra escrita num livro, mas é a forma como você enxerga as coisas que estão à sua volta. Não vejo de outra maneira. É claro que o aspecto da leitura de livros, de textos, faz parte, mas não no sentido amplo. Você interpreta as coisas. Você pode ver a imagem e não necessariamente o escrito. Você pode interpretar um filme. A leitura não se restringe ao aspecto escrito. A leitura, quando fui dar aula de história e geografia, a gente constrói um olhar da realidade, faz com que o aluno interprete, a gente tenta fazer com que eles leiam a imagem. No caso da história, as fontes são diversificadas, há fontes escritas, mas também orais. Há imagens, figuras, esculturas. A escultura pode ser lida.

D7: É verdade. Aí você cai de novo na interpretação e decifrar pelo código seja na fotografia, seja um desenho, seja uma escultura.

D5: Estimular o aluno a ter sensibilidade, instigar o aluno. Você pega uma imagem e pede para o aluno interpretar os elementos formais da imagem e o valor cultural daquela época e que possa ter hoje em dia para nós. Existe uma ressignificação daquele código. É você pegar a imagem, não só o livro, mas as fontes da época, que eles possam compreender, para fazer com que ele interprete o significado daquilo, que tenha sensibilidade para entender a imagem, um texto escrito. Um texto carrega um significado, a intenção do autor, quem escreveu, em que momento, em que contexto, de onde aquela fonte foi retirada. Quer dizer, pegar um livro e saber contextualizar uma época qualquer. Acredito que seja por aí.

P: Vou aproveitar o que o D5 falou e vou perguntar se vocês trabalham a leitura na aula. D5 trabalha com história. D7 trabalha com geografia...

D7: Eu trabalho leitura o tempo inteiro, não exatamente leitura textual. Trabalho leitura de mapa, fotografias; trabalho muito charges, e nem toda charge tem balãozinho. Trabalho muito charge e só imagens dos assuntos que estou tratando. Trabalho leitura o tempo inteiro, não exatamente leitura textual.

P: E você, D6?

D6: Eu ia fazer o complemento dele. Para mim não é essencial que o aluno... Para mim é muito mais importante, quando pego um texto de aluno, procuro ver coerência. E quando ele vai ler algo escrito, a gente avalia se tem a capacidade. Nós, da educação, encontramos a criança com uma deficiência muito grande de uma etapa que ela não tem. Essa criança deveria trabalhar essa parte prática, que nós sentimos falta, já no início da vida escolar. Ele vem a ter depois isso com professoras que não são especializadas (aquelas meninas de 1^a a 4^a séries), então há uma defasagem. Temos que trabalhar isso. Ele falou de figuras, eu trabalharia mais gestos. Como nós trabalhamos com três aspectos que são o afetivo, psíquico e motor, eu tenho que fazer essa leitura (...) muito mais em movimento. A leitura não deixa de ser tão importante, mas o objetivo não é a leitura tradicional, de livro, é muito mais interpretar e como essa assimilação vai ajudar no desenvolvimento das outras.

P: E você D4? Qual é a sua disciplina?

D4: Matemática.

P: Como é a leitura com professor de matemática?

D4: Hoje eu estava passando exercícios de problemas que envolvem o raciocínio matemático. Eles têm dificuldade de transformar o português em “matematiquês”, vamos dizer assim; transformar o problema na conta, no que eles têm que fazer. Eles têm muita dificuldade com isso. Eu faço, mas é difícil.

P: Você atribui essa dificuldade a quê?

D4: Um pouco da interpretação mesmo, há uma defasagem nisso e alguns conteúdos matemáticos, os problemas acabam aparecendo como termos matemáticos que eles não compreendem. Eles têm uma dificuldade muito grande, pode ser por anos passados ou o próprio português. É difícil mesmo.

P: Você acredita que a leitura poderia auxiliar no entendimento da matemática?

D4: Com certeza.

P: Você, D8, qual a disciplina?

D8: Ciências.

P: Ciências.

D8: Apesar de ser muita prática, eu gosto muito de trabalhar com artigos de jornais, revistas. Acho leitura fundamental. O aluno tem que ler para compreender o porquê daquela experiência ter dado certo ou porque não deu certo. Tenho sentido bastante dificuldade nas escolas do interior porque os alunos do 6^o ano ficam sem ler e sem interpretar, pelo menos na parte do meio ambiente, o global, que tem que ler muito, os artigos que levo também e não compreendem. É realmente uma dificuldade, porque eles chegam sem o domínio da leitura, o domínio da interpretação.

P: D8 ainda há pouco estava falando que gosta muito de ler, que tem um prazer muito grande de ler. Vocês acham que um professor, para trabalhar leitura, precisa ser leitor, ou não?

D7: Eu acho que precisa.

P: Precisa, por que D7?

D7: A leitura ajuda na interpretação. Como vou passar uma coisa que eu mesma não tenho conhecimento ou não faço? Na minha lógica, não cabe. É aquela história que a mãe falava: *ah, faz o que falo, mas não o que faço*. Isso para mim não tem cabimento. Para você ser um bom professor, um bom profissional, você tem que ser um bom leitor, não exatamente devorar livro, mas ser um bom leitor. Ser capaz de interpretar, ser capaz de entender; o professor, então, acho que é essencial! Até mesmo leitura para obter novas informações, me atualizar em minha área.

D6: Inclusive, hoje há uma troca. Por exemplo, eu lia muito livro. Sempre gostei muito de fazer leitura. Hoje leio muito em computador. Você acaba fazendo leitura do mesmo jeito, você só trocou a forma de receber a informação. Acho que isso, professora, não sei se caberia, hoje está havendo um enfoque porque você está em ciências tradicional, mas muito rápido. Então, o aluno entra no MSN escrevendo errado, mas é o que ele está vivendo, daí você vai ter de conseguir que ele faça essa leitura moderna e atual, mas dentro do que é certo. Eu acho que ele está lidando muito, mas de uma forma errada.

D7: Até porque acho que nossos alunos têm acesso a informações que eu na idade deles não tinha.

D6: Nem sonhava.

D7: A gente sabia coisas com meses de atraso. Eles chegam e dizem: *Professora, viu isso que saiu no site tal?* E às vezes ainda nem vi. Então eles têm acesso às informações e a gente tem que estar atualizada e antenada.

D6: Senão você fica perdido. A coisa chega e você diz: *ih, caramba, perdi!*

D4: Os alunos chegam para mim e, quando passo exercícios que envolvem algo de leitura, eles dizem: *já li, é para fazer o quê?* Daí eu pergunto: *você chegou a que conclusão, é para fazer o quê?* Então, não tinha lido.

D7: Eles leram, mas não interpretaram.

D4: Olharam, mas não leram.

D5: O aluno tem o aspecto da leitura mecânica.

D6: Aí tem uma dificuldade: Você apresenta um problema, que não necessariamente matemática, mas é um problema e que a leitura precisa ser interpretada para poder seguir as etapas do problema, porque senão você não consegue iniciar por não conseguir distinguir o que está solicitando. Em matemática isso é muito claro. Se o aluno não fizer leitura do problema, não vai sair do zero porque não vai conseguir nem saber o que é a questão.

D4: Não adianta você ler três linhas e agora vou fazer isso. *Joana saiu com vinte reais*, (ela tinha vinte reais) *daí ela foi ao mercado e gastou com maçã seis reais*. Ah, então agora ela tem dezessete... Você não leu o problema todo, você tem que ir lendo e já ir raciocinando o que foi feito no todo. Não adianta ler e chegar no final da leitura para então perguntar o que é para ser feito.

D5: Tem que construir e desconstruir.

D4: Ir lendo e evoluindo.

D6: O que mais a gente se questiona é isso: o aluno lê, mas não consegue acompanhar as etapas do problema, já querem chegar no final...

P: A que vocês atribuem isso?

D7: A dificuldade?

P: Essa dificuldade...

D5: A muitas coisas.

D7: Acho que é a forma como a gente trabalha com eles, mesmo. Não sei agora, quem está se formando agora, não posso te falar. Posso falar de quando me formei, não na faculdade, mas quando fiz ensino médio, que era 2º grau, eu fiz magistério, acho que não fui preparada para trabalhar de 1ª a 4ª, honestamente. Fiz aqueles três anos, aprendi alguma coisa de didática, fundamentos da matemática, estrutura e agora você vai dar aula de 1ª e 4ª. E como? Peguei uma Alfa. E vou dar o quê? Vou dar “palavração” porque você dá a palavra, dá o sentido. Você não ensina a interpretar e sim a decodificar, a ver que *ba com a é ba*, mas *palavração você está partindo do concreto, mas não está*. A falha está aí: quando se ensina a criança a ler, sinceramente, você ensina a decodificar o código e não a interpretar. Aí está o problema. A criança precisa aprender a interpretar e ter prazer nisso. Infelizmente eles aprendem, mas sem prazer, porque são obrigados, têm que ler.

P: D5 disse que é uma série de fatores.

D5: Acho que é um problema estrutural, também tem a ver com a realidade da escola. Você cai no chavão do ensino no país, todas as deficiências. Realmente, na universidade há cursos que são voltados para a formação de pesquisadores. Há cursos de história que são voltados para a gente fazer mestrado e doutorado; eles não se preocupam muito com a questão da formação docente, embora no programa, no projeto pedagógico, esteja registrado que a formação do ensino e pesquisa são indissociados, mas fica no discurso. Na prática, os próprios professores do curso de história não se interessam em docência e muitos professores universitários não gostam de dar aula, eles gostam de fazer pesquisa. Dão aula porque têm que dar. Há uma carga horária mínima de sala. Eu gosto de dar aula, mas também prefiro pesquisa. Agora, você aprende a trabalhar a questão da pesquisa na universidade, e nesse aspecto a universidade é excelente. Mas com relação à formação de professores, em particular a formação para os ensinos fundamental e médio, o que a gente nota é que não dão muita importância para isso. Então, as disciplinas da pedagogia são muito fracas. Em geral, os professores não eram bons. Ou se eram bons, não se dedicavam. Todo mundo reconhecia. Os alunos comentavam. Aí você tem que se virar, chega aqui com uma formação acadêmica muito distanciada da realidade da escola pública, você não é preparado para lidar com aluno da escola pública porque você vem de outra realidade até de classe social e aí você tem que vir para cá e lidar com isso. É muito complicado e difícil pra gente compreender a linguagem deles, a maneira como se relacionam com o mundo.

D4: A falta de interesse.

D5: A falta de interesse, a falta de educação mesmo, em alguns casos, palavras.

D4: Falta de respeito.

D5: Enfim, você tem que criar uma forma de compreender isso e não ter preconceito para lidar e transformar essa realidade. Agora, é difícil para nós. Você aprende na prática, muito mais do que na teoria. A parte teórica da formação do professor, em geral, é ruim, ele terá que construir mecanismo para lidar com isso.

D7: O método dele. Não é uma receita de bolo, o que funciona para mim pode não funcionar para ele.

D6: A pergunta da professora foi em relação à dificuldade, né? Por que você está pegando alunos com tanta dificuldade? Acho que é o fato de ser muito heterogêneo, por exemplo, ele falou de realidade de classe. É uma coisa nossa mesmo, não tem como. Normalmente, a classe mais baixa teve menos acesso. Esta criança tem menos condição de receber apoio em casa.

D4: Menos incentivo dos pais porque trabalham o dia inteiro, não lêem jornal, a única informação que têm é de Jornal Nacional.

[]

D5: A etapa da história é obrigatória porque a lei exige. *Eu tenho que mandar meu filho para a escola.* Ele não valoriza nem mostra para o filho a importância que vai ter no futuro dele. O próprio pai diz para o filho que não precisa estudar...

D7: *Ah, eu não estudei e trabalho do mesmo jeito!*

D5: (...) Tem aquela coisa assim: se passar do ano, vou dar um presente. Daí o filho diz: *se eu passar de ano, vou ganhar uma bicicleta.* Então, o pai compra o filho com presente, não estimula nem mostra a importância. Acho um absurdo. Dá o presente mesmo que não tenha atingido nada, mas se atingiu nota. Muitas vezes consegue atingir a média, mas assimilou pouco o conteúdo. (...) O que ele aprendeu efetivamente daquele conteúdo? Praticamente nada. Ele tem a lógica da própria escola, que é atingir a média.

D7: A gente também não pode ter a ilusão de que, na minha turma, todos vão sair amando geografia. Sou otimista ao extremo. Na minha turma, se quarenta por cento parar e pensar..., estou satisfeítíssima, cumpri meu papel. Porque você não gravou tudo que aprendeu (...).

D6: Tem a afinidade também. Há afinidades com algumas cadeiras.

D7: Se gravou um pouquinho naquele ano inteiro, estou feliz.

D6: Nunca fiquei reprovado em português, mas tinha horror. Sabia da importância, gostava muito de ler. Tirei dez na redação do vestibular e na parte de gramática, eu fui razoável. Eu gostava, escrevia textos interessantes (...). Achavam que escrevia bem, mas não na questão do correto, e sim no tema, a idéia, eu fazia trabalhos legais.

P: D5 estava falando da sensação de chegar à escola para dar aula e não estar preparado para lidar com alunos da escola pública. O que poderia ser feito? O que auxiliaria vocês?

D4: Você sai da faculdade com a ideologia, de que a pedagogia que a gente aprende vai dar tudo certo, que todos os alunos serão esforçados, você vai fazer o projeto, todos vão participar. Você vem para a escola num pique e quando 'dá de cara' com aquela turma que tem uma defasagem e um desinteresse, que não pára quieta, que não te respeita, você vai desanimando. A gente vem da faculdade com uma

preparação e bagagem muito grandes para o que a gente pode fazer em sala de aula. Não tem como falar e passar exercícios legais porque o aluno não vai ter base para compreender aquilo e daí você vai diminuindo, diminuindo.

D6: Em termos práticos, o que acontece é que as pessoas vão sendo promovidas. Por exemplo, o cara é professor, passa para alguma secretaria de educação ou outra secretaria e quer mostrar serviço e começa com blá, blá, blá da área acadêmica e esquece que tem que trabalhar com a realidade. Isso se vê em todas as cadeiras, em todas as profissões. O que poderia ser feito... o profissional poderia sair de sua faculdade, de seus cursos, com uma visão mais realista. Por exemplo, em educação física, nós ouvimos o tempo todo: vocês são novos, vão mudar... Daí, cheguei para o Diretor e disse: *o senhor é doutor disso e daquilo, diretor não sei de qual faculdade Segundo o que o senhor está apresentando para a gente, o senhor mudou muito pouco e eu vou chegar na escola e vou começar a trabalhar e aprender a lidar com esse aluno e o senhor quer que eu vá fazer essa mudança? Eu posso até conseguir, mas vai demorar.*

P: Vamos retomar um pouquinho. Vou voltar à fala do D5. Quando a gente chega à escola, há uma realidade que não foi aquela apresentada nos cursos de graduação. Como a escola pode ajudar na questão da formação continuada?

D7: Vou te falar. O que menos serviu para mim foram palestras de pedagogos famosos, que ganharam um bom dinheiro – nada contra a pedagogia, tá? A teoria é lindíssima no papel, e quando se chega aqui na realidade, para aplicar é diferente. Como foi feito no ano passado, quando se traz experiência que deu certo na sala de aula por professores iguais a gente que trabalha ali, pega todo dia. *Olha, eu fiz isso aqui e funcionou.* Assim eu acho que a escola ou a Secretaria está me ajudando. *Eu posso abordar assim...* Eu crio ainda minha maneira em cima da maneira dele e vou adequando. Porque esse negócio de papo, balela, de gente que tem teoria, para mim...

D6: Para nós foram feitas oficinas, não era obrigatório e cada professor fazia uma atividade para os outros e apresentava. Aquilo foi muito bom. A coisa de quem está vivendo.

P: Deixem eu fazer outra pergunta: Vocês acham que a questão da leitura é de responsabilidade de todos os professores ou só de determinados professores que em geral é o professor de português?

[] todos eles.

P: E vocês se sentem em condições de trabalhar a leitura?

D5: Tem uma defasagem muito grande na área de interpretação. Você muda a maneira até como lida com o aluno. Normalmente, trabalho com textos e faço uma relação da interpretação e o conteúdo histórico. É a maneira de sanar dificuldades. Claro que dentro da minha disciplina e com raciocínio próprio da disciplina história. Queria falar um pouquinho do problema da defasagem. Acho que existem duas coisas, a primeira é a relação da universidade com a escola. A universidade fica muito isolada, distanciada.

D7: { } A universidade deveria estar dentro da escola. Na minha prática de ensino, abriam inscrição, alunos da comunidade se inscreviam e iam toda semana, num determinado horário; alunos da

universidade davam aulas de reforço, a gente montou um cronograma, uma ementa de várias matérias e cada um montava uma oficina, aí a gente teve contato com isso na faculdade (...). O estágio que a gente fez foi esse, foi bom. Assim funciona.

D5: Mas eu acho que deve haver uma integração, ocorre em alguns momentos, mas não permanente.

D7: Os alunos que se inscreviam eram bons, interessados, voluntários. Havia uma boa receptividade.

D5: Acho fundamental a escola ter seu projeto político-pedagógico. Existe em outros lugares, precariamente, mas aqui não existe projeto político-pedagógico. Por outro lado, o trabalho não é integrado. Cada professor trabalha isoladamente, os contatos ocorrem por iniciativa nossa. Por exemplo, D7 faz um trabalho integrado porque tem a intenção e troca experiência com outras colegas, mas a maioria, ou não vem ou não faz, não ocorre um trabalho interdisciplinar. Não sabemos o que está sendo feito em outra disciplina. Não existem reuniões. Não existe espaço no calendário, por exemplo, existe espaço para festa junina, mas um espaço para, dentro do nosso horário, nos reunirmos e trocarmos experiências, elaborarmos projetos. Os projetos vêm da Secretaria, mas não no contexto, jogam aqui e a gente tem que se virar em pouco tempo...

D7: Essa questão de laboratório também me incomoda profundamente. (...)

D5: O projeto que vem é aquele que a Secretaria mandou. Não existe uma preocupação de fazer do projeto uma parte integrante do processo. O projeto que vem é para a Secretaria mostrar serviço. Isso não acontece só aqui. Acontece em outras Secretarias também. Mas, de qualquer maneira, os professores não conseguem trocar experiências. Não há uma previsão de horário...

D6: E, quando tem, é imposta.

D4: E fora do nosso horário, aí complica...

D6: Desculpe por ter te interrompido. Por exemplo, quiseram impor que nós trabalhássemos com atletismo, sendo que em nossa cidade não há nenhuma pista de atletismo, não há nada feito voltado para o atletismo. Ele queria que toda escola trabalhasse com atletismo e, o que é pior ainda, numa quadra descoberta de cimento, e perigosa. Então, assim não funciona, porque vou trabalhar uma coisa porque assim foi exigido, ela não vai servir. Não se trabalhou, não se ofertou estrutura para aquela coisa.

P: E em relação à questão da leitura, como vocês veem? A escola tem uma política de leitura?

[]

D5: Nossa biblioteca é ruim. Não oferece espaço atraente para leitura. Não existe profissional de sala de leitura. Em outras prefeituras, eles têm alguém que pode nem ser professor de língua portuguesa, mas que possa desenvolver projetos de leitura em parceria com outros professores. Aqui tem uma funcionária que cuida dos livros, mas não existe ninguém que trabalhe na sala de leitura para promover a leitura, aqui não ocorre. Às vezes, o professor de português não gosta de passar o mesmo livro porque não haverá exemplar para todos, então cada aluno lê um livro, em particular, e então eles não podem trocar ideias sobre aquele livro, aquela leitura.

D7: Hoje em dia a gente tem uma vantagem... Muitos dos nossos alunos, diria que em algumas turmas chega a sessenta ou setenta por cento que têm computador e internet em casa (...). Mas eu trabalhei em escola do interior que nem isso tinha, nem jornal tinha. Quando acontece esse incentivo da leitura na escola, é uma coisa isolada. Essa parte de eles construírem um conceito, isto vem de mim, D5 trabalha assim, isso parte da gente. Ele vai ler, vai concluir, mas não é uma postura da escola. Não vejo a escola focando leitura, focando interpretação. É um trabalho individual.

D5: É um trabalho individual porque a gente tem uma formação voltada para isso. Agora, se você não tem um projeto.. Quando cheguei aqui, estranhei. Não existe projeto. Que tipo de escola pretendemos ter? Eu tenho uma idéia de escola, uma idéia que veio da minha formação e coloco isso embutido. Agora, há diferença de interpretação porque a formação dele é outra. A gente não consegue conversar para saber o que cada um pensa. Nós trabalhamos nas mesmas turmas, eu gostaria de saber que trabalho ele está desenvolvendo, eu gostaria de ter um momento para que pudéssemos trocar experiências, para que eu pudesse colaborar com ele e ele comigo. Não temos espaço disponível para isso. Ocorre informalmente no recreio ou quando tenho tempo vago e a gente consegue trocar uma idéia, mas isso não é algo que faça parte da Rede. Fica um trabalho realmente muito fragmentado. Os alunos precisam de uma atenção especial, muito maior do que a gente consegue dar. Quando você tenta mostrar a importância de ter um horário disponível numa reunião, por exemplo, já vem aquela crítica: *ah, não estão querendo dar aula, não estão querendo trabalhar!* Quando houve aquela experiência A, alguns jornais publicam que os alunos vão ficar sem aula nesse dia, que absurdo! Os professores não vão dar aula...como se fosse um momento de escapar do trabalho. Eles não entendem que essas reuniões fazem parte do trabalho.

P: Eles quem?

D7: Os pais.

D5: Os pais, uma parte da Secretaria quer fazer porque está interessada na formação continuada, mas outra parte vê como uma maneira da gente escapar do nosso ofício. Os próprios alunos.

D7: De uns dez anos para cá, talvez, a escola virou um depósito de criança. A mãe tem que trabalhar, o filho está em casa. *Ah, que bom que ele está na escola!* O filho tem que ir para escola. Mas, se num momento, você tirar esse horário que a gente precisa, sentar para ver alguma coisa, aquela criança vai ficar em casa? Vai ficar na rua? Vai ficar aonde? A família mudou, a mulher (a mãe) não tem mais aquele tempo que a minha mãe tinha. Hoje em dia não, é um pouco depósito também.

D5: Tem outro lado que a D7 falou: de uns dez anos para cá, todos têm acesso à escola. A grande massa hoje está na escola, pessoal do interior e da favela que não podia estar na escola e agora pode. Também são obrigados. Então você tem esses dois lados. A escola não se preparou. Antigamente, a escola era voltada para uma elite, havia toda uma estrutura, os alunos vinham de uma família estruturada e tudo mais. Hoje em dia, a gente vive uma realidade, e como lidar com essa realidade? É uma realidade da qual nós não fazemos parte. Tem outra coisa que poderia ajudar nesse sentido: uma parceria entre Secretaria de Saúde e Educação, porque existem alunos com problemas familiares,

psicológicos, neurológicos e você não sabe lidar com isso. Agora tem a questão da inclusão, vamos receber alunos surdos e eu não sei a linguagem de sinais. Eu não sei lidar. Eu vou ter que lidar com esse aluno. Como você pode incluir esse aluno se o professor não foi capacitado para isso? Então eu acho que a questão da integração entre família e a escola é importante, mas é preciso acompanhar o desenvolvimento do aluno fora da escola também para saber como lidar com os problemas dele. Ele vem e não sei de onde, não sei a realidade em que ele vive; ele apresenta problemas na escola que vêm da própria escola, e como resolver isso?

P: Deixem eu perguntar uma coisa a vocês. Quando fiz o primeiro contato com os professores, alguns me falaram muito da angústia de receberem estudantes do 6º ano, segundo eles, analfabetos ou semi-alfabetizados, vou repetir as palavras deles: *não sabiam como lidar com essas crianças*. Vocês percebem isso também? Vocês têm essa dificuldade?

D7: Com certeza. O 6º ano é minha prova de fogo, porque a gente tem que trabalhar. Quem pega a 7ª ou 8ª série, já estão no esquema. O professor que vem só no ensino médio para dar aula de alfabetização até o 5º ano, eu acho que é defasado, ele aprende dando cabeçada na sala de aula. No ano retrasado, no 6º ano, eu peguei aluno que nitidamente foi empurrado, não aprendeu. *Ele pode seguir o processo de aprendizagem? Pode*. Ele pode seguir o processo de aprendizagem, mas pode ter sido mal trabalhado. Eu vou chegar para um professor de 1ª a 4ª série que recebe um salário ainda menor do que o nosso e que teve uma formação ainda mais defasada do que a nossa, eu não posso criticá-lo pelo erro técnico ou profissional, acho que falta nele a formação profissional também.

(Neste momento, fomos interrompidos pela auxiliar de direção dizendo que tínhamos de acabar porque os alunos estavam inquietos.)

P: Eu agradeço a participação de vocês, o interesse, de coração. O que vocês falaram vai ser muito importante para o meu trabalho. Agora, no semestre que vem, vou fazer uma entrevista com vocês, individual e, depois, no ano que vem, vou apresentar a todos que participaram da pesquisa qual foi a análise que eu fiz, para vocês dizerem: *foi isso mesmo, não é isso...*

APÊNDICE G - Entrevista Coletiva – Escola 2 – Grupo 1

LEGENDAS
Pesquisadora: P
Professora de Matemática: D4
Professor de História: D5
Professor de Educação Física: D6
Professora de Geografia: D7
Professor de Ciências: D8
() Silêncio do(s) participante(s)
{ } Interrupção na fala do participante para expor algo mais
... Uma pausa para continuar a falar (pensamento para responder)
(...) Palavra ou frase inaudível
[] Risos ou falas simultâneas
[...] falas simultâneas

<u>Identificação da fita</u>
Entrevista com professores da Escola 2
Grupo 1
Município: Teresópolis
Duração: 1 hora, 25 minutos e 59 segundos

P: O meu papel aqui é só incitar vocês à conversa. É uma conversa entre vocês, entre nós. É uma coisa despojada. São as impressões, é a vivência de vocês; é o dia-a-dia, não é nada pré-fabricado, aquela coisa certinha; não tem certo nem errado. Tudo bem? Há necessidade de eu esclarecer isso porque normalmente as pessoas acham que têm a resposta certa, que tem que ser assim – é da vivência de vocês mesmo, é da visão de vocês, visão profissional de vocês em relação ao que a gente vai conversar aqui. A primeira coisa que vou perguntar a vocês é o seguinte: Para vocês, o que é a leitura? Como vocês veem a leitura na escola?

D13 – Busca de informação, mas não só busca de informação. Só mesmo nas últimas séries que a gente vai trabalhar a questão de interpretação – ele vai ler e vai ter que pensar em cima daquilo ali.

P – E você, D10, você é professora de...

D10 – Educação Física.

P – E como a professora de educação física, D10, vê a questão da leitura?

D10 - Eu acho importante... Mesmo que o estudo seja só para ver o tipo de leitura...

P – D12, você é professor de quê?

D12 – Eu sou professor de ciências. A leitura, eu tomo como ponto de partida para início de algum conteúdo porque eu acho que é a maneira mais fácil que eu tenho para que eles comecem a perceber o conteúdo A, B ou C. Então, por exemplo, o meu conteúdo no 6º ano é “Água”; eu pego um texto e pergunto: “Água é para todos?” E a partir dali, a turma inteira faz uma leitura, depois eu faço a leitura com minha entonação para eles comecem a perceber alguns pontos e depois todo mundo faz a leitura alto e eu vou pontuando. Um parágrafo, “o que vocês entenderam?” E, eu percebo uma defasagem de entendimento; eles veem, às vezes, por lerem, não estão (de repente) assimilando nada; estão correndo o olho pelas palavras. Mas eu sempre bato ali com eles é o seguinte: eles estão entendendo aqui o que estão lendo? Não adianta ler aquilo ali por ler, tem que ler, parar e refletir o que aquilo ali passou e eles não têm isso. Então eu estou, no 6º ano, tentando fazer com que eles percebam essa função de ler um parágrafo, entender, analisar, parar, pensar não ir direto. Então eu peço a ideia central, um resumo central, qual a ideia principal daquela leitura e a partir dali, daquele de texto da água, eu vou pondo conteúdo: estados físicos da água, propriedades da água, mas eu tiro aquela leitura ali como ponto, então eu uso o livro que a escola adota, do Projeto Marambá, é uma riqueza muito grande de textos, todos os capítulos têm dois, três textos e eu procuro estar com todos os textos ali em dia porque para mim aquilo ali é a base para eles.

P – Como é essa coisa que D12 está falando – ler e compreender, a importância da entonação? Como vocês veem isso?

D11 – Eu vejo o seguinte: quando a gente lê, está recebendo a informação. Mas, se você não ler corretamente, pausadamente, como ele falou, você não vai adquirir conhecimento. Informação é tudo que chega a nós, mas nem sempre a informação se transforma em conhecimento. Saber ler com a devida entonação, com a devida pontuação e entender cada palavra, quer dizer, eles têm que chegar à 6ª série e já ter uma boa sinonímia para que possam entender. Daí eles transformarão informação em conhecimento para aquele conhecimento ser transformado em sabedoria, que é usada no problema, usada na vida prática.

P: E aí, D11, você, que é professora de matemática, trabalha leitura?

D11: Trabalho. Eu ensino as quatro operações e, se eu não trabalhar a leitura, quando eu der o problema, ele não sabe se tem que fazer uma conta de somar, de subtrair, se é de multiplicar ou se estou dividindo alguma coisa. Então, se eu não trabalhar essa leitura, para que ele possa saber diferenciar os dados, e o que se quer, é muito importante na leitura de um problema em matemática eu reconhecer o que são dados, o que são informações e o que eu quero como resultado. Se ele não sabe ler, às vezes consegue resolver um probleminha se eu perguntar oralmente, dissecando para ele, e na hora que eu coloco numa prova, ele tira zero e depois diz: “Mas era isso que a senhora queria? Só isso?” E então é a leitura. Para mim a leitura em matemática é a mola-mestra, porque, se você não interpreta o texto, não há problema no mundo que você resolva por mais que você repita o conteúdo.

P – O que é interpretar o texto?

D9: É fazer sentido para o aluno, senão ele vai estar juntando sílabas ou juntando uma palavra a outra, formando frases. Se aquilo ali não tiver nenhum sentido, se não abstrair, não construir ou não relacionar a alguma coisa, porque a leitura, às vezes, ela abre (e é o que ela deve fazer), um texto se relaciona a outros. Se ele não tiver essa capacidade de ler, de pensar em alguma coisa que viu anteriormente, pensar num programa que viu, compreender o que aquilo representou para ele, não está realmente interpretando. É fazer com que aquele texto acrescente alguma coisa para o aluno, que ele abstraia, que ele dali passe para uma outra leitura, que ele busque significados do que não conhece, senão é uma mera informação, o aluno não construiu nada, não interpretou, não fez sentido então para ele.

P: O D12 falou da entonação, que ele lê porque acha a entonação importante. Vocês falaram em interpretação, a questão de sentido. Será que a gente pode correlacionar uma coisa à outra? Será que a entonação ajuda no sentido? Não ajuda? Como vocês veem isso?

D9 – Ajuda sim. Basta que a gente pegue um texto e leia completamente ignorando a pontuação, que vira um código estranho.

D13 – Tem uma professora na escola que foi aposentada por causa de uma vírgula.

P – Como que é isso?

D13 – Foi a interpretação errada da lei por causa da posição da vírgula.

D9 – Tem aquele texto que toda professora de Português costuma usar quando dá pontuação – o testamento. Ao mudar a vírgula de lugar, a herança vai para um, vai para o sobrinho, para o advogado, para os pobres.

P – Se temos professores de diferentes disciplinas, será que todos trabalham leitura da mesma forma? Todos trabalham leitura? Vocês se sentem professores de leitura. D10 disse que não se sente professora de leitura.

D10 – Acho que eu posso incentivar a leitura, mas não me sinto uma professora de leitura.

P – Por que não?

D10 – Eu acho que deveria ter mais acesso à leitura, para ter uma bagagem. Eu posso ser uma incentivadora, mas acho que eu mesma promover..., não fui formada para isso.

D9 – Eu acho que você é uma professora de leitura, talvez até mais do que muitos professores que estão na sala de aula, no dia-a-dia lendo um texto que muitas vezes não vai ter sentido nenhum. Eu, como professora de português, talvez ao longo da minha vivência em sala de aula, até como aluna e por ter uma filha que diz para mim que não gosta de ler, eu tenho que respeitar isso nela por não ser a leitora como eu fui, como eu tenho que ser no dia-a-dia dessa disciplina de português. Então, eu não vejo a leitura como essa questão de estar focada num livro, num texto, acho que o tempo todo a gente está lendo. Eu vejo a leitura muito voltada para a questão do letramento, que te abre um campo enorme. Quando eu vejo meu aluno lendo em sala de aula, ou quando estamos num simples bate-papo e que alguém contou alguma coisa engraçada, acho que estão fazendo uma leitura do dia-a-dia, como

um todo – uma leitura de mundo, de vida, de experiências, de fofocas, de piadas, de assuntos, de coisas da televisão, de notícias, de atualidades.

D11 – D10, você trabalha com o corpo. Eu acho que a leitura da expressão corporal é uma forma de leitura. No momento que a gente faz uma pergunta com mais ênfase, quando está lendo um problema em que a gente dá os dados, muitas vezes a gente faz um gestual – não é só a leitura de palavras escritas. Então, acho que você, como professora de educação física, que trabalha com expressão corporal, que trabalha o gestual, é uma forma de professora de leitura, porque a leitura é visual, a palavra escrita é textual.

D13 – Texto não significa o que está escrito.

D9 – Eu acho que sou uma coadjuvante nessa história. Você falou em linguagem do corpo; é um leque. Eu sou incentivadora e ele vai dar os motivos, a riqueza dessa leitura quando a gente abre para a leitura do mundo, do corpo, do gestual e até a maneira como se comporta em algumas situações.

D10 – A leitura que se faz na educação física é a mesma em línguas diferentes. Quando tenho uma figura, a fisionomia pode ser lida em qualquer lugar. De repente, com palavras, não teria o mesmo sentido.

P – A D10 trouxe uma questão de que ela, como professora de educação física, não é professora de leitura e não se sente leitora no sentido estrito, do texto propriamente dito. Vocês acham que o professor precisa, antes de mais nada, ser leitor para poder trabalhar leitura?

D9 – Eu acho que sim. Até para motivar os alunos, você tem que ter esse prazer com a leitura, pois é uma coisa que a gente transmite. Se o próprio professor vai trabalhar um texto e não tem aquela empolgação com o que está lendo, não terá bagagem para passar.

P – Como se faz quando vocês mesmos estavam tentando remover a D10 daquela visão que estava tendo de leitura? Vocês estão falando da leitura com prazer e da leitura funcional.

D11 – Você diz que você não lê nunca ou você não lê no teu cotidiano. Eu entendi que você lê no teu cotidiano, mas não trabalha o texto com os alunos. Eu estou correta?

D10 – Essa leitura formal, não trabalho. Então, é uma coisa que não desenvolvi em minha aula. Quando a gente muda de situação, me sinto uma incentivadora é como se estivesse estimulando meus alunos a fazerem a leitura do corpo deles, da aula, do que aconteceu na aula, que é outro tipo de leitura. Eu incentivo o tempo inteiro.

D12 – A leitura tem que ser com prazer.

VÁRIOS – Não quer dizer que essa leitura não seja promovida.

D9 – Até no nosso dia, em situações particulares ou caseiras, estamos lendo a qualquer momento; entra a questão da interpretação. A interpretação não é uma coisa fechada. É muito sério você corrigir uma interpretação de um aluno. Como vou dizer que ele interpretou errado se é o pensamento dele? Como vou dizer: “Você está equivocado, não é isso, a resposta certa não é essa, sua interpretação errada!” Mas é a visão de mundo dele em cima daquela história, daquela frase, daquele texto, da piada, da charge e no nosso dia-a-dia eles trazem essa leitura. Hoje, na sala, trouxeram a história de um

acidente, então a leitura que fizeram daquilo, juntaram com a leitura de uma “tirinha”, uma charge do Laerte e comecei a avaliar a leitura da questão da falta de socorro. “Ah, é crime um médico passar no local do acidente e não prestar socorro?” Nós fizemos uma interpretação oral fantástica, que, se eu tivesse feito perguntas isoladas do tipo “Responda, de acordo com o texto” talvez não fosse tão rico. Então a leitura que fizeram de uma situação do dia-a-dia foi muito rica, considero-os grande leitores, grandes interpretadores dessa leitura que a gente faz todo dia em cima de toda situação que acontece.

D11 – Isso que ela está falando é a grande dificuldade do texto técnico. O texto técnico tem que ser de uma precisão absoluta para que não dê diferentes percepções porque o sujeito percebe segundo suas vivências. Há a percepção individual de cada um e no texto técnico isso tem que ser bem amarrado que não deixe dúvida nenhuma porque interpretar um texto romântico, de um livro, de um romance, de uma aventura é muito perigoso o sujeito dar certo ou errado. Cada um percebe dentro de sua vivência, de suas experiências. A percepção é uma coisa que a gente vai amadurecendo com a idade. A percepção que eu tenho do mundo hoje, com 63 anos, é muito diferente da minha percepção com 30 anos, com 5 ou 6 anos de formada. O texto técnico, para mim, é o texto que tem que ser cuidado, quando você passa um problema de matemática, um problema de física, um problema de biologia, é preciso *amarrar* de tal forma que não dê dúvidas. Se ele der dúvida, você tem que considerar certa a resposta, mesmo que seja um absurdo a resposta.

P – Então você está dizendo que, em matemática, um problema pode ter mais de uma interpretação?

D11 – Se não for amarrado de tal forma, com as vírgulas certinhas porque *se/e/ou* é muito diferente. A sintaxe matemática é uma das coisas mais importantes. Num romance, quando você não está preso a resultados numéricos, é muito diferente. Se o sujeito disser que a mulher traiu o marido porque não o amava mais ou porque ela amava, mas queria fazer ciúme, isso aí vai depender de como ele vê, de acordo com suas experiências. Eu cometi um erro e dei o ponto para todo mundo, só depois que havia impresso a prova que vi o erro, separando cada ordem em cada classe daquele número, teve gente que entendeu de uma maneira e outros entenderam de outro. Vi que tinha que ter colocado uma vírgula e não coloquei. O erro foi meu, eu escrevi errado. Trabalho com duas áreas técnicas – matemática e física, se você não amarrar direitinho, você tem que ter a humildade para dizer que não construiu direito o problema e aceitar a resposta.

P – E aí, D12, você acha que em ciências isso também é possível? Ou as respostas, as leituras possíveis, são sempre atuais?

D12 – Tem também várias interpretações. Apesar de a ciência ter muito a ver com a matemática, porque você faz uma pergunta com sua história e vai chocar com a história do outro e muitas vezes você espera uma resposta. Cada indivíduo tem a sua história, sua cultura. Por mais que você pense que a pergunta está amarrada, a resposta pode ser subjetiva.

P – Vocês consideram que a escola, como um todo, deve ser promotora de leitura ou determinados professores devem ser promotores de leitura?

D11 – Tem que ser um projeto de todos. É preciso criar o hábito de leitura em nosso ensino, tem que ser uma unidade escolar.

P – Existe uma política da escola em relação à leitura?

D13 – Eu vejo que a maioria dos professores incentivam, mas não faz parte de um projeto, ou algo incorporado. Por exemplo, nos faz falta uma dinamizadora de leitura, que passe nas salas e desenvolva isso; a gente tem falta de pessoal na biblioteca, pessoal sobrecarregado com catalogação e atendimento de alunos. Não tem esse trabalho da dinamizadora junto com os professores de português promovendo rodas de leitura; isso aumenta o interesse do aluno ao saber que há este projeto.

D9 – A gente ainda tem muito colegas de trabalho que não se sentem responsáveis pela leitura de um livro, de um texto; ficam voltados mais para os seus conteúdos, como, nós professores de português, temos muito mais textos, variados, talvez o livro de ciências, de inglês e de matemática não tenham tanto. O professor de português ficou muito focado, porque lê e interpreta, e outras disciplinas têm outras coisas a fazer.

D10 – Às vezes, se a turma vai mal, há profissionais que comentam o que o professor de português está fazendo, colocam somente nas costas deste, que é responsável pela falta de compreensão ou falta de bagagem, como se promover a leitura fosse a tarefa só do professor de português.

P – Vocês, que não são professores de português, como veem isso?

D11 – Eu estou pegando uma 6ª série que estão lendo muito mal. Quando dou matéria nova, faço cada um ler um parágrafo porque no livro fala um pouco da história da matemática. Eles chegam ao 6º ano lendo muito mal. Quando começam a ler a segunda palavra, já esqueceram a primeira. Eu incentivo, mesmo que nada fique disso, acho que hoje ele gagueja, mas amanhã vai ler com pontuação porque na minha disciplina é muito importante a leitura. Não existe matemática, não existe ciência sem ter leitura. Eu sou uma leitora compulsiva, acho que tem que ser trabalhado por todos os professores. Mesmo que ele leia menos na aula de matemática, de física, química, vai se construindo o hábito de leitura.

D12 – É muito difícil você pegar um professor de história ou de geografia utilizar uma poesia para ajudar determinado período. Há a busca de informação daquele texto, mas no intuito de explorar conteúdo. Os professores de português reclamam que os outros professores não dão interpretação.

P – Isso prejudica a leitura?

D12 – A variedade enriquece. Aqui mesmo, uma professora de história usava poesia para o seu conteúdo, não só aquela coisa mais mecânica.

D13 – Hoje o maior entrave para trabalhar leitura e querer que o aluno tenha hábito da leitura é o mundo visual. A Internet congrega as duas vezes, mas há uma concorrência muito grande. O aluno quer essa coisa dinâmica, a gente tem problemas aqui com aluno com celular, joguinho; eles têm essa necessidade da imagem, do som, de videogame, de televisão, de computador. Talvez a Internet traga pontos positivos como a leitura; cada vez mais os alunos estão buscando informação por esses meios. Difícil o aluno ir na biblioteca buscar uma enciclopédia, ele vai lá no “Google” coloca a palavra – até

a gente faz isso. Até os alunos mais carentes têm acesso, essa garotada está conectada direto em qualquer coisa visual. A concentração nossa para a leitura de livros é maior; para eles é tudo “multi”, ele não fica concentrado muito tempo na mesma coisa.

P – Isso é bom ou é ruim?

D13 – Eu acho que é bom, mas é perigoso no exagero.

D10 – De repente, numa aula de 50 minutos, a gente pega 15 minutos de concentração, enquanto muitas vezes está ouvindo MP3, ouvindo televisão e fazendo um monte de coisas.

D9 – A escola vai ter que passar por um processo de mudança, não que vá se render totalmente a esses meios, mas de repente para o aluno a escola está sendo desinteressante por não acompanhar essas mudanças e nós não estamos sabendo como lidar.

D11 – Alguns cientistas dizem que a escola não vai conseguir acompanhar isso.

D10 – Tanto é que, quando a gente fala com eles: “vamos ao laboratório de Informática?” Eles respondem: “Mas na sua aula, o que vamos fazer, a gente vai ficar na Internet?” Eu digo que nem tem Internet, o computador não é só Internet. Querem entrar no MSN, no Orkut, menos fazer outras coisas interessantes.

P – Eu quero criar um gancho – as diferentes disciplinas trabalham leitura sim, ou poderiam trabalhar, e a escola não tem uma política de leitura, mas que poderia ter. Como vocês veem uma política de leitura aqui nesta escola tendo em vista tudo isso que vocês estão falando aqui como a relação do estudante com a multimídia.

D11 – Os livros, hoje em dia, estão muito interessantes. Os livros de matemática, por exemplo, dão conteúdo com história em quadrinho. O livro-texto acho de suma importância. A escola não precisa obrigatoriamente impor a cada professor... No momento em que ela dispõe de material, de sala de informática, de livros-textos interessantes com gravuras e histórias em quadrinhos, forma de leitura bem mais interessante do que um texto seco explicando números racionais, por exemplo – eu gostaria de ter estudado nos livros de matemática de hoje, e não nos que estudei. Então eu acho que a escola disponibiliza esse material. Até que ponto podemos dizer que não tem uma política de leitura, será que tem que vir escrito por decreto?

D10 – Eu não vejo assim não, D11. Eu acho que é porque tem que vir escrito, documentado e sim, uma coisa que será feita por todo mundo porque entendeu o objetivo. Sentaríamos e colocaríamos no papel o que fosse viável e não utópico. Passa pelo comprometimento do professor, temos colegas (não especificamente aqui) que só pensam na questão do salário.

D13 – A disciplina de língua portuguesa teve um avanço porque temos reuniões semanais com a coordenadora; todos trabalhando leitura, utilizando os mesmos títulos – um ou dois por bimestre que toda a escola vai estar trabalhando, analisa as sugestões dos livros e acrescenta.

D12 - Eu gosto de analisar os gráficos em ciências; quando não tenho o hábito de ler um artigo por exemplo, quase nunca vou trazer para a disciplina. No conjunto, eu gosto do gráfico, ela gosta do livro, ela adora livro, então, cada um acaba trazendo um tipo de experiência, o aluno acaba tendo na

escola toda riqueza de experiência de cada profissional, se todos trabalharem com a mesma emoção, com a mesma dedicação. A instituição é fundamental para esse incentivo sim, antes de sermos professores somos seres humanos e ser humano é movido a elogio, e precisamos de estímulo. Se eu faço um trabalho, e a direção vê que trabalho é esse. Se, no Conselho de Classe, você é elogiado pelo colega, vai querer melhorar ainda mais no próximo semestre. Até para o aluno: se eu pego a leitura sem motivação, o aluno não quer aquilo, ele vai ter a leitura como um ponto ruim, então eu estarei usando a leitura negativamente, ele vai ter pavor da leitura. Outra coisa: até que ponto eu devo falar assim: “eu quero que você leia” e ele diz: “não quero, não quero”, até que ponto forçar? Porque daqui a pouco ele vai olhar para mim com pavor. Eu detestava me expor quando estava na 6ª ou 7ª série, saía tudo errado, era um caos para mim. Houve na escola uma política grande em relação à leitura, a equipe pedagógica começou a fazer atividades e nós professores precisamos apoiar. Primeiro a pedagoga foi à sala de informática (eles gostam muito), batizou cada computador com o nome de um autor – um José de Alencar, outro de Clarice Lispector e os professores de português se interessaram por aquilo e fizeram um sarau de literatura; elas se caracterizaram e fizeram no palco e eles começaram a perceber quem era cada um lá do computador. Mostraram a história... A professora de português pega o livro que adota e escreve no quadro assim: “O que vai acontecer com Samanta? Samanta está em apuros no capítulo 13.” E ela começou a despertar a curiosidade em relação àquilo. Daí a professora de geografia gostou do movimento e quis fazer alguma coisa: “Samanta mora não sei aonde”, começou-se a interagir, criou-se a interagir e as pessoas se envolveram. Tinha um projeto, as pessoas iam ao pátio, queriam contribuir, era comentado no Conselho de Classe, porque tinha emoção, você era ouvido, aplaudido. Um pouco disso eu trouxe, aquilo me contaminou.

P - Como vocês juntam o que D12 trouxe com a questão de ter uma coordenação de língua portuguesa que trabalha com o texto?

D9 – Eu acho que a gente tem sorte. Agora existe a coordenação de matemática. Que pena que não existe coordenação de ciência, de educação física, de ensino religioso... é que na verdade, se existisse uma coordenação única em que todos abraçassem, na verdade tudo que você falou, D12, pode ser resumido numa palavra: todos terem vontade. Será que essa vontade só existe porque é na escola particular? Será que se fosse na escola pública, essa vontade não existiria? Eu volto à questão do profissionalismo, da tua competência - é a sua profissão, você abraçou, então manda brasa! Eu vou me acomodar, não estou a fim, não tenho tempo, como estamos fazendo essa dinâmica? O que está nos faltando para fazer essa história?

D12 – Eu, para mim, D9... tinha que ter uma atuação assim - puxar o carro. Montar alguma coisa... Ir tocando fogo. Com professor não adianta. Se deixar, “vamos fazer isso?” E semana que vem, já acabou....

D9 – Nós temos professores com projetos, mas não é todo mundo.

D12 – Tem que ser “cri-cri”, tem que mobilizar a escola, fica esse negócio de conteúdo o tempo inteiro – todo mundo vai para o pátio; os alunos estarão na frente, naquela atividade.

D9 – O que eu concordo com você é que a escola é uma empresa e a gente ainda não descobriu isso. Se nós fizéssemos, essa escola uma empresa, ela funcionaria.

D11 – O CES, onde eu trabalhei vinte e dois anos, se transformou numa empresa. Não é à toa que o CES daqui de Teresópolis tirou nota máxima. Nós tivemos alunos aprovados para Engenharia na UFRJ. Eu trabalhava com ensino médio. Fizemos uma campanha de textos – houve textos lindíssimos escritos por nossos alunos. Temos filmes e é uma escola pública, tivemos projetos maravilhosos. É uma escola 10. Foi uma escola que começou com duas salinhas e teve um projeto político de todos; foi uma unidade realmente. Tivemos alunos que mandaram textos para jornal, que ganharam prêmios em fotografia. Se não for um projeto político da instituição, acho que não vinga. Ele pode até nascer, mas...

D12 – Onde todos, fazendo aquele projeto.

D11 – Tudo é leitura, a fotografia, o texto, tudo para mim é leitura. Eu acho que o que funciona na escola paga pode funcionar na escola pública porque o profissional é o mesmo, então o que está havendo de errado na escola? Se é o mesmo professor, eu não posso dar uma aula diferente aqui da aula que dou no Colégio X, eu tenho que dar a mesma aula, com a mesma qualidade – não há porque ter dois pesos e duas medidas. E, infelizmente, eu tenho colegas que davam aulas totalmente diferentes do particular e do público. Não sei se é a estabilidade do emprego, tem profissional que não abraça, não é professor de corpo inteiro.

D9 – Eu abro a revista Nova Escola e vejo aquela professora lá do interior do Piauí, ganhando prêmio maravilhoso, com foto e tal. Daí eu falo: “O que ela faz de tão bom que eu não consigo fazer? Onde que errei?” Então qual é o padrão que a gente aceitou como verdadeiro, de educação ou de ensino que, se não for assim, você não sabe dar aula. Há tantas coisas que fazemos que dá orgulho e outras nem tão boas... O que estamos fazendo que não estamos dentro desses padrões? Ou existe um padrão? A gente tem que seguir um padrão? Por que não está todo mundo numa unidade? Será que essa coisa é tão estanque, tão fechada, tão certinha?

P – E aí, existe padrão?

D9 – O que a gente vê na televisão... essa semana até mostrou isso: pegaram alunos de escolas públicas e particulares entre 12 e 13 anos de idade para prestarem provas de vestibular de determinada faculdade do Rio de Janeiro. Oito destes vinte alunos foram aprovados; mostraram os quesitos, quantos por cento deveriam acertar.

D11 – Você sabe qual a probabilidade de acertar na Sena? É muitíssimo mais difícil. Numa prova de dez questões com cinco alternativas a probabilidade é cinco elevado a dez; e a Sena é infinitamente menor e acerta. O vestibular ou qualquer avaliação de múltipla escolha é um absurdo, principalmente em matemática, quando erra apenas uma vírgula e marca a opção errada – eu desprezei todo o raciocínio dela. Eu fico indignada; acho que é desprezar, é desrespeitar o aluno – se ele começar o raciocínio certo e depois for por um caminho que induziu o erro, a parte certa eu aproveito.

P – Eu quero pegar um gancho e associar aos contatos que tive com os professores de 6º ano e disseram: “Eu fico desesperado, recebo estudantes analfabetos ou semi-alfabetizados, e não sei o que fazer”. Eu vou criar esse gancho com o que D11 está falando sobre a prova de múltipla escolha e o trabalho com a leitura para levar para a questão da formação continuada. Como vocês veem a formação continuada? Deveria haver uma formação continuada em leitura com essa perspectiva de uma política de leitura para escola? Vocês acham que teriam condições ou não? Como poderia acontecer ou não acontecer?

D12 – Claro que teria. Principalmente para desenvolver um projeto desse tipo, deveria dar orientação para a equipe. Se a escolha fosse minha, eu daria um rumo, onde tivesse um leque de caminhos, mas com um começo. Já assisti uma palestra sobre diversos tipos de leitura em que você pode fazer dinâmicas para ler um texto, com os diferentes aspectos. Me despertou para aquela quantidade de coisas que a leitura poderia oferecer. Por exemplo, numa palestra dessas, você pode perceber uma ajuda, um norte.

D11 – Eu acho que a formação continuada deve existir não só em leitura, mas em todas as áreas. O dinamismo do mundo muda tudo. Em 96, fui para UFF fazer a quarta ou quinta pós-graduação, porque senão você fica defasado. Como vamos competir com as crianças que estão dominando tudo de mídia, se não estivermos nos reciclando, aprendendo coisas novas? Nós temos que aprender uma coisa nova todo dia. O grande atraso da escola no Brasil é o professor desatualizado; o currículo é cada vez mais encolhido em vez de dinamizar as fórmulas de ensinar, está se suprimindo.

D10 – P falou do aluno semi-analfabeto. Por exemplo, se eu trabalhar a questão da leitura, por exemplo, um professor de outra área, que não seja língua portuguesa, não domina o processo de alfabetização. Precisaria uma formação continuada voltada para o Normal; quem fez a universidade se torna mais complicado, fica perdido. Como ajudar esse aluno para ler?

D13 – Pior do que um analfabeto funcional é aluno chegando no curso Normal e mal sabe ler e escrever.

D12 – Isso tem crescido nas universidades particulares.

D11 – Minha neta está com 8 anos, há 4 anos não sabia o que se ensinava a ler. Eu sou de um tempo que se aprendia ler formando sílabas. Não existem cartilhas nessa escola suíça em que ela estuda. Mas, com 5 anos, dominava o alemão. Se eu tivesse tido uma formação continuada... Eu acho que um professor de matemática deveria ter um conhecimento disso.

P – Vocês gostariam de acrescentar, contribuir?

D13 – Eu vejo a leitura-multimídia como minha inimiga, mas por outro lado, podemos desenvolver várias coisas ao mesmo tempo.

D10 – Tem que conjugar.

D13 – Vai ser muito difícil a escola acompanhar... Nos países desenvolvidos, também há essa dificuldade. Fico me perguntando onde essa multi-leitura vai levar?

P – Vocês consideram que esse tema seria adequado para uma atividade de formação continuada?

Levada a professores de todas as áreas?

D11 – Nos ensinar a como competir com eles.

P - É competir?

D11 – De repente não. Motivar a trabalhar junto, com parceria.

D10 – Para a gente se encontrar.

D13 – A questão é o mar de informações. A tecnologia não pára. Amanhã você vai ligar a televisão: ih! Inventaram isso...

P – Então a escola precisaria discutir isso?

D10 – É o que atravanca a escola. A gente está vivendo na sala de aula um mundo à parte. Precisamos pensar e descobrir, trazer para sala de aula.

D13 – Fiz um trabalho de produção de texto, ontem. No final, eles deveriam trazer alguma coisa engraçada sobre o personagem que eles criaram. O meu aluno disse: “A coisa engraçada que coloquei no texto, tirei aqui do meu celular, de um chat de piadas”. Eu olhei para ele e falei: “Que pena, então você não inventou, queria tanto que você tivesse inventado alguma coisa engraçada, mas eu vou ler, vou ler com carinho...” É só ligar um botão, não criou nada.

D10 – Como há muita informação, a gente fica muito perdido... A questão da leitura na escola está muito ligada à multimídia.

D9 - As crianças buscam livros que são brinquedos, que têm som. O livro tem que ter apelo.

P – Então quer dizer que a leitura muda de tempo em tempo?

D9 – Esse visual...

D11– Aparecem novos tipos de leitura.

D13 – Quando você pega um bom contador de história, você percebe as emoções. Existe espaço ainda para a leitura.

D9 – Se a gente fecha alunos e professores dentro de uma escola, a gente imagina que leitura é: “abra o livro de português na página tal, vamos ler, vamos interpretar”. As perguntas estão todas prontinhas, tem que respondê-las de acordo com as respostas do livro. Todo mundo quer aquilo só, é leitura: Não temos consciência de tudo que está acontecendo é leitura o tempo inteiro; a gente se prende à leitura, à interpretação pronta, às respostas prontas. No Conselho de Classe a gente sofre porque beltrano e fulano foram reprovados porque não veem, não escrevem e a culpa principal é do professor de português.

P – Conforme D9 disse, nós voltamos ao início. É um círculo. E com o círculo eu vou encerrar.

APÊNDICE H - Entrevista Coletiva – Escola 2 – Grupo 2

LEGENDAS
Pesquisadora: P
Professora de Matemática: D4
Professor de História: D5
Professor de Educação Física: D6
Professora de Geografia: D7
Professor de Ciências: D8
() Silêncio do(s) participante(s)
{ } Interrupção na fala do participante para expor algo mais
... Uma pausa para continuar a falar (pensamento para responder)
(...) Palavra ou frase inaudível
[] Risos ou falas simultâneas
[...] falas simultâneas

<u>Identificação da fita</u>
Entrevista com professores da Escola 2
Grupo 2
Município: Teresópolis
Duração: 1 hora, 10 minutos e 6 segundos

P: Eu vou falar muito pouco, eu só vou instigar vocês. A voz é de vocês. Se sintam à vontade; vocês podem falar entre vocês, contrapor, argumentar o que é falado. É um momento de discussão, a partir de vivências de vocês. Tudo bem? Eu vou começar com uma pergunta: Para vocês, o que é a leitura? Como vocês veem a questão da leitura na escola?

D16: Na minha disciplina...

P: Qual a sua disciplina?

D16: Matemática. Na minha disciplina, eu preciso entender a resposta que eu quero. Se você mudar uma palavra, dificilmente eles conseguem entender o enunciado. Se você colocar: arme e efetue, eles fazem. Se você colocar: adicione o número com o número tal, já não sabem fazer e me perguntam: “Adicionar é mais?”

P: Por que isso acontece?

D15: Acho que é por falta de atenção.

P: Falta de atenção?

D15: Eu acho que o formato que a gente está acostumado a trabalhar ali, a gente ainda não mostra o caminho. Nos últimos anos, no ensino da língua portuguesa, fala-se muito em contextualizar, mas a gente não sabe, de fato, como isso funciona e não sabe fazer. Então a gente sai atirando para todo lado. Eu trabalhei com alunos sobre a dengue.

P: Você é professora de português?

D15: (A professora faz sinal afirmativo com a cabeça.) Aí eu mostrei esse cartaz para eles e perguntei assim: “No cartaz, quem é responsável pelos ataques aéreos?” Responderam: “A dengue.” Eu percebi que estão confundindo a doença. Aí eu voltei e expliquei. Às vezes, para a gente está claro, mas para eles não... Onde está o erro aí? Para a gente, a ideia de ler e interpretar... eu acho que a gente não está conseguindo chegar exatamente ali.

D16: Se isso fosse dado mais vezes, até em matemática mesmo. Eles teriam que olhar, definir.

P: Todos os professores devem trabalhar leitura, é isso?

D16: Isso, com certeza. Eu vejo muito professor de português sair da mesmice. Mas a gente de outra disciplina, quero sair, mas não sei tanto dar outros métodos de forma que ele chegue àquela conclusão que eu quero. (...) Acho que todo professor trabalha com leitura, mas tem alguma coisa nesse mecanismo de leitura que a gente não está sabendo. Eu proponho diversos textos, diversos enunciados, mesmo que eles sejam trabalhados por meio de imagens, eles não deixam de ser textos. Tem algum mecanismo na leitura que a gente ainda não tomou posse para que possa dinamizar esse texto imenso em todas as disciplinas.

P: Como que é isso, D19?

D19: Eu acho que a gente é muito cobrado pelos pais, de um modo geral, do conteúdo em si. Toda vez que a gente trabalha com leitura, com texto ou alguma coisa desse tipo, tem que ser muito rápido – a gente passa muito pelas coisas. A gente deixa de dar tanta importância. A gente tem um projeto de poesia, tanto da Secretaria de Educação quanto da Olimpíada, mas nesse momento, nosso conteúdo, nosso tipo de produção é outro.

P: Como que é isso?

D19: A gente tem que trabalhar histórias em quadrinhos e tem também que ver poesia, mas tudo muito atropelado – eu vejo assim. A gente tem que dar conta de muita coisa além do conteúdo. Então, a gente acaba se atropelando, se tumultua e se perde, deixa de dar tanta importância, deixa de se aprofundar mais, de expandir mesmo o assunto, de repente ter outros horizontes. Acho que a gente deveria ter menos conteúdos, menos atribuições e dar mais importância à leitura.

D15: A leitura fica restrita à unidade escolar. Tem um perfil cultural que favorece ou prejudica segundo a nossa prática, né? Sei lá, às vezes fico pensando que isso nos entristece (...).

D16: A minha neta está aprendendo a ler; eu vejo que ela quer ler tudo, qualquer lugar em que ela pára, quer ler. Então eu acho que esse “encantar” da leitura vai se quebrando com o crescimento, com a massificação que a gente faz.

P: A gente quem?

D16: Eu acho que são os professores, a própria escola. Eu vejo assim: não criticando método de ensino, mas eu vejo muito professor de português correndo atrás de coisas diversificadas; eu vejo muito professor de história e geografia fazendo coisas diferenciadas e vejo uma porrada de professores que massificam mesmo. Gente, são quadros de dever para copiar, tanto na 5ª, 6ª, 7ª ou 8ª, de cópia. Coisa que, de repente, pense em casa um pouquinho e traga uma coisa diferente, uma reportagem. (...) E adulto não tem “saco”, imagine criança.

D15: A gente tem responsabilidade sobre isso sim. É igual à questão de ler – outro dia estava conversando com um professor amigo meu essa questão de leitura. Eu disse que eu, professora de literatura, não tinha lido nenhum dos livros extremamente chatos, mas que, por força da obrigação, e que não tenho coragem de passar para um aluno meu o livro que eu não gosto. Às vezes você acha que é isso que o aluno tem que ler. Eu acho um absurdo obrigar que o aluno leia um texto maçante.

D19: Sem atrativo.

D15: Passar livro para os alunos lerem, por exemplo. Na escola particular já há os livros a trabalhar por bimestre. A gente está tentando escolher um livro que eles gostem; eu acho que a gente peca por isso – acaba trazendo coisas que o aluno não gosta.

D16: A minha experiência em matemática é assim: eu não uso o livro com eles. Existe uma explicação do conteúdo que, se eu for ler com ele ou o aluno for ler, não abre a cabeça dele. Então, eu explico para eles, faço um resumo. (...)

D15: É muito técnico, né?

P: E aí, D17, como você vê essa questão de leitura? D17 é professora de matemática?

D17: Eu costumo até brincar com os alunos quando eu dou alguma coisa, explicando o enunciado e eu coloco uma palavra no quadro: bola. E eles leem “bola”. “Sabem o que é isso?” Isso é coisa do dia-a-dia. Leitura é isso: a gente ler e entender o que leu porque só juntar as letrinhas, isso não é leitura. E para matemática, é muito importante saber interpretar – o enunciado, os problemas -, porque muitas vezes não entendem qual operação têm que usar para resolver determinado problema. No dia 20 teremos maratona de matemática. Com outros professores, não vai ter participação nenhuma em leitura com eles; eles que vão ter que ler e resolver por conta deles. Então, quer dizer, qual a importância da leitura para a hora da resolução? Porque, se eles não entenderem o que está escrito, eles não conseguirão fazer a maratona. A leitura, eu tiro assim por mim, eu realmente não fui incentivada nas séries iniciais, não tenho hábito de leitura. Isso me faz falta. Às vezes, eu até quero ler, sei que vai ser importante para mim. Eu tenho um livro de matemática muito interessante, na minha área, que está lá guardado até hoje, ainda não peguei realmente para ler, por quê? Porque eu acredito que não fui incentivada. No tempo do Normal, fiz aquele Projeto Ciranda Cirandinha, eu adorei, porque a gente trabalhava com livros infantis e a gente via cada livro, sabe? Dava aquela vontade. Eu acho que é isso que às vezes falta nas séries iniciais, não só no C.A., que agora é 1º ano, mas permanecer isso na 1ª e 2ª séries, mantendo aquela alegria.

D14: Você, ao dar uma historinha para eles, não é uma coisa patética.

D17: Como está acontecendo com sua neta. Eles vão ter aquela vontade, aquela sede de correr atrás, e isso vai ajudar mais tarde.

P: Olha só, deixem eu perguntar: me pareceu que D15, quanto D17, tocaram fundo num assunto que é a questão de o professor, para trabalhar leitura, ele precisa gostar de ler, precisa ser leitor, é isso mesmo? Como vocês veem essa questão?

D15: Não acho que necessariamente, mas que deve se esforçar – não necessariamente gostar e ser leitor.

P: Você acha que é possível um professor trabalhar leitura sem ser leitor?

D15: Acho que ajuda. Por exemplo, eu sou leitora assídua, adoro ler, fui desenvolvida assim – não pela escola, em casa. Sempre comprava livros, fazia assinaturas de livros. Eu digo hoje para os meus alunos: “Não importa o que vocês estão lendo. Vocês têm que ler. Gosta de ler ‘CARAS’? Leia ‘CARAS’. Gosta de gibi? Vai ler gibi.” Eu acho que a gente segue um discurso reformado: “tem que ler grandes autores”. Tem que ler? Depois que criar afinidade, depois que está pronto. Quantas vezes eu leio ‘fulano’ e não entendo. Você tem que ler o que você sente prazer, né? Eu não consigo ver leitura, só naquele formato de livros, livro grosso, livro estrelado. Já tentei ler “Sertões” e não consegui. Era um tormento (...). E quando você lê e gosta, você passa isso para o aluno. Ele percebe pelo teu olhar. Quando eu falo de um livro que gostei, eles sentem que gostei. Já ‘comi’ livro. (...) Estava comentando outro dia com uma amiga minha: Comecei a ler “O caçador de pipas” e não queria parar.

P: O que é “O caçador de pipas?”

D15: É uma leitura extremamente que me atraiu. De repente, você vai ler... mas eu fui lendo, fui lendo e não queria parar. Então você passa isso para os outros.

D19: Dependendo do livro que a gente dá para o aluno...

P: D15 e D16 trouxeram a leitura num sentido mais amplo. Leitura não é só a leitura de livro. Como é a leitura nas disciplinas de vocês? Como vocês veem isso? D14 é professora de português; vocês que têm outras disciplinas; ou mesmo D14, que é professora de português – como vocês vêem essa questão das disciplinas em relação à leitura ou a leitura nos conteúdos dessas disciplinas?

D18: Eu sinto que há uma necessidade muito grande daquela leitura se tornar intensiva em função do distanciamento cultural das civilizações com que eles têm contato através dos livros. A gente sempre que pode utiliza muito imagem, filmes, textos não muito longos, sem muita informação. Agora, hoje em dia, há pouco mais de livros paradidáticos que dão um pouco de suporte para a gente fazer isso. O problema é a gente ter acesso a essas obras e poder trazer para o interior da sala de aula. Por exemplo, minha filha, com oito anos, trabalha muito com livrinhos paradidáticos, que abordam diversos assuntos, sem precisar ser um livro didático. Então, hoje acho que a dificuldade, para mim em história, é isso – material didático de leitura que tivesse uma linguagem mais acessível, com suporte. Não que eu ache que a gente tenha que abrir mão da linguagem mais técnica porque existem conceitos que são manejados no mundo inteiro e a gente tem que desenvolvê-los, eles fazem parte da sociedade civil. Dá

para criar uma conexão entre essas variadas formas de texto. Mas isso requer investimento, no nosso caso, um investimento no sentido de montar uma biblioteca, realmente funcional, não como acontece hoje – que são restos de obras ou obras que sobram do estoque ou obras que foram escolhidas fora da realidade(...). Não uma biblioteca assim, uma biblioteca mais orgânica, numa relação, mas mais efetiva com a realidade.

P: O que é a leitura em matemática, D17? Você já falou de certa forma quando falou dos problemas. Mas, o que você, professora de matemática, faz em relação à leitura para auxiliar os seus alunos no entendimento dos problemas – eu estou falando isso porque você falou da Olimpíada de Matemática.

D17: Bom, eu, de repente, quando eles falam que não entenderam, torno a ler, torno a tirar deles, mas às vezes, eu mesma acabo dando a resposta por não saber como ajudá-los. Tento correr atrás de outros conceitos já estudados para facilitar, colocar de forma diferente, mas é complicado.

D18: Desculpe a interrupção. Eu acho que esse “ensinar leitura” é muito complicado. Por exemplo, meu bloqueio é matemática. Eu tenho muita dificuldade em cálculo; tem uma parte da minha disciplina que é de estatística. No 8º ano trabalhei alguns problemas de estatística e os alunos disseram que não sabiam fazer; aquele texto dramático, a gente fez, mas eu confesso a vocês que eu ...

P: Você estava com um texto que tratava estatística na área de história?

D18: E as crianças e eu tínhamos que resolver aquele problema; tinha que achar um valor, uma série de incógnitas. Não sabia de onde saía aquele número e aí algumas crianças foram se interessando porque as coloquei para pensar; outras foram pensando junto (...) Uma experiência muito interessante.

D15: Quando eu falei que não vejo necessariamente, a gente se depara com muita gente que não lê. Eu não quero acreditar que todas essas pessoas que não lêem (todas elas) não vão poder incentivar o aluno a ler. Mas, por outro lado, ela admite isso e gostaria de ser uma leitora. (...) Acho que não tem que necessariamente estar atrelado. Não sei se estou falando bobagem, mas me parece muito, quando a pessoa atinge um patamar de estudo, que está tão acima, que não consegue falar com o aluno dela. Existe muito, o cara tem mestrado, doutorado e a aula dele é um saco. Mas, se ele tem toda essa bagagem, deveria ter mais facilidade. Eu não acho necessariamente que o professor leitor é aquele que vai incentivar; o professor pode não ser leitor e também incentivar.

D18: Incentivar, com certeza. Eu digo assim, o que eu acho que é difícil porque o texto que a matemática coloca para os alunos é um texto que não sei ler. Eu fiz um curso sobre um projeto no Estado que, enquanto estava aquela questão de texto, imagem, linguagem, construção de texto, eu não queria nem almoçar. Aí chega o professor e acaba ensinando a montar os grupos e esticou uma equação, que não sei para quê e disse que aquilo era o encaminhamento racional para formar os grupos que iriam atuar. Há certos textos que, se não tiver intimidade... Alguns tinham facilidade em matemática, e a gente desmembrou mais ou menos. (...)

D17: Em matemática tem muita linguagem abstrata. E isso, muitas vezes, para os alunos é muito complicado. (...) Esse conteúdo de 6ª série e 7ª série complica e eles não conseguem abstrair.

D14: É uma questão de interesse.

P: Como é isso, D14? Uma questão de interesse...

D14: Eu, por exemplo, não sou uma leitora de livros até porque minha vista não ajuda – embaralha, embaça. Eu já leio jornal, uma revista, alguns artigos da revista (dependendo do que for, do que me interessa). Não é uma leitura ...

D15: Clássica.

D14: Clássica.

D15: A linguagem é decisiva. Há muitas leituras que são textos, por exemplo, filosofia (...) Mas tem gente que consegue entrar naquele universo. (...)

D14: Eu acho que há muito o interesse. Já pensei muito em entender matemática, até mesmo por uma questão de vaidade (...). Enquanto eu não consigo calcular quantos quilômetros andei em relação ao quanto gastei de combustível... Soma daqui, subtrai dali e está na tua cara e aí entrei na conclusão de que ler faz bem, que consigo ler bem. Já entrei na fase de que não leio só o que tenho interesse, mas consigo ler o que devo ler. Então leio matemática, é uma linguagem, já que existem tantas linguagens.

D15: Eu tinha muita curiosidade de entender filosofia, aqueles gregos, os deuses, como surgiram. Daí eu ganhei o livro “A História dos Deuses”. Que cão! Eu lia, lia, aquilo enrolava, eu queria as explicações, (...) eu não conseguia mesmo com vontade. Li alguns, mas parei. Achei alguns livros mais técnicos, com linguagem mais letrada, mais difícil. É preciso uma linguagem mais voltada... A Ruth Rocha pega a história do Brasil e conta para criança, daí ela usa uma linguagem para isso.

(...)

P: Vocês falaram num determinado momento que dependia do interesse. Agora vocês já estão trazendo que não adianta só ter o interesse. O que existe na verdade? Por que D18 não consegue ler texto de matemática? Por que D15 não consegue ler o livro sobre a mitologia?

D18: Eu acredito na multiplicidade das inteligências. Eu não consigo olhar para o ser humano e não entender que nós todos não temos as mesmas habilidades. São habilidades que não estão desenvolvidas. (...) Já vi criança sacar de matemática, gráfico facilmente, sem ter tido histórico na escola. Então eu acredito na multiplicidade das inteligências; acho que a pessoa tem uma determinada tendência para lidar melhor com determinadas coisas. Eu também acho que a leitura não está vinculada só ao prazer. (...) Agora, eu acho que a leitura em si, porque não é só um instrumento de prazer, é um instrumento de entendimento, um instrumento de toque intelectual, de envolvimento, de aquisição de conhecimentos, conhecimentos que vão interferir na vida civil, então está além da questão do prazer.

D16: Acho que a gente tem mais dificuldade na sala de aula é facilitar.

P: A gente quem?

D16: Os professores, para atrair os alunos para a leitura.

(...)

D14: Acho que é questão de incentivo, de cultura. Como são os professores que estão buscando coisas novas.

D18: (...) Eu vou lendo, mostrando a gravura. Agora, eu sou leitora. (...) Por exemplo, “quem foi que perdeu?” Meu pai lia muito, minha mãe lê muito, tenho dois irmãos que lêem compulsivamente. Com certeza, a questão da família estimulando é certa.

(...)

P: Você está querendo dizer alguma coisa, D14?

D14: É sobre o incentivo da família. O pai ou a mãe pode até não ser leitor de livros, de enciclopédias, mas ele tem o hábito da leitura, de ler um jornal, no todo, a criança vai se familiarizando, vai buscando. Eu passo os olhos todo dia pelo jornal porque minha mãe é assinante, o filho percebe. Eu estou sempre com livro didático, buscando algo para a aula do dia seguinte, um dia, X virou para mim e disse: “Mãe, você gosta muito de ler?” Eu falei assim: “Não, mamãe é obrigada a ler, porque a gente precisa ler para se atualizar, para a vida da gente”. E minha filha, ao contrário de mim – que não gosto de ler por causa da minha dificuldade de visão -, é uma leitora porque é estimulada na escola. Além de ver a gente passando os olhos pela leitura, na escola ela tem este estímulo. Agora, na escola pública já é mais complicado.

P: Eu queria trazer essa discussão para a escola pública. Vocês falaram da dificuldade da infraestrutura na escola, mas ao mesmo tempo vocês estão, volta e meia, se referindo ao fato de que a escola é o lugar de estímulo à leitura. De diferentes formas vocês falaram isso. Eu pergunto a vocês: existe uma política da escola em relação à leitura?

D15: Em língua portuguesa, já há alguns anos que sacudiram a gente, botaram a gente bem louquinha, tipo: “tudo o que vocês estão fazendo está errado”. Não sei se você viveu isso, mas chegou uma hora que diziam que estava tudo errado, pára tudo. (...) A partir daquele momento, tudo que a gente fazia, a gente se questionava: é assim, não é, o que é gramática contextualizada? Não pode mais falar em gramática? Vai dar? Decidiu-se que no 6º ano, antigamente 5ª série, não se falaria, não se ensinaria (gramática). Fizemos isso um ano. Vai dar nome ou não vai dar nome? A gente está assim: está atirando, não sabe se está certo; ficamos uns três anos sem livro porque o que escolhemos não veio. Agora veio outra escolha, é um livro difícil, você tem que traduzir o enunciado com o aluno para ele fazer. A escola, dentro desse momento todo, chegou à conclusão que: priorizar a leitura e escrita – dar gramática, entre aspas, contextualizada, sem assustar, sem apavorar. Dentro disso nós temos atividades que a gente desenvolve, como o festival de poesia; todo trimestre temos um livro para ler. Então a escola já está buscando. (...) Como eu faço a leitura na sala? Oral. Faço as intervenções, faço os comentários(...) Isso a gente já vive fazendo nos últimos anos. Sobrou um tempo, pára um pouquinho, também não esquento muito.

D19: Mas a maioria dos professores tem feito isso, escolhido um livro.

P: Os professores de português?

D19: De português.

P: Então é uma orientação do colégio para que os professores de português trabalhem...?

D15: Na medida em que começamos a trazer, outros trouxeram. Como agora tem o livro, ali tem a sugestão. A gente escolhe livro, eu compro, eu tiro xerox. (...) Como eu ia fazer integração com aluno, cada um lendo um livro? A partir de agora, todo mundo faz mesmo.

P: Em relação ao colégio como um todo, como vocês veem isso: vocês veem que é possível o colégio ter uma política de leitura, não só em relação à disciplina de língua portuguesa, à área de linguagem? E a escola como um todo, vocês veem possibilidade de a escola ter uma política de leitura? Incentivar a leitura?

D17: Eu acho que sim. A gente tem que aprender. De repente, a gente não faz porque eu, como estava pensando, tem vários livros de historinha de matemática...

P: D15 falou, assim claramente, que foi dito para vocês que estavam fazendo tudo errado. Mas não disseram como seria o certo, como poderia ser feito. Eu quero retomar isto para perguntar o seguinte: Como vocês veem a questão da formação continuada?

D16: Você quer dizer de a gente estar sempre estudando, é isso?

P: É, a própria Secretaria... Como vocês veem isso?

D15: Isso já foi dito por nós, professores de português, em vários momentos, o seguinte: que a gente não aguenta mais aquelas historinhas. A pessoa dá um monte de coisas sem solução e a gente volta para a sala do mesmo jeito. Já que está errado, qual seria a maneira? Nós precisaríamos desse suporte que a gente sabe que é de verdade – que estão estudando, tentando, mas ainda não chegaram. E, o mais próximo que chegaram até agora dessa resposta é o projeto diferenciado, que o que a D17 faz que dá certo dela, ela está passando para os outros – essa é a troca.

P: Como vocês imaginam que isso poderia ser feito, já que para vocês, segundo eu entendi, é importante?

D14: Deveria acontecer em forma de oficinas voltadas para essa questão. Individualmente, cada um tenta, dentro de seu espaço e seu momento, estudar e se aprimorar e tudo mais.

D17: Por exemplo, tenho dificuldade em explicar *potenciação*, então eles vêm com um joguinho, uma maneira que ilumina, bem melhor do que palestras. A gente também nunca está satisfeito com tudo, né? Não é ainda o ideal, mas também, como a gente vai saber o ideal dentro da sala de aula?

P: É isso que estou perguntando: o que é o ideal?

D17: O ideal a gente tem que buscar mesmo.

P: A gente como? É individual, é a escola? Como é isso?

D17: Acho que na escola e individualmente. Vamos botar o 6º ano, nós temos quatro turmas aqui – uma boa, uma média, uma horrível, então como você vai usar uma receita? Você dá a mesma para todo mundo da sala?

D15: No final, você entra em sala, dá uma aula, os alunos estão ouvindo o que está falando e você sai dali com a sensação da missão cumprida. Isso não acontece todo dia.

P: Isso acontece todo dia com todo mundo? A questão é: formação continuada. Qual é o ideal da formação continuada?

D16: Oficina, educação.

D18: Naquela questão que tudo que se fazia estava errado, quer ver um exemplo clássico? Há algum tempo atrás você dava uma prova de múltipla escolha, era execrado. Agora a gente tem que dar porque as avaliações do governo são todas assim. Você tem que preparar seu aluno para fazer só prova de marcar. Você só vai dar prova de marcar? Não. Mas você tem que voltar para esse fim porque agora é cobrado assim. Então você sai de um pólo, vai até outro, completamente díspares: você estava no dissertativo e agora está no múltipla escolha.

P: Vocês são preparadas para isso?

D15: Não. No ano passado fizemos uma prévia, passou a maratona da língua portuguesa. A gente faz uma prévia da escola, depois vem a da Secretaria para finalmente fazer a maratona. (...) Essa coordenação de português, dá solução? Não, mas ajuda muito porque troca experiência. Esse ano tem de matemática. Eu não fico tão solta. Por que o que acontecia antes? Eu dava meu conteúdo nas minhas salas, você dava teu conteúdo nas tuas salas. Se a gente quisesse dar um apoio, não podia porque estava diferente dentro de uma mesma escola, no mesmo turno, se trocasse de turno então... Agora está mais unida. Isso ajuda. Isso já é um ganho da escola e da Secretaria de Educação, já é uma conquista – a gente não está tão solta no ambiente.

P: Então vocês veem necessidade de a escola ter essas questões claras, acompanhando vocês, ouvindo vocês? É isso que vocês estão dizendo? Eu estou tentando organizar na minha cabeça o que vocês estão trazendo para cá. Vocês entendem que, se a escola tiver claro o que ela quer – esse é um passo? E ter o apoio para que vocês trabalhem, para que vocês desenvolvam, mas que vocês sejam ouvidos? É isso que estão me dizendo, ou não?

D16: Eu não entendi.

D15: Eu acho que a gente é ouvido pelo coordenador da área.

P: Vocês estão dizendo que em português e matemática isso é recente, porque passou a ter uma coordenação. Vocês estão se sentindo mais amparadas por causa disso. E porque têm alguém com vocês, mas só está acontecendo em português e matemática, é isso? Eu quero retomar também outra questão que D18 trouxe: que tem que haver um momento, um fórum, em que os professores tenham possibilidade de discutir a questão da leitura mesmo; o que cada um, na sua disciplina, vê como leitura. Como vocês veem isso? Vocês acham que a leitura é diferenciada de uma disciplina para outra? Vocês acham que há necessidade de pararem mais para refletir sobre isso?

D15: Eu não vejo a leitura diferenciada de uma disciplina para outra, não. Eu vejo um professor diferenciado.

D14: Uma coisa que a gente tem discutido em língua portuguesa desde o ano passado é que a gente está preso a só este professor trabalhar leitura. Nós tínhamos que fechar um consenso com todos os professores que o aluno leia em todas as disciplinas. Nós gostaríamos que o aluno não desse respostas completas só nas provas de português; que desse resposta completa na prova de história, de matemática. Nós gostaríamos que os erros de português, nas outras disciplinas, também fossem

descontados porque senão o aluno acha que só tem que escrever direito na aula. Está aí uma coisa que a gente tem que falar muito: o que todo professor pode fazer pela leitura. D16 falou no segundo momento que a gente teria que amarrar isso em toda disciplina. Todo mundo deveria estar junto; a escola fecharia no mesmo foco. Há professores que não aceitam descontar os erros, só marcam ou comentam (...). E o aluno continua respondendo de qualquer maneira.

P: Vocês gostariam de acrescentar alguma coisa? Alguma coisa que vocês não pontuaram?

(...)

P: Então, quero agradecer a vocês...

APÊNDICE I – Entrevistas Individuais

LEGENDAS
Pesquisadora: P
<u>Escola 1</u>
Professora de Ensino Religioso: D2
Professora de Matemática: D3
Professora de Matemática: D4
Professor de Educação Física: D6
Professora de Geografia: D7
Professor de Ciências: D8
<u>Escola 2</u>
Professora de Português: D9
Professora de Educação Física: D10
Professora de Matemática: D11
Professora de Inglês: D13
Professora de Português: D14
Professora de Português: D15
Professora de Matemática: D16
Professora de Matemática: D17
Professora de História: D18
Professora de Português: D19
() Silêncio do(s) participante(s) { } Interrupção na fala do participante para expor algo mais ... Uma pausa para continuar a falar (pensamento para responder) (...) Palavra ou frase inaudível [] Risos ou falas simultâneas [...] falas simultâneas

Entrevistas

Escola 1

P – Fala um pouquinho pra mim da sua história de vida como leitora. Como foram seus primeiros contatos com a leitura? Foi só quando você entrou na escola? Você já tinha esse contato em casa? Como é que era isso?

D2 – Começou em casa mesmo, antes de ir para a escola. Eu adorava gibis. Então, na fase dos sete anos, enquanto a maioria das crianças pedia brinquedos, eu pedia gibi, já estava iniciando em gibi. Toda a banca de jornal, eu pedia a minha mãe que comprasse um gibi. Adorava, eu decorava tudo rapidinho. Enquanto não terminava, eu não sossegava. Até hoje eu lembro de historinhas do Gato Félix, da Mônica, do Tio Patinhas, era um dos meus preferidos, né []. Sempre gostei de ler, desde pequenininha, e aprendi a ler em casa. Eu não fiz alfabetização na escola, fui direto para a primeira série. Fiz aquele teste de nível e fui direito para a primeira série. E uma amiguinha nossa, que estava no curso de formação de professores, ela foi me ajudando em casa. Nessa época que eu já gostava de ler, então ela brincava de escolinha, praticamente, e com isso eu aprendi a ler. E lia as histórias em quadrinhos para praticar a leitura. Fui para a escola direto para a primeira série.

P – O que você acha que despertou esse olhar para a leitura? Você disse que adorava história em quadrinhos, né? Foi alguém, você se lembra de alguém ter incentivado você? Tinha alguma coisa que atraía você, como é que foi isso?

D2 – Eu acho que não foi influência de alguém, não. Eu me lembro dos anúncios da televisão; gostava muito do comercial dos almanaques e aquilo me despertava a curiosidade. Via que era legal, que era interessante, que me divertia, via as figuras. E a linguagem era simples, via naqueles balõezinhos. Então foi muito meu mesmo, muito pessoal, não foi estimulado por ninguém não. Começou comigo mesmo e, gradativamente, depois que entrei na escola, comecei a ler Monteiro Lobato e fui passando para as leituras juvenis, saindo aos poucos da leitura dos quadrinhos. História em quadrinhos é bom, né? Muito legalzinho.

P – É bom sim. Aí você já falou que, quando você entrou na escola, você diversificou suas leituras, né? Mais uma vez eu pergunto: você teve a influência de alguém?

D2 – Depois que eu entrei na escola, sim. Algumas professoras comentavam de um livro, de uma história, às vezes até um pedaço, um pequeno trecho do livrinho, e aquilo já despertava a minha curiosidade de pegar aquele livro e ler, que era o que a gente fazia: pequenos trechinhos de Monteiro Lobato, né, nas séries iniciais, então eu já ficava com a curiosidade de pegar o livro de Monteiro Lobato para ler. Eu ouvia falar muito em Jorge Amado. Eu lembro que eu lia livros de Jorge Amado em idade bem menor do que outras pessoas costumam ler, né? Às vezes, quando chegam na adolescência, numa certa idade, e eu com dez, onze anos, eu já tinha o interesse de ler Jorge Amado. Até Ernest Hemingway, eu lembro de na quinta série ter lido Ernest Hemingway e ninguém sabia o que que era aquilo, achavam complicado demais []. E eu adorei. Então foi, assim, evoluindo gradativamente, até que bem rápido, um pouco além do geral, dos jovens, do interesse pela leitura.

P – Na fase de primeira à quarta, você se lembra de alguma situação de leitura que tenha marcado você?

D2 - Lembro da professora Edinar Corradini, né, muito conhecida aqui na cidade, ela deu aula pra gente nessa época, e pediu que lesse Pollyanna. E Pollyanna foi muito marcante pra mim, eu lembro que nós montamos um grupinho de teatro e dramatizamos a cena da Pollyanna. Eu fui a Tia Polly na

época, e eu ajudei a organizar aquilo tudo, o grupinho, e foi bem legal. Foi uma leitura que ficou marcada em mim e eu indico sempre, gosto muito. Então, foi o que mais marcou.

P – E depois, quando você entrou na quinta à oitava, como é que foi?

D2 – Esse da Pollyanna foi na quinta mesmo, bem no início. Depois, eu só lembro que, gradativamente, a gente ía aumentando, né, mas sempre trabalhando...e eu fui muito estimulada pelos professores também, até em disciplinas diferentes eles íam trabalhando em cima dos livros. Esse caso da Pollyanna foi em moral e cívica, não foi nem em português, foi na disciplina de moral e cívica. Tinha uma professora de história que indicava Anne Frank e as de português sempre faziam um trabalho de coleções de leitura juvenil, né, aquelas coleções que vendiam até na banca, então eram muitos trabalhos em cima dessas leituras, né...O Menino do Dedo Verde, né, é marcante, né, uma coisa que todo mundo lê. Então, várias disciplinas sempre procuravam estimular a leitura, trabalhavam em cima de livros, e sempre foram muito bons. Tenho boas lembranças desses trabalhos dessa época.

P – E depois, quando você foi para o segundo grau?

D2 – O ensino médio, né? No ensino médio, eu não sei se foi tão estimulado assim não porque eles trabalhavam os textos prontos que eles levavam, né, e como eu fiz o normal, o ensino médio normal, todos os livros eram mais técnicos, né...Emílio Ferreira, tudo que tinha a ver com a disciplina, com a didática, então não era, assim, aquela leitura agradável, aquela que trazia um certo prazer, assim, é aquela história do bife de fígado, você já viu? [] Ah, come isso que isso é bom! Não é tão agradável! Eu sabia que aquilo tinha uma certa utilidade pra carreira que eu ía seguir, pro trabalho que eu ía fazer depois, mas não era aquela leitura agradável...Augusto Cury, são técnicos, são mais voltados para alguma coisa, assim, aquele: Quem Ama, Educa, foi um dos que eu mais gostei, eu achei a maneira dele escrever bem agradável, e ele ía colocando ali relatos de experiência, isso também prende também o leitor, mesmo sendo uma leitura técnica, torna agradável, né? As experiências melhores foram no ensino fundamental. Não no ensino médio, nem na faculdade.

P – Pois é, e na faculdade, como é que foi? A leitura continuou sendo técnica?

D2 – Sim, no meu caso foi.

P – Mas você lia a leitura técnica porque era indicação dos seus professores. Independente disso, você não lia mais nada?

D2 – Lia sim.

P – Qual o tipo de leitura que mais agrada você?

D2 – Atualmente, os suspenses, os de mistério...Agatha Christie, Holmes [], eu gosto. Eu gosto de Paulo Coelho também. Li vários livros dele, a coleção toda.

P – Como é que você estabelece essa relação dessa leitora, que começou lá, encantada pelos gibis, histórias em quadrinhos, e hoje, essa leitora que gosta de Agatha Christie e Paulo Coelho. Você vê alguma relação?

D2 – Eu acho que sim.

P – Como que é isso?

D2 – Tem tudo a ver sim porque apesar da gente, assim, evoluir ao longo do ano, as decisões, a maturidade, acho que tem alguma coisa a ver. É uma leitura mais adulta, mas tem muito a ver com aquelas história em quadrinhos, que dá prazer. Eu lembro que o Tio Patinhas tinha sempre um mistério para resolver, eles iam para uma aventura, buscar um tesouro, aquela coisa toda. Na Agatha Christie, a gente vê isso, aquele mistério, aquele enigma, aquela aventura. O Sherlock Holmes também, né? Até o Paulo Coelho, quando ele relata aquelas viagens, né...As Walkírias, toda aquela experiência num lugar diferente, O Diário de um Mago, né, o caminho de Compostela, tem sempre aquela coisa da aventura, de viajar e ter sempre algo, assim, de tentar descobrir, isso prende muito a leitura. Então, eu não mudei muito no meu estilo, só amadureceu. Mas o interesse são parecidos [].

P – E na sua vida atual, você já falou que tem a preferência por leitura não profissional, não técnica. E a leitura técnica, você faz alguma leitura técnica?

D2 – Faço sim.

P – Por exemplo?

D2 – Eu trabalho com ensino religioso atualmente, né, então eu tô ainda fazendo um cursinho de teologia, busco muita coisa dentro desse tema, né, a história da igreja, as escrituras, as pesquisas, as descobertas, né, a área, o que os historiadores descobriram, né, comprovado cientificamente ou não, as leituras bíblicas, então eu tô sempre lendo, tanto artigos de revista quanto livros mesmo. Atualmente, eu peguei um que fala das pesquisas em cima do evangelho de João, fazendo um paralelo com o Jerusalém e a evangelização no ocidente, o que ficou daquilo ou não, o que foi realmente escrito por João, seus discípulos, né, que os historiadores descobriram que trechos da Bíblia não foram escritos por ele, mas sim por discípulos dele. Então, isso é uma leitura técnica na minha disciplina. Eu faço leitura técnica das outras religiões, budismo, então tô sempre procurando livros que falam sobre a religiosidade no mundo, a espiritualidade. Isso, para mim agora, é técnico, por causa da área que tô atuando atualmente.

P – E da área da educação, você vê alguma coisa, tem lido?

D2 – Da educação, o último que eu li, assim, em educação geral, é o do Augusto Cury, né, li dois livros recente dele, Pais Brilhantes, Professores Fascinantes, alguma coisa assim. E o último que eu peguei para ler, nessas últimas férias, foi aquele: Jesus, o Mestre dos Mestres. Também tem a ver e fala da pedagogia, de como ele usou para ensinar, né. Às vezes, se até as faculdades usassem as técnicas que eles usavam com seus discípulos, as aulas seriam muito melhores, né? Ele conseguiu convencer tanto aqueles homens, que eles aplicaram aquilo na prática, foi um assimilar totalmente, né. E mostra umas dicas boas da pedagogia em como ensinar. Tem a ver com a teologia e com a educação em geral, né, para professores?

P – Como é que você tem acesso a esses livros? Alguém indica para você, você vê na internet, como é isso?

D2 – Eu ouço alguém comentando sobre um livro e desperta meu interesse; eu vejo anunciando; na internet, eu procuro também, quando tem um tema, aí eu procuro na internet, vejo o que tá sendo indicado. Aí, varia muito.

P – Pra você, internet também é leitura ou não é? Existe uma relação da internet com a leitura?

D2 – Existe sim, mas, pra mim, não me atrai não. Não gosto de buscar a internet para ler, para buscar a leitura. As novas gerações até usam, mas isso é prática deles. Mas, pra mim, prefiro pegar o livro na mão mesmo e ler. Assim, a internet é quando eu não tenho como procurar aquilo, é uma fonte, né, então eu vou lá e vejo o que eu posso ler e o que tá sendo indicado. Usar como leitura, eu não costumo usar.

P – Olha só, eu vou voltar à questão dos gibis, que acho que foi o que mais marcou, né? Essa leitora de gibis, encantada pelos gibis, como é que ela se manifesta na professora? Você acha que existe alguma relação no seu dia-a-dia? Você trabalha a leitura em sala de aula? Como é que é isso? Ou não há?

D2 – Aí eu não sei não. Acho até que, quando eu trabalhava no primeiro segmento, com as criancinhas menores, até usava sim porque usava situações do cotidiano para comparar com os personagens, assim...Pôxa, parece até aquele personagem. Aí quando a criança conhecia, eu falava: Faz isso, isso e isso...uma lição de alguma historinha, de algum personagem que tem uma característica marcante, tipo a Magali, o Cascão, a criança que troca a letra, o Cebolinha. Então, eu brincava muito com isso e até despertava a curiosidade deles de conhecer o personagem porque eu comentava, né? Mas, acredito que, agora, com os adolescentes, eu acredito que, não sei, não lembro se tem alguma relação não. Com eles, eu procuro, quando trabalho diferentes temas, indicar livros sérios, mais clássicos, que tenham a ver com aquilo que a gente tá trabalhando. Aí eu até pergunto: Vocês já leram, sabe de alguém que leu...quando eu trabalhei um filme com eles no terceiro bimestre, um filme que falava sobre a educação, não sei se você conhece, Escritores da Liberdade...

P – Não.

D2 – Ah, então procura ver, é muito legal e tem até a ver com isso porque uma professora conseguiu mudar um grupo de jovens envolvidos com gangues, com drogas, através do estímulo à leitura.

P – Interessante, e onde eu consigo?

D2 – Na locadora tem. Então eram alunos muito rebeldes e ela sugere O Diário de Anne Frank, da gangue dos nazistas, né, ela compara a gangue e a perseguição racial, que era uma coisa que eles viviam muito ali também, e ela dá um diário para que eles escrevessem um pouco da vida deles também, sem obrigar a nada. E começam a escrever. E isso se transformou num livro. Existe esse livro mesmo, é uma história real, baseado em fatos reais. Esse livro é O Diário dos Escritores da Liberdade. E então, quando eu comentei com eles sobre o local, comecei a perguntar se eles estudaram a história, se eles leram o livro de Anne Frank, fui contando as passagens e eles se interessaram. A biblioteca municipal emprestou todos os livros naquela semana para eles, então, foi sinal de que eles foram. Aí um outro, na semana seguinte, veio trazer para mim: Professora, aqui, ganhei de um amigo do meu pai, que já leu e me deu o livro...deu o livro para ele ler. Se interessaram em ler e é um clássico. A

gente trabalhou, nessa época, a Declaração Universal dos Direitos Humanos em prol desse filme. A gente foi trabalhando a cidadania, várias coisas, e bem relacionadas a valores. Eles se interessaram, pegaram o livro para ler e foi bem legal.

P – No sexto ano?

D2 – Isso foi na sétima e na oitava...oitavo e nono anos, né?

P – No sexto ano até que não trabalhei ligada a algum livro não, literatura não, que eu indicasse para eles não...mas eles se interessam até por parábolas bíblicas, quando eu falo assim: Você conhece aquela historinha...e conto uma parábola, para os curiosos, eu boto no quadro onde tá aquela citação para eles pesquisarem ou personagens bíblicos, que é o que eu trabalho com eles...Davi, Golias, a Arca de Noé, Adão e Eva, os que se destacaram mais, qual a lição que a gente tira deles, a moral, a lição de vida. Então, quando eu cito eles, eu lembro que eles comentam...chega na aula seguinte, eles dizem que leram a passagem em casa.

P – Você tem alguma forma de trabalhar esses textos, por exemplo, as parábolas, como você costuma fazer, principalmente no sexto ano?

D2 – No início do ano, para não ficar aquela leitura cansativa, eu trago livrinhos que têm na papelaria mesmo...não tem esses livrinhos com historinhas bíblicas? Divido-os em grupos para cada um ler e monto uma história, qual a lição principal da história, o trechinho que mais chamou a atenção. Cada grupo faz um trabalhinho diferente e apresenta para a turma a sua história. Cada um tem um personagem diferente, aí eles apresentam para que a turma conheça. E eles mesmos tiram a essência daquilo, o trechinho que mais gostou daquela história, qual a moral da história, o que aquele personagem ensina, dessa maneira. Mais tarde, começo a usar trechinhos, né, parábolas bíblicas e aí cada um procura. Às vezes, a gente até vai para fora, no pátio, em grupos, e cada um leva um evangelho ou pegam na biblioteca, pegam e lê, e depois a gente partilha aquilo junto. Deixo eles bem à vontade para ler. E, quando eu posso, eu trago textinhos. Trago o textinho com o resuminho daquela passagem e questões para reflexão daquela passagem.

P – Esse trabalho é feito individualmente, dos textos?

D2 – Também, pode ser duplas, gosto que eles troquem idéias, o que que cada um achou, qual a lição, como que aquilo se aplica à realidade, então eu prefiro que eles troquem entre eles, debatam, partilhem, né?

P – Esse trabalho que você faz, você aplica a partir de quê? Você teve alguma orientação no seu curso graduação? Você disse que fez normal, ou no normal? Ou você faz porque você entende que deve ser feito assim? Ou foi na formação continuada? Como é que foi, como é que é isso?

D2 – Olha, eu acho que é um pouquinho de cada. E com a experiência, a gente vai tendo novas idéias, vendo alguma experiência que deu certo, a gente repete, mas eu lembro que, na formação continuada, eu fiz o PROFA, não sei se você conhece esse curso...

P – Conheço.

D2 – O PROFA me ajudou muito, assim, a estimular uma variedade maior de textos, né, não trabalhar com uma linha, então ele mostra o que desperta o interesse no aluno, né, coisas aplicadas à realidade. A partir dali, fui fazendo experiências na minha sala de aula, com o primeiro segmento, então eu via a coisa dando certo. Uma vez eu trouxe bulas de remédio para trabalhar com eles em sala de aula... Vocês já viram isso em casa? O que é isso? Já, já vim sim. O pai e mãe costumam ler? Acho que não. Então, como que aquilo aplica à realidade da leitura... instruções de jogos, regras de jogos, dentro de caixinha vem sempre a regra de como jogar. E eu trabalhava isso com eles também. Então, isso era uma interpretação das coisas do cotidiano. Eu trazia instruções de como preparar um alimento. Procurei variar muito e isso foi indicado pelo PROFA, fui pegando nessa formação continuada, fazia a experiência na sala de aula e via que dava certo. Era agradável, diferente, não ficava maçante, cansativo. Isso foi nas séries iniciais. E eu tenho a impressão de que todos os meus alunos gostavam muito de ler, conseguia despertar isso neles, né. Eu acho até que te contei, naquela primeira fase, da caixinha de livros que eu tinha na sala de aula, né?

P – Falou.

D2 – E eles ficavam ansiosos no dia que pegavam livrinhos para levar para casa. Quem pegava o livrinho queria que eu lesse na hora da leitura: Professora, conta pra turma que o livrinho é legal... sinal que já tinham lido em casa. Cada dia eu pegava um, no momento da leitura e partilhava para a turma toda aquele livro. Então quando era um, naquela semana, que chamou mais a atenção da turma, o que foi mais interessante, na semana seguinte eu pegava aquele livro porque eles corriam para pegar o que mais chamou a atenção deles. Então, assim, importante eu achava que era ter essa leitura variada, não um estilo só, e aplicar à realidade deles. Então, é isso que eu procuro fazer até agora. Como a disciplina é de ensino religioso, pego alguma coisa da Bíblia, pego textos, de internet mesmo, de como conviver, cada dia leio um textinho pra ver o que tem a ver com a nossa vida, como aplicar isso, o cotidiano.

P – Então, você considera que o que foi mais... pra ver se eu entendi, tá, D2...

D2 – Acho que fui muito objetiva, né?

P – Não, não é a questão de ser objetiva, é pra eu entender mesmo... essa atividade de formação continuada que você teve, foi o que você teve de mais significativo para auxiliar você na sala de aula, lidando com leitura?

D2 – Nos últimos anos, sim. Como eu estava na prática, comparando com o que eu tive na faculdade, acredito que no PROFA eu tive um estímulo maior, um pouco mais direto, né, dicas mais objetivas, não ficou naquela coisa da teoria. Mesmo quando a gente tem didática no normal, lá também tem a parte de metodologias e tudo... eu acho que não são tão diretas, sugestões mesmo. São receitinhas de bolos e são muito boas pra quem tá começando, né? Na primeira receita, fica meio perdido, depois pode acrescentar novos ingredientes, né? Então, pra mim, foi o comezinho, a receitinha de bolo pronta, peguei, fui aplicando e adaptando, na medida em que ia dando certo. Foi legal, foi o que me deu uma base legal para estímulo à leitura. Bem interessante.

P – E agora, que você está no segundo segmento, você teve alguma atividade de formação continuada que auxiliasse você no lidar dentro da sala de aula? No lidar com a leitura, alguma coisa que tenha marcado você?

D2 – Bom, nós tivemos dois encontros, na chamada Experienciar, um encontro de trocas de experiências, né, entre os professores da disciplina e esses dois encontros foram bem legais, de partilhar um pouco o que deu certo ou não. E nossos coordenadores das disciplinas também, da Secretaria de Educação, eles procuram ajudar bastante também. Então eles estão fornecendo um material bem interessante para trabalhar, em sala de aula mesmo, e sempre comenta, indica alguma coisa em cima daquele material. Por exemplo, a gente tem recebido também aquele jornal Mundo Jovem, não sei se você conhece, que parece mais uma revistinha, que tem diversos temas sobre as disciplinas, mais relacionado à juventude, voltado para o jovem: família, sexualidade, espiritualidade, drogas, violências. São bem legais e trazem textos...tem até um que trabalhei, o último, tenho até uma cópia aqui, não sei se você quer que eu foque mais o sexto ano, mas para eles também dá. Tem o livro do adolescente, cada página é um tema diferente. Pequeninho, um balãozinho, numa história em quadrinhos []. São uns balõesinhos, com os personagens conversando e bate umas questões para reflexão, na linguagem que pode ser usada, até usei a autoestima, dali, usando a revistinha, família também tirei dali. Então é um material que é oferecido pra gente e através desses encontros, o Experienciar, a gente troca idéias, troca sugestões, para estímulo à leitura...um texto diferente, uma atividade.

P – Você falou que, quando você mencionou, né, com os estudantes, O Diário de Anne Frank, na biblioteca municipal esgotou, né? Você tem o hábito de ir à biblioteca?

D2 – Sim.

P – Como é que é isso, esse seu lidar com a biblioteca? Você frequenta bastante a biblioteca? Que biblioteca é essa? Como é que é isso?

D2 – Olha, a nossa biblioteca da escola não é muito boa não. São só para livros didáticos mesmo, para literatura não tem quase nada. Mas eu tenho minha fichinha na biblioteca municipal e é bem ativa. Em época que eu tô trabalhando demais, fica difícil pegar um livro para ler porque a gente leva muito trabalho pra casa, então, pra sobrar um tempinho para leitura, é difícil, né? A não ser quando tem um feriadão ou férias...nas férias eu pego uns três livros emprestados lá. Pego, pelo menos, três livros em janeiro, nas férias, para ler. Esses da Agatha Christie, do Sherlock Holmes, são todos emprestados da biblioteca. Não comprei nenhum deles, são todos emprestados.

P – Então, na maioria das vezes, os livros que você lê são emprestados?

D2 – São emprestados.

P – Mesmo os da área profissional, da área técnica?

D2 – Não. Os do Augusto Cury eu comprei. Paulo Coelho também eu tenho comprado, só peguei dois na biblioteca. Sempre que eu vejo, assim, promoções na banca, lançamento de coleções, eu compro e tenho em casa. Esses outros que eu leio são sempre da biblioteca. Os livros da área técnica, às vezes a

gente não tem facilidade de encontrar livros atualizados, né, eles são mais antigos, não é fácil de você ir lá pegar. Mas os atuais eu compro, eu tenho comigo.

P – E nas horas de lazer, o que você faz?

D2 – Tenho poucas horas de lazer []. Eu sou do tipo que estou trabalhando até nas horas de descanso. Estou sempre fazendo alguma coisa. Pra casa ou alguma coisa de escola que levo pra casa ou trabalhos voluntários, eu gosto de freqüentar alguns grupos na igreja. Dou aulas de catequese. Eu trabalho com um grupo da obra social, instituições. Isso, pra mim, é um pouco de lazer, gosto de fazer voluntariamente. Então eu faço trabalhos comunitários. Trabalho com grupos de jovens, nos fins de semana. Nem em fim de semana eu descanso direito, eu gosto de fazer isso. Eu vejo muitos filmes também, pra descansar um pouquinho, alugo uns dvds e vejo. Quando não tô lendo, gosto de ver filmes.

P – Tem alguma coisa mais relacionada à leitura, sua história como leitora, a sua relação de leitora como professora, por exemplo, deixa eu fazer um pergunta que me ocorreu agora: você acha que o professor, para trabalhar leitura, ele precisa ser leitor?

D2 – Eu não sei se precisa ser, mas eu acho que ajuda. Um professor que é leitor, que gosta de ler, que ler por prazer, ele passa isso para os alunos. Pelo menos vai tentar, mesmo que não consiga contagiar todos, um certo momento ele vai contagiar porque ele vai falar de uma experiência legal, vai falar da maneira que ele sentiu quando tava lendo, então desperta o interesse do aluno. Já o professor que não tem esse prazer na leitura, que não é uma prática, ele pode até comentar, mas não vai passar de uma maneira contagiante para o aluno. Não necessariamente precisa, mas ajuda, que é um componente a mais para estimular a leitura do aluno, para ter interesse.

P – Você gostaria de acrescentar alguma coisa? Alguma coisa não ficou muito clara ou você deixou de dizer?

D2 – P, acredito que não. Eu só acho, assim, que as novas gerações não estejam lendo, como na minha época, e isso tá afetando demais. E isso é visível, né, a questão do vocabulário, da cultura...a gente vê isso muito nos jovens. Eu acho que quando eu tinha a idade desses adolescentes, eu tinha muito mais conhecimento de coisas do mundo inteiro, de cultura em geral, por esse meu interesse de ler, né, o vocabulário, do que eles estão tendo agora. Então, isso é lamentável. O que a gente puder fazer, né, os professores, pra estimular essa leitura, pra voltar, pra resgatar, de uma maneira que seja posta em prática, eu acho que isso é muito válido. Devia ter mesmo esse interesse de resgatar o interesse pela leitura. Isso eu vejo até mesmo nos meus filhos; a minha filha tá com vinte anos e tá terminando o ensino médio agora e às vezes eu falo alguma palavra e ela fala: O que que é isso? E eu falo: Puxa, você tem certeza que não sabe o que é isso? Não. Uma coisa que, para mim, já era muito conhecida, acho que desde jovem eu já sabia aquele significado. Então, os jovens, de repente a gente usa termos, palavras que, quem é leitor, assíduo, vai ter conhecimento daquilo e criar mais vocabulário, do que essas gerações, que não estão fazendo isso.

P – E você atribui isso a quê?

D2 – Talvez a internet...[]. Talvez não seja a grande vilã, mas eu acho que dá uma certa preguiça, tá tornando tudo instantâneo, tudo pronto. Então, eu acho que os jovens estão preguiçosos para pegar um livro e ler. E quem sabe também a própria escola, a educação atual, não exige tanto um trabalho para despertar isso. Literatura, português, as disciplinas em geral, história, podiam estimular mais. Eu fiquei triste quando trabalhei esse filme com turmas maiores e eles não sabiam o que era o holocausto, uma coisa que a gente ouve tanto, na mídia, há um tempo atrás, era mais falado, mas a gente sabe que ficou a marca na história. Então, se eles pegassem um livro a mais, dentro da própria disciplina, de pesquisar um pouco mais, eles iam ter conhecimento de uma coisa marcante na história. E chegarem agora sem saber o que é o holocausto é impressionante, é uma falha grande.

P – Você gostaria de falar mais alguma coisa?

D2 – Não, acho que você nem esperava que eu falasse tanto.

P – Não []. D2, eu agradeço muito, tá? Sua participação para mim foi muito importante.

D2 – Eu espero que dê para aproveitar alguma coisa.

P – Pode ter certeza, tá? Obrigada.

D2 – Por nada.

Escola 1

P – D3, nós já fizemos as entrevistas coletivas e agora estou partindo para as entrevistas individuais. Nas entrevistas individuais, eu vou conversar com vocês sobre a evolução de vocês como leitores, a relação de vocês como leitores ao longo da escola, na vida profissional, tá? Então a nossa conversa vai ser em torno disso, tudo bem? Então eu gostaria que você falasse um pouco pra mim como é que foram os seus primeiros contatos com a leitura? Foi antes de você entrar na escola? Foi na escola? Se na sua casa as pessoas liam para você? Como é que isso se deu? Fale um pouquinho sobre isso.

D3 – É até meio vergonhoso para mim porque eu não tive contato com a leitura. Eu acho que a minha família não incentivou à leitura. Eu acho que comecei por necessidade minha mesmo. Na escola, eu lembro no ensino médio principalmente, tinha alguns livros que eram obrigatórios. Então a gente começava por aí. Até fico assim: Mariana, você não é obrigada a ler nenhum livro agora? Na minha época a gente era obrigado. Começou assim, né? Na minha faculdade, nada, a única coisa que algumas matérias falavam assim: Você procura tal livro e estuda porque vai ter prova desse livro. Tudo jogado.

P - Na faculdade?

D3 – Na faculdade, era tudo jogado.

P – Livros técnicos, da área de matemática.

D3 – Não, de ciências. De ecologia, eu tive um professor que disse: Você vai ler este livro. E eu fiquei desesperada porque fiz a faculdade em condições muito difíceis. Eu trabalhava o dia inteiro e fazia faculdade à noite, então não sobrava para comprar livro. Aí ficava esperando na biblioteca para fazer a leitura antes da prova. Quer dizer, não tinha, assim, uma dedicação à leitura. Só depois que eu comecei

a trabalhar mesmo que eu comecei a ler, primeiramente, livro didático, né, por necessidade, aí depois comecei a ler outras coisas. Mas, assim, na minha vida de estudante, eu quase não li.

P – Você entrou pra escola e disse que ainda não tinha contato com a leitura, né? Você se lembra, assim, dos seus primeiros contatos, alguma atividade que tenha sido feita, alguma professora, que normalmente são mulheres, o seu processo de alfabetização, você se lembra de como foi isso? Alguma lembrança, boa ou ruim?

D3 – Algumas coisas. Não dá nem pra acreditar porque eu fiz assim: meu pai, ele começou a trabalhar em banco como office boy. Então ele começou a seguir a carreira bancária, mas sem estudo. Ele tinha que aceitar as promoções e as transferências, no início de vida dele. Então ele era transferido para uma cidade, daqui a dois anos para outra, mas era beneficiando ele, com promoções, então, a gente ía. Então eu comecei a fazer, o que era na época, pré-primário, acho que corresponde ao CA hoje, né, numa cidade e fui até a metade da primeira série. Depois mudei de cidade e aí era completamente diferente. Comecei a estudar cartilha; só aprendia a ler e a escrever usando a cartilha. Cheguei na outra cidade, não tinha cartilha [], então era uma bagunça. Tudo bem, não tinha mais cartilha e eu lembro que eram umas folhas. Depois me levaram para outra cidade também e foi assim. Se você ver meu histórico, você vai dizer: não é possível! Mas é assim. Eu fui mudando, mudando, até...a escola que eu fiquei mais foi três anos. E isso não me deixou traumatizada, complexada, não, eu sempre fiz amigos. Porque hoje em dia: Você vai transferir para outra escola? Vai ter dificuldades...Não, nunca tive dificuldades. Mas também, por trás disso tinha o autoritarismo e a cobrança da minha mãe, que não aceitava nenhuma desculpa. Eu tinha que dar conta do meu recado. Eles não entendiam não, mas diziam: Você vai ter que dar conta do recado! Acho que era isso. Agora, leitura mesmo, eu lembro da cartilha. Eu não lembro de livrinhos. Hoje em dia...eu lembro que quando tive a minha filha, a gente enchia ela de livrinhos. Eu não lembro de nada disso, comigo não.

P – Entendi. E depois da quinta série, como é que foi isso?

D3 – Não me lembro.

P – De quinta à oitava, você não se lembra de nenhuma situação de leitura, alguma experiência boa ou ruim?

D3 – Eu só lembro de coisas de matemática, não sei por quê. A minha oitava série foi muito dura. Eu mudei para uma cidade para fazer a oitava série e, paralelo a isso, eu tive que usar um aparelho de coluna. Na cidade que eu morava, já tinha algumas meninas com aquele aparelho, mas pra onde eu fui, nunca tinham visto aquele aparelho. E na escola, o pessoal zombava muito, e era uma escola nova. Fiquei muito arrasada. Aí comecei a ir mal. Aí minha mãe: “Minha filha sempre foi bem, o que tá acontecendo?” Eu não tinha a menor vontade de ir para a escola. Aí eu detestava e não gostava da professora de português de jeito nenhum. Meu forte sempre foi matemática. Nunca precisei de ninguém. Porque sempre estudei no Estado e era só letra: A, A, A, B. E matemática sempre foi alta: B, A...e comecei a tirar vermelha, que era D. Aí a minha mãe: “Não, tem alguma coisa errada...” Eu lembro que foi adaptação e eu quase fiquei reprovada. Quase fiquei reprovada em português. Uma

coisa que eu adorava: estudei francês na quinta, na sexta e na sétima nessa cidade. A turma tinha estudado inglês desde a quinta. Aí a escola resolveu fazer uma adaptação: uma prova de quinta, uma prova de sexta, uma prova de sétima para conseguir ser enquadrada. Foi uma loucura. Minha mãe pagou uma professora particular. Eu colocava acento nas palavras, porque francês tem muito acento, eu lembro disso. Minha mãe dizia: “Vocês podem obrigá-la a fazer tudo, ela vai estudar! Eu sei que a obrigação dela é ter uma língua, não importa qual”. Porque a professora particular já tinha informado: “Olha, o que vocês estão fazendo com a sua filha, não é o certo não”. Eu não sei se foi isso, mas me passaram. Mas aquele ano foi horrível, eu não aprendi nada.

P – Foi um ano vazio?

D3 – Aquele ano foi. E já no ensino médio, eu me dei bem. Engraçado isso, no primeiro ano do ensino médio, que era uma escola só para ensino médio, eu me dei bem. Lembro que tinha aula de literatura, eu lembro disso, mas a gente ficava vendo muita poesia, muita poesia. Eu gostava de poesia. Aí a professora: “Vocês vão ter que recitar alguma coisa aqui na frente”! E eu sempre escolhia poesia. Mas lembrar de nomes, eu não lembro.

P – E você, com essa experiência com a professora de literatura no ensino médio, ela foi positiva?

D3 – Eu considero que sim.

P – Por quê?

D3 – Porque eu acho que eu percebi que era capaz de ler, de alguma coisa assim. É incrível, só fui perceber isso no ensino médio.

P – Com essa professora de literatura?

D3 – É.

P – Aí a leitura começou a ser prazerosa para você, é isso?

D3 – É. Lembro que tinha uns livros obrigatórios, eu lembro disso. Mas ela deixava a gente escolher as coisas que a gente tinha preferência, né? Só que a gente via aquilo lá, tinha que estudar aquilo lá. Mas era escolha nossa, era mais agradável.

P – E você se lembra do tempo de colégio, me parece que mais forte para você foi o ensino médio, a questão da leitura, né? Você lembra de algum outro professor, além do professor de literatura que tenha trabalhado leitura também? Seja livro didático, seja filme, não sei, alguma atividade.

D3 – Não. Fiz o primeiro ano numa cidade, depois meu pai se mudou e fiz o segundo e o terceiro em outro. No terceiro ano, não sei se você se lembra disso, era uma fase que você tinha que escolher a área primária, secundária, você se lembra disso?

P – Sim.

D3 – Aí, quando eu fui para aquela cidade, eu tive que escolher. A área toda voltada para a biologia, que era a área que eu mais gostava. Aí não tinha português, não tinha literatura. Tinha uma matéria chamada técnicas de redação, que fui muito mal. Eu lembro que a professora falava: D3, ninguém consegue entender o que você quis dizer. Aí eu ficava arrasada porque para mim eu tava escrevendo bem. Por isso que eu falo: Não falo direito, mas escrevo direito.

P – E quando você foi para a faculdade, você já falou que a única lembrança é desse professor que trabalhava com ecologia, não é isso?

D3 – É.

P – E não tem mais nenhuma lembrança?

D3 – Só negativa.

P – Então é pra falar também das lembranças negativas.

D3 – Olha, eu tive, durante três anos, um professor que era o diretor. Então ele era o diretor e não tinha tempo para dar a aula. Mas ele era o professor. Ele mandava um monitor e ele passava algumas coisas. Tentava explicar e eu não entendia nada. Mas é aquela história, eu não poderia ficar na dependência, né, numa prova final, porque era tudo cobrado, tudo que eu tinha era aquele assunto e eu tinha que me virar. Foi muito ruim. Fiquei três anos com ele. Ele tinha que separar, ou era diretor ou era professor, porque ele não dava assistência. E ele ia na sala, deixava alguns recados e chamava o monitor. Muito ruim.

P – E experiência de leitura propriamente dita? Além do professor de ecologia, teve mais alguma que você se lembre, positiva ou negativa?

D3 – Na faculdade, não. Só lia mesmo a específica para fazer as provas e muitas vezes era aquela leitura...você ficava, sei lá, fixada naquilo e decorava até, para fazer a prova, e depois apagava, deletava. Eu só comecei a ler mesmo depois que fui trabalhar. Aí, comecei a gostar de ler romances, aí foi diferente, entendeu?

P – Já como professora?

D3 – É, mas aí era pessoal.

P – Então fale um pouquinho sobre essa experiência positiva.

D3 – Sei lá, não sei se era para preencher. Mas alguém falava de algum romance e: Ah, vou ler. E aí começou assim, geralmente alguma coisa de investigação, que eu adoro. Aí eu lia tudo, da parte pessoal. E do resto, lia livros da minha área.

P – E da área de matemática, porque no sexto ano você dá aula de matemática, não é isso?

D3 – Matemática.

P – Como é que é isso? Você lê livros da área de matemática?

D3 – É uma coisa interessante com a matemática. Eu já até pensei sobre isso. Do jeito que eu estudei, eu era pra ser aquela professora de matemática da moda antiga, que só coloca “calcule”. Eu não sei de onde que surgiu da minha cabeça, coisas para investigar, uma situação, sei lá, ter saídas diante de uma situação-problema e eu acho que, hoje em dia, o que eu mais pego no pé dos meus alunos é isso. Ler uma situação-problema, pensar nas saídas dessa situação-problema porque só sabem fazer as coisas maquinal. E a minha ligação com a matemática nunca foi maquinal. Olha que contei como foi a minha vida de estudante. Não sei de onde que surgiu isso porque era para ser tudo maquinal, não sei. Mas não é assim.

P – Você não se lembra de algum episódio que tenha marcado você a perceber que matemática é muito mais, como diz você, ser maquinal?

D3 – Eu lembro, assim, de alguns episódios. Na sétima série eu tinha um professor. Aí ele falava assim: Vamos ver quem consegue resolver essa situação! Quem conseguir, eu vou dar A! Nota máxima. Eu olhava aquilo e ficava tentando, quer dizer, eu lembro disso porque eu não encontro isso nos meus alunos. Tá muito raro essa coisa de tentar, de conseguir e ganhar um ponto, tá muito difícil. Eu lembro coisas assim. Eu não lembro de textos de matemática. E agora alguns autores trazem a parte histórica de onde surgiram os números, muito interessante colocar para os alunos. E não lembro de ter tido isso.

P – E aí, fala um pouco desse seu dia-a-dia profissional, dessa parte com os estudantes, a história da matemática...

D3 – Bom, tem um detalhe que eu acho que não te contei também. Por um acaso eu sou professora de matemática. Eu comecei a trabalhar e dava aula de biologia, ciências e tinha uma matéria também que se chamava programas de saúde. Eu só dava aula dessas três coisas. Nem pensar matemática! Bom, minha faculdade deu uma habilitação em matemática, mas...aí, uma vez tinha uma atividade de pegar uma turma de hora extra. Aí me perguntaram: “Por que você não pega aquela turminha de matemática?” Matemática? Eu não consigo dar aula de matemática! “Não, eu te ajudo, é claro que você consegue! Vamos pegar!” E olha, eu adorei! Aí, depois disso, eu não parei mais. Vim para Teresópolis e desisti de sete vagas num concurso e uma vaga para matemática. Para matemática tinha 25 pessoas inscritas. De ciências tinha 38, um negócio assim. E falavam: “Pensa, a probabilidade é de você entrar em matemática e não em ciências.” Olha, eu revi os conteúdos, aqui na casa da minha sogra. Eu estava em Rondônia e vim só por causa do concurso e acabamos passando. Quer dizer, eu acho que sou professora de matemática por acaso. Mas eu adoro, eu adoro.

P – E como é que essa questão de você trabalhar as situações-problema? Como é que você faz?

D3 – Olha, foi muito difícil. Esse ano foi muito difícil porque geralmente eu faço o seguinte: essa coisa de textos, assim, quando não tinha livro, eu fazia uma coisinha pequenininha: Vão ler historinha! Então, tá, esquece! Vou contar a historinha pra vocês! Quando é na quinta série, eles adoram. Até a sexta, ainda vai, ou no sétimo ano. Mas já trabalhei com oitava e nona séries e não funciona, é muito difícil. Por isso que eu prefiro ficar na quinta série. Eles ainda ouvem, têm curiosidade, sabe, de saber. Aí conto a historinha. Aí vem um assim: “Professora, isso é verdade o que a senhora tá falando?” Não, é verdade sim, tá aqui a história. Então, eu acho prazeroso, mas comecei a fazer isso há pouco tempo.

P – E o que despertou você esse olhar? Você é professora de leitura?

D3 – Não, acho que não.

P – Como é que é essa história de uma professora que trabalha textos e não é professora de leitura, conta pra mim?

D3 – Nem eu entendo. Mas o que eu senti sempre a necessidade é o seguinte: quando você coloca aquela coisa maquinal, uma operação, eles vão lá e fazem. Fazem aquilo maquinalmente. E eu acho que faltava o raciocínio. Então eu começava a trabalhar com problemas, tem uns dez anos.

P – Você é professora há quanto tempo?

D3 – Acho que vinte e pouco anos. Vinte e um, eu acho. Mas, de matemática, uns dez anos. Aí eu percebi que eles não conseguiam pensar. Aí eu comecei a inserir essas coisinhas para pensarem sobre o assunto. E aí que eu via grande dificuldade, que tá cada vez pior, e as coisas começaram a modificar. Provas, a Prova Brasil, o próprio ENEM, tudo é em cima do pensamento, aquela capacidade de, as saídas que você tem. Não o meio, mas as saídas que você tem. Quer dizer, aquilo me mostra que devo continuar nessa linha, mas tá muito difícil.

P – Você atribui que seja difícil por causa de quê?

D3 – Eles não conseguem interpretar o que leem, não sei se isso...na escola pública, porque na escola pública nem todos têm acesso às coisas de internet; na escola pública eles lêem, mas não faz muito sentido o que eles lêem. Ele lê uma frase: O que você leu? Ele não sabe o que leu. Então não é uma dificuldade da leitura, ele conhece a escrita; tem as dificuldades, mas não tem noção. Eu não sei explicar o que tá acontecendo, até porque nunca estudei isso, até gostaria de estudar. Mas isso eu tenho certeza. Então, o que eu faço, não sei nem se posso falar isso, eu falei no conselho de classe do Higino que esse ano eu estou terminando muito magoada, muito magoada porque, tanto em ciências quanto em matemática, foi comprovado que alguns alunos não conseguem interpretar coisas bobas. E eles têm ótimas notas em português. Então, ficou assim: como se a professora de ciências e de matemática fosse a bruxa. E eu, para não sair disso, como tinha muito aluno em prova final, o pessoal do conselho trouxe uma vassoura. Já fiquei pontuada como bruxa, né? Mas é a tal história, eu até falei com o coordenador de matemática. Então, de repente, a escola vai começar a afundar. Por quê? Porque a matemática vai ser a negação. Ele pode decorar alguma palavra, alguma coisa, mas, mesmo assim, todas as questões que eu coloco para ele pensar, não faz. Eu tenho muito medo. Tenho a consciência de que devemos buscar. Em vinte anos, não pode estacionar. Tem que ver qual está sendo a cobrança lá fora. Quais as capacidades que estão sendo exigidas. É assim que eu penso. E aí eu fico preocupada. É muito preocupante. São muitos alunos. Eles não conseguem saber o que leram. Eu não sei te falar porque isso. Só estou verificando uma coisa que já está, agora como isso foi...

P – E o que que você acha que acontece? Você, professora de matemática, vê essa dificuldade, entretanto, em português ou demais disciplinas, os estudantes estão indo muito bem. O que você acha que acontece?

D3 – Por isso que eu falei: Quero saber se eu estou errada. Vocês me desculpem, mas a aluna não tem condições de ir pra uma série que não domina a interpretação, não tem raciocínio lógico, né? Então me digam se eu estou errada! No último conselho, eu falei isso. A diferença é muito grande. Acho que o aluno tem que conhecer história. Não é criticando o trabalho dos meus colegas porque sei que eles fazem o trabalho deles. Eu digo assim, que o aluno deve conhecer história. Em história, não ficou

ninguém. Aí, se eu coloco uma historinha na minha prova...vou te dar um exemplo: eu tava falando sobre grupo sanguíneo e noções de genética porque na sétima série eles viram corpo humano. Aí eu criei uma historinha: coloquei que tinha um vampiro que queria sugar o sangue de todo mundo, um negócio assim e era casado com a vampira Vampeta, que tinha o tipo sanguíneo tal. Mas eles tinham a preocupação de que quando sugasse o sangue errado, eles passavam mal porque o sangue não era o mesmo, né? Então era para eles orientarem. Olha só, uma coisa completamente doida! Não existe, eu sei disso, mas era para eles orientarem, resolver. Quem seriam as possíveis vítimas? Olha, foi um caos! Porque se eu tivesse colocado a famosa tabela do grupo sanguíneo para eles preencherem o que era compatível com ele, eu acho que seria feito. Mas dentro dessa situação, eles não conseguiram. Aí eu fico pensando: E lá fora? Lá fora tá tudo pronto para ser preenchido, né, ou eles vão cair em situação que eles vão ter que enxergar as saídas, é nisso que fico pensando.

P – Que sugestão você daria para que essas dificuldades fossem superadas? Na escola, nessa situação?

D3 – Em primeiro lugar, acho que tinha...todo mundo que fechar junto, todo o corpo docente, discente, todo o pessoal que trabalha em si, todos tinham que fechar: Nós vamos trabalhar direto com isso...acho que teria que ser o caminho. Eles vão ter que trabalhar com interpretação direto, né, sem aquela coisa, a obrigatoriedade da decoreba, eu acho que seria o caminho. Mas, infelizmente, nem todos entendem que pode ser assim. Eu consegui, assim, poucas parceiras. Aqui, por exemplo, no Ginda, eu trabalho direto com a Isabel, de geografia. Por quê? Porque a Isabel entende assim também. E geografia é muito chata. Eu falo com ela: Isabel, geografia é muito chata! Porque tem que ver a parte política de tudo, econômica...aí ela fala: Pois é, eles têm que ter uma noção de tudo isso, né? Então, quer dizer, a gente até consegue fazer um trabalho paralelo, mas, olha, é muito difícil.

P – Porque parte de vocês, não é isso?

D3 - Não sei o que bloqueia, é uma coisa bem difícil. Eu dei aula no sexto ano, à tarde. Tinha uma professora no sexto ano, de manhã. Não conseguia trocar figurinha com a professora do sexto ano da manhã.

P – Por quê?

D3 – Ela não aceitava. Algumas vezes eu tentei e ela não aceitava. Ela ficou doente, teve que entrar em licença. Entrou uma outra professora. Aí eu fiz a mesma coisa que eu fiz com a outra: Olha, eu tenho uma folhinha aqui que meus alunos usam, você quer? Ah, eu adorei, vou te trazer uma coisa. Em dois meses, a gente trocou um monte de figurinha. Uma professora de fora, de hora extra, então eu não sei te explicar o que ocorre ali. Mas eu acho que isso ocorre em todos os lugares, não vou tirar...aqui também tem, eu acho muito difícil porque essa coisa de todo mundo ter a mesma compreensão...será que estou errada? Já que todo mundo, a maioria...

P – Você acha que a formação continuada ajudaria?

D3 – Do jeito que ela tá acontecendo, eu acho que não.

P – Por que, como é que ela tá acontecendo?

D3 – Aqui pra gente, a formação continuada é uma coisa que...acho que ela não existe. Ela não existe. Pode ser que eu seja a errada. O que eles colocam é, de vez em quando, uma palestra, uma coisa assim. Há dois anos eles pediram para nós mesmos fazermos oficinas com nossos colegas. Aí me chamaram, até participei de uma oficina, mas a oficina que eles pediram para gente era que a gente pudesse fazer como na sala de aula, para dar uma idéia. Foi positiva porque teve um lado que não deu a mínima, como se aquilo fosse insignificante. Eu falei: Que bom! E de outro, um monte de gente: Ah, eu adorei essa atividade, vou fazer também...foi positivo. Mas, em termos de conhecimento, acho que não teve.

P – E como é que você acha que deveria ser?

D3 – Eu gostaria de alguma coisa que eu viesse a aprender mais. Alguma coisa que, sei lá, pudesse crescer, né, mas não é isso que acontece não. As palestras, só um momento de reflexão, só isso. As oficinas, legais porque te dava uma idéia e outra; é até mais interessante. Mas eu acho que ainda falta evoluir para o que a gente tá fazendo. Eu acho que a formação continuada deveria ser isso, né?

P – Você disse que você cria histórias, situações-problema e que você procura histórias, leituras também, né? Como é que você faz?

D3 – Agora, atualmente, internet. Antigamente, quando comecei, procurava em livros. A internet acaba com a gente [] porque torna tudo mais rápido, mais fácil. Mas, antigamente, eu ía buscar em livros.

P – Além dessas leituras que você faz para as suas aulas, você tem outro tipo de leitura na sua vida profissional?

D3 – Não. Não tô lendo nada ultimamente. Sei que deveria, mas ultimamente...teve época que eu até participava do encontro regional de biologia, a gente via um monte de coisa. Mas, não tenho feito nada. A minha consciência pesa, mas eu não tenho tempo.

P – Que outros tipos de leitura você faz?

D3 – Pessoal, eu ainda continuo gostando dessa parte de investigação, essas coisas. O Código da Vinci, eu li todo. Gosto de coisas que ficam investigando. Mas acho que foi a última coisa que eu li. Até estou com um livro sobre uma religião, mas comecei e está ali, parado. É sobre o espiritismo. Comecei e gostei. Até encontrei explicações para algumas coisas que eu não tinha, mas tá parado. Do meio do ano para cá, não li mais nada. A última coisa que eu li foi o livro dessa série.

P – Você tem o hábito de ir à biblioteca, frequenta a biblioteca?

D3 – Não.

P – E o que você faz nas suas horas de lazer?

D3 – Olha, eu tento dormir, só isso [] porque eu não tenho hora de lazer. Fica muito difícil. Por isso que tô falando, tá muito puxado.

P – Trabalha muito, né?

D3 – É, eu decidi esse ano que vou diminuir a minha carga horária. Aí eu avisei lá na prefeitura que não vou pegar hora extra. Nem me fale em hora extra! E no CESO eu falei que não vou querer essas

aulas à tarde para tentar diminuir minha carga horária. Vamos ver como é que fica no ano que vem. Por quê? Porque eu trabalho todos os dias de manhã, todos os dias à tarde. À noite, estou sempre fazendo alguma coisa de escola. A minha mãe fala: “D3, você não tem tempo!” Eu não assisto mais nenhuma novela. Eu gostava muito do canal Discovery Health e eu tinha mania de assistir aquelas coisas de cirurgia. Ninguém suporta, eu tenho que ver sozinha. Aí o que tenho feito: chega final de semana, provas, provas e provas. Eu tenho que sair de casa. Sábado é o dia que eu fico na rua, praticamente. Fazendo uma feira, a unha, algo assim. Domingo eu passo o dia inteiro trabalhando. Aí eu tô muito exausta e vou diminuir a minha carga horária. E também tenho problema de insônia. É por isso que eu falo que eu tento dormir. O tempo que eu tenho, eu tento dormir, por causa da insônia. Antigamente eu não tinha insônia. Agora eu tô até tomando medicamento para tentar dormir. Tô muito cansada.

P – D3, tem alguma coisa referente à leitura que você acha que deva falar ou você não se lembrou e agora lembra e acha importante falar?

D3 – Eu até falei coisas que nem lembrava há muito tempo!

P – Mexi no seu baú de lembranças [].

D3 – Uma coisa que me marcou muito, tem a ver com a leitura, mas eu acho que é diretamente com a escrita. Eu tenho muito insegurança em escrever. Não sei se foi porque a professora falou que tudo que eu escrevo ela não entende nada []. Eu até leio e entendo, mas tenho muita dificuldade para passar para a escrita.

P – Apesar de inventar histórias, situações-problema.

D3 – É. Tive que escrever o que eu ía falar ali, no nono ano. Escrevi umas seis vezes o que eu tinha que falar. Aí eu falei: Minha filha, vem cá, corrige! Porque ela é muito boa. O que eu e o pai não temos, ela tem. Na leitura, na ortografia, em tudo. Mas não é você! Você tem que falar do seu jeito. Então, tá bom.

Aí eu levei um papel só para lembrar dos tópicos que eu tinha que falar. Uma coisa muito rápida e tinha que ser alegre. Então você vai fazer um filme. Você vai fazer um filme para me ajudar. Porque os alunos me disseram: “Professora, a gente detesta aquelas formaturas que todo mundo fica chorando, não faz isso com a gente não.” Aí eu falei: Você tem as fotos deles? Tem. Então vamos montar. Não sei se você viu, ficou muito alegre, eles riam o tempo todo. Mas na hora de passar para o papel o que eu queria falar, foi muito difícil. Eu tenho que estudar muito para melhorar essa parte.

P – Mais alguma coisa que você gostaria de falar?

D3 – Não.

P – Então tá bom, D3, obrigada mesmo. Você contribuiu bastante.

D3 – Eu que agradeço, falei bastante []. Fiz uma terapia.

P – [] Obrigada.

Escola 1

P – Vamos lá, F, como é que foi a sua evolução como leitora ao longo da vida? Por exemplo, antes de você entrar pra escola, você já lia?

D4 – Não, eu aprendi a ler na alfabetização. E não fui muito bem alfabetizada não. Foi meio aos trancos, na verdade. Eu acho que...eu não sei se foi o método que eu aprendi, não fui muito bem na leitura; nem gostava de ler muito não. Eu lia obrigada. Minha mãe me colocava num cantinho com os livrinhos e eu tinha que ler alto, para ela escutar lá da cozinha, então era meio obrigada mesmo. Então eu não gostava de ler muito não e não sou muito boa em português também não, nem na parte de literatura, interpretação de textos, essas coisas, tanto que escolhi a matemática, que nunca fui muito boa pra ler nem pra argumentar algumas partes de redação. Nunca fui muito boa nessa parte não. Ler, para mim, era gibi. Na época da adolescência eu só gostava de ler gibi. Hoje eu leio mais, não só por conta de trabalho, etc, mas eu descobri na leitura uma forma de descansar a minha mente.

P – Como é que é isso?

D4 – Vejo muitos números. Tudo é número, muito número, muito número e andei lendo coisas da parte técnica porque eu terminei meu doutorado agora, então, lendo muita coisa envolvida com a pesquisa de uma forma geral. Então, eu descobri na leitura uma forma de...você, em casa, descansando, por mais que você esteja vendo uma televisão ou outra coisa assim, você fica com a cabeça pensando no seu trabalho, de uma forma geral. Com a leitura, você ocupa a mente. Você tá lendo, ocupa a mente. Então, eu descobri que é uma forma de descansar mesmo a minha mente. E lendo livros que não tenham nada a ver com a matemática.

P – E que tipo de leitura você lê?

D4 – Eu...esses dias eu tava lendo O Caçador de Pipas, li Miriam Cage, que é uma escritora inglesa, que tem um pouco de comédia nos livros dela. Os dela eu li quase todos. Já li...meus alunos me emprestaram Harry Potter para eu ler nas férias, que eles estavam comentando aqui na aula...eles trouxeram, trouxeram hoje. Estavam comentando na aula sobre Harry Potter e eu falei que não tinha lido, que não tinha visto o filme, aí eles me emprestaram para ler. Assim, de memória, todos os nomes eu não vou lembrar. Eu lembro que na adolescência a minha mãe comprou Pollyanna para eu ler e eu levei quase três anos lendo []... não gostava muito de ler não. Cem Anos de Solidão eu li e gostei.

P – Mas aí você já leu mais recentemente...

D4 – É, já li mais na época depois da escola mesmo, depois que eu descobri a leitura como uma forma de descansar.

P – E a que você atribui essa mudança sua de visão em relação à leitura?

D4 – Não sei, não sei como te...

P – A partir de que momento você começou a...

D4 – Acredito que no período da faculdade porque foi o momento que eu comecei a ver muito número, então eu tinha a necessidade de ver alguma coisa que não fossem os números. Então, eu parti para a leitura.

P – Você acha que alguém influenciou isso em você?

D4 – Não, acho que não. Posso até ter tido alguma influência porque livro às vezes você tá lendo porque tá todo mundo lendo, você acaba sendo influenciado por isso. Mas, assim, não teve ninguém, assim, que chegasse e: “Ah, lê que você vai lendo e você vai descansar, você vai gostar.” Acho que foi uma necessidade de partir para uma coisa diferente.

P – Me parece que quando você falou sobre a sua, vamos dizer assim, dificuldade com a parte de leitura, você relacionou a sua alfabetização, que não foi bem feita.

D4 – É, não fui bem alfabetizada não. Não foi por culpa de professor não, eu não queria ler, nunca fui muito estudiosa, não me dediquei não. Era muito preguiçosa. E, na época, eu gaguejava um pouco, e eu falava errado. Então, para mim, escrever era um sacrifício; transformar aquilo que eu estava falando como que eu tava escrevendo. Eu falava de um jeito e escrevia de outro e aí eu me confundia, trocava aos fonemas.

P – E aí você acredita que isso tenha influenciado você, marcado você de uma forma negativa em relação à leitura?

D4 – Pode ser que sim, pode ser que sim, mais na minha infância, no começo da minha adolescência, acredito que foi.

P – Como é que era a sua relação de leitura na escola? Como é que era isso?

D4 – Quando eu tinha prova de literatura, uma coisa assim que você era obrigada a ler aqueles livros...Dom Casmurro, Senhora, aqueles livros todos, eu lia, todos eles. Livro que, se eu não lesse, iria ficar reprovada porque eu não conseguia entender só com os alunos porque, numa turma, o natural deles é ter os que lêem, os outros que comentam e aí todo mundo faz a prova. E aí eu não conseguia. Tinha que ler para poder entender isso. Tinha livros que eu gostava, que eu li...Dom Casmurro foi um que eu adorei ler; Senhora eu também adorei ler. Acho que talvez seja aí que eu comecei a gostar um pouco mais de ler livros também...pode ter livros legais. Mas a leitura, assim, é...via essa necessidade da leitura para poder fazer as provas. Sem elas, você não conseguia fazer as provas. Mas eu nunca fui muito boa em interpretação não. Agora que tô estudando umas técnicas de interpretação para ver se consigo melhorar isso.

P – Você disse que Dom Casmurro, Senhora marcaram você, né?

D4 – Marcaram.

P – Livros que você já leu mais no ensino médio, né?

D4 – No ensino médio. Eram livros de José de Alencar.

P – Sei, José de Alencar. Dom Casmurro é de Machado de Assis.

D4 – É.

P – Você acha que teve influência de algum professor?

D4 – Teve, da Fátima. Fátima que era minha professora. Ela que passou esses livros.

P – Sim, mas a influência foi só pelo fato dela ter indicado os livros para ler?

D4 – Foi só isso. Ela indicou porque eu tinha que fazer a prova de literatura, era romance, essas coisas, e aí eu lia. Se ela não tivesse falado, talvez eu nunca teria lido esses livros. Foi porque ela me indicou

mesmo. Eu li todos eles, curti...esses livros todos eu li. Todos que ela pediu em sala, eu li. Mas, assim, porque era obrigada, no prazo, porque eu era obrigada a ler. Hoje eu já leio mais por prazer, antes eu lia porque era obrigada.

P – E hoje...me parece que, no ensino médio, os livros que você leu foram todos os que foram indicados pelo seu professor, não é isso?

D4 – Isso.

P – E hoje, quem é que indica os livros que você lê? Ou não tem indicação, como é que é isso?

D4 – Agora eu tô lendo os livros que os alunos me deram para ler []. Mas, às vezes, eu ouço de amigos, às vezes eu vejo na internet o comentário sobre um livro. Às vezes é a capa que tem alguma coisa, assim, que parece que o livro é interessante. Cem Anos de Solidão foi um livro que eu gostei muito, mas eu nem conhecia o Gabriel Garcia Marques; foi num amigo oculto que um colega, que é cubano, que gostava desse livro, disse que era muito legal e me deu de amigo oculto. Aí eu gostei desse livro à beça, mas eu nunca tinha ouvido falar. Às vezes, um amigo ou outro que me dá e acabo gostando do autor.

P – Na sua vida atual, na sua vida profissional, você lê o quê? Para a profissão, você lê?

D4 – Leio. Eu preciso, sempre, procurar várias edições de autores diferentes em uma determinada área pra procurar exercícios, pra lembrar de alguma coisa que ficou na dúvida ou esquecido. De vez em quando eu tenho que pegar um livro diferente pra dar uma olhada.

P – Livros de que tipo?

D4 – Livros de matemática. Meu marido diz que não tenho um livro só de matemática, tenho um monte []. Eu tenho lá uma prateleira cheia de livros, não pra ensino médio e ensino fundamental; raramente eu compro alguma coisa sobre isso. Leio mais pra universidade mesmo ou pro doutorado, que eu tô trabalhando com algumas coisas, pesquisando algumas coisas ou pra Unigranrio, que é onde eu trabalho.

P – Sim, mas aí livros técnicos mesmo, não livros didáticos...

D4 – É...não livros didáticos. Raramente eu pego um livro didático para ler.

P – E você acha que a leitura tem a ver com a disciplina que você...você é professora há quantos anos?

D4 – Sou professora há oito anos, de quinta à oitava. De ensino médio, há seis e de universidade, há sete.

P – E você acha que o seu trabalho de professora de matemática tem relação com a leitura?

D4 – Tem porque existem vários problemas que dependem da interpretação do texto. Conjuntos é uma matéria que tem vários probleminhas que se você não consegue entender o que está sendo pedido, você não faz. Questões de concurso...95% delas é um probleminha que você tem que interpretar e transformar aquilo numa equação, num sistema, alguma coisa assim para resolver. Mas os alunos têm muita dificuldade com isso, transformar o português no matemático, vou dizer, transformar a linguagem no cálculo, saber chegar no resultado. Eles têm muita dificuldade. Tem direto, mas eu não uso muito, assim, na hora de preparar a aula, muita leitura para isso não. Faço um problema, dou um

tempo para ver se eles conseguem resolver. Na maioria das vezes, eu tenho que ler com eles, destacando os pedaços para ver se eles entendem o problema.

P – Então você acha que existe uma metodologia para você trabalhar os problemas?

D4 – Tem. Esses dias, até na faculdade, eu pensei numa matéria que é muito teórica e aí eu passo um trabalho porque é uma matéria que eu explico muito rápido e eu tenho quatro tempos. Então eu faço assim: vou explicar a matéria, depois eu passo um trabalho, uma lista de exercícios sobre isso para eles treinarem. E aí eu expliquei a matéria e entreguei as folhas. E na folha, passei um resumo da matéria, bem resumido, frase por frase: ah, isso é isso, isso é aquilo...alguns alunos chegaram atrasados e aí eu fiquei a aula inteira andando pela sala explicando e explicando tudo de novo, que era só a pessoa parar e ler. Tava tudo explicadinho, não tem muito para onde fugir. Era aquilo que tava escrito, mas não...alguns nem davam ao trabalho de ler, era mais fácil me chamar e pedir para explicar e outros liam e não entendiam nada.

P – Você atribui essa dificuldade a quê?

D4 – Não sei se falta de base, se é preguiça de pensar...não sei, não sei mesmo de onde vem essa dificuldade.

P – Quando você entrou para a faculdade, que tipo de leituras você teve?

D4 – Não muitas, mas essas obrigatórias de literatura, biologia, história...

P – Não, na faculdade...

D4 – Na faculdade...nenhuma praticamente. Mais livros técnicos.

P – Livros técnicos...

D4 – Mas era leitura? []

P – Não só leitura literária...

D4 - Livros técnicos, mas você olha e tem mais números que palavrinhas, letrinhas. Mas teve livros técnicos.

P – E na época da faculdade, você lia outras coisas que não eram livros técnicos?

D4 – Lia muito pouco na faculdade...eu li mais para o mestrado e o doutorado. Na faculdade eu lia pouco. Lia alguns livros, mas agora não estou me lembrando. Eram livros bobos, nada assim...gibi [].

P – Continua lendo gibi?

D4 – Adoro gibi, adoro Turma da Mônica, adoro. De vez em quando, passo numa banca para comprar alguma coisa e vejo um gibizinho novo eu compro, só para distrair. Só uma lidinha, para distrair.

P – É muito legal, eu gosto também. Você precisa de usar livros pra sua matéria, você disse, né, os livros profissionais, mas, por exemplo, você disse que adora gibi, né, você disse que atualmente tem outras leituras. Você acha que essas outras leituras, além das leituras profissionais, ajudam você no seu dia-a-dia profissional?

D4 – Não, é mais para desestressar mesmo. Mas não me ajuda em nada profissional não porque não são livros de teoria, são livros mais divertidos, de certa forma. Por isso que não trazem nada.

P – Você tem o hábito de frequentar bibliotecas?

D4 – Não.

P – Que lugares que propiciam você à leitura? Que você tem acesso, que lugares?

D4 – Normalmente eu compro livros.

P – Então seriam livrarias.

D4 – Ou pego emprestado [].

P – Na banca de jornal, né, que você falou que compra gibis.

D4 – É, compro sempre um gibizinho ou uma revista mesmo.

P – E a internet?

D4 – A internet eu entro mais para procurar o que eu preciso.

P – Como assim?

D4 – Eu preciso, por exemplo, preparar uma prova e aí eu quero uns exercícios diferentes. Aí eu procuro na internet alguma coisa. Ou uso mais para ler meus e-mails. Não sou de ficar futucando a internet não. Ou digitando algum trabalho, alguma coisa. Não sou muito de ficar procurando outros livros na internet não. Nem gosto de ficar lendo no computador não. Cansa e às vezes eu imprimo alguma coisa para ler impresso porque na tela eu não gosto muito de ficar lendo não.

P – Você acha que você é uma professora de leitura?

D4 – Não.

P – Por que você acha que não é?

D4 – Porque eu acabei me dedicando mais à parte técnica, né, a matemática, do que a leitura. Na verdade, eu até quero pensar em interpretar um problema ou alguma coisa assim, mas o mais importante para mim é que consigam resolver. Não na parte de interpretação porque se eu contar muito com isso, eu vou ter muita nota baixa. E aí, se eu deixar por conta deles a interpretação...às vezes eu até deixo, uma prova, alguma coisa assim, eu até deixo, agora, num exercício, eu acabo induzindo a uma interpretação.

P – Me explica isso melhor porque eu fiquei perdida...qual a diferença entre a prova e o exercício?

D4 – Eu passei um exercício, aí a turma inteira tá fazendo...um exercício, um problema que seja. E aí o aluno em dúvida, tentando resolver. E aí ele leu: “Eu não entendi nada!” Lê de novo, ele leu, passou o olho: “Não entendi nada!” Aí eu leio com ele. Ao ler com ele, eu acabo induzindo a interpretação. Agora, numa prova, ele lê sozinho. Aí: “Eu não entendi!” Lê de novo, é uma prova, não posso te ajudar. Então, durante as aulas eu acabo induzindo a isso. Assim, mais ou menos, deu para entender?

P – Entendi. Num caso você auxilia; noutro caso, você deixa por ele mesmo.

D4 – Isso, por ele mesmo.

P – Tá...mas você não considera, quando você dá um problema, que você...nem quando você ajuda, isso não é leitura?

D4 – É, é uma leitura, não deixa de ser. Mas é uma porcentagem muito pequena em relação à leitura.

P – Em que a leitura ajuda a matemática?

D4 – Na interpretação dos problemas.

P – Deixa eu fazer uma pergunta, se o estudante não souber dizer, isso vai prejudicar?

D4 – Acho que é assim: Resolve uma equação. E coloco lá a equação, não vai atrapalhar em nada. É: Calcule uma expressão. E coloco lá a expressão, não vai atrapalhar em nada a leitura. Se for uma questão de geometria, alguma coisa, um desenho, calcule a área, o perímetro, alguma coisa assim, a leitura não vai atrapalhar em nada. Agora, se for um problema, aí sim a leitura vai atrapalhar e o aluno não vai conseguir. Tanto que a maioria das pessoas que tem facilidade com a leitura, tem a dificuldade com a matemática; quem tem facilidade com a matemática, tem dificuldade com a leitura. Meio oposto, a tecnológica ou a humanas; cálculos ou letras, porque em toda a parte de cálculo, a leitura não influencia em nada, se você sabe ler, se não sabe ler, se sabe interpretar, se não sabe. Tem que saber fazer conta.

P – Mas quando...a partir do momento em que a gente vê as avaliações em geral, né, por exemplo, ENEM. Vou trazer para a escola, né, que o ENEM é todo contextualizado, como é que fica essa questão?

D4 – Fica uma dificuldade grande porque boa parte dos alunos não consegue justamente diferenciar isso: Essa questão é o quê? Matemática, física ou química porque agora o ENEM misturou tudo. Antigamente, você tinha prova de português, prova de matemática, prova de física, era tudo separadinho. Agora misturou. Então há muita dificuldade nisso. Na escola ainda não mudou isso. Você ensina matemática, você ensina física, você ensina geografia. Ainda está separado. Não tem essa mistura. E aí a gente trabalha de um jeito e o ENEM avalia de outro.

P – É, usei o ENEM como um exemplo, né, tem os vestibulares.

D4 – Tem os vestibulares também. A escola ainda dá uma dividida em disciplinas e a universidade também. E o vestibular fez uma mistura...então o aluno passa por uma fase confusa pra decidir também o que vai querer ser na vida, para chegar lá na frente e fazer uma universidade que é totalmente isolada de disciplina. Nem a escola tá com o ENEM, nem o ENEM tá com a universidade. Então tá meio fora essas provas de vestibulares.

P – Em relação à leitura, qual a relação que você estabelece com a leitura, nessas questões que você está trazendo?

D4 – () Não sei, porque essas provas agora praticamente são de interpretação, né? E tem todo o cálculo, tudo isso que envolve também. Tem um salto, tem um abismo aí entre as duas coisas.

P – Pois é, era esse abismo que você já tinha falado que eu ía perguntar.

D4 – Mas eu não sei porque e como resolver, fazer uma pontezinha nesse abismo [].

P – Quem é que você acha que precisa se modificar: a escola e a universidade ou as práticas avaliativas do ENEM ou do vestibular?

D4 – Eu acho que precisa ter alguma transição entre a escola e as provas. Não precisa ser esses cursinhos que esse pessoal faz. Acho que teria que ter, talvez, um quarto ano ou cinco, porque os conteúdos precisam ser dados, você não pode, não tem como fugir disso. E os alunos ficam confusos se você misturar os conteúdos. Você está ensinando matriz, você não pode falar outra coisa ao mesmo

tempo porque eles vão se confundir. Então eles precisam desses setores, pelo menos na matemática eles precisam desse segmento, das matérias isoladas. Eles precisam, justamente, de uma fase de aprendizado pra que misture, que faça aquela vitamina: a leitura com a parte técnica, com a física, com a química, com a matemática.

P – Será que...tá me ocorrendo isso agora...será que, se os professores, desde o início, nas diferentes disciplinas, trabalharem mais a leitura, se eles tiverem um olhar para a interdisciplinaridade, né, se promovam mais momentos interdisciplinares ou que a escola seja mais interdisciplinar, e que a leitura esteja permeando isso aí tudo, será que isso vai ajudar, você acha que isso ajuda?

D4 – Ajuda, acredito que ajude, mas os professores são especialistas. Eu posso falar muito bem de matemática. Não posso falar de química e física. Então o professor acaba se misturando com outras disciplinas porque ele não domina as outras disciplinas.

P – Em relação à leitura?

D4 – Você acaba complementando a leitura com uma parte que envolve só a parte de matemática, por exemplo, no meu caso. Ele é só de química, ele é só de física, acaba não misturando. O que acontece também é que há uma questão, às vezes uma questão física-química, mistura mesmo, então, não sei.

P – Então você vê que há duas dificuldades, vê se é isso, para eu entender na minha cabeça: uma de leitura, levando em conta que os professores não trabalham leitura, não se sentem professores de leitura, ou não se sentem preparados, talvez seja isso, e a outra que não se trabalha interdisciplinarmente?

D4 – Isso.

P – É isso?

D4 – Exato.

P – Tudo bem. Isso você acredita que tem a ver com o quê?

D4 – Com os conteúdos que são programados, você tem que dar aquelas disciplinas, então você não acaba fugindo daquilo, e também não dá tempo de fugir daquilo, por mais que...ou você dá a matéria corrida e aí não ensina nada ou você dá o conteúdo. E talvez pela falta de preparo mesmo do professor.

P - Então poderia atribuir...vê se é isso, mais uma vez tô tentando entender. Você acha que é o próprio sistema escolar que é altamente disciplinar e não propicia que isso aconteça. Além disso, a formação do professor, tanto a formação inicial quanto a formação continuada, é isso?

D4 – É, de certa forma, sim. E a especialização, né?

P – Sim, porque a formação inicial é muito levada para o especialista na área, não é? Então ela não propicia que aquele formador tenha essa visão, é isso que você tá me dizendo?

D4 – Isso.

P – Só tô tentando acertar. Se não for, pode ficar à vontade para dizer que não é nada disso. Só para eu entender na minha cabeça.

D4 – Não dá tempo também, né, de você fugir um pouco, por mais que tente, não dá. Você não pode fugir do seu conteúdo programado.

P – As matérias pedagógicas não auxiliariam não?

D4 – Eu não dou aula pro normal, aí eu...

P – Não, eu tô falando da formação inicial, na faculdade.

D4 – Na faculdade, pra te falar a verdade, as matérias que eu fiz de didática, pedagogia, filosofia, psicologia da educação, sociologia, foram para fazer a prova na época da faculdade. Não usei muito isso no dia-a-dia não. Eu acho [...]boa parte. É mais para você conhecer, ver tudo, mas, na prática, isso não funciona não.

P – E na formação continuada, as atividades de formação continuada? Você teve atividade de formação continuada que ajudasse você?

D4 – Tive no município, mas também não me trouxeram muita coisa não. Não mudava meu jeito de aula não. Você tem até algumas idéias, algumas oficinas, que são legais, que são dadas, mas você acaba não usando no dia-a-dia. Eu, pelo menos, acabo não colocando isso.

P – Por que você acaba não colocando?

D4 – Por falta de material, por falta de tempo, por falta de estrutura. Porque se esquece, assim, um pouco do que foi dado. Você assiste à palestra, mas acaba não recebendo nada por escrito e, passa um tempo, você esquece. E aí você acaba se prendendo muito ao conteúdo, a uma forma de dar o conteúdo e acaba esquecendo. Aí, normalmente, você lembra de uma oficina, ou de uma coisa sobre uma determinada matéria depois que você já tá dando a matéria ou surge alguma coisa e aí já não dá mais tempo. Aí acaba fugindo, fica meio perdido. E os alunos, de uma certa forma, eles não...eles até gostam dessas atividades diferentes mais porque fogem da rotina, não porque eles aprendem muita coisa com isso não. Eles esquecem, não associam a parte lúdica da parte teórica. Eles gostam muito porque sai do cotidiano, do giz, mas não assimilam muita coisa em relação ao conteúdo porque eles estão tão preocupados, assim, brincar com aquilo, que esquecem. Também, uma turma com quarenta alunos não dá para você ficar se dedicando. Se você fizer isso com um aluno só, cada partezinha que ele for desenvolvendo você pode dar um toque, aí talvez fosse possível assimilar melhor o conteúdo. Só uma brincadeira não dá muito retorno não, acaba agitando demais a turma [].

P – Bom, vou mudar um pouquinho, o que você faz nas suas horas de lazer?

D4 – Às vezes fico vendo televisão, filme, às vezes eu leio livros, às vezes fico à toa mesmo, descansando. Fico no computador, jogando. Às vezes vou para o clube e fico lá, de pernas para o sol []. Ando na rua para distrair a cabeça. Quando tem um feriado, alguma coisa assim, eu gosto de viajar, conhecer lugares diferentes, sair da rotina. Gosto de música também. De vez em quando vou assistir um showzinho. Mas não gosto daquele show de tumulto, muita gente pulando do teu lado, também não gosto não. Gosto de jazz, violão, bossa nova, adoro bossa nova. Meu marido toca violão, aí, de vez em quando tem show particular em casa []. Aí é bom.

P – É ótimo []. D4, tem mais alguma coisa que você gostaria de dizer?

D4 – Assim, agora, não tô lembrando não. Sobre a leitura, para mim, a leitura é um lazer, não é mais uma leitura de parte técnica, leitura didática. Para mim, a leitura é um lazer, para descansar mesmo,

relaxar. Tanto que eu nem gosto muito de ficar lendo livros técnicos não; quando tenho um tempinho vago, acho que tô meio cansada de estudar, sabe, aí pego uma coisa que não tenha nada, mas nada de matemática, nada, nada, para descansar a cabeça mesmo. Aí, esses dias, tinha uns amigos meus falando: Não, vamos fazer um concurso. Eu disse: Acho que não vou fazer não, tô cansada. Tenho que pegar um monte de livros, da época da faculdade, estudar aquilo, ler aquilo tudo...eu tô meio preguiçosa.

P – É o doutorado.

D4 – É, terminei agora, tô com a mente meio cansada. Acho que é isso. Aí, nas férias, eu vou ler Harry Potter.

P – Tá certo, até mesmo para se aproximar dos seus alunos.

D4 – Esses dias eu tava lendo um livro na sala e eles perguntaram. Aí um tava falando que já tinha lido já; outro já tinha visto o filme.

P – Então tá, D4, agradeço muito. A sua ajuda foi fantástica, o seu depoimento foi fantástico, ajudou muito. Obrigada.

Escola 1

P – D6, conta pra mim a sua evolução como leitor ao longo da vida; suas grandes etapas; se antes de ingressar na escola, se você já lia; como é que se dava a leitura; se alguém lia pra você, como é que é isso?

D6 – Bom, eu fui um leitor de muitas histórias sobre Monteiro Lobato, essas coisas, isso eu lia muito bem. Gostava muito desse tipo de leitura, de coleção. Eu sempre fui muito leitor, até uma certa fase. Tive a fase da revista em quadrinhos, mas sempre gostei de leituras ligadas à ecologia, animais, essas coisas. E agora, de uns tempos pra cá, eu diminuí demais um pouco dessa leitura e escrita, um pouco por causa dessa coisa virtual, de internet. Passei por fases de jornal também, de ser assinante, gostava. Mas atualmente, tô praticamente na internet.

P – E o que você lê na internet?

D6 – Eu acho muitas notícias: economia, acho que é isso que interessa no geral; não gosto de política; o que envolve a situação internacional eu leio, eu acompanho; a parte de esportes, naturalmente; e a parte de tecnologia, essa evolução...hackers, softwares, essas coisas eu gosto.

P – E antes de você entrar pra escola, alguém lia pra você quando você não estava ainda alfabetizado?

D6 – Não, apesar do meu pai e da minha mãe ter formação básica, eles não liam. Acho que quando eu aprendi a ler, era por interesse próprio mesmo.

P – Na escola, como é que foram seus primeiros contatos com leitura?

D6 – Isso variou muito, dependeu muito de cada docente da área. Até a professora Marlene foi minha professora, docente que era bastante dinâmica, fazia um trabalho de leitura legal. Outros eram muito no cuspe e giz, não tinha muita coisa não.

P – Então, você atribui seu interesse por leitura, que você disse que desde o início, né, você acha que foi interesse próprio? Foi incentivado pela escola? Teve alguém especial que envolvesse você nas questões de leitura? Fale sobre isso, por favor.

D6 – Isso foi muito pessoal; se realmente aconteceu, eu não lembro...lógico que eu tive docentes que incentivaram, mas, assim, pra início, foi uma coisa minha. Eu gostava muito das fantasias, de você ler, se transportar e fazer aquelas imagens, eu gostava muito. Foi uma coisa muito minha mesmo. No início, foi assim. Não me lembro de incentivo não.

P – Teve alguma leitura sua que, assim, fizesse você ficar envolvidíssimo com ela, que marcasse você bastante, ao longo da sua vida?

D6 – Eu acho que eu tive várias, em momentos, mas, assim, um destaque isolado, eu não lembro não.

P – Em relação à escola propriamente dita, você gostava de estudar o quê?

D6 – Bom, apesar de eu ter feito educação física, eu gostava muito da parte tecnológica...aulas de matemática e física, mas eu tinha horror a química. Mas eu gostava dessa área e na parte de história eu gostava do que ela representa. Gostava de geografia nessa parte dos países, tinha uma admiração pela geografia, pelo tamanho. E em português eu sempre fui muito bom, sempre fui muito bem na parte de redação...assim, quando eu entrei pra faculdade, eu tinha a mania de escrever coisas minhas, às vezes coisas românticas, pessoais e tal. E passei por uma paquera interessante: tinha uma colega, depois passou a ser minha namorada, antes era ela minha colega, e ela adorava minhas coisas. Tentou me convencer a focar para uma coisa mais séria, mais bonita. Então, nessa parte de redação eu ía bem. No vestibular, eu tirei dez em redação. Mas eram coisas minhas.

P – E você acha que essas disciplinas que você gostava tiveram alguma influência na sua leitura ou na sua escrita?

D6 – Sim, principalmente nessa fase da juventude.

P – Como assim?

D6 – Porque eu ficava fantasiando, imaginando como criar uma nação, uma coisa melhor, menos política, sabe?

P – Como informação, mas não que os professores trabalhassem isso com você?

D6 – Nós tivemos, algumas vezes, alguns docentes que te davam um tema, às vezes, ou quando você dizia que lia alguma coisa, eles incentivavam.

P – Mas foram dessas disciplinas?

D6 – A maioria era de português. As outras não tinham não. Geografia e história eram muito de decoreba.

P – E que disciplina ou que disciplinas você detestava?

D6 – A parte de gramática, de português, não gostava. Dentro dessas disciplinas que citei, de história e geografia, a parte de decoreba eu não gostava...capitais, nomes, eu não gostava. Eram essas mesmo.

P – Mas você considera que o fato de você detestar essas disciplinas porque eram mais decoreba ou a forma como português era trabalhada, você considera que isso veio a prejudicar você como leitor?

D6 – Não, eu acho até que pelo contrário. Quando eu lia muito, eu não tinha muitos erros na prova de escrita, conseguia uma nota razoável sem recorrer muito à escrita. De tanto você ler, você consegue, de repente, ver onde vai sair um ponto, uma mudança de texto, de parágrafo, uma coisa assim, e aí não tinha muita dificuldade não.

P – Teve algum professor que estimulasse mais você a ler ou não se lembra?

D6 – Não me lembro.

P – Quando você entrou para o curso superior, para a faculdade, que tipo de experiências de leitura você teve?

D6 – Bom, na faculdade, a leitura em si era muito ou na área esportiva, de reportagens, de documentários, essas coisas, ou então era a parte didática mesmo do curso.

P – Você considera que na faculdade houve uma variedade de leituras? Houve alguma disciplina que chamasse a atenção de você?

D6 – No caso da faculdade...porque quando você entra em determinados cursos, você pensa muito naquela parte do operacional, e no caso da nossa faculdade, havia um certo envolvimento com a área biomédica. Então, ela até despertou pra essa área, por exemplo, de fisiologia, porque tem a fisiologia do exercício, então eu acabei tendo uma leitura um pouco maior numa área que nem era diretamente ligada. Nisso houve um incentivo sim. Fora isso, não lembro não, pra outra área, não lembro não.

P – Então você considera que você ampliou as suas possibilidades de leitura, né, as leituras que você fazia. Você se afastou das que você fazia anteriormente, de ficção ou você conseguiu manter a leitura técnica e a leitura de ficção?

D6 – Não, nessa fase eu não lia muito a ficção.

P – Então era mais técnica, mais acadêmica, né?

D6 – É.

P – Na sua experiência como professor, que já dura quantos anos, D6?

D6 – Vinte e oito.

P – Tem havido leituras profissionais? Você tem o hábito de estar sempre lendo na sua área? Que tipo de texto você lê?

D6 – Na educação física você só consegue se manter atual se você ficar lendo...as regras, o jogo, você tem também aquela coisa de ficar atualizado com as pessoas que estão em evidência no momento e não tem como você não ler. Uma pessoa que trabalha nessa área e não lê...por exemplo, eu trabalhei muito com a ginástica. Fui obrigado a fazer cursos, muitos cursos e ler muito porque é uma área de constante mudança, não só técnica, como de modismo.

P – Mas essa leitura que você faz é em que tipo de suporte? É em livro, são artigos que você colhe na internet, como é que é isso?

D6 – Atualmente, é mais na internet. Mas, até uns cinco anos atrás, eu tava com uma bibliografia bem razoável.

P – De livros?

D6 – Livros, revistas.

P – Especializadas ou revistas comuns?

D6 – De um modo geral, ligadas a essa área desportiva, vamos dizer, as de consumo, às vezes vem artigos interessantes e reportagens também interessantes. Por exemplo, Maradona foi convidado pra ser técnico da Argentina. Então não tem como você ficar alheio numa situação dessas, não só pelo que ele representou e representa, como idolatria, essa coisa exagerada, mas existe, como também a parte que vai ter a influência como técnico da Argentina. Então isso você tem que acompanhar.

P – Você, atualmente, ainda tem leituras literárias? Ou não mais, se afastou totalmente?

D6 – Interessante...eu sou assinante, há treze anos, da revista Info, pra você ter uma idéia, que é uma revista da área de informática. Aí eu leio tudo, mas só dessa área.

P – E você considera, por exemplo, que a Info tenha sido útil para o seu desempenho profissional?

D6 – Não.

P – Então, para seu desempenho profissional, só as outras leituras que você falou?

D6 – Só as da área.

P – Nesses vinte e oito anos da sua profissão, considera que houve alguma leitura que foi marcante, uma leitura que chamou a atenção, que foi muito útil na sua vida profissional ou que fez mudar a sua visão, enfim, que tenha sido marcante mesmo?

D6 – Na profissão?

P – É.

D6 – Na profissão eu tive várias, por exemplo, eu li vários artigos, varias coisas que você repensa porque você lida com o consumidor. Você lida com a procura do cliente. E, vamos dizer, de escola, daqui, da própria FESO, trabalhando, tive muita coisa de leitura, assim, por exemplo, as inovações das regras, essas mudanças todas. E outra coisa, tem que estar sempre atualizado com o que está acontecendo porque, quando você está conversando com os alunos, vêm sempre à tona esses assuntos. Tô sempre lendo a respeito, sempre interagindo.

P – E como é que você faz pra você se manter atualizado? São colegas que indicam pra você a leitura? É a Secretaria de Educação? É a escola? Enfim, como é que você tem acesso às novidades? Como é que você sabe que um determinado autor é aquele que está sendo mais inovador na sua área, por exemplo, ou mais polêmico?

D6 – A educação física, na realidade, tem muito que evoluir nessa parte de didática, vamos dizer, a parte escrita mesmo, porque o pessoal recebe muito material na escola, a gente que trabalha em escola sabe que recebe o material, uma quantidade de material que você escolhe. Na educação física não. Que eu me lembre, nós recebemos um material só. É muito carente mesmo, então, a procura é sempre própria. Não vejo incentivo de Secretaria, nesse sentido não.

P – E as outras leituras que você faz, como é que você tem acesso a isso?

D6 – Olha, quando você entra em determinados sites, sempre tem alguma indicação. E aí, você, às vezes, fica curioso, se interessa e até procura. Às vezes você conversa com colegas também que

comentam determinadas coisas com você. E até mesmo numa notícia, por exemplo, agora vai ter mudança no voleibol, então tô procurando a leitura a respeito porque a mudança vai ser muito significativa. São os meios que você tem mais. Não em termos de você chegar, ter uma biblioteca ou até mesmo uma banca de jornal. Isso é muito carente.

P – Você precisa de leitura para o seu desempenho profissional, na área de educação física?

D6 – Sempre tem que ler, não tem como. Acho que eu até deveria ter citado que tem agora esse Confef, que é uma confederação de educação física, e eles sempre mandam boletins, essa coisa toda, e aí você lê e tem indicações de pessoas que estão fazendo novidades, de cursos e lançamentos. Comprei algumas coisas também.

P – Na sala de aula, você utiliza leitura?

D6 – Eu utilizo bastante porque eu não me limito, na escola, a educação física em si, prática. Eu acho que o educador é o formador; ele é um transformador, tem que ser uma pessoa que mude de comportamento. Então nós temos dias de chuva, nós temos início e final de ano que eu utilizo essa parte teórica, então eu tenho que trabalhar com outras coisas.

P – E como é que você faz? Que leitura você utiliza? Leitura de texto? Trabalha com filme? Como é que você faz?

D6 – Agora, atualmente, a gente tá trabalhando...eu tô até montando aí uma coisa com a parte de informática, trabalhar com datashow, que é uma coisa dinâmica e, assim, utilizo também material para demonstração, dentro do possível. Agora, também utilizo da linguagem tradicional. Trago artigos, por exemplo, sobre esteróides e anabolizantes, uma coisa interessante, preocupante, que acontece muito, principalmente nas academias. A leitura a respeito do condicionamento físico, como é que a pessoa deve se aprimorar com isso. Então são momentos distintos e isso é conhecimento.

P – E qual a metodologia que você utiliza para trabalhar essas leituras, para fazer essas leituras?

D6 – Na parte tradicional?

P – Não sei, como é que você faz normalmente?

D6 – Porque são situações diferentes, mas eu sempre tento interagir, trabalhar da maneira da interação com a turma. Apresentar questões para que eles tenham a oportunidade de discutir e colocar questões também. Porque eu acho que se eu chegar e fizer um trabalho que só apresente, eles vão assimilar pouco. Então, a gente tá sempre lançando um desafio, uma proposta que interajam com aquela questão proposta.

P – E com quem você aprendeu a trabalhar leitura?

D6 – Um pouquinho com os mestres.

P – Que mestres?

D6 – Ah, os professores que eu tive ao longo dos anos...a professora Marlene foi uma grande professora.

P – Na própria escola, né?

D6 – Na escola. E tem a questão da observação. Quando você vê um professor que dá uma aula legal, você procura absorver um pouco daquele método dele para você passar. Eu, normalmente é assim, quando eu assisto alguma aula que eu não acho ela monótona, eu procuro ver qual o mecanismo utilizado pra fazer com que as pessoas não caiam em tédio. Esse é um grande problema do educador, quando você tá dando um tema importante e tua aula se torna tediosa...as pessoas viajam em outros assuntos, tão pensando em outras coisas.

P – Ao longo da sua vida profissional, você recebeu alguma orientação de formação continuada da secretaria da escola que auxiliasse você nessa área?

D6 – Aconteceram alguns períodos em que houve o feedback quando nós tivemos a formação continuada. Agora, há um tempo atrás, nós tivemos a formação de escolinhas. Até foi um trabalho interessante, em que os professores se reuniram e cada um poderia apresentar o trabalho que quisesse e os outros professores se colocavam como aluno.

P – Foi o projeto Experenciar?

D6 – Isso.

P – Mas se trabalhava com leitura, específica da área de educação física?

D6 – O meu trabalho foi bem específico.

P – E você considera que auxiliou você, apesar de ser bem específico, nesse seu trabalhos com textos, com leitura?

D6 – Eu não saberia dizer se diretamente, assim, vamos dizer, como definição. Mas acho que tudo você pega acaba te incentivando a ter que buscar mais.

P – Você frequenta biblioteca?

D6 – Atualmente, não. Como eu falei, raramente.

P – Além das leituras solicitadas pela escola, pela faculdade, na sua formação inicial ou no seu exercício profissional, você teve outras experiências de leitura?

D6 – Não entendi.

P – Você teve as experiências de leitura da escola, da faculdade, da sua formação profissional, né, são aquelas experiências focalizadas, não é, objetivadas. Além disso, você teve outras experiências que tenham auxiliado você?

D6 – Assim, como eu falei, eu gosto muito de ler coisas de ficção, esses escritores conhecidos aí e tal. Eu acho que isso é como uma formação geral que você tem. Por exemplo, eu comentei que eu gosto muito da coisa de natureza, de animais, de preservação. Então, eu acabo lendo a respeito em revistas sobre assunto e coisas, às vezes interessantes, preocupantes, que estão acontecendo muito, sobre a Amazônia e tal. Então você acaba adquirindo outros conhecimentos através da leitura até pela necessidade de você se atualizar. Acho que é isso que acontece.

P – Algum autor ou alguns autores que tenham sido marcantes para você, além do Monteiro Lobato, que você já citou, das revistas em quadrinhos?

D6 – Não me lembro.

P – O que você faz nas horas de lazer?

D6 – Atualmente, o que eu mais faço, além de alguma prática esportiva, é entrar na internet. Já me acostumei.

P – Por que você considera que entrar na internet é lazer?

D6 – Abrange tantas coisas...assim, quando eu era garoto, meu sonho era ser engenheiro eletrônico, nada a ver com o que eu abracei. Quando veio a internet, de uma certa forma, essa parte tecnológica, essa evolução...que na minha época foi o radinho e agora, a era dos computadores. Simplesmente, ela foi só um segmento do que eu gostava, da área que eu realmente gosto, essa parte de montar computador, é o que eu gosto.

P – Você gostaria de acrescentar alguma coisa sobre essas questões de leitura, sobre o que a gente conversou, que você tenha se lembrado?

D6 – Pode ser que eu tenha esquecido alguma coisa, não lembro, porque quando você faz uma entrevista assim, acaba deixando escapar algumas coisas. Mas eu realmente gosto de ler e gosto da leitura. Acho que eu só mudei o foco. Eu não entro na internet só para ver um tema; eu vejo o todo: notícias, artigos que possam ser interessantes.

P – É, o suporte é que é diferente. Então tá, D6, agradeço muito por essa segunda etapa.

D6 – Espero que ajude um pouquinho.

P – Tenho certeza.

Escola 1

P – Fale um pouquinho pra mim de como foram seus primeiros contatos com a leitura.

D7 – Sou de uma família muito pobre, né? E eu aprendi a ler sozinha. Com quatro anos eu lia e escrevia. E engraçado que aprendi a ler vendo o programa do Silvio Santos, o roletando. Ele falava: Vai, me dá uma letra, e tal. Então eu aprendi ali. Meu irmão é quatro anos e meio mais velho do que eu, então a minha mãe não podia comprar livros. A gente estudou em escola particular, mas a gente ganhou bolsa, nós fizemos prova e conseguimos bolsa para estudar em colégio particular. Minha mãe comprara livros para ele, por causa da escola, que sempre pedia livro paradidático. Então, eu lia escondido os livros dele. Então, assim, sete anos, oito anos e eu já devorava e, quando acabavam os livros, eu lia bula, era compulsiva para ler. Acho que o prazer de ler eu adquiri muito cedo por causa disso. Peguei adiantado e eu me lembro do primeiro livro que eu ficava...não tinha empregada, nada disso, né, a gente tinha que ajudar em casa, cada um tinha uma tarefa, e teve um livro que ele leu que era “A marca de uma lágrima”. E eu fiquei doida com aquele livro. Eu tinha oito anos. Eu pegava e ia varrendo a casa com o livro. E minha mãe: D7, já acabou? E eu: Tô acabando! E botava o livro e lia mais um pedacinho. E eu não conseguia desgrudar. Acho que o prazer de ler veio assim, bem infância mesmo. Daí minha mãe começou a ver que eu gostava e, quando sobrava um dinheirinho, ela comprava um livro e deixava em casa.

P – Então eu posso entender que você, seu prazer de leitura e a própria alfabetização, foi muito mais por você querer se aproximar do seu irmão ou pelo seu irmão como exemplo?

C – Eu acho que sim porque a gente perdeu o pai muito cedo. Eu tinha um ano e meio. Meu irmão, quatro anos e meio mais velho que eu, então, sempre foi meu referencial, sempre foi muito inteligente, ele sempre foi, né? Sabe aquele negócio, né? Menino com menina, me dava uns tapas: “Sua chata, sai daqui, não mexe nas minhas coisas!” Mas sempre nos demos bem, era coisa de irmão mesmo.

P – Claro.

D7 – Eu acho que era pelo fato de querer acompanhar ele porque ele era inteligente, o bom, e ficava me sacaneando. Ser igual, né?

P – Eu entendi. Chegar perto dele, se aproximar, né? Quando você entrou para a escola, como é que era seu contato com a leitura? Em relação à escola, existia, não existia? Teve algum professor no primeiro segmento que estimulasse você ou que não estimulasse porque também tem aquele que marca negativamente, né? Como é que é isso?

D7 – Na minha escola, tinha na lista de material, logo no início do ano, já tinha os livros didáticos e paradidáticos também.

P – Mesmo no primeiro segmento?

D7 – Mesmo no primeiro segmento tinha sempre uns livrinhos, entendeu? Estão na minha casa até hoje. Além disso, a minha escola tinha uma biblioteca fantástica. Então, a gente podia pegar livro, levar para casa, então, a minha escola incentivava muito isso...a leitura.

P – Quando você foi para o segundo segmento, como é que ficou sua relação com a leitura, você teve alguém marcante, como isso aconteceu?

D7 – Dentro da escola?

P – Dentro ou fora.

D7 – Não, porque eu acho que, no meu caso, eu já cheguei na escola gostando de ler, né? Eu não tive uma pessoa marcante assim. Minha mãe comprava os livros e quando começavam as aulas, eu já tinha lido todos, que era coisa que veio de mim, já tinha isso. A professora de literatura, né, que eu acabava sempre me dando bem em literatura porque eu gostava de ler, então a professora de literatura sempre gostava de mim, me chamava e tal. Às vezes ela emprestava um livro ou outro dela.

P – E teve algum episódio na sua vida escolar que fosse marcante, mas negativamente?

D7 – Na leitura?

P – É, em relação a leituras.

D7 – Não.

P – Você se lembra quem trabalhava leitura na escola com você? Eram só os professores de português, de literatura?

D7 – É, português e literatura. Depois eu acho que era...não lembro se ainda era no primeiro ou no segundo segmento, não sei, eles colocaram na minha escola uma sala chamada Luz e Expressão e aí você tinha lá vários livros, você tinha material de teatro e aí tinha um professor lá que fazia uma

dinâmica, né? Pegava o livro, lia, depois representava e tal, mas eu não lembro se era no primeiro ou no segundo segmento. Fora isso, era português e literatura que trabalhavam mesmo.

P – Ensino médio você fez onde, desculpe, você fez que curso?

D7 – Eu fiz magistério.

P – E aí, qual é a lembrança que você tem em relação ao seu curso normal, em relação à leitura?

D7 – É, de novo, literatura, né? A professora de literatura sempre trazia literatura infantil, juvenil, a gente trabalhava mais focado nisso. Não tinha mais livros para nossa faixa etária, a gente trabalhava sempre com livros infantis. Sempre literatura.

P – E teve alguma experiência marcante, negativa ou positivamente?

D7 – Não...tô buscando lá do fundo do baú. A minha memória não é muito boa não...[]. Lá na minha escola tinha muito concurso de poesia...nunca consegui nem classificar para um, mas tinha muito. Eu tentava sempre, mas o dom para escrever, tadinha de mim, não deu.

P – Era mais para ler mesmo.

D7 – Ler eu gostava. Para escrever, nem em livro de contos eu conseguia entrar. Olha só...fazer o quê, né? []

P – E depois, quando você foi para a faculdade, você fez curso de quê?

D7 – Geografia.

P – Quando você foi fazer seu curso de geografia, como é que ficou sua relação com a leitura?

D7 – Pois é, eu falo que meu período da faculdade para literatura foi cego porque eu só lia coisas...eu fiz a faculdade e trabalhava, não tinha como. Fiz federal, mas mesmo assim tinha que trabalhar porque eu tinha que ajudar em casa e tal. Então, o tempo que eu tinha era para ler aquelas xerox que a gente tirava lá na faculdade para ler. Então eu fiquei presa só a texto técnico. Foram quatro anos de cegueira do resto. Só lia mesmo e lia na cama, né? Quase dormindo. E nas barcas também...morava em Niterói, estudava em Niterói, mas trabalhava no Rio, então aqueles vinte minutos da barca eram os vinte minutos para eu ler o texto da faculdade.

P – E como é que era essa relação com a leitura? Como é que acontecia?

D7 – Na época da faculdade?

P – É.

D7 – Pois é, era uma coisa meio desesperada, era uma coisa assim: eu tenho que ler, tenho que aprender, tenho que gravar! Era uma coisa forçada, desesperada. Eu, caindo de sono, e não tinha lido, e às vezes, a gente fazia um cambalacho também. Tinha um amigo nosso da faculdade que era muito bom, não trabalhava, ficava o dia inteiro em casa. Aí ele fazia um resumo do texto pra gente e entregava o resumo e a gente já lia o resumo dele porque às vezes não dava para ler. Eu acho que esse período foi um período muito desesperador mesmo. Às vezes, vários professores mandavam textos enormes, né, pra gente ler em casa, e você tinha que chegar na aula seguinte com o texto pronto para debater e às vezes não conseguia. Algumas vezes eu ía, lia, né, eu não conseguia gravar nada, passava assim o olho, depois ficavam as palavras, mas não captava nada do texto.

P – Estabelecendo uma relação com as leituras que você fez na época do seu curso de graduação e as anteriores, como é que você vê isso?

D7 – Eu vejo que as anteriores eram prazerosas, né, tinha o prazer de ler, descobrir a história, você se envolve, né? E eu sou daquele tipo que imagino a cena, imagino qual é o personagem e tal. Já na época da graduação, não; era aquela coisa: Eu tenho que estudar, eu tenho que saber isso! Então não rolava esse negócio de prazer. Muitos textos da graduação eu nem conseguia terminar. Lia um, dois, chegava na metade do texto e: Não aguento mais, não vou ler mais nada!

P – E você acha que isso aconteceu por causa de quê?

D7 – Eu acho que um dos meus fatores era o cansaço porque eu trabalhava no banco, eu trabalhava no atendimento ao cliente, então eu fazia faculdade de manhã. Saía da faculdade, pegava no trabalho às duas horas da tarde; saía às oito horas da noite e voltava para Niterói e chegava em casa às dez, dez e meia porque pegava um trânsito abençoado, não morava no centro de Niterói, morava mais pra dentro da cidade e aí eu ficava muito cansada. E, assim, eu não tinha tempo para namorar, diversão, cinema, eu não tinha. Eu acho que muito se atribuiu a isso, talvez se eu tivesse um tempo de fazer a faculdade e não trabalhar, talvez eu conseguisse um resultado melhor na leitura. E também porque tinham muitos textos chatos mesmos, né, porque na graduação você pega uns textos que só Jesus, né? E também, de vez em quando, eles mandavam uns textos em espanhol e aí você ficava igual uma maluca com umas palavras que você não consegue entender o sentido. Que o lance do espanhol, às vezes, você capta o sentido, né, você consegue decodificar as palavras...às vezes, não dava, então tinha texto que era chato mesmo, cansativo.

P – O que significa leitura para você? Na sua vida, o que que é leitura? Como é que você vê isso?

D7 – Leitura é a forma de você decodificar alguma coisa, não só leitura de decodificação de letras, né, para chegar no texto, como leitura de outras formas também. Por exemplo, quando você entra numa sala de aula para dar aula, você faz uma leitura da turma. Você sabe quando a turma se comporta, você sabe que atividade vai funcionar ali ou não com o passar do tempo porque você consegue ler, consegue interpretar e identificar as atitudes daquela turma. Então, leitura para mim não é só pegar um texto e decodificar as palavras e montar as frases e saber o texto. É você interpretar de várias formas, não só lendo. Gestos também, atitudes, símbolos... é interpretar, é decodificar.

P – Agora, na sua vida profissional, como é que a leitura entra?

D7 – Eu tento ter duas partes, né? Eu tenho aquela leitura minha, que continua sendo obrigatória, mas que aí ela não é tão maçante quanto na época da faculdade, mas que eu tenho que ler porque, principalmente na minha área, geografia, ela muda todo o dia, porque a paisagem muda todo o dia. Então eu tenho que ler sempre. Então eu tenho a minha leitura obrigatória de artigos de jornal ou então de algum texto de algum autor ou geógrafo que lançou algum texto importante, que vai modificar alguma coisa na geografia. E eu tenho a minha leitura prazerosa, por exemplo, nas férias eu procuro só a leitura prazerosa porque eu acho que você tem que aliviar um pouco, né?

P – E aí você prefere que tipo de leitura?

D7 – Prefiro a prazerosa.

P – Dentro da prazerosa, que tipo de leitura?

D7 – Ah, tá. Eu gosto de tudo, gosto de romance, ficção científica. Agora eu tô na fase da ficção científica. Tenho fases. Eu não gosto muito de ler poesia, nunca gostei. Eu gosto é de história, sabe, e dentro da história vale qualquer coisa, romance, ficção, suspense, terror, aí eu leio tudo.

P – E que autores valem mais para você ler?

D7 – Você quer os nomes ou segmentos?

P – Tipo de texto, de gênero e nomes também.

D7 – Sou adulta, mas adoro J. K. Rowling []. Adoro Harry Potter...li todos. Às vezes, quando não tenho nenhum livro novo para ler, releio todos eles, que eu acho o máximo. Mas eu gosto também de, assim, tipo suspense, agora um novo da (...), um barato, porque mexe muito com a gente; que quando toca na religião, que é uma coisa que a gente tem tão intrínseca, né, eu acho legal, eu gosto desse choque porque você fica pensando: Pô, será? Eu gosto de coisa que me faz pensar. E...aí vou na mesma linha, né, religião também, J.J. Benitez, né, O Cavalo de Tróia. Mas eu gosto também de coisa que tem a ver com meus alunos. O Diário da Princesa, coisa de adolescente, bem bobinho, mas eu gosto de ler porque eu acabo entrando no mundo deles, então eu consigo me ligar mais. Eu gosto de tudo.

P – É, você gosta de ler.

D7 – É, às vezes, não tem nada para ler, eu leio bula de remédios. Sério, leio mesmo.

P – []. E como é que é esse gostar de leitura? Influencia a sala de aula, o seu trabalho na sala de aula ou não influencia?

D7 – Ah, influencia. Eu acho que, por exemplo, quando eu leio esses livros que são mais voltados para o universo deles mesmos, o Diário da Princesa, Harry Potter ou Gossip Girl também, é maneiro, que tem a ver...eu acho que eu consigo estabelecer uma ligação com eles. Porque eu, em sala de aula, eu não tenho essa visão do professor lá e o aluno aqui. Eu gosto de me envolver com eles, eu acho que é muito rico. Não tem aquela coisa que a gente tem que saber. A gente ensina, ensina e ensina...não é. É uma troca. E eu, quando eu consigo me abrir assim para eles, que eu mostro: Ah, pô, eu gosto...ah, pôxa, eu li, vi e tal. Eu já consegui até fazer alguns alunos se interessarem por ler alguns livros que eu li. Algumas vezes, quando eu tô dando aula, e eu consigo trazer alguma coisa desse universo pra aula... e essa é uma vantagem da geografia, né, tudo tem a ver com a geografia. Até Harry Potter tem a ver com a geografia...você consegue fazer essa ligação. E eu acabo fazendo e eles têm interesse por isso. Às vezes, eu falo de alguma cena do livro, algum pedaço e eles falam: Ah, eu li! Pô, eu não li! Eu acho que afeta muito, tanto porque me enriquece; porque você vai descobrir novas coisas, né, conforme você vai lendo...pessoal, né, como eu acho que enriquece a aula também, porque eu consigo trazer novas coisas para eles e como enriquece a minha relação com eles porque eu consigo entrar um pouquinho no universo deles, trabalhar neles.

P – Mas aí você só faz uso da leitura como referência ao que você tá trabalhando, você estabelece alguma relação, é isso? Para ver se eu entendi direito.

D7 – É, já teve casos de eu trazer alguns textos de livros comuns. Eu trouxe um pedaço do J.J. Benitez, do Cavalo de Tróia I, que tinha tudo a ver com o que eu tava trabalhando, e eu dei o texto para eles em sala de aula e tal, já fiz isso. Mas não é uma constante. Normalmente, a leitura é para mim. Faço a ligação. Mas já aconteceu de eu trazer o texto para eles em sala.

P – E aí, quando você trouxe o texto para trabalhar com eles, como é que você fez?

D7 – Eu tava falando sobre povos, religião, cultura e aí tinha uma parte do livro que ele trata sobre como ele enxergava Cristo, né, e aí eu trouxe justamente para trabalhar como cada povo enxerga, como cada cultura vê, para quebrar esse negócio de preconceito religioso, que existe muito aqui no Brasil. Então eu fiz essa criação. Eu trouxe o texto, nós lemos o texto silenciosamente, depois cada um leu um pedaço e tal, e depois conversamos sobre o texto e aí eu entrei na matéria, falando sobre isso. Eu trouxe também, nesse mesmo dia, trouxe um pedaço das Crônicas de Nárnia, que fala a mesma coisa, quando eles chegam lá no céu, que não é céu que eles chamam, que eles vêem um adorador do outro Deus no céu e falam: Não, ninguém consegue fazer o bem se não for por mim. Então eu trouxe isso para eles também e eu acho legal porque aí eles começaram a pensar sobre o assunto. Porque a geografia é muito vista pelos pais, principalmente quando são muito religiosos, quando alguma coisa vai “tirar os filhos deles da religião” e tal. E eu sou uma pessoa que frequenta igreja, creio em Deus e tal, então, eu tento, justamente, tirar isso da geografia. Eu acho que consegui fazendo isso, trazendo vários textos e eu fiz eles pensarem sobre o assunto.

P – Fiquei curiosa. Como é que é essa história dos pais religiosos olharem a geografia como, vamos dizer assim, um inimigo?

D7 – Ah, olha. Quando eu entrei na faculdade...sou de uma família evangélica. Sou evangélica até hoje. Mas quando eu entrei na faculdade de geografia, a minha mãe ficou apavorada. Primeiro porque já pensam logo que geógrafo, historiador...é tudo doidão, né? [] Não escapa um, já tem essa fama...que viaja muito, já pensa logo em drogas e tal. E depois, porque a geografia tenta explicar o mundo. Ela tenta fazer a leitura do mundo e aí ela vai explicar como surgiu o planeta Terra e aí entra a ciência. E quando entra a ciência, os pais já ficam: Pô, vai dizer que não foi Deus que criou, olha lá...a mulher vai dizer que Darwin...que o homem veio do macaco. Então, a gente enfrenta muito isso, principalmente no sexto ano. Os pais ficam apavorados porque você começa a falar de várias teorias...e outra coisa quando a gente começa a falar de política, falar de capitalismo, falar de socialismo. E comunismo, pro religioso, é aquele cara que come criança, que é contra Deus, né, é não é nada disso, mas, para eles é isso, então você enfrenta muito isso. Geografia e história, né, são as matérias que vão contra Deus. Para a geografia, Deus não existe.

P – E aí, como é que você, sendo religiosa, né, sabendo que isso existe até porque para você é vivencial, né, como é que você procura trabalhar isso?

D7 – Bom, no sexto ano eles são muito imaturos, né? Eu falo para eles que tudo é teoria. Você precisa tanto de ter fé para acreditar na ciência quanto você precisa ter fé para acreditar em Deus. Então, você vai escolher aquilo que você acredita mais. A primeira coisa que eu falo é isso, que tudo é uma questão de fé, tudo é teoria, não foi provado, ninguém provou a evolução porque ninguém achou o elo perdido até hoje, tá? E ninguém também provou que Deus criou o mundo porque ninguém foi lá e provou a existência de Deus. Você tem uma experiência pessoal, é diferente, mas ninguém pegou e provou: Deus está aqui, está presente, é um fato. Então, você precisa de fé para os dois lados. Para eles eu coloco assim. Para mim, pessoalmente, eu sou uma religiosa um pouco diferente. Para mim, a Bíblia, principalmente o Pentateuco, né, que explica o surgimento do universo, tudo isso, é uma linguagem simbólica. Como que Deus ia explicar para aquele povo, né? Então, Moisés, o autor desses cinco livros, né, ele usou uma linguagem simbólica para explicar para aquele povo de forma que aquele povo entendesse como aquilo aconteceu. Agora, o que eu falo para eles que nada nega a existência de Deus; se houve realmente o Big Bang, nada impede que Deus tenha feito o Big Bang. Na minha cabeça, a ciência e a religião, embora eles achem que vão um contra o outro, para mim não, para mim eles caminham juntos. A ciência, sempre quando tenta provar que Deus não existe, para mim, ela tá provando que Deus existe. Uma explosão e surgiu o planeta Terra...tá, e daí? Como é que foi a explosão? Como começou a explosão? Os gases foram lá e se uniram e depois entraram em contenda...de onde veio? Então, mesmo a ciência, para mim, comprova. Meio doido, né?

P – Não, muito interessante! Nem um pouco doido []. Agora, na sua vida profissional, você disse que continua com leitura, algumas profissionais, algumas técnicas, desculpe, outras de literatura, não é isso? Como é que você faz para ter acesso a essas leituras? Que tipo de recursos você utiliza? Tanto para você saber, né, tem alguém que indica, como é que você faz? Qual a estratégia que você usa?

D7 – Eu tenho amigos que lêem igual a mim, então sempre me falam: Ah, tal livro é bom.

P – E aí tanto faz? Tanto os livros técnicos quanto os livros de literatura?

D7 – Tanto os livros técnicos quanto os livros de literatura. E também a internet. Eu vejo um lado pedagógico em tudo. Assim, o Orkut, embora tenha seu lado negativo, você tem também várias comunidades que você entra e você discute várias coisas. Você tem comunidades literárias, você tem geografia, você tem várias coisas. É uma fonte...onde eu encontro tanto livros profissionais quanto literários em várias comunidades do Orkut. Você entra e, de repente alguém te indica o livro, você lê. Depois você entra naquela comunidade e consegue discutir sobre aquele livro, os pontos de vista de todo mundo e tal. Então, eu uso os meus amigos, não-virtuais para me indicar, e também os virtuais. Uso a internet em si, também.

P – Como é que sua relação com a internet? Fala um pouquinho sobre isso.

D7 – Ah, eu sou internauta mesmo []. Assim, eu não chego ao extremo de viver só no virtual, porque tem gente que fica naquele vício e tal. Eu gosto muito, acesso praticamente todos os dias, tenho livros que eu baixei primeiro pela internet para depois comprar, porque ler pelo computador cansa, né? Então

eu começo a ler pelo computador e gostei, aí eu compro o livro. Eu tenho MSN, tenho Orkut, eu participo de comunidades de discussão de vários temas.

P – Nossa!

D7 – Eu recebo e-mail, mas aquelas correntes chatas eu nem leio, delete. Adoro receber piada pelo e-mail. Então, a internet, para mim, é uma fonte de diversão porque eu morro de rir na frente do computador. Ela é uma fonte de comunicação porque eu fiquei aqui em Teresópolis e minha família tá em Niterói, então eu converso pelo Skype com eles porque é muito mais barato, né, e eu tô vendo, vejo minhas sobrinhas, vejo a minha mãe e falo com todo mundo. E eu também me enriqueço profissionalmente porque eu tô sempre atendida pro que tá rolando. E eu consigo conversar, trocar idéias, eu aprendo muito. Esses dias eu tava conversando e participo de uma comunidade até polêmica: católicos e evangélicos em paz. Eu fiquei vendo: Cara, como não sei nada! Sabe, de ver os caras discutirem: Gente, eu sou muito burra! [] Aí você fica interessada e vai pesquisar: Isso que ele tá falando, é verdade...entendeu? Então, você começa, uma coisa puxa outra. Então você começa a pesquisar e: Pô, o cara tava certo, não sabia disso...entendeu? Isso te enriquece; eu acho a internet uma ferramenta, assim, interessantíssima, né, para você aprender, para você crescer e se divertir. Só que você tem que saber dosar, né, não dá para você ficar só naquele mundinho ali, de computador. Mas eu acho fascinante, eu adoro.

P – E aí, como é que você vê a relação dos estudantes com a internet? Você, que é uma internauta assumida?

D7 – A maioria dos meus alunos está no meu Orkut, né? É uma coisa, mas, aí você começa a ver...para eles, a internet é só brincadeira, né, e se não tiver supervisão, é até perigoso porque começa esse negócio de relacionamento virtual, começa namoro virtual, você não sabe quem tá do outro lado. Então, a internet, para os estudantes, tem que ser assistida; tem que ter um responsável pra guiar eles nesse mundo, pra eles enxergarem outras coisas. Por outro lado, você pega muita coisa que, pra gente, é novidade e eles tão careca de saber, né. Às vezes, eu falo: Ah, vi um vídeo no Youtube que fala sobre isso...e eles: Ah, eu já vi, professora. É isso e isso, não é? E eu falo: É. Eles estão um passo na frente da gente, né? Mas é o que eu falei, ao mesmo tempo que ele pode ser saudável e aprende muita coisa boa, aprende muita coisa ruim. E se não tiver uma supervisão, ele pode até ter sérios problemas. A minha preocupação maior é com aquele aluno que é só internet. Ele não tem nenhuma ligação com o mundo real, vamos colocar assim, tá? Está no mundo virtual os amigos, a namorada, a fantasia, porque eles se colocam de outra forma na internet...e isso me preocupa porque eu vejo muitos alunos que vão por esse lado. Mas, se você tiver um responsável para tratar isso, olhar isso, pode ser muito legal. Eu...na sétima série, quando você trabalha a guerra fria e tal, e eu falei da questão do homem ter ido à Lua, e aí eu lancei: Será que foi mesmo? Que o homem foi à Lua? Não sei...será? Na aula que vem vamos discutir sobre isso. Aí, eles vieram...com tanta coisa, assim, que eu promovi um debate. Dividi a turma em quem defende que o homem foi à Lua e quem diz que não vai dizer porque isso. Vieram com teorias e trouxeram coisas que eles baixaram; umas imagens que provavam que o homem

não foi, por causa da sombra e dos graus e eles fizeram...então, quer dizer, um negocinho, graças à internet, eles abrangeram tudo: física, matemática, geografia, história...então, um negocinho da internet, como pode ser enriquecedor isso. Só que eles têm que saber o caminho, né?

P – E será que a gente pode dizer que internet também é leitura?

D7 – Ah, é, internet é leitura. Tanto leitura de mundo como leitura textual...me preocupa o internetês, mais quando eles começam a trazer isso para a sala de aula. Eu, pessoalmente, não gosto do internetês nem na internet. Eu acho que, para mim, tinha que ser abolido isso, mas a gente não consegue controlar. Então isso é prejudicial, mas eu acho que a internet é leitura de tudo. Tem acesso ao mundo inteiro ali. A bibliotecas do mundo inteiro, a museus do mundo inteiro. Então, é leitura de mundo sim. Você consegue saber, em minutos, o troço que aconteceu no Japão antes de passar na televisão, na internet, né, então, para mim é leitura sim.

P – Na sua formação, né, você fez normal e fez a licenciatura em geografia. Você acha que a sua formação, como professor, auxiliou você no trabalho com leitura?

D7 – A formação do normal?

P – Do normal ou da graduação.

D7 – Eu acho que mais a do normal porque a graduação...eu fiz na UFF, né, e a UFF ela é voltada muito para parte de você atuar como geógrafo mesmo. Então, as matérias da geografia elas são muito bem estruturadas e tal. Já as matérias pedagógicas, você leva meio...eu tive aula com uma professora que era fantástica, a Tomoko, e que os alunos da minha turma não davam nenhum valor a ela. Então, você sabe, né, uma turma vai bem quando os alunos ajudam, né, participam e tal e são motivados para isso. Na minha turma acontecia isso. As matérias pedagógicas eram levadas...Ah, tenho que fazer isso porque faz parte; tenho que ter a licenciatura; então vou fazer de qualquer jeito. Então, não era levado tão a sério. E eu entrei na faculdade com dezoito anos. Então, a minha cabeça também era meio assim, apesar que eu acabei me dando bem na parte pedagógica por causa do normal. Porque eu falar para você que aprendi didática na faculdade é mentira. Aprendi didática no normal. Na faculdade, eu só vi: Ah...tá. E a Tomoko, por exemplo, que era práticas de ensino, eu também trouxe tudo que eu tinha do normal, né, então eu fui muito bem nas aulas. Mas eu acho que a graduação, assim, de geografia, das outras matérias, não dá tanta importância à parte pedagógica. Eu acho que o normal, o que você faz ali é...me auxiliou mais, me enriqueceu nessa parte.

P – E as atividades de formação continuada que você, que a secretaria tem oferecido ou que você tenha feito, procurado?

D7 – A formação de atividade continuada que eu acho que valeu mais a pena foram as trocas de experiência dos professores. Quando você pega um trabalho legal de um professor, que ele está em sala de aula, ele sabe o que está acontecendo, ele se envolveu com o negócio que deu certo e ele vai e passa para os colegas, isso eu acho que funciona. Quando você traz um grande pedagogo, um grande geógrafo e tal, a maioria deles não está em sala de aula há muito tempo, a maioria vive de palestra, sabe, não tá vivenciando aquilo que você vivencia, então o que ele passa para você é teoria. E eu vou

falar, sinceramente, que aconteceram aqui, na cidade, há alguns anos atrás, quando eu...eu já tenho um problema com atenção []; para prender a minha atenção em uma palestra, é complicado. Isso é um problema meu, não é que o palestrante seja ruim, eu tenho dificuldade em prender a minha atenção. E eu não apreendi praticamente nada ali. Então, eu acho que foi um dinheiro gasto porque para mim não teve utilidade. Ficou...nem para botar no meu currículo a palestra com fulano de tal, porque às vezes nem lembro quem foi. Já aquelas que a gente trocou experiência com o professor, essas sim. Eu acho que tá mais próximo. Essas eu acho que valem à pena. E a que eu mesma tenha proporcionado, honestamente, não proporcionei nenhuma assim, a não ser minhas leituras mesmo, fora isso...eu acho que o professor, ele tem um pouco disso, né, de não investir, investir mesmo, grana, depois que ele se forma, nessa questão...Ah, já aprendi! Talvez porque a gente acha...não, a gente ganha pouco. Aí você já fica pensando: Ah, vou gastar dinheiro com a palestra tal, curso tal, pô, não tenho. Eu acho importante a formação continuada, mas desde que seja dessa maneira, você trocando uma coisa mais real, mais palpável. O cara vir para cá com uma teoria mirabolante que ele fez...ele não sabe o que passa na minha sala, ele não sabe o que eu aturo, ele não sabe, entendeu, a dificuldade que eu tenho, não sabe o sucesso que eu tenho, não sabe de nada.

P – Como é que você acha, de acordo com a sua vivência de leitura, essas experiências todas que você tem, a sua visão em relação à leitura, a formação, como é que você acha que a escola poderia auxiliar na leitura dos estudantes?

D7 – Na escola em si, como instituição?

P – É, como é que deveria ser essa questão da leitura na escola? Como é que você vê isso?

C – Pois é...a gente acaba de quinta à oitava, né, do sexto ao nono, que seja, a gente acaba sendo muito individualista, cada matéria na sua, né? Você...o que é errado. Você vê o seu lado. Ah, em geografia, ele consegue. Em geografia, eu trabalho leitura, em geografia...então, você fica muito isolado. Eu acho que, se você partisse para a interdisciplinaridade, que é tão sonhada, tão falada, eu acho que você facilitaria essa questão da leitura, né, porque você conseguiria integrar. Às vezes, quando você consegue fazer um projeto desse, é porque eu cheguei, conversei com a professora de história: Olha, vou trabalhar isso. Ou eu cheguei para a professora de português e falei: Ah, olha, vamos trabalhar a linguagem porque vou trabalhar as regiões do Brasil e é legal e tal...mas é uma coisa por parte da gente. Não tô falando para você encher de projeto não, porque é o projeto é bom, é, mas, em excesso, ele atrapalha. Querendo ou não, a gente tem que dar o conteúdo; querendo ou não, ele vai precisar do conteúdo. Não vem me dizer que: Ah, você é conteudista. Não, porque em sala de aula eu trabalho direto com geografia temática, que você insere o conteúdo em um tema, mas ele precisa conteúdo, ele tem que saber porque no vestibular não vão perguntar para ele, entendeu: Ah, você é bonzinho? Você é bonitinho? Ele tem que ter o conteúdo para passar. Então, gostando ou não, você tem que trabalhar, mas, se você conseguisse montar um projeto interdisciplinar, se você conseguisse inserir os conteúdos, você estaria auxiliando essa questão da leitura.

P – Você é leitora assumida. Você frequenta a biblioteca?

D7 – Não.

P – Por que você não frequenta?

D7 – Porque eu sou elétrica demais para uma biblioteca. A biblioteca, para mim, é muito estática, silenciosa, e isso me incomoda. Eu nunca fui, na verdade, na época da escola, eu pegava o livro na biblioteca e lia em casa. Na biblioteca eu não conseguia. Então, eu não frequento biblioteca. Leio. Quando vou ter acesso a algum livro que eu não tenho, vou procurar na internet, vou baixar pela internet; até encontrar, vou ler pela tela do computador, vou ler em casa. E...vamos ver, né, eu acho que a biblioteca, o formato que ela tem hoje, eu acho que ela vai até acabar, né, porque você acaba tendo a internet, ela vai te propiciando isso, né, essa leitura fora daquele espaço, em qualquer lugar, qualquer livro. Às vezes, o livro não tem na biblioteca, mas tem na internet.

P – Sim, claro, isso!

D7 – Então, eu acho que a biblioteca, nesse formato, vai acabar.

P – Então, você derruba aquela imagem da pessoa lendo, quietinha, no canto dela?

D7 – Eu não suporto. Engraçado que, às vezes, eu ligo a televisão só para ter a sensação do barulho para poder ler, né? Às vezes, eu coloco num programa que seja legendado que aí não consigo ouvir as palavras de lá para me confundir, mas eu tenho que ter a sensação do barulho. Aquele negócio silencioso eu não aguento.

P – Interessante. Eu percebo que a maioria dos jovens faz isso, né?

D7 – Eu lembro que, eu na escola, quando tinha dever de casa para fazer, era ouvindo som. Eu fazia dever ouvindo música e minha mãe ficava: Como que você faz isso? E eu: Ah...e sempre fui boa aluna, tanto é que fui bolsista e bolsista não pode reprovar, tinha bolsa e tal. Fui boa aluna, mas era ouvindo música; fazia trabalho ouvindo música, fazia exercício ouvindo música. E até hoje sou assim...ouvindo música [].

P – Igual aos alunos. E você tem quanto tempo de profissão?

D7 – De quinta à oitava, oito anos.

P – E de primeira à quarta?

D7 – No total, deve dar uns doze, porque trabalhei um tempo no banco. Eu trabalhei, entrei primeiro na educação infantil, fiquei alguns anos. Aí trabalhei de primeira à quarta e depois eu consegui um emprego no banco, que pagava muito mais. Então, larguei, parei de dar aula e fui para o banco. E aí eu passei no concurso de Teresópolis, larguei o banco e vim para cá. Então, tem um intervalo aí de sala de aula de uns quatro anos...fiquei uns três anos no banco. No total, devo ter uns treze, quatorze anos de magistério.

P – D7, você gostaria de falar mais alguma coisa sobre a sua relação com leitura, suas experiências de leitura, sua visão de leitura, enfim, alguma coisa que você ache que escapou, que você gostaria que tivesse surgido e não surgiu?

D7 – Acho que já falei pra caramba, né?

P – Falou?

D7 – Um bocado. Meu marido fala que, o dia que eu fico quieta por mais de cinco minutos, estou doente. Que, até dormindo, eu falo. Acho que falei tudo.

P – [].

D7 – Eu acho que me incomoda o desprezo que os adolescentes e jovens têm por ler porque...isso é uma comparação, eu falei de Harry Potter e eles assistem os filmes, mas ler os livros, nem todos leram. E o livro é muito mais interessante. Eu falo: “Gente, o livro é muito melhor! Leiam o livro tal!! Mas eles não conseguem. Justamente porque você tem essa coisa da imaginação, né, você tem que viajar, você tem que entrar no livro. Isso me incomoda nos adolescentes e nos jovens. A minha vizinha, que até tá comigo aqui hoje, eu falo: “Ah, você tem que ler e tal...” e dei um livro que eu li, que foi Bisa Bia, Bisa Bel, que eu achei um barato ela encontrar com a bisavó. Eu li mais ou menos na idade dela. Ela não passou do primeiro capítulo. Por quê? Porque você tem que imaginar e a televisão te dá tudo tão pronto, que você vê ali e não precisa raciocinar, imaginar, não precisa criar nada. E isso acaba prejudicando, né? E os filmes são tão resumidos, né, eles acabam até estragando a história, como no caso do Harry Potter, os filmes estragam a história. E eles perdem isso porque: “Ah, não, cansa! Ah, não, tenho preguiça! Ah, é muito grande.” Então, eles não têm o prazer de ler. Eu acho que a gente tinha que achar uma maneira de despertar na criança o prazer de ler. A minha sobrinha, com menos de...ela é pequenininha e mãe dela sempre lia com ela na cama, contava historinha pra ela. Então, ela, quando aprendeu a ler, a primeira coisa que ela fez foi: “Eu quero livro!” Então, a gente encheu ela de livro. Adora ler, ela devora tudo. Por quê? Porque a minha cunhada fez esse trabalho com ela. Já outras mães não fazem. Então, as crianças não têm o prazer de ler. Esse é o comentário, assim, que a gente conseguisse despertar na criança, não é você...porque eu vejo essa minha vizinha; a professora manda: “Ah, lê esse livro em casa, mas você me conta a história.” Não é só isso, você dar o livro para a criança para levar para casa. Não é isso. É despertar mesmo o interesse. Mostrar o mundo da leitura para a criança, o prazer.

P – Mais alguma coisa, D7?

D7 – Não.

P – Muito obrigada, foi ótimo!

D7 – De nada, espero que sirva.

P – Eu tenho certeza.

Escola 1

P – Você poderia falar da sua evolução como leitor ao longo da vida? Como é que você começou seu contato com leitura? Se antes de ir para a escola, você já tinha contato? Como é que se deu essa questão? Liam para você antes de ir para a escola?

D8 – Já tive, né, esse contato com os livros porque sou neto de professores, então, sempre tive acesso aos livros. E mesmo estudando em escola de interior, nascido e criado no interior, as professoras faziam os projetos de leitura, concursos de frases, concursos de redação. Eu já ganhei até a redação, na

época tinha a parte de agricultura, tinha que trabalhar a parte de agricultura dentro da escola e eu ganhei até o concurso de redação sobre a poncã, né. Nunca mais esqueci essa vez que eu ganhei esse concurso, então sempre tive esse contato, esse acesso com livros. Então a leitura sempre fez parte da minha vida.

P – Você é de que região?

D8 – Eu sou de Cruzeiro.

P – A terra da poncã mesmo.

D8 – É, até hoje planta-se poncã. Então eles procuravam voltar tudo aquilo, já naquele tempo, em pedagogia de projetos, né, tudo relacionado à poncã. Então, já desde criança, eu tinha esse contato com os livros.

P – E você gostava de ler?

D8 – Muito. Sempre gostei que as pessoas liam para mim, principalmente, né?

P – Quem é que lia?

D8 – Minha avó, meu avô, meu pai, né, gostavam de ler para mim. E eu gostava de ouvir essa leitura. A gente sentava, assim, numa mesa e eles ficavam lendo, né, os livros. Minha avó costumava ler receitas, né, não sei se alguém faz isso para alguém, né, ler receitas...

P – Interessante.

D8 – É, ela lia receitas de bolo, receitas de biscoito. Aí falava: Ah, se de repente a gente modificar isso, o que é que você acha? E ia pedindo a minha opinião: Ao invés dessa farinha tal, colocar essa aqui, desse açúcar aqui, usar esse aqui...muito interessante o trabalho que ela fazia.

P – Muito interessante mesmo. Quem foram as pessoas que mais marcaram você em termos de leitura?

D8 – Foram realmente os professores, né, pelo fato da gente estar no interior e ter pouco acesso aos livros, eles traziam os livros da cidade; muitos pegavam emprestado em outras escolas, levavam e emprestavam para a gente. E na escola que eu fiz o ensino fundamental, tinha a nossa estantezinha de livros, revistas antigas...eu me lembro das revistas da Manchete, antes de explodir, né, que a Manchete foi um sucesso. Quando tava no começo, tinha a edição número dez...a Manchete lá, aquela preciosidade, muito legal.

P – É, porque também o Bloch morava aqui em Teresópolis, quer dizer, tinha uma casa em Teresópolis. Havia um vínculo com Teresópolis, né?

D8 – É, nós tínhamos a edição número dez da Manchete.

P – Isso é uma preciosidade.

D8 – É.

P – Houve algum momento que marcou muito você em termos de leitura?

D8 – Sim, foi o livro Elite, foi um trabalho que a professora da quarta série pediu e era um livro muito forte, que falava da violência entre...era uma escola e ali acontecia a violência. Então, esse trabalho que ela fez marcou muito a gente, acredito que a turma inteira, bem marcada com isso.

P – Você se lembra do nome do autor?

D8 – Não, não me lembro do nome do autor. O título era Elite.

P – E teve alguma leitura que você tenha detestado?

D8 – Tem, tem sim. Um livro que eu peguei na biblioteca do Higino da Silveira sobre vampiros. Eu detestei aquele tipo de leitura. Até hoje eu não gosto dessa literatura de terror, de horror.

P – Mas esse aí foi um ato espontâneo seu? Você que foi lá e pegou?

D8 – Sim, foi um ato espontâneo meu. De curioso, fui e peguei.

P – Na escola, o que você gostava de estudar?

D8 – Eu sempre gostei de língua portuguesa e biologia. Não gostava de matemática, não é meu forte até hoje, acho que de ninguém, todo mundo é ruim em matemática. Mas a língua portuguesa, toda essa parte de literatura que eu fui ter no segundo grau, eu gostava muito.

P – E você acha que o fato de você gostar de língua portuguesa e, mesmo de biologia, ajudou você na questão da leitura?

D8 – Ajudou.

P – Como é que foi isso? Como é que é isso?

D8 – Ajudou muito porque você gostar, você ter prazer em aprender e aperfeiçoar a sua escrita, sua fala, né? Eu moro numa região em que as pessoas falam errado, isso é uma coisa que me incomoda, né, ver as pessoas falando coisas muito errado, até porque eu também falo errado, né, por causa da região que moro, né, e isso é uma coisa que me incomoda. Eu acho que as pessoas deveriam ter mais acesso à leitura, mais acesso a dicionário, né? Eu conheço pessoas que nunca tiveram um dicionário em casa, nunca folhearam um dicionário, isso é uma coisa que me incomoda, que o governo, os governantes, a secretaria de educação deveriam abordar esses projetos, levar esses projetos mais para o interior, para ver se melhora um pouquinho a coisa.

P – Você continua morando em Cruzeiro?

D8 – Continuo morando em Cruzeiro.

P – Legal. E havia alguma disciplina ou mais de uma que você não gostava?

D8 – Geralmente de matemática.

P – E por quê?

D8 – Não sei, era difícil de encaixar, era difícil de entender, né? Você tem, ali, um assunto de língua portuguesa, você não entendeu numa gramática, você procura na outra, de repente está mais explicado. Matemática não, é mais complicado, você não entendeu num lugar, não vai entender em lugar nenhum. Geralmente o meu ponto fraco é a matemática, até hoje.

P – Quando você foi para a faculdade, que tipo de experiências de leitura você teve?

D8 – É, a gente teve que ler muito. Eles passavam aquelas listas de livros pra gente ler e cada autor tinha uma opinião diferente sobre aquele assunto, né? Eu me lembro até da célula-tronco, um concordava, outro não concordava, outro apontava outro caminho, outro dizia que não, que era sempre o mesmo caminho, né, e a gente teve que ler muito, muito, assim, e é uma literatura cansativa. Quando

te impõe para você ler...nada como você chegar na biblioteca e: “Ah, hoje eu vou ler isso, isso e isso.” Não. Naquela, você impôs aquilo ali, né, e já se torna cansativo.

P – E na faculdade você só leu livros técnicos ou você lia literatura?

D8 – Literatura, nós tínhamos aulas de literatura na faculdade porque o curso era de licenciatura, que eu fiz...Nós tínhamos aulas de língua portuguesa e o trabalho da professora de português foi baseado em cima de textos. E ela: Ah, hoje a gente vai tratar da gramática tal. Mas, primeiro, ela tirava aquilo do texto, tá? Todo o trabalho dela, muito legal o trabalho inclusive, que ela fez com a gente, todo em cima de textos, principalmente a parte de poesia, que eu gosto.

P – E você considera que esse trabalho que aconteceu na leitura, tanto das leituras acadêmicas quanto das leituras de literatura, você considera que essas leituras foram importantes pro seu desempenho profissional?

D8 – Foram.

P – Por quê?

D8 – Eu sou uma pessoa que sou difícil de guardar as coisas na cabeça, então eu tenho que ler muito, né? Tenho que estudar muito, tá? E hoje em dia, a vida te cobra muito, concurso, você tem que estar fazendo concurso, você tem que estar sempre se atualizando, então tem que estar estudando muito. E na faculdade, minha vida toda estudantil, eu sempre tive que estudar muito, né? Isso me ajudou bastante.

P – O que é que mais marcou a sua experiência de leitura na faculdade?

D8 – Na faculdade foram as Memórias Póstumas, que ela fez um trabalho com a gente. Primeiro ela passou um vídeo antes do texto. Foi a primeira vez que ela não utilizou texto, né, primeiro ela passou o vídeo das Memórias Póstumas. Depois que ela fez aquele trabalho, todo aquele trabalho de gramática, ortografia, ali junto com a gente. E ela pediu que nós aplicássemos esses trabalhos nas escolas, né? Eu até apliquei na escola que eu trabalhava na época e tive um retorno muito bom dos alunos, né, e esse trabalho me marcou.

P – A sua graduação foi em biologia?

D8 – Biologia, mas eu tinha a língua portuguesa.

P – Sim, mas você conseguia estabelecer alguma relação das leituras que você fazia com a sua prática, estágio?

D8 – Sim, ela trazia até textos de fitoterapia, plantas, essa parte de botânica, então, para a gente ter o vínculo, né? Eu vi muito, lá, pedagogia de projetos que eles utilizavam.

P – Quanto tempo você tem de magistério?

D8 – Tenho seis anos.

P – Durante esse tempo de magistério, durante esses seis anos, tem havido leituras profissionais? Você tem feito leituras profissionais?

D8 – Não.

P – E outras leituras, literárias, jornalísticas, o que você lê atualmente?

D8 – Eu utilizo muito nas minhas aulas de biologia os artigos de revistas, né, é uma coisa que prende, que chama a atenção porque o aluno tem que ver que tudo que tá ali, dentro da matéria, é uma coisa atual, é uma coisa que existe, né, é uma coisa que tá aí, não é uma coisa que você tá inventando, que só acontece longe daqui não. Então o texto jornalístico, os artigos de revista têm me ajudado muito.

P – E você, normalmente, recorre a que revistas?

D8 – Veja, Época, Super Interessante ou revistas voltadas diretamente a biologia mesmo.

P – E tem alguma leitura específica que você tenha feito ao longo dos seus seis anos de profissão que tenha sido importante na sua vida profissional?

D8 – A revista Sala de aula. Gosto muito da revista Sala de aula.

P – Por quê?

D8 – Ela vem com textos não só da biologia. Tem a parte da biologia, a parte da história, parte da língua portuguesa, e isso vem ajudando muito. A leitura, o vocabulário da revista, ela me ajuda muito.

P – Como é que você tem acesso às leituras? Alguém indica? Você vai à biblioteca? Você vê na internet? Tem colegas que comentam? Como é que é o acesso a essas leituras?

D8 – Internet e eu vou à biblioteca. As revistas ainda são muito caras, né? Mas quando tem alguma coisa que me interessa muito, eu dou um jeitinho e compro, né? Mas quando eu quero, ah, só preciso de um texto que fale sobre saúde na adolescência, aí eu vou à biblioteca e procuro, né, edições anteriores ou até mesmo as atuais, né, aí tiro xerox daquilo que eu preciso e levo para a sala de aula.

P – E na internet, como é que você tem acesso à leitura? Ou você não tem o hábito da internet?

D8 – Tenho, tenho o hábito da internet.

P – Na internet, você faz leitura? A internet ajuda você? Como é que você vê essa relação da internet com a leitura?

D8 – A internet é mais uma para você pegar uma direção, né? Porque na internet vem tudo muito mastigado, muito resumido, né, você digita lá alguma coisa...as drogas, aquilo vai vir um resuminho pequenininho, né? Só mesmo para você pegar uma direção. A internet, eu não acho legal para leitura não. Os livros e as revistas ainda são o ponto forte.

P – Então, você prefere suas leituras...são leituras de livros e revistas?

D8 – De livros e revistas. A internet é como um apoio, uma direção.

P – Você precisa de leitura para sua disciplina, para ensinar a matéria?

D8 – Preciso.

P – Por que você precisa? Como é que você faz?

D8 – Muda muito, né. Acho que, hoje em dia, a gente tá sofrendo impacto da mudança, né, tá tudo mudando muito rápido. Eu vi essa parte de célula com o sétimo ano agora, e tive que me atualizar na parte de célula-tronco que, quando eu vi na faculdade, era uma coisa, agora já é outra, já evoluiu, né, já não tão falando mais da célula-tronco embrionária, tão falando da umbilical, né, então, pra você estar bem, fazer um trabalho bem legal em sala de aula, você tem que estar centrado com a leitura.

P – E aí, no caso desse tema, que é um tema bem específico da sua área, você recorre a que tipo de leitura?

D8 – É, aí você tem que ir diretamente a revistas que tratem desse tipo de assunto, as revistas de biologia.

P – Aí são revistas científicas?

D8 – Revistas científicas.

P – E aí, como é que você faz para ter acesso a essas revistas?

D8 – No SESC eles assinam esse tipo de revista, né, às vezes eu tenho mesmo que ir na banca comprar.

P – Tá, então são...por exemplo, dá um exemplo?

D8 – A científica americana. Ela é ótima, só que ela é cara e só encontro no SESC.

P – Interessante, eu não sabia que o SESC tinha.

D8 – Tem, tem um acervo de revistas muito grande.

P – Eu sei, mas não sabia que tinha revistas científicas, não sabia.

D8 – Tem...aquela revista Saúde também. Todo mundo gosta também.

P – Você disse para mim que você trabalha textos em sala de aula, não é isso?

D8 – Isso, artigos de revistas.

P – Como é que você faz? Tem alguma metodologia que você segue? Normalmente, como é que você organiza sua aula, como é que você planeja?

D8 – É, essa semana a gente vai falar sobre célula, então eu procuro um artigo de revista tratando sobre célula, no caso, o auge da célula agora é célula-tronco, né, porque fulano foi operado e passou um dado que utilizou célula-tronco não sei de quem; o outro operou seu nariz com a sua própria célula-tronco, né, aí eu procuro sempre um artigo antes de entrar no assunto específico de célula.

P – Então o artigo fica sendo o motivador para você desenvolver o conteúdo?

D8 – É, você tem que prender a atenção do aluno antes de entrar com aquele conteúdo senão você não consegue.

P – E como é que você faz? Como é que você trabalha o artigo?

D8 – O artigo, a gente faz a leitura do artigo. Quando a gente: Olha, saiu na revista tal...e aí eu dou o nome da revista, tudinho, um artigo falando sobre célula e a gente vai fazer a leitura agora desse artigo e depois a gente vai discutir para saber a opinião de todo mundo! Todo mundo tem que participar, né. Quero ouvir a opinião dos meninos, quero ouvir a opinião das meninas. Eu falo isso porque os meninos são mais retraídos, né, na hora de dar sua opinião, na hora de falar, eu quero a opinião de todo mundo. Depois a gente vai fazer nosso estudo sobre, no caso, células.

P – E essa leitura, é uma leitura individual...

D8 – Geralmente é coletiva, demora um pouquinho, cada um lê um parágrafo. Todo mundo tem a chance de participar.

P – E você considera que isso tem dado certo?

D8 – Tem, tem dado certo.

P – E quem que ensinou você a trabalhar com essa metodologia?

D8 – Ah, os professores da formação de professores.

P – Do curso normal?

D8 – Do curso normal. Na faculdade já chegava com essas metodologias prontas. As matérias pedagógicas já exigiram de mim essa metodologia. Quem fez o antigo formação geral, segundo grau, sem ter feito o normal, sentiu dificuldade.

P – Você se considera um professor de leitura?

D8 – Considero. Eu leio muito. Eu não quero ficar velho dentro de sala de aula [].

P – É, mas você se considera porque você lê ou você se considera porque você trabalha leitura? Ou as duas coisas? Como é que é isso?

D8 – As duas coisas, né, eu trabalho a leitura e quando eu sei que é gratificante para mim e funciona comigo eu quero que funcione com eles também, né?

P – Então você acha que um professor, para trabalhar leitura, ele precisa ser leitor?

D8 – Precisa ser leitor. Nem tudo que você acha em uma revista, nem tudo que é artigo que sai ali, ele é usado em sala de aula, né. Muitas vezes você tem que filtrar, você tem que recortar, né? Tem coisas ali que são desnecessárias. Todo aquele vocabulário científico, se você for usar aquilo em sala de aula, vai ser uma coisa maçante. Então você tem que ler, tem que entender o que tá falando, você tem de fazer, assim, realmente, uma filtragem. Você tem que levar coisas interessantes e não coisas maçantes.

P – E aí você considera que o fato de você ser leitor ajuda no contato com o material, com a seleção do material?

D8 – Ajuda muito.

P – E na organização da aula?

D8 – É, também ajuda.

P – É? Por quê?

D8 – Digamos que quando você lê, você parece que abre, assim, parece que é um armário que está te abrindo várias portas e ali dentro você vai encontrar, né, tudo que você precisa.

P – Você já falou que você frequenta a biblioteca do SESC, né? Além da biblioteca do SESC, há alguma outra biblioteca que você frequenta?

D8 – Isso. É, no caso, agora, a biblioteca do Ginda Bloch, que estamos trabalhando com um acervo muito bom, né, e a internet me ajuda muito. Eu acesso a revista Veja, então eu já sei tudo que tem ali na revista Veja. A Saúde, tudo que vai sair da Saúde daquela semana, né, então isso facilita muito a minha vida.

P – Você vai à biblioteca sozinho, você vai com alguém, você leva sua turma para a biblioteca, como é que é essa frequência à biblioteca?

D8 – No caso do Ginda Bloch, eu já levei várias vezes à biblioteca. Que a ciência, a biologia, é um trabalho de pesquisa, né? Você tem que ensinar o aluno a pesquisar. Então, pelo fato da biblioteca lá

ser muito organizada, ter um arsenal muito bom, né, facilita muito o trabalho na biblioteca. Já na escola do interior, como é menor, a biblioteca é menor, né, não trabalho com ciências no interior, trabalho com ensino religioso, né, então ainda não tive a oportunidade de levá-los à biblioteca.

P – Qual é a sua média de frequência à biblioteca?

D8 – Pouca, porque a turma é grande, eles são bem agitados, então procuro fazer mais o trabalho de sala de aula.

P – Não, e a sua, a sua sozinho?

D8 – Geralmente duas a três vezes por semana.

P – E aí você lê, qual o seu tipo de leitura na biblioteca?

D8 – Eu vou catando, vou passando lá. Aí a menina das revistas já até me conhece e fala o que é que tem de novo, vou dando uma folheada, separando o que quero tirar xerox, né, pra mim organizar durante a semana.

P – Então o seu objetivo da frequência à biblioteca é sempre visando seu desempenho profissional?

D8 – Sim, no momento, sim.

P – Tá, e você se afastou de outro tipo de leitura ou não?

D8 – Não.

P – O que que você tem lido?

D8 – Eu gosto de poesias, eu gosto daquela coleção antiga...Vagalume. Eu tô lendo tudo de novo, “Escaravelho do Diabo”, tô terminando agora. Não sei porque me deu vontade de retornar àquelas revistas, àquela leitura de adolescente, né? É a leitura do descanso, né: Agora vou descansar e vou ler o que eu quero, saindo da biologia um pouco.

P – Em termos de poesia, do que você gosta?

D8 – Eu ainda gosto, especificamente, da poesia de amor. Não sou muito romântico, acho que já passei da época, né? Mas ainda gosto da poesia que fala diretamente de amor. Não me prendo a autores específicos não, né, pego aqueles livros, dou aquela folheada que fala de poesias de amor. Aquela ainda é a minha preferida.

P – Então você não tem autores poetas preferidos, você tem tema preferido?

D8 – Tenho tema preferido. A poesia, pra mim, ainda é pra falar de amor, né.

P – Interessante...E o que você faz nas suas horas de lazer?

D8 – Eu tenho uma filha, né, procuro curtir ao máximo. Gosto de bons filmes e da leitura, do meu tipo de leitura, das minhas poesias.

P – Você tava falando que, além da sua leitura profissional, você gosta de ler poemas e de amor. Como é que surgiu isso, você se deu conta?

D8 – Não, não me dei conta até hoje como passei a gostar disso. Eu acho que surgiu, somente surgiu. Eu gosto de ler a poesia, geralmente com a minha esposa, com a minha filha e comentar: O que será que ele tava pensando nessa época, nessa hora? Por que será que ele, nesse pedaço, escreveu isso, e nesse ele escreveu isso? Eu tenho uma, até de Cecília Meirelles, que você lê ela normal, ela fala de

amor; você lê ela de baixo para cima, não sei se você conhece, ela tá terminando o namoro. Será que ela fez de propósito? Será que aconteceu? Não consegui pegar o que ela quis dizer com aquilo, como que ela conseguiu fazer aquilo.

P – Olha só, e em termos de sua trajetória como leitor, associada a sua vida particular, a sua vida profissional, tem mais alguma coisa que você gostaria de falar?

D8 – Nossa entrevista foi completamente diferente do que eu imaginava, né, a importância da leitura, a minha leitura particular. A leitura é importante para o ser humano; todos deveriam ter acesso à leitura, menos acesso à internet e mais acesso aos livros, às revistas, que é uma coisa mais completa, mais abrangente.

P – Você acha que, quando entra na internet, você não está fazendo leitura?

D8 – Eu uso a internet como um caminho, como eu já te disse, né? Ali é tudo muito resumido, você não sabe se aquilo que está ali é uma coisa verdadeira, né? Você tá lendo e abre aquela famosa telinha, o spam de comercial, vendendo computador, vendendo celular. Então eu acho que quem colocou aquilo ali a intenção não era informar, era vender, né? Eu acho, assim, uma coisa, ainda no momento, não tá fazendo leitura. A minha opinião é que não tá fazendo leitura.

P – Tá, porque para você fazer leitura, como é que é? O que que é fazer leitura?

D8 – A leitura é uma coisa completa sobre o assunto, né? Nada como um livro que você sabe que foi feita uma pesquisa em cima, não é uma cópia, alguém pesquisou em cima, alguém teve o trabalho de editar, de imprimir. O vocabulário é uma coisa correta, né? Até hoje eu nunca peguei um livro com nada escrito errado, com ortografia errada, pontuação errada...isso para mim é leitura, né? Você vai aperfeiçoando a sua escrita, a sua leitura e ainda está sendo informado de algum assunto. Isso para mim é leitura e na internet eu não vejo isso.

P – Quando você mencionou que a sua avó lia para você receitas, você considerou leitura.

D8 – Leitura.

P – E por que você considera que na internet não é leitura?

D8 – Por causa disso que eu falei, do comércio em cima daquilo, né? Eu não conheço nenhum site que não tenha o que eles precisam, vender alguma coisa para se manter ali no ar, na internet. O comércio em si atrapalha. Você vai à biblioteca municipal, por exemplo, os livros são de graça, os livros são doados, não precisa te vender nada, né, colocar nada em cima, ali, para desviar sua atenção daquilo ali.

P – Então tá bom. Mais alguma coisa você gostaria de falar?

D8 – Não.

P – Então tá bom. Eu te agradeço, D8...

D8 – Eu que te agradeço. Se precisar, só ligar para mim, que eu venho correndo []. Espero que tenha te ajudado.

P – Me ajudou bastante, você não tenha dúvida.

Escola 2

P – Bom, D9, essa entrevista vai ser mais pra gente conversar sobre a história de leitura. Sua história de vida, as memórias com relação à leitura. Como é que você começou, quais seus contatos com a leitura, enfim, tá? Então, vamos lá? Começar?

D9 – Vamos.

P – Como é que foram seus primeiros contatos com a leitura? Você, antes de entrar na escola, você já tinha esse contato? Alguém lia para você ou só quando você entrou na escola é que você começou a ter contato, como é que é isso?

D9 – Olha, P, eu entrei na escola aos cinco anos, na pré-escola. Eu tenho duas irmãs mais velhas, mas eu realmente não me recordo desse momento de leitura, né, em casa, como provavelmente deve ter acontecido por consequência das minhas duas irmãs mais velhas, que já estavam mais adiantadas no colégio. Esse momento de leitura devia acontecer de alguma forma, mas eu não me recordo de estar sentada ouvindo historinha, não me lembro disso. Quando eu entrei na escola, né, eu comecei a ter contato com a leitura e eu me lembro, principalmente no ginásio, tenho essa lembrança bem guardada, no ginásio, a professora de português deu para ler vários livros durante o ano. E um dos livros que eu nunca mais esqueci foi “Memórias de um cabo de vassoura”, que eu li e que eu adorei. Eu aí eu comecei a perceber que, quando eu gostava da leitura, eu queria continuar lendo. Se eu pegasse um livro que eu não gostava, eu deixava de lado e partia para outro tipo de livro. Então eu tinha gostado da leitura porque eu passei a pegar livros que me provocavam a curiosidade, por exemplo, o “Memórias de um cabo de vassoura”, e eu comecei a ler, comecei a ler...e depois, no ensino médio também, eu comecei a ler os livros de literatura, os romances, “A Moreninha”, aí eu vi que tinha a novela, aí lia o livro, então começava a ver os outros livros por conta das aulas de literatura e depois eu fiz o normal com você, em literatura infantil, e a gente aprendeu toda aquela parte de como aprender a ler livros para as crianças, eu também gostei bastante e eu leio e gosto de ler bastante. Mas eu acho que a minha caminhada na leitura começou realmente na escola. Gostar de ler porque tinha livros que chegavam as minhas mãos e me deixavam curiosa sobre o desenrolar daquela história e eu passei a gostar de ler.

P – Nesse período de primeira à quarta, não tem nada, assim, de significativo, de marcante, positiva ou negativamente, né, que vem a sua memória agora?

D9 – Não, de primeira à quarta não tem nada que tenha ficado, assim, não me lembro. Deve ter, mas não tô me recordando.

P – De quinta à oitava, você falou do “Memórias de um cabo de vassoura.”

D9 – Sim, porque nós tínhamos que ler vários livros durante o ano.

P – E esse seu contato com a leitura era estimulado por professores de que disciplina?

D9 – Principalmente de língua portuguesa.

P – Não se lembra de outros professores de outras disciplinas trabalhando a leitura?

D9 – Não, não me recordo.

P – E no ensino médio, como é que era isso?

D9 – No ensino médio, eu me dediquei ao curso normal. Primeiro eu fiz o básico e depois fui para o curso normal. Aí as leituras estavam voltadas para as matérias pedagógicas, mais livro, assim, específico: “Vamos ler o livro tal...”

P – Depois, quando você entrou para a faculdade, você fez faculdade de letras...

D9 – Fiz letras e pedagogia.

P – Quando você entrou para a faculdade de letras, o que que vem a sua memória em termos de leitura? Seja positiva ou negativamente.

D9 – Eu tive uma professora de linguística. Ela era de uma cidade pertinho de Além Paraíba... Juiz de Fora. E ela fez um trabalho de linguística muito interessante. Nos convidou a ler o livro do Bloom, que agora, de cabeça, eu não recorro o nome dele. Esse livro, até hoje eu me pego pesquisando nele, é exatamente sobre esse prazer da leitura. Como que você aprende a ler, aprende a gostar de ler. E ela levou esse livro para a sala de aula, todo mundo teve acesso e nós fizemos vários trabalhos em sala de aula. E linguística voltada para o livro do Bloom, coisa que realmente marcou bastante meu curso de letras.

P – E quando você, depois, foi fazer o curso de pedagogia...

D9 – Eu fiz pedagogia antes do curso de letras.

P – Ah, tá. E no curso de pedagogia, o que que marcou você?

D9 – A gente fazia muitas leituras para a área pedagógica mesmo, mas não me lembro de alguma coisa que me encantasse em termos de leitura como aconteceu no curso de letras. Leituras comuns, das disciplinas no curso de pedagogia.

P – Mas aí existia uma metodologia, como era feito isso?

D9 – A professora chegava lá com determinado conteúdo pra passar na sua disciplina e nós tínhamos que fazer as leituras, pra poder apresentar os trabalhos, enriquecer nossas aulas, não me recordo também. Eu fiz alguns fichamentos de alguns livros fininhos ou algum livro, agora realmente não me recordo de ter...86, já tem um tempo. Em 89 foi que eu fiz pedagogia. Mas nós chegamos a fazer alguns fichamentos de alguns livros que a gente leu.

P – Na sua experiência profissional, você tem quanto tempo?

D9 – Sou professora há vinte e oito anos já [].

P – Na sua experiência profissional, como é que é seu trabalho com a leitura?

D9 – Sou professora de português e depois que eu me formei em letras é que comecei a trabalhar com a disciplina de português. Já trabalhei com inglês, por conta da faculdade de letras, e trabalhei, muitos anos antes de fazer letras, com turmas de pré-escola. Trabalhei com a pré-escola durante dez anos. E aí a gente trabalhava muito a questão do incentivo à leitura. Trabalhei como professora e depois como coordenadora pedagógica. Comecei a dar aula de português por conta da faculdade de letras. Tem aí por volta de uns dez anos isso. E aí, o que eu trabalho com leitura em sala de aula é essa questão...eu tento passar para o aluno a mesma motivação que eu tive quando eu era aluna, para gostar de ler. Eu

uso o material de pesquisa da faculdade ou até mesmo dos cursos que eu fiz, para enriquecer o meu currículo e que me fizeram realmente gostar de ler. Uma vez, eu conversando com uma professora que trabalha comigo, discordo um pouquinho dela porque ela disse que a pessoa que escreve bem, ela acha que não escreve bem porque ela leu, né, e eu acho, pela minha experiência como professora, que os meus alunos que escrevem bem são os que mais lêem. E hoje eu leio bem e escrevo bem porque eu li muito também ao longo da minha vida escolar. E isso tem a ver. Ela já discorda um pouco disso; ela acha que isso está ligada ao fato da pessoa ter tido leitura durante a sua vida escolar. Eu tento passar para meus alunos, na minha prática, né, a importância da leitura, né? Eu acho que, quanto mais você lê, melhor você escreve, melhor você se comunica, melhor você compreende as pessoas, melhor você interpreta, compreende o que você lê, as histórias da comunicação, né? Eu acho que essa falha de comunicação acontece em todos os setores e aí eu tento incentivar o máximo. O que eu posso fazer em sala de aula, eu acho muito importante a questão da pontuação, da tonalidade, isso é importante para você ler bem, ser um bom leitor e, principalmente, entender o que você lê. Eu tenho alunos do curso normal que lêem, lêem, lêem, e nem precisa ser um livro, um pequeno texto com o conteúdo que está sendo trabalhado, e não entendeu nada que leu. Então eu acho importante que, quando você estiver lendo, ir interpretando e entendendo o que você está lendo. Tem aluno que chega no final do texto e não entendeu nada. A questão do vocabulário, você enriquecer seu vocabulário, a palavra nova, entender o que aquela palavra nova está dentro daquele contexto, né? Eu tento, até porque a gente tem um livro didático agora esse ano, já houve um pontapé diferente. No ano que vem, esse mesmo livro didático vai continuar com outra série, com outro ano de escolaridade. O livro didático vai dar uma continuidade no trabalho que a gente ainda não conseguiu viver na prefeitura, não conseguir fazer isso. Então, a gente agora vai começar a caminhar melhor. Eles leram mais; nós fizemos um acordo de ler, no mínimo, um livro por bimestre em sala de aula, fazendo a leitura oral. Não conseguimos ler quatro livros ao longo do ano, mas conseguimos ler dois livros no ano. Pra gente, já foi um avanço.

P – Você só trabalha como suporte com livro, para leitura?

D9 – Não, a gente usa, na medida do possível, os filmes. A gente tem o livro didático como suporte. A gente tenta, sempre que possível, fazer uma parceria de visita ao SESC, que eles têm a programação muito boa e eles mandam a programação específica. Sempre que a gente pode, a gente leva para assistir um teatro, uma palestra, a gente tenta fazer uma parceria. O que puder abrir de parceria, a gente tenta fazer. Mas, por ter que cumprir o conteúdo bimestral, às vezes a gente fica um pouco restrito ou por conta de onde vai, a questão da condução, se é possível. Mas, sempre que a gente consegue, a gente faz uma parceria com a escola, com a biblioteca da escola, que tem que ser mais dinamizada, mais dinâmica, mais bem trabalhada em relação aos alunos. Essa parceria tem que acontecer primeiro dentro da escola e a gente tenta buscar parcerias fora da escola também.

P – Olha só, você falou na questão da escola, na questão da biblioteca, e me aguçou uma curiosidade. Como é que a gente pode, dentro da escola, criar espaços de leitura? Como você vê isso? Ou dinamizar a biblioteca, por exemplo?

D9 – Porque a biblioteca tá muito assim, tá lá, cheia de livros, parada, e você, uma vez ou outra, vai lá ou leva os seus alunos para ir à biblioteca ou não leva os alunos à biblioteca, e aí ela fica lá, cheia de livros, pegando poeira. A gente reclama muito disso na escola, na nossa escola, no caso, né, ela tá muito parada, tá muito vazia. Eu, por exemplo, não gosto muito de levar os alunos para um filme só. Para ver um filme, ele tem que ter um objetivo. Se for só para ver um filme, acho melhor não levar, vai render mais em sala de aula do que na frente de um filme que não vai ter objetivo nenhum em relação a ele. A gente já conversou junto com a equipe, inclusive de português, e como é que a gente até pode responder essa pergunta: como é que a gente pode dinamizar essa biblioteca? A pessoa que está nessa biblioteca também tem que se interar junto com os professores de português, sentar mesmo e fazer o planejamento. Como é que a gente vai visitar essa biblioteca, que tipo de livros a gente quer dentro dessa biblioteca, que acervo é esse que só tem um exemplar para a biblioteca inteira, livros que têm vários exemplares, que vários alunos podem pegar e ler. Porque também chegar lá e levar os alunos toda a semana à biblioteca... mas eu deixo eles lá vendo o que eles querem e eu fico lá, sentada, vendo um livro qualquer que nada tem a ver com o que os alunos estão vendo, não é o objetivo da biblioteca. Acho que a gente pode dinamizar sentando, organizando o planejamento, sendo organizado bimestralmente, mensalmente ou quinzenalmente, não sei, é um acordo que se faria nessa equipe. Eu acho a parceira com a orientação pedagógica importante, com a bibliotecária, com os dinamizadores de leitura, importante, e com os professores, principalmente. E que os alunos saibam, né, que existe essa rotina: hoje é dia de biblioteca ou amanhã é dia de biblioteca, nós é que vamos trazer de lá. Acho que o mais importante é trazer o que tem da biblioteca. O que a gente pode fazer dentro da biblioteca, né? Ela tem que ser dinâmica, para que essa leitura realmente aconteça.

P – Falando em dinâmicas, biblioteca e tal, que estratégias você usa pra trabalhar a leitura?

D9 – Livro didático e um livro paradidático, bimestralmente, e os textos que a gente leva para a sala de aula, que não estão nos livros paradidáticos, a questão da interpretação oral, da escrita, da interpretação da múltipla escolha, que é muito cobrada ainda, né?

P – Que atividades você desenvolveu, por exemplo, no ano de 2008, que você entende que são dignas de se chamar a atenção para ela ou que você gostaria de falar sobre ela?

D9 – As atividades diárias, P, de uma aula de português, são todas muito importantes. Às vezes se confunde, se perde, quer ir para um caminho e acaba não indo, algum item mais importante ou menos relevante no meio do caminho, mas eu acho que tudo em sala de aula voltado para a língua portuguesa, acho que o mais importante ainda é que os outros professores entendam que a gente não trabalha língua portuguesa só nas aulas de língua portuguesa. Acho que essa consciência ainda não acontece. No conselho de classe, você ainda escuta muito: “O que o professor de língua portuguesa acha?” Eu acho que tem que haver essa participação. O que a gente na sala de aula, no dia-a-dia, é a leitura, a escrita, a correção dessa escrita, atividade de...uma coisa que eu faço muito é: eles fazem uma produção textual e levo essa produção textual pro quadro. Geralmente eu gosto de levar pro quadro. Eu reproduzo exatamente o que o aluno escreveu. Todos juntos vão me ajudar a fazer a correção

daquele texto, escrita, ortográfica, da pontuação, da própria leitura, da coerência – início, meio e fim – a paragrafação, a gente corrige tudo. Aí começa nesse ritmo de correção de todos os textos. Imagina colocar vinte e cinco textos no quadro? Colocar outros conteúdos para os alunos no quadro? Leva muito tempo. Até hoje eu não consegui colocar os vinte e cinco no quadro. Porque, até você corrigir e dar sentido àquele texto, leva muito tempo. Então, eu acabo selecionando e analiso como sendo os principais, sobre os que têm erros, que eu acho que tem que ser corrigido imediatamente ou que vários alunos estão cometendo o mesmo erro e são corrigidos imediatamente. Tentar fazer com que o aluno veja a importância dele organizar para que, futuramente, quando ele for ler, ou se dirigir a alguém, redigir uma carta, fazer uma redação para um concurso, consiga organizar as idéias dele. Eu acho que é o dia-a-dia, a leitura, a escrita, a opinião pessoal, que ele lê em jornal, lê em revista, lê em gibi, a gente tenta usar todos os recursos possíveis. Mas, é claro, uma coisa é a teoria; outra coisa é a prática. Eu posso falar das 1001 estratégias, mas eu não uso as 1001 estratégias. Eu uso na medida do possível e do que essa turma, né, passa pra mim que a defasagem é naquele ponto e levar o máximo que eu posso. Mas nem sempre eu posso. Não posso dizer que a minha teoria é 100% na prática. Então eu faço o possível para levar o maior número possível de atividades, fazer com que meu aluno se expresse oralmente, graficamente, pra que atinja os meus objetivos. Mas nem todos os alunos conseguem porque eles trazem muitas defasagens, né? Eu até converso isso com as minhas alunas do curso normal, da importância, como professor, até porque não dou aula de língua portuguesa pras elas, dou aula das matérias pedagógicas, mas dessa prática do professor, independente da disciplina que ele tem, do professor entender que se esse aluno tá defasado em alguma situação, seja lá da alfabetização, que a gente pega alunos assim, de primeira à quarta, de escrever, que não sabem nem interpretar o que estão escrevendo, na prova, não conseguem botar no papel aquilo que estudaram, como é que a gente pega esse aluno e não faz nada por ele? Vai passando, vai passando, automática, aquela que vem de cima pra baixo. Então, eu acho que isso tudo a gente vê em sala de aula. A família, os pais, o não acompanhamento dos seus filhos, se fez o dever, fez; se não fez, não fez, se a nota não tá boa, não tem problema, a questão da repetência, eu acho que são pontinhos que a gente tem que estar, enquanto escola, mexendo, mas a gente não tá mexendo. Isso, na prática, não está acontecendo.

P – E como é que poderia acontecer? Como é que você vê isso?

D9 – Tudo é uma questão da gente sentar e querer, P.

P – A gente, quem?

D9 – A equipe pedagógica, o corpo docente. Todo mundo. Diretor, orientador, os ajudantes de leitura, o bibliotecário, todo mundo. Eu acho que o discurso tá um e a prática tá outra. A gente tá fazendo uma coisa na sala de aula e aí a gente reclama do dia-a-dia, reclama, reclama, mas a gente senta e fica muito na teoria. E aí se coloca a culpa na família: É culpa do pai, é culpa da mãe, é culpa do sistema, a culpa é da educação, a culpa é do governo, sabe? Fica todo mundo jogando a culpa, mas ninguém senta pra ver o seu problema. Talvez nós deveríamos responder essa pergunta: O que que eu, como professor, estou fazendo para mudar essa situação? Acho que equipe tem que ser mesmo equipe. Um

só não caminha. Hoje ele é teu aluno. Amanhã ele é seu aluno. Se eu não fiz nada por ele hoje, amanhã você vai querer fazer alguma coisa por esse aluno. A gente até faz o que nos compete, mas, às vezes, você não tem o todo e eu acho que não vai adiante. Trabalho de equipe é tudo.

P – Você acha que as atividades de formação continuada têm ajudado a superar essas dificuldades da leitura?

D9 – Não, eu não tenho vivenciado muito as atividades de formação continuada. As últimas que eu me lembro que eu participei foram teóricas e não me acrescentaram a prática da sala de aula. Então, eu comecei a pesquisar por mim mesma, a instrução, da educação não-formal, de pesquisar em livros ou em sites. A questão do site, não é todo o site que é bom, que é produtivo, também tem que tomar cuidado com o tipo de site e de buscar bibliografias. E enriquecer, começar a ler. Pra sala de aula, é uma coisa mais significativa. Teve um aluno que quis me dar um presente de final de ano e ele disse: “Você pode escolher aqui um cd, você quer?” E eu disse: “Não, eu quero um livro do Júlio Furtado, que deu uma palestra pra gente no Comary, na semana do normalista, do Colégio Euclides da Cunha, e ele falou sobre aprendizagem significativa.” Achei muito bom, tem muita coisa interessante. Como é que você pode fazer essa aprendizagem ser realmente significativa? Eu sou sua aluna, sentada, olhando pra você...e aquele aluno que não quer nada? Que está por estar, por obrigação, tem muitos alunos assim. Tem de quinta série, de sexto ano, imagina no ensino médio? Então, tô tentando buscar uma coisa mais significativa para transformar minha prática mais significativa e não deixar que a acomodação me pegue. Às vezes, ela tenta me pegar. Te juro que ela tenta. Mas eu tô tentando fazer com que ela não me pegue. Me acomodar, cruzar os braços, sabe? Dizer que tá tudo bem...não, não tá tudo bem. Ficar angustiada e dizer que tá sofrendo é melhor do que dizer que tá tudo bem, que mais um ano passou. Tem muita gente que me chama de caxias...prefiro ser assim e buscar uma coisa realmente significativa. Aprender, porque eu acho que eu ainda tenho muito que aprender. Ano que vem, eu sempre acho que ano que vem vai ser melhor. Vou fazer coisas que eu ainda não fiz nesse ano e que não deram certo, que eu tentei e por algum motivo não consegui. Eu acho que é um conjunto de coisas, né? Então, tô tentando fazer diferente com um passo a mais. Se tá dando certo ou não, eu não sei. Parar e avaliar meu trabalho.

P – Você falou da sua formação continuada, que você procura, que você continua estudando, lendo e tal. Sua formação inicial foi normal, pedagogia, letras, né?

D9 – Fiz uma pós em pedagogia também.

P – Dessa formação inicial, o que que você aproveitou para o seu desempenho profissional, em especial a leitura? O que marcou você? Foi positivo? Você utiliza alguma coisa que você tenha aprendido nessa formação?

D9 – Eu não sei se eu vou saber especificar isso para você, mas eu acho que, ao longo da minha vida escolar, o início da minha vida, o jardim da infância, o antigo primário, o ginásio, o ensino médio, a faculdade, buscar outra faculdade, o fato de não querer parar de estudar, acho que isso, ao longo da minha vida mudou alguma coisa boa, muito positiva dentro de mim, buscar a carreira de professor na

carreira a qual me orgulho, graças a Deus, quero continuar me orgulhando dela, mesmo com os percalços que tem no caminho, e essas coisas todas plantaram coisas boas dentro de mim e me impulsionaram a buscar ainda alguma coisa. Eu acho que não estou dizendo para mim: “Ah, eu estou cansada, não vou fazer nada de novo, só estou esperando a aposentadoria, empurrar com a barriga até me aposentar porque está perto; faltam três, quatro anos, daqui a pouco me aposento e não quero mais nada, ficar no marasmo, na minha salinha.” Eu não quero isso para mim. Então, eu acho que muita coisa positiva ficou pelo fato de pessoas positivas que passaram na minha vida e plantaram essa coisa positiva. E tento fazer a mesma coisa com meus alunos. A questão de fazer uma marca positiva para que eles lembrem, sim, de mim, futuramente eles vão dizer: “Tá vendo, ela me deixou isso de bom...” Vou me orgulhar disso, de alguns professores que passaram na minha vida e contribuíram positivamente para que hoje eu seja a profissional que eu sou. Então, eu acho que não sei especificar para você, tem muito caso, tem muita história, coisas do dia-a-dia, da sala de aula. O próprio batalhar, quando quis fazer minha pós-graduação e saía da sala de aula dez minutos antes para não perder o ônibus. Então, eu ficava das dez até a meia noite lendo, na rodoviária. Eu não tinha o que fazer, então eu já ia prevenida. De dez à meia noite, duas vezes por semana, eu lia no banco da rodoviária, esperando. Então, por conta de fazer um bom curso, de boas notas, de mostrar para os professores que eu tava correndo atrás, de sair de uma outra cidade e ir para o Rio de Janeiro, pegar trânsito, o cansaço, o dia inteiro de trabalho e chegar em casa meia noite, tomar banho, assistir um pedacinho do Jô Soares e dormir. E fazer tudo de novo, sabe? Eu acho que, não sei, tem um pouco de pessoal nisso aí, você querer trilhar o seu caminho. Eu quero isso, eu quero atingir aquela meta. E acho que todo mundo contribuiu. Minha família contribuiu. Minha mãe contribuiu muito, minhas irmãs, de dar força, de te ajudar, tudo, né? Se você precisa, sai mais cedo, deixa o dever de casa que eu passo no quadro pra você. Contribuiu um pouquinho para o meu sucesso, sabe? Isso ajudou muito, colaborou para que hoje eu consiga colocar em prática o que eu sei.

P – D9, você disse que continua lendo livros, textos técnicos, né?

D9 – Tudo que eu faço, eu busco nos livros. Gosto também de livros que não tenham a ver com a minha profissão.

P – E o que você gosta de ler? O que você tem lido ultimamente?

D9 – Eu tenho lido livros voltados para a minha área pedagógica. Eu trabalho com os aspectos psicossociolinguísticos da alfabetização, então, tudo que é voltado para a alfabetização, eu comecei a ler para me atualizar, passar o máximo que eu posso para os meus alunos. Entro em contato com a Secretaria de Educação para poder passar o que está divulgando nas escolas, né? Tenho lido muito sobre isso. Esse ano, eu comecei a dar aula de sociologia. Em 2009, eu não vou trabalhar com essa disciplina, mas trabalhei com sociologia da educação. Li vários livros, também de sociologia, livros para poder me atualizar. Livros didáticos, da disciplina de didática, eu também me atualizava, aprendi muita coisa. Eu comecei a ler sobre isso e em língua portuguesa eu tava me atualizando, quais são os temas mais atuais, os livros didáticos mais importantes, tentar fazer uma análise do que é bom nesse,

do que é bom naquele, não só dos livros que eu tenho em sala de aula, mas de outros livros. Tô tentando buscar, abrir o leque mesmo, né?

P – Além dos livros que vão auxiliar você na profissão, você tem lido outro tipo de leitura?

D9 – Sim, os livros da leitura que eu gosto de fazer... “O caçador de pipas”. Eu tenho vários livros na minha estante que, termino um, tô lendo outro. Tô lendo um livro que fala de Deus...uma criança morre e a mãe entra em contato com Deus e Deus não é homem, Deus é qualquer pessoa. É um livro muito interessante. Tô lendo ele. Mas aí, essa questão da leitura fica para a noite, por causa da minha rotina, quando eu não tenho o que ler para a minha profissão. Então, eu leio praticamente todo o dia, quando posso, paro, vou para minha leitura e tento ler os livros que realmente me interessam, que vão me acrescentar pessoalmente. Não tem a ver com a minha profissão, mais pessoalmente.

P – E como é que você chega a esses livros? É na internet, é alguém que indica, você tem o hábito de ler resenhas?

D9 – Eu leio, assim, normalmente alguns são indicados, outros por textos. As pessoas próximas: “Ah, eu li esse livro, compra, esse livro vale a pena.” Aí eu vejo do que se trata porque se o assunto não me agradar, vou pensar se vou ler aquele livro ou não, se tem a ver comigo, com a minha história de vida aí eu vou e busco. Ou pego emprestado ou compro o livro. Quando eu passo numa livraria, não tem jeito: eu entro e começo a futucar, leio o prefácio quando a moça da livraria deixa. Teve um dia que eu li um capítulo inteiro na livraria []. Porque depende dessa leitura, né? Se ela vai me agradar ou não. Alguns eu vi que são ótimos de serem lidos e eu quero ler. “O caçador de pipas”, por exemplo, eu vi o filme primeiro. O filme foi tão maravilhoso e agora eu quero ler o livro. Às vezes eu vejo o filme primeiro e leio o livro depois porque já tinha visto o filme. Eu vi “Ensaio sobre a cegueira” e já comprei o livro porque eu não resisti, o filme é uma loucura! Achei uma loucura, então já comprei, que é do Saramago. Quero ler “Ensaio sobre a cegueira”. E vai muito do dia-a-dia, né? O que me chama a atenção.

P – E você tem um bom contato com a internet?

D9 – P, eu não sou muito de internet não. Eu não sou de ficar horas e horas, depende. Depende do que eu vou fazer na internet, né? Às vezes eu vou a um site e não tenho certeza se aquele site é seguro de uma boa pesquisa, de uma boa leitura, de um bom autor. Existe até um site para saber se os sites que estão sendo utilizados são confiáveis. Um aluno até que me deu no curso normal. Aqui você tem como saber se todos esses sites são bons ou não. Não sou muito de ficar pesquisando não. Leio alguns artigos, vejo uma coisa ou outra, mas não sou viciada em internet não. Substituo esse contato pelo pessoal, sabe, de conversar, a questão do “Ensaio sobre a cegueira”, por exemplo, um amigão meu, considero ele meu irmão, aí todo mundo tinha sentado, três pessoas tinham visto o filme e umas seis não tinham visto. Nós ficamos babando e a gente falou: “Não conta o filme que a gente vai conversar depois.” Agora, todo mundo já viu o filme e a gente vai se reunir para discutir. E a gente comprou o livro e deu um insight em todo mundo agora que querem ler o livro. Então, depende de como é que surge. Mas eu nunca me peguei indo à internet para pesquisar um livro. Quando tô folheando uma

revista, dou uma olhada nos livros mais lidos, na “Época” tem os dez livros mais lidos. Não sou de ler livro de auto-ajuda, não sou de seguir a cartilha do livro de auto-ajuda porque às vezes te leva a um caminho que não é o caminho. Gosto desses livros que são famosos ou que são voltados para o meu interesse. Procuro saber: “Ah, esses são os mais vendidos! Esses são os livros de auto-ajuda! Esses são os mais vendidos famosos!”

P – Você tem o hábito de frequentar a biblioteca?

D9 – Não, porque a biblioteca eu espero que ela seja rapidamente recuperada, que já foi tombada. Até brinquei que ela foi tombada, mas não foi tombada literalmente porque quase que ela foi ao chão. Mas eu não tenho o hábito de frequentar a biblioteca da cidade. Uma vez eu quase fui fazer a carteirinha, de levar a foto, mas eu não tenho o hábito de frequentar a biblioteca.

P – E por que não tem?

D9 – Não tenho o hábito. Deveria ter. Não sei se é uma falha, acho que é uma desculpa esfarrapada. Ela tava ali, aí eu te falei que eu quase fiz a carteirinha, procurei alguns livros, achei um ou outro, li e aí não voltei. Me atropelou e não voltei para a biblioteca pública.

P – O que você faz nas suas horas de lazer?

D9 – Olha, P, eu leio, eu converso, eu cuido da minha filha, brinco com a minha filha, muito. Gosto de reunir os amigos, gosto de passear e levar minha filha para perto da cultura, das exposições da Pró-Arte. Sempre que tem eu tô lá, levo ela ao cinema, procuro os melhores filmes para ela assistir. Teatro, sempre que eu posso, eu vou. No Festival de Inverno do SESC, tô sempre na fila. Fiquei quatro horas na fila pra não perder o show, pra não perder o teatro. Fiquei na fila o dia inteiro, revezava com as minhas amigas: “Amanhã você volta e fica aqui para segurar o ingresso.” A programação do Festival de Inverno do SESC, eu adorei, de ficar lá o dia inteiro. A cultura, essa coisa de cultura, eu tô sempre buscando, gosto muito.

P – Tem alguma coisa que na nossa conversa, foi considerado que ficou esquecido, não deixei você falar, que você gostaria de falar em relação à leitura? Da sua vida pessoal, profissional?

D9 – Não, em relação à leitura, não.

P – Algum gosto seu em relação à leitura, algum trabalho que você tenha feito que você tenha motivado os estudantes a fazer, alguma coisa que você considere relevante?

D9 – Eu fiz um trabalho com uma turma minha na quinta série, que foi um trabalho voltado para a poesia. Foi um livrinho e houve um incentivo do festival de poesias, e aí eu levei uma poesia minha que eu publiquei na faculdade de pedagogia, que teve um pessoal na faculdade, convidando quem queria participar, e eu sempre gostei de escrever poesias, tenho um caderno de poesias guardado. E uma das minhas poesias foi escolhida, eu me achando, a poesia foi publicada. E eles fizeram uma antologia poética sobre as cidades brasileiras e a minha poesia entrou no município do Rio de Janeiro, porque eles fizeram um livrinho e a capa era colorida, de cada Estado. E aí eu fiquei tão empolgada que uma poesia minha eu consegui publicar, que fui escrevendo e escrevi várias poesias e, por conta do festival de poesias do colégio, eu levei a minha poesia para a sala de aula. E os alunos: “Que legal,

publicou uma!” Isso é muito legal, você pode publicar várias...quem sabe não vai ter um poeta também para publicar várias...e o Lucas, que estuda aqui no CESO, ele ficou tão empolgado que começou a escrever várias poesias para o nosso festival e aí, todas as poesias dele eu falei: “Ah, não vamos tirar só as poesias que vão ficar classificadas no placar geral. Vamos fazer um livro de poesias do sexto ano, dessa turma.” Nas duas turmas de sexto ano, eu fiz um trabalho paralelo, e aí eu resolvi fazer a capa do livrinho da sala de aula, e aí entrou o concurso de desenho e foi muito interessante porque duas meninas ganharam pela capa mais bonita. Geralmente, dizem que menino desenha mais; foram duas meninas no concurso da capa mais bonita e foi para a biblioteca. Mas ficou muito colorido. Fez a capa colorida porque preta e branca fugiria do visual que ficou, da arte gráfica. Quando ela me deu o original, ficou todo mundo babando, foi linda a capa do livro, vou te mostrar. E todos os poeminhas dos meus alunos na sala de aula foram publicados ali dentro e eu tirei uma cópia para cada um, todo mundo levou. Mas aí todo mundo usou a criatividade para pintar a capa igual e todos levaram com o ano, a data, o aluno que escreveu aquele poema, foi uma coisa marcante. Esse aluno, Lucas, continuou escrevendo, escreve até hoje, e eu dei a ele um caderno enorme com uma dedicatória e ele me abraçou e falou que foi muito importante ganhar aquele caderno, para passar os poemas dele naquele caderno. Então, para mim, eu fiz uma coisa tão simples, tão singela, não fiz mais que a minha obrigação, e eu achei que aquele trabalho foi muito legal. Aquele ano realmente marcou, deve ter uns quatro ou cinco anos, foi uma coisa muito positiva. Um incentivo muito legal para eles em relação à poesia. Esse ano eu já tava com esse pique todo. Acho que foi deles também, partiu deles também. Talvez eu não tenha incentivado pra ter repetido a dose esse ano, ter melhorado nos anos anteriores. Ou talvez eu tenha incentivado tanto os meus alunos e eles tenham captado esse incentivo meu de uma forma tão positiva e deu um trabalho muito positivo.

P – Então a gente pode entender que essa relação ensino-aprendizagem, o incentivo, a interação, ela é fundamental?

D9 – Eu acho que é fundamental. A gente pode comparar isso, P, a um vendedor. Eu escutei, esses dias, um vendedor dizendo que você ganha na hora que você dá de cara com o seu cliente e ele tem simpatia por você na hora: “Eu quero comprar o seu produto!” Então o aluno tem a ver com isso também. O ensino-aprendizagem tem a ver com essa empatia. Olhar o aluno como o seu cliente e vai captar o que você tem de bom e que ele também quer comprar esse produto, o que você tem para ensinar, para passar. Não tem como dizer que a gente só ensina, não tem jeito. Aprende muito o tempo inteiro. E coisas que a gente nem imagina: “Pô, como é que eu aprendi isso? Foi com meu aluno!” Eu acho que existe essa relação, se você não entrar na empatia do ensino-aprendizagem, acho que ela não vai acontecer.

P – Em relação à leitura, como é que seria isso? Você acha que um professor que não é leitor, ele tem condições de trabalhar a leitura?

D9 – Acho que tem menos, não posso afirmar que não tem. Mas eu acho que ele vai ter menos que um professor que devora livros. Eu quero ler “A menina que roubava livros”, pelo título, já é um título que

causou curiosidade, já conheço quem tem o livro e já está na minha lista de espera. Eu até conheço a história, você já conhece a história, né? Da guerra, que ela ficava fugida e roubava livros para ler. É uma história que você pode contar na sala de aula, qualquer tipo de leitura que te atraia, né? O que não gosta de ler, ele até pode, não posso afirmar para você que não, né? Como é que eu vou afirmar isso, se ele vai me dizer que não, eu tenho mais condições que você. Não posso afirmar por ele, né? Quem gosta de ler, acredito que tenha mais condições, já que gosta, é muito melhor, para mostrar o quanto é bom, o quanto é prazeroso ler. Eu tô tentando fazer isso com a minha filha. Ela diz: “Mãe, eu sei que você é professora de português, mas eu não gosto de ler!” E peguei ela lendo, porque ela ganhou um livro de aniversário e quando eu vi, a minha filha tava devorando o livro. E disse: “Que coisa boa, também quero ler.” E ela: “Mãe, olha essa parte!” Então, eu acho que ela pegou uma leitura que despertou nela porque ela está com nove anos, está com outros interesses. Ela ganhou um livro voltado mais para a adolescência, então eu acho que ela tomou gosto. Antes, ela não tinha lido. Ela até brincou comigo: “Ih, tão falando de uma tal de TPM, né, mãe?” E aí a gente já começou: “Ah, deixa eu ler também, que eu tô curiosa...a história da TPM.”

P – Leitura é o quê? Para você, o que é leitura?

D9 – Leitura é...eu acho que é um vício, sabe? Quando você lê, você não quer parar. Você libera uma substância que dá vontade de caminhar todo o dia. Você vicia. Leitura, eu acho que você lê e vê a paisagem, imagina a cena, você se imagina, aquela história, você sofre com o personagem, vive a história da personagem, você quer saber o fim, o desenrolar da história, é uma fantasia. Leitura é tanta coisa. Ler é muito bom.

P – E pra que que ela serve?

D9 – Acho que a leitura serve para você amadurecer, conhecer outras histórias, ver que a tua história não é a única, você fazer uma comparação, eu já vivi essa cena, eu quase vivi essa cena, nunca passei por isso, é um pouquinho de cada coisa. Acho que quem lê, pode comparar a história de vida, das pessoas que o cercam, com aquela história que tá lendo.

P – E na escola, pra que que serve?

D9 – Eu acho também P, acho que para enriquecer, sabe, abrir os horizontes. Qualquer coisa que você lê na escola, acho que enriquece. Você mostrar vários tipos de textos para seus alunos é muito bom. Eu tava falando na sala, um dia desses, na escola, sobre receitas de brigadeiro. Se você não ler a receita, o brigadeiro vai grudar na panela, vai queimar, não vai dar certo, você não pode botar manteiga demais, tem que chegar ao ponto, então, os livros de receita você tem que ler e saber botar as receitas em prática. Que o prato que você vai comer seja realmente saboroso. A cozinheira mesmo fala: “Ah, hoje eu tava com a mão errada! Não deu certo e olha que eu sei essa receita de cabeça!” Mas, às vezes, a mão não tá boa e a receita falha. Então, eu acho que leitura é você abrir, acho que abrir o mundo, uma janela mesmo pro teu aluno e ver que tudo você lê. Você pega um ônibus, você lê; você anda a pé, você lê; você para em algum lugar, você lê. O mundo na sua frente é leitura, são letras que você junta e que vão formar um significado para você.

P – Mais alguma coisa, D9?

D9 – Não, eu acho que já falei muito. Eu falo muito.

P – Foi muito enriquecedor.

D9 – Pra mim também, é uma experiência.

P – Eu quero agradecer muito pela sua contribuição.

D9 – Espero realmente estar contribuindo.

P – Tenha certeza. Obrigada.

D9 – De nada.

Escola 2

P – Gostaria que você falasse um pouquinho da sua história como leitora. Por exemplo, quando você entrou na escola, você já lia? Alguém lia para você? Como é que era isso? E quando você entrou na escola, o que é que aconteceu? Como foram os primeiros contatos com a leitura?

D10 – Eu não lia. Pelo que eu me lembro, quando eu entrei na escola eu não lia e foi ali na escola mesmo que começou a desenvolver esse processo da leitura. Eu até me lembro, não me lembro muito, mas eu tenho umas lembranças de uma cartilha que eu tinha, tinha uma capa colorida e que eu escrevia umas coisas e até há pouco eu guardei. Minha mãe guardou, eu guardei e eu sempre gostei de ler. Eu, até esses dias, eu achei um livro na casa da minha mãe, que minha mãe comprou para mim, que eu lia e meu agora filho tá lendo. Ele tá no primeiro ano e eu dei para ele ler. Então eu comecei a me lembrar dos livrinhos. Eu tinha uns livrinhos pequeninhos, com mais figuras do que letras né, do que frases, e eu lembro que eu lia aquilo e tinha esquecido do livro quando minha mãe falou: “Olha só o que eu achei!” E eu disse: “Nossa!” Pedrão, o nome do livro, um homem das cavernas, alguma coisa assim. E eu disse: “Ah, vou dar para o Gabriel ler.” Que eu me lembro, eu sempre tinha um livrinho mesmo que a minha mãe comprava pra mim, na livraria ou na feira, uma coisinha pra eu ler em casa. Eu me lembro dessa história e realmente na escola, de alguns livros que a professora oferecia, os momentos que eu lia, essa cartilha que eu gostava de ficar folheando. Essa é a lembrança que eu tenho da leitura. Eu lia sozinha. Não consigo lembrar da minha mãe parar e sentar um pouco para ler para mim, não. Eu pegava, ela comprava os livros e tudo, e eu lia aquilo sozinha e comentava. Acho que a minha trajetória passou por isso assim.

P – Nessa primeira etapa sua, de colégio, os primeiros contatos, mais adiante, até você terminar a quarta série, teve algum fato marcante em relação à leitura? Teve alguma professora que envolveu ou, ao contrário, porque às vezes também tem umas que trazem uma imagem muita negativa pra gente.

D10 – Fato marcante com relação à leitura...não, eu não consigo me lembrar nada significativo. Tinha as professoras que incentivavam a gente a ler, a ler em voz alta, a ter entonação, a parte mais técnica da gente, ler com o ponto direitinho, tinha isso. E eu até gostava dessas coisas. Eu tive boas professoras, eu tenho boas lembranças delas até a quarta série. Eu não tenho boa memória, esqueci. Fato marcante...eu lembro delas sim, do incentivo delas, de ir à biblioteca e pegar uma coisinha pra

ler, num determinado momento, às vezes a gente lia e logo cansava. Mas, assim, uma coisa significativa, marcante, eu não consigo lembrar com relação a essa leitura. Eu me interessei a ler a partir desse momento, dessa época pra frente. Gostava de ler, tinha interesse nisso.

P – E a que você atribui seu interesse? À própria escola? Os professores que você teve?

D10 – Eu acho que sim, à escola sim. A escola junto com a minha mãe, que colaborava, ajudava em comprar o livro, me incentivava sim. Acho que foi, foi um trabalho em conjunto, que favoreceu. E a minha mãe, em casa, que de vez em quando eu pedia pra comprar uma coisa e ela, sempre que podia, ela tava disposta a comprar um livrinho pra eu ler e gostava. E eles colaboraram sim.

P – Quando você entrou de quinta à oitava, no segundo segmento, como é que foi esse seu contato? Boas lembranças, em termos de leitura? Ou não são boas?

D10 – Eu tenho sim, porque nessa época tinha uns determinados livros que o professor pedia para ler e era obrigatório: “Tem que ler tal livro para o dia tal.” E eu já gostava de ler jornal, passei a me interessar em ler jornal. Não lia o jornal todo. As notícias que me interessavam, eu sentava e lia. O resto eu deixava pra lá. E eu tenho boas lembranças com relação à leitura, sim. Eu tenho a minha tia, que lia bastante. Eu chegava na casa da minha avó e a minha tia tinha uma estante cheia de livros. Aí eu entrava no quarto dela, sentava e falava assim: “Posso pegar?” E ela: “Pode, pode pegar.” Lia uma, duas folhas e pegava outro. Então eu acho que as pessoas que estavam próximas a mim...meu pai foi uma pessoa que leu muito, me incentivou. O exemplo de ver a pessoa lendo foi o que me despertou para a leitura. Eu tive bons momentos na escola, sim. Eu gostava de ler textos, de interpretar o texto, eu achava aquilo interessante. O momento da obrigação que não era...era ruim, né? Eu acho que a escola me favoreceu e as pessoas que estavam próximas a mim, que liam bastante, acho que isso teve um pouco de exemplo, me incentivou a gostar de ler. E eu comecei a ler outros tipos de livros, pedia a essa minha tia para me emprestar. “Ah, esse você pode ler!” Eu lia e devolvia para ela. Às vezes eu ía à biblioteca da escola, eu estudei no Edmundo Bittencourt, pegava, lia e devolvia. E eu acho que eu tenho boas lembranças, sim. Por eu gostar, acho que todas as situações favoreceram a eu gostar de ler. Tenho boa lembrança da leitura.

P – E depois que você foi para o ensino médio?

D10 – Continuei lendo. Li um monte de coisas. Eu não tinha um tema determinado, um autor determinado. Eu li Fernando Sabino, eu li Agatha Christie, eu li um monte de coisa. Eu achava interessante: Ah, deixa eu ler! E eu continuei lendo. Tinha os livros da escola que eu tinha que ler, e aquilo para mim não era sacrifício. Até vai passar Capitu e eu tava pensando: Será que eu li? Eu não li? Eu queria saber se eu tinha lido ou não. E então, no ensino médio também. Eu passei a me interessar pelos livros. Continuei lendo jornal, com um pouco mais de interesse pelo jornal, por revista, não era nem revista de fofoca, de novelas, eram revistas...na época era a Visão, e hoje é a Veja, né, e eu gostava de ler. E eu acho que nada me impedia de ler. Depois que eu cheguei no ensino médio, nem que fosse por obrigação, por necessidade, por nota, seja lá pro que fosse, eu tinha facilidade, eu não rejeitava. Continuei lendo, lendo bastante.

P – E os professores ligados à leitura, que incentivaram você, eram de que disciplinas?

D10 – Ah, sempre foi português. O professor que dava português e literatura e que incentivava que tinha que ler. E ler autores brasileiros e conhecer o maior número de autores. Já os outros professores, que na época que eu fiz era o antigo segundo grau, né, eu fiz para preparação para o vestibular, então os outros professores incentivavam você a ler para ter cultura e conhecimento para que se aquilo caísse numa prova de vestibular, você dominasse o assunto. Que lesse notícias, que você assistisse o jornal. Tinha professores ligados a português, literatura que incentivava a ler pelo prazer de ler, a importância, e eu tive outros professores de história, de geografia, que achavam que a gente tinha que ler para ter o conhecimento, para saber a época que a gente tava vivendo, para ter uma linguagem melhor, para poder ter uma situação um pouco melhor para uma preparação, naquela época, para o vestibular.

P – Mas eles trabalhavam a leitura ou só falavam para vocês lerem?

D10 – Ah, não me lembro de trabalhar a leitura não. Um trabalho mais específico que você tá dizendo?

P – É.

D10 – Não me lembro disso ter acontecido não. Era chamar a atenção da gente pra ter o hábito da leitura, da descoberta, pra gente não deixar de ler e estudar. Mas eu não me lembro de ter um trabalho voltado, específico, para isso não.

P – Eles usavam textos?

D10 – Tinha, tinha textos porque as provas que nós fazíamos eram de questões já boladas, questões de universidades, pra vestibular. Tinha textos sim. Era pra gente ler e interpretar as situações daquele texto e umas questões maiores pra você entender o que aquele autor estava dizendo naquele momento, tinha sim.

P – Mais de geografia e história?

D10 – É, mais de geografia e história, que eu me lembro.

P – E depois, quando você entrou para a faculdade?

D10 – Ah, aí eu dei uma bobeadinha []. Eu fiquei tão deslumbrada com a faculdade, que passei a ler só coisas da minha disciplina. E eu fiz educação física, né? Engraçado, né, eu mergulhei direto só nas coisas que, naquele momento, me interessavam. Livros voltados pra minha área, livros de pedagogia para a prática de educação física. Eu fiquei, numa época, só voltada para aquilo ali, naquele mundo, focada para aquilo. E raramente eu lia alguma coisa diferente. Lia a revista, me interessava pelo jornal ainda, gostava de ler. Mas, realmente, foi uma época que eu fiquei voltada só para as coisas da área mesmo.

P – E como é que era essa relação da faculdade com a leitura? Os professores pediam as leituras, você procurava, os colegas indicavam? Como é que era isso?

D10 – Não, não era muito. Não tinha muitos colegas porque dá a impressão que as pessoas não gostam de ler muito nessa área, né, que gostam mais da parte prática. Havia sim, uma rejeição no você sentar e

ler alguma coisa. E até na época que nós fizemos a monografia, que tinha que estudar, que tinha que fechar o curso, escolher o professor para orientar, eu percebi que alguns colegas tinham dificuldade de sentar, se concentrar e ler alguma coisa sobre aquilo ou conseguir montar a sua monografia. Eu não me lembro dos professores incentivarem a leitura. Eles incentivavam o estudo. Não sei se tem alguma diferença significativa, que a gente tinha que estudar, estudar para passar, então a leitura em si ficou um pouco afastada. E, no caso, ler era vinculado a um estudo de como você fazer um trabalho, como fazer uma prova ou você ler alguma coisa interessante que tinha surgido em algum lugar e pra sua informação. Não sei se eu respondi a sua pergunta. E eu fiquei presa naquilo ali. Eu não me lembro de ter tido incentivo dos meus professores pra ler. Tinha revistas e aí você começa a ir a congressos, né, e num congresso você compra uma revista ali, um livro, e nem foi aquele que seu professor indicou pra ter em casa, pra pesquisar, pra poder ler. No meu caso, foi uma busca individual, interessava e eu queria comprar ou tinha um texto disponível que eu guardava e queria ler. Mas o incentivo verdadeiro, não. Era só pra estudar, pra você ter bons resultados ao longo do curso.

P – E hoje, você lê?

D10 – Ah, pois é, depois eu passei uma época que eu parei ler, me formei, comecei a trabalhar. Engraçado isso, eu senti falta. E aí eu comecei a procurar. Comprava um livro ali, lia, comprava outro, e comecei a voltar a ler. Mas eu nunca fui de ir à biblioteca pegar emprestado não, eu queria comprar o livro para ter em casa, porque aí, se não desse tempo, naquele prazo, teria que devolver. Eu gostava de ter o livro em casa. Depois de muito tempo que eu senti falta. Aí eu assinei a revista, a revista Veja, que eu podia sentar para ler. Depois que eu assinei a Veja, eu abandonei um pouco o jornal, parei de comprar jornal. E voltei a ler, a comprar um livro. Comprava, sentava e lia. E quando meu filho nasceu, fiquei enrolada e abandonei a leitura de novo. Não tinha tempo, não tinha concentração para ler, né? Eu perco a concentração com facilidade. Aquilo que eu tenho que fazer, eu tenho que sentar e fazer com tranquilidade. E aí meu filho era pequeno e não conseguia sentar para ler. Fiquei um tempo sem ler. Meu filho foi crescendo e senti falta de novo e voltei a ler. Aí comprei um livro, outro, e tinha uma pessoa que me emprestava. E voltei a ler.

P – E que tipo de leitura?

D10 – Ah, P, qualquer tipo de leitura. Eu leio qualquer coisa. Se você disser: “Ah, eu tenho um livro aqui...” Ah, eu quero! Aí você me empresta e eu leio. Coisas, assim, diferentes, da Agatha Christie, que eu citei, um dos últimos que eu li foi “Marley e Eu”, que eu tenho cachorro e achei a história interessante para ler e li. Eu leio qualquer coisa. Se eu me interessar pelo tema, pela história, eu pego e leio. Eu não tenho: “Ah, eu gosto só de romance, eu gosto só disso...não.” Se você disser: “Nossa, tem um livro bom aqui, quer ler?” “Quero.” Aí eu pego e leio; se eu gostar, vou até o final. Livro de suspense, dos mais variados temas, se me interessar, eu pego e leio. Aí eu passei uma época que eu me interessei pelo espiritismo e passei a ler muito sobre isso. Aí parei de ler algumas coisas e comecei a pegar livros emprestados com alguém. Aí tem momentos que eu quero parar um pouquinho e ler outras coisas. Se me interessar, cair na minha mão, eu sento e pego pra ler.

P – Os livros caem na sua mão de que forma?

D10 – Em geral, eu escuto alguém falar, alguém comentar. Outro dia eu li “O Monge e o Executivo”. Minha sobrinha comentou: “Ah, tia, é bom, comprei o livro, gostei tanto.” “Ah, então, me empresta.” E alguém comenta comigo que leu, que gostou, que a história é interessante. Ou algum comentário que eu escutei na televisão, na revista: “Ah, esse livro é bom!” E eu acabo comprando o livro e lendo. Alguma informação que eu recebo, às vezes o título me chama a atenção e vou ver se interessa ou não. Em geral é assim, o comentário de alguém dos livros que gostou, que achou interessante, ou alguma recomendação da revista, que acabo me interessando.

P – Como é que estão as leituras da área profissional? Você abandonou, diminuiu, continua no mesmo ritmo de antes?

D10 – Não...eu diminuí. Fui diminuindo a minha leitura, eu parei um pouco de comprar os livros da minha área. Teve uma hora que...não foi uma desilusão que eu tive não, foi uma falta de entusiasmo. Teve um momento que eu disse: “Puxa, eu tenho esse livro que disse isso!” Aí eu vejo esse livro, mais novo, mas com as mesmas coisas desse livro aqui. Nada sem novidade. Foi um momento que eu parei um pouco. Na minha área, principalmente porque lido com escola, eu parei um pouco de procurar, de buscar, de comprar, até porque aqui em Teresópolis é mais difícil de achar, tem que mandar buscar, então eu parei um pouco. As coisas que eu tenho aqui servem pro que eu tô fazendo. E pra pesquisar, pra ver o que eu ía fazer, acaba vendo as coisas em casa. No meio do ano eu até comprei uma coleçozinha, para ver em casa. E há muito tempo não fazia isso. Foi numa feira de livros na escola do meu filho. E foi interessante porque depois de muito tempo que eu adquiri uma coleção. E aí, com essa história da internet, e nem sou muito ligada a essas tecnologias não, sou desconfiada, gosto de manter uma certa distância, em determinados momentos me vem alguma coisa na cabeça e eu sento lá e dou uma pesquisada. Mas eu acho que, em relação ao que eu já fiz, que eu já li da minha área, hoje eu leio menos.

P – E aí você falou da internet. Você falou que é meio desconfiada, como é que é isso?

D10 – Sou assim, eu não joguei na tecnologia, como certas pessoas. Meu celular, por exemplo, é de um modelo antigo. Eu não tenho necessidade de trocá-lo; as funções que ele tem, que ele faz, bastam para minha vida. Eu, me comparando com outras pessoas, eu tô na idade da pedra, porque as pessoas: “Ah, troquei de celular! Já ganhei! Comprei outro.” O meu celular, tô há quatro anos com ele, ele é de cartão, não tira fotos e passa a maior parte do tempo desligado porque eu não me interessou. Eu até comprei um mp3 para ouvir música e de vez em quando eu uso. O próprio computador também, ele é...como é que eu vou dizer, não sou íntima dele, não sou. É uma coisa que tá ali, eu tenho ele em casa. Meu filho usa, ele tem seis anos de idade. Então, quando eu sento, é porque eu realmente tô interessada em ver alguma coisa. Fui ter a internet agora, nesse ano. Há quanto tempo vocês têm a internet? É uma coisa normal na vida das pessoas. E pra mim não era. Teve um professor que falou pra mim assim: “Não vivo sem internet!” E eu: “Ah, eu vivo, vivo muito bem!” “Quê isso, D10!” Eu não tenho essa curiosidade, mas eu sei que é uma coisa que eu tenho que me policiar. Então nós instalamos

e aí, de vez em quando, eu sento e dou uma olhada, procuro uma coisa ou outra que seja do meu interesse. Mas eu não sei lidar com facilidade. As coisas que eu preciso pra escola, quando eu quero montar alguma coisa, eu peço a minha sobrinha pra digitar pra mim. É um pouco de preguiça, acabei me encostando nela e ela tá sempre disposta a fazer. Então é uma coisa que eu não domino com facilidade. Pra mim, eu fico falando: “Nas férias eu vou sentar e ver isso aqui, eu vou ficar aqui, sentada, pra descobrir, pra mexer, pra ver se eu acabo me interessando!” Eu vejo necessidade, não nego isso não, a necessidade, a vida que a gente leva, as coisas são realmente assim, mas eu tenho um pouco de superstição. Não é uma coisa íntima para mim. Pode ser que um dia, conforme o tempo vá passando, eu fique mais próxima [], mais íntima daquilo ali, mas ainda é pra mim um bicho papão. Eu vivo bem sem, acho eu, aquilo ali, acho que não tem uma...pelo menos eu sinto assim, não nego a importância, mas ele ainda não tá totalmente dentro da minha vida, que eu precise daquele aparelho.

P – D10, você tem quanto tempo de profissão? Há quanto tempo você dá aula?

D10 – Tem vinte...quase vinte anos.

P – E me diz uma coisa, ao longo desses anos, como é que é a sua relação com a leitura e com os estudantes?

D10 – Eu sinto que eu tô mudando ao longo do tempo. Achava que na matéria eu tinha que oferecer alguma coisa, incentivar que eles lessem, que aprendessem, que conhecessem algumas coisas. Depois eu fazia uma exigência: “Vocês têm que ler! Pesquisa ali, traz isso pra mim!” Depois eu comecei a perceber que eles não tinham paciência ou não têm o hábito ou não têm na leitura porque eles se interessam por outras coisas. Então eu via a dificuldade que eles tinham que fazer coisas de outros professores de outras disciplinas. E eles se queixavam: “Ah, professora, botar um texto desse tamanho na prova!” E fui diminuindo a exigência porque eles já têm uma certa dificuldade pra esse tipo de coisa, pra ler. Mesmo que seja pra estudar. Eu não ía ficar ali, com a minha matéria. E eles achavam que eu perdia tempo. “Vamos sair da sala de aula! A sua matéria não é para ficar dentro da sala de aula! É pra gente ir lá pra fora!” E era uma insistência. Com o tempo, eu fui refletindo e meu nível de exigência com relação a isso foi diminuindo. Se eles já têm dificuldade pra ler em português, inglês, história, geografia, ciências, seja lá o que for, eles têm dificuldades e se recusam. E é até a própria queixa dos meus colegas, comentando: “Puxa, tinha isso aqui no texto, ele leu, respondeu a pergunta errada, não conseguiu.” Eu peço pra ler na sala e o aluno tem dificuldade. Achei melhor e: “Não, eu vou diminuir um pouco a exigência, parar de ficar em cima deles! Vou até lembrar, parar para oferecer um jornal, pelo menos em época de olimpíada para ter a informação, para ler.” Pra fazer isso, só nesses momentos, quando havia uma atividade de grande importância com relação a minha disciplina. Então eu pedia que eles procurassem no jornal, que recortassem um pedaço de jornal e trouxesse pra minha aula pra gente ler e fazer um mural com relação àquilo. Porque a gente ia ler e o mural ia fazer com que as pessoas lessem a notícia. Ah, P, é uma resistência tão grande e eles começam com aquela história de que não têm dinheiro pra comprar o jornal. Eu digo: “Gente, vai ali na banca, faz uma vaquinha, porque vocês só precisam de página de esportes pra essa situação!” Mas a resistência é

muito grande. Às vezes eu pedia um determinado tema: “Olimpíada, uma coisa que você tem ali sobre atletas brasileiros.” Aí o aluno até trazia o recorte, mas era só dos jogadores de futebol. “Mas você leu? Não, você não leu, não foi isso que eu pedi.” “Ah, não?” Eu falei: “Não. Eu não pedi pra você uma notícia sobre os jogos olímpicos? Então. Você trouxe uma notícia sobre o jogador tal, que foi machucado no jogo de domingo, no campeonato brasileiro tal.” Recortaram o meio da notícia e tiraram a notícia, você não sabia o final da notícia porque a pessoa viu a foto, viu a chamada, né, e recortou aquilo ali pra cumprir uma tarefa. Então eu parei um pouco de incentivar. Eu falei: “Gente, vocês têm que ler pelo menos alguma coisa porque vocês não estão nem lendo!” Então eu sinto uma resistência muito grande. E é na minha disciplina, eu queria um recorte de jornal. Comecei a pensar nos colegas das outras disciplinas, que realmente vocês precisam. No meu caso, eu acho que não vai fazer uma falta muito grande. É menos um incentivo, mas não vai fazer uma falta muito grande. Mas eu acho que nas outras disciplinas, que são importantes, você vai fazer um concurso, você vai ser entrevistado, não é? E que eles têm uma resistência, a maioria. É muito grande. É aquilo que eu falei, ele cumpria a tarefa, ele trazia os recortes que eu pedia. Nem lia o que estava embaixo da figura, para você ver que não era aquilo que eu pedi. Então eu parei um pouco de exigir essas coisas porque eu não via, não tô dizendo que é o certo não, eu falei: “Vou parar de exigir, vou parar pra pensar e vou ver uma outra coisa que eu possa fazer com relação a isso.” Até a própria regra do jogo que eu gostava de ensinar, parava pra escrever, que eu, às vezes, xerocava e colocava no mural e falava: “Gente, quando passar aqui, dá uma lidinha só para ver a regra do jogo, pra eu não ter que ficar repetindo, você vai visualizar o que você leu!” Dois dias depois o recorte estava rasgado. Aí eu falei: “Agora eu vou parar, não vou mais pedir recorte até mesmo pra ver se eu tenho uma idéia melhor com relação a isso, se eu consigo fazer isso de um jeito.” Mas eu ainda tô procurando.

P – Você atribui esse descaso, esse não envolvimento deles, você atribui a quê?

D10 – Eu acho que tem uma parte da escola, não tiro a parte da escola não, no sentido da leitura, no sentido de você buscar, de ler para adquirir um pouco mais de conhecimento, talvez. Mas eu acho que ali, em casa, eles não têm esse zelo que eu tinha, que eu via as pessoas próximas lendo. Eu acho que esse tipo de situação que eu vejo, acho que falta isso em casa. Eu acho que os pais, por vários motivos que a gente pode relatar, não têm uma instrução. A gente tem mães que, quando precisam assinar até a própria convocação, têm dificuldade para escrever o próprio nome. Acho que a família não tem o interesse. Então acaba transferindo para o aluno, ele não vê vantagem, o que aquilo vai servir na vida dele, não tem perspectiva lá na frente, de como vai ser a vida dele, essa importância. Não gosta e não tem o exemplo em casa. Acho que ele não tem o incentivo em casa. Na escola, acho que a escola passa mais pela obrigação, ler para você ter nota, ler para você estudar. Tô entrando na área dos meus colegas, não sei como falar. Mas eu acho que na escola as coisas passam muito por obrigação: eu tenho que ler, eu tenho que estudar, eu tenho que passar, eu tenho que tirar nota. Às vezes eu entro na minha sala, principalmente segunda-feira, os alunos mais velhos estão com um pedaço do jornal na parte de esportes. Eu nem chamo a atenção, mas eu deixo porque, pelo menos, tá lendo ali. Mesmo

que seja o caderno de esportes do time dele, do final de semana. Mas, pelo menos, ele tá lendo. Se eu precisar dar aula, eu peço para ele guardar. Eu não vejo muito aluno com livro. Os mais novinhos, os do sexto ano que eu trabalhei esse ano, às vezes eu até vejo pegando um livro e pergunta: “Professora, posso entregar?” E eu falo: “Opa, se vai entregar é porque pegou pra ler!” Mas eu acho que depois que chega uma certa idade, eu acho que a vida hoje, essa vida, ela dá outros atrativos, o próprio computador. Não tô achando que isso seja ruim, mas hoje a competição é muito grande. Então eu acho que hoje, o aluno pra ler, se ele não tiver um incentivo das pessoas em volta dele, acho que ele não toma essa iniciativa não. Acho que falta um incentivo maior, dos professores mesmo, não que seja uma obrigação. Em casa eu acho que também falta.

P – E seus colegas, você vê seus colegas lendo? Vocês conversam sobre: “Ah, li esse livro assim, vi esse filme tal, vi isso na internet!” Você vê isso?

D10 – Às vezes eu vejo, vejo esse tipo de comentário sim. Vejo pouco. Na sala dos professores, naquela hora do recreio, esse tipo de conversa é um ou outro comentário. É a hora que eu presto atenção nos livros. Quando alguém fala, eu presto atenção. Tem um comentário sim, mas é pouco, não é sempre que ele surge.

P – E aí você diria que seus colegas são leitores? Ou eles não são muito ligados à leitura?

D10 – Ah, eu acho que sim, posso dizer que sim. Hoje em dia as pessoas têm muita informação, né, as informações aparecem com muita facilidade. São leitores sim. Talvez...é aquela coisa, as pessoas trabalham muito, é de manhã, é à tarde, é à noite, as provas, as coisas, então tem esse tempo grande que as pessoas passam: “Ah, tenho minhas provas para corrigir.” Ou não lêem tanto quanto gostariam. Acho que hoje em dia, pelo menos no universo que eu vejo, nós, professores, temos muitas coisas pra fazer fora da sala de aula, então acaba absorvendo muito tempo. Então o tempo que você tem disponível, principalmente para a mulher, então as pessoas ainda não conseguiram ou não descobriram um tempo para ler. É sempre muito rápido. Sai um comentário sim. Acredito que sejam leitores, pela maneira como os professores falam: “Ah, eu li um artigo da revista, do jornal de domingo e tal...” Então eu acho que eles são sim, poderiam ser até mais. Talvez se os outros compromissos, as outras situações, não interferissem tanto. São sim, são interessados.

P – Você tem participado de atividades de formação continuada? Ou que você tenha procurado, que a secretaria tenha oferecido?

D10 – Na secretaria, quando eles oferecem, eu vou sim. Por minha conta é que eu não tenho procurado mais. Antigamente eu ia a congressos, a gente sempre ia porque meu marido também é professor de educação física, e depois que nosso filho nasceu, é que complicou um pouco porque todas essas coisas eu tinha que sair daqui, despesas com hotel, e daí eu deixei de ir. Quando as coisas são próximas daqui, para ir e voltar e não tenho que ficar distante, quando é com relação à prefeitura, que oferece essas coisas, eu procuro ir. Mas eu confesso que eu já fui mais, já participei mais dessas coisas.

P – Você tava falando que você parou um pouco de pedir leitura a seus alunos e que aquilo tava ficando muito difícil, né, para você e para eles, não é? E que você parou pra pensar no que você vai

fazer com relação a isso. E aí eu fiquei pensando: será que uma atividade de formação continuada, um contato com os colegas na formação continuada, será que isso ajudaria você?

D10 – Eu acho que sim porque quando você conversa com outras pessoas, você sempre tem idéia nova, uma coisa diferente que você possa pensar ou procurar saber. Acho que ajudaria sim. Eu não consegui ainda uma fórmula que pudesse porque, no meu caso, eles queixam muito de ter que deixar de fazer a atividade física, a prática do exercício, porque eles gostam. E como eu sei que eles ficam de 7h30 até às 12h em sala de aula, escrevendo, eu acabo que aquele meu espaço, que aquele meu momento é para isso mesmo, pra movimentar, pra gritar, pra correr, já que dentro da sala de aula ele não pode fazer isso. E eu acabei pensando: Não, se é aqui, nesse momento, nesse espaço, que eu tenho que ouvir você gritar. Gritar que eu digo é na satisfação no momento que ele tá fazendo aquela atividade, que ele tá brincando, que ele tá correndo, que ele tá jogando bola, seja lá o que for, aquele momento ali, então eu vou optar aquele momento. Eu acho que eles ficam muito tempo dentro da sala de aula.

P – São muito jovens...

D10 – Muita energia pra gastar. Então, se tem vinte minutinhos de recreio que é pra comer, fazer uma brincadeira, ir ao banheiro, então que seja na minha aula, dois dias na semana, que ele vai ali, fazer sua brincadeira. Eu acho que no momento da formação continuada, que eu tô buscando um método diferente, que eu possa associar esses momentos da brincadeira, da atividade física, do corpo dele em movimento, da aula voltar a pedir uma atividade que eu possa fazer com eles, que eu possa participar com eles. É porque, na minha área, eu sinto que é uma coisa muito específica. Quando se reúnem as pessoas da área, eles aparecem com maior facilidade. Quando é uma formação continuada pra todo mundo, lógico que tem coisas que eu posso absorver na minha prática, na minha situação. Mas eu acho que ajuda. Eu acho que o tempo que você tem pra ouvir a palestra de alguém, até orientar você a buscar coisas que possam facilitar o seu trabalho, isso é importante.

P – E você tem tido esses momentos?

D10 – No caso, quando a prefeitura oferece porque, por exemplo, a prefeitura tem o departamento de educação física, tem uma pessoa responsável. Nós tivemos uma colega que foi responsável e ela fazia esses encontros. Então, de vez em quando, fazia uma reunião e chamava alguém para falar de um determinado tema ali. A gente escutava aquela pessoa, a vivência, o que ele fazia. E de uns tempos pra cá, com outro colega que ficou nesse lugar, ele não teve, quer dizer, tem outro pensamento, né, não tem feito esses encontros. As reuniões são mais para discutir os jogos estudantis. Eu acho que aí dificulta um pouco porque você fica distante do colega, né? E acho esses encontros da prefeitura...poucos. Que eu me lembre, dois, três por ano, que eu fui. Eu acho pouco. E tenho a sensação que fica um pouco no ar, não atinge as pessoas. Não consegui ver nos temas que eu assisti uma grande utilidade.

P – Deixa eu perguntar um outra coisa: você precisa da leitura pra lecionar sua matéria?

D10 – Ah, preciso, eu preciso.

P – Como é que você faz?

D10 – Por vários fatores porque eu preciso estudar, né, eu preciso ler pra poder estudar, pra poder ensinar. No meu caso, que são regras de modalidades esportivas e de vez em quando elas mudam, aí eu tenho que saber. Antes era assim, agora não é mais. E você tem que ler pra você poder falar para os alunos que antes era assim e que agora não é mais, pra você não dar a informação errada. Pra você estar seguro e eu percebo, em algum momento, que quando eu vou para a minha aula e queria fazer alguma coisa diferente...quando eu sento e leio e procuro até nesse meus livros mais antigos, tem sempre uma coisinha que: “Como é que eu não vi isso, passei despercebido...” Eu sinto que a minha atividade é melhor, que a minha aula é melhor. Quando eu paro e dou uma lida, eu sinto que eu vou para a minha atividade com mais segurança. E vejo que ela tem uma eficiência maior, fica melhor do que quando eu tenho uma coisa pensada. Mesmo que seja uma lidinha rápida, pra aquilo que tava pensando, que eu queria fazer, a atividade sai melhor.

P – Você disse que, na época do colégio, você frequentava a biblioteca. E hoje, você frequenta?

D10 – Não.

P – Por quê?

D10 – Não sei. Até foi engraçado, teve uma mãe, no ano passado, de um coleguinha do meu filho da escola, disse: “Ah, como eu tenho que esperar a minha filha sair da escola, passo a mão nos meninos e vou lá para a biblioteca municipal e a gente fica lendo. Você não quer vir com a gente?” E eu disse: Hum...dependendo do horário que você vá, fica difícil pra mim. Então, era tão interessante que ela pegava os meninos na escola e tinha esperar a outra filha, e eles ficavam sentados na biblioteca lendo. E depois me arrependi de não ter conseguido arrumar meu horário ou mesmo ter a boa vontade de ter ido com ela. E hoje eu não frequento. Eu acabo não separando um tempo para isso. Os livros que eu tenho em casa, uma hora que eu sento, eu dou uma lidinha. Aquele tempinho que eu cheguei mais cedo para pegar meu filho na escola, eu leio no carro mesmo. Não vou à biblioteca há muito tempo.

P – Você falou em organizar o tempo...o que você faz nas horas de lazer?

D10 – [] Eu tenho um filho só, então o meu lazer acaba sendo o lazer dele. Então eu vou ao cinema e vou assistir ao filme que ele quer ver. Vamos ao clube porque o Gabriel quer ir. Ele fica muito sozinho e na minha rua não tem crianças da idade dele pra brincar. É o lazer voltado pra ele. Raramente eu vou ao cinema para assistir um filme da minha idade. Acabou que meu lazer, há muito tempo, é o lazer dele. Levo ao clube, levo ao cinema, levo para andar de bicicleta. Engraçado que, no aniversário dele, ele ganhou uns livros e os amigos dele, que também fizeram aniversários, fiz questão de dar livros. E eu achei interessante que as mães vieram me agradecer. E ele ganhou muitos livros de aniversário agora. E eu falei: “Gabriel, vamos sentar e ler!” Então ele lê um pedaço, para ver se ele vai se viciando. No início eu tive muita dificuldade. Mas agora ele vai bem. E ele gosta de ler gibi. E eu estou lendo gibi []. Acabou que meus hábitos estão voltados para o Gabriel. Se ele gosta de jogar, vou jogar com ele. Acabou que as minhas horas de lazer são essas.

P – É um lazer partilhado.

D10 – Dificilmente eu tenho um momento de lazer meu, do tipo, eu vou ao cinema, eu vou ler livro, eu vou dar uma caminhada, isso é muito difícil. Acho que nas férias eu vou conseguir isso. Mas, nesse momento, é complicado.

P – D10, tem alguma coisa em relação à leitura, em geral, que você acha que esqueceu de falar ou que gostaria de apresentar?

O – Não, quando eu entrei na pesquisa, eu tive a preocupação de poder ser útil, essa era minha preocupação, querendo ajudar, que eu pudesse contribuir dentro da minha história, que eu pudesse colaborar no seu trabalho. O fato de eu estar participando dessa pesquisa e coincidir com o meu filho estar aprendendo a ler esse ano, acho que foi uma coincidência muito interessante. Me fez lembrar para ler como antigamente, ler um pouco mais, estudar mais, organizar o meu tempo para que eu tenha um instante para ler. E depois que eu vi que meu filho entrou na escola e não sabia ler e que agora ele lê, achei aquilo tão bacana, tão interessante, que eu acho que eu tenho uma outra função, incentivar isso. No último dia de aula, dei um abraço na professora e eu fiquei emocionada. Essa pessoa, essa mulher, ela foi tão importante na vida do meu filho, que ele lê. Ela fez meu filho ler. E o quanto isso é importante para esse menino, o quanto eu tô orgulhosa dele. Essa professora tem uma importância na vida do meu filho muito grande. Outros professores não terão tanta importância quanto ela teve nesse momento. Ela abriu as portas do mundo pro meu filho! Fico tão orgulhosa quando ele lê uma placa, é uma coisa de doido! Então eu acho que, agora, eu tenho uma outra função, que é incentivar esse menino a ler. Quando ele levou o livro que eu achei pra escola, a professora disse: “Nós sentamos e lemos o livro que o Gabriel trouxe.” Eu achei aquilo tão bacana, puxa, um livro que eu li e nem me lembrava mais. E ele leu e se interessou pela historinha. Isso é sensacional quando você vê uma criança que só brincava e hoje não, ele lê. Então eu quero o meu filho me veja em casa lendo.

P – Pra servir como exemplo.

D10 – Pra servir como exemplo. Que seja por prazer, que seja para adquirir algum tipo de conhecimento. Você, hoje em dia, com informação, você se destaca. Se você ler uma coisa ali ou outra, tem uma visão muito melhor. E hoje, é isso que eu quero para ele. Incentivar meu filho a ler, não por obrigação, mas ler porque é interessante. Que ele possa lembrar sempre dos livrinhos dele, dos gibis dele. Ele lê e mostra pra mim a história: “Mãe, olha o que aconteceu com a Mônica...aconteceu isso, isso e isso!” Ele conta pra mim o que ele leu. Então eu acho que a sua pesquisa e meu filho estar nessa situação, acho que foram coisas que colaboraram muito pra que eu me organize. Se eu percebi que hoje eu leio menos do que eu já li, eu tenho que organizar meu tempo para ler as coisas da minha área ou não, outras coisas. Acho que essa é a função principal de toda essa situação que estou vivenciando.

P – Então, D10, quero dizer para você, usando suas palavras, você foi muito útil.

D10 – Obrigada.

P – Muito útil mesmo. Agradeço por você ter aceitado participar da pesquisa.

D10 – Eu é que agradeço.

P – Agradeço por ter vindo aqui. Sei que final de ano é complicado e quero dizer para você que tem a terceira parte.

D10 – Estarei aguardando.

P – Obrigada.

D10 – Eu é que agradeço.

Escola 2

P – Conta pra mim como é que é a sua história de leitura; como é que você começou como leitora; se antes de ir a escola, você já tinha contato com a leitura; como é que se deram os primeiros contatos de você com a leitura, enfim, a sua história.

D11 – A minha infância, na primeira infância, antes dos seis anos, eu não lia. Sabia algumas sílabas, ensinadas por pai e mãe, de curiosidade que se perguntava, e que o pré-escolar realmente não se ensinava absolutamente nada. Logo que eu fui alfabetizada, e eu era a segunda filha, acabei sendo alfabetizada um pouco mais cedo porque o segundo filho sempre tem essa vantagem. Nós sempre tivemos o estímulo em casa de ler porque como os meus pais e eu própria sou portuguesa, apesar de eu ter vindo com dois anos para o Brasil, meus pais eram pessoas que liam, que tinham o hábito de ler. Eu acho que na Europa era talvez mais arraigado esse costume. Então sempre fomos estimulados a ler livros infantis. Depois que eu terminei a minha primeira etapa do ensino fundamental que eu fui para o Colégio Pedro II; eu tive a felicidade de ficar sete anos num colégio em que eu fui aluna de Paulo (...); eu fui aluna de Alvaro Lins; fui aluna do Mário Barreto; fui aluna de Albertina Fortuna, José de Oiticica, Pedro Couto, quer dizer, eu tive uma vivência. Eu fui aluna de Villa-Lobos, de música.

P – Nossa, um privilégio!

A – Então eu me considero um ser totalmente privilegiado, de uma família pobre, mas que entrei numa instituição maravilhosa, que era o Colégio Pedro II do centro, nos anos 50, e terminei no início dos anos 60. Então, o hábito de leitura veio de casa, um pouco, mas, sem dúvida nenhuma, foi fixado, calcado e reafirmado na escola.

P – Nessa escola, na escola primária ou no ginásio?

D11 – Eu me lembro que foi a partir do ginásio, que hoje é o sexto ano. Eu fiquei sete anos lá. Fiquei do primeiro ano, que equivale ao sexto ano, até o terceiro ano do ensino médio, que era o científico. Eu fiz a área de exatas, que já era dividido no Colégio Pedro II em exatas, biomédicas e clássico.

P – Eu também sou dessa época [].

D11 – A gente tem história para contar []. Eu sou privilegiada porque tive verdadeiros, assim, Humberto de Campos foi professor no Colégio Pedro II.

P – Meu Deus, isso foi um privilégio mesmo!

A – Eu não fui aluna dele, mas aquilo ali é como nós chamávamos antigamente o Colégio Pedro II: isso aqui é o tabernáculo do saber.

P – É, mas é mesmo! Agora, antes de você entrar para a escola, você disse que na sua família, todos liam muito. Seus pais ou sua irmã mais velha, alguém lia para você?

D11 – Lia, a minha mãe lia para nós. Quando nós não éramos alfabetizadas, a minha mãe lia à noite, à tardinha. Ela lia para nós porque nós éramos uma família pobre. Então eu só fui ver televisão, já que aquilo era uma novidade, a televisão, ela chegou em 54 ou 56 e eu tinha em torno de dez anos; nós não tínhamos televisão. Eu fui ver televisão na adolescência. Então, uma maneira de se distrair era a leitura, fazia à noitinha. O rádio e o cinema porque a minha mãe nos incentivou e nos estimulou muito. Eu ia ao cinema toda semana, desde tenra idade, e eu me lembro que o primeiro filme que ficou, assim, mais gravado na minha cabeça foi “Alice no País das Maravilhas”, que eu achei um filme de terror.

P – É mesmo?

D11 – O desespero da Alice, aquele buraco, olha, eu nunca mais revi o filme. Eu até gostaria de rever para saber porque aquilo me marcou tanto como um pesadelo. Eu vi, para mim, não como um filme infantil.

P – E você teve curiosidade em ler o livro depois?

D11 – Eu li o livro depois, mas não vi mais o filme. Eu sou criança que ia ao cinema toda semana e via os filmes da Atlântida com Oscarito, Zé Trindade. Eu vi todas aquelas chanchadas possíveis e imagináveis com Emilinha Borba, Marlene, tudo isso eu vi. A minha mãe, toda semana, nós íamos ao cinema. Isso era a diversão que ela nos dava.

P – Você considera que você ir ao cinema foi importante para a leitura?

D11 – Ah, eu considero porque, no início, eram filmes nacionais ou dublados. Depois passamos a ver filmes com legenda, ou seja, já estimulava a leitura rápida, senão perdia a legenda. Muitas vezes, você via o filme e via a história, por exemplo, Anna Karenina, aí eu pegava e procurava o livro. Isso eu acho que o cinema estimulou e hoje eu sou uma apaixonada por cinema. Eu sou capaz de ver três filmes na mesma semana. Nesta semana eu vi Vicky Cristina Barcelona. Adorei. Os diálogos são formidáveis, de você dar gargalhadas assim, mas esse filme está ótimo.

P – Voltando para a escola, você disse que teve professores que foram importantes na sua vida, não só na sua vida como na história da educação brasileira, na cultura brasileira em geral, né? Agora, houve algum professor que marcasse você muito em relação à leitura?

D11 – Não, em relação à leitura não porque não era o meu interesse maior. Álvaro Muniz talvez tenha sido o que mais marcou porque ele foi um cara que fez o doutorado dele em Proust e ele falava muito em Proust né, e talvez () mas os professores que me marcaram foram os professores de matemática, meu professor de química, (...) que foi Reitor da UERJ, meu professor de matemática, que fez todo o cálculo estrutural de Brasília, Luiz Buarque, que era engenheiro, e outros professores, mais das áreas de física, química e matemática que eram a minha vida, depois da minha família.

P – Olha só, você falou desses professores de uma forma muito carinhosa, né, muito emotiva, mas esses professores trabalhavam cálculo, puro e simplesmente ou havia um texto embasando o que eles trabalhavam, como era isso?

D11 – Os professores de física que eu tive deram muito valor, por exemplo, à parte histórica. O professor de matemática, por exemplo, quando ele lidava com trigonometria, ele mostrava como, ele dava problemas aplicados, do alto de um prédio, como se mede a altura, sempre tinha um texto envolvido para ver se você compreendia o texto porque matemática é, acima de tudo, leitura.

P – Como é que é isso? Que matemática é, acima de tudo, leitura?

D11 – Sem dúvida. Se você não entender o texto, se você não conseguir separar o que estou fornecendo e o que eu quero que você retire do texto o que estou fornecendo, se eu não conseguir separar isso, entender e compreender o texto, não resolvo problema nenhum. E na minha vida de professora, eu tive alunos que tiraram notas baixíssimas porque não entendiam: “Mas era isso que a senhora queria? Ah, eu não sabia que era isso.” Porque não entenderam o texto. E eu não sou professora de português, não sou professora de línguas, mas eu acho que a língua materna deve ser muito bem trabalhada, tem que ser realmente muito bem focada e tem que ter um tratamento diferenciado. Uma língua estrangeira é, sem dúvida, importante também, se puder a criança ser bilíngue, crescer bilíngue, melhor ainda. Mas, sem a língua, você não aprende física, não aprende química, cálculo, nem história e geografia.

P – E como é que você faz, como professora de matemática, em relação à dificuldade de leitura que você encontra nos alunos?

D11 – Eu uso muito o livro didático. Acho importante. Gosto de ler com eles. Hoje em dia, os livros são muito mais aprazíveis, muito mais estimulantes que os livros da nossa época, sem dúvida. Sempre tem um texto antes do assunto. Então eu gosto de ler o texto antes porque você vai pedindo a cada um que leia. É lógico que tem aluno que não gosta de ler e não vou obrigá-lo a ler. Mas ele acaba sendo estimulado porque ele vê o outro colega lendo, vê que não é bicho de sete cabeças e que ninguém o repreende se ele gaguejar, mas eu acho que a leitura, seja em que matéria for, tem que ser trabalhada. Não é só o professor de português.

P – Como é que você faz, qual é a metodologia que você usa e adota? Pelo que estou percebendo, você faz uma leitura oral, é isso?

D11 – Faço uma leitura oral com eles e depois gosto de contar, às vezes, uma historinha também, quando eu vou dar um exemplo prático, quando vou dar uma série de números, quando digo assim: três em três, de quatro em quatro, de cinco em cinco... aí eu conto a historinha de Gauss, que ele, na escola primária, o professor perguntou quando dava a soma de 1 a 100, aí ele viu que toda a vez que ele aumentava um, no início, ele aumentava um no final, que a soma era constante dos extremos, então, gosto sempre de contar um historinha, isso estimula o aluno.

P – Sei.

D11 – Sem dúvida, se eu dou as três leis de Kepler, por exemplo, aos alunos do ensino médio, eu gosto de falar sobre a vida de Kepler, aliás, tem um livro lindo sobre a vida da filha de Kepler – “A Harmonia do Mundo” – porque é o título do livro de Kepler quando ele escreveu as três leis, do Marcelo Gêiser romaneando a vida dele. Deve ter uns quatro ou cinco livros lançados. Vale a pena ler. Então eu gosto de falar sobre a vida do Kepler, se eu vou dar as três leis de Kepler; se eu vou dar, por exemplo, Ótica, as leis de Gauss eu gosto de falar; se eu vou falar de Newton, se eu vou dar as leis da Mecânica, gosto de falar da vida de Newton; Galileu Galilei, a mesma coisa, o sofrimento dele, a Inquisição; então, eu acho que colocar isso você não separa o homem do seu feito.

P – Sim, você diz claramente que o homem é construído histórico-socialmente.

D11 – Sem dúvida. Para mim, eu não sei analisar dessa forma porque não é minha área, mas eu acho que ele é o todo; é a vida dele, é a obra dele.

P – Sim. Paulo Freire diz que isso é questão da ética, né? Que você está constituído num momento histórico-social que aí é que se constrói a ética, nessa relação histórico-social.

D11 – Sem dúvida. E a vida de Kepler, que é uma vida profícua e cheia de sofrimento, você, quando lê aquele livro, se você não conhecia, você passa a querer conhecer o trabalho técnico dele em virtude da pessoa que ele foi. É muito legal e, quando você lê, lá na Idade Média o Kepler, você vê que ele tem uma história de vida que condiz com a postura profissional. Você não tem dúvida nenhuma, eu acho que assim é.

P – E quando você leva essas histórias, narra essas histórias para os alunos, por exemplo, os do sexto ano, eles se interessam?

D11 – Se interessam. Eu acho que fica até mais agradável do que aquela matemática pura e seca, de contar, de algebrismo puro e simplesmente. Eles dizem: “Ah, eu também sei somar de tanto a tanto.” Porque você ensina aquele macete de somar o último com o primeiro e dividir por dois porque eles vão fazer um caszinho. Então eles acham isso uma delícia. É um jogo, sem dúvida nenhuma. Porque eu acho que criança, hoje em dia, tem videogame, ipod, computador. Se você não estimular, a escola está há dez passos atrás. Eu acho que o desinteresse não é só a pobreza não. O desinteresse é que a escola não acompanhou a evolução; a escola está pouco melhor do que era no meu tempo, menos exigente e mais facilitadora, ou seja, piorou. Não acompanhou a evolução e ainda piorou porque eu acho que ela subestima o aluno. O aluno é capaz de muito mais do que a escola hoje cobra. Eu acho que ele é muito mais capaz do que a escola cobra. Por isso que você pega uma pessoa que foi alfabetizada nos anos 50 e terminou a primeira fase do ensino fundamental e você vê que este tem muito mais cultura porque não subestimava o aluno. Se ele aprende a mexer com tudo quanto é parafernália de tecnologia, ele poderia levar aquele curso muito melhor do que levavam as crianças dos anos 50. Só se usa filme para acabar com a bagunça na escola, quase sempre. E, no entanto, você podia passar filmes, fazer um trabalho em cima. Não adianta passar filme para só acabar com a bagunça, como prêmio: “Olha, se vocês se comportarem hoje, amanhã tem filme.” Não, tinha que ter

um filme interessante, que despertasse o interesse, até de ficção científica, mas que se cobrasse alguma coisa também é que ajuda a culturizar. O cinema, para mim, é outra forma de leitura.

P – Sim, uma outra linguagem.

D11 – Outra linguagem, mas é uma forma de leitura porque posso entender filme de uma forma e você entender de outra. A sua leitura ser diferente da minha.

P – Você falou agora em entender de uma forma e outro entender de outra, e aí eu me lembrei de uma coisa que, para mim, não está muito clara. Eu não sou da área de matemática, né? Como é que essa história de que, em matemática, eu sempre tenho que chegar a um resultado comum? Como é que é isso?

D11 – Se o problema está bem enunciado, se ele diz exatamente o que ele quer, a solução, tem várias soluções; os caminhos que você irá percorrer para atingir, mas a finalidade é a mesma. Se eu digo: tenho dez maçãs e reparti com cinco crianças, igualmente. Quantas maçãs cada criança vai receber? A única resposta são duas maçãs. Mas o caminho que eu vou usar para chegar a essa resposta tem formas diferentes, tem caminhos diferentes que chegam à mesma solução correta. Eu posso simplesmente fazer uma conta de dividir, eu posso desenhar dando uma para cada um.

P – E essa é uma questão de leitura?

D11 – É uma questão de leitura, sem dúvida nenhuma, porque tem criança que tem mais facilidade, então ela consegue visualizar o caminho mais curto. Tem criança que tem mais dificuldade ou a vivência dela. Dificuldade não, porque eu acho que é muito em função da nossa vivência, da nossa experiência de vida. Tem crianças com dois anos que têm experiência de vida muito maior do que uma criança de dez anos. Eu tive uma aluna no segundo grau, no Colégio São Paulo, que era impressionante. Ela era aluna brilhante, filha de uma pessoa que, de vez em quando, se candidata a vereador, o Dr. Carlão.

P – Sei, ele é vereador.

D11 – A Carla foi minha aluna. Essa menina é brilhante. Ela era a única aluna que fazia a prova igual ao meu gabarito. O meu gabarito sempre dava solução mais curta, em três linhas, em duas linhas, mas eu aceito outras soluções. Às vezes, você vai por um caminho mais longo que te dá trabalho, mas você não conseguiu enxergar aquele pulo que você podia dar. Essa menina era impressionante porque ela era da mesma idade dos outros, 17, 18 anos. E ali tinha alunos muito bons naquela turma de exatas. E a Carla era impressionante. Como essa moça tinha facilidade, quer dizer, mas deve ter sido a vivência dentro de casa, os estímulos. Mas o resultado é sempre o mesmo para aquele problema que foi bem enunciado e deixou bem claro o que estava pedindo porque se você deixar o enunciado dúbio, aí você pode ter mais de uma solução. Sem dúvida nenhuma que pode porque, se você faz um enunciado que você não esclarece, não amarra todas as contas para a pessoa ver que é aquilo que você quer, você pode ter outras soluções.

P – E, mais uma vez, é uma questão de leitura.

D11 – Sem dúvida nenhuma. Por isso que eu te disse que os alunos, que muitas vezes têm dificuldades em física e matemática, é um problema de leitura: “Mas era isso que a senhora queria? Eu achei tão complicado, não consegui entender.” Aí, deixam em branco. E eu sempre digo: “Nunca deixem em branco, tentem fazer porque, às vezes, no meio do caminho, te dá um estalo.” E até o professor. Quantas vezes eu empaco num problema, fico sem conseguir resolver e, no meio da madrugada, eu levanto. Isso é sinal de loucura e consigo resolver o problema. Dormindo, acordo, levanto e escrevo para não esquecer. Muitas vezes. Eu estava no cinema outro dia com a minha filha e eu falei assim: “Aquele probleminha que o Rafael pediu para eu resolver, eu disse que não sabia porque é eletricidade... eu não lidava com isso...é ponte de fio.” Aí eu me lembrei. Aí eu disse: “Me dá uma caneta aí, Simone!” E ela disse: “Não vou lhe dar caneta nenhuma, em casa você lembra!” [] Então, quer dizer, também tem isso. E, às vezes, temos um tempo determinado para fazer a prova, não pode esperar pelos estalos.

P – É, isso é sério, né?

D11 – É sério porque, como professora, eu não tenho nenhum bloqueio em dizer: “Não sei isso, não estou conseguindo resolver...” Porque eu não sou obrigada a saber tudo, mesmo da minha área.

P – Claro. Vou cortar um pouquinho. Vamos entrar agora na faculdade. Quando você foi fazer seu curso de graduação, como é que ficou a questão da leitura? Você continuou lendo muito?

D11 – Obsessivamente, em casa. Romances, tudo o que pintava. E eu até tenho uma história da faculdade porque eu comecei fazendo engenharia química na UFRJ, aí não era bem o que eu queria porque tinha muito pouco de matemática. Eu desisti já bem adiantada e aí eu fui fazer física; eu ganhei alguns créditos de cálculo que eu tinha mas, quer dizer, eu não optei pela primeira carreira que eu escolhi. Eu mudei, eu fiz UFRJ e depois, como tinha bacharelado, fui fazer licenciatura anos depois porque eu queria dar aula também no segundo grau e eu não podia, só no terceiro grau. Aí eu fui fazer licenciatura na UERJ, me matriculei direto e fiz em um ano as pedagógicas, mas continuei lendo muito.

P – E o que você lia nessa época?

D11 – Eu lia romance, eu lia tudo. Agora, há uns dois ou três meses atrás, eu e meu marido temos lido tudo sobre a ligação de Deus. Tudo, lemos o “Tratado de teologia”, depois lemos “Deus não é grande”, “Como as religiões envenenam o mundo”, “Deus, um delírio”, e estou terminando de ler “Cartas a um país cristão”. Tudo negando Deus. E estou lendo, simultaneamente, com “Cartas a um país cristão”, o “Château”, que não tinha lido. E, como “Château” teve uma querela com um professor meu, Álvaro Lins, eu ainda não cheguei nesse pedaço...

P – [].

D11 – Mas ele foi vizinho da minha sogra e, então, eu era adolescente quando ele faleceu. Então, quer dizer, eu era adulta quando ele teve um derrame e veio a falecer dez anos depois. Então, agora, eu estou lendo o Château. Li “A harmonia do mundo” no mês passado, então eu gosto de ler. Nós, em casa, e meus filhos. A minha mais velha então, que é engenheira, ela lê compulsivamente tudo que

passa. Compra livros, entra em livraria, vai toda semana a uma Travessa perto da casa dela e lê porque nós gostamos de ler.

P – Voltando à faculdade, você disse que continuava lendo muito. E na faculdade, os professores pediam para você e seus colegas fazerem leitura?

D11 – Leitura específica de cada conteúdo; tem que ler muita coisa, principalmente a parte de química. Por exemplo, quando comecei a fazer engenharia química, é uma leitura técnica; não é uma leitura agradável. Não é lazer. É obrigação. E eu, que nunca gostei de história, quando eu fazia engenharia, eu adorava ler história porque sempre aquilo que você não é obrigada a fazer você faz, né? O que você não é obrigado, você faz com prazer, apesar de eu adorar matemática e física, não era tão prazeroso quanto ler outro tipo de leitura.

P – Isso é interessante porque ontem eu fiz a entrevista com outra professora de matemática que me disse que passou a ler muito mais depois que ela começou a fazer o mestrado e, posteriormente, o doutorado. Leu literatura e eu perguntei o por quê. Ela me disse que era porque tinha descoberto um lado prazeroso dessa leitura; passou a ser um momento de descansar a cabeça.

D11 – Exatamente, é prazeroso. Agora eu fui estimulada, eu e minhas irmãs, muito cedo porque minha mãe lia, o meu pai lia e aqueles autores todos... eu tive contato com Eça de Queiroz aos dez anos de idade, então eu tive contato com autores como Machado, que eu tive no Colégio Pedro II. Para mim, não tem nada de mais maravilhoso, em língua portuguesa falada no Brasil, do que Machado de Assis. Eu acho, assim, uma maravilha, para mim que sou leiga. Aquele Manoel de Macedo, que é o autor de “A Moreninha”, foi professor no Pedro II, então nos empurravam para ler. Até para prestigiar os autores que eram do Colégio. Humberto de Campos era professor do Colégio Pedro II. Eu fui levada familiarmente primeiro, dentro da minha residência na infância, e depois, no colégio, que me impulsionou muito na leitura. Agora eu era uma aluna fraca no colégio, no primeiro segmento do ensino fundamental. Eu não era uma boa aluna no português.

P – E a que você atribui isso?

D11 – Não sei, eu tinha muitas dificuldades. E a minha dificuldade era ortográfica. Eu só melhorei um pouco e depois eu melhorei bastante na idade adulta, com 18, 19 anos. Não escrevia nada sem um dicionário do lado. A minha mãe me colocava para fazer cópia porque a professora conversou com a minha mãe para fazer cópia e depois contar o que eu escrevi. Porque minha mãe participava muito da nossa vida até onde ela pôde. Porque minha mãe só tinha o ginásio, não tinha o segundo grau, então, até onde ela pôde, nos acompanhou muito. Era dona de casa e nos deu muita assistência. Eu acho que isso foi bom, desde a tomada de tabuada, fazer cópia, rever erros, isso ela fazia.

P – Na faculdade, teve alguma experiência de leitura que tenha marcado você?

D11 – Olha, eu tive mais experiência de leitura porque os autores de física, os cientistas, eu já os conhecia do ensino médio, que eu fiz científico e o colégio tinha um grau de exigência grande. Então, a vida deles sempre foi muito importante para mim. Agora, eu comecei a ler outro ramo de leitura foi quando eu fui fazer a complementação de licenciatura. Eu li muitas coisas de psicologia e eu li aquele

livrinho daquele menino autista e li outros parecidos. Então eu li muita coisa de psicologia, mas, na época que eu fui fazer a complementação da licenciatura porque eu tinha só o bacharelado.

P – E você acha que, na faculdade, as aulas que você teve e essas leituras que foram incentivadas, você acha que ajudaram você no seu trabalho na escola, até para essa visão que você tem, que você relatou, da relação da leitura com a matemática, com a contextualização. Você acha que você foi incentivada?

D11 – Eu acho que fui. Eu acho que, nesse ponto, eu fui muito privilegiada por ter tido professores que valorizavam a leitura e que não só incentivavam como gratificavam. E porque é muito bom você ser elogiado. Eles nos mandavam fazer trabalho. Por exemplo, eu lembro até hoje de um trabalho que eu fiz na Biblioteca Nacional. Fiquei lá uns três ou quatro dias, sobre determinantes, e o professor que era do Santa Maria, diretor de cálculo estrutural, ele disse: “Eu quero que vocês façam um trabalho sobre determinantes. Dizer quais são as principais, mas eu quero que vocês me falem de cada matemático que trabalhou em cima.” Então, eu me lembro que ele mandou escolher um, aí eu escolhi Vandermonde, que criou o determinante das potências; ele é conhecido como o determinante das potências ou determinante de Vandermonde. Então, eu escolhi o matemático Vandermonde para falar sobre ele, quer dizer, eu sofri tudo o que eu tive de professor.

P – Agora, na sua vida profissional, já tem muito tempo?

D11 – Quarenta anos.

P – Quarenta anos, uma preciosidade. Na sua vida profissional, que leituras profissionais você fez e que experiência de leituras profissionais você teve que marcaram você?

D11 – Uma leitura que foi muito importante para mim foi sobre o trabalho de Debye, do físico que era um príncipe francês e um trabalho puramente teórico. Ele provou o erro de Einstein, porque Einstein ganhou o prêmio Nobel por um trabalho errado. Por isso que, quando ele escreveu que $E=mc^2$, ele não ganhou outro prêmio Nobel porque ele já tinha recebido por um trabalho errado. E foi pouco tempo depois. Então a vida de Debye foi interessantíssima; ele era príncipe e, aos vinte e um anos, ele escreve uma tese puramente teórica, de uma perfeição, uma maravilha. E eu fiz muitas leituras desse tipo dentro da minha disciplina porque era obrigada mesmo a fazer. E era gratificante esse tipo de leitura. E também sobre trabalhos, sobre teses. Há tempos eu fui ler sobre o tema que eu tinha que dar uma palestra, aí eu pesquisei. Quem trabalha com física não pode deixar de ler nunca. Em 97, eu voltei a UFF para fazer um curso de física moderna porque tinha mudado tudo. Porque eu aprendi que a menor partícula do núcleo do átomo era próton e nêutron e voltei. Esse curso foi ótimo. A Marli era Diretora de Estudos de Física da UFF, agora está aposentada, que é uma pessoa maravilhosa. Eu conheci há muito tempo. Então eu fiz um curso de um ano e adorei. Li muito, fui ler esses autores novos e essa área de física moderna. Quer dizer, quem não lê em física, que eu acredito que em medicina e química é assim porque eu tenho uma irmã que foi coordenadora do doutorado durante trinta anos na UFRJ e hoje está aposentada na UFRJ; montou o IMA da UERJ e hoje é professora titular da UERJ. E vive lendo sempre trabalhos e teses e faz parte de bancas de doutorado. Quem não

lê, mesmo que não seja da área de exatas, acaba o mundo porque as coisas avançam. A matemática é meio parada, mas a física e a química não param de andar.

P – Bom, você frequenta alguma biblioteca?

D11 – Quando tenho oportunidade, eu vou à biblioteca, mas eu sou uma compradora de livros.

P – E como você faz depois?

D11 – Eu dou para minhas filhas porque elas lêem, principalmente a mais velha. E depois elas dão, porque eu acho que o livro tem que andar. Eu tenho algumas coisas que são mais queridas que a gente guarda, algumas que foram do meu curso e do curso do Murilo, que também é engenheiro mecânico. Você vê, uma casa de engenheiros, mas tenho uma filha advogada.

P – Alguém tinha que fugir, né?

D11 – Mas é tributarista, mexe com matemática.

P – Tá no sangue da família. O que você faz nas horas de lazer? Você falou do cinema, é apaixonada pelo cinema, você já falou das suas leituras que são sempre muito presentes. E o que mais?

D11 – Olha, eu malho porque sou uma atleta desde os seis anos de idade. Fui nadadora de campeonato carioca brasileiro e eu malho até hoje. E malho mesmo, todos os dias. Hoje eu não malhei porque fui fazer exame de sangue. E uma coisa que eu e Murilo gostamos é de ir a um bom restaurante, tomar um bom vinho, eu, como uma boa portuguesa que sou...e viajar. Todos os anos nós vamos à Europa. Estados Unidos não temos ido. Temos um filho que mora em Amsterdã, que é engenheiro também...falta de criatividade da família [].

P – [].

D11 – Então nós vamos visitá-lo. Eu tenho primos e uma tia ainda viva em Portugal. Então, sempre que nós vamos à Europa, nós passamos obrigatoriamente em Portugal e Amsterdã. E eu adoro viajar. Fui a Praga ver a cidade onde Kepler escreveu as três leis, ver o relógio astronômico. Também é um hobby um pouco caro, não podemos fazer com a frequência que gostaríamos de fazer porque não temos cacife para isso. Mas, se eu pudesse, eu passaria seis anos, de quinze em quinze dias fora e um mês em casa.

P – E você considera que existe relação entre as leituras e as viagens? Cinema você já disse que sim.

Ad11– Quando você lê “Anna Karenina”, não tem vontade de conhecer aquela Rússia da Anna Karenina, não é? Quando eu leio Kepler, tenho vontade de ir a Praga ou ir ao sul da Alemanha, onde ele nasceu. Quando li Debuly, tenho vontade de ir a Paris. E, sem dúvida nenhuma, quando você lê “Morro dos ventos uivantes”, você não tem vontade de ir àquela região dos Estados Unidos onde aconteceu tudo aquilo? Eu acho que sim, né, que está intrinsecamente ligado. Quando você lê Joyce, você tem vontade de conhecer a Irlanda.

P – O que mais você gostaria de falar em relação às suas experiências de leitura, a sua visão em relação à leitura, a sua profissão em relação à leitura, enfim, uma coisa que você ache que não ficou dita ou não ficou esclarecida?

D11 – Acho que ficou tudo esclarecido. Ler é imprescindível ao ser humano. Quem não lê, não cresce, não se desenvolve, não abre horizontes, entendeu? Não toma conhecimento de outras culturas. Eu li um livro que me impressionou muito, um livro fininho, a história de um menino soldado, muito longe de casa, em Serra Leoa. Olha, eu fiquei impressionada, meu deu uma angústia, me deu uma vontade de conhecer esse país de tanto sofrimento, de guerras em cima de guerras, de ditadores em cima de ditadores, quer dizer, eu acho que quem não lê, não está vivendo no mundo porque o mundo globalizado, hoje em dia, você tem que ler. Porque o computador é muito bom, a internet é muito boa, mas a internet é perigosa porque tem muita coisa errada. Você tem que saber o que você lê da internet. Você tem que entrar em sites de universidades, de organizações sérias, senão você vai ter informações erradas. E quando um livro chega a ser publicado, principalmente livros biográficos, li há quatro ou cinco anos a biografia de Victor Hugo, é uma grossa, de capa preta; estou lendo Chateau e vendo toda a trajetória, desde o menino gago no nordeste até o homem de negócios que devia a Deus e ao mundo aqui no Rio de Janeiro. Quer dizer, eu acho que você toma conhecimento de tudo, dos tipos humanos que existem nesse planeta, na diversidade mesmo. Eu acho que ler tem diversidade mesmo. Eu acho que ler tem uma importância, seja para contabilista, que só faz escrita, seja para o químico ou físico, o professor de filosofia, o psicólogo, o professor de português.

P – Você falou em relação à internet. Como é que você vê essa questão da leitura e a internet?

D11 – A questão da leitura e da internet é o perigo de artigos totalmente errados, de autorias erradas. Outro dia eu peguei uma crônica do Fernando Sabino e estava escrito Fernando Pessoa, num linguajar que eu vi que não podia ser Fernando Pessoa, pelo tipo de construção verbal e gramática. Aí eu entrei com uma frase no Google e aí, depois de eu muito pesquisar, eu vi que era de Fernando Sabino, de um livro que ele publicou, acho que foi o último livro dele. É perigosíssimo. Tem outro também, uma crônica, “Encerrando Ciclos”, que colocam Paulo Coelho, e aquilo não é de Paulo Coelho, é de Sônia Hurtado. E tem muita coisa errada, então tem que ter cuidado. Tem que saber ler e de onde ler; receitas médicas e de saúde tem que saber o que está lendo. Na internet não existe um filtro, acho impossível que venha a existir, eu acho totalmente impossível. Então, como professor, tem que orientar o aluno, tem que dar os caminhos, as fontes onde deve ir e quando ele tiver mais maturidade, vai saber escolher as fontes. A internet é uma faca de dois gumes.

P – Você usa internet?

D11 – Uso muito, mas tem que se ter o cuidado. Por exemplo, descobri um site maravilhoso da USP, de física, então eu até mandei para os meus colegas que, para preparar aulas, orientar o aluno, para recordar, às vezes está dando há dez anos seguidos aula de mecânica e você quer recordar eletricidade. Aí mandei o site para ex-colegas que trabalham no Amapá, porque é da USP, então é outra coisa.

P – É uma fonte fidedigna.

D11 – O aluno pode até estudar sozinho, se ele quiser. É excelente, você entra no conteúdo, tem tudo explicado, gráfico, com bastante redação expositiva, depois com desenhos, gráficos, maravilhoso esse site da USP. Se você estiver interessada, eu te dou. Muito bom.

P – Mais alguma coisa?

D11 – Só isso.

P – Então, muito obrigada.

D11 – De nada.

Escola 2

P – D13, diz pra mim como é que começou seu acesso à leitura? Se quando você foi para a escola, se já tinha acesso à leitura, se liam para você. Quando você entrou na escola, como é que foi esse seu contato, como foi esse início?

D13 – Bom, meu contato com leitura foi em casa. Meu pai sempre leu muito jornal, parecia viciado. Uma coisa que eu lembro do meu pai é lendo jornal. Eu tenho um irmão bem mais velho e ele é jornalista; já tinha a intenção de ser jornalista na época. Sempre foi ligado ao jornal. Meu irmão sempre gostou muito de gibi e era normal lidar com livros, com jornal. O que eu lembro de mais forte realmente era na minha casa. Na escola, quando comecei no pré-escolar, sempre teve aqueles livrinhos clássicos... de Branca de Neve, com uns disquinhos que a gente ouvia, né? Então, na escola, o primeiro contato foram com os clássicos mesmo. Depois, quando fui ficando mais velha, os professores começaram aquela coisa de pedir à mamãe para comprar um livrinho pra gente ler e eu lembro que não gostava. Não queria que minha mãe comprasse “O rabanete vermelho”. Teve dedicatória no livro e acabei não lendo o livro. E aí fui começar a gostar de ler...esse do Rabanete eu tinha uns sete, oito anos...eu achava a leitura enjoada. Mas, na minha casa, todo mundo lendo. Meu irmão tava sempre lendo. Meu pai tava sempre lendo. E eu pensava: “Isso deve ser bom.” E resolvi: “Não, eu tenho que me obrigar, tenho que dar um jeito!” Com doze anos eu li um livro, “A sangue frio”, que nem é um livro para uma criança de doze anos ler. E aí eu achei interessante a história, né? Marcante, que é um livro muito marcante, mas li aquele livro. E dali por diante eu comecei a ler, né, e aí tinha os círculos de leitura, que vinham aqueles cadernos e eu já achava um barato, escolhia junto com meu irmão. Foi quando resolvi fazer letras. Já estudava inglês e comecei a gostar de leitura. E comecei a ler os clássicos, né, depois que fui para o ensino médio tinha que ler os clássicos. Eu lia até além do que o professor me pedia. E não parei de ler.

P – Antes de você começar a ler, além dessa influência que você teve das pessoas que liam a sua volta, em especial seu irmão e seu pai, essas pessoas também liam para você? Ou tinha alguém que lesse para você?

D13 – Não me lembro, não me lembro. Eu lembro, assim, de ver sempre eles folheando e de estarem pensando...isso deve ser bom...como dedicar tanto tempo a uma coisa e isso não pode ser chato. Eu lembro sempre desse pensamento, desde criança. Lembro, assim, da leitura no pré-escolar, na escola. Faziam as rodinhas e o interessante era isso, sempre os clássicos. Normalmente a gente era pequeno e eram aqueles livros enormes, né? E a freira que dava aula, era colégio de freira, colocava a gente sentadinho, as cadeiras pequenininhas e ela lendo. Eu lembro que alguns tinham musiquinhas. Então,

em termos de leitura, foi na escola. Tinha uma hora, acho que no finalzinho da tarde, que era pra gente acalmar, que eles faziam essa rodinha, a gente escolhia o livro e ela contava a história. Eu lembro até da estagiária, de curso normal. Agora, em casa, não lembro de ninguém que parasse para ler livro assim, não.

P – E aí, quando você entrou na primeira à quarta, como é que foi essa questão? Teve alguma professora que marcasse você na leitura positiva ou negativamente?

D13 – Hoje, que dou aula, acho até que foi negativamente. O que eu me lembro era a questão da leitura didática, que era aquela leitura que você treinava a leitura e que a gente ficava morrendo de medo de errar, de passar vergonha. Não interpretava aquele texto. Eu fui daquela geração que até a interpretação do texto era aquela coisa muito óbvia: quem era o autor...você não extrapolava o texto. Eu não lembro, em momento nenhum, de se criar uma outra atividade, um teatro, um projeto em cima de um livro, eu não lembro de nada disso. Nada que extrapolasse aquela coisa da leitura oral, daquele questionário em cima do livro. Na verdade, era uma coisa muito pobre. A pessoa não se sentia motivada a ler o livro naquele momento.

P – E depois, conforme você foi seguindo, na quinta série, no período de quinta à oitava, quais são as suas lembranças?

D13 – Na época que estudei no Carmo, na quinta e sexta séries, eu não lembro. Quando vim para o Sakurá, que ela pedia que a gente lesse, que o grupo escolhesse e lesse para depois apresentar, né, aquele livro. E aí foi onde eu conheci o Machado, por exemplo, a gente escolheu um livro de Machado. Na verdade, eu não sabia se tinha essa questão do prazer na leitura; acho que a minha preocupação era apresentar um bom trabalho, principalmente um grupo, na frente. Tinha que apresentar de qualquer maneira, nunca gostei disso. Então eu lia, às vezes até relia, mas não por prazer. Era a preocupação de fazer uma coisa bem feita. Se alguém perguntasse, eu saberia responder, né, e eu sempre me dei muito bem nesse tipo de trabalho. E até aquele momento, eu não lembro de ler só por prazer. Eu fiz, gostei, valeu a pena, mas não foi uma coisa que me despertou. E eu não li outros livros além daqueles. Eu li aqueles que tinha que ler.

P – Era pra cumprir tarefa.

D13 – Era pra cumprir tarefa.

P – E depois, quando você foi para o segundo grau, o atual ensino médio? Você fez que curso?

D13 – Eu fiz o curso normal. Aí a gente tinha uma carga grande literatura, a gente também tinha, mas aí eu já comecei a ler por prazer. Eu lia além do que eu deveria ler. Um autor puxava outro. Eu lia um autor, e depois lia o outro. Então, eu lembro, assim, por exemplo, de “Iracema”. Eu comprei “Iracema” e li. Gostei. Depois eu li “Ubirajara”. Foi aí quando eu comecei mesmo a gostar de ler livro, ler poesia. Não lembro, na escola, de trabalhar poesia. E aí foi depois que eu descobri a poesia. Lia, tava no livro didático, mas não tinha atividade que incluísse poesia. Só realmente quando eu fui fazer o curso normal.

P – É interessante, puxando a sua história de vida, que você fala da sua dificuldade em querer ler “O rabanete vermelho”, que você disse que até hoje você não leu, depois, de repente, aos doze anos, se descobre lendo “A sangue frio”, né, e no normal, você descobre a leitura por prazer com “Iracema”. O que que você acha que aconteceu aí?

D13 – Eu acho que descobri na literatura a questão da experiência. As pessoas falam: “Ah, mas isso é sonho, é fictício.” Não. O personagem passa a ser real e acho que você ganha experiência vivenciando junto com aquele personagem ali, você analisa, né, e a outra questão é o mundo dos sonhos. Você viver um outro mundo. Acho que pra gente que não é artista, que não tá ali no palco, naquela coisa de criar outro personagem, no momento que você tá no livro, você tá num outro mundo. E como se você tivesse fazendo um personagem de uma novela. Você tá ali, você tá vivenciando uma coisa completamente diferente do seu dia-a-dia, do seu cotidiano. É uma experiência nova. Teve que dar um clique na minha cabeça de vivenciar aquela história, aquela narrativa que tava no livro.

P – Você atribui esse seu despertar no normal pra alguma situação da própria escola, seja com professor, seja com relação de sala de aula, seja de colegas, enfim, alguma situação.

D13 – Não. Acho que não aconteceu nada não, foi um despertar interno. Não foi, assim, uma situação no trabalho que...um projeto, nada que realmente tenha me despertado não. Acho que foi assim: eu li o primeiro por obrigação e começou o gosto realmente pela leitura.

P – Vamos continuar?

D13 – Vamos.

P – Quando você entrou para a faculdade, faculdade de letras, né, você já falou...e aí, como é que se deu essa história como leitora? O que que aconteceu? Variou, não variou? Aprofundou, como foi?

D13 – Aprofundar, com certeza, você acaba estudando as técnicas e você para pra olhar e ver porque um é considerado um grande autor e outro não, né? Então você muda muito seu olhar para a questão da leitura, passa a olhar determinados aspectos da leitura. E a variedade que você também tem na questão cultural. Como eu não entendia inglês, eu passei a ler autores de outros idiomas, de outras culturas, e foi aí que me motivou mais ainda. Foi aí que eu descobri que eu podia viajar com o meu pé fincadinho aqui. Quando eu descobri que ali eu podia conhecer outras culturas, aí eu achei, assim, o mundo encantado. “Nossa, olha só, eu posso descobrir sobre a China, posso ler sobre o Afeganistão, tantos outros lugares com tipos de vida tão diferentes do meu, né?” Então o que mais me marcou foi isso, essa questão de ler um clássico sobre a Rússia e, assim, é como se eu tivesse lá. Isso me motivou muito, essa questão da leitura. A leitura, mesmo sendo de outra nação, te dá uma cultura geral, um pontinho, um detalhe e você vai sabendo. Acho muito engraçado. Os alunos me perguntam: “A senhora já viajou, já foi lá?” Eu falo: “Não.” “Como é que a senhora sabe tudo isso?” “Tem que ler. Ler é a viagem que te dá, que a gente viaja, né?”

P – E teve algum fato marcante na faculdade em relação à leitura? Positivo ou negativo?

D13 – Olha, positivo teve uma professora que fez um trabalho e ela tava fazendo o doutorado em cima de (...). A gente fez a leitura de acordo com o doutorado dela, uma leitura, assim, muito diferente,

tanto do livro, o original, quanto do filme. A gente foi fazendo as partes; partes do livro, parte do filme. Então é interessante porque o seu visual, que você imagina, quem lê imagina o que quer, de repente eu imaginava aquela cena de um determinado jeito e quando ela colocava no vídeo, eu dizia: “Ah, não! Não foi a cena que eu li” []. Todo mundo leu o mesmo livro e cada um visualizou a história. Acho que o barato é esse. E a maneira como ela fez, ela quebrou o livro todo e ela explorou em muitos detalhes. E aí eu vi o seguinte: “Pôxa, a gente lê e não lê porque a gente não se pega a determinados detalhes.” Então foi uma coisa que me ajudou muito na leitura. Você prestar muita atenção, né, na hora que você tá lendo, num detalhe ali, pequenininho, que lá na frente vai fazer uma diferença muito grande, pra você analisar o personagem.

P – Você, na formação inicial, foi estudante do curso normal e fez faculdade de letras. Você entende que o seu contato com os professores, o seu contato com a leitura, teve alguma coisa que tenha, mais significativamente, ajudado você no dia-a-dia da sala de aula?

D13 – Com certeza.

P – O que que você mais destacaria?

D13 – O que eu passo para os alunos, até mesmo por eles falarem, é essa questão das experiências para eles, por exemplo, de um livro que eu li. Eu vejo que eu conto como se fosse um fato, uma pessoa real. Eles mesmos já falaram isso, né: “Mas isso aconteceu?” “Não, li numa história, numa situação parecida.” Então, na verdade, é assim, de repente aquilo acaba sendo pra mim real. Uma outra coisa é essa questão da cultura. Eu adoro. Por exemplo, quando eu li “O caçador de pipas”, né? Na época da faculdade, a gente é muito acadêmico, né? Então tem determinados autores que você lê porque ele escreve bem. Quando eu tava na faculdade, jamais lia Dan Brown, por exemplo...Nossa Senhora, faculdade de letras lendo Dan Brown. Depois, não, quando a gente sai da faculdade, a gente vê que tem leituras diferentes, diversificadas. Eu lido com adolescentes, né? Então é bom estar no mundo deles, ali, o que tão gostando, o que tão querendo. E a questão da cultura, eu falo para eles que é muito interessante porque mudou até no meu jeito de pensar. Porque antes, eu dizia assim: “Nossa, que coisa horrível, na China eles fazem isso...” E quando você vê, num personagem, ele explicando a situação, o porquê dele fazer aquilo ali, né? E dizer que é uma questão cultural e você não pode julgar. Não existe certo ou errado. É cultural. E eu passei a ver isso diferente depois que comecei a ler, né, sobre outros autores e sobre outros lugares. Porque antes eu era, assim, muito preconceituosa mesmo. Nós estamos certos e eles estão errados. A gente toma banho todo o dia, a gente aprendeu com o índio. Os índios estão completamente errados, eles andam sujos, eu tinha essa idéia. E hoje eu não tenho mais. A gente verifica as diferenças, as dificuldades. Eu dou aula para o ensino médio, então eu tento passar muito isso para o aluno, né, que essa coisa do julgar é muito fácil, enquanto você tem abundância. Mas será que se você for para um país muito frio, abaixo de zero...né? Aí eu falo para eles: “Nunca viajei, nunca sai do país, mas a gente aprende tudo isso lendo, né?” É a tentativa que eu tenho de fazer de despertar a leitura também.

P – Você dá aula de inglês. Você dá aula há quanto tempo, J?

D13 – Me formei em 94 e comecei a dar aula em 95...treze anos.

P – Você se sente uma professora de leitura?

D13 – Não, não me sinto uma professora de leitura.

P – Por que?

D13 – Acho que pra eu me sentir uma professora de leitura, teria que estar lendo por prazer. E, principalmente hoje, a língua inglesa, até mesmo no ensino médio, é a busca de informação. Então é uma coisa muito técnica, né? Ensino as estratégias para que eles consigam se virar e entender alguma coisa. Mas, infelizmente, eu não consigo dar vocabulário suficiente para que eles peguem um livro, um original, para gerar o prazer de ler aquilo ali. Pra mim, é um pouco frustrante. Que eu adoraria, eu gosto de ler aqueles textos, mas, infelizmente, não dá. Eu trabalho com Anne Frank no nono ano e eu adoraria que eles pegassem, um pedacinho que fosse do livro, e sentissem prazer. Mas o vocabulário da Anne Frank é um vocabulário mais complexo e tive que traduzir para eles e mostrar o original. Então eu tive que ler para eles. Acho, assim, que se eu fosse uma professora de leitura, eles estariam lendo aquilo ali, sozinhos.

P – No sexto ano, você, como professora de inglês, o que poderia fazer para auxiliar na questão da leitura?

D13 – Trabalhar com textos curtos, textos de apresentação: quantos anos eu tenho, de onde eu sou, né? E a gente tenta colocar certas dificuldades. Por exemplo, em vez de você dar a idade, você coloca o ano em que a pessoa nasceu, né, pra ele começar também a raciocinar junto com o texto, para não ficar aquela coisa também muito rasa, muito metódica, né? Ele já sabe onde ele está, procura o número, né? E aí fica muito fácil. Assim não, ele tem que olhar...é uma frase, ele não vai procurar um número, né? Ele vai ter que olhar aquela frase, ele vai ter que fazer cálculo. O que eu percebo é que o aluno não raciocina em cima do texto, por menor que seja. Ele mesmo diz: “Não, a resposta não tá ali!” E a resposta tá ali, tá óbvio, tá gritante. E o que eu tento fazer com eles pra auxiliar na leitura é isso, fazer, assim, as igualdades, né: “Olha só, isso aqui é como a nossa língua materna, então vamos aproveitar o que tem de igual!” A gente tenta aproveitar o que tem de igual, tentar auxiliar essa questão do raciocínio deles na leitura porque tem alguns alunos com muita dificuldade.

P – Olha só, como é que você acha que seria a escola ideal para a questão da leitura? Como é que você vê essa escola?

D13 – Na verdade eu acho que o próprio profissional teve muito nesse ano – não é por nada não – mas ficou muito perdido. Normalmente fica, eu fiz quatro anos numa faculdade que eu estudava à tarde e à noite e não era uma coisa que eu ía lá rapidinho. Em nenhum momento a gente teve, assim, a vivência, porque você ficar só na parte teórica, né? E eu já fiz faculdade e dava aula. Tive um parâmetro para pegar a parte teórica e fazer na prática, né? E não é assim. Não verifiquei nenhum momento que alguém mostrasse: “Olha, faz assim, vamos lá, vamos pegar um grupo de crianças, trabalhar, desenvolver e ver como a coisa acontece.” Eu nunca vi, de perto, nenhuma atividade da escola, né, um projeto ou uma atividade voltada para a leitura que eu achasse: “Nossa, essa realmente vai fazer com

que o aluno tenha vontade de ler!” Eu já vi na televisão, na TV Escola, algumas coisas assim. Mas, aqui, na minha realidade, se algum colega faz, infelizmente eu não tive essa oportunidade de ver. Eu vejo, assim, um teatro baseado num livro, recorte e colagem numa parede, de repente, uma apresentação, mas eu acho que precisava de uma coisa além.

P – Como é que você vê essa coisa além?

D13 – Não sei, eu acho assim, que o contador de histórias, acho que um bom contador de histórias ele faria o aluno sentir vontade, de repente, de ler. Uma vez, eu vi na televisão, um excelente contador de histórias. Ele ia contando as histórias e as crianças ficavam maravilhadas com aquilo, mas ele não contava o final da história. Ele apresentou o livro e a criança ficava tão louca para saber o final da história que eles leram aquele livro, né? A motivação foi essa. Acho que, de repente, alguns projetos... A gente tentou fazer, por exemplo, o projeto que eu falei, né, da Anne Frank. A gente passou o filme: “Escritos da liberdade”, que passa uma história da questão da leitura, da professora de literatura querendo motivar os alunos. Passamos primeiro o filme, depois os professores falaram – levei um livrinho em inglês. Esse foi o primeiro projeto que eu levei e achei que os alunos ficaram motivados. Eles perguntavam: Ah, se eu for à biblioteca municipal, eu encontro o livro para ler? Foi a primeira vez que eu vi a motivação de algum aluno querer pegar um livro para ler.

P – Mas essa foi uma iniciativa sua e da outra professora?

D13 – É. Eu já tinha pensado em passar esse filme. Já tinha um projeto meu no ensino médio, na escola do Estado, para esse ano de 2009. E aí a professora de ética do município disse: “Eu vou passar esse filme, se puder me dar, assim, como você é professora de língua estrangeira...” Aí eu disse: “Ah, sim, já conheço esse livro, eu tenho esse projeto...” Então a gente dividiu, né? Ela passou o filme e eu fiquei de levá-los ao laboratório. Eu falei que tinha o livro, né? E a minha experiência com o livro. Então ela pediu: “Ah, então você podia trabalhar com os alunos a experiência, levar os alunos para o laboratório.” E a professora de português ficou com outra parte, com a tradução do texto em português. Que o aluno não consegue interpretar um texto complexo daquele em inglês. Então, vários professores trabalhando também porque, às vezes, coitado, o professor de português fica sozinho, né? O professor de literatura...fica sozinho, é uma carga muito grande. Também tem isso, a gente sabe disso. Se tivesse, se juntasse um grupo e fizesse um trabalho...mas aí vem a questão: todos os colegas têm que ler, seja de história, de geografia, de matemática, né? Todo mundo tem que mostrar que gosta, que é legal, para ter essa motivação.

P – E aí, como é que você vê a leitura entre seus colegas? Vocês conversam? Você vê seus colegas sendo leitores, como é que você vê isso?

D13 – Olha, tem um grupo, é aquele grupo que lê. A gente troca. Às vezes, comenta: “Ah, tô lendo aquele livro.” O colega tá lendo um livro também e comenta. Eu acho que é uma classe que deveria ler mais. O professor lê pouco. Eu falo até por mim, né? Até porque, no meu caso, leio o livro em inglês e em português, para manter meu inglês. A quantidade de leitura deveria ser maior porque fica difícil também passar para o aluno que ele tem que gostar de ler se você nem mesmo lê, não tá sabendo. Na

hora é complicado. Você tem que ser muito teatral pra fazer o outro gostar de uma coisa que você não gosta, que você desconhece. Isso, de repente, também, talvez se o professor lesse mais, talvez, quem sabe, o aluno tivesse a mesma pergunta que eu tinha quando eu era criança: “Isso deve ser bom, né?” Eu acho que é um lado falho do profissional.

P – Você mencionou que considera e falou até da conversa com seus colegas que consideram também a formação inicial deficiente, né, ou deficitária. E a formação continuada? O que você tem a dizer, mais especificamente em relação a essa leitura? A formação continuada de vocês...é oferecida formação continuada, você vê isso?

D13 – Infelizmente a gente vê assim, a formação continuada que é oferecida, no meu caso eu trabalho nas duas esferas, estadual e municipal, oferece, de vez em quando, um curso ou outro, dessa chamada formação continuada, de profissionais da área que se destacaram, né? Eles, às vezes, fazem encontros dos profissionais, daquela mesma área, trocam informações, atividades. Eu achei que a proposta é muito legal, mas eu acho que é deficiente, deficitária porque a gente fica muito perdido. Eu sinto o profissional perdido, que hoje há uma mudança muito grande. A criança que estudou com você em 2007, 2008, hoje já é outra porque a informação é muito grande. Com a internet, hoje a informação é uma loucura. Eu acho que a gente tem um problema muito grande. Eu acho que já até falei, né? Por exemplo, você tem que dar um livro para o aluno, um texto que seja mais comprido. O aluno hoje tem até um problema sério de memória. A gente tem vários livros aí lançados para melhorar a memória do seu aluno porque o que ele tá acostumado? Ele tá acostumado com o mp3 que tem 500 músicas e ele não escuta uma música inteira. E ele vai tocando...ele entra na internet e tá mexendo no MSN, tá mexendo no Orkut, tá mexendo no site de não sei o quê e ele tá, o tempo todo, mexendo, não tá fixo, não tem foco. Na leitura a gente dá o quê? Foco, né? Tanto que, normalmente, você lê num lugar mais calmo, você fica naquilo e não percebe o que tá a sua volta. E eu acho que o jovem hoje, o adolescente hoje, tem uma dificuldade para dar esse foco que ele necessita. Porque a gente verifica que, se bobear, ele começa a ler um texto, vira a página e, na segunda página, não sabe o que leu na primeira porque a cabeça dele já vagou. Então, eu acho que isso é um problema sério e a gente não tem, até hoje, nenhuma ajuda. Seria, eu acho, que a formação continuada deveria vir por aí. O que fazer, que tipo de atividade desenvolver, né? Eu acho que isso é coisa geral para o profissional de educação, dos estudiosos, das pessoas, né, mais qualificadas, acho que elas também estão com esse problema. Acho que é uma questão mundial.

P – Você falou da internet? Você considera que existe leitura na internet?

D13 – Eu considero leitura sim, mas uma leitura para informação, não essa leitura prazerosa que a gente faz de aprender, da vivência, da experiência que você ganha com o personagem, né? Ou numa poesia, por exemplo, né? Numa questão de você aprender sobre outras culturas, não naquela maneira, assim, jornalística, de informação. Mas de uma outra maneira, da maneira da vivência do povo, que você consegue através do que o autor passa, ali, através daquele personagem, isso não. Eu considero uma leitura, na sua maioria, eu acho da internet, busca de informação. Acho que liga a internet e busca

ler, está na busca da informação, né? Então existe a leitura; ele aprende sobre tudo, mas não essa leitura prazerosa, de raciocínio, essa coisa de sensibilidade que o livro ou a poesia que ela te dá. Isso eu acho que tá ficando, assim...é uma geração que não tem isso. Perdeu, né, porque você não conhece ninguém...a minha classe não diria um texto, por exemplo, de uma narração na internet. Já recebi e-mails com vários livros que você imprime e tal, mas eu não conheço...os alunos não falam, né, os colegas não falam, as pessoas entram na internet e ninguém diz: “Ah...o que acontece, por exemplo, é o e-mail, que as pessoas mandam, né?” Textos muito bonitos, de auto-ajuda, de sensibilização. Mas as pessoas fazem essas coisas muito curtas. Aquela coisa rasa, muito superficial. Eu acho que, assim, um texto mais complexo, né, eu acho que não tem não.

P – Você tem gênero preferido?

D13 – Gênero preferido? Não tenho não.

P – E autor, tipo de leitura, os suportes que você usa? Fale sobre isso um pouquinho, por favor.

D13 – Na época da faculdade, como eu falo, né, a gente lê muito aquelas coisas acadêmicas, os autores, os clássicos, aquelas coisas. Depois que eu saí da faculdade, até na intenção de aproximar mesmo meu aluno do ensino médio, tem que mudar, tentar, porque só o clássico, só o clássico, tem que tentar mudar um pouco isso com outros autores, né, best sellers, que eram tão criticados na época em que eu estudava, né? Eu gosto, mas tenho consciência que é bom, mas é como ir ao cinema assistir um filme de aventura. É bom, é prazeroso aquilo ali, mas aquilo não me acrescenta em nada! Então eu leio esses livros, mas busco outro livro, um outro autor que escreva bem, né, que seja sensível e que passe alguma mensagem naquele livro ali, em algum momento, né? Vale livro de auto-ajuda também, tem certos momentos que a gente fala assim: Nossa, livro de auto-ajuda...e depois, com a sua vivência, você vai vendo que tem gente que precisa...na vida tem que ter variações mesmo. Tem alguns que eu até achei legal, assim, mas eu acho que ainda sou, para esses livros, de extrema sensibilidade porque fica. O outro você esquece a história. Aquele não, acompanha. A gente tem falado muito agora em Machado, né, então é interessante porque já se passou tanto tempo, por exemplo, e vira e mexe alguém fala de uma situação e fala: se Machado estivesse escrevendo essa história, escreveria assim... Então, você vê, assim, o valor do autor. E a experiência que ela te dá, a análise que ele faz, por exemplo, das pessoas, né, do cotidiano, e a gente fica assim: “Como é que ele consegue olhar a pessoa?” Porque eu acho que quando o Machado era vivo, ele já fazia isso: olhava as pessoas e via detalhes assim, que, pra gente, não passa. Então, eu acho, assim, daqui a trezentos anos vão estar falando de Machado, daqui a trezentos anos, ninguém vai saber quem é Dan Brown, né, então, quer dizer, Machado deixa pra gente uma história, ele acompanha a gente, né? E a mesma coisa acontece com o filme, você não esquece nunca, né, que te deixou uma mensagem. Eu acho legal toda essa variação. Não adianta você também criticar se você não leu. Não adianta eu falar: “Ah, não gosto de jiló!” Mas eu nunca provei.

P – Você precisa da leitura para suas aulas?

D13 – Preciso.

P – Como é que isso?

D13 – Porque hoje...antes, no estudo da língua estrangeira, eles pegavam o conteúdo gramatical. Tinha que formar o aluno que falasse bem, escrevesse bem e que entendesse. Só que o governo mostrou que isso fica muito difícil num grupo grande, então mudou o objetivo da língua estrangeira. Hoje, o foco da língua estrangeira é você formar o cidadão para o mundo, conscientizar que o que ele faz aqui é um domínio, que o que ele faz tem reflexo no mundo inteiro. Ele não pode pensar só no bairro que mora, na cidade que ele mora. Ele tem que pensar no global, quer ele goste ou não, hoje é tudo global. Então é um foco, é um objetivo muito grande na língua estrangeira. E como é que eu vou avisar a esse meu aluno a entender isso se eu não conheço o que está lá fora? Então, eu tenho que mostrar para ele a questão, né, de nação, de política, a questão da vivência do dia-a-dia, que ele tem que entender essa questão cultural. E aí eu tenho até que ler e racionar em cima daquilo, né, e parei para pensar: Pôxa, porque é que aqui a gente tem um estilo, aqui é legal uma coisa, e no outro não é legal? Eu só consigo passar isso e passar de uma maneira legal – isso eu poderia até abrir a internet, pesquisar lá, mas ficaria muito sem graça – então eu acho que acrescenta, só fica legal depois que eu faço essa leitura, entendeu? Então, eu li agora, graças a Deus tem uma variedade muito grande. Hoje você pode ler um autor, né, afegão, do Paquistão, da Turquia, da China, né, da Índia, antes era muito difícil. Hoje não, você tem uma variedade. Então eu penso nessa variedade, ler autores de lugares diferentes e passar isso de uma maneira agradável para meu aluno. Na maioria das vezes a gente passa até por uma conversa informal mesmo. Surge um determinado assunto da televisão, né, aí vem o professor com aquela história: “Eu li num livro assim, assim e assim...” Quer dizer, e quando é que eu aprendo isso? Eu não aprendo lendo jornal; eu aprendo mais lendo as narrativas, né, que elas são mais compridas e são mais detalhadas .

P – Livro mesmo, né, que você está falando?

D13 – Livro, livro.

P – Você frequenta biblioteca?

D13 – Não.

P – Por quê?

D13 – O que a gente faz aqui em casa é assim: como todo mundo gosta de ler, a gente dá de presente um livro. No aniversário a gente ganha livro, no Natal eu compro livro, no aniversário do meu irmão eu dou um livro, faz o círculo do livro. Fica até aquele esquema assim: “Olha, eu vou comprar esse e você vai comprar o outro, e depois a gente troca.” A gente lê e conversa sobre aquilo, né, e você verifica, se você prestou atenção num detalhe, se prestou atenção em outro, você vai juntando.

P – Além desse contato familiar, que é muito forte, né, que você tá falando, você chega às leituras a partir de quê? Alguma resenha que você leu, alguma entrada na internet que você pega, como é que é isso?

D13 – Na maioria das vezes só nas pessoas que estão comigo, seja na família ou com os colegas. Às vezes eu falo: Ah, li um livro maravilhoso, falo sobre o livro. Outras vezes eu costumo comprar, no sábado, o JB, que tem o caderno de literatura, para dar uma atualizada. Leio ali e aí eu faço aquela

listinha. Às vezes, acontece, por exemplo, de ir ao médico, dentista, e ficar lá esperando...normalmente eu pego a revista Veja e dou uma olhada porque eles sempre estão falando de livros e cds; isso eu acho até interessante e tenho que anotar. Não tenho o hábito de usar a internet para ver livros. Ou às vezes, a própria televisão, um programa em que a pessoa escreveu determinado livro e uma entrevista, uma coisa e acabo procurando o livro. Mas, na maioria das vezes, é indicação das pessoas que convivem comigo. Voltando à questão da biblioteca, eu acho as bibliotecas, sempre reparo isso nas escolas, eu acho as bibliotecas, assim, a construção das bibliotecas, muito mal feitas, né, e a questão de acervo também, são péssimas. Não existe aquela compra...acho que a compra em bibliotecas deveria ser mensal porque hoje você tem uma indústria, uma coisa, uma variedade, tudo com coisa nova. E não tem. Se você quiser ler os clássicos, você pode ir à biblioteca municipal. Mas, se você quiser ler um livro mais moderno, fica mais complicado. E outra: ler na biblioteca é mais complicado ainda! As bibliotecas são escuras, fechadas, antiquadas, um ambiente não arejado e, não sei, eles fazem ao contrário. Acho que o único ambiente aqui é o SESC, que é um ambiente mais propício à leitura. A biblioteca municipal não é. E é o que eu verifico nas escolas. Na escola que eu trabalho, a biblioteca é quente, escura, você tem que ler com a luz acesa o tempo todo; é barulhento, um local barulhento. E fazem a biblioteca por fazer, não tem aquele carinho na hora de fazer a biblioteca.

P – d13, o que faz nas suas horas de lazer?

D13 – Bom, em casa eu gosto muito de ver filme, né. Por exemplo, leitura eu faço à noite, antes de dormir eu sempre leio um livro. Gosto muito de sair e eu saio muito com a minha mãe, por exemplo. Gosto de ir ao cinema, gosto de olhar a natureza. Gosto muito de cinema, por mim eu iria mais ao cinema. Só não vou mais porque, infelizmente, meu namorado não gosta e eu só tenho final de semana, né? Gosto tanto de ver filme em casa quanto ir ao cinema. Gosto de ouvir música. Às vezes, aqui, eu não escuto porque não sei se está atrapalhando os outros...não tô morando em casa, né, não me habituei ainda. Quando eu morava em casa, eu escutava muita música. Gosto de ler jornal, os textos curtos; às vezes você tá muito cansada e fica melhor para você ler. Se eu morasse numa cidade maior, acho que...eu gosto muito de museu. Um cafezinho na área de museu, hum, tudo de bom! Mas, infelizmente, pra gente aqui fica muito difícil. No Rio, sempre vou ao Rio quando tem uma exposição porque eu me sinto bem, realizada, ali naquela área. É o que eu gosto de fazer, adoro ecologia. Gosto muito dessa área.

P – Tem alguma coisa em relação à leitura, em relação a sua história de leitura, o seu desempenho profissional que você gostaria de falar ou você já falou e esqueceu?

D13 – Não. Essa questão da leitura, eu percebo que, quanto mais leitura você tem na área profissional, mais firme você é, mais seguro você é. Porque eu acho que o conhecimento – e leitura te dá um conhecimento enorme – ele te dá isso, essa força, essa segurança, então, você não tem medo de errar. Eu acho que, com certeza, quando você tem uma bagagem muito grande de leitura, você é um profissional melhor, principalmente na área que eu trabalho. Expande, realmente, seus horizontes, você fica sem esses preconceitos a respeito de várias coisas. Você não tem tanto medo de errar. Eu

acho que a leitura abre, assim, um caminho enorme. E quando eu tô falando da questão de leitura, não falo de livros da minha área específica, eu tô falando mesmo da narração, do conto, da novela mesmo, porque é que eu leio. Não tem aquela coisa. De repente, tem gente que fala assim: Um profissional de engenharia tem que ler livros de engenharia. Não. De repente, ele lendo outros livros, ele vai ter outra visão. Eu acredito muito nisso. Porque é como se você conhecesse novas pessoas. Você aprende muito.

P – Tem leituras profissionais também?

D13 – Tem.

P – De que áreas?

D13 – No caso do inglês, o que eu tento ler, né, pelo menos uma vez por ano, duas vezes por ano, é a questão de metodologia, se tem alguma coisa nova, tô sempre lendo catálogo, sempre comprar um livro, dois livros. E muitos autores dizem a mesma coisa, né? Às vezes se torna aquela coisa repetitiva. Em inglês, a gente tem muitas áreas separadas, né, como trabalhar vocabulário, outra só sobre gramática. E tem uma literatura extensa, por sinal, no ensino da língua inglesa porque como é no mundo inteiro, tem muita coisa. De vez em quando você tem que ler, senão você se perde, né? Alcançar outros vãos. E aí a gente lê, a gente troca bastante, dar para um colega: Lê, esse livro é interessante. Porque às vezes, a gente fala em um determinado ponto que você não se tocou, então a gente troca. E eu tento ler outras histórias também em inglês e português também, para me atualizar, né, porque tá o tempo todo modificando.

P – Mais alguma coisa que você gostasse de acrescentar?

D13 - Não, só a questão da leitura mesmo. Acho que motivar é uma tarefa muito árdua das pessoas que trabalham com isso. Para o jovem, para o adulto, até mesmo pra gente que convive com essa tecnologia, é um embate porque o cérebro do ser humano tá ficando muito diferenciado do foco que a gente tava acostumado. Os focos de leitura estão se modificando também. Acho que é isso que pesa nessa questão também, do lado sensível da coisa. Eu acho que a internet não vai pegar. Só aquele livrinho de papel mesmo, essa experiência e vivência que o livro dá para gente.

P – Obrigada, D13.

D13 – De nada.

Escola 2

P – Quando você começou na escola, você já tinha contato com a leitura? Alguém lia para você? Foi só quando você entrou para escola que você começou o contato com leituras? Como é que isso? Fala um pouquinho, por favor.

D14 – Eu não tive, assim, ninguém que me contasse histórias como eu tenho hoje, meus filhos, alguém...sempre a gente conta as historinhas para eles e a escola é muito empenhada na leitura para eles tomarem gosto. Eu nunca tive isso não. Os meus pais...a minha mãe sempre leu muito, mas lia pra ela. Nunca tive esse incentivo externo não.

P – Mas você via sua mãe lendo?

D14 – Via, a minha mãe sempre leu muito. Ela lia os livrinhos, lê até hoje muito jornal, revista, mas nunca tive...eu tive esse incentivo, assim, do ver, né, mas no contar, não.

P – E quando você entrou para escola, como é que foi o seu contato com leitura?

D14 – Era leitura por obrigação. E eu também, P, eu tive um problema que eu fui descobrir agora, depois de adulta, que eu tinha um problema de visão, eu tinha 10% de visão e eu não sabia. Então eu sempre tive muita dificuldade, embora eu goste de ler, eu tenho dificuldade porque as letras embaralham, então eu não consigo ficar muito tempo numa leitura. Mas eu gosto de ler. Tenho prazer de ler, só que eu não consigo muito tempo não. Só fui descobrir isso quando passei para o Estado; fui fazer um exame médico e aí foi observado.

P – Mas você quando entrou para a escola, primeira à quarta, esse problema já existia?

D14 – Já existia, eu nasci com ele e nunca ninguém descobriu, nunca ninguém percebeu que eu tinha um problema de visão e nem eu porque eu não sabia o que que era visão perfeita, né? Eu não tinha esse conhecimento. Então eu sempre tive dificuldade sim, embaralhava, mas eu largava. De vez quando começava a embaralhar e eu parava com a leitura. Não tive essa sensibilidade de perceber que tinha problema de visão. Achava que era normal.

P – E como é que foi esse contato...você com essa dificuldade, né? Como é que foram os seus primeiros contatos com leitura?

D14 – Porque aí... O que é que eu faço? Eu direciono a leitura pro que eu gosto. Eu leio jornal, eu leio revista... O que me interessa muito eu leio, né? E agora, depois de adulta, que eu pego livros para ler, até dos meus alunos eu faço as leituras antes para poder levar para eles. Aí eu percebo quanto tempo eu perdi na leitura porque é gostoso, né? Mas aí eu me esforço mais. Eu tenho mais, me fixo mais na leitura que eu tenho, por obrigação, para poder passar pros meus alunos.

P – Houve algum fato marcante, assim, positiva ou negativamente, no início da sua vida escolar em relação à leitura? Algum professor de que você se lembre, alguma professora, né, normalmente são professoras...

D14 – Não, a única coisa que eu me lembro que os professores, assim, na minha época, os professores pegavam, não sei, era um livrinho que tinha muitas leituras, muitas leituras. Era um livro de leituras, tipo uns fascículos, mas era um livrinho só. E a minha professora, não me lembro que série foi isso, ela mandava escolher uns episódios para fazer a leitura e eu sempre escolhia o maior. Eu sempre lia no maior. Gostava, embora tivesse dificuldade, eu gostava da leitura. Eu ía sempre no maior. Aí ela mesma falava: “Escolhe um menorzinho pra ser mais rápido.” Né? Porque tinha muitos pra ler e eu sempre ia no maior. Mas nada assim, fora isso, que eu lembre não.

P – E depois, quando você foi pra quinta à oitava, como é que foi essa sua ligação com a leitura?

D14 – Eu não gostava.

P – O que que acontecia na escola?

D14 – Em relação à leitura, P, eu não lembro.

P – Não?

D14 – Não, eu só lembro...não especificamente de leitura, eu só lembro que eu não tinha interesse em ler os livros que eram passados... “Senhora”, eu começava a ler e percebia que a leitura não me encantava e deixava de lado, entendeu? Não lia.

P – E fora da escola?

D14 – Lia direcionada aos assuntos que eu gosto. Lia coleções, revistas, jornal, isso eu gosto de ler.

P – Você atribui a que esse seu gostar de ler revista, jornal...é por causa de quê? Que que motiva você?

D14 – Atualidade, gosto do que me chama mais a atenção é a atualidade mesmo, né, saber o que acontece nos diversos locais, isso que me atrai. Informação, né? Essas informações é que me atraem.

P – De literatura você não gosta?

D14 – Não gosto e não dou aula de literatura. No ensino médio, que eu trabalho com ensino médio, eu peço para não me colocar para literatura porque eu não gosto.

P – Você trabalha com o quê?

D14 – Com português mesmo.

P – Com gramática?

D14 – Gramática. Literatura não é meu forte.

P – E no ensino médio, você fez formação de professores?

D14 – Fiz letras.

P – Sim, mas no ensino médio, você teve alguma coisa relacionada à leitura que tivesse marcado você tanto negativa quanto positivamente?

D14 – O que me marcou muito no ensino médio, porque a minha professora de normal foi você, português foi você, e o que eu me lembro, assim, na minha época, você passava uns trabalhos e as notas eram muito baixas nos trabalhos, sempre muito baixas. E eu nunca tirei uma nota baixa com você. E as minhas provas eram todas assim...as notas eram muito abaixo de cinco e eu sempre tirava nesse limite do cinco. Então, para mim, era uma glória porque eu tirava uma nota razoável com você. Então, isso me satisfazia muito, então eu me empenhava na escrita. Eu sempre gostei muito de escrever, não gosto de ler, mas escrevo bem, né, sempre me empenhei. Isso, assim, me deu um incentivo a mais, essa questão de ser “uma boa aluna com você”, boa...razoável, né, porque as notas eram sempre muito baixas.

P – E fora da escola, você continua lendo jornal, revista?

D14 – Hoje eu até me interessei mais na leitura de livros, mas isso veio com o tempo, né? Não foi uma coisa que eu tivesse já de muito tempo não.

P – Isso foi mais ou menos a partir de quando, você tem noção?

D14 – Ah, depois que eu comecei a trabalhar com o ensino médio e com oitava série também porque aí eu comecei a passar leitura para meus alunos e comecei a me interessar também. Gosto muito de Carlos Heitor, as histórias românticas, né, dele, gosto muito. Também fui me interessando assim, não é uma coisa que eu sou apaixonada pela leitura não. Eu gosto de ler muito jornal, revista.

P – Esse é que dá prazer para você?

D14 – É.

P – Quando você entrou para a faculdade de letras, como é que foi essa sua relação com leitura?

D14 – Eu fazia as leituras que me eram passadas, eu fazia por obrigação. E algumas eu nem fiz. Colegas contavam para mim. Até tem uma história com uma colega que ela foi daqui a Além Paraíba me contando a história do “O mulato”. Chegou lá, eu tirei 9,5 na prova e ela tirou 7,0 e até hoje ela não fala comigo. Mas porque eu tenho a facilidade na escrita. Então ela me contou a história e eu desenvolvi. Mas, assim, esses livros... assim, “O mulato”, esses clássicos não me atraem. Não me atraem não.

P – Mas quando você chegou na faculdade, as leituras se diversificaram? Porque “O mulato” era literatura...mas e as leituras profissionais mesmo, por exemplo, na área de linguística, como é que você fazia? Você gostava?

D14 – Eu gosto sim porque eu gosto muito, por exemplo, de gramática. Gramática é meu livro de cabeceira. Eu gosto de ler gramática, eu gosto de estar folheando gramática, então me interessa. Gosto muito de ler gramática, entendeu? É o livrinho que eu tenho do lado da minha cama, que eu tô sempre lendo, tô sempre buscando. Eu não sei te dizer qual é meu gosto pela leitura porque acho que ela é direcionada.

P – Vê se é isso, pra eu organizar a minha cabeça: se você vir que tem um objetivo, né, se aquilo vai te trazer algo de mais concreto, mais imediato, aí você se interessa pela leitura, seria isso?

D14 – Isso.

P – Consegui organizar minha cabeça?

D14 – É justamente isso, o que me interessa. É o que está na minha necessidade momentânea. Eu acho que é por aí, né, vou buscar aquilo que tá me fazendo falta no momento.

P – Esses momentos que você passou na faculdade, anteriormente no curso de formação de professores, você acha que eles ajudaram você no seu desempenho na sala de aula, esses momentos de leitura?

D14 – Não.

P – Não?

D14 – Não, porque o que eu aprendi, P, pra poder aplicar pros meus alunos, foi depois, quando eu precisei.

P – E como é que foi isso?

D14 – Buscando na leitura, sozinha. Porque nem assim, na minha época de...tô direcionando para o português mesmo, né, na minha época de estudante eu tinha dificuldade no português. Eu não sei te dizer em que momento foi que eu busquei fazer letras, não sei nem porque, tá? E o que eu aprendi foi depois da faculdade, foi direcionado mesmo. Quando eu vi que eu tinha que pegar uma série, eu ia buscar e ia aprender e tenho, assim, uma certa facilidade para ensinar o meu aluno porque eu tive uma

certa dificuldade para aprender. Eu aprendi sozinha. Então, eu vejo no meu aluno a dificuldade que eu tive. Então eu tento ser mais cautelosa com ele.

P – E você recorre a quê? Como é que você faz? Você procura na internet, você vê resenha, você vai à livraria, você pergunta aos colegas, você participa de atividades de formação continuada, como é que você faz?

D14 – Participo das atividades de formação continuada, de todas que são oferecidas. Busco na internet, busco muito em gramática, né, e assim, faço as leituras quando eu preciso, para aplicar para meus alunos. Não é que eu não goste da leitura. Eu gosto de ler aquilo que esteja me interessando no momento.

P – E seus colegas ajudam nisso, eles indicam leituras para você?

D14 – Indicam, indicam.

P – Vocês conversam na sala dos professores?

D14 – Muito, a gente troca muito, sempre, o grupo foi...nós somos muito amigos, principalmente lá no CEHPT. Nós somos muito amigas, então a gente sempre trocou muito, de ir uma pra casa da outra, ajudar e dar idéia.

P – Mas isso na área de português?

D14 – É. Na área de português.

P – E a atividade de formação continuada, vocês têm?

D14 – É, quando a prefeitura oferece. No Estado a gente não tem não. O Estado não oferece muito não, mas a prefeitura, pelo menos uma vez no ano, ela oferece. Aí a gente, toda vez que é oferecido, a gente faz.

P – E tem ajudado você?

D14 – Olha, P, acrescenta, mas, assim, ajudar...não ajuda muito não. Sempre há uma troca, mas para crescimento não é muito grande coisa não.

P – Por que não?

D14 – Porque é mais acrescentado no convívio, ali, plantando com os colegas mesmo do que quando vem alguém de fora, porque eles trazem muita teoria, né? E a teoria que eles trazem é em cima de uma aula. Quando a gente vai passar para o nosso aluno, a coisa se torna mais complicada, né? Eles trazem aquela teoria, tudo muito bonito. Agora, na prática, a coisa é diferente, né? E depende muito da clientela que você tem, né, do seu aluno, do seu estilo de aluno, porque de uma escola pra outra já modifica a nossa clientela, né? E as pessoas, quando trazem coisas prontas assim, é complicado, né?

P – E como é que você acha que poderia ser feito pra ajudar mais você?

D14 – Olha, a prefeitura já tem uns dois anos que vem a troca dos colegas. Ela tá sendo feita assim: são grupos de colegas que são escolhidos e montam algumas atividades que fizeram em sala de aula e levam e a gente troca, né? Eu achei que, assim, funcionou um pouco mais porque é a nossa vivência.

P – Então deveriam ser atividades contínuas. E na própria escola?

D14 – Essas duas, nesses dois anos para cá que foram feitas, foram feitas com todas as escolas do município, né? Aí a troca foi feita no todo. Não teve específica Numa escola não.

P – Me diz uma coisa, o que que você faz nas suas horas de lazer?

D14 – Nas minhas horas de lazer eu leio revista, leio jornal, gosto de ver televisão. Fico com meus filhos também, a gente passeia. Mas eu leio bem, leio bastante. Mas eu leio jornal, revista, né? Gosto de ler Seleções.

P – Você tem o hábito de frequentar biblioteca?

D14 – Não.

P – E por quê?

D14 – Não me interessa. Não tenho, assim...lógico que quando eu preciso, eu vou, vou buscar. Mas não é uma coisa frequente, é uma coisa por necessidade.

P – As pessoas falam muito, os professores em geral também, que os estudantes lêem muito pouco, né? O que que você acha que poderia acontecer na escola pra modificar isso?

D14 – Eu vejo também, assim, que eles lêem muito pouco até por falta de acesso. Eu não sei se alguém já contou pra você. Nós fizemos um projeto lá na escola esse ano...esse ano não, algumas colegas já faziam e a gente, a escola aderiu. A gente levava um livro para a sala de aula, uma certa quantidade, né, e a gente fazia a leitura desse livro junto. Então, toda semana tinha alguns capítulos pra gente ler. A gente fazia a leitura silenciosa e depois nós líamos para a sala toda. E cada um lia um pouquinho. E nós fizemos a leitura de dois livros. Nós conseguimos fazer a leitura de dois livros e eles gostaram muito. Agora a gente escolhe, são leituras escolhidas do interesse deles, do assunto, da vivência deles. E foi muito interessante, eles gostaram muito. Acredito que a gente, assim, tenha até despertado alguns para a leitura. Esse ano eu fiquei com o sexto ano e fiquei com o nono ano. Então eu senti os extremos ali, que foi interessante. As duas séries gostaram do que foi proposto.

P – Esse trabalho foi feito só com os professores de português?

D14 – É, esse trabalho sim. Foi o meio que a gente viu pra poder incentivar a leitura, quer dizer, obrigar também que eles tivessem momentos de leituras em sala de aula. Se eles não procuram a biblioteca, alguns procuram, né, tem outros que só fazem a leitura obrigatória de sala. E houve, assim, uma aceitação boa, eles gostaram. Não teve ninguém que falava: “Ai, leitura...” Não, pelo contrário: “Professora, é hoje o dia da leitura? Posso ir lá buscar?” Eles gostaram muito.

P – Houve algum momento, algum projeto que envolvesse os professores das diferentes disciplinas, dos diferentes componentes curriculares?

D14 – Não.

P – E você acha que isso é possível?

D14 – Acho que é possível sim. Agora a gente tinha que organizar para isso. Porque a gente, até em conselho de classe, a gente já colocou que eles têm muitas dificuldades em história e geografia. Mas por quê? Justamente por causa da leitura. Porque história e geografia é leitura, né? E a gente já até propôs dos professores passarem os textos pra gente, os capítulos pra gente trabalhar, né, mas o corre-

corre também é complicado. A gente tem que se organizar. Acredito que no começo do ano, se a gente se organizasse, conseguiria um efeito melhor.

P – Deveria, então, ser um projeto da escola, é isso?

D14 – É, um projeto montado pelos professores, né? Que ia ver o interesse de cada área, de cada disciplina, né?

P – Pois é, eu tô perguntando isso porque você disse que vocês conversam nos conselhos de classe, mas que, devido ao corre-corre, isso não vai adiante.

D14 – É.

P – Então, eu estou entendendo assim: existe a vontade de cada professor, não é isso?

D14 – Existe.

P – Mas, o que não existe é o tempo pra sentar e planejar e pensar em conjunto.

D14 – É.

P – Pensei, por isso que eu falei que é da escola. Pensei que, se isso fosse um projeto da escola, a própria escola ofereceria, proporcionaria que os professores tivessem um tempo pra sentar e planejar, não é isso?

D14 – Exatamente.

P – Por isso que eu falei que precisaria ser um projeto da escola. É lógico que vocês fazem parte da escola, mas é diferente, não é? De quando você percebe a necessidade como um todo, não é isso?

D14 – É, eu acho até que você teria um reflexo mais adiante porque a falta de interesse em história e geografia é justamente porque eles não gostam de ler. Então é chato, se torna chato, né, a leitura. E eu me lembro muito da minha época de escola, eu tenho muito isso vivo. Eu me coloco muito no lugar do meu aluno. Porque na minha época de escola, a visão que a gente tem hoje é diferente, né? A gente leva mais na brincadeira e não se interessa tanto. E hoje eu percebo, assim, quanto tempo eu perdi, quanta informação eu perdi por falta de interesse na leitura, né, de época, na época certa. E eu acredito que os meus alunos vão também sentir essa dificuldade.

P – E você vê uma predisposição nos seus colegas também de trabalharem a leitura, independente de que componente curricular ele seja?

D14 – Sim.

P – Você percebe isso.

D14 – Sim, eu percebo. Lá na minha escola é um grupo muito coeso. Nós somos um grupo muito bom, muito unido. Então a gente tem muita troca, né, mas esbarra com algumas dificuldades.

P – Por exemplo?

D14 – O tempo pra poder montar um projeto porque a gente não tem. A gente não para, assim, para ter uma reunião com os colegas. A gente não para. O momento que a gente tem de troca é na hora do recreio.

P – Tem mais alguma coisa em relação à leitura, referente a sua visão profissional ou à escola ou a sua experiência...quanto tempo você é professora?

D14– Vinte e um anos.

P – Vinte e um anos...alguma experiência sua ao longo desses vinte e um anos que você gostaria de narrar em relação à leitura?

D14 – Não, a única coisa que eu gostaria, assim...tinha vontade de passar para meu aluno a necessidade e a falta que a leitura faz para a vida da gente. Até para escolha de profissão porque hoje eu vejo, por exemplo, história. Eu vejo história de uma maneira diferente. Eu acho que se eu tivesse que fazer uma opção, né, hoje, pra ser professora de alguma disciplina, eu gostaria de aprender história pra poder ensinar, entendeu? Gostaria de ter essa visão diferente, né, que na época eu não tive esse interesse.

P – Leitura para você é o quê?

D14 – Como assim?

P – Pra que que serve a leitura? O que que é ler? O que se lê?

D14 – Leitura não é só o que a gente lê no papel, né, leitura é de um todo, da vida, leitura de tudo que a gente vivencia. De todas as formas de vida mesmo. Agora eu entendi que a gente tivesse aqui falando sobre leitura de livros, né?

P – Sim, eu fiz a pergunta pra entender um pouco mais de você. Por isso que eu fiz a pergunta: qual o sentido que você atribui à leitura, que que é leitura para você, pra que que serve a leitura?

D14 – Pra crescimento, né? Leitura, pra mim, hoje eu vejo a leitura de uma forma diferente, né, a leitura serve para meu crescimento, serve para crescimento da minha filha, do meu filho, né? Eu percebo que, quando eu pego alguma coisa pra ler, imediatamente eles têm o reflexo neles e eles também pegam alguma coisa para ler. O meu filho não sabe ler ainda e ele tá sempre com alguma coisa. Agora, no Natal, ele ganhou um livro e ele beijava o livro. Então ele tem, acredito que a história de leitura pra ele vai ser diferente do que foi pra mim, entendeu? Porque eles têm mais essa coisa do afeto pela leitura, que eu já não tive. O contato muito cedo, né, desde pequenininho já têm os livrinhos deles, já manuseiam, as pessoas contam história para eles. Então eu acho que já vai criando uma expectativa diferente, né?

P – Você acha que leitura é sempre prazer?

D14 – É prazeroso sim, a leitura você tem um conhecimento, amplia os horizontes, né? A leitura, quando ela é, por exemplo, uma história de amor, a pessoa viaja ali dentro, ela se imagina e vai, cai naquela história ali e viaja. Então eu vejo a leitura...hoje eu tenho essa visão de leitura. É pra crescimento, é pra desenvolver, em todos os aspectos.

P – Você já falou isso, já repetiu e deixou isso muito claro: que o que você mais gosta de ler são os textos informativos. Tem alguma leitura que você tenha feito que tenha marcado muito você?

D14 – Leitura...um livro que eu gostei muito de ler foi Uma história de amor”, de Carlos Heitor. Foi um livrinho que me marcou muito, gostei muito de ler.

P – Por quê?

D14 – Porque fala da expectativa de vida de um menino que não tinha e ele conseguiu crescer, conseguiu chegar onde nem ele mesmo imaginava. Então, pros meus alunos, hoje em dia, eu acho essa leitura muito importante porque mostra para eles que eles têm condições, que eles são capazes, né? Eu tenho um ex-aluno que ele era jardineiro, era ajudante de pedreiro e um dia ele falou pra mim: “Professora, um dia você vai se orgulhar de ser ex-professora de um juiz.” E ele tá chegando lá, entendeu? E ele não tinha nada. Então eu conto essa história desse meu aluno para eles e apresento o livro para eles terem uma motivação a mais, né? Então essa história me marcou muito porque mostra um caminho que, de repente, para eles não é viável, não vão conseguir chegar lá. Mas consegue, mesmo com toda a pobreza.

P – Mais alguma coisa, D14, que você gostasse de falar?

D14 – Não, só isso.

P – Então tá bom, D14, eu agradeço muito, tá?

D14 – Espero que tenha ajudado em alguma coisa.

P – Tenho certeza, ajudou e muito! Obrigada.

D14 – De nada.

Escola 2

P – D15, me fala um pouquinho da sua trajetória de leitura ao longo da vida. Quando você entrou na escola, você já lia? Você já tinha contato com a leitura? Como é que foi isso?

D15 – Sempre tive contato com a leitura porque sou filha de mãe leitora e tia leitora. Minha família é uma família de mulheres, basicamente. Fui criada com muitas mulheres e elas liam muito. E sempre nesse processo de estimular, comprar livros, compravam muitos livros pra mim. Eu tinha assinatura da “Mônica”, “Cebolinha”, quando criança. Eu lembro que eu lia muitos gibis. E depois, à medida que fui crescendo, elas foram sempre me incentivando, comprando livros. Já adolescente, era uma época em que era comum, hoje em dia eu, sinceramente, não sei se ainda é, mas eu pegava muitos livros na biblioteca municipal, primeiro quando era lá na Prefeitura. Depois que ela ficou meio sem lugar e hoje em dia está na biblioteca que está sendo reformada. Mas, por um bom tempo, era ali, embaixo da Câmara e eu morava ali, sempre morei na reta, pegava muito livro ali. Durante muito tempo, fui leitora de todo o tipo. Eu me lembro que eu, adolescente, lia muito Harold Robbins. Eram leituras mais pesadas, né, porque a minha mãe lia e passava pra mim, aquelas coisas. Lia água com açúcar, lia Érico Veríssimo, Clarice. Clarice, menina, então sempre li muito de tudo. Sempre fui leitora. A minha primeira opção como professora não foi letras. Eu fiz primeiro pedagogia e quando eu caí em pedagogia, eu me senti meio...não era aquilo, né? Aí, quando eu saí da faculdade, eu fui fazer aquele Projeto Crescer, não sei se você lembra.

P – Lembro.

D15 - Fiz um ano de comunicação. Esse um ano de comunicação me abriu a porta para dar aula de língua portuguesa porque todo mundo, indiretamente, as pessoas falavam comigo: “Você tem cara de

professora de português! Você leu muito!” E sempre lia, não só livros. Lá em casa, a gente tinha a assinatura da revista “Veja”. Então a gente lia muito a “Veja”, lia a “Isto é”, na época. Hoje em dia já não é uma leitura de informação, né, é mais de ricos e famosos. Então a gente lia muito de tudo lá em casa. E as pessoas comentavam: “Nossa, mas você sabe de tudo! Você lê muito! Você deveria ser professora de português.” Aí eu fiz o Projeto Crescer. Aí fiquei dando aula no que hoje é o sexto e sétimo ano. E concomitante, eu era professora do Estado, também dava aula no Estado, de língua portuguesa. Entrei como professora de primeiro ao quinto, depois fui ser orientadora pedagógica, e depois fui para a turma. Tudo nesse...mas eu queria mais turmas e, também, aquela situação de Projeto Crescer era uma situação muito vaga na nossa vida. Vaga não, instável. E todo mundo: “Você tem que fazer outra faculdade!” Aí eu voltei e fiz letras. Terminei em 2003. Basicamente foi isso, essa história de leitura sempre existiu na minha vida mesmo.

P – Quais recordações você tem no seu primeiro período de escola, em relação à leitura?

D15 – Em relação aos alunos?

P – Não, você, como estudante.

D15 – Ah, como aluna. No fundamental, eu não tenho recordação. Não me lembro de fatos. Eu estudei no Higino da Silveira e depois fui para o Edmundo. Entrei para o Edmundo mais ou menos no que hoje é a sexta série, né, e terminei o fundamental e fui fazer o normal. No normal sim, aí eu me lembro porque o normal pedia isso, você tinha que ler muito. Eu me lembro que nós tínhamos um grupo, assim, muito criativo. Não sei se você trabalhava naquela época lá, mas nós fazíamos muito teatro. Nós tínhamos um grupo de teatro e a gente inventava algumas coisas bem diferentes. Nessa época, nós vivemos “Incidente em Antares” e fizemos um álbum de “Incidente em Antares”, que não é um livro muito comentado, né? E era uma leitura muito interessante. Na época que eu li, não sei se hoje, se eu lesse de novo, mas quando eu li, eu achei a história dos mortos voltarem, aquela coisa toda...e a gente queria um álbum, contando as histórias e nós inventávamos algumas coisas dos personagens. E tirávamos de revista: “Esse era o pudim de cachaça! Esse era não sei quem!” E a gente ia contando a história para a turma. Lemos também muito Vinícius. Lemos Vinícius e criamos um rádio. Então a gente inventava umas coisas, assim, diferentes. Então eu lembro muito da gente ler, nessa época, livros de todo tipo, né, porque no normal tinha as aulas de literatura e tinha toda a necessidade, dos livros que nós tínhamos que ler. Dessa época eu lembro muito. Do fundamental, eu não lembro de nada. Lembro sim, do que eu lia em casa. Não lembro de nada marcante. Lembro dos livros que eu lia em casa porque era hábito.

P – E depois, quando você foi para a faculdade, como é que foi?

D15 – Muitos livros que eram usados, eu já tinha lido, assim, os de literatura porque eu sou, língua portuguesa/literatura. Então muitos livros que eram encomendados, eu já tinha lido, de literatura brasileira. De literatura portuguesa não, eu li na faculdade. Eu li Eça de Queiroz, eu não tinha contato...aquele que escreveu o “Eurico, o Presbítero”. Esses eu não tive contato de fato. Isso eu lembro que eu não conhecia e li na faculdade. Mas a parte toda de textos de mitologia, não lembro o

nome da disciplina que trabalhava isso, já conhecia de olhar, de ouvir falar e ler, assim, algumas coisas. Mas a parte de literatura brasileira, já tinha lido. Li muitos livros durante a vida.

P – E na sua vida profissional, depois que você passou a dar aulas, né, você disse que deu aula no primeiro segmento, as suas leituras se diversificaram? Como é que foi isso?

D15 – P, para ser sincera, continuo basicamente nas mesmas coisas. Leio menos do que lia. Hoje a gente vê algumas coisas, ouve falar, compra o livro. Lá em casa, a gente faz assim: no Natal, cada uma pede um livro e depois a gente faz a troca. Mas é uma leitura muito eclética lá em casa. Ano passado a gente leu a biografia do Tim Maia, lemos “O Segredo”, tava todo mundo comentando, tava em voga. Esse ano, nós lemos menos. A minha irmã pediu o “Almanaque da TV”. Super interessante. Tem tudo sobre televisão, desde quando surgiu, as curiosidades, os artistas. Esse eu terminei de ler agora. E a gente faz muito essa troca de livros, mas não leio mais com a velocidade, com a constância que eu lia antes. Falta de tempo. Leio o que é diário, assim, revistas. Mas livros, eu tenho lido menos hoje por falta de tempo.

P – O que você costuma ler? Você falou pra mim que você lê jornais...o que você lê?

D15 – Durante a semana, eu leio porque sou assinante da revista “Veja”. Basicamente eu leio a revista “Veja”. De jornal, eu compro, eventualmente, no domingo porque eu acho que é o básico. Lá em casa eu tenho a revista “Veja”, minha tia tem a “Época”, minha mãe e minha irmã têm a “Claudia” e a “Nova”. Essas revistas giram lá em casa e têm assuntos diversos mesmo. Normalmente a gente lê esse tipo de revista. Terminei de ler esse “Almanaque da TV”. Tô lendo o livro do meu filho, que eu peguei, o “Caçador de segredos”, um livro de literatura infantil que o colégio adotou e sempre que o colégio devolve, eu leio. Ou leio quando o colégio manda para ele ler em casa. Leio junto com ele ou depois. Tô lendo o livro do Júlio Furtado, que eu ganhei de um aluno no final do ano, “Aprendizagem significativa”. São vários livros diferentes, mas como eu falei, eu não leio mais da maneira que eu lia, a quantidade que eu lia.

P – Como é que você faz para se manter atualizada em relação a sua profissão, em relação ao seu desempenho profissional?

D15 – Bom, lá na escola tem aquelas reciclagens que não reciclam mesmo, né? Reciclagem já é uma expressão meio pesada, que eu já não gosto, mas é basicamente em leituras, em internet, em coisas que chamam a atenção. Por exemplo, no final do ano, fechamos a semana do normalista, em parceria com o Edmundo. Uma semana de oficinas, terminando com o Júlio Furtado. Aí a escola comprou os livros do Júlio Furtado e um aluno comprou esse e me deu. E esses livros que apareceram na escola, na mesma hora eu pedi que reservassem...além disso, no Edmundo nós temos um acervo específico para professor. Nós temos um armário que fica na sala da coordenação do curso normal, um armário trancado. E, normalmente, o que acontece, os livros chegam mais rápido, numa velocidade que não acontecia antigamente. Então são coleções maravilhosas, livros, assim, de você ouvir falar que saiu outro dia, você tem lá. Então o professor tem acesso. Eu, inclusive, é claro. Às vezes eu pego esse

acervo e levo alguns para a sala de aula, para os alunos do curso normal. E aí eles fazem a opção do que eles querem ler. Então ali tem todo o tipo de livro. Às vezes acontece isso.

P – E aí você, por conta da sua função no curso normal, você acaba se mantendo atualizada?

D15 – Isso, não tanto quanto gostaria porque as coisas passam numa velocidade que a gente se sente, às vezes, na maioria das vezes, muito mais burra. Não é burra, é mal informada. Você tem a impressão que as coisas estão caminhando num volume tão rápido que você não consegue acompanhar. Eu tava lendo esses dias a mudança ortográfica. Eu já tinha comentado com os meus alunos no ano passado que não era para se desesperar, né, porque tem um tempo hábil para todo mundo se acostumar, não pode ser assim. E eu tava lendo aquilo tudo e eu: “Gente, agora a gente vai ter que reaprender! Olhar tudo de novo.” Eu tava lendo umas coisas e tinha o Bechara comentando que tinha umas questões que ainda estavam precisando...e aí? A gente fica numa situação, até com o aluno, né, muito delicada. Não tem a informação completa e a gente tá mais enraizado, né? Então eu me sinto assim, mas não quero me desesperar com isso não porque é muita coisa pra eu pensar.

P – E a internet? Você usa a internet?

D15 – Uso, uso bastante.

P – Você usa em que situação?

D15 – Eu uso porque eu tenho um filho pré-adolescente. Ele diz que é pré-adolescente, mas para mim é uma criança, tem onze anos. E ele precisa e eu ajudo, aquela coisa toda. Além disso, tem outras coisas que às vezes você precisa, né, de escola, de acessar mesmo porque alguém comenta alguma coisa. Aí você entra para ver, essas coisas assim, e-mails que meus alunos, meus amigos passam. Mas também não aquela coisa de viciado, de gente que fica horas. Eu entro para ver o que eu quero. Eu vejo pessoas que navegam e um site puxa outro e a pessoa fica horas. Eu não, eu baixei o básico, respondeu a minha pergunta, alguma coisa assim, eu tô saindo. Não sou aficionada não.

P – Você disse que tem assinatura de determinados periódicos, sua família e tal. Agora, quando você escolhe uma leitura, é a partir de quê? É alguém que indica, é algum colega seu na escola, como é que é isso? Seus colegas conversam sobre leitura?

D15 – Não. Escola é um ponto de interrogação, né? Porque você não lida com muitos leitores em escolas, isso é fato. Você pode apontar um outro que lê, que tem o hábito, que não lê por obrigação. As pessoas às vezes comentam, como eu te falei do “Segredo”. Um começa a falar e perai: “O que é que tem esse “Segredo”, né? Aí você vê que passa tantas semanas na lista dos mais vendidos. Embora eu leia auto-ajuda, né? Tem coisas que eu também não leio porque não gosto, mesmo de auto-ajuda. Eu acho aquele Cury, eu acho ele um saco, não tenho paciência pra aquela auto-ajuda dele, acho cansativa a leitura. Mas esse “Segredo”, tinha tanta gente falando, que eu resolvi ler.

P – Aguçou sua curiosidade.

D15 – Agora eu tô doida pra ler “1808”, né? A história de D. João. Fui lá no Colégio São Paulo e o Colégio São Paulo é ótimo também, tem sempre coisa nova lá. Aí eu perguntei à bibliotecária e ainda não comprou. Então às vezes acontece isso, eu vou à biblioteca do Colégio São Paulo, pego os livros e

pergunto o que é que tem. Adriana Falcão, que há pouco tempo tava bombando como roteirista, as coleções dela são muito boas e o Colégio São Paulo comprou. Então tem essa facilidade. Além de procurar os que eu ouvir falar, que eu li, às vezes, quando eu chego, eles mesmo me indicam: Ah, lê esse, é bom. Não pega esse dessa vez! Não tem uma coisa específica, um gosto específico não.

P – Você se sente uma professora de leitura?

D15 – Como assim uma professora de leitura? Que incentiva?

P – É, que trabalhe leitura.

D15 – Me sinto, até porque eu vejo meus alunos serem contagiados com tudo isso. Às vezes eu falo de uma leitura que eu fiz e que eu tenha gostado, independente de ser do programa e eles comentam que leram e gostaram. Eles sentem o meu interesse. Dentro do conteúdo, da prática, lá no ensino médio. No sexto ano, eu tenho buscado livros infanto-juvenis também, aí a gente parte para uma prática não muito...um pouco condenada, mas os fins justificam os meios, que é tirar xerox. Às vezes eu pego alguns livros que eu acho interessante e faço xerox e uso com eles.

P – Por que no colégio não tem?

D15 – Alguns vêm em quantidade. Há uns quatro ou cinco anos, eles trouxeram umas coleções que viam fechadas, não sei se você ouviu falar ou teve contato. E tinha uma quantidade. Então você levava para a sala e ficava mais fácil. Algumas dessas coleções eu uso muito. E eles gostam muito. Embora sejam histórias passadas em 1950, até eles perceberem que é 1950, aquele personagem entrou como se fosse o menino de hoje. Eles gostam muito e é uma leitura que a gente faz, partilhada. Não sei se é a melhor, mas a gente tem um dia da leitura. Nesse ano de 2008, foi na quarta-feira.

P – Toda semana?

D15 – É, toda quarta-feira. Por exemplo, na quarta-feira eu levava...meu filho tinha a assinatura da “Recreio”, agora eu cortei porque eu não aguento. Eu tinha muita revista “Recreio”. Eventualmente eu compro. Eu levava minha coleção de revistas “Recreio”, os gibis e livros variados dos meus filhos e botava à disposição deles. Então tem um dia que é livre e eles podem escolher e o dia da leitura, que é a leitura do bimestre porque aí toda semana lia um trecho de um livro. Vou escolhendo para ler porque às vezes você precisa de um aluno que leia com mais entonação porque senão você perde o ritmo. Mas todo mundo lê, mesmo quem tem mais dificuldades para ler. Só faço a seleção naqueles momentos que eu sei que vai precisar de uma leitura. Lemos esse livro no ano passado. Lemos e foi até uma indicação do Colégio São Paulo, da Lúcia, que me indicou o do Pedro Bloch, de um menino, que a mãe é empregada de uma família rica em Teresópolis. E o menino é sambista, gosta de samba, esqueci o nome agora. Eles leram e gostaram. Outro que eu fiz com eles foi “De repente dá certo”, da Ruth Rocha, de uma adolescente que tem os pais separados, muito atual para eles. Eles gostaram. E sempre assim, trechos. A gente comenta algumas partes, por exemplo, a gente faz uma interpretação de brincadeira, qual a palavra, nesse “História de futebol”, que ele mais gosta. A gente brinca, faz pegadinha e tal. Eu acho que isso ajuda, mas não sei se é o ideal. No ensino médio eu dou literatura. Aí a gente lê mesmo, tenta, na medida do possível, tornar menos pesado para eles. Eu falei para eles

que tudo estava conspirando a favor, a televisão falando de Capitu, então tudo ajudou, né? Eu sei que é uma leitura difícil, não é fácil. Querer que eles leiam constantemente e quem não tá habituado a ler, é muito difícil. Lemos juntos “O triste fim de Policarpo Quaresma” porque tinha uma quantidade boa no Euclides, tinha uns 20 a 30 livros. Lemos comentando do nacionalismo, aquela coisa toda. Foi uma leitura tranquila também porque aí a gente foi lendo junto, como eu faço no sexto ano, porque tinha quantidade para isso, para ler em sala, junto com eles e fazendo os comentários. Então lá funciona assim: eu dou o livro, eles lêem e depois a gente trabalha, faz uma atividade. Também lemos outro, “O Guarani” porque o Euclides tava fazendo 90 anos agora em 2008 e é ambientado na Serra dos Órgãos, então eu queria que eles lessem, embora fosse a versão para o jovem, não era o livro original. Nós conseguimos ler alguns livros. Eu tento, mas não sei se isso é o ideal. Eu tento porque digo para eles: Se a gente tiver aula de literatura e não for ler, não faz sentido.

P – Você considera que a sua formação auxilia você pra sala de aula? Deu subsídios para você desenvolver essas atividades que você desenvolve com a leitura?

D15 – Não sei, pode ser de senso comum. Por exemplo, as pessoas dizem, tanto na rede pública quanto na estadual, dizem que a gente que veio do fundamental tem uma visão melhor do aluno do que aquele que sai da faculdade e cai direto numa turma. É o que eles dizem. Eu não sei porque não acompanho o trabalho direto de outro professor. Não sei, o senso comum diz isso. É muito comum eles dizerem isso. Agora, se é ou se não é, não sei.

P – Mas a formação que você teve, escolar, do normal, da faculdade, você considera que veio auxiliar você pra você desenvolver essas atividades?

D15 – Acredito que tem uma relação.

P – Mas você não sabe se algum professor, alguma coisa que tenha...

D15 – Tem, foi como eu falei pra você, eu tenho professores que me marcaram muito e a época...hoje, P, a gente que trabalha em escola, vê a coisa muito diferente de antigamente. Eu me lembro de professores, assim, que davam aulas maravilhosas, que eu lembro deles, nitidamente, das aulas. Às vezes alguém, um aluno tá estudando história lá e comenta: “Ih, a gente vai ter prova de história e o assunto é esse...” Eu lembro das minhas aulas de história. E eu fico pensado: Será que hoje, os alunos lembram das aulas de história deles? Por que eu lembro das aulas? Tia Hilka, eu achava um amor. Léa Lippi, eu achava que naquela época só tinha medalhão, só tinha pessoas maravilhosas. Você mesma, não estudei com você, mas escutava falar das suas aulas, entendeu? Eu não sei se hoje nós temos isso.

P – Você, atualmente, frequenta a biblioteca do Colégio São Paulo e do Estadual, né?

D15 – Do Colégio São Paulo. A do Estadual eu não vou há muito tempo. Eu ía na biblioteca da Prefeitura, mas não vou há muito tempo. Atualmente eu fico mais restrita. O próprio Euclides, que eu falei que tem um acervo melhor, livros mais atuais. E no Colégio São Paulo, eles estão sempre antenados.

P – E nas suas horas de lazer, o que você costuma fazer?

D15 – Eu leio. Meu marido diz que é um absurdo porque eu me isolo. A leitura é uma coisa muito individual. Você tá fazendo um trabalho manual, você tá fazendo e tá conversando. Na leitura não dá pra fazer isso. No final de semana, normalmente eu tiro para ler. Pego a “Veja” no sábado e no domingo, é a hora que eu vou ler. E durante a semana, leio uma coisa ou outra. E é claro, tem os outros afazeres, eu saio com meus filhos. Mas, basicamente, é leitura, não é muita novidade. Ainda mais morando em Teresópolis.

P – Você tem alguma leitura preferida, um gênero preferido?

D15 – Gosto de romance. Romance sempre. Mas, dependendo da situação, eu leio outras coisas. Eu não gosto de coisa muito cabeça.

P – O que é “muito cabeça”?

D15 – Assim, de muitas considerações filosóficas, um livro muito pesado. Não sei se estou usando as palavras certas, mas tem livro que eu termino de ruim, que eu comecei e não gosto, acho pesado. Li o livro “Benjamim”, do Chico Buarque, achei muito pesado, cansativo. Eu gosto de livro para relaxar, entendeu? Porque a gente já tem uma rotina pesada, nosso dia-a-dia é complicado, corre prá lá, corre prá cá. Quando quero ler, quero descansar minha cabeça e não ficar em grandes considerações, nada disso.

P – Você considera esses livros de romance como lazer, é isso?

D15 – É, por exemplo, eu falo para meus alunos que não sou preconceituosa em relação à leitura. Li algumas coisas de Paulo Coelho e aquilo me cansou. Logo no início eu lia, hoje eu não pego mais, acho chato. E todo mundo critica. Leria se me chamasse a atenção, como me interessou os primeiros. Mas hoje eu não vejo mais graça. Não tenho preconceito. Assim como eu lia Sidney Sheldon. Adorava aquilo, amava aquilo. Acho que eu li todos. Outro dia a minha tia comentou, a gente tava na praia e tava lá o “Grande Sertão Veredas”. Ela falou: “Você leu?” Eu disse: “Não consegui!” Comecei, tentei a primeira, tentei a segunda, não consegui. É uma frustração minha, mas não consegui. Acho que um dia eu vou ler. “O Casarão” e “Senzala”...ufa! De repente vai ter um momento que eu vou conseguir. Eu falo para os meus alunos: Não fiquem nessa de que tem livro que é arte, o importante é ler! Eu li “O Nome da Rosa”. Achei aquilo um saco, mas li porque todo mundo comentava, sabe? Acho que você tem que ler uma coisa que te satisfaça, que seja interessante...a história é boa? Então vá ler.

P – Tem mais alguma coisa em relação à leitura, de uma forma geral, em relação a sua vida como leitora, que você gostasse de falar sobre isso ou alguma coisa que você achou que não ficou clara?

D15 – Não sei [].

P – Não tem nada em relação à escola?

D15 – A escola, foi como eu te falei, eu trabalho dentro dessas leituras extracurriculares, vamos dizer, né, claro que no programa você tem os textos que você trabalha, uma série de coisas. Mas, assim, livros...veja bem, essas histórias que eu trabalho com os alunos, esses livros que a gente lê na quarta-feira, eles não são cobrados. Essa atividade é um lazer, é um momento de leitura. Eu não atrelo essa

leitura à nota, não tem uma ficha de leitura. Eu faço isso em forma de seminário no ensino médio. Mas com eles não, é uma leitura, não tem uma provinha em cima disso. Tento não atrelar isso a uma obrigação.

P – E você tem leituras a que você atribui nota?

D15 – Não, como eu te falei, essas leituras da quarta-feira é um momento de lazer. Numa semana eu levo os gibis, as revistas Recreio, e eles vão pegando. Pegam, sentam, lê. Tem que estar lendo. Nosso acordo é esse, tem que pegar alguma coisa. Na outra semana é o livro do bimestre porque a gente lê junto, em sala de aula. São duas aulas seguidas, então sempre pego uma aula. Se não for muito cansativo, eles começam...os que não gostam de ler, começam a atrapalhar. Então eu não cobro. Agora, outras atividades envolvendo leitura, não tem como não cobrar. A leitura de livro mesmo, infanto-juvenil, eu não atribuo não.

P – Mais alguma coisa, D15?

D15 – Não.

P – Então tá bom, muito obrigada por ter participado.

D15 – Espero que tenha contribuído, que eu não tenha falado muita bobagem.

P – De jeito nenhum, obrigada.

Escola 2

P – Fala um pouquinho para mim como é que é a sua história como leitora? Quando você entrou para a escola, você já lia? Tinha alguém que lia para você? Você só teve contato com a leitura na escola? Como é que foi isso?

D16 – Na realidade, eu lembro muito pouco, mas, assim, nunca tive nada contra a leitura, problema, vergonha. Agora, lembrar se eu lia antes, se alguém que lia pra mim, com certeza eu não lembro. Mas nunca tive muita dificuldade, entendeu, com leitura.

P – Você sempre gostou de ler?

D16 – Não, não gostava de ler. Hoje, atualmente, eu me vi comprando livros há dois anos atrás. Eu comprando um livro para eu ler, entendeu?

P – E como é que foi isso?

D16 – Deve ser mais por curiosidade, por eu ter entrado na igreja e ter despertado isso. Eu comprei muitos livros da igreja católica. Comprei aquele: “Pais brilhantes, professores...” tem alguma coisa assim, né? É muito bom também. E, assim, em dois anos, eu já li mais que a vida inteira [].

P – É mesmo?

D16 – Não tinha, assim, muito despertar não.

P – O que você achou que aconteceu pra você, durante seu tempo de escola, não ter despertado para a leitura?

D16 – Não sei, não tenho a mínima idéia. Eu sou meio que ansiosa, não sou muito paciente, entendeu? Pode ser que tenha alguma coisa a ver com isso. Eu tive problema com português na escola, mas

história e geografia eu detesto, não gosto mesmo, não mesmo. Pode ser que são matérias que dependam muito da leitura.

P – Você não se lembra de alguma atividade que tenha sido feita na escola, de primeira à quarta, de quinta à oitava, que tenha despertado você para leitura? Ou o contrário, alguma situação, algum professor que tenha feito com que você desgostasse da leitura?

D16 – Não lembro, assim, fato de bloquear ou despertar...de despertar é um, de bloquear eu não lembro que tenha acontecido não. Normalmente eu começo a ler e me dá muito sono, entendeu? Quando eu começo a ler muito, bocejo muito... é ler e rezar, é muito engraçado. É bocejar, bocejar, muito sono.

P – Você teve, assim, quando você entrou pra faculdade, como é que foi isso? Você também não lia? Os seus professores não pediam leitura para você?

D16 – Até pediam, mas como falei pra você, sou muito prática, muito ansiosa. Então, eu até lembro de um fato muito engraçado...dentro da faculdade se usa muito texto, né? Discute, debate, resume e, assim, faço aquela leitura dinâmica, pego e vou passando a vista. Eu tinha uma colega que sentava comigo e eu dizia: “Mônica, pega um papel e vamos começar.” Aí, ela falava: “Mas, minha filha, você nem leu!” Aí eu dizia: “Já li o suficiente, já sei o que se trata. Olha só, se você não quiser pegar o papel, vou fazer sozinha e vou entregar.” “Não, não, vou fazer com você.” E eu sempre me saí muito bem, entendeu? Acho que eu pegava os tópicos mais importantes e dali desenvolvia. E eu dizia a ela: “Pega aí uma palavra maneira que vai entrar no texto, junto...” sempre me dei muito bem [], então passo a vista e já sei do que se trata, do que se fala.

P – E depois, na sua vida profissional?

D16 – É, isso ajudou muito, não me prejudicou porque eu sou professora de matemática. É uma coisa mais prática. Eu lido com números e pouca leitura interpretativa, só com problemas, né? Atualmente eu uso mais isso na minha disciplina porque antigamente era “arme e efetue”, né? E hoje em dia não, eu já coloco: adicione o número tal com tal. Se necessário for, eu até ou coloco o número em extenso, para obrigá-los a ler. Foi a forma que eu encontrei de sair daquela mesmice porque como você vai criar em matemática...é muito difícil, entendeu? Muito difícil.

P – E aí, você, como professora, você passou a recorrer mais à leitura, você recorre a livros profissionais, como é que você faz para organizar, planejar as suas aulas?

D16 – Eu não sou muito a favor do livro porque, assim, às vezes um conteúdo que eu tenho que explicar, se eles forem olhar no livro, eles se complicam mais porque é muito cheio de detalhes que vai complicar. Então, normalmente, eu explico pra eles, resumo no quadro para que eles leiam; depois de ter lido e entendido que eu vou para o caderno. E, lá uma vez ou outra alguém lê para mim e, como eu te falei, passei a direcionar a matemática mais escrita, assim, em contas e problemas para obrigá-los a ler porque a matemática também exige e leitura, né? Se você souber ler e interpretar o problema, você vai fazer. E você nota as dificuldades. Se eu colocar: Adicione o número tal com o número tal,

ficam loucos. Gente, soma um número com outro. Tem que ler, entender. É nesse ponto que eu atuo com eles.

P – E aí você organiza situações-problema?

D16 – Sim, eles também, partindo de contas, entendeu? Normalmente eu dou uma operação para eles e eles resolvem o problema em cima daquilo ali. Contas, contas de mais, e eles têm que criar uma equação a partir daquela operação ali. Assim, logo no início têm dificuldade, mas vai. Isso vou corrigindo o português, concordância, aquelas coisas todas.

P – Essa sua mudança, porque você disse que se deu conta de que não podia mais continuar com aquela forma tradicional...

D16 – É porque é uma coisa muito mecânica. Você vê que era mecânica. Se você mudasse uma palavra, não conseguiam fazer, entendeu? Então a gente viu a necessidade disso, pra ajudar na parte de português, né, a outra parte.

P – E aí, quando você viu essa necessidade, como é que você fez para começar a modificar isso?

D16 – Não sei, foi meio por instinto mesmo. Não recorri a livro didático nenhum porque livro didático não faz isso, né? Até porque eu gosto muito do Andrini, é muito antigo, mas ele é mais direto do que esses novos agora que eu...até eu não me situo bem. Às vezes, para você ver um conteúdo ele te enrola tanto até você chegar naquele conteúdo que você já se embolou.

P – E aí você não teve necessidade de recorrer a livros da área de educação, de educação matemática ou mesmo a internet?

D16 – Eu acho que...não, internet não. É difícil, até porque eu não sei lidar muito bem com isso ainda, mas, assim, esse livro que eu te falei que eu li, “Pais brilhantes, professores...” esqueci o nome, esse livro é muito bom. Não sei se você já leu.

P – Não, não li.

D16 – Mas ele leva a gente para a educação, né? Às vezes você tá falando de uma coisa, sei lá, e ele não tem noção do que você tá falando e você acha que ele entendeu o que você tá falando e isso me chamou muito a atenção. A gente tá viajando com eles, achando que tá abafando e não é nada daquilo.

P – Então foi esse livro que despertou você.

D16 – Foi, que me chamou a atenção disso foi.

P – E a partir desse livro, você recorreu a outros?

D16 – Não.

P – Não, né? E formação continuada, você tem tido, participado, tem procurado?

D16 – Tenho, mas poucas são, P, que nos levam realmente...agora, ano retrasado é que teve oficinas direcionadas para as disciplinas, que foi muito mais gratificante. Porque a gente até recebeu um cd com atividades, joguinhos, dentro da matemática. Mas, na formação continuada, o que é que acontecia, a pessoa ia lá e falava, falava, mas não tava inserido dentro da nossa sala de aula. De como você vai ensinar um número negativo, positivo, de que situações você pode criar para aquilo,

entendeu? Então, ano retrasado é que teve uma direcionada, com a atividade que foi a maior oficina de formação continuada.

P – Uma vez só?

D16 – Acho que foram duas. Na que eu fui no CEROM foi muito boa. Recebi um cd de atividades com modelinhos de jogos. Jogamos, não só vimos, passou de grupo em grupo, nós vivenciamos o jogo.

P – O que que você acha que pode ser feito para auxiliar você em termos de atividades de formação continuada?

D16 – Eu acho que é insistindo, até porque foi dada por professores do município que atuam em sala, né? Que uma coisa é a pessoa que tá fora de sala imaginar que aquilo ali tudo pode dar certo e outra coisa é você tá ali dentro convivendo, né? Que hoje em dia você chega com um aluno que saca o máximo em computação e, de repente, ele tá além de você, né, ele tá além de você. Tem que correr atrás do prejuízo.

P – É. D16, você se sente uma professora de leitura?

D16 – Não muito.

P – Por que não muito?

D16 - Porque, assim, você acaba entrando no esquema e largando a leitura um pouquinho para trás. Então você se dá um puxão de orelha e volta, tem que estudar mais essa parte, até porque posso mudar o enunciado e o aluno pode se complicar. Não posso dizer que eu sigo isso à risca. Você volta para o tradicional...eu tento não entrar, mas, assim, eu não me vejo muito puxando para a leitura.

P – Quantos anos você tem de magistério?

D16 – Trinta e dois.

P – Trinta e dois...nesses trinta e dois anos você percebe uma evolução no seu fazer profissional em relação a essa questão da leitura?

D16 – Ah, com certeza.

P – Exemplifica um pouquinho pra mim pra eu entender.

D16 – Hoje em dia eu me vejo fazendo muitas coisas mais diversificadas, procurando atividades diferentes para aplicar, atuando com jogos, entendeu? Tem muita coisa a desejar ainda, até porque ser professor é uma busca contínua, né, você tem que estar sempre correndo atrás.

P – E pra essa sua mudança é o lidar com os colegas, além do livro que você disse?

D16 – Eu acho que é o próprio aluno, acho que é isso, até porque se você se ligar em alguns colegas, você até para no tempo, né? Assim, tem muita coisa boa, mas tem muita coisa que te deixa até indignado de ver algumas coisas. No final do ano, passei por situações, assim, que me enfureceram bastante, tipo, de você ver professor, assim, por castigo: “Ah, vamos deixar porque não foi bem.” E você olhar todo mundo concordar com uma coisa. Eu tenho uma aluna de sexto ano, que agora tá reprovada, que tá entalada ainda, mas...você olha para a cara do professor que fala isso...professor que

dorme em sala de aula...aí você ficou meio...por que, né? Tanta batalha...mas eu acho que os bons têm que prevalecer e muita gente continua...mas é mais o aluno que te incentiva a isso.

P – E como que é isso?

D16 – De repente você percebe a necessidade deles de ir além. Esse ano eu tive a sorte de pegar uma turma muito boa, muito, sabe aquela turma, assim, que quer tudo de você e mais um pouco.

P – Quais são as leituras que você gosta de fazer?

D16 – Eu ou com eles?

P – Você e com eles.

D16 – Gosto muito de drama. Com eles, é o dia-a-dia da matemática, só. Nós fizemos até uma historinha esse ano; foi a criatividade deles, cada um criou a historinha e depois a gente leu com eles.

De diferente, de leitura, foi isso.

P – E qual foi a receptividade deles?

D16 – Deles? Muito boa. Esse ano eu dei muita sorte, a turma era muito boa. Peguei uma turminha de sexto ano, a outra de sétimo ano, mas foi muito boa. De trinta e seis alunos, você podia colocar quatro ali como devagar, o resto era...que bom, né, a sede de aprender, aquela coisa boa, eu dei sorte. Teve uma lá que foi muito ruim, uma turma muito ruim.

P – Nesse ano ou outro ano?

D16 – Nesse ano, mas não era minha.

P – Entendi.

D16 – A D15 pegou essa turma e tentava fazer coisas diferentes, mas a cada conselho de classe ela tinha crises de choro. Eles não tavam nem aí para aquilo.

P – Você, que tem tanta experiência profissional, o que você acha que acontece? Você teve agora uma turma muito interessada, muito atuante, criando histórias e havia uma outra turma nem um pouco interessada. O que você acha que leva uma turma a ser mais interessada e a outra ser menos interessada, de uma criar histórias...

D16 – P, o que a gente presenciou lá é social e econômica. Uma coisa engraçada, que eu trabalhei muitos anos em secretaria e quando você monta uma turma, você não conhece o aluno quando monta turma, né, faixa etária ou por repetência ou não, mas é impressionante como cada ano acontece uma coisa. Todo ano tem aquela turma que tudo de ruim você vê numa turma. Você olhava, só o semblante você já via. E por outro lado, a outra, tudo de bom. Você acha que foi proposital []. Eu já trabalhei e sei que não foi, entendeu? Mas todo ano acontece isso, nunca vi, é incrível. Tanto que nessa turma ficaram reprovados seis ou sete, não sei quantos, ela me falou. Na minha ficou dois: um não tinha condição e a outra, mais ou menos.

P – Bom, voltando aqui para as nossas histórias das leituras, drama, né, para ler?

D16 – Eu gosto.

P – Como é que você chega a essas leituras? Você olha as resenhas, você frequenta a biblioteca ou alguém indica pra você?

D16 – Por curiosidade, pelo título. Dificilmente eu vou na resenha e leio.

P – Você vai à livraria, olha o título, acha que é interessante e compra?

D16 – Isso.

P – Fale aí de alguns livros que tenha interessado você.

D16 – Eu li muito livro, como tô falando, da igreja, né...Ele conversando com Deus, que é maravilhoso, entendeu? Assim, quando você passa coisas na tua vida que tá ali, quando você passa e vê que passou aquela situação. Outro que eu li foi “Sim, sim, não, não.” Tudo voltado à igreja. Tem muito tempo que não leio drama. Li muito Sabrina na minha vida. Não lembro de um drama que eu tenha lido. Eu gostei de “Polyana”, li “Polyana”. Machado de Assis eu acho que só li na escola porque era obrigada. Não gosto muito não.

P – Você leu “Polyana” em que época?

D16 – Ah, eu li agora, tem uns dez anos.

P – E “Sabrina”?

D16 – Tem bastante tempo []. Uns vinte anos, sei lá.

P – Então como é que você disse que não lia? Só despertou a leitura agora?

D16 – Mas esse tipo de leitura eu lia.

P – Mas isso não é leitura?

D16 – É, mas era muita bobeira [].

P – Não, é uma leitura, ué. O que é leitura para você?

D16 – Não sei, você fala de livros didáticos, educação – isso eu não tenho muita paciência não. Apesar que eu comprei uma coleção sobre ética, que saiu, na época que entrou religião e ética, muito interessante. São três volumes e eu até emprestei para uma pessoa que nunca mais me devolveu. Fiquei até triste. É muito bom. Fala de abordar assuntos na sala, por exemplo, você está em sala e o aluno fala: “Merda!” E dali você puxa um monte de coisa. Foi bom porque a gente aprende a lidar com isso, porque você vê, assim, certos colegas que se vê o cara mascando chiclete, bota pra fora de sala. Já fui secretária de direção há muito tempo, então, sabe...e às vezes você escuta: “Ah, você não bota o aluno pra fora de sala.” Acho que eu tenho que resolver a situação ali dentro. Se eu colocar aquele aluno pra fora, não tô dominando mais. Ou eu me faço de surda, de maluca, de palhaça, mas eu tenho que segurar meu aluno ali dentro. Lá fora já acabou tudo, né? Então, sei lá, tirando daqui, tirando dali, acho que não precisa ser muito culta para isso, é uma experiência a mais e mesmo com toda a experiência, cada ano você aprende mais alguma coisa.

P – Sem dúvida.

D16 – Você aprende muito com o aluno. Em educação de jovens e adultos, como você aprende, P, é uma coisa impressionante. Você se depara com aquele homem de 50 anos, falando: “Dona D16, a minha esposa saiu de casa, tô maluco, tô prestes a fazer uma loucura, sabe?”

P – Voltando para a questão da leitura, D16, o que que a leitura é para você?

D16 – Sinceramente, é eu sentar e ler uma coisa que não é grande. Por exemplo, se eu tiver que ler um livro: “Você tem que ler isso aqui!” Já vou de má vontade. Aquilo ali eu não vou gravar nada, entendeu? Sou muito mais de guardar ouvindo. Eu lembro que, na época de quinta à oitava série, tinha que estudar geografia, tinha que estudar. Eu não tinha a mínima paciência para isso. Então eu arrumava a casa, fazia almoço e ía para cozinha e meu irmão estudando, feito um louco, falava e respondia, falava e respondia. Aí eu fazia a prova, eu tirava sete e ele tirava cinco. Ele ficava doente. Eu gravava tudo que eu tinha ouvido. Ele ficava doente; eu sou mais de gravar o que estou ouvindo. E se eu for obrigada a ler então, aí que não dá.

P – É interessante você falando. Você mostra uma resistência à leitura. Entretanto, quando você fala, apresenta várias leituras que você tem feito ao longo do tempo.

D16 – Mas aí não é uma coisa que você “tem que”, entendeu?

P – Entendi.

D16 – Por exemplo, o livro do mês é esse. Todo mundo tem ler. Você tem que ler, então isso se torna uma obrigação. A leitura fica chata até porque os livros não são interessantes. Tem livros que você tem que conhecer? Acho até que tem, mas assim, quando se torna obrigado, não sei se...por exemplo, se alguém tiver lendo e: “Compre o livro “Conversando com Deus”, é bom, não sei o quê...” não sei se eu iria ler, entendeu?

P – Mas aí você chegou a ele como, de que forma?

D16 – Eu gostei do título. E era o mesmo escritor que tinha escrito “Pais brilhantes”. Se você me perguntar de quem é, já não sei mais, não sou muito de gravar isso não. Gostei, passei para outras pessoas que era bom e tal.

P – Você faz o que nas suas horas de lazer?

D16 – Não tenho muito lazer não, P, cuido da casa, não tenho muito lazer. Gosto de escutar música, adoro dançar, mas meu marido não gosta e quase não vou. Não tenho muito lazer, lazer.

P – Você por acaso frequenta biblioteca?

D16 – Não.

P – Por quê?

D16 – Já trabalhei em biblioteca há muitos anos, mas, assim, frequentar, pegar um livro pra ler, não.

P – Fala um pouquinho dessa sua experiência na biblioteca. Era biblioteca da escola?

D16 – Era, trabalhei na biblioteca do Estadual. Eu tinha que ler algumas resenhas para classificar o livro, arrumar as prateleiras, essas coisas assim. Mas nunca me vi pegando um livro para ler. Trabalhei ali uns três anos.

P – O que mais da sua história de leitura ou algum fato ou alguma coisa que você tenha presenciado, enfim, alguma escola, como por exemplo, que que poderia acontecer na escola pra que aumentasse o número de leitores, como você vê a biblioteca da escola, fale um pouquinho sobre isso, por favor.

D16 – Eu acho que se esses concursos de poesias fossem mais assíduos, a biblioteca mais vivenciada, mais frequentada. Acho que essa hora, de primeira à quarta, que tem leitura de história, que tivesse de

quinta à oitava também, de acordo com eles, mas tinha que ter. Tirava uma horinha e aquele aluno ía ler, enfim, acho que é uma coisa mais atuante. Assim, buscar a biblioteca eu sei que é uma coisa chata, então que fosse agradável como uma aula de educação física, sabe? Esperam por aquilo assiduamente. Eu acho que deveria ser por aí, mais vivenciada.

P – Você acha que se na escola em que você estudou fosse assim, você teria lido mais?

D16 – Teria tido mais interesse, acho que sim. Eu não lembro, eu estudei no Estadual, que fosse à biblioteca. Eu acho que isso desperta bem o aluno. Não fazer daquilo um castigo, tipo: “Você está de castigo, vai para a biblioteca.” Isso não existe. Então, aquilo ali já é um castigo para ele, né? Não vai ser um lazer nunca.

P – Pelo que tô entendendo, você tá dizendo que a leitura para você tem que ter prazer.

D16 – É prazer.

P – Você não vê a possibilidade de associar a algo que não seja prazeroso?

D16 – Sinceramente, não. Eu não faria isso, porque “tem que fazer”. Até mesmo fazendo esses casos na faculdade. Eu não lia aquela apostila toda; eu passava a vista e fazia a análise que o professor queria. Então, tava pronto. Eu sou muito prática. Até porque, quanto mais eu leio, mais enrola.

P – Então, pra que que serve a leitura?

D16 – Pra você desenvolver seu raciocínio, a escrita, porque se você tem que fazer um resumo, tem que escrever, a sua atenção. Mas nem todos são iguais a mim, né, assim.

P – E aí, como é que você explica você dizer que a leitura é prazer, que você na escola fazia, quando algum professor, ou mesmo na faculdade, né, pedia alguma matéria que você fazia correndo porque você não gostava daquilo... do “tem que”, né, e fazia um resumo correndo e, ao mesmo tempo, você diz que se ele faz um resumo, ele melhora a escrita?

D16 – Mas se você puser uma coisa interessante, o aluno não vai querer ler?

P – Não sei.

D16 – Até uma situação-problema. Se você bota uma situação-problema, uma coisa que ele vivencie, ele não vai querer ler? Entendeu como, acho que é isso? Se o professor traz, pode até ter acontecido isso na escola também, um texto que interesse, ele lê, lê tudo com calma, entendeu? Agora, quando realmente não é prazer...eu vejo, posso até estar indo contra o que eu tô falando, mas eu vejo assim. Não me vejo lendo um livro porque tenho que ler. Não consigo ler. Acho que eu tenho que ter prazer, despertar alguma coisa e tento fazer isso com meu aluno. Se eu trago uma situação-problema, que ele não sabe nem o que eu tô falando, vou falar de joguinhos, de play station, sei lá, despertar alguma coisa.

P – E como é que faz, por exemplo, você constrói uma situação-problema, como é que você faz com eles na sala de aula?

D16 – Eu uso muito partes de problemas para que eles montem.

P – Como assim?

D16 – Frases, soltas, que levem a criar o problema. Daí eles criam o problema e copiam no seu caderno. E eles criam novos problemas em cima de um que eu só sabia de uma forma e eles acham dois, três. De acordo com a frase que ele coloca, uma na frente da outra e montam outros probleminhas daí. É um quebra-cabeça. Eu dou um problema e às vezes eles montam dois ali, entendeu? Isso foi uma experiência passada num curso que eu fui. Um exemplo que a professora deu, né, e eu achei maneiro.

P – Interessante isso.

D16 – E nunca tinha usado esse tipo de coisa. E é o que eu digo, às vezes a gente se dá conta que tá trabalhando isso e se você perguntar: “Ah, eu não, como vou usar isso, sou professora de matemática...”

P – Então você é uma professora de leitura?

D16 – É, a gente acaba utilizando, realmente. Não se dá conta que tá utilizando isso.

P – Sem dúvida. Tem alguma coisa mais que você gostaria de falar, situações, coisas que você por aí, que tem passado em relação à leitura?

D16 – Eu acho, assim, a criança de hoje em dia vem mais informatizada. Elas acham as coisas na internet muito fáceis, muito prontas. Às vezes, tá até além de você. Mas o que ela necessita mesmo, que tá com dificuldade, não sei, eu acho que se a gente tivesse professores de primeira à quarta série mais ligados, é isso? Professor bom, né, P? Acho que, não sei, no sexto ano a gente desdobra bastante. Acho que a gente pega muito criança...mesmo essa turma boa e tal, meio que perdida, não sei se é porque pegam as coisas muito mastigadas, não sei.

P – Não será a faixa etária não?

D16 – Imaturos? Não sei, pode ser. É, aluno do sexto tem dez anos. Agora a educação em casa tá sendo muito largada, é mais para a escola resolver, entendeu? Você recebe mãe que: “Ah, porque seu filho não tá fazendo isso?” E: “O que que a senhora acha que eu devo fazer? Não sei mais o que fazer.” Se a mãe não sabe o que vai fazer, o que você pode fazer, assim, como professor? Por um lado, estão vindo mais imaturos, por outro, mais informados. Às vezes meio perdidos, informados demais, mas perdidos nas informações básicas. Acho que o papel de professor, você não vai ser só professor, você vai ser mãe, educadora, é tudo. Acho que você vai aprender sempre. Aprendendo com eles, ensinando muita coisa, aprendendo outros tantos, cada um é cada um, cada turma é cada turma. Você não tem condições de agir da mesma forma em duas turmas, não adianta. Tem sempre aquela que quebra e tem o grupo diferente. Eu acho que você tem que estar aberto para isso. Eu sou assim e minha aula vai ser assim, acabou e ponto...tá ferrado, com certeza.

P – Ou seja, o que você tá me dizendo, pelo menos estou entendendo assim, que os desafios hoje são muito grandes.

D16 – Muito grandes e você está sempre à prova disso, entendeu? A gente recebe aluno que te testa o tempo todo. Até porque ele não tem quem agredir, vai agredir você. Então, até psicólogo você tem que ser, né?

P – E em relação à leitura, como é que você percebe que eles chegam à escola?

D16 – Eles lêem muito pouco. É o que eu tô te falando, informatizados. E a informática te traz tudo muito pronto, tudo muito mastigado.

P – Mas também não tem leitura na internet?

D16 – Você acha que eles vão para internet ler, P? Eles vão jogar. Acho que a maioria deles é só jogo. Agressividade, porque o jogo traz agressividade, entendeu? E eles querem botar isso dentro da sala de aula. É difícil. Às vezes é até chato quando você até para e: “Vamos ler isso aqui que tá no livro, colocar no quadro...” Eles não têm muita paciência para isso não. Tem que trabalhar muito, por isso que tô falando de primeira à quarta, já tinha que fazer isso. Aí chega no sexto ano e tem que ler um livro por bimestre. E ele não vai ler, ele não quer, não é interessante, não sei. Agora tem muita coisa que você vê falando, num professor de português, representar aquele livro num teatro, isso eles já gostam.

P – Será que é a abordagem, a mediação que se usa é adequada?

D16 – Tem muito professor que é, como é que eu vou dizer isso, que se preocupa muito mais com o conteúdo do que o ler e o escrever do aluno. Ele tem que saber sujeito, verbo, predicado, advérbio, passado, presente e futuro, classificação da fala e, na realidade, não sabe nem ler nem escrever. Eu tenho um filho que tá saindo agora da oitava série e a letra dele é péssima. Não escreve lé com cré. Eu só vi ele se interessando por uma leitura porque ia representar uma peça, os duzentos anos da independência do Brasil. Aí, eu vi ele lendo e decorando, entendeu como? Fora isso, ficou em dependência em português. Tirou 4,5 na prova. É um notão para ele porque só tira 2,0, 3,0.

P – Mais alguma coisa, D16?

D16 – Não, acho que não, falei muito. [].

P – []. Então tá, D16, agradeço muito. Sua ajuda foi preciosa.

D16 – Vamos aguardar o fórum, que vai ser muito bom.

Escola 2

P – O objetivo dessas entrevistas individuais é ficar sabendo, conversar um pouco sobre a sua história de leitura. E aí, eu quero começar por você fazer um retrospecto mesmo da sua história de leitura. E aí a gente vai fazer uma viagem no tempo. Vou pedir a você pra buscar na sua lembrança como é que foram seus primeiros contatos com a leitura. Se foi antes de você ter entrado na escola, se só foi na escola, quem é que foi o responsável por isso, se liam para você antes de ter entrado na escola, enfim, as lembranças boas e nem tão boas assim.

D17 – Bom, eu não lembro de ter...acho que meu momento de leitura mesmo, a experiência, foi na escola. Não me recordo muito, acredito que nem tenha sido muito incentivado. Eu lembro, até mesmo nas primeiras séries, nos primeiros anos, a tia, né, contando historinhas e tudo e eu gostava. Mas assim, a leitura mesmo, eu acho que não fui bem trabalhada. Eu, até hoje, tenho dificuldade pra ler. Sei da necessidade, mas, às vezes, né, só quando tem aquela...aquela necessidade mesmo, né, às vezes no

trabalho, que eu vou e leio. Às vezes alguém me fala de algum livro interessante e tudo, e aí, às vezes eu fico relutando porque aí tem o corre-corre, a gente vai acabando...como a gente não tem aquele hábito, a gente vai deixando. Eu acredito que eu não tenha sido incentivada nas primeiras séries. E aí, é por isso que eu venho trazendo essa dificuldade até hoje.

P – Bom, tem algum fato marcante, em termos de leitura, que tenha acontecido, de primeira à quarta, com você?

D17 – Gostei muito, mas não foi de primeira à quarta. Quando eu tava fazendo normal, que eu fiz aquele projeto, Ciranda de livros. Aí eu fui conhecendo, né, fazendo normal, conhecendo histórias e livros diferentes, interessantes. E isso me marcou muito porque a gente fazia...era final de semana às vezes, né, e faziam atividades relacionadas a determinado texto. Realmente eu gostei muito. A minha área é matemática e eu pretendia também realmente trabalhar leitura com os meus alunos. Realmente dificulta na interpretação. Nos problemas não tem uma técnica, você tem que saber realmente interpretar e aí...às vezes até livros mesmo, paradidáticos, em relação à matemática, de repente ía ajudá-los. E como eu tava na área de matemática, muitas coisas que eu vi, atividades de livros, eu não utilizei, né, que é mais trabalhando com literatura e língua portuguesa e fui acabando deixando de lado.

P – E aí, como professora de matemática, você trabalha leitura? Você disse que sabe da importância que você pretendia...pretendia por quê? Não conseguiu?

D17 – Não consegui. Eu recebi, esse ano, né, uma turma, uma das turmas muito difíceis, com dificuldade de pré-requisito. Eles gostavam muito de brincadeira; se você fizesse um jogo, eles se interessavam. Muita defasagem de conteúdo e aí a gente fica preocupado. Então, a gente tem, aqui na biblioteca, livros que eu iria trabalhar com eles, mas eu não consegui porque não teve tempo hábil para isso. Com a preocupação de reforço, não deu tempo pra isso. Eu preparava atividades em problemas, mas, aí, mesmo assim, foram poucos.

P – Como você trabalha esses problemas?

D17 – Às vezes eu peço para eles formularem, por exemplo, eu dou quais as operações que eu quero e eles formulam. Aí eu peço para eles formularem, resolverem e botam a resposta. Porque às vezes, eles pensam numa coisa e fazem outra. Às vezes eu também preparo um encarte de lojas de eletrodomésticos e tiro idéias também de livros, preparo xerox de problemas...mas eles têm muita dificuldade de interpretação.

P – Essa dificuldade se deve a quê?

D17 – () Realmente à falta da leitura, do hábito da leitura.

P – O que é que você faz, já que essa dificuldade se deve à leitura? Você desenvolve alguma técnica, como é que você faz? Você pede ajuda a algum outro professor?

D17 – No momento não, de repente eu tento reler o problema para eles, tento falar de outra maneira para ver se eles entendem. Não usei nenhuma outra técnica, não.

P – Mas você considera que isso é leitura?

D17 – Eu considero isso leitura.

P – Na sua disciplina, você considera outros momentos de leitura ou é só das situações-problema?

D17 – () Acredito que tenha outros momentos sim, mas aí, na situação-problema, a gente vê melhor porque se eles tiverem esse hábito, a interpretação ia ser mais rápida, até no exercício mais simples, né? que, às vezes, ao fazer, eles não entendem. Às vezes a gente pede uma coisa e eles fazem outra. Não leram o enunciado ou não entenderam. E aí, fazem errado.

P – Você vê alguma forma...como é que você vê, assim, que na escola isso poderia ser minimizado? O que pode acontecer na escola pra tentar superar essa dificuldade?

D17 – Acho que, em primeiro lugar, deveria ter, assim, uma atividade com os professores...de repente uma formação continuada, sabe? Como funciona, como dinamizar uma aula, né? Porque, às vezes, a gente quer e não sabe por onde partir, por onde começar e, de repente, fazendo isso, acho que vai surgindo idéias também porque não tem nada pronto. As idéias vêm surgindo através de uma dinamização e aí a gente consegue trabalhar também, né?

P – As atividades de formação continuada que têm acontecido têm ajudado você em relação a isso?

D17 – Tem ajudado. Em relação à leitura, eu não sei dizer...como a gente não tá muito acostumado, né? Até mesmo esse mundo de leitura, né, às vezes a gente nem foca para esse lado, foca mais para a disciplina, né, para ajudar. Em relação à leitura, eu não parei para pensar.

P – Você acha que você também é professora de leitura?

D17 – Eu acho que eu sou, mas não sei se eu realmente tô conseguindo passar isso. Bem que eu gostaria. Como eu falei no início, né, como eu não fui acostumada, não tenho esse hábito. De repente, eu não consigo passar isso para os meus alunos.

P – Então você considera que um professor, para trabalhar leitura, deve ser um leitor. É isso que você tá dizendo?

D17 – É isso que eu tô dizendo, isso ajuda muito. Você sendo leitor, você consegue incentivar. Você não sendo tanto, você vai mais básico, não busca muito além e nem tem muita noção do que você pode buscar. Você fica meio perdido.

P – O que é leitura para você?

D17 – Bom, leitura é você ver alguma coisa, né, às vezes até ler mesmo. Eu costumo brincar com os meus alunos que não adianta você juntar letrinhas, ver que é uma bola e não saber o que é. Leitura é você ver aquilo escrito e ver o que é aquilo, de repente, para que serve. Aí, eu fico falando para eles que leitura é você ler e entender. Em relação, assim, a minha disciplina, a leitura não precisa ser só ler; às vezes, num gesto, você consegue interpretar símbolos. Na matemática a gente usa muitos símbolos na leitura. Você tá vendo e tá entendendo. Então, eu acho que é isso: leitura é você ler e entender. Então, não precisa ser só, realmente a parte escrita. Às vezes um gesto também é uma leitura, uma expressão...às vezes a fisionomia, né, a expressão, pelo olhar a pessoa entendeu.

P – Olha só, você falou que o momento muito marcante, muito positivo na sua vida escolar foram as atividades de Ciranda de livros, no normal. No período da escola, teve algum momento que tivesse sido ruim, que tenha marcado você negativamente em relação à leitura?

D17 – Lembrando eu não tenho, mas eu também não tenho nenhum momento bom.

P – Com exceção da Ciranda de livros.

D17 – É, não me lembro. E sempre tive muitas dificuldades na língua portuguesa, então, eu...não tem nada que tenha me marcado.

P – Nem positiva nem negativamente.

D17 – Não.

P – Você entrou para o curso de graduação em matemática. Como é que foi isso?

D17 – Aí foi muito pior. Pior em relação a tempo porque eu trabalhava de manhã, de tarde e ia para a faculdade à noite. Então eu não tinha muito tempo, até mesmo para me dedicar ao trabalho e aos estudos. Então, era um corre-corre na faculdade, estudava para tirar nota e não tinha tempo hábil para estudar. Então foi realmente complicado. Graças a Deus fiz e não consegui ficar devendo nenhuma matéria. Foi difícil por falta de tempo.

P – E depois que você terminou a faculdade, em termos profissionais, você já era professora, não é isso? Você é professora há quanto tempo?

D17 – Vinte e um anos.

P – O que aconteceu com você em relação à leitura? Você passou a ler mais, você continuou da forma como você estava, você passou a ler mais livros técnicos, você passou a ter outro tipo de leitura, como é que é isso? Fala um pouquinho, por favor.

D17 – Depois de eu ter me formado, aí vem a disciplina de matemática, que é complicadíssima porque os alunos já vêm com aquela idéia de bicho de sete cabeças. Eu procurei, através da leitura e busca de livros, coisas diferentes pra poder incentivar meus alunos, né, a tentar mostrar que matemática não é bicho de sete cabeças. Aí eu procurava desafios, procurava, vamos supor, num determinado conteúdo, a dificuldade. Procurava outras maneiras pra incentivá-los, pra que eles pudessem entender, né?

P – E você procura onde?

D17 – Em livros.

P – Que tipo de livros?

D17 – Livros didáticos, procuro a parte de desafios ou atividades diferentes e relacionadas àquele conteúdo, jogos, tenho algumas coisas em casa. Às vezes faço com que eles preparem também para tentar animá-los nisso. Uma vez a gente fez mesmo uma atividade...vamos supor, tabuada. Deve cobrar tabuada? Mas é importantíssimo porque o raciocínio vai mais rápido. E aí a gente fez a atividade que eles mesmos montaram. Por exemplo, a gente dividiu, um grupo ia fazer trilha, o outro, bingo de tabuada, o outro, jogo da memória, e assim por diante, porque era uma forma deles trabalharem, suprir essa defasagem. Então, era isso que eu tentava fazer. Trazia jogos para que tentasse melhorar.

P – Você considera que você precisa de leitura para dar aula?

D17 – Ah, sim.

P – Que tipo de leitura?

D17 – Bom, leituras técnicas, né, agora, também, através da internet para fazer algumas buscas...acho que é isso.

P – Você considera que há na internet a leitura?

D17 – Claro, há leitura, buscar também...claro, você encontra coisas não muito sérias, mas também coisas interessantes.

P – Como é que você vê essa relação de internet e leitura? Em relação a você e em relação aos alunos?

D17 – O meu momento da leitura na internet é mais para mim mesmo, para que eu possa, né, de repente, ver algum conteúdo de algum jogo, né, para dar em sala de aula. Por enquanto, eu não estou trabalhando a internet com os alunos na escola ainda. Em algumas escolas não tem isso não, então a gente não tem feito.

P – Mas eles, alguns deles, acessam a internet, é isso?

D17 – Sim.

P – Mas você não percebe alguma atividade que eles façam?

D17 – Por enquanto, não. Na escola municipal há muita distância, né? Tem aqueles, realmente, que tá muito por dentro, no seu computador, muito entendido. E tem aqueles que não. Então, você vê que a realidade ainda é muito distante.

P – Não tem laboratório, né?

D17 – Tem laboratório, já tem até instalada a internet, mas volta e meia dá um probleminha. Eu ainda não usei com eles não. No laboratório tem jogos no computador que a gente pode usar, de matemática, mas em relação à internet, por enquanto, não.

P – Você disse que entra na internet para pesquisar suas aulas. E seu acesso à leitura, atualmente, é só para a vida profissional?

D17 – Às vezes também religiosa. Leio também, mas realmente, muito pouco.

P – E quando você tem acesso, seja pra vida profissional, seja pra vida religiosa, normalmente, como é que você chega a essa leitura? É alguém que indica, vai na internet e pesquisa...como é que é isso?

D17 – De repente eu mesma vou na internet e pesquiso. Gosto muito, às vezes, dessas mensagens que vêm do MSN, coisas de vida mesmo, de ânimo, né, passar para outras pessoas, acho que isso é uma forma de leitura.

P – Você percebe que seus colegas lêem? Vocês conversam sobre leitura?

D17 – É, às vezes sim, mas é pouco, muito pouco.

P – No geral é o quê? Que tipo de leitura?

D17 – Às vezes é um comentário mesmo, né, na escola, de alguma atividade que o professor fez, né? Às vezes, também é falado sobre filmes, que também é uma forma de leitura, mas eu fico mais por fora.

P – Você atribui isso a você ou aos seus colegas?

D17 – Eu acho que sou eu mesmo, talvez eu tenha que mudar. Na disciplina de matemática, às vezes os alunos cobram: “Ah, professora, a senhora não leva a gente na sala de vídeo!” A minha preocupação com conteúdo é, às vezes, tão grande, do que ir para a sala de vídeo assistir a filme. Às vezes, uma coisa que não tenha a ver com o meu conteúdo, não é muito válida. Tenho que assistir primeiro para poder levar. Então sou uma que não levo, não levo muito. Uma vez eu fiz com eles, tenho uma fita em casa do “Donald no País da Matemática.” E falando sobre a matemática. E depois eu peço que eles façam um redação sobre o que eles entenderam...isso foi tão legal. O que eu achei complicado foi a linguagem do Donald, como ele fala, aquela linguagem de pato, tem horas que não percebe direito. Mas foi uma atividade boa. Então é isso. Tem hora que eu não consigo ver, assim, atividades relacionadas a minha área e acabo deixando, preocupada com o conteúdo.

P – D17, o que faz nas horas de lazer?

D17 – Preparo aula []. Geralmente é isso mesmo e fico preocupada com as aulas. Não tenho muita atividade de lazer não. Mesmo em casa, tô com a tv ligada, que é uma companhia também, e fico agitando as minhas coisas, fazendo plano de aula. E sou aquela professora que prepara aula no caderninho, deixo tudo registrado. Tem dias que a gente se atropela, né, um monte de livro e, de repente, não sai aquela aula, né? Então, minha hora de lazer eu não tenho muito não.

P – Tem alguma coisa em relação à leitura, da sua relação com a leitura ou da leitura em geral que você queira falar, que você acha que não foi tocado, você esqueceu ou não motivei você a falar? Alguma coisa que tenha escapado em relação à escola?

D17 – Não.

P – Você falou dos professores. E a escola como um todo, como é que ela poderia incentivar a leitura? Como você vê a escola ideal, essa escola, por exemplo, essa escola aqui onde você trabalha? O que você acha que essa escola poderia ser muito boa em relação à leitura?

D17 – Já falei, né, da formação continuada, pra trabalhar com os professores, né, incentivando, mostrando esse lado da leitura. De repente, os próprios colegas, através das experiências, poderiam trabalhar. Em relação a minha disciplina, não vejo diferente. De repente, pode ter uma experiência boa e eles trabalhando essa parte, mas, às vezes, não tem esse momento de troca. Esse ano nós tivemos coordenação de matemática e eu já achei que começou a melhorar. É um momento na semana que a gente se reúne e fala sobre a disciplina, sobre alguma atividade que tenha que fazer ou um projeto. É uma forma de conhecer também, como o outro trabalha e, de repente, continuar isso. Você passa o seu jeito de trabalhar e ajudando na leitura.

P – Mais alguma coisa, D17, que você gostaria de falar?

D17 – E através dessa coordenação de matemática, você tem alguns cds que você pode encomendar, né? É uma forma também de se trabalhar a leitura, tem determinados conteúdos, é uma forma também de incentivar a leitura. E, mesmo assim, esses jovens, de repente, contextualizar, porque, por exemplo,

eu gosto de trabalhar jogo, fazer com que eles também aprendam com aquilo que eles fizeram, contextualizar aquilo que se trabalhou de forma concreta, que não é só uma brincadeira.

P – Mais alguma coisa?

D17 – Eu acho que não, P.

P – Muito obrigada. Você foi de muita ajuda para mim. E agora a gente volta a se encontrar no fórum. Obrigada.

D17 – De nada.

Escola 2

P – Você poderia me falar, por favor, sobre a sua evolução como leitora ao longo da vida? Se antes de você ir para a escola, se alguém já lia para você, se você já tinha contato com a leitura, se não, se você começou a tomar contato com a leitura na escola, enfim, como é que você vê, olhando seu passado, você vê esse passado de leitura?

D18 – Na minha casa as pessoas sempre gostaram de ler. Minha mãe sempre leu, sempre gostou; meu pai sempre leu muito jornais, livros e, apesar de eu não lembrar deles contando histórias, assim como a gente costuma fazer hoje, mas eu lembro de ter livro por perto, de fácil acesso a livros. Mas, na adolescência, não só dentro de casa, eu via sempre livros. Eu tinha amigos que gostavam de ler e às vezes a gente ouvia eles falarem dos livros e lia para poder entender o que eles estavam falando, para poder entender, participar das conversas que havia e eu me lembro de livro desde cedo na minha vida, de jornal, de filme, de texto, assim, sempre tinha. E depois, no colégio, a gente sempre pôde ler. Lembro de sempre ter acesso ao livro, da biblioteca ser um lugar legal de ir. Mas a biblioteca que eu ia era a do colégio, não me lembro de ir às bibliotecas públicas; eu me lembro disso na adolescência. Lembro de troca de livros entre amigos.

P – Colegas de turma?

D18 – De turma, de série, do bairro, apesar de como morava no centro e o colégio-foco era o estadual, as pessoas que eu conhecia eram praticamente todas de lá; mas todo mundo gostava muito de ler. Foi uma época politicamente muito interessante. As pessoas falavam muito de política e sempre mostravam o jornal pra gente. Eu tenho lembranças de texto sempre por perto.

P – Quando você entrou na escola para ser alfabetizada e depois, no período de primeira à quarta, você se lembra de algum momento marcante em relação à leitura?

D18 – Eu tenho uma memória relativamente razoável desse período. Eu lembro, P, das histórias que contavam dentro da nossa sala de jardim.

P – E como é que era isso? []

D18 – Olha, isso até me emocionou. É emocionante lembrar disso. Eu lembro que eu era criança pequenininha.

P – Como era o nome do colégio?

D18 – Era o Estadual, lá atrás, perto da cantina. Aí, apagavam todas as luzes da sala, a gente ficava sentada no chão, aí, daqui a pouco, acendia outra luz e começava a história da formiga; da formiga eu sei que era um inseto que se perdia na neve. Eu lembro até das imagens do livro e das histórias que elas contavam. As professoras eram excelentes; eu lembro que elas deixavam mexer nos livros, de livros que a gente construía com giz de cera.

P – O que vocês ilustravam?

D18 – É, é muito legal isso. Era um formiga que se perdia na nevasca, sabe? Tinha umas músicas pelo meio do caminho e alguém tinha que salvar a formiguinha, de tanta aflição que pensava naquela formiga coberta de neve sem ninguém saber que ela tava ali. Foi um momento muito bacana. Acho que é por isso que eu gosto tanto, que eu ainda me lembro, né? E lembro a gente ilustrando e lembro-me do livro nas mãos da professora, eu lembro bem disso. Conforme as séries foram avançando, assim, eu acho que o livro ficou uma coisa mais formal, sabe? Perdeu essa magia, assim, que cercam as histórias infantis e tal; ficou uma coisa meio que ler para a nota, assim, parte da avaliação, assim, não me lembro, não sei se chegou a ter um momento em que o livro pudesse ser, já no fundamental, na primeira fase, na segunda, assim, de um laboratório de leitura onde a coisa fosse mais leve. Mas eu lembro sim que, na pré-escola, a pré-alfabetização, o livro era um grande barato. A hora do livro era um grande barato. E alguns livros; me lembro de “Xisto no espaço”. Foi o primeiro livro com muito texto que eu consegui ler. Lembro que, quando eu acabei de ler, eu pensei: “Pôxa, eu dei conta.”

P – E você tava em que série, você se lembra?

D18 – Francamente, não me lembro, talvez no primeiro ano da fase fundamental, o que a gente chamava de terceira série primária. Mas eu lembro que foi um livro que eu li e gostei e eu consegui visualizar o ambiente do livro. E gostei porque foi uma vitória pessoal porque era um livro com muito texto e pouca ilustração. E foi o primeiro que eu tive contato com esse perfil. E eu pensei: Nossa! E livro era uma coisa muito bem-vinda lá em casa. Cada livro que a gente lia todo eu dava pra papai e fazia aquela cara de satisfação porque ele dizia assim: “Minha filha está lendo.” Que ele gostava de ler, achava ler fundamental. E, assim, até meus irmãos, que não estudavam muito, que não foram para a universidade, todos eles gostam de livro. Eu tenho um irmão que é fanático por biblioteca e, no entanto, fez até o fundamental. Uma pessoa super simples e tal, mas lê de tudo: Saramago, filosofia, por puro prazer de contato com livros assim.

P – Então você atribui a sua história de leitura muito mais a sua casa do que à escola, é isso?

D18 – Bom, eu acho assim, participação das duas. Eu acho a escola fundamental pra estabelecer esse elo da gente com o livro. Na escola eu pude ver variedade e eu tinha o respaldo do professor para entender até o que tava sendo lido, pra orientar no que era possível ser lido até a minha faixa etária. Então eu achei, assim, na minha experiência, em particular, a escola me ajudou muito a aprender a ler e a gostar de ler e, assim, é um ambiente onde tem muito livro, né, P? Mesmo os que a gente não quer ler. Então, você está o tempo inteiro. Agora, com certeza, a alegria da leitura em casa... minha mãe lê

muito até hoje; meu pai leu muito a vida inteira; me lembro muito dos dois lendo sempre, isso era fundamental.

P – E a leitura que vocês faziam em casa, com seus pais, era só de livro?

D18 – Sim, normalmente sim. Eu tenho a impressão que, na minha geração, o livro era o ambiente da leitura, digamos assim. Eu não me lembro dessa construção dessa forma de ver texto como a gente vê hoje. Textos nessa dimensão mais ampla e falo de textos, mas, na minha época não, eu tenho a impressão que o livro era o lugar, assim, era o lugar do texto, o livro, a sala, a casa da gente.

P – E quando você entrou para o segundo grau, teve alguma leitura ou algum professor, alguma situação na escola? Porque em casa já está muito claro como é que era. Na escola ou fora da cidade, não sei, que tenha marcado você.

D18 – Você sabe, eu fiz normal, né? Normal tinha leitura, muito texto e não me lembro de nenhum livro específico, que engraçado, né, P? Eu me recordo do meu jardim. Eu acho que estava com os olhos mais grudados na sala. É aquilo, eu acho que me deslumbrava de tal ponto que eu, assim, olhando as coisas, assim. Eu me lembro de você, com certeza, você foi uma pessoa que me ensinou muito a ler, a escrever, às vezes até assim eu pensava: “O que é que ela tá lendo ali que eu não consigo ler?” Você foi uma pessoa muito importante na minha formação, fico muito feliz por poder te dizer isso. Já disse, mas eu sempre fico muito feliz em dizer. Ana Lúcia, de geografia, porque ela sentava sobre a mesa, sabe, e falava de textos. E dava uma aspecto mais político e eu gosto muito disso, né, assim, ao texto; Léa Lippi, são pessoas, assim, que eu sempre me lembro. Léa Lippi trazia textos que sempre nos remetiam a reflexões e eu gostava disso, mas livro específico eu não me lembro nesse momento.

P – Sim. Mas existe, pelo o que você tá falando, uma ligação com a leitura, né?

D18 - Muito, muito grande. Eu acho que dei muita sorte. Toda a minha formação, até antes da escola e, depois, toda a minha trajetória de escola, as pessoas que trabalhavam comigo foram todas ligadas ao texto, que na minha experiência pedagógica eu não vejo tanto. É tudo mais apressado, entendeu? Assim, eu acho que essa geração de professores com os quais eu tive contato eram pessoas que tinham mais intimidade com o texto. Eu acho que elas contribuíram nesse sentido pra mim. Comigo, na minha formação, no meu gosto e no meu trabalho. Hoje eu vivo de texto, né? Literalmente de texto, né? Então, assim, o meu trabalho com a alegria que eu tenho de quando eu acesso um texto de que eu tenha que compreendê-lo, de lidar com ele, de gostar, de sentir intimidade com o texto. A minha trajetória profissional não teria sido a que foi se eu não tivesse tido essa formação, essa forma de colaboração, entendeu? Família e escola, com certeza. Isso eu me lembro sim. Normalmente, as professoras que tive, principalmente as das humanas, eram pessoas que tinham muita intimidade com o texto e esperavam que a gente alcançasse isso. Estavam sempre buscando isso na gente. Eu me lembro bem.

P – Você falou que os professores atuais, de sua geração atual de professores é apressado, como é que é isso? [].

D18 – É, eles são apressados. Eles passam sobre o texto, eles têm uma relação superficial.

P – Eles, professores, ou a relação ensino-aprendizagem?

D18 – Eu acho que uma coisa acaba que se desdobra sobre a outra. Por exemplo, eu vejo assim, no meu cotidiano, se eu preparasse um texto qualquer. Isso vai ficar esquisito porque vai gravar, né? Mas, deixa pra lá. A meu ver, sei lá. As pessoas estranham quando a gente tá com um livro. Aí perguntam: “O que você tá lendo, por que você estuda tanto?” “Ué, tô lendo, eu vou dar aula!” Lá eu tô com o normal, com filosofia, né? Mas a minha formação é história e é por conta do mestrado que eu tô dando aula de filosofia. Só que eu acho que um mestrado não dá conta de me dar um suporte para lecionar filosofia. E aí eu fui ler algumas coisas, me apaixonei e aí entendi que era hora de pensar em mudar. E aí, obviamente, eu tô sempre com um texto, um livro de filosofia na mão. E eu percebo que as pessoas ficam assim, é...

P – Que pessoas?

D18 – Os professores com os quais eu trabalho, meus colegas. Porque os outros eu não chego a pensar sobre isso, porque eu não sei a formação deles, então eu não chego a pensar. Nunca me parei para pensar nisso. Eu estranho isso é entre colegas: “Por que você está com livro?” “Nossa, você tá sempre com livro, né? Para de ler e escuta aqui um instante! Não te cansa?” Assim...e até mesmo na nossa prática. Eu, uma vez, vi um negócio...P, eu preciso esquecer que tá gravando para falar mais à vontade.

P – Fique à vontade.

D18 – Não vou falar nome, não é ético e nem é a intenção, mas, enfim, uma vez eu tava numa orientação, numa reunião pedagógica e tal, e a gente discutindo a questão da leitura. Porque, apesar do próprio funcionário da educação ter se desvinculado disso ou nunca ter se vinculado, não sei explicar, que eu não tenho esse dado, é a preocupação central, é esse desgaste com esse processo de leiturização, não sei se poderia chamar assim, coisa que eu não entendo bem. E aí, um debate caloroso sobre mais presença de livro em sala de aula, mais presença de gente na biblioteca, uma relação mais didática com a prática no interior da biblioteca, fica aquele monte de livro e a gente entra e sai sem saber bem nem o que vai pegar. E, normalmente, quem cuida da biblioteca é um professor que tá doente, que às vezes nem é alguém do apoio. E aí, se for dar um jeito, traz livro para sala ou melhora o ambiente da biblioteca...lá pelas tantas, uma orientadora falou assim: “Gente, vocês têm uma coisa com livro, sabe? Livro não é assim como única coisa, enfim.” Gente, às vezes a gente quer dar um presente pra pessoa, gente. Aí, eu falei: “Mas livro não pode ser um presente? Livro não pode ser uma alegria? Livro não pode ser transformado em uma aula alegre? Livro é muito melhor que outros presentes. Melhor, muitas vezes, que um perfume, uma caixa de bombons, enfim.” Então, a minha geração, e aí eu tô generalizando, é um risco. E aí que peço desculpas aqui, são observações muito minhas, mas a minha relação com a geração de professores, mesmo meus colegas e tal, eu acho que isso se perdeu um pouco, esse gosto pelo texto. O gosto pelo texto e não o trato didático do texto, entendeu? Eu cobro os textos nas provas, eu vejo que as pessoas pedem que a gente trabalhe mais com

o texto, eu vejo que as pessoas reclamam o tempo inteiro que falta texto, que as pessoas têm noção da importância dele na formação do aluno. O que eu tô dizendo a você é que eu tenho a sensação, cá no meu universo bem reduzido, de que essa geração de profissionais de educação perdeu um pouco da intimidade com o texto. Eu vejo isso um pouco se refletindo na nossa prática e no trato dos alunos com o texto.

P – De que forma você vê?

D18 – Os alunos veem de uma forma penosa o texto, o livro de maneira descuidada, coisas que eu vejo nos meus filhos. Dá vontade de rabiscar, de fazer com pouco cuidado, a leitura rápida, não querendo perder tempo, como se aquilo fosse prender de forma que se perdesse alguma coisa, enfim. E aí, eu também não sei se é em função também de toda essa estruturação tecnológica. Outro dia, me falaram de um novo aparelho que nele cabem 400 livros e que você pode ler dali, enfim, e isso tudo, inclusive, essa questão tecnológica. Preciso pensar no impacto dela sobre a leitura. As pessoas, quando vêm a gente falar que gosta de texto, que guarda livro em casa, falam: “Nossa, mas que coisa mais antiga!” Eu ainda sou da geração do livro guardado, mexer quando quiser ou não mexer, mas só olhar. Nossa, e aquele livro tal e tal, sobre isso e isso...

P – Deixa eu entender melhor isso que você tá falando aí em relação ao professor e à leitura. Será que eu posso entender que você tá dizendo que o professor, não sendo leitor, não tem condições de desenvolver leitura?

D18 – Eu não vejo como. Ah, eu acho que, cá entre nós, na minha santa ignorância, é um trato muito especial a construção pelo gosto do texto. E isso é uma coisa que você pode gerar no outro, com certeza, mas eu acho que precisa ter; é como se você educasse alguém sem ter educação, assim, grosseiramente falando, que é lógico que eu sei que o ser humano é muito elástico, inteligente, muito hábil e, dependendo das condições que se coloca e das urgências, enfim, do encaminhamento que a vida toma, a gente se vira em três mil, claro que sim, mas eu digo assim: é mais difícil você dar o que não tem, eu não vejo como. Tem coisas que eu não consigo desenvolver nos meus filhos porque eu não tenho e tem coisas que não consigo desenvolver nos meus alunos, que eu não tenho. Então, assim, eu não consigo imaginar um professor despertar, o pai, a família, enfim, o gosto da leitura em alguém sem que ele previamente não tenha isso minimamente, estruturado nele mesmo, entendeu? Porque o livro não vai estar presente, o texto não vai estar presente, a leitura não vai, a leitura conjunta que é o momento... não tenho nenhuma formação nessa área, tô falando amadoramente, mas tenho uma leitura conjunta da qual eu me lembro, dessa que eu te falei que eu lia com meu pai ou que eu lia pra ele, de longe, compartilhava e que eu lia com você e que eu quis saber o que você lia, essa relação entre leitores e possíveis leitores, essa relação, na minha cabeça, ela é fundamental. Assim, comparando muito mal como é a minha relação com a tecnologia, então, eu não consigo programar, não sei de que maneira hábil porque esse texto eu não tive acesso, não cresci com ele. Então, às vezes, olho para minha filha e falo assim: “Marina, corre aqui, mudou!” Assim, uma besteira no que é um texto, mudou a interface de um programa lá que eu uso, na internet. Aí tinha um comando lá que tinha direitinho,

sempre. No dia que a interface mudou, eu paralisei. Aí, eu falei: “Marina, chega aqui um instante...” e ela achou uma indicação da mudança que tinha sido ocorrida no meio daquela confusão: “Gente...como, mamãe, você não viu isso?” E abriu o que eu precisava, ou seja, uma forma de leitura muito rápida que ela desenvolveu porque isso é bem típico da geração dela. E ela tem acesso a isso o tempo inteiro e até pelo fato de eu precisar dela faz com que ela tenha uma relação com aquilo, de ter que estar lendo o tempo inteiro aquilo. Então, por exemplo, eu não tive acesso a esse texto, então, isso para mim é truncado e eu faço cursos de seis meses e aquilo não entra na minha cabeça. E ela viu e achou fácil. Eu acho que isso também acontece com a leitura. Eu não consigo imaginar alguém que não goste de ler conseguindo despertar alguém que tá iniciando isso, esse gosto. Ele pode dar a sorte de encontrar outras pessoas e, em outro momento, isso desperte nele e eu até consiga dar conta disso posteriormente. Tudo bem. Mas, assim, isso sozinho pode haver, pode, mas eu acho difícil até pela minha experiência, não sei. Talvez você escute outras que tenham, outras coisas para falar que contribuam para você pensar melhor nisso, mas, na minha cabeça, uma pessoa que não lê não consegue passar para o outro o gosto da leitura. Não é nem a importância da leitura porque você convencer o sujeito que a leitura é importante é mole, P, você precisa ler porque é importante. Quando você lê, você escreve melhor, você se informa, se intera do mundo, você conhece outras culturas. Esse discurso prontinho você acha, P, e repete fácil. Agora, o dom da leitura, não vejo como. Por exemplo, eu tenho a minha filha miúda, Isabelinha. Isabelinha ainda não lê, ela tem condições especiais, etc. E eu faço questão porque eu acho que tem que conviver com o livro cedo para gostar de ler. Aí, outro dia, achei o maior barato, eu deixei uns livros na cama que eu ia ler uma historinha, mas, no meio da confusão, não deu tempo. E Isabela tava quase dormindo e o livro tava perto dela. E, antes dela deitar, ela deitou no travesseiro e abriu o livro, sabe? E foi quase enfiando o livro na cara. Olhou uma três gravuras e dormiu em cima do livro. E eu fiquei pensando assim: Ela nem lê, mas antes de dormir ela vê qual era a ilustração que tem no livro que tava ali, pertinho. Marina gosta de ler livro. Quando ela pega...mas a escola tem uma importância muito legal. Por exemplo, eu não tenho tempo de estar com ela na biblioteca, tô trabalhando o dia inteiro. Aí, Marina traz livros da escola que a escola propõe, aí, como ela sabe que eu gosto de ler com ela, aí ela fala: “Mamãe, olha o livro que eu trouxe, vamos ler, mãe?” Hoje veio livro, tenho que ler. Então, ela me avisa e, independente do exercício que tem que fazer com o livro, eu levo também para as duas porque levo sempre também em função de dinheiro, posso comprar os livros que eu gostaria de comprar para elas, então eu aproveito tudo que chega da biblioteca, de feira, enfim. Agora isso me preocupa porque vejo muita gente que trabalha com o texto sem essa relação íntima com o livro e a leitura.

P – Baseado no que você falou, a gente poderia entender que essas pessoas, esses professores, esse olhar para a importância para a leitura tem a ver com o que você chamou de entender a leitura é importante, mas não ser leitor.

D18 – É.

P – Será que é isso?

D18 – Eu vejo que eles recomendam livro. Então, vou te descrever uma aula numa biblioteca hoje, das escolas que eu trabalho. Eles marcam a biblioteca e, normalmente, me chama a atenção porque sou mãe também, né? Fico pensando no que seria uma aula na biblioteca e o que eu gostaria de ler para a minha filha, enfim. E aí tem assim, uma estante com uns livros de quinta série, de história. Aí, é dito assim: “Escolhe um que vocês gostam.” Então, tá tudo embolado, não está separado por título, entendeu? Não há uma relação orgânica, íntima, próxima com aquilo. Então tem um monte de livro empilhado assim: Lá vocês vão escolher e cada um vai sentar num cantinho e vai ler. Aí, depois, vocês vão fazer um texto para mim. Sabe, a gente vê muito isso, P. Eu trabalhei em três escolas, eu vejo muito isso: “Aí depois, vocês vão fazer uma redação para mim sobre o livro.” O livro não passa de maneira clara por eles, é rápida, muito impessoal e para dar conta daquela avaliação, daquela redação de tantas linhas.

P – Você falou muito da relação do professor com os livros, da influência que seus colegas tiveram no seu gosto pela leitura, pela ampliação da leitura e, quando você chegou na faculdade, isso persistiu?

D18 – Traçando o perfil da faculdade que eu fiz, apesar de ser pública, era à noite e para o público que chegava depois de um dia de trabalho, né? Eu acho que o professor nos poupava um pouco, assim, de exigir demais. Eu me lembro que não era muito íntimo não, era rápido, P: “Tem que ler o texto, de tal a tal.” Muita xerox. Há um tempo atrás, eu vi umas coisas da graduação. Eu tinha muita xerox e pouquíssimos livros na graduação. Na pós-graduação, que foi uma trajetória mais tranquila, eu já trabalhava num horário melhor e em melhores condições, pude estudar com mais tranquilidade e é que eu consegui ler. Afinal de contas, o que eu gostava de ler e, assim, comprar os livros que eu queria ler e direcionar o que eu queria conhecer e tal. Mas, na minha graduação, eu lembro de duas caixas enormes de xerox, fragmentos de livros e, assim, pouquíssimos livros comprados. Agora, me parece que isso tinha a ver com o meu perfil de aluno, né? Trabalhava aqui em dois empregos, chegava em cima da hora no Rio e muito cansada. E a grande maioria era assim. Ou eram muito longe do subúrbio ou eram de outras cidades. E tudo corre muito rápido à noite, não me lembro de ir à biblioteca; as aulas eram rápidas, parecia que as aulas eram menores, enfim, não me lembro de ter mergulhado, assim, de maneira mais efetiva no livro, nas leituras. E eu saí da faculdade com uma sensação muito ruim de que tinha uma defasagem de conhecimento muito grande, muito ruim. E eu acho que até isso que depois começou a me incomodar porque me dava insegurança para trabalhar e que me fez voltar a estudar. Não só pelo gosto do estudo, porque eu achava que eu não ia sobreviver com o que eu trouxe do trabalho, entendeu? Assim, fazer concurso, eu tava com uma matrícula só, então eu achava que eu tinha que voltar a ler e aí, na pós-graduação, não tinha mais esse negócio de muita xerox não. Várias horas de um só autor, um tema, sabe, eu acho que foi ali que eu me formei. Nesse momento que eu me senti formada, antes, não.

P – E você teve alguma leitura que fosse mais presente para você, que marcasse, ou algum professor, alguma situação?

D18 – Eu fiquei muito impressionada com marxismo, a gente é trabalhador, né? Coisas que eu não me lembrava direito, da minha época de graduação porque era tudo corrido para mim; só tirava os conceitos, o lado bonito, poético, mais humano, enfim, do marxismo eu fui ver ali e aí sim, eu vi. Uma vez eu até te falei que eu fiquei muito impressionada com Gransci, não só a filosofia dele, com a estrutura teórica que ele desenvolveu. Mas, nesse momento, eu pude saber mais dele. Eu acho que, nesse momento, eu aprendi a ler, como se fosse um baile de debutantes, sabe, vendo uma trajetória, crescendo, crescendo. Quando eu acabei o mestrado, eu falei: Eu aprendi a ler, ler mesmo! Eu fico emocionada. Aí eu aprendi a ler.

P - Como é que é isso na sua vida profissional?

D18 – Não chega a ser muito bom não, dá um pouco de frustração. Porque há um esvaziamento disso, eu acho que cheguei tarde, entendeu? Tenho essa sensação e fica difícil compartilhar porque assim eu não chego a compartilhar o que eu demorei tantos anos para construir. Olha, tô com quarenta e cinco anos. Eu não sinto o ambiente ainda, eu não sei, não sei também se é o cansaço, maluquice. Às vezes eu tinha vontade, P, de ter tempo para selecionar trechos dos mais efetivos, os mais tocantes, mais fortes, assim, trabalhar com eles direto no autor, mas isso não dá para fazer. Até aqui no ensino médio, no normal, então isso me frustra um pouco. No ensino fundamental é mais difícil ainda porque ali não cabe.

P – Por que não cabe?

D18 - Ah, eu sinto dificuldade na linguagem. Colocando para você que eu ainda tô aprendendo a ler, tá? Eu sei porque hoje consigo ler. Não tô falando para você que eu dominei, isso não. Mas, às vezes, eu me pego com esses textos na mão e eu tenho que parar, respirar fundo, sair de perto e voltar, pegar alguém que leu e ver as impressões, e depois retornar, ligar para alguém que conhece aquilo.

P – Você não acha que isso é natural não? Todos somos assim ou você acha que é só com você?

D18 – Às vezes eu acho que é natural, mas enquanto a gente dura, a gente tá se formando como leitor. Eu acho que esse processo de construção do leitor é algo que nunca acaba, assim, *ad infinitum*. Não tem uma maturidade na minha cabeça, não dá para chegar e dizer: Ufa, né? É uma construção árdua, mas, pelo menos é uma alegria agora, entendeu? Não é mais uma atividade acadêmica, escolar, questão pedagógica ou poder dar uma aula ou dominar vocabulário. É um prazer agora entender um termo e mergulhar nele e conseguir usá-lo nos meus textos. É um grande barato. Ler é uma viagem muito legal. Sem retorno. Se a gente tiver a oportunidade de entrar nela, enfim, vai sempre. No ensino fundamental eu sinto dificuldade porque fico insegura de estar escapando porque, também, de que adianta falar sem se comunicar, P? De que adianta eu ficar enlouquecida de compartilhar coisas que só eu estou ouvindo. Uma vez, eu tava dando aula de história e eu tava no *lato sensu* ainda. Eu tive uma aula sobre o final do tráfico negreiro no Brasil e a aula foi um nó. Eu saí da aula com enxaqueca, angustiada porque não tinha entendido nada. Comprei o livro da professora, li, mas aquilo eu não dei conta. Aí, um dia, eu tô dando aula numa sétima série, e fui explicar o fim do tráfico. Comecei devagar, quase parando. Aí, me empolguei, expliquei, expliquei e comecei a falar da aula sem

notar...falei, falei e aí, quando me toquei, eu falei sozinha: “Gente, eu entendi! []. Meu Deus, eu entendi!” Dentro de uma sala de sétima série, P, isso não faz sentido, né? Eu tinha que ter dado conta disso, antes ou depois, mas não ali. E aí eu entendi e falei comigo: Tá resolvido, eu posso voltar que vou passear sobre o tema com mais tranquilidade. Mas eram umas crianças, né? [] Tem essas coisas, foi bom para mim.

P – Voltando para o professor em sala de aula, continuando na sua sala de aula, você acha que a leitura, ela faz parte do seu cotidiano como professora, na sala de aula?

D18 – Faz arduamente.

P – Como é que é essa história de arduamente?

D18 – []. Houve um desgaste muito grande dessa relação entre as pessoas e o livro, entre a escola e o livro. Vou te dar um exemplo. Eu trabalho numa escola, obviamente não vou citar o nome, que o livro não pode ir para a casa. E aí eu não tenho nem como, aquele basicão, de mandar o sujeito fazer exercícios baseado no texto do livro.

P – Livro didático que você fala?

D18 – Livro didático. Ah, porque eles vão estragar. Sim, mas agora é o dilema. Eles não levam e não leem e, se levam, estragam. E a opção foi reter. Não tô discutindo a decisão, tô falando como truncou, entendeu? Eu não sei, na minha cabeça, como é que isso se resolve. Eu não tenho alternativa, não tô julgando não, tô falando do drama, eu não sei resolver isso.

P – E você só trabalha com livro didático?

D18 – Eu tenho duas coleções de livros paradidáticos onde muito, num momento muito feliz do trabalho, uma pessoa selecionou uma série de trechos de textos, assim, significativos, de fácil leitura, mas, assim, às vezes, até de livros, como a gente chama? Técnico?

P – Sim.

D18 – Mas trechos bons, pequenininhos, para trabalhar com crianças, no máximo dez linhas e tal. Eu tenho essa coleção e ela é difícil de achar. Consegui com muita sorte, nem comprei não. E eu tenho essas duas coleções e uso muito elas quando quero trabalhar fora dessa realidade de livro didático. E eu tenho livros didáticos que trazem trechos dos quais eu trabalho. Agora, basicamente, o que se trabalha na sala de aula, inclusive eu, é com livro didático. E o que eu acho é complicado porque você fica presa a uma forma de apresentação. Uma forma, até mesmo, de posicionamento político na disciplina de história, frente à determinadas coisas. Você tem que ter sempre tempo para ter domínio do material didático, para ter acesso a outros materiais paradidáticos, para que você possa dar conta de maneira mais efetiva dos impasses que esses materiais oferecem e melhorar a aula, o debate, enfim. Agora, qual é o grande problema? Eu sou de uma geração de professores em que não há um investimento público, nem na nossa formação, nem no favorecimento da nossa prática. É óbvio que você vê, não sei se a sua geração é outra. Hoje, a gente passa muito apressadamente pela escola. A gente atende muita gente ao mesmo tempo, a gente faz muita hora extra, tem uma relação muito impessoal em sala de aula e a gente tem um desassossego político e econômico muito grande na nossa

profissão. Então, assim, por exemplo, gera uma série de coisas. É o que eu vejo mais, e estou me incluindo. Em momento nenhum eu estou fora dessa realidade. Há uma sobrecarga de trabalho muito grande e a gente tem outras coisas, enfim, e tudo sobrecarrega muito. Fora a sobrecarga de trabalho, há um problema econômico muito grande, não só nossos salários, mas hoje, assim, é muito comum você encontrar professoras com maridos desempregados, maridos com baixos salários, então, o que eu conheço de professoras que triplicam a jornada para poder dar conta das demandas do lar. Há um problema que a gente não consegue, né, deixar de oferecer aos nossos filhos certas coisas, então a gente acaba se sobrecarregando de trabalho. Por exemplo, não consigo entender a minha filha sem ganhar livros, sem fazer inglês, então eu não consigo abrir mão disso. Então, a gente acaba trabalhando para fazer isso. Então, o que acontece, isso acaba se refletindo no nosso trabalho, me parece. De que forma? Eu não vejo mais aquele debruçar sobre o trabalho, entendeu? Levar algo para a sala de aula que já foi delicadamente visto, elaborado, planejado e aí, assim, por exemplo, quando eu opto por ler um livro, normalmente, eu tô lendo um livro da pós, de um curso que eu esteja fazendo ou, como eu falei para você, de filosofia, que, naquele momento, ainda não dá para aproveitar em sala de aula, ainda tô tomando posse daquela linguagem. Então, o que acontece, acaba que agente se pendura no livro didático, que vem prontinho, sabe? Aí você chega, assim, cinco minutos antes de uma aula, no recreio, em casa, à noite, e, rapidinho, antes de dormir, olha. Você chega lá e dá a aula. Então, assim, o que me parece é que, nesse sentido, a gente perdeu muito mais a educação como um todo porque a gente não consegue mais e optou por não mais separar tempo para isso. Para dar conta da própria aula, entendeu? Dos debates que serão feitos, dos desafios que serão lançados, aí sim, então, é tudo muito improvisado na educação, hoje em dia. É livro que não dá para rasgar, que não vai para casa, é o professor que não vai dar conta de planejar, que vê cinco minutos antes, é o aluno que faz o dever e aí esse improviso infectou a prática de uma maneira muito doida, P. Então, os trabalhos que chegam às mãos são todos com essa, e não tô assim porque fulano é culpado, beltrano é culpado, é o aluno, é o pai, é o professor. É um fenômeno que nos pegou aí e, enfim, o qual a gente não conseguiu escapar, que eu me arrisco a pensar em termos de políticas públicas, que eu acho que elas são ineficientes. O Estado não financia nem professor, nem aluno, nem a família, enfim, mas o Estado financia tudo...mas, em termos de educação, tem que financiar sim porque ele é pago para isso, na minha cabeça. Eu tive a sorte de ser da escola pública a minha vida inteira, até o mestrado. E fui muito bem formada, graças a Deus. Consigo defender, consigo trabalhar, consigo passar em concurso, consigo dar aula, consigo escrever, consigo, assim, eu acho que isso precisa ser levado a sério e eu acho que os contribuintes pagam para isso sim. E eu acho que o Estado tem que dar conta sim, isso é público. Se há outras instâncias que a gente pode pensar diferente, não cabe aqui, senão eu acho que complica. E, no momento que há esse descaso, em termos públicos, e há essa corrida, não sei para onde que, quando eu paro e olho, não dá em lugar nenhum, a gente vê, em termos de prejuízo para o professor, para o aluno, para a família. Eu vejo assim, para a sociedade civil geral. Então aí os professores leem menos, chega menos gente preparada na biblioteca, chegam menos textos de

qualidade. Aí, o livro que chega previamente assinalado pelo Estado, são livros baratos, com textos rápidos. Há o critério que eu escuto nas reuniões de escolha de livro. É exatamente esse: “Coloca o que a gente consegue aplicar de maneira mais rápida.” Eu não vejo paradidático chegar às escolas. Se você não enumerar os paradidáticos, você praticamente não tem acesso a eles. Então você tem que ter tempo para estruturar os textos que você quer trabalhar e esse tempo você não tem, enfim, hoje eu não tenho, muito francamente. Vou chegar em casa hoje às oito da noite, vou dar banho em duas crianças, cozinhar, tentar ler um livro, e eu escolho com cuidado, não pode ser um livro muito longo porque se eu não der conta, fico com medo de ler o livro pela metade para as meninas. E eu acho que tudo isso desdobra nesse descaso. Eu acho que isso remonta ao primeiro momento que a gente teve aqui, desse desligamento do livro, da leitura.

P – Você falou, basicamente, que trabalha com o livro didático, né? Você tem uma metodologia para essa leitura? Como é que você faz, como é que você trabalha o livro didático em sala de aula?

D18 – Assim, nada em específico que eu possa assinalar como uma prática metodológica minha. Tô trabalhando com história em educação há vinte e três anos, com história, talvez uns dezessete anos. Eu fui professora primária também e dei quando trabalhava, então, assim, eu sempre seleciono os textos que eu acho mais significativos e venho reconstruindo textos com eles e lendo; trago muito eles para o momento atual, por exemplo, a gente, lá no final da quinta série, por isso que eu trabalho conteúdo, que é uma coisa muito doida. Também não sei explicar esse fenômeno, eu já tô até me arriscando, tentando explicar coisa que não dou conta de saber no meu cotidiano, enfim, assim, o grande barato do meu trabalho, que eu acho, que eu fico feliz em fazer, que eu nunca perco com os textos que são possíveis fazer isso, a relação com o presente. E sempre que eu leio junto com eles, eu sempre procuro parar e, assim, observar com mais cuidado os parágrafos, sem correr, e olhar as palavras com mais cuidado. Tentado saber a relação delas com o texto, o que aquele texto quer dizer em geral, isso é muito possível no começo dos cursos.

P – Sexto ano, por exemplo?

D18 – Sexto ano é mais difícil, é muito filme, os textos são pequenos.

P – Você trabalha filme no sexto ano?

D18 – Filme, desenho...por exemplo, eu tenho alguns desenhos em casa, mas são desenhos da Disney, algumas coisas assim, que, por exemplo, falam de sociedades antigas na América. Aí a gente faz aquele do imperador, esqueci o nome...mas ele faz o Estado, P, muito interessante a definição dele de Estado, de sociedade civil, como marxista de classes sociais. Acho que é a “Era do Imperador”. Então, quando eu quero definir o Estado, que é um conceito que eu chego no ensino médio e o sujeito não domina, vai ver o desenho. Música...agora, assim, por exemplo, eles gostam muito de transparências.

P – Eles quem?

D18 – Os alunos do sexto ano. Tudo que é visual tem uma resposta melhor, em termos de aprendizado, com certeza. Agora, assim, eu tenho em casa uns três livros de história infantil que têm uma intenção didática em termos de história, na minha disciplina. Seriam livros muito interessantes de

se trabalhar, mas são caros, que eu comprei para as meninas, comprei porque eram de história, então, quer dizer, eu acho, sei lá, que essa prática interdisciplinar poderia favorecer muito isso porque vivo pensando que barato seria um laboratório de artes, construindo um livro de história. Que barato seria um laboratório de imagem e som, que também estaria ligado à arte, que as próprias crianças pudessem elaborar, trabalhar com suas imagens e seus textos, depois vê-los, né? Passados em data-show, enfim, essas coisas, eu acho tudo possível, P, mas tudo possível e urgente. Tudo que eu posso falar de desenho, de quando a gente fala de pluralidade cultural, então eu tenho um desenho que todo mundo vê, que eu passo para eles.

P – E como você trabalha esses filmes, esses desenhos?

D18 – Isso não ocorre com muita frequência não, é bom deixar isso para você pensar depois. Mas é muito roteiro, apresento previamente, preparo eles para o tema que vai ser discutido no desenho, porque eles estão vendo o que eles vão buscar; eu ponho previamente o que eles vão trabalhar ali, passo desenho e depois a gente senta e conversa. Por exemplo, fiz isso com o nono ano, que é uma experiência desse ano. Na minha cabeça, dá para contar melhor. A gente trabalhou a Era Vargas, daí eu passei “Olga”, depois a gente fez um círculo e a gente pensou o que era o autoritarismo, totalitarismo, qual foi o impacto da ditadura no Brasil em 30, o que é a liberdade hoje, as conquistas, quais não foram.

P – E com o sexto ano, como você faz?

D18 – Aí é um desafio. Ele é o nó.

P – Por que?

D18 – Porque é aquilo que te falei, não sei se é por problema meu, particular, ou uma falta de domínio do método que atende à demanda dessa série, desse segmento, mas é mais difícil você fazer, desdobrar, entendeu? Fica meio que...é mais difícil para mim. Se eu tentar construir um conceito de Estado, eu, às vezes, sinto que eu falei e eles não embarcaram comigo. Aí eu não sei onde eu pego direito para poder construir aquele conceito. Com eles, é mais difícil e eu te confesso que na quinta série eu não tenho problema nenhum, perdão, quinta série é o sexto ano. Eu gosto de crianças e eles me desgastam menos que as séries seguintes, principalmente oitavo e nono anos. Eles são mais tranquilos e têm a formação da professora primária.

P – Essa formação, você considera que auxiliou você nessas questões?

D18 – No trato com o sexto ano, sim, aliás, no trato com o segmento do ensino fundamental de uma forma geral, tá?

P – Isso, o curso de formação de professores?

D18 – Não, a experiência com o primeiro segmento do ensino fundamental. Obviamente, a minha experiência com o primeiro segmento do ensino fundamental era um desdobramento do meu curso de formação de professores, com certeza. Essas duas experiências, colocando melhor isso, me auxiliaram muito. Eu vejo, às vezes, os colegas que foram direto para a graduação, muito aflitos, ficam frustrados, sabe? Se eu, às vezes, que não entendo, que alfabetizei, imagina o cara que veio direto da

universidade, que, sei lá, trabalhou com pesquisa, enfim, até você estabelecer o diálogo e adquirir o vocabulário, até chegar ali...olha, P, se para mim é difícil até hoje, com tantos anos de prática, para eles também é muito difícil. Então, às vezes, a gente se pega falando assim: astralopitaquiuis... putz, que pecado. []

P – E a formação continuada?

D18 – Pois é, ela é, na minha cabeça, é a chave. Ela é a chave desse nó. Ela resgata a dignidade do profissional de educação, pode ser não do ponto de vista financeiro, mas do ponto de vista intelectual. Ela refundamenta o cara; ela acende aquilo que levou ele a se apaixonar por aquela disciplina que lê, a querer lecionar, a querer enfrentar a dificuldade que é ser professor no nosso país, ela reacende essa alegria, eu senti isso. Isso é maravilhoso. É muito sério, formação continuada é muito sério.

P – E qual o segundo item que você falou?

D18 – Na tomada do método, nas novas abordagens, no trato da experiência, na elaboração do método do cara. É ouvir o que o outro está com dificuldade naquilo, é ter sensatez quando estão abordando de maneira científica, não sei se seria esse o termo, aquele momento que a gente pensa que aquilo do cotidiano é uma maluquice, é um distúrbio, é uma coisa focada, local, entendeu? Enfim, eu acho que a formação continuada faz isso com você, assim: “Vamos discutir aquilo que te aflige lá na segunda-feira, na turma 1503 do colégio tal.” A importância do uso da imagem no sexto ano, etc. Como lidar com a falta de planejamento, como lidar com a presença do livro didático, quais são os limites, quais os avanços propostos, aí enriquece a gente intelectualmente. Eu acho que, mesmo não dando conta dos problemas que nós temos no desenvolvimento do nosso ofício, te ajuda a respirar. Agora é um drama. Gente, outro dia, teve um seminário maravilhoso na UFF, seminário cultural sobre cultura política, assim, não tinha como perder. Nossa, quase tive que pedir “pelo amor de Deus” para me dispensar, sabe: “Você tem que trazer o papel. Dessa vez, dá para ir.” Mas não dá sempre. E, assim, foi super importante. Eu trouxe novos livros, parei para ver livros, lançamentos, comprei livros, uma coisa que eu não penso duas vezes. Aqui, para ir ali, eu não desço sempre para ir à biblioteca. Quando eu fui, eu estava no meio dos livros, dos professores e me deu uma alegria de assistir palestras, debater o assunto. Voltei revigorada e isso é um problema que estamos atravessando no cotidiano porque eu tive que pedir “por favor” para mim. As pessoas nos olham com desconfiança porque eu tenho a sensação que eles acham que está escapando do serviço, entendeu? Para descansar, tomar um chopp depois das aulas e das palestras, que você não assistiu nada, assinou a lista e saiu, que não é o meu caso. Tô falando com você até intimamente, não é o meu caso, eu gosto mesmo.

P – E como é que você acha, então, que devem ser as atividades de formação continuada?

D18 – Eu acho que tinha que haver uma agenda prévia. Eu acho que a gente tinha que ter uma relação mais próxima com as universidades, saber dos cursos, oferecer aos professores. Não é um direito não, é um dever da gente a formação continuada. Eles acham que é um direito, P. É um dever! E, assim: Ah, mas como você faria com o trabalho? Se eu consigo viver das minhas duas matrículas, sobra tempo para a formação continuada, elaborando uma agenda de acordo com os temas que te interessam.

Fornece uma agenda geral, anual; o professor entra ali, elabora, olha, deixa esse e esse dia, não sei se é possível, tô aqui surtando, porque sei que a nossa realidade é muito mais de ensaio, de tentativas frustradas e tal. Mas não é nem essa tentativa frustrada. O colégio tentou, montou uma agenda. Meu primeiro *lato sensu* na UFF, eu soube dentro da Secretaria de Educação, tinha um cartaz lá. Eu não tinha computador, isso não saiu na televisão, no rádio, então, assim, eu acho que falta isso mesmo, o gosto, o compromisso político com a formação continuada; nosso e político, de uma maneira bem ampla, não assim, concentrando isso como uma prática de Estado não; política do profissional de educação e dos setores públicos e particulares envolvidos com a educação, tá? Político num sentido mais amplo. Falta compromisso com a formação do professor no nosso país, sabe, as leis estão lá, a formação continuada é importante. Eu, às vezes, apelo para isso: “Gente, tá na lei, vocês não me deixam ir não? Eu não tô entendendo...”

P – Como você acha que pode ser compatibilizada essa idéia de ter uma agenda, de ir às atividades que são oferecidas pelas universidades e essa idéia que você falou de “vamos discutir o que está acontecendo com a 1501”?

D18 – Pergunta grande, né, P?

P – Não sei, foi você que falou.

D18 – Eu acho que, quanto mais você se informa, mais curioso você fica e mais você observa melhor as demandas, assim, ao seu redor, as coisas que são exigidas e que você também precisa, e tal. Eu acho que aí você pensa. Você quer ver, por exemplo, quando eu entrei no Estado, depois saí do Estado, enfim, e voltei para o Estado como professora I, fui direto para o Higino. Aí, eu tava fazendo, nessa época, um *lato sensu*. Foi meu segundo *lato sensu* em pós-30. E eu tinha uma turma do ensino médio, não me lembro, acho que segundo ou terceiro ano, que eu dava pós-30 e, na época, eu trabalhava com esse conceito de intelectual, e eu lembro que houve uma reunião pedagógica e a gente falando das dificuldades de desenvolver certos conceitos em sala de aula e aí, pensando nessa questão sobre intelectual, sobre Estado e pelas aulas que a gente tinha, os textos que a gente lia, eu consegui pensar melhor.

P – Então, será que o que você tá me dizendo é que precisa haver as duas coisas?

D18 – É.

P – Esse contato com o exterior, mas também reuniões, é isso?

D18 – É isso, senão fica estagnado, com certeza fica.

P – Vamos voltar um pouquinho para a questão da leitura. Nesses seus anos de profissão, que tem quantos anos? Você falou ainda há pouco.

D18 – Vinte e três.

P – Nesses seus vinte e três anos de profissão, teve algum momento, alguma leitura que você tenha considerado que tenha sido mais importante para o seu desempenho profissional? Pode ser técnica ou não.

D18 – Não me lembro de nada específico.

P – E quantas leituras você faz normalmente?

D18 – Como eu disse para você, eu tenho muito pouco tempo; quando eu seleciono um livro, eu tenho que saber, assim, muito direitinho o que eu tô querendo fazer com aquilo. Então, normalmente eu leio livro técnico por gosto e por necessidade. Assim, às vezes, eu paro, aí meu irmão, aquele que gosta de ler, fala assim: “Você não sabe da maior! Lê Saramago.” Aí eu paro e leio. Assim, não é muito fácil para mim fazer isso porque eu sinto que é um tempo complicado de abrir mão. E como eu tenho prazer com a leitura técnica, assim, eu acho que...não porque: Nossa, eu tenho que estudar! Nem sei se vou voltar a estudar, não sei se vou dar conta disso, mas, assim, como eu tenho prazer com a leitura técnica, eu fico pensando: Ai, meu Deus, bem que eu podia ler, mas vou parar porque ele disse que esse trem é bom. Então eu quero conhecer. Eu leio outras coisas, sei lá, coisas que ele me dá para ler; ele até gosta de Clarice Lispector. Eu li muito pouco dela e, às vezes, ele me dá. Li Saramago há pouco tempo, mas isso é raríssimo de acontecer. Normalmente, tô lendo meus livros.

P – Além deles, que outras pessoas ou outras situações influenciam você na escolha dos livros? Não só dos livros, da leitura em geral.

D18 – Ah, sei lá, por exemplo, as coisas que acontecem no cotidiano, em termos de política e tal, enfim.

P – Mas, aí, como é que você faz?

D18 – Sei lá. Por exemplo, eu tenho lido muito livro técnico, mas de qualquer maneira.

P – Como você tem acesso a esses livros?

D18 – Eu tenho, né, mas eu compro. Quando eu não compro e algum amigo tem, eu tiro xerox.

P – Mas você compra como? Você chega, por exemplo, numa livraria e você procura ou você vai direto e pede o livro tal? Se você teve alguma situação que levou você a esse livro.

D18 – De várias formas. Às vezes, por exemplo, eu entro nos sites das universidades e dou uma olhada nas bibliografias. Ah, o curso de Brasil contemporâneo, o que será que tá rolando? Ou então, eu faço um seminário e aí vejo na banca e vejo os livros...Ah, o que será que tem? E vejo os nomes. Normalmente, os que eu conheço e gosto, que eu mais procuro, mas, assim, por exemplo, eu conheço muita gente da minha disciplina, da minha área, estudando ou que tá acabando o curso, ou que acabou, que quer fazer, aí elas falam: “Você já leu não sei quem?” Aí eu falo: “Não, e tal.” E aí eu procuro. Mas, assim, normalmente, eu acabei o mestrado há pouco tempo, né? Vai fazer dois anos agora em março. E eu ainda tenho uma bibliografia extensa para dar conta, aí vou atrás dela porque eu gosto, né? E filosofia, eu tenho aquela coleção “Os pensadores”, que minha mãe me deu. Tadinha, toda semana ela ia à banca comprar os livros, toda feliz porque tô lendo ela toda. E aí eu vou lá e pego, sabe, um pensador por vez e, quando falam de um tema mais atual que eu queira pensar...eu gosto muito de trabalho assim. História do trabalho, do trabalhador, do trabalhador rural, isso eu gosto. Então, tudo sobre trabalho, mesmo que eu não conheça muito bem, eu dou uma olhada no livro se me interessa.

P – E a internet, você usa muito? A internet serve para você como leitura, como fonte, com indicação, como é isso?

D18 – Eu uso às vezes para saber bibliografia de cursos que me interessa, mas eu não consigo ler no computador não. Aquilo cansa muito a minha vista, me indis põe muito fazer aquilo. Acho que é um risco para mim. Eu sinto que eu fico com a vista esgotada com muito pouco tempo de leitura. Eu não sinto isso lendo, não tenho problema para enxergar de perto, eu leio com facilidade, eu só tenho miopia, então só tenho dificuldades para enxergar de longe. Então, é mais confortável o livro para mim. Aquela luz da tela, aquilo eu não dou conta, não consigo ler ali. Então, assim, eu consulto bibliografia, vejo umas coisas, para ver cursos, o que tá rolando de seminários e muitos eu não consigo ir, não dá, mas, enfim, e uso para ler, como dicionário de filosofia, eu abro para ver termos, novas abordagens, etc.

P – E para que mais você usa a internet?

D18 – Para encontrar gente que tá longe, que eu sinto saudade, mandar um “oi”, só.

P – E a biblioteca, você frequenta?

D18 – Nenhuma aqui, não tenho esse costume. Entrei algumas vezes na nossa biblioteca municipal e tem muitos livros, livros legais, mas eu acho muito doido aquela...precisa de tempo, né, para sentar, mexer, e tal. Eu gosto mais de comprar o livro. Eu tenho relação complicada para ler livro. Não consigo ler um livro sem mexer nele. Eu não consigo ler livro sem interferir. Nossa, eu tenho que pontuar essa sensação, depois eu volto lá e: Por que isso me chamou a atenção? Então, meus livros, assim, se você ler meus livros depois que eu li, quase me lê. Então, assim, é muito complicado eu pegar um livro emprestado. É igual a usar o carro dos outros, tá?

P – Fica meio constrangida?

D18 – É.

P – E o que você faz nas horas de lazer?

D18 – Eu leio, durmo, escuto música. E durmo e leio []. Só em situações excepcionais que eu faço algo, assim, dançar. Então, se tiver, excepcionalmente, eu vou. Mas eu, com amadurecimento, gosto muito de ficar comigo. Até um tempo eu ficava muito com os outros e não conseguia ficar bem comigo, sozinha. Hoje eu fico bem comigo, com as crianças, com o livro, com as panelas, caminhando na avenida. Eu custei a envelhecer, P, mas o tanto que eu envelheci, eu gostei. Fiquei mais tranquila e mais feliz comigo. Então, fico comigo, com os caras que leio, com as crianças, vejo mais minha família, eu amadureci. Pelo menos, um cadinho.

P – Tem alguma coisa em relação à leitura que você gostaria de falar, que você gostaria de retomar, dessa sua relação com a leitura?

D18 – Não.

P – Então, tá bom. Obrigada, então.

D18 – De nada.

Escola 2

P – Vamos lá, a primeira etapa foi a entrevista coletiva; agora tô fazendo a entrevista individual, que é mais voltada para o meu objetivo agora; é para a história das pessoas em relação à leitura, tá? A relação dessas pessoas com a leitura, dos professores. E depois, a terceira etapa é o fórum, em que eu vou juntar todo mundo que participou da pesquisa. Vou apresentar a análise e aí a gente vai discutir a partir da análise que eu fiz, concordando, discordando, enfim, tá? Então, posso começar?

D19 – Pode.

P – Então, vamos lá, D19, gostaria que você falasse para mim, um pouquinho, da sua relação com a leitura. Se quando você entrou na escola, se você já lia, se já tinha contato com a leitura, como é que se deu isso?

D19 – Bom, no ensino médio, a minha relação com a leitura se intensificou porque eu comecei, até por estímulo de alguns professores, a ter interesse, realmente, em fazer a área de letras. E durante a vida escolar, eu tive contato com a leitura, mas não tão intenso quanto essa preparação para o vestibular, pelo interesse em fazer realmente a área de letras. Faculdade de Letras, evidentemente, lê muito e procuro mesmo, até porque a nossa atividade tem que estar sempre lendo. E, ao indicar o livro para o aluno, você tem que fazer toda uma preparação sobre o que você vai abordar daqueles textos. Então, durante um tempo, eu até abandonei um pouco, fiquei um pouco relapsa com as minhas leituras pessoais. De um ano, dois anos para cá, voltei a intensificar essa quantidade, assim, de leitura.

P – Quando você entrou para a escola, você já estava motivada para a leitura ou esse trabalho, essa sua relação com a leitura começou na escola, como é que é isso?

D19 – Desde o pré-escolar?

P – É.

D19 – Assim, tá bem distante para lembrar, mas eu tinha bastante interesse pela escola como um todo. Agora, nas primeiras séries eu não me recordo bem como era essa minha relação com a leitura. Mas tinha estímulo em casa, bastante livrinhos, acredito que eu mostrava interesse.

P – E teve algum momento na escola marcante para você em relação à leitura? Marcante tanto para coisa boa quanto para coisa ruim.

D19 – No ensino médio, me recordo, assim, das passagens positivas, principalmente com uma professora que eu tive, Sandra Pimentel, ela falava com uma paixão, dos escritores prediletos dela, principalmente Machado de Assis. Aquela paixão que ela passava e, assim, comentar as obras com tanto entusiasmo, aquilo realmente me incentivou muito. A ter aquele mesmo gosto, aquele mesmo prazer pela leitura. É o que eu acho que mais marcou.

P – E quando você entrou para a faculdade? Você fez faculdade de letras...

D19 – Letras, português-francês.

P – Isso, e aí, como é que era essa sua relação com a leitura? Que tipo de leitura você fazia?

D19 – Por ter feito língua estrangeira, a gente tinha muita literatura também da língua estrangeira. E, além do curso de literatura brasileira em dois períodos, literatura portuguesa e, ao longo da minha

faculdade, eram exigidas muitas leituras. Então era, assim, de uma semana para outra era uma quantidade bem grande de leitura, tanto teórica quanto literária. Então, assim, li muito.

P – E teve algum episódio ligado à leitura que tivesse marcado você nessa época?

D19 – Eu acho que a pessoa que passa essa paixão pela leitura, eu acho que marca muito aquele que tá ali, o aluno. E também a figura de um professor. Enfim, foi o que mais marcou. O jeito que ele trabalhava com as obras literárias; ele dividia cada romance, ele dava um tema para cada grupo, de maneira que todos lessem e participassem daquele debate sobre aquela obra, e naquele momento, naquela culminância, havia aquela troca, nos dias dos seminários. Era assim, integrado. E também lemos muitos textos, sempre com esse momento em que ía haver essa troca. Cada grupo ia analisar o seu tema e os temas iam se juntando, né? Também na figura desse professor.

P – Você tem algum tipo de leitura de preferência?

D19 – Olha, eu gosto muito da literatura brasileira e tenho os meus escritores prediletos, sobretudo Machado de Assis, alguns do modernismo também, contos, best-sellers eu leio também. Assim, bem variado.

P – Na sua vida profissional, onde entra a leitura? De que forma ela entra?

D19 – A leitura...bom, a gente tem, às vezes, impedimentos até do acervo da biblioteca da escola. As obras, a gente vai muito guiado pelo o que nós temos disponível. Então, a gente tem livros com a quantidade de vinte, trinta. Aí, aquelas obras...de repente, poderíamos trabalhar outros textos. Mas, considerando uma escola pública e tendo essa barreira do aluno não...fica cada vez mais difícil exigir que esse aluno compre livro, né? Primeiro, pela dificuldade financeira de muitos. Depois, também dos valores que eles dão. De repente, o aluno chega com o tênis da marca e você pedir um livro...ele não vai aceitar muito a idéia. Então, a gente trabalha, a gente tem um acervo muito limitado. Muito menos do que deveríamos ter. Mas, assim, trabalho bastante. Esse ano eu trabalhei com a sexta série, mas fiquei muito tempo dando aula para quinta série. Então, assim, a gente pega aqueles livros e acaba, todo ano, lendo mais ou menos a mesma coisa até que o acervo seja renovado. Agora, os livros didáticos também trazem bastante extratos de obras, né, e a gente trabalha muito com esse livro. Esse ano foi o livro do (...) Cereja. Ele tem bastante texto, mas assim, os livros, na sua íntegra, a gente tem alguns que trabalham com isso; temos alguma coisa de Ruth Rocha, clássicos também. Então, a gente fica muito naquele acervo que a gente tem.

P – E aí, como é que você costuma fazer com leitura?

D19 – Olha, na maioria das turmas, eles até gostam da leitura compartilhada. Eles gostam de ler em voz alta. Quando a turma topa...eu tive uma turma esse ano que, às vezes, eu leio e peço que eles leiam parágrafo e, antes, eu preparo algumas questões para que eles reflitam a partir daquele...parágrafo não, aquele capítulo. Então: “Olha, na atividade de hoje vocês vão ler tal capítulo e vão refletir a partir deste, deste tópico ou algumas perguntas ou um tema.” Agora, muitas vezes, a gente nem junta, vai parando e comentando. Eu procuro, não sei se eu consigo, criar aquele interesse: “O que será que vai acontecer? E agora?” Assim, aquele...puxar aquela curiosidade pro que vai acontecer, como a história

vai se desenrolar. Às vezes, eu consigo, não sei se consigo sempre. Mas, puxando a partir daquela história que está sendo contada, o que será, o que eles acham que deveria acontecer, como aquela história vai se desenrolar, se fossem eles, o que fariam, assim, puxando um pouco a partir disso.

P – Quando você usa essa metodologia, você usa baseada em que? Você teve uma orientação no seu curso de graduação para você trabalhar leitura? Você trabalha baseada na sua experiência? É a partir de atividades de formação continuada que você teve? Como é que é isso?

D19 – Eu acho que é muito baseada na minha graduação, embora não tivesse tido uma orientação, uma matéria, algo específico voltado para como trabalhar leitura na minha sala de aula. Eu acho que vai mais dos erros e dos acertos, do dia-a-dia, e também como os professores que eu, né, admirava e como eles trabalhavam, claro que é adaptando para o nível dos meus alunos hoje. Mas até esse professor que eu citei, ele trabalhava, assim, com temas, então, às vezes, eu uso essa miscelânea, tanto da experiência dos meus professores comigo, como também do que eu faço e dá certo, eu continuo; o que não dá certo, eu abandono.

P – E você acha que isso tem surtido efeito? Você percebe um retorno positivo?

D19 – Tem. Eu, aqui, trabalho com séries iniciais do segundo segmento, quinta e sexta. E no Estado, eu trabalho com o ensino médio. E talvez pelo público do ensino médio ser mais velho, ser um ensino noturno, é mais complicado. Então, eu sinto, com essas crianças, né, adolescentes, que eles têm mais receptividade com as atividades de leitura. Que, muitas vezes, o aluno, um outro público que não entende o que eu quero, eles dizem: “Ah, esse texto é muito grande!” Às vezes, não é nem um texto muito grande. Esse estímulo, essa vontade de dar a tática da leitura. Até com as minhas turmas eu sinto que eles se interessam por esse tipo de atividade, leitura, debater.

P – Para você, leitura é importante?

D19 – Com certeza.

P – Por que leitura é importante? Para você, o que é a leitura?

D19 – Para mim, e que eu tento passar para os alunos, é o prazer, é o entretenimento, é também você aprender e aperfeiçoar o vocabulário, a forma de se expressar de uma maneira que não precise estar memorizando. É como consequência. Quanto mais a gente lê, mais informações a gente vai ter. Trabalha a imaginação. Eu acho que a leitura é prazer e também o que vem desse prazer você acaba aprendendo para vida. Automaticamente você fala melhor, se expressa melhor quanto maior é a prática da leitura, acredito.

P – Você tem quanto tempo de profissão, de magistério?

D19 – Oito anos.

P – Ao longo desses seus oito anos, o que você tem usado como suporte para leitura, em relação ao seu trabalho na sala de aula?

D19 – Material, normalmente livros didáticos, livros disponíveis, xerox, qualquer material que eu possa...que eles possam ter contato com a leitura.

P – E você, para o seu desempenho profissional, você tem recorrido a leituras, como é que você tem feito?

D19 – Olha, já houve época em que eu lia muito mais, assim, livros teóricos que pudessem melhorar meu desempenho, minha prática. De uns dois anos para cá, em função do bebê e tudo, minha literatura era muito voltada para aquela fase. Então, eu abandonei um pouquinho, mas estou conseguindo. Meu filho está com dois anos e um pouquinho, já estou conseguindo voltar a ter esse tempo maior para voltar a investir na minha profissão. Que até tô querendo voltar a estudar. Mas, de uns dois anos para cá, não tenho lido tanto quanto deveria e quanto lia antes. Foi um momento da minha vida mais voltado para o bebê. Eu só lia sobre fralda, sobre dentição, tudo sobre aquela fase, ia para internet pesquisar sobre aquele momento, aquela fase, livros sobre o desenvolvimento do bebê [].

P – Você falou que você recorreu a internet, né? Como é que você vê essa relação sua e dos estudantes com a internet? Você considera que existe leitura, como é que é isso?

D19 – Considero que sim, existe leitura. A internet vem com tudo que a gente imagina. Você tem uma rapidez ali, né, no que você quer buscar. Uma variedade. Eu tiro muitas coisas, até para minhas provas, para minhas atividades. Depois que eu aprendi o “copiar e colar”, eu tenho usado muita coisa mesmo da internet. A gente encontra muita coisa boa. Então, assim, a internet foi para mim um instrumento muito maravilhoso para o meu trabalho, para encontrar coisa ali, rápida. Copiou, colou, e trabalho com aquele texto. A partir daquele texto, eu elaboro algumas questões. Pego alguma coisa daquele momento; os adolescentes querem muito acompanhar tudo que está acontecendo naquele momento. Aí eu pego coisas também relacionadas à adolescência, textos informativos, então, assim, eu acho um instrumento muito bom. É tudo muito fácil. Agora, a relação dos meus alunos com a internet, acredito que muitos fazem um bom uso; tem um grupo de alunos que não sabe como pesquisar e eles pegam muitas coisas prontas. Vejo até em relação a outras matérias, que são trabalhos prontos e entregam para o professor. Não têm ainda aquela maturidade de selecionar informações. Ler, extrair o que é mais importante, juntar com outras, assim, buscar em várias fontes e formar também a pesquisa dele. Então eles não têm essa maturidade, talvez pela série. E outros, eu vejo que fazem muito uso da internet só para entretenimento mesmo, só para baixar música; Orkut é o que eu mais vejo eles falando, em MSN, e, assim, agora tá muito acessível a todos. Eu vejo que, mesmo os que não têm computador em casa, eles frequentam lan house, né, e isso é muito bom, terem esse acesso. Agora, como esse acesso tá sendo feito, é que eles precisam de mais orientação porque a leitura não tá sendo muito priorizada. Tá mais essa coisa, assim, da troca, de namorico, Orkut, trocar e-mail com colega, mandar mensagem e fazer parte de comunidades, então, assim, eu acho que tem os dois lados. É complicado esse acesso, de repente, mal orientado.

P – Você vê os seus colegas professores das outras disciplinas, que não português, trabalhando leitura?

D19 – Bom, eu sei que alguns colegas fazem esse trabalho. Agora, acredito que nem todos priorizam e isso é muito cobrado da gente, do profissional de língua portuguesa, que se o aluno escreve mal, e a gente sempre discute isso na escola: “Cadê a professora de português, o que a professora de português

tá fazendo, quem é a professora de português dessa turma?” Parece que o aluno é só da responsabilidade da professora de português. Então a gente é muito cobrado e, assim, a gente reclama muito de não ter, já que essa cobrança é feita em todos os problemas de linguagem, é feito sobre a gente, que o colega, de repente, visse que a linguagem é responsabilidade de todos, né? Porque ele também tem que cobrar se o aluno faz...responde lá, em geografia, escreve aquele erro horrível de português, o professor também pode: “Olha, vamos corrigir isso aqui.” Vamos atribuir um valor à ortografia, ela também tem o seu valor. Então, nem todos fazem essa parceria com a professora de português.

P – Você atribui isso a quê?

D19 – Talvez a formação deles não tenha sido...no curso de graduação não tenha tido essa orientação. Não foi focado isso. De repente, ficou na área daquela matéria específica, né?

P – Nas atividades de formação continuada que vocês têm ou que vocês têm tido, elas têm ajudado nessa questão?

D19 – Ajuda, com certeza. Talvez até devesse ter um acompanhamento mais de perto, não só nesses eventos, mas, de repente, num trabalho voltado para essa formação continuada constante, que acompanhasse e até visse se aqueles conhecimentos estão sendo usados, se aquela formação...ou até pesquisar, também, que tipo de orientação, que tipo de formação continuada os professores mais necessitam. Quando essas reuniões, esses momentos acontecem, com certeza a gente sempre tira alguma coisa que possa aplicar.

P – Como é que têm acontecido essas atividades de formação continuada?

D19 – Em alguns momentos do ano. Esse ano até houve poucas reuniões, poucas oportunidades. Mas, já houve momentos em outros anos que essas reuniões, a formação continuada existia mais.

P – Normalmente é como?

D19 – Normalmente é um dia, uma tarde, uma manhã. Aí, aquele palestrante...houve um ano, talvez uns dois ou três anos atrás, que foi a semana inteira; nesse ano foi bem produtivo porque cada dia era um tema, era maior, tinha palestrantes...e cada dia era abordado um tema sobre educação. Foi muito bom.

P – Com todos os professores juntos, não só os de português?

D19 – Com todos.

P – Deixa eu lhe perguntar, você, como professora de português, precisa da leitura e você utiliza textos. Já até falou sobre isso. Agora, você tem o hábito da frequência à biblioteca? Seja biblioteca da escola ou outra biblioteca?

D19 – Tenho, não semanalmente, mas frequento para buscar os livros para os alunos e para leituras pessoais também.

P – Então, para você pesquisar, vê se é isso, você, para pesquisar o que você quer trabalhar em sala de aula, você utiliza a internet, né, que você já falou, o livro didático, né?

D19 – Isso, os livros do acervo da biblioteca, obras literárias da biblioteca do Colégio São Paulo. Então, eu frequento mais as bibliotecas das duas escolas que eu trabalho.

P – Quando você vai escolher algo para ler, como é que você faz? É a partir de alguém que indica para você? Você faz uma pesquisa, como é que acontece isso?

D19 – Ou eu busco pelo autor que eu já conheço e, de repente, essa obra, esse autor eu ainda não li. Ou pela indicação de algum amigo que tenha lido e gostou, tá? De uma forma ou de outra. Ou por autor, que já conhecia algo sobre o autor, ou pela indicação de um amigo que tenha lido, que tenha gostado muito daquele livro, aí eu me interessei em fazer a leitura.

P – Qualquer gênero? Qualquer tipo de leitura ou você acessa de uma forma ou de outra? É isso, né? Um amigo que indica ou você que procura pelo autor porque você já conhece o autor, seja um livro técnico, seja um livro literário.

D19 – É.

P – Tem algum outro tipo de leitura que você goste?

D19 – Revistas, jornais. Jornal eu não tenho lido com frequência não. Leio mais no fim de semana. As revistas, variedades, eu gosto muito também de ler. E leitura na internet. Informações do dia-a-dia, jornais. Até jornais on-line.

P – E aí é com esse objetivo de você se manter informada?

D19 – Isso.

P – O que você faz nas horas de lazer?

D19 – Bom, muitas coisas. Cuido do meu filho, gosto de cozinhar, ajeitar alguma coisa na casa, artesanato, bastante coisa. Vejo televisão, mais à noite. Às vezes a novela das oito eu vejo também, jornal. Televisão eu vejo pouco, mais na parte da noite.

P – Mas, com esse objetivo da informação também ou do entretenimento?

D19 – Mais do entretenimento. Ver uma novela, ficar ali viajando na história e esquecer do estresse que teve no trabalho, ficar vendo besteiro, também é legal.

P – Tem alguma coisa significativa que tenha acontecido com você, com relação à leitura, que você gostaria de falar?

D19 – Tem uma experiência que eu tive esse ano, na escola de ensino médio. Então, eu tenho alunos, já fora da idade, que vieram do supletivo, muitos ficaram sem estudar. E eu criei...como eu tinha trabalhado a leitura durante as aulas, mas eu resolvi criar, tanto para esses alunos mais interessados pela leitura quanto até para eles se disciplinarem, realmente em ler mais, eu criei um grupo de leitura. Assim, era voluntário, o aluno que quisesse participar não atribuía nota, só pelo prazer mesmo da leitura. Então, das três turmas de terceiro ano que eu trabalho, assim, dois, três de uma turma, meia dúzia da outra, e formamos um grupo de dez. E eles, de quinze em quinze dias, estabeleci com eles assim: primeiro, eu vi no acervo da biblioteca as obras que a gente tinha e a quantidade e estabeleci um roteiro dos livros que nós íamos ler ao longo do ano. Começada essa leitura, quinzenalmente, a gente se reunia pra tocar, assim, se eles estavam gostando da leitura, dos que eu já tinha feito. Assim,

estabeleci uma meta de cinco páginas por dia. Alguns conseguiram essa meta, outros leram um pouco menos, desistiram no meio do caminho. Mas o objetivo era que eles tivessem essa prática diária da leitura. Então estabelecemos uma meta mínima de cinco páginas por dia, ao longo de tantos dias eles já teriam lido aquela primeira obra. Comecei por contos: Arthur Azevedo, Machado de Assis, voltado também para o que tinha na biblioteca. Depois disso, eles pegaram romance, Jorge Amado...fui pegando tudo o que nós tínhamos lá que pudesse...eu pegava no meu nome, deixava com esses alunos e eles tinham, quinzenalmente, participar dessa reunião, que era uma reunião rápida, na biblioteca da escola, e partilhar. Até eles, entre si, os que estavam no mesmo ritmo, começaram a trocar experiências: “Ah, você já leu tal parte? O que você achou? Puxa, mas aquele personagem...não podia ter acontecido aquilo.” Aí, assim, eu fiquei muito satisfeita com o resultado. E aquelas senhoras...eu tenho uma aluna de 72 anos, outra de 60 e, assim, eu acho que foi melhor aproveitar essas leituras e esses momentos. Alguns pararam no meio do caminho, mas os que ficaram, foi gratificante. Ver o que aquele aluno falou: “Nossa, professora, não consigo mais parar de ler! Agora, todo o dia tenho que ficar lendo um pouquinho!” Então, assim, eu fiquei muito satisfeita com esse trabalho e vou continuar no ano que vem. Vou novamente fazer esse grupo de leitura para aqueles alunos que queiram participar e vou lá, fora do meu horário, nessas reuniões, só para ver se eu consigo estimular esses alunos e continuar com esse...eu achei o resultado muito bom.

P – Em relação ao sexto ano, você tem alguma experiência, assim, que você considere que tenha sido positiva? Ou que tenha sido muito desastrosa porque, às vezes, a gente se organiza, planeja e, quando chega na hora de aplicar, não dá certo.

D19 – Eu faço a leitura com os alunos realmente pelo prazer da leitura. Aqueles momentos semanais para que eles se interessem pela leitura. Até que eu consigo, eu acho que esse ano eu consegui. Mas, assim, o que dificulta, às vezes, um trabalho diferente, é a agitação dos adolescentes, de alunos que atrapalham bastante, turmas com mais de trinta alunos naquela fase da adolescência, que eles são realmente agitados. Então, assim, eu não consigo fazer muita coisa diferente em relação a essa prática da leitura não. Eu, talvez, tenha que encontrar uma maneira melhor de trabalhar a leitura com eles. E, assim, são aqueles momentos que eles até têm interesse grande pela leitura, mas fica na leitura em voz alta, partilhar, dar um tema para que ele reflita a partir daquele livro, mas, assim, nada muito diferente que eu consiga fazer com eles não. Tenho que descobrir ainda.

P – Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a sua relação com a leitura, seja pessoalmente, seja como profissional, alguma coisa que você acha que não ficou muito clara, enfim?

D19 – Não. Eu acho que hoje, assim, a leitura está perdendo muito espaço para essas...talvez esse mundo muito dinâmico, poucas são as pessoas que você vê que gostam de ler, de pegar aquele livro, ir para o cantinho e se dedicar àquela leitura. Não sei como é que vai isso no futuro. Já ouvi agora que há um livro digital, que nos Estados Unidos está se popularizando, talvez uma tela de computador seja um resgate desse livro. Porque o livro mesmo, de papel, lá impresso, ele tá meio deixado de lado mesmo. Agora, no futuro, pode ser que a computação dê uma nova vida a essa leitura, porque eu só

vejo benefício no ato da leitura. Encontro muito recusa por parte de alguns alunos. De fazer dessa leitura, fora ali do momento de sala de aula, que eles tenham esse hábito em sala de aula. É complicado.

P – Os seus colegas, professores, eles lêem? Você percebe? Vocês conversam sobre leituras?

D19 – Alguns sim, mas muito menos do que deveria. Assim, alguns colegas comentam sobre leituras. Normalmente best-seller. Livros literários, não escuto não. Mas, assim, “O caçador de pipas”, um livro do momento, que está sendo lido por todo o mundo, “O Segredo”, esses papos eu escuto muito. Desses livros do momento.

P – E você acha que um professor pode trabalhar leitura não sendo leitor?

D19 – Eu acredito que não porque ele não vai passar essa motivação. Se ele próprio não tem esse hábito, vai ser difícil ele conseguir. Ele próprio...isso não vai fazer parte da aula dele.

P – Mais alguma coisa, D19?

D19 – Não.

P – Então, tá, D19, eu agradeço muito você ter querido me ajudar, né?

D19 – Espero que tenha ajudado.

P – Eu tenho certeza, tá? Obrigada.

APÊNDICE J - Fórum

LEGENDAS
Pesquisadora: P
Escola 1: D3 e D6
Escola 2: D10, D11, D13, D18 e D19
() Silêncio do(s) participante(s) { } Interrupção na fala do participante para expor algo mais ... Uma pausa para continuar a falar (pensamento para responder) (...) Palavra ou frase inaudível [] Risos ou falas simultâneas [...] falas simultâneas
Tempo 1h42

P – Boa tarde, então! A primeira coisa que eu quero saber de vocês é se vocês autorizam que o nosso fórum seja gravado. Alguém tem alguma coisa contra? Ele vai ser gravado em áudio e gravado em vídeo. Tá bom? (Todos concordaram). Esta é a terceira etapa da parte metodológica da minha pesquisa. A primeira parte foram as entrevistas coletivas; a segunda, as entrevistas individuais e agora o fórum. O que vem a ser então o fórum? Este fórum é a minha apresentação para vocês da análise que eu fiz das entrevistas coletivas e das entrevistas individuais, para, a partir daí, a gente conversar sobre

aqueles dados. Vocês vão dizer o que vocês acham, se vocês se reconhecem naqueles dados ou não, se vocês concordam com o que ali é apresentado, ou outros comentários que vocês queiram fazer. É importantíssimo que, neste momento, vocês se sintam à vontade. Não é porque eu vou apresentar os dados que eles são a realidade, que eles são aquilo que vocês entendem que representa o que vocês falaram. É a minha interpretação sobre o contato que eu tive com vocês. Eu acho que isso tem que ficar muito claro para vocês, para deixá-los um pouco à vontade, tá? Um pouco não, totalmente à vontade. A outra questão é que, para poder organizar, eu separei em seis blocos o que eu vou apresentar para vocês. E a metodologia que eu pensei em empreender aqui hoje foi apresentar o primeiro bloco, a gente conversa sobre ele. O segundo, e a gente conversa sobre ele. E assim sucessivamente. Podemos começar?

P – Bom...A minha pesquisa, o nome que eu dei a ela foi “Discursos sobre leitura entre professores do 6º ano do ensino fundamental”. O objetivo é que estes discursos sobre leitura, que eu analisei, sirvam como subsídios à formação continuada dos professores e à constituição de espaços de leitura na escola. Tá? Vamos lá então? A primeira coisa que eu quero é apresentar a vocês o perfil dos professores participantes da pesquisa. Eu vou pedir a vocês desculpas. (Entram duas professoras). Boa tarde, sejam bem-vindas. Eu tô no iníciozinho. Não. Fiquem na roda, por favor, ou na meia-lua. Vocês se importam de gravar em áudio e vídeo? Não? Pode ser? Então está bom. Como eu estava dizendo, a primeira coisa é pedir desculpas a vocês, porque hoje de manhã, já com tudo pronto, é que eu vi que incorri num erro, mas eu atualizei no meu papel. E o erro está na contagem do número de professores. Na primeira fase da metodologia, que foram as entrevistas coletivas, vocês eram 19 professores. E os dados que estão ali eu coletei a partir daquela ficha que eu pedi a vocês para preencherem. O perfil ficou assim: são... a idade varia de 25 a 64 anos, o sexo não são 14 do sexo feminino, e sim, 15, e 04 do sexo masculino. No ensino médio, 11 fizeram o ensino médio na modalidade normal e 08 formação geral. Desses 19, 14 fizeram em instituição pública e 05 em instituição particular. Quando foram para o ensino superior, isso aí modificou-se um pouco: dos 19, 11 fizeram o ensino superior em instituição particular e 08 em instituição pública. A escolaridade dos 19: 11 têm o curso de graduação, 06 fizeram especialização em diferentes áreas, que não necessariamente na sua área de formação na graduação, 01 tem mestrado e 01 tem doutorado. Eu vou falar sempre no masculino, para ser genérica. Tempo de magistério: desde aquele professor que só tem 3 anos de magistério contados em 2008, aliás 2007, e aquele professor que tinha na época 35 anos. Em relação à escola municipal, à rede municipal, já que são todos professores da rede municipal. Aquele que tinha 03 anos de magistério, esses três tinham sido na rede municipal. Aquele que tinha 35, 32 na rede municipal. Bom, em relação a este perfil, vocês gostariam de fazer algum comentário? Vocês acham que reflete bem o que vocês percebem entre vocês? Que reflete o que é a escola, o que é o magistério?

D6 – É... eu acho que é uma realidade nossa, do Brasil, aquela troca, que se faz uma troca do ensino médio para o superior, que se torna mais fácil ingressar numa faculdade particular que em relação à pública.

P – Mais alguém?

D11 – Não, eu acho também que percebe-se que, no ensino médio, a maioria fez o curso normal, porque já tinha realmente uma intenção de seguir uma carreira ligada ao magistério. Isso é o que eu percebo quando eu vejo 11 e 08. Até, não se deve particularizar, eu coloco mesmo em mim, que fiz engenharia e depois pulei. Percebe-se que a pessoa já tem aquilo desde tenra idade, de querer fazer o magistério.

P – É...ou começa com o ensino médio, que já tava voltado para a área do magistério. Então naturalmente vai seguindo pelo magistério mesmo, e assume como profissão.

D6 – É, mas tem uma particularidade: uma parte bem grade do sexo feminino. Na minha época, masculino não fazia normal.

P – É, você tem razão.

D11 – Eu sou mais velha e eu tive colegas homens que fizeram, simultaneamente, curso normal e formação geral(...). Eu fiz formação geral, nunca tive a intenção de ser professora de primeira a quarta, não era realmente a minha opção. Mas eu me lembro que tinha. O que eu acho é porque a pessoa que quer dar aula, eu acho que isso é muito mais ligado ao sexo feminino, foi um dos primeiros empregos que a mulher teve a possibilidade de alcançar, porque ela era mal vista em fábricas, isso tudo no século passado, era a sala de aula com criança, porque não tinha assédio. Acho que vem muito por aí, pelo machismo. Pode ser que eu esteja enganada, mas eu enxergo desta maneira. Eu me lembro que quando fiz engenharia, eu era a única menina da turma. Minha sala.

P – É aquela época.

D11 – Eu era a única mulher na turma, na UFRJ.

P – Tudo bem? Vamos passar então para o bloco dois? O bloco dois começa com aquilo que eu percebi, vou voltar a dizer, mais especificamente aqui, porque as duas vieram depois, o que eu vou apresentar aqui é a minha análise, a minha leitura, sobre o nosso contato nas entrevistas coletivas e nas entrevistas individuais. Não significam uma verdade, tá? Eu tô aqui para apresentar pra vocês esta leitura, partilhá-la com vocês e a gente conversar sobre ela, até para vocês dizerem o quê que vocês não concordam com que está ali apresentado. Então, para isso, é preciso que vocês se sintam bem à vontade. Tá bom? Então vamos lá! Nas entrevistas, foi até nas entrevistas individuais, o que eu percebi que vocês falaram sobre os primeiros contatos de vocês com a leitura foi o seguinte: nove disseram que tiveram este primeiro contato em casa, seis disseram que tiveram o primeiro contato com a escola, mas que tinham o incentivo familiar a partir do momento que entraram pra a escola, passaram a ter também o incentivo familiar para a leitura. E um falou que teve o primeiro contato com a escola, mas deixou muito claro que se via obrigado pela mãe a ler, tá? Reparem que aqui o número cai. Porque... este dado eu retirei das entrevistas individuais, e três professores não participaram das entrevistas

individuais. Um deles porque pediu exoneração, e dois outros, porque eu não consegui de maneira alguma é... que eles participassem da entrevista individual porque eles tiveram os problemas os mais diversos, tá? Ainda neste bloco eu separei também o que eu entendi que vocês tinham dito sobre o que vocês entendem como leitura. E aí, segundo a minha análise, vocês disseram que a leitura é comunicação, a leitura é aquisição de conhecimento, ela é também um incentivo à interação, um incentivo à crítica, ela é decodificação e interpretação do código, ela também serve como entretenimento, ela excede o verbal, ela é informação, ela é extração de sentido e compreensão do mundo, e ela também é prazer. Ainda neste segundo bloco, eu escolhi colocar o que eu depreendi do contato com vocês sobre o que vocês entendem como compreensão da leitura, quais são os fatores que estão ligados à compreensão da leitura. E eu percebi então que vocês disseram que depende da relação valorativa do leitor com o texto, qual é o valor que este leitor dá ao texto. Depende também de um registro linguístico adequado. Segundo, se o texto não tiver um registro linguístico que o leitor entenda, ele não vai conseguir compreender o texto, o que está sendo dito ali. Está correlacionado às experiências de vida. Necessita também do domínio do conteúdo da área. Então, se eu quero ler um texto, por exemplo, de física, de química, ou de inglês, eu tenho que ter um domínio mínimo daquele conteúdo para que eu possa entender o texto. Eu entendi que vocês também disseram que depende também do conhecimento do vocabulário. E que depende dos nexos intertextuais, ou seja, das relações que o leitor pode estabelecer, ou consegue estabelecer, daquele texto com outros textos, e precede a aplicação dos conteúdos das disciplinas, ou seja, que, pra que um leitor entenda o texto da área de vocês, ele ... a compreensão do texto é anterior ao próprio conteúdo das disciplinas. Bom, eu aqui terminei o bloco dois. E aí eu gostaria que vocês fizessem os comentários de vocês. Quais são as observações de vocês sobre este bloco... Vou voltar aqui um pouquinho. Se vocês veem relação dos primeiros contatos de vocês com leitura, os sentidos que vocês atribuem à leitura, ou que eu percebi que vocês atribuem à leitura, e a compreensão que vocês entendem como compreensão da leitura. Como é que vocês veem isso? Quais são as observações de vocês? Vocês acham que isso aí está correlacionado? Vocês acham que o que eu apresentei ali, realmente, é uma síntese do que vocês falaram? Tanto nas entrevistas coletivas, quanto nas individuais?

D11 – Eu concordo, acho que essa contribuição da leitura, todos eles têm a sua parcela. Todos estes quesitos, eu acho que influenciam. Eu não acho que é só um preponderante, acho que todos somados ().

P – Mais alguém?

D13– Eu vejo a mesma coisa que D11, eu acho que ali a gente junta todos eles para ter compreensão de leitura. Não tem [...]. Em cada situação, você vai se destacar mais, eu acho.

D11 – Eu sou limitada porque não sou da área, mas eu acho que sim.

P – E os sentidos? Vocês acham que é isso mesmo?

D11 – Eu acho, da emoção... Se você... Pode ter um texto que sensibilize a A e não sensibilize a B. Então você vai ter uma outra visão do texto, cada um vai ter sua própria visão do texto. Eu acho que juntando isso tudo... eu acho que a sensibilidade e os sentidos... são bem importantes.

P – E os primeiros contatos com a leitura? Vocês se viram retratados aí? Vocês se identificaram?

D11 – Eu sei, estou em casa. []

D3 – E a gente sente assim... Quem tá trabalhando na sala de aula sente que este quadro tá mudando muito.

D19 – É eu ia falar isso. [...]

P – Este quadro já mudou.

D11 – Já mudou.

D19 – Acho que também por causa de tanto recurso audiovisual, o interesse deles está voltado para outros recursos que não a leitura. [...] (...) Outro tipo de contato ligado à informação.

D11 – Cada vez mais delegam à escola todo o estímulo. Todo compromisso é da escola. A casa cada vez se afasta mais da cultura, da instrução.

P – E qual é a relação deste quadro que vocês percebem que se modificou com os sentidos que vocês atribuíram à leitura? Vocês veem alguma relação?

D13 – Eu acho que, por exemplo, na questão de aquisição do conhecimento, a partir do momento que aquele primeiro quadro se modifica, que fica só a escola responsável por isso, eu acho que aquilo é... ali empobrece bastante. Eu acho que a questão da aquisição do conhecimento, cada vez diminui, a compreensão de mundo também. Engraçado, o mundo é tão moderno, a sensação que eu tenho, enquanto professora, é que a compreensão de mundo do aluno hoje é muito menor. Antes a gente falava assim... que Teresópolis tem muita dificuldade de ter cultura, né? Você tinha um aluno do interior, e você dizia “Mas ele vive num mundo pequenininho, ele tem dificuldade de interpretar, às vezes, um texto porque extrapola a realidade dele. Daí, hoje tá tudo tão moderno, MP3...4, 10, 15! Mas eu não percebo a visão de mundo do aluno maior. Eu acho que, se bobear, tá menor.

D3 – Acho que tem a ver com a necessidade, não é mais necessário para ele. O que está sendo exigido para ele, em termos de vida, em relação à sociedade. Não é que ele não tenha nenhum conhecimento... Ele não tá tendo que fazer nada... Poucas exigências. Então a escola tá exigindo menos, a família menos ainda. Ele não precisa ler. Ele domina a tecnologia. Mas sem ler. É ruim de um jovem ler o manual de instrução de um computador. Ele aprende isso na prática, naquilo que ele quer também. Vai direto ao joguinho, se ele gosta de joguinho. Se é de MSN que ele gosta, ele vai direto ao MSN. Então é aquilo que ele gosta. Ele não tem aquela curiosidade de como funciona, ou de perceber o outro lado.

D6 – Acho que tudo que elas falaram tem muito a ver com o prazer. Quando você fazia leitura em casa... Eu adorava ler, até comentei na entrevista que eu gostava muito de ler, nesses livros fantasiosos, Monteiro Lobato. E hoje, com essa comunicação em massa, de internet e essas coisas, eles não sentem mais este prazer. Então podem chegar na escola ... é... uma coisa... nem sempre... Muitas vezes é uma coisa meio que imposta. Ele tem que ler. O professor induz o aluno, porque é uma

necessidade, né, de que ele faça esta leitura, mas não foi uma coisa de... espontânea, não foi uma iniciativa do aluno. A maioria das vezes essa iniciativa do aluno não acontece.

P – MP3, isso também não é leitura, não?

D11 – Sim, é outra forma de leitura, sem dúvida nenhuma.

D6 – Mas ela traz as suas limitações.

P – Pois é, como é que isso de limitação?

D6 – Muitas vezes distorcida. Nós sabemos que não é leitura da internet e dos MSN da vida. Todo mundo sabe... Daquelas distorções da própria linguagem. Eles simplificam...

D11 – Muita informação errada. Principalmente, se a criança entra em sites que não são ligados a ... às universidades, ou até a enciclopédias sérias. Eu já tive problemas de dar zero de cabo a rabo em trabalhos tirados da internet, com erros, assim, primários. Porque, dependendo do site, se você não é ligado a uma boa instituição aquele site, tem erros. Você vê textos... de Fernando Sabino, com autoria de Fernando Pessoa. Ai, você pega um texto de Sônia Urtada, aquela colombiana, com Paulo Coelho embaixo. E aquilo vai sendo repassado, repassado... Eu sempre que pego um texto deste... Eu me dou ao trabalho de responder dizendo o verdadeiro autor. Inclusive quando eu encontro, coloco o registro da biblioteca nacional, registro número tal. Eu acho isso um absurdo. Eu acho que preservar o autor... E é o que mais se vê na internet. Aquele “Fechando ciclos” da Sônia Urtada, ele aparece, já roda aí há 10 anos, com o nome de Paulo Coelho. Aquele “Sobre amigos”, do Paulo Santana, aquele jornalista do Zero Hora, do Rio Grande do Sul, aparece com o nome de Vinícius de Moraes. Apareceu um texto aí, que a Lia Luft foi à televisão, quando foi entrevistada, disse “Pelo amor de Deus, eu não sou uma imbecil, eu jamais falaria isso” pruma platéia de 100 pessoas que se espantaram com a idade dela. A Lia Luft ficou revoltada, isso roda na internet. A internet é uma faca de dois gumes, pra mim.

P – Então, será que o que vocês estão trazendo, é que... apesar de a internet ser leitura, há necessidade de, ao se fazer essa leitura, se terem outros instrumentos, outros mecanismos, e não só aqueles aos quais nós estávamos habituados a utilizar, quando o texto era { }

D 13 – Eu percebi outra questão em relação à internet. Eu acho assim é uma leitura muito... picada. Porque são muitos links. O aluno começa a ler um texto, daí vem aquela palavrinha azul, ele clica, e já vai para um outro assunto e acaba, às vezes, saindo numa coisa completamente diferente. Às vezes você começa numa página e, quando vai ver, está 10 páginas lá na frente, principalmente a criança ou o adolescente, se nós adultos, que temos noção, achamos que sabemos o que nós queremos, a gente se perde. Você imagina esse aluno, esse leitor. Eles se perdem muito, eu percebo isso quando eu passo trabalhos para eles. Às vezes eu tenho que levar o laptop pra sala, mostrar para eles como se faz, porque eles se perdem. Então você lê um extratozinho aqui, um parágrafo ali. E eles, as vezes, não conseguem fazer a conexão. E eu acho que isso prejudica demais a questão do foco da leitura. Quando a gente tinha a leitura em papel, você lia um livro, um texto, um conto inteiro, um artigo inteiro, para depois passar para o outro. E a internet quebra muito isso. Eu percebo muito isso nos alunos, principalmente os alunos do ensino médio. Acho que às vezes isso dificulta... Eles mesmos, às vezes,

falam isso para mim, que eles têm uma dificuldade enorme de ler um conto, por menor que seja, do início ao fim, quando chega no fim, já esquecendo, às vezes, o que começou no início. Eu acho que a internet colabora muito com isso.

D6 – Eu tenho comentado (...). É uma brincadeira séria. Que eu tenho dito para eles o seguinte: “Vai chegar o momento que você vai ter que ter uma educação voltada para o uso da internet”. Ou seja, ela veio para ficar, isso eu acho que ninguém discute, então, o aluno... o cidadão vai ter que aprender a se educar para poder usar essa internet bem utilizada. Porque, como ela falou, ela citou várias coisas, que realmente acontecem. Acontecem com a gente. Fora o copiar-colar, se o professor não tiver muito cuidado, o aluno vai simplesmente copiar e colar, ele não leu nada. Ele tem um texto { }

D11 – Não faz uma crítica, uma análise. O texto tem que ter uma parte que seja a expressão do que o aluno sentiu sobre o texto. E ele não coloca, ele simplesmente copia, e às vezes, copia errado. Acho que o livro impresso, por enquanto, ainda é insubstituível. Eu penso desta forma, não sou dona da verdade, eu acredito ainda que o livro impresso tem o valor dele absoluto lá e ainda é insubstituível. E tão cedo, ele ainda não perderá este valor.

D6 – Assim como a figura do um professor. Houve uma época em que a internet começou no auge assim, estavam dizendo que ia chegar o momento em que o professor ia ser dispensado. Eu nunca acreditei nisso, e o tempo está provando que é justamente o contrário. A figura do professor, aquele condutor, orientador, é essencial.

P – Esta questão que você falou da internet, em que você acha que vai chegar um tempo em que a escola vai ter que ensinar a usar a internet. Você acha que falta muito tempo? Já está chegando o tempo?

D6 – Acho que ela já chegou, mas ainda está muito empírico. Acho que o próprio profissional ainda não conhece bem.

D13– Exatamente, o bom profissional não conhece ainda as ferramentas. Pra mim, por exemplo, eu não sou da geração do computador. A geração do computador é uma geração que nasceu já mexendo no computador. É uma geração depois da minha, e para mim, já é difícil. Então, às vezes, os recursos... Eu tenho que me unir aos alunos ... Porque certos recursos eu não conheço. Em compensação, na parte do conhecimento, sou eu que trabalho para eles. Eles ficam perdidos, então eu vou dando o caminho. Então, você tem de seguir o caminho... E esta questão do foco, eu acho muito interessante mesmo, quando os próprios alunos falam para mim, professora... Até porque a gente tá numa fase de muita prova, ENEM... Eu trabalho também os alunos do ensino médio, e eles falam isso, que eles têm uma enorme dificuldade de foco. E eu falo, não é porque lá na internet vocês não futucam pra lá e para cá. Você não param fixos numa página. “É verdade.” E eles mesmos falam isso, que mexem numa coisa... Outra então é que quando eles têm ali um papel e eles têm que ter foco naquilo ali, eles não conseguem, eles dispersam. Então é o que ele falou, a gente vai ter que aprender a dar esse foco.

D18 – A gente não vai escapar de ter de tanto aprender a lidar, quanto a ensinar. Por exemplo, tenho uma amiga nossa da rede que foi fazer um seminário, participou de um seminário na UNIRIO e os

textos todos publicados digitalmente. Veio gente de todo o país, participaram com seus artigos e trabalhos, e nada foi impresso, tudo em publicação digital. Então acho assim, é um problema? É. Eu tenho dificuldade? Tenho. Eu tenho dificuldade com esse tipo de material. Mas eu penso assim... Eu acho ao mesmo tempo também uma riqueza, uma nova forma de texto. Ponto. Muitos textos, em livro, vieram a minha mão com equívocos, erros, enfim uma série de coisas que eu acho que um fato de produzir textos nos abre estes riscos, né? Não acredito que seja só o formato não, mas o texto, ele tem essa possibilidade, não é uma verdade acabada. Ele pode incorrer em erros, enfim. Já vi muita coisa ruim nesta vida, muitos equívocos nesta vida e que então assim, não acho que isso seja da natureza do texto em si, se é impresso ou não. Acho assim, que é um desafio para a nossa geração de professores, que a gente vai ter que correr para adquirir essa nova capacidade, essa nova qualificação, de trabalhar, de levar para eles toda forma de texto. Porque texto é algo, em minha opinião, muito maior do que o que a gente imprime propriamente num livro, eu sou da geração que lia, você me conhece há tantos anos e sabe disso. Eu sou da geração que lê, eu gosto do livro, eu gosto de comprar o livro. Em falar: “ai estou formando a minha biblioteca”. Eu ensino isso para a minha filha: “Olha, cuida do livro, que a gente vai ter uma biblioteca nossa particular.” Mas eu entendo que ela, eu, somos dessa geração, porque a gente está vivo lidando com isso, não dá para negar. Dessa leitura, né... Deste novo momento aí, de uma nova composição de um novo texto. E eu não sei como... Esse é um desafio para todos nós, mas a gente vai ter que saber lidar, e eles também. E ler, e ler é muito mais do que ler um livro, ler é um processo muito mais rico e muito mais difícil do que simplesmente abrir um livro e ler. Ler todas essas novas formas de textos que estão chegando. Eles estão... Eles vão trabalhar com isso. Vão lidar com isso. Na minha época, o grande desafio era aprender a datilografar com os dez dedos, coisa que eu não consegui e, graças a Deus, hoje não precisa mais. Demandava um sacrifício horroroso. Minha mãe sabe fazer isso, e eu não sei como. Eu não consigo, são três no máximo e dígito, então assim, eu acho que é isso, é texto. A informática, a internet nos traz textos. E textos riquíssimos e outros não tanto. Os livros também são assim: eles nos trazem textos belíssimos, que interferem fortemente na nossa formação e, ao mesmo tempo, outros também nem tanto. Agora o desafio que eu também me sinto preocupada com isso, é como que a gente faz para dar esse foco, é como que a gente faz para ensinar eles a terem essa leitura mais apropriada, de que forma... Nesta forma de escola em que a gente vive, que não dá tempo para nada. E hoje o professor não é mais um professor que tenha tempo para se debruçar no seu trabalho de maneira mais eficiente. Como é que a gente consegue dar conta destes variados textos e com eles possibilitar que o aluno leia, porque ler é muito mais do que só ler o livro, né? Você lê milhares de sinais, e de códigos, e de informações. Excede ao verbal perfeito, excede ao escrito. É lógico que o escrito é fundamental. Eu acho que ele pra mim, eu não sei hoje como é a experiência desta nova juventude, é muito para minha cabeça fazer uma leitura apropriada disso, mas pra mim o livro foi um passo muito importante para que eu pudesse adquirir a habilidade de ler. Eu te falei na minha entrevista que eu fui aprender a ler velha, e li a vida inteira. Um dia, lá já nas pós-graduações da vida, falei: “Deus, aprendi a ler razoavelmente”. Ler é uma conquista de longo prazo e

que nos desafia a adquirir habilidade para ler de tudo, P, ler o tempo, ler os textos escritos, ler os textos virtuais, ler os sinais. Então eu acho assim, que esta geração de professores, tem diversos desafios para sobreviver, e para fazer valer seu papel social e fora os tantos outros que não cabem aqui, tem que se tomar posse da multiplicidade que é hoje o texto. Na minha época, o texto era livro. Hoje não é mais. Quando eu aprendia sobre texto na escola, texto era o que estava no livro. Hoje não é mais. É muito maior.

D19 – Eu acho até que as universidades voltadas para a educação devem modificar o currículo com essa inclusão da educação digital, como o profissional da educação vai orientar e trabalhar seus conteúdos, até mesmo ensinar aos alunos como usar da melhor maneira os recursos da tecnologia, da internet e da informática, porque o que eu vejo nos meus alunos hoje, é que eles só falam mais assim de sites de relacionamento, Orkut e MSN e, quando fazem uma pesquisa, poucos são aqueles que conseguem fazer uma síntese, realmente buscar aquilo... Buscar ali, acrescentar ali algo que ele já tenha lido, a opinião dele. Extrair e fazer um texto dele. A maioria, quando vai fazer uma pesquisa, tem até aqueles que se dão ao trabalho de ler, de fazer uma leitura. Tive caso de alunos de fazer uma pesquisa na internet. A pesquisa para ele, ele imprimiu e entregou. Ele nem sequer... eu fui fazer umas perguntas, e ele nem sequer tinha lido. Então pra ele, ele viu ali o assunto, imprimiu, botou uma capa: trabalho e entregou. Quer dizer, ele não teve... Ele não aprendeu nada ali, ele só gastou tinta da impressora.

D3 – Ele colocou o nome?

D19 – Ele colocou o nome.

D3 – Porque o ano passado, uma aluna entregou o trabalho e esqueceu de trocar o nome. Ela colocou o nome dela na capa. Mas na primeira página estava o cabeçalho de uma escola lá de Goiânia. Ela não trocou o nome da escola, o nome da outra aluna da pesquisa. Só colocou a capa.

D18 – Meu aluno fez um trabalho dessa grossura assim, e escreveu no final do que ele tinha imprimido, que só Jesus, dizendo “eu concordo com tudo que está dito acima”. Eu fiquei... eu disse assim “eu também não vou ler não, isso não é seu.” Agora, isso também demanda que a gente adquira a linguagem da internet. E aí, é com a gente. Porque, por exemplo, eu pego um texto da internet, eu sei, e vocês devem saber também, claramente que não foi meu aluno que fez. E eu devolvo a ele. Pergunto “Foi você que fez?” ; “Foi eu juro”; “Então vamos debater, senta aqui comigo, vamos ler”. “O que você acha mesmo, você disse aqui que..” Aí, ele amarela, tem que voltar para casa, tem que fazer de novo. Eu tenho uma filha de dez anos que está nesta fase, então o que eu faço com ela? “Mamãe eu tenho que fazer um trabalho sobre Quilombos”, daí ela abre e começa a querer a botar e colar. Eu tiro e falo “Vamos ler”. E isso dá um trabalho, mas educar dá um trabalho, né? A gente lê, e eu pego um caderno que eu já deixo na mesa do computador, um caderninho, pego a caneta e digo “Você vai me ajudar a tirar tudo que você considera importante daqui”. Isso é de uma trabalhadeira sem fim, mas eu não conheço educação sem dar trabalho. Então eu acho assim, é um desafio, para os pais e para a gente, frear isso. Porque na verdade, na minha parca experiência, mas assim... nos meus quase

20 anos de educação, o aluno sempre deu, e eu também dava o meu jeito de fazer o mais fácil possível e passar o mais rápido possível. É a lógica. Então quer dizer... o trabalho da gente na sala de aula, foi o seu com a gente, os nossos com os nossos, e foi da minha mãe comigo, era tentar reverter essa tendência a facilitar as coisas e a obrigar a gente a ler mais, a escrever. Então eu acho assim, tem uma responsabilidade de dois elementos aí: nosso, que a gente tem que adquirir a linguagem da internet para que rapidamente a gente identifique e faça com que o aluno refaça e reescreva, é o nosso papel, como a gente reescrevia os textos que pediam livros para a gente ler, a gente lia o epílogo e partia para dentro do livro, só com o final do texto. Isso também acontecia muito na minha época. E da família, para que ela, junto com a gente, faça com que ele leia o texto que for, inclusive da internet. Tem que ler. Eu acho que a gente vai ter que... Para a gente vai ser a pedreira, a parte mais difícil, de lançar as bases dessa nova prática.

D11 – Mas a família, na grande maioria da escola pública, não tem os recursos, não tem a nossa realidade. Eu, por exemplo, tenho netos que estudam no Rio e na escola deles a lousa é digital, na escola dos meus netos não há quadro negro, mas o livro é imprescindível. A escola valoriza isso. Eu posso até citar o nome da escola, é a Escola Suíça, é lousa digital há 10 anos e, no entanto a minha neta de 10 anos, ela lê de 20 a 30 livros por ano letivo... Os outros, de 17 e 15 anos, é o mesmo padrão, daí para cima. Acho que é uma questão de política educacional da escola. Ela usa todos os recursos modernos... Concordo com você sobre os tipos de leitura, gênero, número e grau. Mas eu acho que o livro não é obsoleto, e ele tem que ser valorizado. A escola tem que abrir espaço para todo tipo de leitura e tem que preservar o livro. Então, lá é lousa digital e eu fico encanada, quando estou no Rio, eu a levo e busco na escola. É uma opção que a minha filha fez. Ela prefere se apertar de todas as formas, porque são três crianças, e colocá-los na escola Suíça, porque ela acha que é o legado maior que ela vai deixar para eles. Ela diz que pode comer feijão e arroz o ano inteiro, mas numa escola pública ou numa escola de uma qualidade inferior e ela não coloca.

D18 – Agora deixa eu te dizer uma coisa: tenho duas filhas nas escolas e todas elas leem desde o pré. A minha filha de 5 anos tá no pré, ela lê o tempo inteiro. Na gaveta da sala da minha casa, eu não guardo nada, só livro infantil. A minha filha maior de 10 anos, ela todo mês, pelo menos, um livro ela lê e ela não lê porque eu obrigo, porque como eu te falei, toda a minha família lê muito. Ela lê porque está acostumada, ela vê a avó ler, ela me vê lendo, eu leio o tempo inteiro, todo mundo lê, ela acaba lendo. O livro de forma alguma é obsoleto, como eu disse a você, eu inclusive tô formando com ela uma biblioteca particular, nossa. Fui criada amando livro e não vou deixar de... o que eu estou dizendo pra você é o seguinte, é que primeiro falta investimento público... aí é uma outra questão... Investimento público para montar uma política de leitura efetiva, porque, por exemplo, a biblioteca da minha escola, ela recebe doação de livros. Então é assim, P, eu vou para quem (...) se eu der a sorte de você trabalhar com literatura infantil (...) e você pode mandar para mim uns 10 livros. Eu não sou de português, mas tenho juízo, eu uso, se não as crianças vão ler o que tem lá. Lá tem de tudo, inclusive aquela coleção de filosofia dos pensadores. Ninguém bota a mão naquilo, nem faz sentido para a 5ª a

8ª, ou do 6º ao 9º ano do Sakurá. Lá tem, é linda a coleção, ninguém bota a mão. Sabe, agora é assim: então eu acho que precisava de uma pesquisa dos interesses do livro e etc. Porque as crianças da escola pública, me perdoem, elas não são pobres, nós pagamos imposto demais, somos um dos países mais taxados do planeta, elas tinham, se a gente fosse sério, e o povo mais politizado, elas tinham que ter uma das mais belas lousas, digital seria o de menos, mas das mais belas bibliotecas que eu poderia imaginar. Não tem porque, infelizmente, a gente é politicamente ainda muito imaturo. Bom, enfim, mas eu botei minha filha na escola particular em função disso: ela lê o tempo inteiro, a lousa dela não é digital, mas ela o tempo inteiro tem acesso as informações digitais, ela escreve muito melhor do que as minhas crianças estão escrevendo hoje, mas ela lê tudo, ela lê filme, ela lê desenho, ela lê quadro de Tarsila, ela lê livros, ela lê texto digital. Eu faço questão que ela leia tudo. E o tempo inteiro que ela tá lendo, eu falo assim para ela “Esta conta que você tá fazendo é um texto, e você tem que adquirir essa linguagem, isso aí não é uma charada, isso é um texto, você tem que ter compreensão dele”. “Este filme que você leu, este quadro que você está vendo, você tá vendo? Ele está falando do povo brasileiro. Percebe o perfil, como é que eles viviam? Que tipo de ambiente social eles viviam?” Então pra mim, texto é uma coisa muito maior do que isso. Não tem texto nenhum no mundo obsoleto. (...) texto tem um valor central na vida da gente. Agora sim, as nossas crianças são pobres, são, mas elas nem por isso são capadas do acesso à internet, elas vão à lan, elas têm o acesso ao celular que vem com não sei que lá, elas todas... O que eu tenho de crianças que entram no meu Orkut, que vai lá para ver na lan, e sabe, e às vezes nem fez o curso direito e com o coleguinha aprende. Então acho que é recurso. É parco, não é maravilhoso, não é ideal, mas é. E acho que eles têm que ter acesso a todos os textos. Porque, quando eles chegam lá no ABC que eles vão passar as nossas compras quando a gente tá levando leite para casa, a tela da caixa do ABC é digital e eles têm que se virar, quando eles vão entrar para entregar o balanço do não sei o quedo mês, na tela é digital. Então é assim, um texto substitui o outro, não, eu tenho certeza que ninguém tá pensando isso, mas que essa geração tem o desafio pela frente de um texto muito mais amplo do que foi para minha, tem, tem e a escola também tem.

P – Gente, olha, o papo está esquentando, está ficando ótimo. Vamos partir para o terceiro bloco? Bom o que eu analisei o que vocês me deram nas entrevistas coletivas. Com exceção dos professores de português, os demais se dizem poucos preparados para lidar com a leitura na escola, quer dizer, reconhecem que é importante, que deveriam trabalhar mais a leitura, mas não se sentem em condições de trabalhar leitura. Os de português não, eles se sentem à vontade em relação a isso. Ainda coloquei no grupo três... aquilo que eu percebi na fala de vocês, nas entrevistas individuais, das experiências de leitura de vocês, quando vocês estavam da primeira a quarta...é... é lógico que, alguns desses itens, vão se repetir entre vocês. Certo? Então isso aqui não é, cada um respondeu uma coisa, não é bem assim. Bom... De primeira a quarta, somente dois entre vocês disseram que trazem lembranças positivas na pré-escola, eu estou sempre me referindo à questão da leitura, certo? Em relação à primeira a quarta, dez dizem que não têm lembranças de professores marcantes ou de situações positivas na escola. Três

disseram que tiveram sim, incentivo da escola, e este incentivo vinha ou do uso, da recorrência, da sequência à biblioteca, ou concursos de frases, de redação, ou professores positivamente marcantes, e um professor fala, com muita veemência, da sua cartilha colorida, que até hoje se lembra da sua cartilha colorida e tem ainda em casa. Um disse que, quando pensa em leitura, da fase da primeira a quarta, está sempre voltada à leitura por obrigação. Cinco disseram que, nesta fase, receberam incentivo da família. E dois falam com muita veemência, do contato com Monteiro Lobato, nesta fase, com gibis e com literatura infantil. Vamos ver o que eu percebi do que vocês falaram quando estavam de quinta a oitava: Cinco, dentre vocês, disseram que têm boa lembranças. Essas boas lembranças estão ligadas a atividades de teatro, a leituras incentivadas e a frequência à biblioteca. Cinco disseram que têm uma lembrança muito positiva da professora de português, é sempre professora de português, tá. Não é à toa que coloquei aí. Um em relação à professora de matemática, volto a dizer que eu estou falando de leitura, né. Uma, da professora de moral e cívica, fala com muita veemência também desta professora de moral e cívica. E uma, a professora de física, que eu acredito que não seja bem física, que seja ciências, né. Três disseram que associam a fase da quinta a oitava a leitura por obrigação, somente para fazer prova ou trabalho. Cinco disseram que não têm a menor lembrança desta fase de quinta a oitava, não é que não seja positiva e nem negativamente marcante, não se lembram, simplesmente, desta fase de quinta a oitava em relação à leitura. Um disse que, nesta época, recebeu incentivo da família ou de amigos. E dois, que liam fora da escola, quer dizer, além da escola, liam fora da escola. Liam coleções, revistas e jornais. Vamos ver então em relação ao ensino médio: Quatro têm lembranças positivas da escola nesta fase. Dez associam como positivamente marcante a professora de literatura, quatro a professora de português, um a professora de didática, três a professora de geografia, dois a professora de história. Três disseram que, nesta fase, não tinham o menor estímulo a leitura e que liam por obrigação em relação à escola. Três não têm lembrança marcante, se lembram, mas não têm nenhuma lembrança que fosse positiva. Dois disseram que, nesta fase, receberam estímulo da família, amigos e namorados. E, só dois fazem referência a esta época, como também uma época de leitura por prazer. Bom, eu colhi também, das falas de vocês, as políticas de leituras. O que vocês falaram a respeito das políticas de leitura. E aqui vai a minha análise: Vocês disseram que há inexistência de projeto pedagógico da Secretaria, há ausência de diretrizes institucionais definidas e claramente expressas, entendendo esses institucionais, tanto em relação à Secretaria como um todo, como em relação a escola onde vocês trabalham. As atividades que são desenvolvidas estão sem planejamento, ou então, são com planejamento, mas são pouco motivadoras ou envolventes. Os projetos das Secretarias são impostos e descontextualizados do contexto escolar. Eles são macros e não olham o micro, o contexto da escola propriamente dita. As bibliotecas são precárias, o acervo é restrito, desatualizado, com profissionais sem capacitação (Entendendo profissionais sem capacitação como aqueles profissionais que têm o hábito da biblioteca, são bibliotecários, ou pelo menos, têm uma relação boa com a leitura.), que há pouco investimento financeiro para a área da leitura e vocês consideraram, isso aí é muito recorrente, como altamente

positiva a implantação das coordenações de português e de matemática. E, os professores que não são de português ou matemática, eles reconhecem a positividade, o fato de que é muito profícua a coordenação, e ficam, meio que, uma certa inveja, porque não se sentem privilegiados e eles apontam para a necessidade de serem olhados de uma forma diferenciada com uma coordenação diária. Bom, eu (...) pelas políticas de leitura, falei das experiências de leitura de vocês do ensino médio, de quinta a oitava e de primeira a quarta. E aí, eu gostaria que vocês fizessem comentários. O quê que vocês percebem? Eu comecei as experiências... aquilo que eu entendi das experiências de leitura de vocês, quando vocês estavam na escola, né, nas diferentes fases. E, apresentei o que vocês apontaram, ou o que vocês apontaram sobre as políticas de leituras atuais no nosso município. Vocês percebem que houve uma modificação? Como é que vocês veem { }

D 19 – Se eu não em engano, não sei se sete ou oito anos atrás, eu só me lembro quando o Governo Federal fez uma campanha de incentivo à leitura que era “A minha biblioteca em casa...”, algo assim, e aquilo foi fantástico... “Leitura em minha casa”, o aluno recebia uma caixinha com diversos livros, deve ter uns sete anos por aí, e assim, eu nunca mais vi campanha semelhante, e aquilo foi assim... porque muitos alunos não têm, eles não têm esses recursos de casa, eles não têm um jornal, uma revista, e livro também. Muitos alunos nossos não têm uma minibiblioteca, não têm livro. O livro não faz parte do cenário ali na casa deles. E essa eu lembro, porque o tempo da escola ele é curto, né? Ele faz aquelas leituras na escola, se ele chegar em casa e aquilo ali não fizer parte, quer dizer, a maior parte da vida dele é no convívio ali da família e se ele não tiver esse estímulo para a leitura fica muito difícil ele se tornar realmente um leitor. E, eu lembrei desta campanha, que eu achei assim, fantástica. Porque nós fazíamos as leituras na escola, e ele complementava, porque o aluno tinha essa caixinha e o livro foi ... cada um teve a sua minibiblioteca... então por quê?... né... “Literatura em minha casa”...O Governo não se... é... mobiliza para esse tipo de campanha, já que né... há tanto recurso investido na educação... não seria um custo nem assim tão alto em vista dos benefícios. Eu nunca mais vi nada assim semelhante.

D11 – Mas eu acho (...) fizeram a sua parte, que esses ciclos pequenininhos (...) e formam um círculo maior, acho que também não precisamos ficar esperando que seja alguma coisa do governo, eu acho que tem que ser um... um projeto político-pedagógico da escola, de valorizar, de cada miniambiente... porque eu acho que é... começando em cada pontinho que vai se conseguir expandir para todo o país.

D 3 – Nós não (...) lembrar também que o livro... ele se tornou um material muito caro, e não sei se é só aqui no Brasil. Porque eu fui numa excursão para Bienal, por uma escola pública, e as crianças ficavam assim “professora não dá para comprar nenhum livro”... E realmente, a gente fica tocado, os livros estão caros, eu não sei se é o material, porque aqui, a gente cultua muito esse material bonito, né, ele encarece, né. E, eu sei que existem outros países que têm aquela forma que você consegue... mesmo livro... né... então eu acho { }

D 18 – Este livro que agora estão lendo muito, minha filha me pediu. Um Crepúsculo para ela custou R\$ 49,00, uma assinatura da internet para trinta dias custou R\$ 32,00. Então assim, a gente vive um

momento econômico difícil, eu acho que todo mundo se pudesse, né, daria... vocês são mães sabem, nós sabemos disso, acesso a tudo, acesso a livro, acesso a texto, acesso a filme... mas assim, você faz escolhas. Então ,você veja bem, eu sou professora, né, tenho duas matrículas, tenho duas filhas, e eu tenho que estar o tempo inteiro pensando “não é livro, então eu vou tirar dali não sei o quê para dar aqui”. Se você der três livros para o seu filho num mês, livro como esse Crepúsculo ,que são uma série de cinco ou seis, e se você quiser dar os três que ela dá conta de ler, não dá. Às vezes eu falo para ela assim... ela gosta de um ... ela tá com dez aninhos então ela lê “Meu diário... Meu diário idiota”... uma bobeira assim, bom, esse diário ela lê em dois dias, são oito, só que cada um custa vinte e cinco reais. Se eu quiser que ela leia quatro por mês, aí não tem o Crepúsculo... vai ter que... então assim, você imagina se pra mim, né, na condição de que graças a Deus eu tenho, eu tenho que estar o tempo inteiro pensando bem, você imagina, né... em famílias que têm o recurso menor. Então eu concordo plenamente com ela. Eu não vejo possibilidade, hoje, pode ser que amanhã eu acorde pensando diferente, de uma macropolítica de leitura, até porque eu não sei em que momento isso ocorreu, não consigo avaliar. Isso merecia até uma tese de mestrado. Houve um descrédito no que diz respeito a ler, né, no interior da nossa cultura. Então assim, eu não sei, onde começa, onde isso acaba, se é uma questão econômica, se é uma questão cultural, se é uma questão política. Talvez um dia você até me ajude a pensar isso, mas enfim, mas eu acho que realmente, tem que ser micro. Eu acho que a Secretaria de Educação tem que ter 10% da verba tal que vai para o colégio só para livro, e tem que sentar com os professores, e tem que fazer um levantamento com os alunos, o quê que eles querem ler, o quê que a gente podia trabalhar, transformar livro em teatro, transformar livro em microfilmes, para que eles vejam o que o texto é, no que ele pode se transformar. Uma política micro realmente, que a gente tenha que dar conta melhor, porque se eu ficar pensando, né, por exemplo, eu lembro desta política de leitura, eu olhei os livros e, se eu tivesse dez anos, eu não lia aquilo não, era uma leitura de uns clássicos, estava escrito de uma maneira muito assim... você entende o que eu quero dizer, então assim, eu acho.. como eu acho... eu, D18 em particular, acho que leitura está muito ligada a prazer, acho que o leitor tem que ser constantemente consultado, tem que ser considerado o prazer que o leitor vai tirar daquilo, entendeu, então assim, eu concordo com ela, tem que ser micro, e tem que ter uma política interna das unidades de consultar o aluno, de pesquisa dos títulos mais lido naquela faixa etária, e aquilo ser trabalhado como teatro, porque aí ele vê a grandeza do que é ler, entendeu, ele transpõe{ }

D11 – Eu concordo com ela. Por exemplo, tem uma coleção que não é nada barata, mas também não é caríssima, que são “Personalidades da fama” , tem Isaac Newton contado de uma maneira divertidíssima, eu sei porque a minha neta pediu que eu comprasse essa coleção, ela tem dez anos. Exatamente, tem Gauss, tem Einstein, fala dos cabelos arrepiados, sem nada de técnico, conta a vida dele. O Newton quando a maçã caiu. São livros assim, maravilhosos, que despertam o aluno para a ciência, para a física. O professor de física não tem que dar um texto técnico, cheio de fórmulas, ele pode estimular a leitura de uma forma agradável e prazerosa. Eu nunca li nada que não me desse

prazer... A não ser quando tinha que fazer um trabalho e aquilo valia nota. Não é... nós não lemos, vamos ser sinceros, a gente lê o que nos dá prazer. Ler aquilo que é pedido, por exemplo, eu sou agnóstica, então eu li “Deus não é grande”, eu li é... “Deus um delírio”... li... “Tratados de teologia”, porque é uma coisa que me diz alguma coisa, então eu li aquilo com prazer, para uma pessoa pode ser até um espanto, eu li tudo do Richard Dawkins porque aquilo me dava prazer, batia com a minha filosofia de vida, porque eu acho que ética, moral, amor ao próximo não depende de religião, não depende de nada disso, depende de formação, de berço e dos valores passados. Então, quer dizer, eu lia aquilo com o maior prazer, como eu leio Fernando Pessoa com prazer, mas não vou ler Paulo Coelho nunca, porque eu não consigo passar da terceira página, já tentei... Então leitura que dê prazer, se você pega uma criança de dez anos quer ensinar ciências e dá um texto cheio de fórmulas, totalmente técnico, que não é divertido, que não dá o lado divertido da vida do cara, a criança não vai se interessar nunca, nunca... A criança tem que ser consultada, tem! Tem forma da gente consultar a criança, de dar caminhos, e às vezes eles pensam que eles estão escolhendo e nós estamos manipulando { }

D18 – Junto com eles ali, instruindo { }

D11 – Eu acho que é uma filosofia que tem que ser por unidade escolar. Não pode vir do macro, porque o macro não tem interesse neste país e a gente sabe disso. Não há. Povo muito esclarecido, com muita forma de leitura... não se incentiva o bom teatro, que é uma outra forma de leitura, o bom cinema... e aí se produz isso que está aí.. a Vida não sei que lá de Lula, é o que a gente vê.

P – Deixa eu perguntar uma coisa a vocês. Ela falou sobre “Literatura em minha casa”, uma política federal. E o PNBE? Vocês já ouviram falar do PNBE?

D11 – Já ouvi falar, mas não sei do que se trata.

P – Não?

D11 – Tinha até uns livrinhos com esse símbolo.

P – Sim.

D11 – Que foram impressos, né. Eu me lembro disso.

P – Sim.

D3 – Agora ela está falando dos símbolos, eu cheguei a ver esse símbolo sim, mas eu não tomei conhecimento.

D11 – Eu mexi com segundo grau, num { }

D3 – O que eu queria colocar é que tem que partir mesmo do início, do pequeno, da escola. Mas não ficar limitado ao professor de português. Porque o quê que a gente está vendo aí, de um lado, existe essa precariedade de leitura, e de outro existe as famosas provas públicas, que é prova Brasil, é OBMEP, é não sei que lá, e elas todas vêm com texto, minitextos, nas questões. Eu fui uma das professoras que falou que a gente tem que ler para o aluno, porque ele não consegue ler e entender. Aí, você faz uma leitura e aí ele diz “Ah! Agora entendi!” Então, a gente tá... quer dizer, de um lado se reconhece a precariedade, não existe incentivo nenhum à leitura, de outro, as provas que vêm para os

alunos fazerem a nível nacional, tal, já vem inculcido leitura, como se eles já estivessem preparados para isso. Então, a gente tem que começar assim, começa na escola, mas começa legal, em todas as disciplinas, né, não só o português, não só aquela literatura, limitada, né... aquelas coisas de romance, mas em todas as áreas, eu acho que teria que ser assim, então teria que começar com um projeto e que todas as disciplinas participassem, não é, é começar assim a inculcar isso daí. Porque, é, eles adoram, às vezes, quando você coloca uma tirinha, né. Eu coloco uma tirinha na prova de ciências, uma tirinha na... eles adoram! Não é!? Então você já está misturando numa aula de matemática uma tirinha de gibi, quer dizer, então eles gostam, eu acho que teria que começar geral, todo mundo. História, geografia, matemática, além de ter também, não é, começar ter um acervo melhor, não é, na escola { }

D11 – Alguém já leu a “ (...) “, então leiam.

P – Qual?

D11 – “Agonia do mundo”, é a biografia de Capia, é linda, é romanceada, é um livro que eu li em três dias. Eu fui consertar a minha televisão, eu estava com um livro, o menino me pediu, olhou, leu assim só o início, quando eu fui buscar a televisão, ele disse “Olha aqui, comprei o livro!” O livro é agradabilíssimo. Então o professor de física, não precisa obrigatoriamente, dar um texto técnico, ele... porque é maravilhoso, dentro da física e da matemática, o material que se tem em forma de literatura. E agradável! O material é muito bom! E tem isso em matemática, tem “A vida secreta dos números” que é lindo! Eu dei aula vinte e sete anos no terceiro grau. Então eu não sou a pessoa assim com muita experiência no segundo grau. Então, eu tenho pouco tempo, eu tenho dez anos. Depois que eu me aposentei, eu vim para o de quinta a oitava, de sexto ao nono ano, né. Não tenho a experiência que vocês têm, não tenho esse knowhow de vocês, mas eu acho que, cada professor, dentro da sua área, ele tem muito material e em livro de R\$ 29,00, o do Capia ele é R\$ 35,00, se eu não me engano. Eu comprei na Travessa, o ano passado, já tem mais de um ano, paguei trinta e cinco reais, se não me engano. E, depois, o menino comprou aqui na... Papiros por trinta e cinco reais. Então existem muitas formas de um professor trabalhar. Ele que é um professor de educação física, ele pega e tem a vida de um monte de atletas maravilhosos, então isso tem em todas as áreas. Eu acho que em física, em matemática, em química, você pega Pascal, você pega, um monte de gente (...). você tem mil formas de estimular, e até ele passar a gostar da matéria, porque às vezes tem uma implicância com física, daí lê a vida do Einstein, que é divertidíssima, vê a vida do... Gauss, que aos seis anos de idade escreveu o primeiro teorema, poucas pessoas sabem disso, que é a soma dos elementos de uma PA, ele tinha seis anos de idade, não é conto da Carochinha, não é brincadeira, ou boato não, é verdade! Então eu acho que em todas, história, geografia, todas as matérias, todos os conteúdos, não é obrigação só do professor de português. Eu acho que, realmente, trabalhar o texto em sala de aula, estimular a leitura é uma obrigação de cada um de nós, seja de que área for.

D10 – Acho que facilita... só uma observação... Acho que facilita quando você começa mais cedo, a gente está aqui determinando pelas disciplinas, mas se você pega essas crianças menores. Tava vendo ali, de primeira a quarta, tirando as pessoas que não têm lembranças marcantes, que foram dez

peessoas, três tinham o incentivo da escola, dependendo do que fosse, e cinco da família. Então, nós trocamos. Foi uma geração que fez uma troca. Hoje, nós temos alunos que não devem ter, pelo que nós assistimos, o incentivo da família, por vários motivos, a mãe não lê, o pai não lê. Isso foi se perdendo ao longo dos anos. E o incentivo da escola, eu acho que, ele só pode começar a existir, para a criança começar a tomar gosto, para pegar cada um de nós aqui, na sua disciplina para que possa se incentivar, ele tem que ser conquistado. É, o gosto pela leitura, ele tem que ser conquistado, você tem que conquistar o aluno, e eu acho que isso vai acontecer com mais facilidade quando você pegar uma faixa etária menor. Eu tenho um filho de sete anos que ele leva um livro por semana para casa para ler. É um projeto da escola dele, ele pega um livro na sexta, lê, na outra sexta ele devolve e pega outro. Ao longo deste ano inteiro, eu lia com ele, ele lia sozinho, ele treinava leitura, ele lia e tinha que entregar, ele só não gostou de um livro. E até eu também, que li com ele, achei que realmente para a idade dele, aquilo ali estava meio confuso, e no final, ele faria uma observação, colocaria uma carinha feliz se tivesse gostado, e tal, e assinava. Então, este ano, agora no final, destes livros que ele leu, que a turma leu, ele vai levar três para casa. Então, me dá a sensação que nós vamos ter conquistas aí, nesta faixa etária, que nós atendemos, se lá no início { }

P – Um esforço.

D10 – Independente da política pública, independente do que a Secretaria de Educação fizer ou não, mas se a gente começar a conquistar esses leitores novinhos... você vê tem livros que a criança pode tomar banho, tem aquele livrinho que é aquele livrinho de borracha, ela não lê, mas ela tem a figura, né, e a leitura como ela falou, não é só o texto. Então, se você começar a cativar essas crianças, a conquistar essas crianças para o mundo da leitura, daqui há pouco, ela vai ter o livro de papel, não vai, vai ser a internet, não vai, não importa { }

D18 – Tá lendo { }

D 10– Mas se você conquistar desde cedo, formar esse leitor bem novinho, quando ele chegar na nossa mão, vai ficar muito mais fácil.

P – Eu trouxe uma coisa que... que eu observei, repare que de primeira a quarta, vocês disseram que as lembranças positivas são muito poucas, existem até aqueles que não têm lembranças. De quinta a oitava, muda um pouquinho, mas não muito. As lembranças mais marcantes positivamente, as de vocês, em relação à leitura, se dão no ensino médio.

D6 –[]

D11 – Isso ele tem razão, apaga né, não vocês, mas principalmente na minha idade.

D6 – E depois assim, além desta parte, ainda existe aquele problema: nós ainda pegamos aquela escola ainda muito arcaica { }

D11 – Eu sou apaixonada pela minha escola, então assim, eu tenho amor pela minha escola, porque eu fiz sete anos lá dentro, e eu tenho amor pela minha escola, que foi o Colégio Pedro II do Centro e pela UFRJ, que foram os melhores momentos da minha vida, talvez, só superado pelo nascimento dos meus filhos.

D6 – Estava falando mais do regime, porque, por exemplo, é... A Prof^a M. trabalha com a P, ela foi minha professora, e eu tenho o maior carinho por ela, então quando encontrei com ela aqui, fiquei muito feliz, então pra mim, ela é tia M. o tempo todo. Então isso é uma coisa que está lá marcado, é uma lembrança realmente.

P – Mas ó { }

D 13 – Eu acho, eu sou a mais nova aqui, eu acho... Cheguei até a comentar na minha entrevista, neste período, tem a questão lógica, você está no ensino médio é mais próxima a lembrança. Mas eu acho os projetos, o que ela falou ali cabe muito, é... Até assim, no curso Normal, já que prepara o professor para a primeira a quarta, o trabalho, né, de... de literatura infantil tinha que ser um trabalho até assim meio exaustivo mesmo, bem maior, com muito mais recursos do que a gente teve, eu fui (...) a gente realmente não tinha muito recurso (...) esse tipo de coisa, então ficava até complicado quando a gente ia fazer... quando eu estava no curso Normal, lembro que às vezes ficava difícil para a gente ler um livro para tentar apresentar um projeto de leitura para o professor do curso Normal, eu acho. Eu trabalhei cinco anos como professora de primeira a quarta, na Rede, de 94 a 98, mais ou menos, que era quando eu fazia faculdade, e nesses cinco anos que eu trabalhei, eu não lembro de nenhum projeto. Nada. Nulo... né, eu trabalhava numa comunidade que precisava muito... justamente... todo mundo sabia que aquelas crianças eram filhos de pais, ou analfabetos, ou semi-analfabetos. Então, o Governo sabia que ali precisava mais do que qualquer outro lugar. Não existia nada, nem Governo Federal, nem Estadual, nem Municipal, né, não existia também, né, dos profissionais, que eram as orientadoras pedagógicas nenhum projeto. E, é o que ela falou, às vezes não precisa também, da Prefeitura, do Estado. Às vezes, o próprio profissional, que está ali, né, organizar alguma coisa. Também não tinha. Então, quer dizer, eles passaram [] é!

D18 – Você tem acervo. Você precisa de dinheiro. As crianças... Por exemplo, eu dou aula de filosofia aqui no Curso Normal do Edmundo Bittencourt. Eles não têm livro. E, eu pedi para a direção que eu queria pedir livro, para elas poderem ter acesso a texto, porque, como é que isso. Aí, disseram: “Não, não pode pedir de jeito nenhum, porque tem uma resistência, por parte da família, muito grande em comprar livro”. E, aí, eu conversei com os alunos: “Crianças, olha, isso vai prejudicar a qualidade do nosso trabalho, a gente tem que ter acesso a texto, eles não tiram xérox, não querem comprar o livro.” Daí, eles falaram: “Mas não dá, porque a de inglês já pediu um de quarenta, não sei quem pediu uma de vinte e a gente tá sem dinheiro.” Então, assim, tem uma responsabilidade pública aí, muito séria. E a gente não pode poupar eles disso não! Porque a gente paga para isso.

D13 – Não eu não estou nem []

D6 – Desculpe a interrupção, mas o que a gente está vendo, é o seguinte: o poder público, às vezes, até extrapola de um lado, exagera de um lado, e é carente do outro.

D18 – É []

D6 – Você vê, hoje, a destruição do material, por exemplo, caderno. A criança começou a ganhar caderno, ela não [] (...) rasga a folha para fazer bolinha. Eu peguei um aluno, agora, na escola, ele

estava simplesmente com um vidro de cola. Ele rasgava a folha do caderno, fazia uma bolinha e colava. E, eu ficava olhando. Olhei umas três folhas e falei para ele: “Bonito, né!? A natureza está se destruindo, tem o custo do material, seu pai que paga imposto Esse caderno, você está achando que é de graça para você, mas não é?” E, comecei a falar. E, eu fiquei, assim, revoltado. Mas você vê muito disso. Quer dizer, em algumas coisas, eles têm até demais, porque eu acho que []

D18 – E outras de menos.

D6 – Coisas essenciais, como você disse, não tem.

D 13– Eu acho que vai bater na questão de que a gente não tem política pública.

D6 – Isso.

D 13 – Existe política, e não política pública. É o que eu estou falando. []

D18 – Se politizar, daí eu acho que a gente tem que se politizar. Porque você falou que não tem política pública. E eu concordo com você.

D 13 – Não tem!

D18 – Agora, eu chego para o pai e falo para o pai: “Eu preciso de um livro de vinte reais”. “Eu não compro porque eu não tenho dinheiro”. Eu já entrei na sala pedindo xérox, e ter quarenta alunos, e dez terem na mão. Eu não dei aula! Então, assim, eu acho assim... eu acho assim... eu concordo plenamente com o que ele falou. Tem coisa que a escola pública dá, e eu não entendo. Por exemplo, eu acho que um pai... outro dia uma aluna me falou: “A mais, eu não tenho como comprar essa xérox de dois reais para ter o material para estudar.” Eu falei: “Filha, você precisa ter, e eu não sei como, sabe por quê? Porque é para você! Você tem que ter amor em investir na sua formação! Então, você abre mão do celular, abre mão do tênis, você anda a pé, você... vamos dar um jeito, mas tem que ter. Sabe por que, sabe por que D13, eu sei que, não só eu, como muitos que estão aqui, já fizeram isso. Abrir mão de um calçado novo, eu fiz muito isso na minha vida. Abri mão de estar em casa, dez horas da noite, tranquilamente, para poder estar comprando meu livro, para poder estar na universidade, para poder tá aí.” Então, eu acho assim, isso é uma responsabilidade cidadã. O cara quer ter bom emprego, o cara quer trabalhar, quer se inserir, quer ler, quer escrever, isso custa dinheiro. O Estado tem que entrar, tem. Porque pagamos impostos para isso. Agora, eu concordo com o que ele falou. A gente precisa de gerenciar este recurso para que ele atenda as demandas da escola. Não me interessa, por exemplo, que é o que acontece no meu colégio, ter cinco caixas de lápis de cor gigante, deste tamanho, que o cupim comeu porque ninguém usou. E eu não ter livro de literatura. Eu tenho uma sala de informática, que eu não tenho []

D6 – Parada.

D18 – Um professor disponível para que a gente possa usar o recurso. Eu tenho uma biblioteca do tamanho desta sala aqui, repleta de livros velhos, doados, que não tem nenhuma relação, nenhuma identidade, com as crianças que ali estão. Então, eu acho assim, é uma questão de gerenciamento público. Isso aí não está bom. E eu acho que a gente precisa ser consultada. Porque ninguém melhor do que você sabe o que está ocorrendo na sua sala de aula, e ela, e ela, e ele, para a gente saber: eu

preciso. Eu preciso de livro para filosofia. Eu preciso de livro para história. Eu não entendo estudar isso sem livro. Eu não entendo estudar isso sem uma sala de informática funcionando perfeitamente. Para que eles tenham acesso ao recurso. Eu quando tinha, o ano passado ainda funcionou um pouco, era lindo de ver. Minhas crianças ficavam empolgadíssimas! Elas abriam os sites e vinham os pequenos textos, as fotos, as informações. Eles falavam em Idade Média, eles viam os locais, eles viam as roupas, eles ficavam empolgadíssimos, eles entendiam o que eu fico dizendo o tempo inteiro em sala de aula e eles não conseguem entender. Então, a gente tem que ter a inserção do dinheiro público, tem porque a gente paga para isso. Agora, a gente tem que ter uma gestão eficiente e responsável, porque, se não, o que ele falou, enche a gente de lápis, de caderno para jogar fora, de lápis para o cupim comer, e a gente continua empobrecido do mesmo jeito. []

D11 – Deixa só um... Quantos anos tem o cinema? Mais de cem anos. E os professores ainda não aprenderam a lidar, a usar, esse recurso que é a leitura através do cinema. Bota filme para aluno, para acalmar a turma. [] Não, mas a maioria, a maioria bota para acalmar a turma, para encher linguiça. Vamos ser sinceros. Estamos só aqui, nós, professores. A maioria. Por quê? Porque o Estado, após cento e poucos anos, não deu formação aos professores para usar esse recurso maravilhoso que é o cinema. Que dá uma crítica ao aluno, ele aprende a ser crítico, a discutir o filme, a falar das emoções, que é uma forma de leitura maravilhosa! O cinema. E você tem todas as áreas, no esporte, na matemática, na física, na química, na geografia, na história. Você tem filmes épicos, sobre Vitor Hugo, sobre escritores, sobre tudo. Para mim, é o material mais rico que existe é o cinema! Tem cento e cinco anos, e nós não sabemos utilizá-lo.

D18 – Formação continuada, né?

D11 – Eu tive a felicidade de estudar no colégio D.Pedro II, Centro, com doze anos eu já via filmes... lá. [] Humberto Mauro, quem é que já ouviu falar em Humberto Mauro aqui? Eu acho que ninguém. Eu vi filmes de Humberto Mauro no colégio Pedro II. Sobre o Brasil, sobre o interior, sobre a construção de Brasília. Mas não existe “Pedros segundos” em tudo que é lugar.

D3 – O que eu queria falar, em relação ao que a D18 estava falando e que o D6, eu tenho que sair, é que eu sei que a escola tem essa responsabilidade maior, e que a família está desestruturada, e tudo. Mas, essas coisas de valores, tem que começar na família, porque... Eu penso assim, eu, eu nunca deixei a minha filha destruir, ela guarda os caderninhos dela até hoje, ela já tem 17, ela guarda os caderninhos do primário, ela nunca pôde destruir. Isso aí não foi a escola que passou, foi em casa. “Você não vai destruir seu brinquedo porque você não gosta mais dele. Vai doá-lo. O que você quer guardar de recordação, tá. O que não quer, nós vamos passar à frente. Agora tem a reciclagem, vamos separar. Então essa coisa de destruir, em casa nunca teve.

D6 – Professora, desculpe, não sei se vocês fazem. Mas lá em casa, eu tenho até hoje os desenhos que a minha filha fazia.

D3 – Tenho, tenho.

D6 – Que ela fazia para gente: “Papai te amo”, “Papai eu não sei o quê”, daí quando você guarda isso, você transmite para ela esse sentido, né, de valores que você deve preservar. A minha filha tem aquelas coisinhas, né, também, desde pequenininha, tudo guardado. Eu tenho aqueles desenhosinhos, aquelas coisas simples, mas tá lá.

D3 – Acho que nós também não podemos tirar a responsabilidade da família. Tá entendendo? Essa coisa também, a escola tá dando, tá dando lápis, borracha, caderno, tudo. Mas só porque você está ganhando, porque você vai estragar? Tudo bem, tem muito. []

D18 – Eu falo isso para eles, você []

P – { } Gente, deixa eu avançar para o bloco quatro, porque uma das coisas que.

D3 - E, P, eu tenho que ir.

P – Tem a ver com a formação de vocês, que vocês apontaram. Tá? Posso ir?

D3 - Eu deixei as minhas (...) alguém tá tomando conta, mas eu tenho que ir para finalizar.

P – Tá, obrigada viu, D3.

D3 – Tchau, tchau, gente.

P – Tchau, obrigada!

P – Bom, eu coloquei as práticas de leituras profissionais nos cursos, a experiência de vocês nos cursos de Graduação, eu entendi que deveriam estar aqui. Por quê? Porque nos cursos de graduação vocês já começam a ter contato com as leituras profissionais. Né? Bom, então, o que eu percebi que vocês disseram? Doze disseram que liam na graduação textos técnicos da área, acadêmicos, e que, na maioria das vezes, não eram livros. Eram textos fragmentados, xerox. Um disse que, além desses textos, lia também uma leitura amena, gibis, para descansar a mente. Uma outra pessoa disse que lia tudo, tudo que aparecia na frente, lia, se tivesse relação ou não com o seu curso de graduação. Uma pessoa enfocou muito uma lembrança negativa da época da graduação, disse que foi das piores épocas da sua vida. A outra disse que, além dos textos técnicos, lia literatura. E a outra lia periódicos. Em relação à prática profissional, ou seja, a partir do momento em que entraram na vida profissional, propriamente dita, seis disseram que continuaram a ler leitura da área, cinco disseram que passaram a ler textos retirados da internet e dois, livros didáticos, ou seja, suas leituras de prática profissional passaram a ser as leituras dos livros didáticos. Eu coloquei, no mesmo bloco, o que vocês disseram da formação de vocês. Tanto a formação inicial, quanto a formação continuada. Em relação à formação inicial, vocês disseram que ela teve pouca relação com a prática, preparação insuficiente para lidar com a diversidade cultural dos estudantes, distanciada da realidade da escola pública e que isso acabou desenvolvendo insegurança na hora de vocês desenvolverem a prática como profissionais. Na minha leitura, em relação à formação continuada, o que vocês falaram, eu percebi que vocês disseram que ela era oferecida esparsamente, que ela é descontextualizada, sem integração e interação dos professores, sem aprofundamento das questões abordadas, ou seja, vem alguém, desenvolve uma atividade, faz uma palestra, e fica aquilo por aquilo mesmo, né? Não há uma continuidade, né... É que, da mesma forma, acaba gerando insegurança. Houve depoimentos até de que: houve um alguém, que veio, fez

uma palestra, falou, tá tudo errado, deu as costas e foi embora, e ficou. Apontaram como um fator negativo, as palestras, entretanto, como um fator altamente positivo, as oficinas, né? É quase que unanimidade apontar o projeto que foi chamado de Projeto Experienciar, em que os colegas apresentavam, desenvolviam oficina, da sua experiência da sala de aula, para os demais colegas, isso aí é unânime, né? e, as questões das palestras também é unânime, que acaba sendo um fator altamente negativo. Bom, eu queria trazer duas coisas aqui pra vocês. Uma é que, D6 falou, ainda há pouco que... Vocês disseram que as questões positivas, em relação à leitura, que vocês têm, que se referem ao ensino médio, porque o ensino médio está mais próximo. E, aí, a partir disso, é... eu gostaria que vocês dissessem, então, como é que vocês veem a questão da leitura, das lembranças que vocês têm na leitura nos cursos de graduação. Se vocês podem estabelecer alguma relação aí.

D6 – Relação com o ensino médio?

D11 – Não, com o parecer que nós temos no ensino médio e o parecer que nós temos aqui.

()

D6 – Essa primeira parte ali, realmente, acontece demais, né? Do fragmento. Como às vezes vem muita informação, e o prazo é pequeno, né, então ele parte mesmo para apostila e essa coisa toda. Então fica, realmente, fragmentado. Eu vejo assim.

D13 – Eu acho que acaba tendo aquele parecer ali, parece sendo uma queda, assim, no ensino médio, aparentemente você tem a leitura como algo positivo, né? O indicador foi dez, né? É... e, aí, você passa para doze, mas só que com texto técnico, da área, a graduação acaba espremendo a pessoa, ao invés de ampliar o horizonte, pelo contrário, porque o ideal na graduação seria que, além dos textos técnicos, ele continuasse com um outro tipo de leitura, né, talvez até, não sei, ver o percentual no Brasil []

D11 (...) a maioria trabalha.

D13 – É isso que eu ia falar! Foi o meu caso. Eu gostaria de ter lido muito mais na graduação do que eu li, acabei lendo textos... [] como eu fiz literatura, né, os textos técnicos acabavam caindo na...na outra área ali, mas não dava tempo. Por ter que trabalhar, acho que o ideal mesmo é você fazer a graduação sem trabalhar. Para você poder []

D6 – (...) essa questão, essa, eu acho que está piorando muito, de que hoje o aluno se forma para concurso, então ele tem que ficar muito nesta coisa de ficar, né [] (...) ele se vê muito acuado. Eu vejo lá a minha filha fazendo... ela acabou de fazer uma prova agora de... imobiliária, agora vai fazer prova de OAB, e tal, então, realmente fica uma pressão muito grande na cabeça das pessoas, porque são provas que não são para medir conhecimento nenhum, são provas para derrubar, você olha a prova, você vê que a intenção é de conseguir derrubar muita gente, aliás é um absurdo essa tal de prova de OAB, eu sei que não é a discussão aqui, mas isso é uma aberração. Mas assim, na cabeça do alunado, mesmo nas outras áreas, concurso, concurso, concurso []

D18 – o conhecimento é muito específico(...)

D6 - É, é muito específico, ele não se vê { }

P – Bom, vocês consideram... Qual é a relação que vocês percebem, ou não percebem, entre as leituras profissionais de vocês na graduação, as práticas... as leituras de vocês quando vocês já entraram no mundo do trabalho, já passaram a ser profissionais da educação, do magistério, e a formação inicial e a formação continuada de vocês? Vocês percebem alguma relação aí?

D11 – Eu vejo que, neste período, se lê menos por prazer... na graduação. No ensino médio se lia mais por prazer. Porque eu vi que, a maioria, em momento algum, cita que lê por prazer. Só um que falou de gibis para descansar, isso eu vejo. Agora, formação de professores eu não ()

P – Bom, vou passar então para o quinto bloco. No quinto bloco eu procurei apresentar as atuais práticas de leitura de vocês, que eu entendi que vocês estavam contando. O quê que eu entendi como práticas sociais de leituras? Aquelas leituras que não dizem respeito às práticas profissionais, tá? E, hã... organizei por gêneros e por suportes. Bom, dois disseram que leem, atualmente, livros de suspense e terror; cinco best-sellers; três, leitura religiosa; três, literatura em geral; quatro, periódicos; um, ficção científica; um, piada, disse que gosta de ler muito piada. Um, poesia, disse que gosta de ler muito poesia, lê, inclusive, em família. Cinco, hã... recorrem à internet como suporte. E um livros em geral, é o suporte que se utiliza. E aí, eu coloquei aí também, os critérios para as leituras atuais. Quais são os critérios? Partem de quem? Quem indica? Então, um disse que a indicação vem de alunos, é lógico que isso se repete, tá. Seis, indicação de amigos. Um, indicação dos colegas da escola. Quatro, indicação da família. Quatro, buscam na internet. Um, pela capa do livro. Um, por autor já conhecido. Um, pelo título. Um, por resenha. Dois, pela lista dos mais vendidos. Um, movido pela curiosidade.

D6 – Curiosidade aí seria de quem?

P – É, por algum tipo de curiosidade que, aí leva a procurar aquela leitura, tá? Bom, vocês consideram que há relação entre as suas atuais práticas sociais de leitura, a sua história de vida, a sua história como leitor?

D13 - História como leitor? Com certeza!

P – É, e as suas

D13 - Bom, eu reparo isso pela minha família. A família de D11 também. Eu reparo que a gente acaba lendo... é... faz o círculo do livro, às vezes []

D11 – Eu e meu marido lemos sempre os mesmos livros, minhas filhas: “Mãe, quando acabar, me empresta”. Entendeu? Eu acho que tem uma relação de gostos que foram cultivados ao longo da { }

D13 - Ali, você percebe isso. Você tem indicação de amigos e indicação de família, né? Você tem o maior ali.

D11 – Minha filha agora, no meu aniversário, me deu dois livros de presente, um da Lia Luft e um outro... eu ainda não li, não me recordo.

D13 - Eu acho que essa curiosidade acaba me gerando curiosidade. Quando eu vejo alguém... alguns amigos, ou família, conversando sobre um livro. Qual o assunto? Um livro que fala sobre isso, aquilo. Gera curiosidade, e eu quero ler até para entrar na conversa (...) se é essa questão mesmo. Às vezes,

não nem algum tipo de leitura que me fascinaria tanto se eu estivesse sozinha, por exemplo, lendo uma resenha. Mas as pessoas conversando e falando, acaba me dando aquela curiosidade até mesmo pelo papo, pela conversa, de ler, de ter aquele conhecimento. Então, eu acho que assim, o tipo de amigos, e principalmente, família. Eu percebo isso, né? Minha família é grande, mas assim, de um lado tem um tipo de leitura, vamos dizer assim, a família da minha mãe tem um tipo de leitura, até pela área de trabalho, né, ela é médica. Na área do meu pai, né, a gente já tem mais a área de humanas. Então é um outro tipo de leitura, então esse círculo de leitura { }

D11 – Lá em casa, por exemplo, eu sou engenheira e meu marido é engenheiro, S. é engenheira, M. é advogada. E nós não lemos livros de engenharia. Nós lemos livros variados, de literatura. Vejo muito pela Veja.

D13 - Não! Não é que eles leiam livros da área não, me expressei mal.

D11 – Leio pelos mais vendidos, daí eu leio a crítica. Eu gosto muito de consultar a Veja, quando o livro é lançado, por exemplo, “O equador” eu li por uma indicação da Veja...né... Porque eu fui lá ver a crítica, a crítica estava muito boa... tudo, daí eu li, depois eu emprestei para os meus dois filhos, emprestei para a M., para a S., todo mundo leu. Aí...nós estávamos, outro dia, todo mundo lendo um site de matemática, numa universidade americana, daí, clicamos lá e vimos o autor de “A vida secreta dos números”, falando que ela era muito bacana, porque pegava desde lá. Então, a gente lê coisas da área de engenharia, mas a gente lê coisas de literatura, eu leio Lia Luft, eu leio Fernando Pessoa, eu leio... mil... escritores que não são da área específica. Eu acho não é por aí, porque a M., que é advogada, é tributarista, lê os mesmos livros que nós lemos. Acho que a família influencia no que diz: “Puxa! Mas o livro é ótimo! O livro é maravilhoso! O livro, você não consegue parar de ler, ele te prende!” E, aí, você vai e acaba lendo. E, passando esse teu... euforia... essa tua euforia para o teu filho, o teu primo ou o teu irmão. Eu acho que tem muito por aí. Mas eu não acho que é relacionado a uma área específica. Eu não leio livros de engenharia.

P – Gente, olha só. Este é o último bloco, e eu gostaria de saber de vocês o seguinte, algumas coisas, né... A primeira delas é se vocês se viram, se reconheceram... na, no que eu apresentei? Se eu consegui fazer uma análise que contemplasse vocês, né, se a minha leitura está de acordo com aquilo que vocês, há...sentem, como vocês se comportam, como vocês são, né, é... esse...essa é uma das questões que eu queria trazer para vocês, que eu queria ouvir de vocês. E voltar a dizer que vocês se sintam bem à vontade, tá? Caso não tenha sido nada disso, que vocês digam “Não. Não é nada disso, acho que você teve uma interpretação, fez uma análise que não está de acordo com o que nós pensamos.”

D11 – Eu me reconheci em quase tudo, cada um. A única parte que eu não me reconheci é que eu tive quase todos os meus professores foram homens. No D.Pedro II quase não tinha. Só no de primeira a quinta série, no meu tempo era de primeira a quinta, é que... eu tive professoras mulheres. O resto, foi a vida toda professores homens, tanto di...no ginásio, que é de sexto ao nono, como no ensino médio. Mas, no demais, eu me reconheci aí o tempo todo. Em cada ponto, eu me reconheci.

()

D13 – É, eu também, eu me reconheci, eu achei que... né..., as primeiras etapas, onde tem... onde seria o que é leitura, onde seria a nossa visão de leitura, para mim foi perfeito, né, para mim é uma coisa muito complexa mesmo, e você tem vários itens e foram todos colocados ali.

D11 – Pra mim também. A primeira pessoa que lia para mim, quando eu era pequenininha, era a minha mãe. Ela ficava na cama, lia para a gente, até a gente adormecer.

P – E os demais?

D6 – É... acho que é por aí sim. Só que, assim... no meu caso em particular, em termos de família, assim, eu não tive muito não. E havia uma limitação muito grande dos meus pais assim, de formação escolar e tal, até incentivavam, e tudo, gostava, e tudo, mas não era assim uma coisa muito ampla. Era muito mais meu mesmo, eu gostava assim de ler. Eu sempre gostei muito. Ai, aconteceu uma coisa interessante, e depois assim da internet, pra mim, principalmente, houve uma mudança total. Hoje eu leio muito pouco e o tempo todo tô na internet. Sou viciado em esse negócio de computador, então { }

P – Internet não é leitura?

D11 – Claro que é.

D6 – Não, sim!! Foi o que eu disse no início. Só que eu acho que ela tem que ser educada. Inclusive até eu vejo uma luz no fim do túnel aí, porque eu sou um cara que me preocupo muito com a natureza e as árvores vão ser preservadas agora porque... é... finalmente...finalmente a ciência conseguiu desenvolver um... um .. e-book agora que funciona. Então tá está sendo vendido, só falta um pequeno aperfeiçoamento que, é das cores.

D11 – Mas não vai diminuir o livro não.

D6 – Não... vai ter que eliminar.

D11 – Vai não.

D6 – Vai, porque o mundo não vai aguentar.

D11 – Vai não... é ilusão (...) vai aguentar porque cresce rápido...e mais e a gente tá aí... à busca disso. { }

D18 – De alternativas de sobrevivência e ao mesmo tempo de preservação do planeta, ou da nossa cultura, dos nossos,, enfim, isso é uma batalha que a gente... tá aí para a gente travar imensa. Todo benefício eu acho que é bem-vindo.

D11 (...)

D18 – É vamos ver, mas daqui há cem anos.

D11 – Daqui há cem anos, o pessoal ainda vai estar lendo Saramago impresso [] { }

P – D18, você... voltando aqui para a nossa questão, é...você acha que

D18 – Eu acho que foi pertinente. Algumas observações que eu tenho, no que diz respeito à leitura, que eu acho central, né, neste processo de ensino-aprendizagem. Eu acho que isso que apareceu aí, que os colegas contribuíram, é bonito ver, né, nossa experiência cotidiana em sala de aula, né, se transformar num texto, coerente, claro, mostrando nossas defasagens, nossas necessidades. E a gente poder juntos pensar em alternativas. Eu acho que foi uma iniciativa sua muito interessante do ponto de

vista da possibilidade de a gente refletir sobre leitura que pra mim, para todos é central. E me vejo aí. Me vejo aí nos dados quando eu era, quando aluna, hoje como profissional, né, eu sei que os números, né, como você colocou, né, eles não são de forma nenhuma, né, conforme você fez, uma verdade absoluta. Mas eu me senti bem próxima das minhas, da ansiedade que eu tenho em relação a isso, das minhas expectativas, dos meus questionamentos. Eu acho que foi bastante proveitoso.

P – D10?

D10 – Ah, eu também me vi aí em quase todos os momentos. Achei muito interessante a família aparecer muito...num é.. , e aí, nessas situações que foi colocado o incentivo da família, a família, até me espantei, achei bom, achei que... verdadeiro, achei que a gente... a gente tem noção do caminho que a gente tá... tá percorrendo para as nossas falhas ou para as nossas situações mais difíceis, e falta agora as iniciativas para mudar essa situação, né? Acho que a gente tá passando por um momento de transição, passamos uma geração do livro, né, o livro, a folha, eu acho que isso tudo dá muito trabalho, você sentar, pegar o livro, le, vai folheando, você lê, isso leva um tempo né, pode ser prazeroso ou não, mas leva um tempo. E hoje, a gente vive num mundo da rapidez, tudo é muito rápido, a comida ela tem que ser rápida, você tem que chegar rápido, então é tudo muito rápido. Então lê um livro bacana, você sentar e ter o prazer de ler, isso gasta um tempo, né, é preciso uma dedicação. Seja ele um livro gibi, seja o livro da sua área, seja o livro da curiosidade, seja o livro que você não vai gostar, você vai fechar, ah não quero ler, isso gasta um tempo. E hoje, me dá a sensação, que a nossa geração, a minha, a gente tá saindo desse tempo que você conseguia sentar e ler um livro e tirar proveito daquilo ali pra uma rapidez, por isso tanta internet, clico ali, apareceu ali...

P – hum..hum

D10 – É tudo muito rápido... eu não tenho tempo, não consigo, então talvez... quando você chega ali na faixa que você começa a fazer o curso superior e daqui há pouco tem de ir trabalhar. Você realmente não dá conta de ler o livro por prazer, né? É por isso que diminuiu tanto, né? Um lia um gibi, para descansar, um lia tudo que aparecia na frente, (...) eu lembro na época eu falei que eu lia tudo, eu gostava, sempre gostei de ler, eu lia o que aparecesse na minha mão. Então me dá a sensação de que a gente tá correndo muito né, é tudo muito rápido... então.. o prazer é livro impresso... aí.. vai durar até quando?... Então não mas... talvez... né... se a gente não tomar cuidado... não... não preservar o livro... não colocar na cabeça das nossas crianças... despertar, né, colocar na cabeça, não! Despertar nelas a importância do livro, de manusear o livro...[...]

D11 – e da qualidade...

D10 - de ter o contato com ele... né... olha que coisa boa! Se a gente não fizer isso, se ficar só clicando, clicando, que geração vai ser essa lá na frente, né, isso me preocupa um pouco, porque hoje a gente também não tem indicação da família, e a família aparece aqui bastante também, porque a gente vê se perdendo, né? Alguns valores que vão se perdendo. Isso eu acho que é uma pena, mas isso está muito claro, pareceu que é a verdadeira.... sintoma da nossa sociedade, das pessoas que a gente vive.

D6 – Eu acho assim, eu acho que a escolha foi muito feliz, sim, tese de mestrado... desculpe, de doutorado, dissertação, tese de doutorado, porque eu acho que você foi muito feliz na escolha, porque, como nós falamos, uma coisa altamente necessária hoje, uma coisa que... está se perdendo pela pressa (...) porque realmente você hoje não tem tempo quase que nem de pensar, tudo é acelerado. E aí, quando você para um pouquinho para essa coisa do lazer, do ler por prazer, realmente, você dá uma relaxada, uma respirada... aí... um momentinho pra mim, um momentinho pra família...

D11 – E a televisão né... não há qualidade, é o Luciano Huck, é o Faustão...

D18 - E é a gente também, na verdade, acho que a gente tá vivendo uma experiência inusitada de reconstruir o conceito do que é ler, né, a gente está experimentando um... uma forma de leitura muito diferenciada da forma do que a gente viveu quando era D.Pedro II...

D11 – Sem dúvida!

D18 - Quando era do primário, né, e eu acho que... esse... eu... confesso que eu fico estimulada, porque eu acho que é natural da existência, essas modificações, eu espero que a gente tenha sabedoria para equilibrar, para equacionar na melhor maneira possível as coisas boas que... o... que... né, que a gente recebeu das outras gerações se mantenham entre nós, e que a gente também, né, dê conta de conseguir lidar, e aprender, e usar o que vem de novo em termo de texto, eu acho que isso é uma conquista da humanidade. Eu não vejo problema... eu ... eu consigo transitar entre as duas maneiras de pensar, eu não quero perder o livro... é... impresso.. ele é uma alegria... ele é uma conquista, né... mas eu também gostaria de ver a gente aprendendo a ler por prazer no que tiver por vir em termos de leitura, o livro digital, as informações... eu acho que... eu acho que isso que é aprender né? [...]Que a gente seja um leitor tão crítico [...] que a gente seja crítico bastante pra comprar bons textos, pra ter a cabeça aberta para as novas formas de texto, pra criar essa leitura intertextual. Essa eu acho que é a grande riqueza, o texto que ele capta, a forma que ele lê, se é na internet ou texto rápido ou não sei quê, mas faz, leva ele a refletir, a pensar, a ter prazer, e a trazer informação pra assim pros outros, sabe? Eu quero ter, conquistar essa forma de leitura, como essa que você fala do cinema, foi lindo o que você disse...

D11 – Eu adoro cinema..

D18 – Então assim... eu gostaria de ser, não sei se serei, aquela professora que consegue circular sobre as variadas e ricas formas de texto que a nossa geração tá presenciando, as digitais, as impressas, sabe... as dos... dos gestos, a da linguagem, enfim. Então eu acho que o grande desafio da nossa geração, aliás a nossa geração enfrenta uma série de desafios, nós viramos o jogo, violentíssimo, na época, uma queda de braço das boas. A gente tem que enfrentar as novas formas de família, né, que surgiram, que são bem diferentes da minha, da família que eu tive, a gente tem que enfrentar as novas formas de salário, que são diferentes das que as gerações de professores que eu tive, tiveram, as novas formas de formação acadêmica, os cursos à distância, as formações continuadas... eu tenho a sensação de que o professor vinha... quando eu tive... meus professores vinham acabados na universidade. Hoje, subsfez, a gente tá o tempo todo se formando, e o tempo inteiro tem algo a ver... Eu gostaria muito de

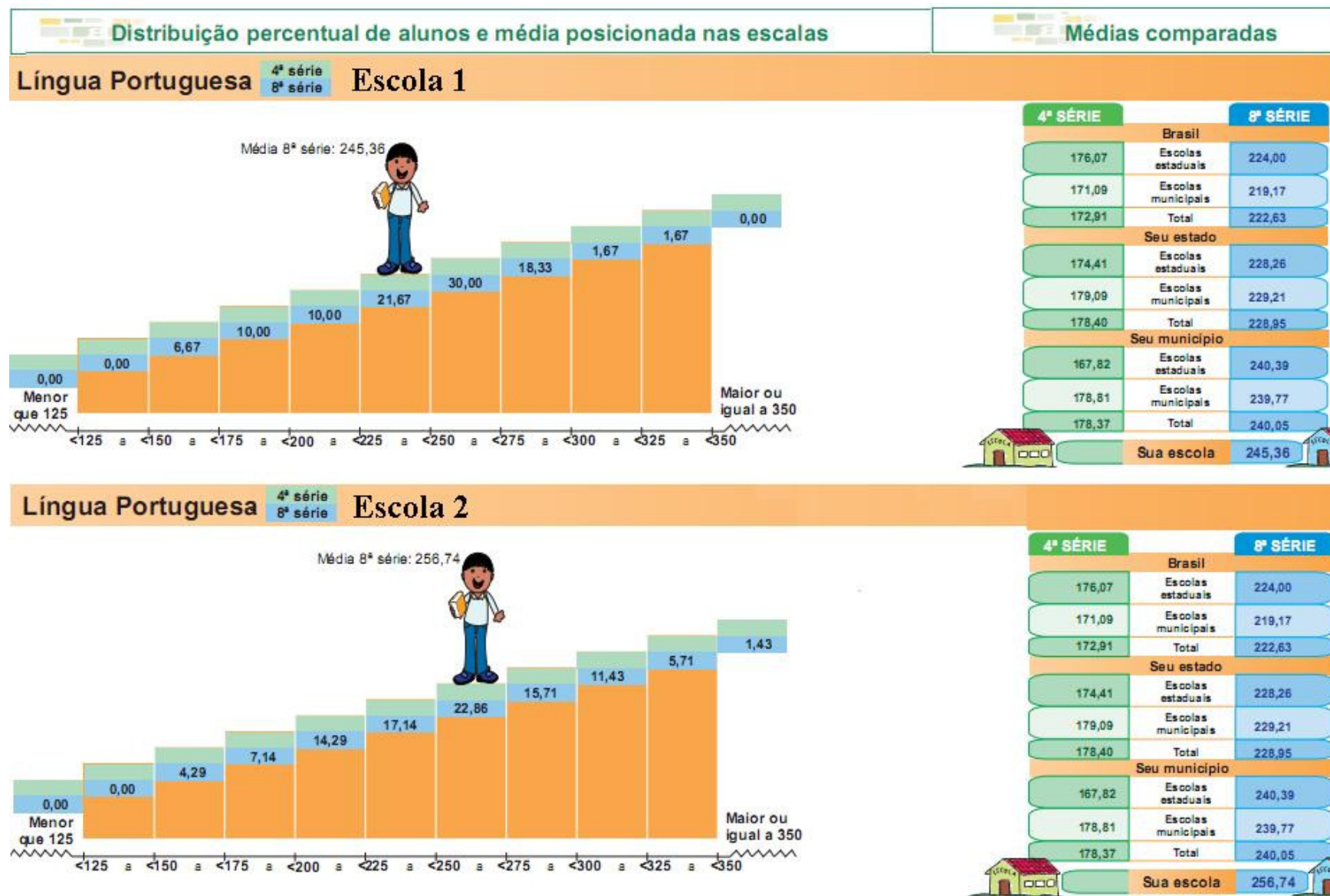
adquirir essa flexibilidade, as novas formas de texto, e possibilitar os alunos a isso... porque as novas gerações vão precisar de todas essas formas de formação... e aí... a minha torcida ainda tá... que a gente, enquanto profissional, possamos mesmo, adquirir leitura no sentido mais amplo né, leitura mesmo! De mundo, de recursos, de signos dos mais variáveis possíveis.. e né.. trabalhar com os intertextos.

P – Bom.. gente, só me resta dizer a vocês muito obrigada. Meu endereço eletrônico, tá aí, tá D10, você não tem endereço eletrônico?

D10 – Tenho []

P – Mas na ficha você não colocou [] [...] Estar com vocês, mesmo com o grupo diminuindo, né, ao longo do tempo tem sido muito bom pra mim, tenho aprendido muito, vocês não tem noção do quanto vocês me proporcionaram, do quanto eu aprendi com vocês, né... é... quando eu defender, e depois que eu defender, a minha proposta é eu apresentar os resultados aqui em Teresópolis. Porque eu acho que, eu devo isso, antes de mais nada, a vocês, né, porque se propuseram a participar, depois a Teresópolis, que é a cidade que me acolheu há tanto tempo, né, e onde eu desenvolvi toda a minha vida profissional. Então eu entendo que eu tenho essa obrigação de apresentar para Teresópolis, para os professores de Teresópolis, as conclusões da pesquisa que eu fiz, tá bom? Muito obrigada! Um bom Natal pra vocês e pras famílias e que 2010 seja um ano mais tranquilo.

ANEXO A - Resultado da Prova Brasil em Língua Portuguesa – Escola 1 e Escola 2



Língua Portuguesa 4ª série 8ª série Escola 2

Média 8ª série: 256,74

Intervalo	Porcentagem
<125	0,00
125 a <150	0,00
150 a <175	4,29
175 a <200	7,14
200 a <225	14,29
225 a <250	17,14
250 a <275	22,86
275 a <300	15,71
300 a <325	11,43
325 a <350	5,71
Maior ou igual a 350	1,43

4ª SÉRIE		8ª SÉRIE
Brasil		
176,07	Escolas estaduais	224,00
171,09	Escolas municipais	219,17
172,91	Total	222,63
Seu estado		
174,41	Escolas estaduais	228,26
179,09	Escolas municipais	229,21
178,40	Total	228,95
Seu município		
167,82	Escolas estaduais	240,39
178,81	Escolas municipais	239,77
178,37	Total	240,05
Sua escola		256,74

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](#)