

**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

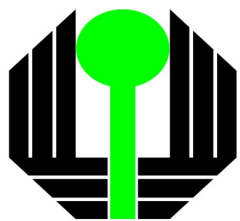
**SILVIA UNBEHAUN PÜSCHEL**

**ALFABETIZAÇÃO E LEITURA:  
*MEMÓRIAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS***

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. ELSA MARIA MENDES PESSOA  
PULLIN.**

---

**Londrina, PR  
2005**



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

---

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina, PR  
2005

**SILVIA UNBEHAUN PÜSCHEL**

**ALFABETIZAÇÃO E LEITURA:  
MEMÓRIAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

**Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado em Educação, da  
Universidade Estadual de Londrina,  
como requisito à obtenção do título de  
Mestre.**

**Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elsa Maria Mendes Pessoa  
Pullin.**

**Londrina - Paraná  
2005**

**SILVIA UNBEHAUN PÜSCHEL**

***ALFABETIZAÇÃO E LEITURA: MEMÓRIAS DE PROFESSORAS  
ALFABETIZADORAS***

**Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado em Educação, da  
Universidade Estadual de Londrina,  
como requisito à obtenção do título de  
Mestre.**

**Comissão Examinadora:**

---

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Elsa Maria  
Mendes Pessoa Pullin.

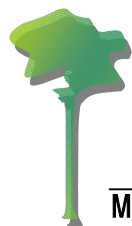
---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria de Lourdes Trevizan  
Perez – UNOESTE

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Regina Clivati Capelo –  
UEL

Londrina, 29 de março de 2005.



**U E L**

**Mestrado em  
E d u c a ç ã o**

Londrina-PR

## ***Dedicatória***

Dedico ***este trabalho*** a Deus, pelo discernimento e sabedoria.

Ao meu esposo, Ernesto Carlos Püschel,  
aos meus filhos, Ana Maria e Mateus, as pessoas de minha família e amigos  
pelo apoio e paciência.

Dedico ***este trabalho*** a esta instituição, conhecida por mim desde o meu curso  
de graduação em História, minha especialização em Metodologia da Ação  
Docente e agora como mestre por essa universidade.

Dedico também ***este trabalho*** a instituição onde trabalho como professora da  
rede municipal de ensino, às escolas onde leciono e suas equipes de trabalho.  
Dedico-o, sem esquecer de meus professores que desde a alfabetização foram  
mestres além de professores. E em especial a minha orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Elsa  
Maria Mendes Pessoa Pullin.

***Dedico-o principalmente as professoras alfabetizadoras, sujeitos essenciais e  
especiais dessa pesquisa***

## *Tempo de Agradecer*

*Tudo tem seu tempo determinado, e há tempo para todo propósito debaixo do céu.....*

*Há tempo de aprender e tempo de ensinar....*

*Há tempo de ensinar e também aprender....*

*Há tempo de pensar, refletir, planejar e revisar...*

*Tempo de ler e compreender, tempo de ler e não entender, tempo de discordar e concordar....*

*Há tempo de “falta de tempo”, o que prejudica o nosso tempo.*

*Tempo de SER, ESTAR e AMAR....*

*Tempo de conquistas, esperanças e vitórias...*

*Mas há também tempo de decepções, desesperança e conflitos...*

*Alegrias e tristezas estarão sempre presentes.*

*Viver vários tempos é o nosso desafio...*

*Passado, presente e futuro.*

*Não necessariamente nessa ordem, mas porém sem nos esquecermos do que somos, do que éramos e do que seremos...*

*Principalmente sem esquecermos de valorizar o que o outro é, foi e será...*

*Agora é tempo de agradecer, pelas pessoas e professores que não apenas passaram mas nos passaram*

*Agradecer pela orientação firme e segura da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin.*

*Agradecer pelas sugestões da banca e contribuições das Professoras Maria de Lourdes Trevizan Perez e Maria Regina Clivati Capelo.*

*E principalmente agradecer por poder agradecer*

(adaptação de Eclesiastes 3:1-8)

*“É preciso que a leitura seja um ato de amor”*

*Aprendi a ler e a escrever com meu pai e minha mãe sob as mangueiras do quintal da minha casa. E eu costumava escrever na terra com um pedacinho de pau. É muito interessante. Eu sabia que as palavras com as quais comecei meu aprendizado eram palavras do meu horizonte, da minha experiência e não as palavras da experiência de meus pais. Eles começaram a fazer isso comigo. É fantástico porque, muitos anos mais tarde, quando eu comecei a trabalhar nessa área como educador, repeti aquilo que meus pais tinham feito comigo. Durante o processo, eu lembrava que tinha sido assim que eu aprendi a ler e a escrever.[...]*

*Descobri que ler tinha que ser um ato de amor. Ainda me lembro, quando ainda não havia me casado, estando sozinho na pequena casa onde morava – lendo, anotando, fazendo observações, às duas horas da manhã. Às vezes, minha mãe vinha me dizer: ‘Isso é demais, você precisa dormir’. Mas eu tinha uma conexão quase física com o texto. Foi essa experiência que começou a me ensinar como a leitura também é um ato de beleza porque tem que ver com o leitor reescrevendo o texto. É um evento estético. [...]*

*Devíamos deixar bem claro que é irresponsável sugerir que ler é algo fácil. Também é ruim não deixar claro que ler é uma espécie de pesquisa. Dessa forma, estudar significa descobrir alguma coisa. E o ato de desvelar traz consigo um certo prazer, um certo momento de felicidade que é criação e re-criação. Não, não é fácil, mas é bom quando se faz. Veja bem, devemos desafiar os alunos e alunas a alcançarem esse momento criativo e a nunca aceitarem que suas mentes se burocratizem, algo assim como ter que ler entre 10 e 11 da manhã e escrever entre 2 e 3 da tarde. Não, não é bem assim ! É como fazer amor [...]*

**Paulo Freire**  
*(O caminho se faz  
caminhando, 2003)*

PÜSCHEL, Silvia Unbehaun. **Alfabetização e leitura: memórias de professoras alfabetizadoras**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina.

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar os dizeres de 30 professoras de uma rede municipal de ensino, quanto a suas concepções sobre leitura e formação de leitores. A opção metodológica insere-o como exemplo de uma pesquisa qualitativa. As professoras-participantes encontravam-se envolvidas, quando da coleta das informações, em um processo de formação continuada, propiciado por consórcio entre o município e o MEC, no Programa de Formação de Professores Alfabetizadoras – PROFA. Dentre as fontes de informação utilizadas destacam-se os relatos escritos, sob a modalidade de memórias, um questionário com questões fechadas e abertas sobre as práticas atuais de leitura, conceitos relativos a leitura, leitor, e leitura na prática escolar do professor, além do diário de campo da pesquisadora. A partir da constatação dos distintos percursos históricos e educativos das participantes, enquanto alunas e professoras, as participantes foram agrupadas em dois grupos levando em conta o tempo de experiência profissional e as políticas públicas educacionais do PR (Currículo Básico do Paraná e os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs). As informações coletadas foram analisadas sob os seguintes eixos temáticos: práticas leitoras; concepções sobre leitura; dificuldades com o ensino de leitura. Após triangulação das informações obtidas conclui-se que ao contrário do que se divulga na mídia e em alguns discursos acadêmicos sobre o fazer profissional, essas professoras lêem sendo que na, maioria das vezes, a finalidade que reportam para suas leituras é a de atenderem a suas necessidades profissionais e acadêmicas e a preocupação em estarem informadas e atualizadas. A análise permitiu que fossem identificados em seus ditos e não-ditos implicações das distinções entre leituras autorizadas e não autorizadas, condicionadas às tramas dos discursos oficiais (orais e escritos), seja quanto às concepções sobre leitura, formação de leitores e às razões que atribuem para as dificuldades que encontram enquanto ensinam leitura. O presente trabalho revelou, ainda, a importância da narrativa das histórias das participantes, sejam as de um passado mais remoto, ou mais recente, como possibilidade de descobrirem suas identidades pessoais e profissionais e inserções. Os resultados obtidos e a produção pertinente aos saberes dos professores, narrativas e memórias sugerem a narrativa autobiográfica, como estratégia para a formação continuada de professores em serviço.

**Palavras-chaves:** alfabetização, leitura, memória, formação continuada.

PÜSCHEL, Silvia Unbehaun. **Teaching-reading and reading: teachers' memoirs on teaching-reading**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina.

### **ABSTRACT**

The objective of this study is to analyze the sayings of 30 teachers of a municipal teaching system as far as their concepts of reading and teaching readers are concerned. The choice of method inserts it as an example of quantitative research. These teachers were active in collecting information, in a continuous formation process organized by the municipality, the MEC, in the program of teaching-reading formation - PROFA. Among these sources of information mainly used are the written data, under the modality of memoirs, a quiz with closed and opened questions about the real reading practices, concepts related to readers, the reader, school practice-reading by teachers, besides the field diary of the researcher. After analyzing the distinctive historical and educational background of the participants, as students and as teachers, the participants were grouped in two groups, considering their time of professional experience and the public educational politics of Parana (PR) and the national curriculum parameters (PCN). The obtained information were analyzed on the following themes: reading practices, reading concepts and difficulties in teaching reading. After triangulating the obtained information it was concluded that, on the contrary that it is informed by the media and academic speeches about the professionals, these teachers read and, most of the time, the reason for their reading is to attend their professional and academic necessities and their worries of being well informed. The analysis allowed their sayings and non-sayings to be identified, the distinct implication between the authorized reading and the non-authorized, conditioned to the plot of the official speeches ( oral and written ) as far as reading concepts, reader's formation, and the attributed reasons of the difficulties found in teaching reading. The present study revealed the importance of the narrative history of the participants, either their remote past or more recent as a possibility of discovering their personal professional identity and insertions. The obtained results and the production of knowledge by the teacher's narratives and memoirs suggest a narrative autobiography as a strategy for the continuous education of teachers at work.

Key words: teaching of reading, reading, memoir, continuous education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ANPED</b> –	Associação Nacional de Pesquisa e Educação
<b>CAPES</b> -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEALE</b> –	Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
<b>CNPq</b> -	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnologia
<b>CUML</b> -	Centro Universitário Moura Lacerda
<b>FACEPE</b> -	Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco
<b>FAE</b> –	Faculdades Associadas de Ensino
<b>FAFESP</b> -	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
<b>FAFIDIA</b> -	Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina
<b>FAPEMIG</b> -	Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais
<b>FAPERJ</b> -	Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
<b>FE-UCP</b> -	Faculdade Educação da Universidade de São Paulo
<b>FNDE</b> -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FUNCAP</b> -	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>FUNCAP</b> -	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>FURB</b> -	Universidade Regional de Blumenau
<b>GT</b> -	Grupo de Trabalho
<b>INEP</b> –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>LIC/UFJF</b> -	Linguagem, Interação e Conhecimento/ NUPEL (Núcleo de Pesquisa Ensino e Linguagem –UFJF)
<b>MEC</b> -	Ministério da Educação
<b>PCNS</b> –	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PISA</b> –	Programme for International Student Assessment
<b>PPGE</b> -	Programa de Pós- Graduação
<b>PROFA</b> -	Programa de Professores Alfabetizadores
<b>PUC/Rio</b> –	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
<b>PUC/SP</b> _	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<b>SAEB</b> –	Sistema de Avaliação do Ensino

<b>UCSB -</b>	Universidade Califórnia Santa Bárbara
<b>UERJ _</b>	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
<b>UFC _</b>	Universidade Federal do Ceará
<b>UFF _</b>	Universidade Federal Fluminense
<b>UFJF _</b>	Universidade Federal Juiz de Fora
<b>UFMG –</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFMS _</b>	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
<b>UFMT _</b>	Universidade Federal de Mato Grosso
<b>UFPE –</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>UFRGS _</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UFRN _</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>UFSC _</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UNESP –</b>	Universidade Estadual de São Paulo
<b>UNICAMP –</b>	Universidade de campinas
<b>UNICEP -</b>	Centro Universitário Central Paulista
<b>UNITAU -</b>	Universidade de Taubaté/ Instituição Municipal

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 - LEITURA PRODUTO DO TEMPO E DO ESPAÇO</b>	<b>20</b>
1.1 Abordagens de Leitura no Brasil	30
1.2 O Leitor	35
1.3 Concepções de Leitura: entre Autores e Políticas (PCNs)	39
1.4 A Leitura e o seu Contexto de Produção Acadêmica no GT 10 da ANPED	49
1.5 Leitura e Alfabetização	62
1.6 A Memória	70
1.6.1 O tempo e a memória e o trabalho com professores	74
1.7 Objetivos	79
<b>CAPÍTULO 2 – O PROCESSO DE PESQUISA</b>	<b>81</b>
2.1 O Contexto da Pesquisa	81
2.2 Caracterização dos Participantes	86
2.3 Fonte das Informações	90
2.4 Caracterização das Fontes e Procedimentos	90
2.4.1 “Memórias do tempo em que aprendi a ler e a escrever”	90
2.4.2 O Questionário:	94
2.4.3 Diário de Campo	95
<b>CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>99</b>
3.1 Pressupostos Que Guiaram a Análise	99
3.2 Memórias das participantes como leitoras, alfabetizadoras e formadoras de leitores	107
3.2.1 Memórias sobre a Leitura e Escrita no Momento de Alfabetização Inicial das Professoras	108
<b>4. CONCLUSÕES</b>	<b>175</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>185</b>

## APÊNDICES

**Apêndice A – Termo de Consentimento Esclarecido**

**Apêndice B - Questionário**

## ANEXOS

**ANEXO A - Estrutura do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**

**ANEXO B –Para escrever memórias pessoais sobre alfabetização**

**ANEXO C - Documentos do PROFA**

## APRESENTAÇÃO

Dirijo-me a você, LEITOR, pois, foi cuidadosamente, colocando letras no papel, formando palavras, frases, parágrafos, que este texto nasceu. Nasceu pela primeira vez, quando foi gerado e concebido, mas irá renascer, ainda, muitas vezes, enquanto houver leitores dispostos a lerem-no.

Tenho consciência de que, sem você, LEITOR, este texto é um “texto morto”.

Por conseguinte, é você, LEITOR, que colocará este texto para funcionar. A partir de então, sua leitura dará vida novamente a este texto. Sendo assim, convido-o para dialogarmos. Venha, entre no texto, ao fazê-lo ele não é mais somente “meu”, mas nosso.

Conceber e produzir este texto exigiu o trabalho de várias mãos: mãos que escreveram outros textos; mãos que redigiram; mãos que, ao folhearem páginas, possibilitaram várias leituras; mãos que corrigiram; que voltaram e folhearam novamente.

Precisou-se, então, de outros que pensaram e refletiram, um trabalho é sempre uma reconstrução. Construção sobreposta de idéias, nossas e de outros que se fizeram nossas. Num trabalho árduo, mas também prazeroso, falas foram analisadas e, nesse processo, as falas dos outros e também as nossas tornaram-se objeto de crítica, visto que é praticamente impossível produzir sem dialogar e sem ter a consciência de nossos limites, de nós, seres constituídos socialmente como humanos (VYGOSTKY,1984), seres constituídos em contínua construção (FREIRE,1986;1996). Os ditos e não ditos deste texto são reflexos dessa construção e, por estarmos implicados nessa criação co-construída, eles permitiram que o concluíssemos por ora.

Mas é a hora em que este texto precisa de você, de você, leitor.

As minhas mãos, as de minha orientadora, mãos não no sentido apenas do fazer e executar um trabalho, mas no sentido de instrumentos que permitem as marcas do que pensamos e refletimos juntas, tiveram também a colaboração de outras que convidamos para diálogos, alguns dos quais passaremos agora a indicar.

A nossa escrita apontará para os efeitos dos nossos diálogos com diversos autores, entre os quais: Mikhail Bakhtin; Umberto Eco; Antônio Viñao Frago; Magda Soares; Roger Anne Marie Chartier; Mirian Zaponne; Regina Leite Garcia; Emília Ferreiro; Maria Teresa de Assunção Freitas; Angela Kleimann, Paulo Freire; José Marques Mello; Eni Pulcinelli Orlandi; Leda Veridiani Tfouni; Lev Semyonovich Vygotsky; Regina Zilberman;

Ezequiel Theodoro da Silva; Marilda da Silva; Veiga-Neto; Jorge Larrosa; Paul Thompsom, Ecléa Bosi... Esta escrita é a marca desses diálogos e também e principalmente dos que realizei com as professoras participantes da pesquisa, os quais, apesar de não terem acontecido “face a face”, “olho no olho”, mas “olho no papel”, ocorreram a partir de seus registros, de suas marcas. Procuramos LER cada uma dessas produções e desvelar seus sentidos.

Sendo este um texto que precisou, para sua construção, de vários olhares, estou certa de que necessitará de muitos outros. Convido, portanto, você, na condição de leitor/leitora, a ultrapassar a simples decodificação, para que, assim, dele possa se apropriar, nele intervir, e, enfim, com ele dialogar.

Se você o LER e procurar exclusivamente a significação do autor deste texto, ele nascerá “morto”. Mas se o implicar no diálogo, a (re) criação tornar-se-á possível.

O meu desafio, aqui, como relatora da pesquisa, leitora de seu produto, e também autora, é colocar o texto para funcionar, ciente de que este relato pode multiplicar-se em infinitos textos, dependendo dos leitores e das leituras que dele forem feitas (ECO,1986; ORLANDI, 1998,1999, 2001). Como sua propositora, verifiquei, até agora, que precisava então esclarecer o não dito em redações anteriores. Precisava de, inicialmente, esclarecer as razões que me levaram a escolher a temática leitura.

A escolha dessa temática surgiu da oportunidade de participar, como aluna especial da disciplina “Leitura, Ensino e Aprendizagem” no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Uma situação que oportunizou, a partir de distintos olhares, uma nova relação com uma temática presente nas diversas produções sociais, mas, ao mesmo tempo, distante. Presente, porque não ignorada, e presente no cotidiano das práticas sociais, entre elas, as escolares. Distante para mim, como autora, porque necessitava de estudo, de aproximação, de pesquisa e reflexão.

Como aluna desse mestrado, foi-me possível descobrir a importância da leitura, não apenas aquela até então presente em meu discurso com os alunos, os pais dos alunos, ou demais professores, mas a outra que a superava e surpreendia. Começava a compreender a importância de aceitar que nossas concepções são construídas e estão em contínua construção, independente de minha consciência sobre esses processos. Foi assim que, cada vez mais, essa temática de leitura começou a me inquietar; tornou-se, então, claro para mim, que essa seria a temática da minha pesquisa.

Como professora, há 18 anos atuando nas séries iniciais do ensino básico, algumas preocupações acompanhavam-me, entre as quais: as dificuldades de trabalhar com

leitura; de construir uma concepção de alfabetização e do que é leitura; de formar leitores e não “ledores”; enfim, de como melhor entender as práticas pedagógicas, no que se referem à aquisição de leitura e de escrita.

E foi nessa caminhada, como aluna do mestrado, que uma questão ganhou importância e me marcou profundamente: um texto pode multiplicar-se em infinitos textos, dependendo do número de leitores que dele se apropriar. O que concebia por leitura e havia aprendido quando aluna e vivenciado como professora, estava aquém dessa concepção, pois entendia leitura como simples decodificação de uma única interpretação.

Ter consciência de que, durante tanto tempo, os textos acadêmicos e a própria vivência escolar me haviam ensinado e, além do mais, de que eu, enquanto professora, reproduzia e fazia meu aluno reproduzir o que eu tinha interpretado, ou o que o autor do livro didático já trazia como resposta “correta”, foi uma situação que me incomodou muito e passaria a me incomodar, cada vez mais, no entendimento novo que fui construindo sobre leitura e sendo ele ao mesmo tempo construído

De fato, nunca tinha sido levada a pensar como eu, leitora e, especialmente, professora, tinha um papel tão relevante nos processos de aquisição de leitura e escrita de meus alunos. Tampouco havia pensado que a alfabetização, primeiramente, passa por processos de decodificação dos produtos culturais, entre os quais símbolos (signos) e sinais e se estende além do reconhecimento do campo lingüístico (TREVIZAN,1998). Antes, minha ação como leitora e como professora levava a que eu concebesse o texto como “letras mortas no papel”. Não havia condição do diálogo, até mesmo por desconhecer essa possibilidade.

Educada e educadora em um sistema tradicional, como não havia sido capaz de conceber e defender uma metodologia diferente, sobre a alfabetização e a leitura? Um desafio ficou, então, claro: precisaria ocupar-me da temática da leitura e buscar compreender como nós professores estávamos concebendo leitura. Ao definir concepções do que é ler, como ponto de estudo inicial, teria de refletir sobre minhas próprias concepções e para tanto “ler” e “ler-me”.

Por acreditar que educar também é transgredir, é não aceitar sem refletir, é questionar, é pensar e repensar, passei, como autora do presente relato, a ver que as coisas são como são, não por acaso, nem o são como são, por uma ordem natural; por um lado, se educar é ter presente que o futuro se antecipa ao e no presente, por outro, essa nova concepção sobre leitura me levou a repensá-la, a partir das investigações e das reflexões já realizadas .

As questões refletidas sobre leitura, levantadas quando ainda era aluna especial daquele Programa de Mestrado, fizeram nascer, para mim, outras questões: Por que

nós, professores, nos dizendo “construtivistas”, caminhamos perdidos em nossos fazeres pedagógicos, principalmente em relação à aquisição da leitura e da escrita? Por que insistimos em nos intitular como adeptos do construtivismo e levamos os alunos a reproduzir nossas respostas ou as dos autores do livro didático adotado? Quais concepções orientam de fato, nosso fazer pedagógico, especificamente sobre leitura? Que *experiências* tivemos ou temos com a leitura, e quais as implicações destas com nossas facilidades ou dificuldades ao “ler” os textos dos outros?

Penso, agora, que a maioria das escolas parece ter-se preocupado, ao longo do tempo, em treinar habilidades básicas, porém iniciais e restritas sobre leitura; mas será que, hoje, os professores estão abertos a socializar diferentes fontes e tipos de leituras (CHARTIER,1999,2001) ou a discutir as múltiplas leituras de um texto? (ECO, 1986; ORLANDI, 1998, 2001 entre outros). Enquanto professores, resistimos à ideologia escolar de leitura, temos uma crítica aberta a essa ideologia, possuímos uma concepção subjetiva e pessoal que não segue o padrão escolar? (GUEDES-PINTO, 2002)

Aquelas práticas restritivas sobre leitura não seriam responsáveis, pelo menos em parte, pelo comportamento costumeiro de os alunos repetirem o escrito ou o dito por professores e autores de livros didáticos, e pelas dificuldades que apresentam em interpretar outros escritos e dizeres? Além disso, a discriminação e a exclusão social tornam-se presentes, enquanto convivemos com aqueles que ensinam os rudimentos sobre leitura, para que o outro possa, por exemplo, escolher o ônibus que irá tomar, e assinar seu nome, interpretando isso como grandes conquistas. Ledo engano! Isso é subestimar a potencialidade que a leitura pode exercer sobre aqueles que dela se apropriarem.

Muito se tem produzido sobre leitura e ainda que haja muito a investigar, esta temática continua a ser questionada e socialmente vista como polêmica, diante dos resultados de avaliações das quais os alunos participam, como, por exemplo, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>1</sup> ou do Programme for International Student

---

<sup>1</sup> O SAEB foi criado em 1988 e é uma ação do governo brasileiro, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, na sua Diretoria de Avaliação da Educação Básica – Daeb, seus esforços são empreendidos em nosso País, para coletar dados sobre alunos, professores, diretores de escolas públicas e privadas em todo o Brasil. SAEB é aplicado a cada dois anos, desde 1990 e avalia o desempenho dos alunos brasileiros da 4ª e da 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa (Foco: Leitura) e Matemática (Foco: resolução de problemas). O objetivo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é apoiar municípios, estados e a união na formulação de políticas que visam a melhoria da qualidade do ensino. O SAEB coleta informações sobre alunos, professores, diretores e escolas públicas e privadas em todo o Brasil; os alunos fazem provas de Língua Portuguesa e de Matemática e também respondem a um questionário sobre seus hábitos de estudo e suas características socioculturais. Os professores e diretores participam, respondendo a questionários que informam sobre perfil e prática docente, mecanismos de gestão e infra-estrutura da escola. Em 2003, participaram do

Assesmrnte (PISA)<sup>2</sup>, nas quais a análise das questões relativas à leitura e à escrita tem apontado para desempenhos aquém do esperado.

Os resultados relativos ao desempenho dos alunos do Ensino Fundamental do Paraná, na provas do SAEB em 2001, referentes aos níveis de leitura de textos de gêneros variados, apontaram o que se segue, para alunos da 4ª série: a) *nível muito crítico* (alunos que não desenvolveram habilidades de leitura) 15,23%; b) *nível crítico* (alunos que não são leitores competentes) 36,61%; c) *nível intermediário* (alunos que estão aquém do nível, desenvolveram algumas habilidades de leitura) 43,28%; d) *nível adequado* (leitores com nível de compreensão /leitores competentes) 4,67%; e) *nível avançado* (leitores com habilidades mais consolidadas /leitores maduros) 0,21%. Segundo esse diagnóstico, apenas 4,88% dos que foram submetidos a essa avaliação apresentaram desempenho adequado. Nos resultados do PISA (2000), estudantes brasileiros, com 15 anos de idade e com até sete anos de estudo, encontravam-se aquém do nível 1, de acordo com os critérios estabelecidos.(INEP,2001).

Segundo Batista (2004)<sup>3</sup>, consultor da série “Alfabetização, Leitura e Escrita”, veiculada no Programa da TVE Brasil, faz-se urgente discutir, com os professores e professoras, os problemas envolvidos na alfabetização e no letramento<sup>4</sup>, difundido recentemente no campo educacional. Eis o quadro sobre que esse pesquisador informa:

Entre os jovens e adultos, considerando-se aqueles que têm mais de 15 anos, cerca de 13% são analfabetos, ainda que um terço deles já tenha passado pelo Ensino Fundamental. Entre as crianças, mais da metade das que chegam à 4ª série não tem apresentado um rendimento adequado em leitura. Quase 30% dessas crianças não sabem ler. (BATISTA, 2004, p.1)

---

SAEB cerca de 300 mil alunos, 17 mil professores e 6 mil diretores de 6.270 escolas das 27 unidades da Federação. Como o SAEB não avalia, ainda, a totalidade dos estudantes do país, a pesquisa é feita em uma amostra que representa o universo das matrículas.

<sup>2</sup> Segundo seu relatório, o PISA é um projeto de avaliação educacional comparativa desenvolvido pela Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico - OCDE. Trata-se de uma avaliação internacional de habilidades e conhecimentos de jovens de 15 anos, que visa a aferir até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para participação efetiva na sociedade. Participaram do primeiro ciclo do PISA, no ano de 2000, 32 países. Apenas quatro países participam como convidados pois não fazem parte da OCDE (Brasil, Federação Russa, Letônia e Liechtenstein).

<sup>3</sup> Professor da Faculdade de Educação da UFMG. Pesquisador do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) e do CNPq. Consultor da série Alfabetização, leitura e escrita, SALTO PARA O FUTURO TV ESCOLA. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/ale/meio.htm> , capturado em 01/8/04, (4 páginas).

<sup>4</sup> Para Soares (2003), o letramento é entendido como o domínio de competências de uso da leitura e da escrita; no entanto, a autora alerta que no Brasil, ao contrário de outros países como França e Estados Unidos nos quais a discussão sobre letramento se fez de forma independente em relação à discussão da alfabetização, em nosso país, mesmo tendo o cuidado de diferenciar esses dois processos, acabamos por fundi-los; dessa maneira o conceito de letramento prevalece sobre o conceito de alfabetização, o que tem gerado, infelizmente, o que ela denomina “a desinvenção da alfabetização”.

O fato é que os alunos continuam lendo mal, ou lêem apenas para adquirir conhecimentos escolares. Embora pesquisas apontem para a necessidade de mudança, nas concepções vigentes, para nós, que trabalhamos em escolas de Ensino Fundamental, parece persistirem práticas cujo objetivo é levar os alunos a escrever, sendo a leitura relegada a um segundo plano, fruto, quase que sempre, de cobranças e fichas de leitura, encontrando a leitura por prazer pouco espaço. Além disso, como argumentam Galvão e Batista (2000), muito do que vem sendo feito nas escolas ainda encontra sua âncora no passado.

A polêmica em relação à leitura, muitas vezes coloca também o professor como *o culpado* e responsável pela “crise da leitura no Brasil”, isso por ele ser considerado um “não leitor”, Porém, tanto para o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade federal de Minas Gerais (UFMG) quanto para a Associação de Leitura do Brasil (ALB), é preciso aprofundar sobre o que se costuma dizer, muitas vezes preconceituosamente, a saber, o professor não lê. Isso porque cotidianamente os professores fazem leituras que são tidas como obrigação, seja para suas atividades profissionais (material didático) seja para atividades acadêmicas (livros técnicos). Mas qual o espaço e incentivo para o cultivo de uma leitura por prazer?

Muitas vezes a dificuldade de leitura estaria mais ligada às condições de acesso aos livros e à informação do que ao interesse das pessoas, ou ainda à insatisfação que o professor sente, entre o que ele gostaria de ler e ser como profissional e o que e como realmente ele lê e é. É preciso pensar a leitura num contexto mais amplo no qual, sem dúvida, o que ocorre é reflexo de políticas educacionais e não somente culpa do professor. Por isso, nos indagamos, para realização da presente pesquisa:

- Qual o perfil de professoras alfabetizadoras, quanto às fontes e frequência de suas leituras?
- Quais suas posições (explícitas e implícitas), quando refletem o que consideram como:
  - \_ Leitura e leitor competente;
  - \_ Conhecimento prévio e leitura;
  - \_ Estratégias de leitura e formação do leitor?
- Quais são as dificuldades que, ao trabalhar com a leitura, essas professoras alfabetizadoras assinalam?
- Que razões apontam para essas dificuldades?

- Que memórias elas, como leitoras iniciais e formadoras de leitores, guardam?

Essa série de questões foi surgindo com base nos diálogos que mantivemos com a produção de vários autores, por exemplo: Chartier, Bakhtin, Frago, Freire, Freitas, Orlandi, Silva, Soares, Tfouni, Zaponne além de outros com os quais dialoguei, quando atuei, na qualidade de formadora, no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA - Programa do MEC, em 2003.<sup>5</sup> Este Programa, elaborado para professores alfabetizadores, foi oferecido no município no qual trabalho, como Curso de Formação Continuada.<sup>6</sup>

Pesquisar as concepções de leitura de professores que atuam no Ensino Fundamental e trabalham com as séries iniciais, foi o que fiz, de fato na condição de formadora e pesquisadora. Dessa maneira, comecei a dar forma a este trabalho, no intuito de entender a concepção da prática da leitura, para o que utilizei os olhares daqueles com os quais convivo profissionalmente e não apenas daqueles teóricos e pesquisadores, de outras realidades.

Um trabalho, como este, agora exposto, não pode desconsiderar a possibilidade de sua contribuição para o propositor e pesquisador, visto que pesquisa é necessariamente inquietação, inclusive de quem a realiza. O testemunho de Paulo Freire, me serviu de guia-mestre para esse propósito, quando diz: “Pesquise para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”, (FREIRE, 1996, p.29, grifo meu).

A novidade se define, aqui, como curiosidade, como busca incansável de possibilidades, alternativas e reflexões que se fazem necessárias em nossa vida, para que ela seja melhor e mais completa. Essa novidade sugere a pesquisa e a reflexão. Segundo Freire (1996), essa “curiosidade” transita da ingenuidade para o que ele denomina como “curiosidade epistemológica”: procurar conhecer e entender o conhecimento. Essa curiosidade

---

<sup>5</sup> PROFA- O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores foi uma iniciativa do Ministério da Educação, que teve seu auge na gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso, e do ministro Paulo Renato de Souza. De acordo com o material de *Apresentação do Programa*, que consta do Guia do Formador, p.1, o programa pretendia contribuir para duas questões básicas que têm dificultado a aprendizagem da leitura e da escrita: a) formação inadequada dos professores e seus formadores; b) falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos - situações didáticas e materiais adequados.

<sup>6</sup> O material utilizado pelo PROFA foi elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental, sendo divulgado e implementado através de parcerias com os municípios interessados. Em 2003, o programa foi suspenso pela Secretaria de Educação Fundamental e sua continuidade dependeu, exclusivamente, dos municípios que iniciaram a proposta.

deve fazer parte da prática docente, pois se somos professores, devemos ser também *pesquisadores*, que, para o autor, é muito mais que obter um “título”: é assumir que somos também seres inacabados:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p.29, grifo meu)

Por isso opto pela apresentação do trabalho escrevendo-o na primeira pessoa, pois o “eu” aqui tem também a função de me pôr no contexto de formação dessas professoras, deixando claro que esse contexto também era o de minha formação. A prática vivenciada tanto pelas professoras participantes da pesquisa, como também por mim como professora e pesquisadora, nos leva a refletir sobre uma formação permanente na qual estamos sempre nos formando. Nesse sentido, agradeço, neste momento, a oportunidade de reflexão e novos leitores para intervirem no presente trabalho. A eles convido, mais uma vez, para o diálogo, para que reflitam, indaguem, também, sobre seus primeiros contatos com a leitura e sobre as memórias que têm desses contatos iniciais. Se isso for possível, conseguirei muito mais do que imprimir meus entendimentos a este relato, pois, a partir desse diálogo, poderemos criar e recriar muitos outros ...

## CAPÍTULO 1 - LEITURA PRODUTO DO TEMPO E DO ESPAÇO

A leitura tem sido uma das temáticas mais analisadas, por diferentes áreas de conhecimento (WITTER,1984) e, talvez, por esse fato, configura-se como polêmica. Nos últimos anos, a necessidade e urgência de discussões, tanto sobre o como e o porquê ressignificar a concepção de leitor e de leitura, têm mobilizado diversos estudiosos; entre eles, destacamos os seguintes e suas obras: Chartier (1999, 2001) *A aventura do livro do leitor ao navegador e Práticas da Leitura*; Freitas e Costa (2002) *Leitura e escrita na formação de professores*; Frago (1993) *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*; Freire (1986,1996) *A importância do ato de ler e Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*; Graff (1994) *Os labirintos da alfabetização: Reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*; Kato (1987) *O aprendizado da leitura*; Kleiman (1995) *A concepção escolar da leitura*; Marcuschi (1999) *Oralidade e escrita*; Silva (1990) *A leitura no contexto escolar*; Trevisan (1998) *As malhas do texto*; : escola, literatura, cinema; Soares (2001) *Letramento: Um tema em três gêneros e Letramento e alfabetização: as muitas facetas*; Tfouni (1995) *Letramento e Alfabetização*; Zappone (2001) *Práticas de leitura na escola*; Zilberman (1993) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*; Zilberman e Silva (1998) *Leitura: perspectiva interdisciplinar*, para citar apenas alguns trabalhos sobre o tema.

Dentre as produções sobre essa temática, em razão da reflexão gerada no meio educacional, pelos escritos de Paulo Freire na década de 80, destaca-se a publicação da obra: “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam” (1986), que, sem dúvida, contribuiu muito para novas reflexões sobre alfabetização e leitura, no Brasil e no exterior, e para um maior interesse em estudar e investigar sobre tais processos.

A contribuição de Paulo Freire, para a educação brasileira, ganhou espaço social e, por conseguinte, político, em um momento histórico no qual leitura e alfabetização necessitavam ser ressignificados, porque, enquanto processos, são mais complexos do que simplesmente mecânicos, como aprender a desenhar o próprio nome. Se era preciso alfabetizar, para que o Brasil melhorasse seus índices de “país analfabeto”, era preciso, também, ter consciência de que tais processos não poderiam se resumir à assinatura do nome, para a obtenção de um título eleitoral. Para Paulo Freire, a alfabetização e a leitura geram outras implicações para os sujeitos que delas se apropriam: servem para se libertarem da

condição de aceitação e submissão à realidade, bem como para considerar que a leitura é uma forma de apropriação cultural apenas de alguns, e que ler é aceitar os escritos como verdade inalterável.

As questões levantadas por Paulo Freire, importantes, sem dúvida, para a própria reflexão sobre os papéis da educação escolar, levaram, posteriormente, outros autores a procurar entender o ato de ler e as práticas de leitura, por exemplo: como se lê; por que se lê; para que se lê; como trabalhar leitura, a leitura nas escolas; alfabetização; analfabetismo; letramento e analfabeto funcional. (KATO, 1987; SILVA E. T., 1990; GRAFF, 1994; KLEIMAN, 1995a, 1995b; ROJO, 1998; GALVÃO; BATISTA, 2000).

A escolha da produção dos autores já citados nesta pesquisa não surgiu por acaso, antes reflete parte da reconstrução pessoal de conceitos sobre essa temática que se fez necessária. Os diálogos, que foram (re) construídos, a cada leitura dessas fontes, foram importantes, porque permitiram novas maneiras de conceber a leitura.

Dentre as questões sobre letramento, alfabetização, leitura e escrita que foram ressignificadas, cabe destacar as reflexões geradas das suas relações com a oralidade.

Antes de me debruçar sobre a temática específica do presente capítulo, devo indicar a importância das práticas sociais, implicadas nas interações orais as quais, de algum modo, interferem nos processos de aquisição e manutenção dos processos de leitura e de escrita em nossas escolas.

Para Frago, o processo de “alfabetização e a oralidade não devem ser dissociados”, visto que:

[...] só umas mínimas partes das línguas faladas possuíram ou possuem textos escritos, porque a quase totalidade dos textos literários – desde a Ilíada e a Odisséia até, ao menos, o Renascimento – foram elaborados a partir da oralidade e recriados, transmitidos e recebidos por via oral e porque em todo texto escrito – mesmo naqueles lidos de modo silencioso ou mental – ressoa o eco do oral [...]. (FRAGO, 1993, p.21).

Ao buscar fundamentação para melhor entender essas questões, o capítulo 1 do livro “A alfabetização na sociedade e na história”, (FRAGO, 1993) foi fundamental. Nele, o autor relata como a própria oralidade e a escrita, tornaram-se paradoxos da alfabetização. Isso porque, segundo seu ponto de vista, com o passar do tempo, a própria escola supervalorizou e continua a supervalorizar a escrita e a leitura em detrimento da própria oralidade. A alfabetização passou a ser compreendida e praticada como restrita à escrita e à leitura, de produtos lingüísticos, e a agir como se a própria oralidade não fosse importante.

Essas práticas usuais de alfabetização, presentes na maioria das escolas, convertem, então, a fala individual dos envolvidos em silêncio. E esse conceito de alfabetização na escola passou, então, a ser relacionado para diferenciar quem conhece, domina e decifra letras, lê e escreve.

As considerações de Frago (1993) sobre a alfabetização na sociedade e na história foram muito valiosas e oportunas neste estudo, pois ao dizer sobre leitura, Frago diz também sobre alfabetização. Comumente se fala da leitura, como objeto de práticas de escolas. Fala-se da escrita e da leitura como fins em si mesmos; escreve-se para ler, lê-se para escrever, a ordem aí parece não importar diante das práticas sociais vigentes. É que a escola está aí para ensinar a ler e a escrever lingüisticamente.

Ao ler Frago, é possível entender como a dimensão escrita da língua passou a ganhar destaque na sociedade. A escrita e a leitura passaram a ser mais valorizadas, em algumas sociedades e, conseqüentemente, nas instituições escolares, o que traduziu, por sua vez, uma visão etnocentrista: quem sabe ler e escrever é superior e mais valorizado socialmente. Mas como foi que o homem chegou ao registro escrito?

Na análise da pré-história da linguagem escrita, dos primeiros registros do ser humano, verificam-se registros de situações com intenção de comunicação humana, pois os homens, para sobreviverem, foram aprendendo a produzi-los, a lê-los e interpretá-los como *indícios*<sup>7</sup> do seu ambiente físico e natural. Nesse contexto, observamos esses homens utilizarem diversos suportes para esses registros (pedras, tábuas, folhas etc.) assim, iniciaram a condição de comunicar fatos vividos ou desejados que, mais tarde, poderiam tornar-se aceitos e utilizados por aqueles que os produziram ou por outros.

Insisto no fato de que, para falar de leitura, não se pode esquecer de que esta inclui concepções, significados e significações atribuídas em diferentes contextos sócio-históricos, culturais e econômicos, nos quais as concepções de alfabetização, leitura e escrita estão estreitamente ligadas a outras tantas concepções vigentes em uma determinada sociedade, entre elas as de homem, sociedade, educação etc.

Nesses contextos dos diversos primórdios de registros escritos, provavelmente surgiram problemas entre os interlocutores, os quais foram sendo superados aos poucos, já que, entre esses desafios, se instalou o dos registros iconográficos, não mais como acontecimentos isolados ou seqüenciais, mas outros produzidos oralmente, como o das palavras na ordem em que eram faladas. Foi assim que os registros, evoluíram passando dos

---

<sup>7</sup> Ao falar de indícios refiro-me aos *sinais* que passam a servir de indicações para aqueles que lhes atribuem significado. Presentes na natureza e em seu meio, isto é, seu ambiente, os sinais independem de sua dimensão e suporte, podendo ser gerados pela natureza, ou pelo homem. Esses sinais naturais ou sociais agem como indícios, a partir do momento em que o outro aprende a desvendá-los.

pictogramas até as mais variadas formas e sistemas de escrita. Desta forma, hoje, quando falamos de leitura, inicialmente nos remetemos a textos compostos, segundo o registro mais freqüentemente utilizado em nossa sociedade. Nas sociedades ocidentais, tal registro é feito por meio do alfabeto, e muitas vezes nos esquecemos de que esta não é a única maneira de traduzir a linguagem, pois criaram-se convencionalmente diferentes escritas alfabéticas em diferentes comunidades lingüísticas (SKINNER, 1957). Se a história dos simbolismos (inscrições ruprestes) remonta ao paleolítico, a história da escrita é muito mais recente, recobrando somente uns cinco mil anos (CHARTIER, 2001, p.25). Para François Bresson, mesmo que a escrita tenha se constituído a partir da linguagem oral, a escrita exigiu condições sociais para se desenvolver.

A invenção da escrita exigiu apenas condições sociais: a escolha de estratégias de escrita estava ligada à estrutura da língua. O alfabeto mostra-se assim uma invenção surpreendente. O fato de um número enorme de escolares aprender a ler, aparentemente sem dificuldades muito consideráveis, é surpreendente também. O fato de nosso ambiente estar hoje repleto de escrito não torna menos surpreendente a possibilidade da leitura. Fenômeno cultural, portanto, e realmente pouco natural: não podemos prescindir de um ensino para ter acesso à leitura. (apud CHARTIER, 2001, p.34).

Ao discorrer sobre leitura, refiro-me a um processo cultural, por conseguinte social e aprendido; lembro, ainda, das varias linguagens criadas pelas e nas práticas sociais, entre as quais: a das matemáticas, as linguagens de computador, as artísticas, as arquitetônicas, a linguagem musical, a cinematográfica, a escultórica, a espacial, a gestual etc. que, apesar de suas diversidades, surgiram em um determinado momento e contexto histórico, em uma dada comunidade social, a qual foi capaz de criar condições de marcas, registros que, embora arbitrários, se tornaram convencionais para essa comunidade. Pelas práticas sociais, alguns de seus membros passaram a lê-las e a compreender uma ou mais dessas diferentes linguagens.

Segundo Silva (2002), a ação de ler está presente no projeto humano, pela busca constante de nossa sobrevivência e inserção no mundo, fazendo com que nosso comportamento nos coloque em situações que exigem confronto entre diferentes horizontes de significados, atribuídos ao mundo em que vivemos. Por isso para esse autor quando:

[...] falo, ouço; escrevo, leio; volto-me ao outro, comunico-me. Situo-me com os outros; busco a união através das coisas do mundo. Esta busca é mediada por um determinado tipo de linguagem – sem ela inexistiria a

possibilidade de expandir as minhas experiências e de participar da *transformação* da cultura. (SILVA, 2002, p.65, grifos do autor)

Anteriormente, Vygotsky (1984) se referia também à “escrita”, como um bem cultural socialmente constituído e historicamente produzido, que age, enquanto tal, sobre essa sociedade, quando afirma:

Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de desenvolvimento cultural. (VYGOTSKY, 1984, p.8).

Vygotsky readaptou, de forma criativa (COLE; SCBRINER, 1984), o conceito de mediação ao explicar a interação entre homem e ambiente pelo uso de signos. Esta elaboração foi feita por Vygotsky, a partir das concepções anteriores de Engels, sobre trabalho humano e uso de instrumentos, à medida que, por estes meios, a natureza vai-se transformando pelo homem que, assim o fazendo, transforma-se a si mesmo. Por isso, Cole e Scribner, quando escreveram a introdução à obra “Formação Social da Mente” de Vygotsky (1984), assim se expressaram:

[...] a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, para Vygotsky, na melhor tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura. (apud, 1984, p.8)

No entanto, mesmo que se concorde que o registro escrito seja um produto do pensamento humano, a história do desenvolvimento da linguagem escrita impõe dificuldades enormes à pesquisa, quando se considera a própria escrita como evolução da fala oral, a qual não deve ser relegada a uma importância secundária, a partir do surgimento dos registros impressos. Segundo Vygotsky (1984), interpretar o desenvolvimento psicológico como um processo puramente evolutivo é ter uma visão ingênua que desconsidera, muitas vezes, que “juntamente com processos de desenvolvimento - movimento progressivo- e o aparecimento de novas formas, podemos distinguir, a cada passo, processos de redução, desaparecimento e desenvolvimento reverso de velhas formas.” (p.120)

Deste modo, para Vygotsky (1984), a escrita deve ser considerada muito mais do que uma habilidade motora. A linguagem escrita deve ser vista como um sistema

particular de símbolos e signos<sup>8</sup>. Dominá-los requer certa dificuldade, por exemplo, no desenvolvimento cultural da criança, por isso afirma: “[...] a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais.” (p.120). Ao falar sobre a pré-história da linguagem escrita na ontogênese, esse autor expõe a história da escrita humana e de sua ligação entre gestos e a escrita pictórica ou pictográfica. Para ele, “o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho”. (VYGOTSKY, 1984, p. 120-121).

Deste modo o autor nos alerta sobre as dificuldades de escrever uma história coerente ou completa da linguagem escrita com as crianças, no entanto destaca pontos importantes neste desenvolvimento, como é o caso do gesto como um signo visual para a criança. Os gestos poderiam ser definidos como a escrita no ar, e os signos poderiam ser considerados como gestos que foram fixados. Esses mesmos gestos estariam ligados à origem dos signos escritos, remetendo-nos a dois outros domínios: um que seria o da fase dos rabiscos e dos primeiros desenhos, no qual a criança, ao desenhar, mostra, através de gestos o que pretende ou, ainda, demonstra as ações de objetos ou conceitos complexos; o outro domínio seria aquele no qual os gestos estão ligados à linguagem escrita, a fase dos jogos nas crianças, na qual os brinquedos adquirem simbolismo, possibilitando executar, com eles, qualquer gesto representativo.

Para Vygotsky (1984), a leitura e a escrita deveriam ser ensinadas naturalmente na escola, principalmente no jardim de infância que, segundo o autor, é o espaço/ tempo apropriados para o ensino da leitura e da escrita, visto que “o melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e a escrever mas, sim, descubram essas habilidades durante as situações de brinquedo.” (p.134). A leitura e a escrita deveria ser “algo” de que a criança necessitasse, e a escrita ensinada não como uma habilidade motora, mas sim como uma atividade cultural complexa e relevante para a vida:

[...] a escrita deve ter um significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e

---

<sup>8</sup> Signos são estímulos artificiais ou autogerados que, segundo Vygotsky, constituem um elo intermediário entre o estímulo e a resposta, tornando um processo aparentemente simples: estímulo-resposta, num ato complexo, que cria uma nova relação entre S e R. Para tanto, o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo de ligação. O signo age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente, possuindo uma característica importante de ação reversa.

dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem. (VYGOTSKY, 1984, p.133, grifo meu).

Ao falar sobre as diversas linguagens, parece-me imprescindível, também, lembrar o efeito dos diálogos que mantive com Brait (1997) em que ela analisa a contribuição de Mikhail Bakhtin, especificamente quanto à importância da linguagem na leitura do mundo e do experienciado auxiliando-nos a compreender a leitura a partir de uma visão dialógica. Brait (1997) assim o faz, para destacar essa visão dialógica de Bakhtin:

A visão dialógica de mundo de Bakhtin, se revela em sua preocupação em tentar estabelecer uma síntese entre a sensibilidade, o ato vivido, e a razão, o sistema discursivo que reinstaura esse vivido [...] a constituição de um conceito de linguagem ligado ao esboço de uma teoria do conhecimento, incluindo as questões de relação dos sujeitos com o mundo e a dimensão assumida pela linguagem nessa relação que, sem dúvida, vai incorporar mais tarde, o conceito de enunciação enquanto interação. (BRAIT,1997 p.95, grifo meu).

Para Bakhtin, a linguagem ocorre por necessidade de comunicação individual, no entanto, não podemos nos esquecer que na fala já está implícito o social, ou seja, a natureza da fala, da enunciação, é social e não apenas individual. “... a fala está indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais”, (1992, p.14). Tal natureza e compreensão sobre a linguagem, permitiram a Yaguelo (apud BAKHTIN, 1992) assim afirmar sobre o pensamento de Bakhtin, acerca da linguagem: “A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar o seu poder etc.”

Para Mikhail Bakhtin, todo signo é ideológico, é o conteúdo ideológico e o relacionamento com uma situação social determinada que irão afetar a significação<sup>9</sup>. Em sua obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, publicada no Brasil em 1992, as relações entre linguagem e sociedade são determinadas e determinantes, visto que a ideologia determina o uso da linguagem e esta, por sua vez, determina a consciência e a atividade mental dos que a utilizam.

É por este sentido que, pelo uso da palavra, pode ser registrado o confronto entre valores sociais. As relações estabelecidas entre o eu e o outro implicam e estão

---

<sup>9</sup> Quando se refere ao signo como ideológico, Bakhtin lembra que a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; ao se modificar a ideologia, a língua se modifica; por isso a língua é dinâmica e o signo também é dinâmico, vivo, dialético e opõe-se ao sinal que, por sua vez, é imóvel e advém da análise da língua como um sistema abstrato.

implicadas em discursos lingüísticos, os quais revelam como cada um se situa e é situado em uma comunidade, cultura ou sociedade, que nem sempre permite que os indivíduos partilhem dos mesmos interesses.

Parece ser mesmo impossível falar de qualquer aspecto da vida social sem fazermos referência à cultura e, nesta, à importância da linguagem. Conforme Stuart Hall, a partir da segunda metade do século XX, a cultura passa a ser o centro de muitas discussões e debates acadêmicos. Não que até então a cultura não fosse importante; na verdade, sempre foi, e as ciências humanas sempre a valorizaram. No entanto, só recentemente foi reconhecido que é impossível falar em “cultura” no singular, pois, se toda ação social é “cultural”, se as ações são muitas e diferenciadas e as práticas sociais expressam ou comunicam um significado, precisamos falar, então, de “culturas” no plural, visto que:

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. (HALL,1997, p.1, grifo meu).<sup>10</sup>

Por todo esse contexto teórico-reflexivo delineado, parece-me que não se pode identificar a leitura apenas como leitura de algo escrito, mas como muito mais. Linguagens existem que podem ser escritas ou não, por exemplo: a corporal, a matemática, a visual etc., as quais merecem também atenção, porquanto vêm servindo como instrumentos de comunicação entre humanos. No entanto, sabemos como a escrita hoje ocupa “o lugar de destaque”, em nossas escolas, fazendo com que a própria oralidade seja deixada de lado, visto que o mais importante “é ler e escrever”. Dessa forma, em razão das práticas cotidianas vigentes em ambientes escolares, a escrita vem sendo valorizada em detrimento de muitos outros saberes pessoais.

A escrita, neste trabalho, adquire o valor não do produto escrito por si, mas do que é possível dizer pelo registro lingüístico escrito.

Dessa forma, são delineadas concepções sobre leitura e leitor, com vistas a investigar, analisar e discutir as concepções e discursos ultimamente discutidos e defendidos

---

<sup>10</sup> Este artigo constitui o capítulo 5 da obra *Media and Cultural Regulation*, organizado por Kenneth Thompson e editado na Inglaterra em 1997, da série organizada pela Open University denominada Culture, Media and Identities. Publicado em *Educação & Realidade* com autorização do autor. Tradução e revisão de Ricardo Ueberl, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa.

por alguns dos autores anteriormente citados e outros que farão parte dessa discussão, e posteriormente, no decorrer do trabalho, os discursos das professoras obtidos de suas memórias com o aprendizado pessoal da leitura e escrita ou das suas situações profissionais como alfabetizadoras.

Defende-se, assim, uma perspectiva na qual se prevêm relações que podem se estabelecer entre o eu e o outro nos diversos processos discursivos, instaurados pelos sujeitos, os quais determinam e são determinados por níveis de discursos social e historicamente construídos, definidores de sua posição no e com o mundo (ORLANDI, 2001).

Se a palavra é “o signo ideológico” por excelência, como já dizia Bakhtin (1992), a enunciação deve ser compreendida como uma réplica dos diálogos sociais e como uma invenção da fala inaugural. Tanto a palavra quanto a enunciação não existem fora de um contexto social, tendo, por conseguinte, sempre um interlocutor, nem que seja um interlocutor provável.

Entende-se a palavra como um instrumento de consciência que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for, assim como disse Bakhtin (1992, p.38) “A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação”. Portanto, pretendo, com o presente trabalho, “ler e ouvir” essas palavras, a dos outros (participantes), bem como a minha.

Nesse sentido, a Análise de Discurso (Orlandi, 1998) não é considerada como um método de interpretação, mas ela problematiza a nossa relação com o texto, explicitando os processos de significação e os mecanismos de produção de sentido que estão em funcionamento, constituindo-se como grande contribuição teórico-reflexiva para trabalhos sobre leitura.

Segundo Orlandi, na constituição do discurso, há dois sentidos: um estrito sentido(enunciação) e um amplo, sócio-histórico (enunciado). É na construção do discurso que acontece a interligação entre memória e esquecimento, gerando, assim, “duas ilusões” para quem o produz: A primeira é a da sensação que o sujeito tem quanto à autonomia e a outra é da onipotência: “o que eu digo tem o sentido que eu quero”, ou ainda uma outra impressão pode ter o sujeito, gerando uma onipotência do sentido: “o que eu disse só pode significar o que eu quero que signifique”. (ORLANDI, 1998, p.65)

Por isso, para a autora, a “formação discursiva” é o “lugar da construção do sentido” (p.65), que determina o que pode ser dito, determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo social e histórico no qual são produzidas as palavras, expressões e proposições.

Esta concepção de linguagem e de leitura, veiculada pelos estudos de Orlandi, orientou-me a perceber cada processo lingüístico funcionando diferentemente para diferentes grupos, visto que diferentes “materiais ideológicos” podem reger a maneira de pensar de cada membro desses grupos, em determinado espaço, tempo e contexto; permitiunos e nos possibilitou buscar e identificar possíveis entrelaçamentos de discursos, que, por serem veiculados socialmente e por constituírem produtos de interações entre sujeitos, podem criar diversas abordagens sobre leitura.

O enfoque do presente trabalho relacionado à leitura, como já foi enunciado anteriormente, não desconsidera os vários tipos de linguagem criados pelo homem; detém-se, no entanto, na alfabetização enquanto prática social e pedagógica, efetuada em nossa realidade, nas séries do Ensino Fundamental. Procura investigar quais as concepções de leitor e de leitura embasam os discursos sobre a prática de professores recém-ingressos em processo de formação continuada sobre alfabetização (PROFA), que atuavam como professores regentes ou desempenhavam funções técnico-pedagógicas nesse nível de ensino.

Buscando entender melhor as questões a que me propus investigar, procuro identificar quais as principais abordagens teóricas de leitura que circularam e circulam no Brasil e poderiam estar presentes nos discursos dos professores participantes da presente pesquisa. Posteriormente, busco entender um pouco sobre leitores, uma vez que, em cada época, um novo perfil e tipo de leitor podem ser esboçados. Analiso, ainda, algumas concepções sobre leitura que emergem de um possível diálogo entre autores que lemos e os dizeres oficiais, especificamente presentes nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, nos quais destaco os relativos à leitura, leitores, alfabetização, letramento e formação do leitor.

A questão da leitura e seu contexto de produção acadêmica é retomada com base em um trabalho anterior que produzimos sobre os trabalhos apresentados pelo GT 10-Alfabetização, Leitura e Escrita da Associação Nacional de Pesquisa em Educação ANPED. (PÜSCHEL; PULLIN, 2004).

Como, em minha investigação, trabalho com os registros escritos dos professores, utilizando suas memórias de alfabetizadores iniciais e de formadores de leitores, enfoco alguns trabalhos realizados, tendo esses registros como fonte. Percebendo a experiência vivida como fonte de aprendizagem, pessoal e de outros, assumimos o ato de narrar como uma experiência solidária, não como uma prática solitária de rememorar. Essa tornou-se vital, ao longo do desenvolvimento do presente trabalho, por termos percebido que o incentivo a esse tipo de relato possibilita o respeito à voz e experiência desses profissionais,

além de lhes possibilitar a tomada de consciência e o exercício de reflexão acerca de suas práticas.

### 1.1 ABORDAGENS DE LEITURA NO BRASIL

O trabalho de Zappone (2001) nos viabilizou o delineamento das diferentes abordagens teóricas sobre leitura, presentes e em circulação no Brasil. Seu trabalho contribuiu para que pudéssemos refletir sobre o tipo de saber implícito na leitura, em contextos escolares. A autora o analisa e o descreve como um saber mediado, pois professores e alunos, enquanto instâncias sociais e históricas, estão sujeitos ao modo de ler e às formas de compreender a leitura, vigentes em cada época. Essas formas, embora impliquem a subjetividade de quem lê, são, de certo modo, coletivas, resultantes de diversas influências que, por se entrecruzarem, compõem um todo específico que muda, de tempos em tempos.

A partir do levantamento bibliográfico que realizou sobre leitura, Zappone (2001) estabelece quatro linhas básicas que esboçam o que vem sendo produzido em pesquisas sobre o tema, no Brasil: a) linha diagnóstica; b) linha cognitivo-processual; c) linha discursiva; d) linha estruturalista. Como a autora adverte, essas linhas representam uma das possíveis leituras sobre essa produção, por refletirem uma atribuição de significados realizados pelo olhar da autora sobre esse material.

Tendo essa fonte como âncora, busco relacioná-la às demais fontes bibliográficas no decorrer deste trabalho. Segundo a autora:

a) Na linha político-diagnóstica, ler é engajar-se e caracteriza um conjunto de produções que se destacam por seu caráter de denúncia da situação desfavorável da leitura no Brasil. Entre seus maiores divulgadores, Zappone (2001) destaca Paulo Freire e Ezequiel Theodoro da Silva, na década de 80.<sup>11</sup>

Freire (1982) relaciona educação com ideologia. Em seu texto, estabelece as relações entre escola e sociedade, criticando a *educação bancária* e problematiza a mera decifração no caso da leitura, por não considerar o sujeito leitor, sua experiência de vida e seus conhecimentos prévios a essa socialização. Nesse texto, Freire permite que o leitor reflita sobre a importância das práticas de leitura, já que implica, para quem ensina e aprende, um

---

<sup>11</sup> Os textos destacados são os de: Paulo Freire. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, 1ª edição 1982 e os de Ezequiel Theodoro da Silva. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*, 1987; *Elementos da Pedagogia da leitura*, 1ª edição 1988.

compromisso ético com a justiça social e a liberdade. Portanto, para Paulo freire, tanto os professores quanto os alunos precisam ter voz e serem ouvidos no processo educacional, e este, para que seja um processo educativo, realmente libertador, não admite nem práticas manipuladoras, nem práticas espontaneístas.

Para Silva (1987, 1988), o ensino da leitura na escola não se dá de maneira contextualizada. Primeiro, porque a escola “sacraliza” o texto impresso; ao fazê-lo, impossibilita condição de questionamento e interlocução por parte do leitor; e, segundo, porque as escolas não estabelecem objetivos concretos para a leitura, ao não (re) pensarem os objetivos da educação. Para este autor, é preciso uma nova pedagogia da leitura, na qual se estabeleça, claramente, qual a concepção de homem e sociedade que norteia essa pedagogia, para que os envolvidos tenham claro que tipo de homem e sociedade desejam formar. A concepção de leitura defendida pelo autor é a de Freire (1982) e nela inspirada. Essa concepção, fundamentada em dimensões e posições políticas, considera a leitura como uma estratégia de libertação e conscientização do leitor sobre a ideologia dominante.

Para Zappone (2001), os dois autores foram os pioneiros, no Brasil, e inspiradores da linha político-diagnóstica em pesquisas sobre leitura, por abrirem “novas possibilidades para as investigações sobre como a leitura poderia ser entendida em relação à sociedade na qual os indivíduos praticam o ato de ler” (p. 55).

A produção presente na linha cognitivo-processual assenta-se na concepção de que ler é interagir com o texto. Essas produções centram-se no final da década de 70 e início da década de 80. Vários autores estrangeiros se preocupam, então, com os processos envolvidos na aquisição da leitura e da escrita, dentre os quais, Zappone destaca: Goodman (1980); Singer e Ruddell (1980); Leberge e Samuels (1980); Rumelhart (1978), ...

Essas produções se desenvolveram a partir da psicolinguística e da sociolinguística. A maioria das proposições é sócio-teórica e procura especificar os processos de compreensão que ocorrem no processo de leitura. Essas investigações, freqüentemente, tiveram como interesse ações ou reações psicolinguísticas do leitor enquanto lê; buscaram identificar os mecanismos linguísticos (fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos) e psicológicos envolvidos no processo da leitura. No Brasil, podem ser destacados os trabalhos de Mary Kato e dentre eles, o texto: *Processos de decodificação: a integração do velho com o novo* (1987).

Segundo essa perspectiva, o leitor vai compondo o significado do texto a partir dos processos que utiliza. Primeiro, pelo reconhecimento e compreensão das partes menores que compõem o texto, como relações entre palavras e estruturas coesivas,

organizadas e pautadas nas regras da gramática; em seguida, pelo uso do conhecimento prévio, que lhe possibilita a formulação de hipóteses e deduções, amparando-se em elementos não-explicitos no texto. Problemas são gerados, segundo Kato, quando a escola prioriza sua atenção em elementos lingüísticos, isto é, sobre aspectos gramaticais. Nesse caso, as aulas de leitura tornam-se apenas pretextos para o ensino de regras gramaticais, não viabilizando oportunidades de atividades, para que se identifiquem possíveis significados de um mesmo texto.

Para Kato (1985 apud ZAPPONE, 2001) o modelo lingüístico mais utilizado na escola é o modelo estruturalista, pelo qual a língua é entendida como estrutura, estando o sentido na forma. Para ela, a escola deve adotar um modelo intermediário, que se situe entre uma abordagem estruturalista e uma cognitivista. Assim, a escola deveria desenvolver estratégias de ensino de leitura sob um modelo interacionista, ou seja, que ensine que o sentido de um texto depende tanto do texto (forma) como do leitor. Dessa maneira, um leitor maduro é aquele capaz de inferir, fazer hipóteses e também conferir ou checar suas hipóteses, com base nos elementos materiais ou visuais do texto. É um leitor que não lê decodificando palavra por palavra, mas reconhece essas palavras por inteiro, lendo grupos de palavras, procurando a significação do texto.

A concepção de leitura, de Kato, (1985) destaca a:

[...] noção de interação entre leitor / texto, sendo este último visto como um conjunto de pistas, de elementos, de informações menos ou mais contínuas que podem, segundo a autora, ser recuperadas ou compreendidas pelo leitor, para que este apreenda os sentidos possíveis que o autor quis atribuir ao texto ao elaborar tais pistas textuais. (apud ZAPPONE, 2001, p.60).

Outros trabalhos, segundo Zappone, que também postulam uma concepção interacionista de leitura, são os estudos de Kleiman: *Leitura: ensino e pesquisa*, 1ª edição em 1989; *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*, 1993; *Oficina de leitura: teoria e prática*, 1997. Neles, Kleiman considera a figura do professor como constitutiva do processo de leitura, pois este é um dos elementos fundamentais do contexto imediato do leitor. Para tanto, o professor pode atuar como mediador entre leitor e autor, já que se posiciona como intérprete do autor ou como alguém que pode fornecer condições para que se estabeleça a interlocução entre leitor / autor.

Entretanto, na escola, geralmente o professor assume a 1ª função, levando o aluno a ser um mero repetidor de sua leitura. Para essa autora, o desafio está em promover um ensino voltado para a recuperação do aluno-leitor enquanto autor da leitura. Para Kleiman

(1989,1993, 1997 apud ZAPPONE, 2001), as dificuldades geradas na leitura são determinadas tanto pelo texto, com suas estruturas e marcações formais, quanto pelo sujeito. Muitas destas dificuldades se referem a problemas de linguagem apresentados pelos alunos; elas podem ser superadas por estratégias de ensino de leitura.

Em sua concepção de leitura, Kleiman destaca o texto que viabiliza a interação à distância entre leitor e autor. Nessa relação, a importância do leitor, que constrói e não apenas recebe um significado global do texto, alia-se à do autor, que deve buscar a adesão do leitor apresentando argumentos, evidências e marcas claras em seu texto. Para tanto, é preciso que o autor se faça presente no texto em termos de organização formal, explicitando também suas proposições e posicionamentos para o leitor.

Compete ao professor, segundo Kleiman, evitar abordagens segmentadoras dos textos, levando os alunos a identificar e compreender estruturas e conexões como conjunções, expressões que sustentam a argumentação do autor, a identificar quais as marcas textuais relevantes para percepção das intenções e posições do autor e a perceberem, no texto, a presença de vozes diversas das do autor (polifonia).

Os trabalhos desenvolvidos na linha discursiva destacam a leitura como produção de sentidos. Zappone (2001) destaca os trabalhos de Orlandi: “A linguagem e seu funcionamento” (1987) e “Discurso e leitura” (1988), os quais fundamentam o confronto entre autor e leitor. Essa relação que se estabelece pelo texto é uma relação entre o leitor virtual e um leitor real. “Logo, o leitor não interage com o texto, mas com sujeitos que podem ser o autor, o leitor virtual e outros.” (ZAPPONE, 2001, p.69).

Assim, na abordagem discursiva, inicialmente introduzida no Brasil por Orlandi (1987,1988 apud ZAPPONE, 2001), o leitor não interage com o texto numa relação de sujeito com objeto, mas com outros sujeitos, visto as relações serem sociais e históricas e ocorrerem sempre entre os homens. Para esta autora, a leitura implica um processo discursivo, sendo que a questão crucial para a própria análise do discurso é a da constituição dos processos de significação. O objeto de análise do discurso é a linguagem, mas vista sob um enfoque que tem suas bases filosóficas no materialismo histórico; isto é, a linguagem é compreendida como uma ação sobre a natureza e sobre o homem, como produção social.

Desta maneira, Orlandi nos adverte que a linguagem não é apenas instrumento de comunicação, é muito mais que isso, tem implicações psíquicas, sociais e ideológicas. A palavra é um ato social e, como tal, tem suas implicações, gera conflitos e reconhecimento; em razão disso, é importante que se analise a situação de comunicação, a qual envolve o contexto histórico-social e ideológico de seus interlocutores. Para a autora, a

unidade de análise do discurso é o texto, no qual se devem considerar as condições de sua produção. “A análise do discurso não descreve a função, mas o funcionamento, já que considera o discurso como parte de um mecanismo em funcionamento, correspondendo a um certo lugar no interior de uma formação social”. (ZAPPONE, 2001, p.72)

Nesse enfoque teórico, tanto o autor como o leitor produzem sentidos, partindo de contextos histórico-sociais determinados, o que acarreta, conseqüentemente, sentidos determinados ideologicamente. No entanto, é o leitor que atribuirá sentido, pois, sem este, o texto não possui sentido por si só, a leitura é que o produz.

Uma das advertências levantadas por Orlandi é a da urgência de se evitarem os reducionismos que três áreas básicas (pedagogia, a sociedade e a lingüística) têm imposto à leitura, expressos quando a escola desvincula a leitura de seu caráter histórico que é amplo, para trabalhar com um caráter técnico específico. Outro reducionismo, o imposto pelo social, advém das diferentes concepções que classes sociais distintas têm em relação à leitura e à escola; apesar disso, as práticas escolares, fundamentadas em um acesso aparentemente igualitário, escondem as desigualdades de acesso ao conhecimento. O reducionismo lingüístico instala-se, quando se compreende a leitura como descodificação, na qual o texto tem um sentido específico que deve ser apreendido pelo aluno. Um outro problema ainda, levantado por esta autora, é que a escola supervaloriza a linguagem verbal, deixando de trabalhar com outras linguagens com as quais os alunos convivem. A escola apenas legitima aquilo que é apresentado na escola, desconsiderando o que se lê fora dela.

Segundo Orlandi (1999) toda leitura tem sua história e há três variantes que podem influenciar a historicidade da leitura: a) as condições de produção e contexto dos sentidos; b) as relações de intertextualidade de um texto com outros textos; c) a história de leitura do leitor, isto é, tudo que ele já leu e viveu pode auxiliar no processo de atribuição de sentido de um texto. Neste sentido, tanto a história de leitura do aluno, como a do professor devem fazer parte da “formação discursiva” construída em sala de aula .

Para adeptos da linha estruturalista, ler é ‘descodificar’. Em oposição a uma tendência sociologista na qual se baseiam os estudos desenvolvidos nas três linhas já citadas, esta tendência está mais preocupada com o percurso psíquico da linguagem e com a relação entre a linguagem e o pensamento. Essa abordagem de leitura é criticada pelas linhas diagnóstica, cognitivo-processual e discursiva, pois estas a vêem como associada a uma linha formalista, na qual a ênfase está na atividade comunicativa. A função do aluno-leitor reduz-se a desvendar *o significado* do texto, não havendo, assim, espaço para a interlocução entre leitor e autor.

No Brasil, a partir da década de 70, foram bastante divulgadas essas idéias, que tiveram grande repercussão nos trabalhos de Whitaker Penteadó (1977 apud ZAPPONE, 2001) “A Técnica da Comunicação Humana”. Dentre as críticas a essa abordagem, destaca-se a decorrente do pressuposto de “que o texto possui uma codificação que contém as idéias do autor, como se o texto fosse capaz de transmitir os pensamentos do autor e como se a linguagem e pensamento guardassem entre si uma relação estreita de correspondência” (ZAPPONE, 2001, p. 80). Assim, para os adeptos da linha estruturalista o leitor já estaria compreendendo as idéias do autor, ao decodificar o texto. A crítica a essa posição baseia-se na impossibilidade que o autor tem de controlar os sentidos produzidos pelo leitor, que acontecem nos mais diversos contextos de efetivação da leitura.

Nesta abordagem, Zappone (2001) destaca os textos de Izidoro Blikstein “Técnicas de Comunicação Escrita” (1991), que é um manual de técnicas para a boa comunicação e no qual defende que uma boa codificação garante uma boa decodificação. Essa abordagem esteve presente em muitos textos didáticos, como, por exemplo, “Dinâmicas de Leitura para Sala de Aula” (1989), cuja autora, Mary Rangel, apresenta técnicas de leitura para sala de aula, que se baseiam na função comunicativa do texto escrito. Muitos livros didáticos do final da década de 70 e durante os anos 80s adotaram essa linha, que, na verdade, não desenvolve habilidades nos alunos como a da apreensão da intertextualidade, da contextualização e da interação dos elementos lidos para uma leitura completa do texto, visto que, nele, a resposta estaria pronta e seria única.

Parece impossível falar de leitura sem nos remetermos ao leitor, em outras palavras, aquele que põe a leitura a funcionar.

Mas quem é esse leitor ? Quem ou o que o influencia?

Que leitor a escola quer ou precisa desenvolver?

## 1.2 O LEITOR

Cada época espera um tipo de leitor, e práticas de leitura diferenciadas são instauradas (CHARTIER,1999). A leitura é uma prática cultural e, como tal, pode parecer a muitos que sempre foi o que é hoje para nós.

Para Roger Chartier, o leitor é alguém que sempre estará entre limitações e liberdade, pois a leitura é sempre apropriação, invenção e produção de significados. Desta

maneira, este sociólogo adverte que quem dá sentido ao texto é o leitor que dele se apropria, visto que o sentido, a princípio gerado pelo autor, pode receber, por parte do leitor, uma atribuição totalmente diferente da que ele idealizou, mas não totalmente diferente do que o texto diz. Eis como Chartier (1999) expõe:

Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas outras se extinguem. (p.77, grifo meu)

Um conceito, por exemplo, que se converteu em meta de políticas nacionais foi e continua sendo o de “hábito de leitura” e falar de leitores, sem abordar esse assunto, parece ser impossível. No entanto, para Roger Chartier, o conceito de hábito de leitura é um conceito que deve ser visto sob dois pontos de vista: um é o de que propiciar às pessoas o costume de ler e fazer da leitura uma prática freqüente pode acarretar um sentido banal da idéia de leitura; o outro ponto de vista, para Chartier, tem um sentido mais particular, o qual o autor especifica, como segue:

[...] o hábito nas referências que eu utilizo, tem um sentido mais particular, que é de interiorização, não a de uma prática, mas sim de uma interiorização dentro do indivíduo do mundo social, que se expressa por meio de suas maneiras de classificar, falar e atuar. (CHARTIER, 2001b, p. 139)

Como se apontou, nos tópicos anteriores, é a multiplicidade, a diversidade, a diferença das culturas que fazem com que práticas sociais efetivas, como as da fala e as da escrita instaurem relações intersubjetivas entre seus participantes. Mas quais as relações entre falante ouvinte, escritor e leitor? Como estes se constituem, enquanto sujeitos?

Para Brait (1997), o leitor se institui no texto em duas instâncias. A primeira, em nível pragmático, quando o escritor utiliza estratégias com vistas a facilitar a comunicação e atingir o leitor. Conforme Brait, o movimento do leitor é antecipado no processo de geração do texto.

À medida que ocorre o diálogo do leitor com o texto e com outros textos, o leitor passa a mobilizar seu universo de conhecimentos e atribui sentido ao texto enquanto o lê. Esta é a segunda instância que opera em nível lingüístico-semântico. O texto passa como produto a usufruir uma potencialidade significativa, na qual a ação do leitor, por sua leitura,

dá concretude ao texto. As indicações e pistas lingüísticas utilizadas pelo autor fazem com que o leitor preencha os espaços nos quais pressupostos implícitos e subentendidos são compartilhados ou não pelo leitor e autor.

Segundo Umberto Eco (1986), todo o texto está entremeado desses espaços em branco, os quais podemos ler e escrever, pois todo texto pede para ser lido e interpretado. No caso das relações entre escritor e leitor, constata-se que, desde a produção e origem do texto, o escritor deve preocupar-se com seu destinatário.

Compreendendo-se leitura como processo no qual o leitor opera preenchendo lacunas, desvendando o que se oculta no texto, (re) criando, assim, um próprio texto, pode-se dizer que o leitor atua em um espaço de ambigüidades, no qual interpreta com base nos sentidos que lhe são possíveis e entre as coerções e restrições inscritas pelo autor na organização do texto. Por conseguinte, podemos concordar com Eco (1986), em que tanto o texto forma o seu leitor como este conforma o texto, isto é, dá forma, devendo a leitura ser um encontro cooperativo dialógico entre aquele que escreve e aquele que lê.

Pode-se concordar, ainda, com Brait (1997), quando afirma:

Ler torna-se, então, uma atividade de co-enunciação, o diálogo que o autor trava com o leitor possível, cujos movimentos ele antecipa no processo de geração do texto e também como atividade de atribuição de sentido ao texto promovido pelo leitor no ato da leitura. (p. 287, grifo meu).

Desta forma, ao discorrer sobre a produção da escrita e da leitura, atualizo uma concepção de linguagem constituída de signo e não de meros sinais. Como já enunciado por Bakhtin (1992), um sinal sempre é estável, sempre idêntico a si mesmo, enquanto que um signo é variável e flexível e, conseqüentemente, dialético e vivo, caracterizado pelo movimento que lhe aplica um determinado texto.

A partir dessas leituras, opto por aderir à proposição teórica de Mikhail Bakhtin sobre linguagem, isto é concebendo-a como portadora de signo, variável e flexível, em razão das práticas compartilhadas socialmente. Tal adesão implica admitir, por princípio, o outro; nem que sejamos nós próprios a assumir os outros papéis, necessários ao diálogo, que ocorre ou que deveria ocorrer entre escritor e leitor, entre falante e ouvinte.

Nesse contexto de (res) significação da leitura, muito se tem investigado, sobre processos de leitura e sujeito-leitor. É evidente a preocupação de muitos autores em compreender melhor, já no final do antigo milênio e início deste, o que é diagnosticado em

exames e testes, tanto em nível nacional como internacional, que tipo de leitor é preciso formar e qual é o leitor que a escola forma.

Ao falar em leitura, já indiquei como a *minha* e a *sua* leitura são produtos de determinações múltiplas, em boa parte definidas pelas práticas da comunidade na qual estamos inseridos. Desta maneira, não podemos reduzir a leitura a questões lingüísticas. (WITTER,1984).

Como uma prática social, ela se reproduz ou se modifica, à medida que a exercemos e a ensinamos a outros.

Em uma sociedade letrada, conseqüentemente, a escrita e a leitura passam a ser práticas sociais de caráter político, por servirem tanto para o sujeitamento e alienação dos indivíduos quanto para sua libertação. Como destaca Donaldo Macedo, a alfabetização é “[...] um fenômeno eminentemente político e deve ser analisada dentro do contexto de uma teoria de relações de poder e de uma compreensão da reprodução e da produção social e cultural.” (FREIRE, 1994, p.90).

Para esses autores, a alfabetização não pode ser vista somente como o desenvolvimento de habilidades que permitam a aquisição da língua-padrão dominante, pois esta visão acaba rejeitando as próprias experiências culturais dos grupos a que é destinada essa alfabetização, vale dizer, aos grupos “lingüísticos subalternos”. Caso assim ocorra, isto é, alfabetização na língua-padrão, esta não será uma alfabetização política e ideológica, podendo servir para oprimir e não para libertar.

A leitura é uma prática social; é necessário que destaquesmos que toda a ação social é cultural. Assim, quando eu digo, por exemplo, “como” e “quando” eu trabalho a leitura, eu já estou explicitando minha posição, maneiras de pensar e agir, conscientes ou não, produtoras ou reprodutoras de práticas sociais, como nos relata Paulo Freire.

Parecem imprescindíveis estas colocações, por ora, visto que, no presente trabalho, se adote, como estratégia, a pesquisa qualitativa por estudo de caso, no qual analisei e discuti os dizeres/ enunciados no discurso dos professores, os ditos ou os não-ditos, a partir de suas produções escritas. Como todo texto, tais produções estiveram recheadas de espaços em branco que foram preenchidos pelo leitor/pesquisador, que não pôde ignorar ou ficar alheio ao movimento e constituição de sentidos das informações colhidas. E por estarmos inseridos em todo esse movimento social; cultural; político e ideológico é que como pesquisador e leitor devemos refletir.

Como vem sendo encaminhada e discutida a questão da leitura, entre autores e políticas públicas?

Quais autores influenciaram e têm influenciado uma nova ou diferente concepção de leitura?

Qual a concepção de leitura que documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, postulam? E como esta concepção oficial chegou ao conhecimento dos professores e professoras?

### 1.3 CONCEPÇÕES DE LEITURA: ENTRE AUTORES E POLÍTICAS (PCNS)

Tendo por base a produção de alguns autores, procuro, agora, apresentar uma síntese, um resgate sobre o tema, fundamentando o que acredito ser um novo modo, uma nova perspectiva, um novo olhar e uma outra “leitura” sobre a leitura, leitores, alfabetização, letramento e formação do leitor.

Início esse regate teórico, com o texto “A importância do ato de ler” de Paulo Freire (1996). Para esse autor, a leitura da palavra é sempre precedida da leitura de mundo. Quando aprendemos a ler e a escrever, isto é, quando aprendemos a dar sentido à escrita e a dominar sua codificação, já somos alfabetizados em como ler o mundo, como interpretar seus sinais, em razão dos signos que dominam as práticas sociais de uma dada cultura.

A realidade e o modo vermos e agirmos nela, constroem-se por essas práticas, dentre as quais se destacam as relativas à linguagem. Esta cria campos de significação específicos em uma dada comunidade. Por criar esses campos os indivíduos que dela participam e compartilham sentidos comuns, quando se relacionam entre si e com sua realidade.

Nesse contexto, pode-se compreender a educação como um ato político. Segundo Freire (1996), ler não se esgota na mera decodificação da palavra lida ou escrita. Ler se antecipa a essas ações e se alonga na inteligibilidade do mundo. Dessa forma, para a compreensão das relações entre leitor e a lingüística, há de se levar em conta a “leitura” de mundo, a leitura da palavra e o que o autor, magnificamente, denominou “palavramundo”.

Por conseguinte, sua concepção de alfabetização não se restringe ao ensino restrito das letras, sílabas e palavras. O processo de alfabetização é um ato responsável, enquanto ato de conhecimento e ato criador. Tem-se no alfabetizando o seu sujeito. O

professor, ao desempenhar o papel de quem auxilia nesse processo, não pode ignorar sua responsabilidade, enquanto (re) construtor da linguagem do alfabetizando.

Uma contribuição que reporto como significativa na proposição de Paulo Freire é a de que, embora a leitura de mundo preceda à leitura da palavra, a leitura da palavra gera continuidade para a leitura de mundo, permitindo a cada um dos alfabetizados escrever e (re)escrever o mundo, possibilitando-lhes, desse modo, que suas ações transformem o mundo. Por isso, a importância do ato de ler. Ler possibilita ao sujeito interpretação e reescrita dos objetos lidos, podendo o leitor, portanto, assumir uma posição crítica quanto ao seu existir.

Outra contribuição, que ressalto como importante para entender melhor a alfabetização e as mudanças de perspectivas com relação à escrita e à leitura, foi dada por Magda Soares. Esta autora, em seu texto “Alfabetização. A (des) aprendizagem das Funções da Escrita,” (1988), adverte-nos que há duas maneiras de entender, sob uma perspectiva funcional, a alfabetização, as quais são, para ela, tão importantes quanto os aspectos estruturais da aprendizagem da língua escrita.

A primeira maneira desse entendimento encaminha para que vejamos a leitura a partir da sua função, do seu uso e papel, enfim, de seu valor, isto é, das características do uso da escrita em determinada sociedade, suas determinantes e suas conseqüências (função da língua escrita). Desta forma, qual o papel desempenhado pela escrita na sociedade e qual a função social que exerce a língua escrita para uma criança, isso dependerá do *status* que a língua escrita tem no grupo a que pertence a criança e o valor atribuído à escrita e à leitura por esse determinado grupo.

A segunda maneira é a relativa às funções da língua escrita, entendida como finalidade. Na primeira, o objeto de estudo são as relações entre a aprendizagem da língua e o valor e papel social que lhe atribuem grupos sociais diferentes; e, na segunda, voltada para as finalidades da enunciação, o objeto de estudo são as articulações entre o uso da língua e os contextos sociais de interação, como esta se organiza e quais suas implicações para a aprendizagem da escrita.

Nesse trabalho, Soares (1998) exemplifica diferenças significativas entre alunos de classes sociais diferenciadas sobre as funções que atribuem ao uso da língua e como o desempenho dessas crianças está a elas relacionado. No caso de a linguagem da escola ser das classes favorecidas, as funções da língua-padrão são as que predominam nessas classes, razão da dificuldade aparente das crianças de classes populares que trazem consigo a “linguagem não padrão” à escola.

Não descartando essas diferenças, o que a autora nos demonstra, neste seu trabalho, é que o processo de aquisição da língua escrita, na escola, é, muitas vezes, um processo de “desaprendizagem da escrita”, no que se refere às funções de interação entre autor e leitor, porquanto, na maioria das vezes, exige-se uma reprodução do modelo escolar, o qual nega a subjetividade de autores e leitores, porque ambos são negados como sujeitos, tanto da escrita como da leitura, negando-se, muitas vezes, o direito de os alunos usarem a escrita para dizerem a própria palavra.

Ao continuar minhas reflexões, com esse raciocínio, concluí-se que a escola precisa muito mais que alfabetizar; precisa dar ao aluno, através da sua alfabetização, a possibilidade de ele próprio utilizar essas habilidades para sua vida, não apenas fazendo o que é interessante para sua vida prática, mas mais que isso: é preciso que ele possa escrever e inscrever-se na história, ler e ler-se.

Desta maneira, a decodificação de símbolos, preocupação sempre presente entre professores alfabetizadores, para que o aluno se torne capaz de se apropriar da leitura e da escrita, não deve ser descartada, pois constitui um primeiro passo para que a leitura avance, para que os alunos não sejam apenas alfabetizados, mas letrados (SOARES, 1998, 2003). Para tanto, a alfabetização, a leitura e a escrita hão de ser (res) significadas, e as práticas escolares precisam estar inseridas num contexto muito mais amplo e abrangente, que envolva o uso da leitura e da escrita em práticas sociais.

A aquisição do sistema convencional de escrita (momento no qual se aprende a ler como decodificação e a escrever como codificação, denominado comumente de *alfabetização*) e o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e escrita (o qual implica no convívio com a variedade de tipos, gêneros e portadores de textos, além da compreensão das funções sociais da escrita, vista como *letramento*) não podem ser praticados como processos independentes, mas interdependentes e também indissociáveis. A concepção atual dessa interdependência pode ser identificada em Soares (2003):

(...) a alfabetização se desenvolve *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. [...] Na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos [...] (p. 12, grifos do autor).

Soares (2003) propõe, enfim, que se “reinvente” a alfabetização<sup>12</sup>. Essa reinvenção não é perigosa, quando existe uma concepção clara de que alfabetização e letramento são processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos. Para Soares (2003), “dissociar alfabetização e letramento é um equívoco”, pois, de acordo com as atuais concepções psicológicas, lingüistas e psicolingüistas de leitura e escrita, tanto a criança como o adulto analfabeto entram no mundo da escrita simultaneamente por esses dois processos.<sup>13</sup>

Assolini e Tfouni (1999) já nos advertiam que, no contexto escolar, *letramento* é tido como sinônimo de *alfabetização* e, criticando tal enfoque, propunham uma alfabetização letrada que considere a leitura como atribuição de sentidos.

Para a configuração de uma concepção de alfabetização, ao falarmos da aquisição da leitura e da escrita, reporto a Tfouni (1995), pelas muitas contribuições que nos trouxe. Ao fazer uma pesquisa com adultos não alfabetizados, trabalho que desenvolveu desde 1982, esta autora começou a investigar o que acontece com esses adultos que vivem em uma sociedade letrada, organizada, fundamentalmente, por práticas escritas. A partir de seu estudo, e em razão da ausência de uma palavra, em nossa língua, que pudesse designar o processo de se estar exposto aos usos sociais da escrita, sem, no entanto, saber ler e escrever, o neologismo “letramento” é indicado na tentativa de explicar e compreender esse processo.

Sob a perspectiva de Tfouni (1995), a escrita, a alfabetização e o letramento estão indissolivelmente ligados. A escrita é vista como um produto, e a alfabetização e o letramento como processos. Porém, a autora os diferencia: sendo a escrita vista como um produto cultural e a alfabetização e o letramento como processos de aquisição desse sistema de escrita. Para esta autora, *alfabetização* refere-se à aquisição da escrita (enquanto aprendizagem de habilidades para leitura e escrita e práticas de linguagem) a qual acontece por meio do processo de escolarização e instrução formal e pertence ao âmbito do individual. Já os estudos sobre o *letramento* focalizam aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, procuram estudar e descrever o que acontece nas sociedades, quando adotam um sistema de escrita de maneira restrita ou generalizada, e saber quais práticas psicossociais substituem práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Tais estudos investigam tanto os sujeitos alfabetizados como os que não são.

---

<sup>12</sup> Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, de 5 a 8 de outubro de 2003.

<sup>13</sup> Soares (2003) tem situado alfabetização como aquisição do sistema convencional de leitura e escrita e letramento como desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem essa aquisição.

Embora essa autora compreenda a escrita como um produto cultural, este deveria ser tratado na escola como um processo, tanto como meio quanto como o produto da experiência de cada um no mundo. Sendo assim, o letramento não é um processo que tem seu início ou fim nos bancos escolares.

Por conseguinte, para Tfouni (1995), letramento não é sinônimo de alfabetização; é um processo com natureza sócio-histórica e ocorre no plano da história individual durante toda a vida.

Quando falamos em letramento, alfabetização, leitura e escrita, mergulhamos em um campo, onde diferentes concepções se cruzam e entrecruzam; o trabalho: “Avaliação e Letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA” (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002) trazem considerações importantes sobre o tema diferenciando os sentidos que os temas suscitam em cada uma das avaliações:

O SAEB demonstra ter uma maior preocupação com [...] ‘o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever’, pois tem como um dos seus objetivos fazer um diagnóstico do nível de letramento (educação) dos alunos, para que com base nesses dados o governo e as escolas tomem medidas que procurem sanar os problemas/deficiências encontrados. Para realizar esse diagnóstico, no entanto, o SAEB utiliza-se de uma noção de língua e de proficiência discursiva, que coincide com a noção de literacy apresentada por Magda Soares, como se pode notar na ênfase dada à busca de informações sobre as habilidades envolvidas no letramento já adquiridas pelos alunos. (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002, p.109-110, grifo meu)

Sob a perspectiva discursiva, temos o trabalho de Orlandi (1998), por exemplo, destacando objetivos internos e externos ao trabalhar com a leitura. O primeiro se refere à preocupação de questionar os processos de produção e ensino da leitura, ao passo que o segundo se refere ao aprender, no domínio do discurso o funcionamento, a compreensão e quais são seus mecanismos e o que representam em termos de discurso.

Uma questão crucial para isso é a constituição dos processos de significação, isto é, não é só quem escreve que produz significados, quem lê também produz sentidos, em condições determinadas, com especificidade situacional sócio-histórica.

Quem lê participa do processo sócio-histórico de produção de sentidos em razão do lugar que ocupa ou foi levado a ocupar sócio-historicamente. Essa produção de sentidos relaciona o dito ao não dito pelo autor do texto original, visto que tais relações geram um novo texto para cada leitor.

Neste sentido, tanto quem ensina como quem aprende a ler, quando procuram a ideologia e não a *transparência* da história e do texto, acabam por explicitar, no processo de leitura, os mecanismos pelos quais a ideologia torna evidente o que *não é* e o que, ao contrário, *é*. Tais movimentos resultam de processos de produção de sentido historicamente determinados, que se realizam num dado contexto, porém não se limitando ao mesmo.

Desta maneira Orlandi (1998) considera que o cerne da produção de sentido está na relação entre: dito/compreendido, visto que apesar de o homem fazer história, esta não lhe é transparente. A “transparência” que surge em uma leitura também é aparente. Por isso, tanto quem ensina como quem aprende a ler deve procurar conhecer os mecanismos que estão em jogo no ato da leitura.

A partir dessa consciência sobre o funcionamento da ideologia em um texto, o leitor se instala nesse processo de produção de sentido, fazendo parte da história desse processo e da sua historicidade. Tais sentidos são criados, produzidos e construídos em confronto com as demais relações que são sócio-historicamente permeadas por relações de poder.

Orlandi (1998) discorre, também, sobre o *efeito-leitor*, o qual é determinado historicamente pela relação do sujeito com a ordem social. A identidade de cada ato de leitura é configurada pelo social que esse sujeito ocupa, o qual define a leitura possível para esse leitor. Para essa autora, a escola, muitas vezes, quando ensina a ler, não propicia condições para que se produza compreensão, e assim desconsidera o funcionamento ideológico da linguagem. Pois compreender é refletir *sobre a* leitura e não refletir a leitura; é saber que o sentido poderia ser outro.

Considerando a escrita como uma das manifestações da linguagem e não como simples representação da fala, Marcuschi (1999) discute os efeitos cognitivos da introdução da escrita como prática social. Este autor adverte sobre os efeitos sociais da diferenciação que existe entre os indivíduos com nenhum ou baixo nível de letramento e os indivíduos que dominam a escrita com alto nível de proficiência; seus modos de ver/ler o mundo são distintos, visto que a leitura muda, após o surgimento da escrita, particularmente da escrita verbal na forma alfabética.

Para esse autor não existem diferenças qualitativas profundas entre o pensamento de indivíduos letrados e o de não letrados, pois oralidade e escrita não constituem dois acessos cognitivos qualitativamente diferenciados em relação às formas de dizer e compreender o mundo. Ele próprio se diz como não partidário da tese que defende que o

letramento por si, seja uma força motora de avanço intelectual. A diferença entre esses indivíduos configura-se mais no nível sócio-político do que no cognitivo, já que essa diferença gera desigualdade quanto às possibilidades de acesso a conhecimentos e a seus prováveis benefícios.

Na perspectiva de Marcuschi (1999), quando se discorre sobre povos letrados e não letrados, devem-se questionar as problemáticas das seguintes dicotomias, geradas por uma visão qualitativa linear e progressiva da história: primitivo/avançado, simples/complexo, tradicional/moderno, visto que a história não é linear nem homogênea e tais dicotomias não geram possibilidade de compreensão apropriada sobre as diferenças entre os indivíduos. Para o autor, os pólos por si sós, não são melhores ou piores, mas diferentes; é necessário que se incorpore uma nova forma de pensar, que abarque a dialeticidade e dinamismo dos processos, uma vez que o importante é estudar o caminho entre os pólos, os processos.

Desta forma a posição do autor sobre leitura considera o fenômeno do letramento e relaciona o fato de não considerar a escrita alfabética apenas como uma representação da fala. Vejamos, por exemplo:

[...] nossa leitura de uma escrita alfabética não é uma simples leitura de elementos alfabéticos. Lemos, enquanto leitores maduros, de uma forma holística, ou seja, do ponto de vista da atividade mental, nossa leitura é **cognitiva** e não alfabética. Pode-se dizer, pois, que de certo modo lemos ideogramaticamente e não alfabeticamente. É assim que nossa leitura de marcas de produtos, nomes em locais públicos e muitos outros elementos escritos de grande presença no dia a dia são 'lidos' como se fossem imagens e não escrita alfabética. Com isto já entramos num novo patamar de observação e não lidamos mais simplesmente com a escrita, mas com o fenômeno do letramento como prática-sócio-cognitiva. (MARCUSCHI, 1999, p. 8, grifos do autor).

Por conseguinte, para Marcuschi, é preciso muita cautela quando se postulam qualidades cognitivas estéticas para aqueles que se apropriam da escrita em detrimento dos que dela não se apropriaram. Entre as razões para essa cautela, está a decorrente de se atribuírem à própria escrita propriedades mágicas de desenvolvimento cognitivo. Apesar de a escrita poder incrementar conhecimentos disponíveis sob esse formato, que é um formato lógico, não há nada que nos comprove que povos ágrafos não pensem logicamente. Pensar o contrário é, partir de uma visão etnocêntrica em princípio, defender a superioridade daqueles que dominam a escrita.

Mas, como lidar, na escola, com essa crença social da superioridade daqueles que dominam a escrita, se a escolarização possibilita um desenvolvimento cognitivo daqueles que a frequentam e, entre suas práticas, ensina o código escrito e sua decodificação? Quais, então, deveriam ser os pressupostos que deveriam guiar uma proposta de ensino da leitura e escrita que não seja etnocêntrica?

No texto “Concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: uma análise crítica”, Costa (2002) faz uma retrospectiva do surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs, que, após terem sua primeira versão em 1995, foram revistos, em 1996. Ao fazê-lo, o autor nos remete a dois acontecimentos recentes da história da América Latina: as décadas de 60 e 70 e o advento do neoliberalismo globalizado nas últimas décadas. O autor procura verificar como os PCNs se instalam, entendendo que se instalam em um quadro conjuntural e internacional, marcado por padronização, carente de discussões e divergências.

Se, por exemplo, a ditadura fez nações como as do Chile, Brasil e Argentina etc. (con)viverem com as perseguições políticas e torturas a quem se opusesse ao governo ditador, por outro lado, hoje, vivemos o neoliberalismo que, por sua capacidade, acaba por dividir o mundo em blocos econômicos, acarretando a padronização de costumes, além de mecanismos de consumo para o sucesso do capitalismo. Nesse movimento, político e econômico, a padronização torna-se um “fato”, não tão tranquilo e sua história se repete, expressa seja em avaliações em nível nacional ou internacional dos sistemas de educação, seja na constituição de um documento norteador do ensino, no Brasil, que incorpora um “currículo mínimo”, a ser implementado nas escolas, como no caso dos PCNs.

No entanto, para Costa (2002), o maior problema desse documento é que o mesmo, no que se refere à linguagem, é conflitivo nas concepções que adota. O autor nos alerta para o processo por meio do qual os PCNs nos foram “propostos (ou impostos)”, não permitindo o confronto de interpretações e representações, característico da produção da linguagem. Não se deu tempo, não se demarcou espaço de elaboração da contrapalavra” . (COSTA, 2002, p.56). O conceito de interação verbal, que abrange o processo dialógico entre textos e leitura, não foi levado em conta, sendo desconsiderado que esta acontece em dois níveis: a) o individual, onde a experiência de mundo do sujeito leitor é reorganizada; e b) o coletivo, onde diferentes interpretações de textos podem ser até conflitantes.

Embora isso tenha acontecido, os PCNs são apenas parâmetros curriculares e não programas de ensino para o autor, e, por essas razões, devem ser implementados, estudados e discutidos. Apesar das críticas que tece às contradições, incoerências teóricas, aos conteúdos e às proposições metodológicas, Costa (2002) registra como desafio a leitura dos

PCNs, porém no sentido bakhtiniano, isto é, cada leitor deve lê-los dialogando, para encontrar o seu lugar no contexto interlocutivo.

Mas qual é a concepção de leitura dessa proposta oficial, que delinea os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica, no Brasil? O que, enfim, orienta os currículos das escolas, especificamente quanto ao ensino da Língua Portuguesa ?<sup>14</sup>

Vejamos:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, 2001, v. 2, p. 53, grifo meu)

Como podemos constatar, o ensino da leitura /escrita é apresentado nos PCNs, sob uma perspectiva enunciativo-discursiva (COSTA, 2002), não apenas identificável nesse trecho transcrito, mas também no corpo de referências bibliográficas desse documento, em duas de suas obras “Marxismo e filosofia da linguagem” (1990) e “Estética da criação verbal” (1992), nele incorporadas.

Nesse documento, é defendida a posição inserida nessa perspectiva teórica; e a leitura do documento exige dos responsáveis pela condução dessa aprendizagem inicial que superem suas concepções arraigadas na tradição. Entre elas, o documento assinala : “A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação.” (BRASIL, 2001, v. 2, p. 55, grifos nossos).

Sendo assim, as concepções equivocadas sobre leitura e leitores vêm produzindo, na prática, uma quantidade de leitores capazes de decodificar qualquer tipo de texto, porém incapazes, ou capazes somente com enormes dificuldades, de compreender o que

---

<sup>14</sup> Os PCNs, como são mais conhecidos, surgiram no governo de Fernando Henrique Cardoso, na gestão do ministro de Educação Paulo Renato Souza, e foram publicados com uma grande tiragem nacional em 2001. Segundo carta de apresentação contida em todos os 10 volumes que perfazem a coleção, o objetivo do material é auxiliar o professor na execução de seu trabalho, compartilhando o esforço diário deste de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. Ao consolidar os Parâmetros, o propósito do Ministério da Educação seria apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.

lêem. Isto porque essas concepções não vêm que a compreensão não é conseqüente, nem automática à ação de ler, como há tanto tempo vinha-se pensando, pelo menos na escola.

A escrita e a leitura funcionam como um conjunto de habilidades, seja para transmitir significados a um leitor, de forma adequada, seja para dialogar com um texto, introduzindo um sujeito no dizer do outro, por meio da construção de sentidos e de relações de intertextualidade. Por conseguinte, a leitura assenta em uma visão de compreensão, como produção de sentidos.

Os PCNs assim definem o escritor e o leitor competente:

Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja, é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para sua própria produção. (BRASIL, 2001, v. 2, p. 54, grifos nossos).

A autonomia desse escritor e leitor é característica daqueles que vêm na leitura e escrita muito mais que letras num papel, que sabem principalmente o que exatamente querem, seja lendo seja escrevendo.

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. (Brasil, 2001, v.2, p. 54, grifo meu)

Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura, a partir de situações organizadas tendo em conta a diversidade de textos que circulam socialmente. Essas situações, fruto do trabalho de quem ensina “[...] podem envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente.” (BRASIL, 2001, v. 2, p. 54)

É preciso que as atividades na sala de aula sejam aproveitadas nas muitas oportunidades de leitura que fora dessa sala já existem, com as quais as crianças já têm contato mesmo antes de se alfabetizarem ou entrarem em uma escola.

Sendo assim, é relevante que se estude e pesquise sobre as condições de produção e aquisição da leitura e da escrita. Mas, qual o contexto de produção sobre a leitura? O que vem sendo produzido sobre leitura em contextos acadêmicos?<sup>15</sup>

Dentro dos limites circunstanciais do presente trabalho, selecionamos, para este estudo, a análise dos trabalhos que realizamos sobre a produção selecionada pelo GT “Alfabetização, Leitura e Escrita” da Associação Nacional de Pesquisa e Educação (ANPED), para a apresentação de Pôsteres e Comunicações Orais, no período de 2000 a 2003, cujos textos foram disponibilizados, via CD-ROM para os participantes e via internet para a comunidade em geral, no endereço [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).

#### 1.4 A LEITURA E O SEU CONTEXTO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA NO GT 10 DA ANPED

Gostaria de ressaltar, inicialmente, como as temáticas de “alfabetização, leitura e escrita” vêm sendo trabalhadas no contexto do “GT 10; Alfabetização, Leitura e Escrita” nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação -ANPED, Anual à 26ª Reunião Anual.<sup>16</sup>

No trabalho da coordenadora desse GT, Garcia (2001) publicado sob o título: “Novos olhares sobre a alfabetização”, alerta para o desafio da alfabetização, que devemos enfrentar, enquanto alfabetizadores:

[...] alfabetizar sem que o preço seja perder a alma e se ver condenado a ler com os olhos do outro e a escrever com a palavra do outro, para que os sujeitos possam tornar-se [...] autoconfiantes e capazes de ler criticamente a palavra do outro e a escrever criticamente a sua própria palavra. (p.27).

Mas o que a análise sobre essa produção científica pode-nos revelar?

<sup>15</sup> Nesta parte do trabalho optei por manter a escrita na 3ª pessoa do plural, pois o estudo mencionado, trata-se de um trabalho de co-autoria entre eu e minha orientadora.

<sup>16</sup> Essa revisão possibilitou a apresentação do trabalho “A Pesquisa sobre Alfabetização, Leitura e Escrita a Partir dos Trabalhos e Pôsteres Apresentados na ANPED da 23ª à 26ª Reunião Anual.” na V ANPED SUL- Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul em 2004. A consulta realizada para levantamento do trabalho centrou-se nas pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho “Alfabetização, Leitura e Escrita- GT 10”, tanto das Comunicações Orais como de Pôsteres, os quais se encontram à disposição no site da ANPED (<http://www.anped.org.br>). Para realização deste trabalho, foram percorridos os seguintes caminhos: a) leitura na íntegra, dos trabalhos; b) análise dos textos e de seus resumos; c) organização do tipo de trabalho por pesquisa e categorizados quanto ao conteúdo; d) análise da produção quanto às emergentes temáticas mais pesquisadas. Encontramos, no período contextualizado, no presente trabalho, 44 comunicações e 13 pôsteres apresentados; o que nos permitiu traçar um panorama dos 57 trabalhos apresentados e discutidos no GT 10.

Inicialmente, a análise nos revelou que, no contexto nacional de produção, essas temáticas: “alfabetização, leitura e escrita” têm sido investigadas, com a mesma frequência, porém, a partir de variados enfoques e perspectivas. Os trabalhos de Comunicação e Pôster distribuíram-se como seguem: processos de alfabetização (16/57); práticas de leitura/escrita (15/57); escrita (14/57); formação de leitores (12/57).

Assim, após a leitura desses trabalhos, destaco aqui, aqueles circunscritos às questões de leitura e leitores, e destes, aqueles cujas questões centrais se relacionavam à investigação das concepções de leitura que foram organizadas em cinco categorias:

1. “Práticas Escolares” (trabalhos relativos a ações pedagógicas, realizadas em sala de aula e na escola);
2. “Concepções sobre leitura, escrita e alfabetização” (trabalhos que buscam identificar as premissas que sustentam diversos sujeitos sobre cada um desses itens);
3. “Práticas de leitura e escrita” (trabalhos que focalizam as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na vida das pessoas, suas práticas e formação de leitores);
4. “Linguagem escrita, textualização e interações discursivas” (trabalhos que enfocam a : prática da escrita, a diversidade textual, argumentatividade);
5. “Análise de Material” (trabalhos que analisam e avaliam diversos materiais, portadores de texto, escolares ou não).

Ao realizarmos este trabalho de categorização, ao buscarmos os significados, e ao lhe atribuímos nossas significações, nos envolvemos no contexto das implicações da co-enunciação como já haviam sido indicadas por Brait (1997), visto que, apesar de sempre buscarmos um encontro cooperativo entre aquele que escreveu e aquele que leu, não pudemos deixar de (re) lembrar que “tanto o texto forma o seu leitor como este conforma o texto”. (ECO, 1986)

Dos 57 trabalhos apresentados, oito pudemos identificar como os trabalhos de conclusão de cursos de pós-graduação *stricto-sensu*, sendo cinco como dissertações de mestrado e três como teses de doutorado. Quatro deles informaram que o trabalho apresentado fazia parte de um projeto mais amplo, três dos quais investigaram questões relacionadas à escolha e avaliação de livros didáticos, e um trabalho estrangeiro, ligado a um Projeto sobre as dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita de crianças de áreas marginalizadas, realizado por pesquisadores do Instituto de Lingüística da Universidade de Buenos Aires.

Quando verificada a incidência por temática abordada, registramos: Do total de trabalhos, 16 discutiram questões referentes à *alfabetização*, 15 investigaram a *leitura e escrita*, 14 enfocaram mais a *escrita* e 12 trabalharam com maior ênfase a *leitura*.

Quanto à natureza das pesquisas, a maioria dos trabalhos apresentados circunscreve-se como investigações de natureza qualitativa (55/57), e, destes, a maioria constituiu relatos de Estudo de Caso (n= 43). Apenas 12 utilizaram a estratégia da Análise Documental. Registrou-se apenas um relato de Pesquisa em Colaboração e outro de Pesquisa Participante.

Nos estudos de casos, 75,43% dos trabalhos apresentados tinham como participantes: professores, alunos e instituições. As investigações cobriram sujeitos e contextos escolares, desde a Educação Infantil à universitária.

As pesquisas realizadas com alunos de 1ª a 4ª série atingiram o índice relativo de 26/57. As seguintes incidências puderam ser identificadas: com professores que atuam nessas séries (9/26), tendo como participantes envolvidos nas demais situações escolares foram registrados dois trabalhos sobre educação infantil e da 5ª à 8ª série a mesma frequência, e cinco do Ensino Médio. Sobre a alfabetização de adultos e alunos trabalhadores (n=2), a escolas de formação de professores (n=2), e universitários (n=1), apenas 5/57 trabalhos.

A partir das informações disponibilizadas pelos autores, registramos que dos 57 trabalhos apresentados, 12 contaram com financiamento. Os financiamentos provieram de Fundações Estaduais de Apoio à Pesquisa (FAPERJ, FAFESP, FAPEMIG, FACEPE, FUNCAP) e de Agências Financiadoras Federais (CNPq, CAPES, MEC FNDE) ou da própria Instituição: UFPE.

Dos 57 trabalhos apresentados, um não se referiu a nenhuma Instituição à qual seus autores estivessem ligados. Em alguns textos, houve participação de autores de mais de uma instituição ou associação. Participaram como co-autores pesquisadores de universidades públicas federais, estaduais e municipais e de instituições particulares e outras. Desses, verificamos que 17 autores estavam ligados a universidades públicas sendo 12 de universidades federais, três de universidades estaduais e dois de universidades municipais. Fizeram-se presentes autores ligados a IES privadas e a Fundações, Associações ou Núcleos de Pesquisa (n=9).

As universidades públicas federais foram as instituições de origem de produção de 35 trabalhos, isto é, responsáveis por 61,40% do total de trabalhos, assim distribuídos: 12 da UFMG; 07 da UFPE; 04 da UFJF 04; 03 da UFMT; 02 da UFC. As

demais UFRGS, UFSC, UFRN, UFF, UFMS, UFES E UFSCar participaram com a apresentação de apenas um trabalho por IES.

Quanto às universidades públicas estaduais, três foram identificadas: (UNICAMP, UNESP, UERJ) como instituição de origem dos autores, cada um com apenas um trabalho apresentado. Registrou-se, por fim, a participação de autores vinculados a instituições municipais de ensino superior, com a apresentação de três trabalhos: UNITAU (n=2), FURB (n=1).

Autores vinculados a instituições de ensino superior particular foram responsáveis pela apresentação de 13 trabalhos, como segue: PUC/Rio (n=6), PUC/SP (n=1), FAFIDIA (n=1), UNICEP (n=1), CUMML (n=1), FEI (n=1), FE-UCP (n=1) e UCSB (n=1).

Entre as fundações e associações e núcleos de pesquisa, às quais os autores estavam ligados registramos 10 trabalhos: FAE (n=3), FUNCAP (n=1), LIC/UFJF (n=1), Instituto de Lingüística de Buenos Aires (n=1), CEALE (n=1), PPGE/UFP (n=1), CAPES (n=1).

Dos trabalhos apresentados, dois foram desenvolvidos em escolas de formação de professores, (MELO; MELLO; FRANGELLA, 2000; CARVALHO, 2000).

Três outros trabalhos buscaram contribuir para essa formação (COSTA, 2001; CÔCO,;2001; MAMEDE, 2003). O primeiro trabalho *Livros Sobre rodas: O circuito da leitura de professoras no meio rural* aborda o processo de socialização da leitura, identificação dos materiais impressos presentes e suas práticas de leitura. O segundo trabalho: *O Processo de Socialização com A Leitura e A Prática docente: implicações para formação de professores* analisa as práticas de leitura implementadas no cotidiano da sala de aula e aponta para a necessidade dessa discussão em processos de formação, nos quais o/ a professor/ a possa explicitar, racionalizar e analisar suas experiências leitoras, visando sua autonomia. O terceiro trabalho: *Professoras Alfabeticadoras e Suas Leituras Teóricas*, investigou os saberes teóricos de professores, a partir das influências de sua formação, de sua prática e da própria concepção de docentes. Sobre a abordagem do tema, a autora alerta quanto à ausência de trabalhos sobre a questão da formação de professores no ensino superior e a leitura e escrita.

Quando analisada a distribuição dos trabalhos pelas categorias propostas registramos o expresso no Quadro 1.

CATEGORIAS	Nº
Concepções sobre leitura, escrita e alfabetização	14
Práticas escolares	13
Práticas de leitura e escrita	11
Linguagem escrita, textualização e interações discursivas	10
Análise de material	9

**Quadro 1:** Distribuição dos trabalhos por categoria, no GT 10 da ANPEd (período de 2000 a 2003).

Na categoria: **“Concepções sobre leitura, escrita e alfabetização”**, o total de trabalhos incluídos, faculta a seus leitores caracterizar os saberes de docentes e discentes; essas questões são investigadas e discutidas pelos seguintes autores (ROCHA, 2000; SANTOS; MALUF, 2000; MELLO, et al, 2000; CARDOSO, 2001; ALBUQUERQUE, 2001; ANDRADE, 2002; REIS 2002; PERNAMBUCO, 2002; MACHADO; CARVALHO, 2002; CAMPELO, 2002; BRANDE; MONTEIRO, 2003; CÔCO, 2003; GONTIJO, 2003; MAMEDE, 2003).

Possivelmente, devido à influência e nosso interesse sobre os assuntos investigados a respeito dessa categoria, ao lermos cada um dos 57 trabalhos, inicialmente nos pareceu que a maioria deveria ser agrupada nesta categoria. Tal fato se deve, também, a que os textos, de uma forma ou outra, incluíam discussões sobre esses assuntos.

O trabalho de Reis (2002), por exemplo, demonstra sua preocupação em valorizar os participantes de sua pesquisa, bem como o seu interesse em ouvir o outro, a fim de aprender a entendê-lo e poder compartilhar de diferentes pensamentos e percepções. A autora realizou um Estudo de Caso com 60 crianças, de quatro classes de alfabetização, e, apoiando-se no relato da própria criança sobre suas percepções acerca das atividades realizadas em sala de aula, leva seus leitores a refletirem sobre as “leituras” do outro, indicando a influência de outros portadores de texto (mídia) para a construção dos sentidos de um texto. Alertando para ocorrência de critérios conscientes ou não conscientes, ressaltando que o papel do professor, como formador de leitores, é importante na orientação das crianças quanto à escolha de livros.

Entre as questões abordadas por Côco (2003), encontra-se a relativa ao letramento como justiça social. Sua investigação foi realizada como Estudo de Caso, com 13 alunos trabalhadores e sua professora, os quais reconhecem a leitura e escrita como processos facilitadores para o exercício de direitos sociais que a vida lhes tem negado.

Albuquerque (2001) investiga o trabalho com textos, avaliando como os professores se têm apropriado da nova concepção de língua portuguesa e em que sentido seus discursos sobre suas práticas de ensino, nessa área, refletem uma apropriação adequada para mudanças didáticas, como sugeridas em textos oficiais, e, ainda, quais dessas podem ser identificadas em seus discursos. A conclusão assinala para o fato do texto, em sala de aula, ainda ser utilizado como um pretexto para o ensino de regras gramaticais.

MELLO, et al. (2000), em uma pesquisa intervenção, sob o título *Concepções de Professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental sobre O Ensino da Língua* enfocava o trabalho com formação continuada, segundo um modelo “construtivo-colaborativo”, buscando investigar os saberes dos professores sobre o ensino e conhecimento de língua portuguesa, com base em experiências do contexto escolar e profissional.

Os saberes docentes requeridos para uma alfabetização bem-sucedida de crianças de uma escola pública, na qual a alfabetização é percebida por seus autores como um processo, determinada *por* uma multiplicidade de fatores (ordem cultural, social e política) e determinante *dela*, foram investigados por Campelo (2002). Neste trabalho, a alfabetização foi concebida como algo contínuo que se processa ao longo de níveis e ciclos.

Outros trabalhos como os de Pernambuco (2002); e Machado e Carvalho (2002) objetivaram conhecer a representação social de professoras alfabetizadoras, sobre a prática construtivista. O trabalho de Pernambuco foi realizado com 40 professoras alfabetizadoras, de 1ª e 2ª séries e teve uma abordagem pluri-metodológica (entrevista e associações livres, teste de núcleo central), juntamente com análise de conteúdo. Na mesma linha de pesquisa, foi realizado o segundo trabalho, contando também com 40 professores, com entrevistas exploratórias e associação livre de palavras. Ambos investigaram as implicações das representações dos professores para a prática pedagógica.

Mamede (2003) buscou compreender as influências de ações de formação de professor na prática e concepção docentes, exercidas mediante estudo da “Psicogênese da Língua Escrita”, e da primeira edição do livro de Emília Ferreiro no Brasil em 1985, concluindo que os professores dispõem apenas de informações gerais sobre a teoria construtivista, razão pela qual se sentem inseguros quanto à adoção do construtivismo, o que demonstra ser necessário estudar tanto os saberes como os não saberes de professores em formação continuada.

Os trabalhos inseridos na categoria “Concepções sobre Alfabetização, Leitura e Escrita” (n=14) possibilitaram-nos identificar o tema como emergente do modo como se enfocam questões relativas ao ensino e à aprendizagem. Advertem que concepções,

percepções e atitudes de professores quanto às metodologias adotadas, avaliação da aprendizagem, importância atribuída aos conteúdos a serem trabalhados e escolha de atividades que influenciam os fazeres pedagógicos são fundamentais para o fazer pedagógico. Enfocam, ainda, a necessidade de criar espaços para estudo e discussões dessas questões em cursos de formação inicial e continuada.

Muito do que é ensinado em nossas escolas, freqüentemente por “transmissão”, é reprodução do já “aprendido”; não só o conteúdo é reprodução, mas especialmente a forma de ensiná-lo. São poucos os professores que assumem sua insegurança ou mesmo lidam com maior naturalidade com a necessidade e exigência de reflexão, para modificarem suas práticas pedagógicas, relativas, por exemplo, à leitura e à escrita. Disso decorre que, freqüentemente, o discurso é um, e a prática é outra, ou seja, dispõem de informação sobre a teoria, porém não a aplicam.

Essa questão, bastante discutida anteriormente por Paulo Freire, em seus trabalhos, indica que é preciso praticar a teoria e teorizar a prática. Para tanto, é preciso estudo e pesquisa.

O desafio de alfabetizar, algo muito além de uma leitura e escrita que codifique e decodifique, parece ser grande. Em um momento de novos paradigmas sobre a alfabetização, sob influência de Soares (2003), entre outros, discussões “acaloradas” em nível nacional, acerca de um novo método de alfabetização, anunciam a chegada do método fônico como salvação. Especialmente atento a esse contexto está o mercado editorial, que já começa a lançar novas edições, principalmente das conhecidas “cartilhas”.

Entretanto, é preciso cuidado para que não voltemos a modelos usados no passado, como salvação de um contexto atual. Como se o construtivismo fosse um método, critica-se, hoje, o mau desempenho de alunos, que foram alfabetizados segundo essa proposta. No entanto, mal os professores conheceram essa proposta, denominada comumente como construtivista para a alfabetização, e já surgem novas propostas (SOARES, 2003). Para esta autora:

Caracteriza-se o momento atual como sendo de tentativas de *reinvenção* da alfabetização, considerada necessária desde que entendida não como volta a paradigmas do passado, mas como recuperação da especificidade da alfabetização em suas múltiplas facetas, e sua integração com o processo de letramento. (SOARES, 2003. p.17)

Entendemos que leitura, escrita e alfabetização são temas polêmicos, a cujas discussões nós, professores, deveríamos estar sempre atentos, com base em saberes e

conhecimentos já produzidos, também por nós na condição de professores. Sem dúvida, estamos novamente reproduzindo discussões “conhecidas” mas ainda nem bem compreendidas por professores com mais experiência. E aí propomos uma “velha”, e ao mesmo tempo “atual” questão: Precisamos de formação ou conformação?

Na categoria “**Práticas Escolares**”, foram classificados 13 trabalhos, foco da presente análise, que envolveram: a mediação pedagógica; o trabalho com as diferenças em sala de aula, a fotocópia como instituição pedagógica; a avaliação de textos por professores; o ensino da língua portuguesa (análise lingüística); os processos de aprendizagem; os pressupostos para pensar a leitura e escrita na biblioteca, reflexões sobre literatura / escola e teoria literária. Tais trabalhos abordaram situações desde a alfabetização inicial até a graduação, tendo como autores (REIS, 2003; BRESSAN e OSÓRIO, 2003; LEAL, 2003; PAVÃO, 2002; LEAL e GUIMARÃES, 2001; BERNARDES, 2002; PAULINO, 2000; EVANGELISTA, 2001; MORAIS, 2002; MILLER, 2003; RUSSEF, 2003; DIUK, 2000 e MORAIS, 2002).

O trabalho de Reis (2003) *Aprendendo com As Diferenças em Classes de Alfabetização*, relata desde a importância de conhecer e investigar as diferenças entre os alunos até as interferências dessas diferenças no processo de ensino e aprendizagem. Bressan e Osório (2003) realizaram um Estudo de Caso, com o professor e uma turma de alunos da 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio, com o objetivo de verificar como o professor trabalha a produção de textos com esses alunos. O trabalho conclui sobre a importância da mediação em sala de aula, vista como um diálogo possível e necessário.

Leal (2003), entende que compete ao professor ter comando claro, com limite do gênero textual e da finalidade da escrita e indica que é necessário discutir as práticas escolares de produção de texto para que se possa instrumentalizar melhor o professor. Esta investigação foi realizada mediante um questionário aplicado, a nove professores de alfabetização no ensino noturno e em uma aula de um professor em processo de formação continuada. O texto trata, assim, das condições de produção (interação, interlocutores, temas em debate, linguagem própria) como elementos determinantes da produção de idéias e do processo de textualização.

Pavão (2002) focaliza a utilização de textos fotocopiados como prática pedagógica, discutindo os limites e conseqüências dessas práticas. Enfoca o uso das práticas de leitura no contexto universitário e discute a questão da democratização do acesso à cultura escrita e os problemas do uso dessa prática contemporânea.

Uma análise dos critérios utilizados por professores, para avaliar a produção dos alunos, é realizada por Leal e Guimarães (2001), e apela para a necessidade de investigação sobre o processo de constituição de professores como produtores e orientadores de produção de textos dos alunos, tema para a formação continuada desses professores.

Bernardes (2002), firmado em uma análise documental e bibliográfica, discute questões como conceber a biblioteca como mais um espaço para práticas socioculturais da leitura ou escrita. Fundamentado nos estudos de Bakhtin, o autor pretende conceber a biblioteca não só como instância cultural, mas como um espaço discursivo onde se confrontam diferentes vozes e se buscam concepções do ato de ler e escrever enquanto práticas socioculturais, nas diferentes esferas da atividade humana.

Outros trabalhos tratam de reflexões com o objetivo de desenvolver práticas literárias que realmente ajudem nos processos de formação de leitores e examinam como vêm se apresentando as mudanças nos livros, em relação à literatura e teoria literária. Paulino (2000), em *Presenças da Teoria Literária no Ensino Médio: o percurso de um manual escolar*, faz uma pesquisa documental a partir da década de 70, em manuais de português para o Ensino Médio, e Evangelista (2001), em *Algumas Reflexões sobre A Relação literatura/escola*, trava um diálogo com pesquisadores que têm produzido e discutido sobre o processo de formação de leitores, enfocando a necessidade de nós, professores, complexicarmos as nossas reflexões sobre o tema.

Examinar práticas de professores foi também o foco de algumas pesquisas. Alguns como: Morais (2002), Miller (2003), Russef (2003), Diuk (2000), defendem a importância dos diálogos entre acadêmicos e professores, propondo nesse diálogo que não se rompa, radicalmente, com as convenções da gramática normativa, nem que se sujeitem os alunos e professores às tradições clássicas do idioma. Nesse sentido, sugerem que não se desarticulem atividades lingüísticas e metalingüísticas, mas que se dêem atividades em sala de aula que impliquem na reflexão sobre a língua, adequando-se a produções a situações comunicativas.

De modo geral, os trabalhos inscritos nessa categoria (Práticas Escolares) sugerem práticas para a sala de aula, relativas à leitura, escrita e alfabetização. No entanto, desses trabalhos é o de Morais (2002), realizado com 12 professores de turmas de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, que enfoca, de maneira mais enfática, a necessidade de propiciar essa discussão a professores, ao longo de sua formação continuada. Para o autor, não adianta defendermos um ensino de língua portuguesa que apenas privilegie a produção e compreensão de textos, sem avançarmos num debate acadêmico e pedagógico sobre como

tratar a análise lingüística; para isso é preciso debater o que entendemos por norma lingüística, quando falamos em analisar a língua.

Nesse contexto de formação, a prática pode ser contraposta à teoria em processos reflexivos, estimulados pelo debate e diálogo sobre o conhecimento dos saberes e fazeres dos professores. A formação continuada ainda é uma prática pouco comum entre nós, mas não deve deixar de ser realizada para revermos essas e muitas outras questões na educação.

Os trabalhos inseridos na categoria **“Práticas de Leitura e Escrita”** totalizaram 11, conforme definição adotada no presente trabalho. Estes trabalhos focalizaram leitura e escrita e suas apropriações por crianças e jovens, alunos de vários níveis de ensino, além de suas famílias e leitores de camadas populares. Incluímos, ainda, nesta categoria os trabalhos sobre formação de leitores e as práticas de leitura de professores e futuros professores. Nesta categoria, reunimos também, a leitura como jogo (RPG) Roleplaying Game, (PAVÃO, 2000, 2001) e os novos instrumentos culturais que se têm tornado mediadores de outras formas de leitura e escrita através da tecnologia de computadores e internet.

As práticas de leitura e escrita, como bens culturais, valores construídos historicamente, dependem das práticas sociais, dos modos de apropriação, das crenças e valores partilhados em uma dada comunidade por seus leitores. A presença ou a ausência de portadores de texto constitui indicativos da significação da escrita e leitura por parte dos membros de uma comunidade.

Trabalhos como os de Costa (2001) e Araújo (2000) investigam a interpretação e compreensão da leitura, assim como as práticas implementadas no cotidiano da sala de aula tendo como referência a atuação docente. *O primeiro trabalho Livros sobre Rodas: o circuito da leitura de professoras do meio rural* constitui uma dissertação de mestrado, na qual o autor realiza um levantamento do material impresso presente na casa de seis professoras que lecionam em comunidades rurais do Alto Vale Jequitinhonha. Já o segundo trabalho *Práticas de Leitura na Escola e nas Famílias em Meios Populares* busca analisar as relações entre os materiais e os procedimentos de leitura no contexto escolar e familiar, com 19 alunos da 2ª série, sua professora e seus familiares.

Côco (2001), em seu trabalho, questiona as práticas de leitura no cotidiano da sala de aula, com orientação docente, focalizando especialmente os efeitos socializadores da leitura praticada por professoras em sala de aula. Utilizou, para obtenção de suas informações, a abordagem etnográfica, com ênfase na história de vida de suas participantes,

apontando para a impossibilidade de separação entre o eu profissional e o eu pessoal e as práticas desenvolvidas em sala de aula, apontando também para a necessidade de processos de formação, nos quais os professores explicitem e reflitam sobre suas experiências com a leitura.

Um assunto que nos pareceu estar emergindo relaciona-se aos novos produtos culturais que se têm tornado portadores de textos e exigem outras formas de leitura e escrita, como os possibilitados pelo computador e a internet. Assim o trabalho de Freitas (2000) *Escrita teclada: Uma nova forma de escrever?*, desenvolvido com estudantes da 7ª série do Ensino Fundamental e da 2ª série do Ensino Médio, expõe como a própria autora aprendeu a “navegar”. O trabalho de Bernardes e Vieira (2001) sobre a construção e produção da escrita em salas de bate-papo, via internet, busca compreender a influência daqueles produtos culturais para as práticas da escrita.

Tanto Freitas (2000), quanto Bernardes e Vieira (2001) concluem que o conjunto de práticas ensinadas na escola deve ser ampliado, de modo a abarcar essas novas possibilidades.

Na categoria **“Linguagem Escrita, Textualização e Interações Discursivas”** 10 trabalhos foram incluídos, os quais tratam de questões relativas à textualização, autoria, argumentatividade, tipologia textual.

Um desses trabalhos, o de Cardoso (2000), por exemplo, busca indicar as operações de textualidade em textos narrativos, salientando a pontuação como importante para o processo de aprendizagem de leitura e escrita conduzindo-o como estudo de caso longitudinal, acompanhou uma criança da 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental, demonstrando a necessidade de ensinar a pontuação a partir do início da alfabetização, com textos e não apenas com frases.

Salgado (2000), em seu trabalho *Escrevendo Histórias por ‘linhas tortas’*, descreve como os escritos de alunos de um internato se relacionam aos valores e significados dados à vida por seus autores; enquanto o de Souza (2003) intitulado *Autoria em Textos Escolares: A Cultura da Punição* trata do desafio que é escrever textos com autoria, discutindo o sentido do texto público e a consciência do outro.

Há, ainda, trabalhos como: *O texto Argumentativo na Escola: construção ou prescrição?* de Leal e Roazzi (2002), que sugerem a análise e prática em argumentação desde as séries iniciais, entendendo que esses discursos fazem parte do cotidiano das relações entre humanos. Outro na mesma linha é o de Santos (2001) *Argumentatividade em Textos infantis*, o qual sugere o uso de modelos textuais de textos argumentativos na escola, dada a pouca

familiaridade da maioria dos alunos com esse tipo de texto e a frequência dos mesmos no contexto escolar, o que constitui parte da dificuldade dos alunos com esse tipo de produção. Como os operadores argumentativos utilizados na produção/ co-enunciação advêm da própria gramática é necessário que, em sala de aula, a partir de situações cotidianas, o aluno não só reconheça esses operadores, mas passe a utilizá-los de modo adequado.

Alguns trabalhos apresentados como os de Costa (2002) e Leal e Luz (2000) centraram suas preocupações no processo de interação entre pares, em atividades de textos narrativos ou poéticos. Concebendo a interação como um fator potencial para a reflexão e aprendizagem, estes autores advertem para o papel mediador do professor, seja nas relações simétricas seja nas assimétricas que ocorrem em sala de aula.

Os trabalhos circunscritos nessa categoria podem vir a enriquecer a prática docente quando disseminados entre os responsáveis pela condução dos processos de leitura e escrita, os quais consideramos como muito interessantes para aqueles que trabalham em sala de aula.

Quanto à categoria “**Análise de Material**”, identificamos nove produções; nesse período, analisaram-se diferentes suportes e portadores de textos como jornal, revistas e softwares. Neles foi enfocada imagem, texto e demais elementos de composição. Nesta categoria, incluímos os trabalhos realizados sobre livros didáticos e critérios adotados para seleção, processos de recebimento e de utilização. O trabalho de Marinho (2002) investigou os efeitos e sentidos das notas de rodapé e referências bibliográficas dos PCNs de língua portuguesa. Trata-se de uma síntese de sua tese de doutorado defendida na Unicamp, na qual o autor defende que o discurso dos PCNs poderia buscar uma maior cumplicidade com seu leitor, definindo mais claramente suas estratégias, sendo este o desafio que se coloca para intelectuais da Academia.

Nessa categoria, registrou-se também um trabalho que analisa softwares para alfabetização na Educação Infantil; Stemmer (2000) busca refletir sobre o uso do computador, sobretudo o uso de softwares para pré-escolares, e constata que, não obstante ser a tecnologia de última geração, os materiais apresentam uma pedagogia tradicional. Outro trabalho categorizado focaliza o uso de recursos não-verbais como é o caso do trabalho de Frade (2001) *Imagem, Texto e Elementos de Composição como Recursos Expressivos de estruturação de Revistas Pedagógicas*, que ao analisar três revistas pedagógicas discute alguns desafios que a educação enfrenta na apropriação e compreensão daquilo que os meios de comunicação transmitem e analisa também a relação da imagem na relação com o texto e com outros mecanismos de composição.

A análise das concepções presentes nas representações sobre alfabetização também foi tema do estudo de Schimidt (2000) e Salustiano (2001) estes autores avaliam a produção do jornal escolar, como estratégia para diminuir a distância entre jornais escolares e jornais que circulam na sociedade, contribuindo para a apropriação de conhecimentos e habilidades de leitura e escrita.

A análise de livros didáticos foi realizada por Silva (2001); Val (2002). Tais produções vêm contribuindo para a análise crítica das políticas públicas relativas à avaliação de livros didáticos, advertindo para as conseqüências da falta de discussões e envolvimento dos próprios professores, secretarias e MEC, seja por parte de quem os analisa, seja por parte de quem os escolhe.

O trabalho de Castanheira (2002) analisa as relações estabelecidas pelos professores com esses livros e o uso efetivo dos mesmos, alertando para importância da construção de projetos pedagógicos quando da escolha de livros didáticos. Alerta também para o aumento de escolhas de livros *recomendados com ressalvas* e a conseqüente queda nos *recomendados* no último triênio, discutindo as implicações de tais escolhas para os processos de ensino e aprendizagem escolar.

As proposições e discussões dos trabalhos incluídos nesta categoria alertam para a necessidade de novos trabalhos sobre os diferentes suportes e portadores de textos e para importância de que nos espaços acadêmicos (escolas/ grupos de estudo de formação) sejam tratadas essas questões.

A análise desses trabalhos muito contribuiu para a “leitura e releitura” e reconstrução de novas e diferentes concepções sobre alfabetização, leitura e escrita, por ser o contexto da produção científica selecionado. Mesmo sabendo das limitações implícitas de um trabalho desta natureza, acreditamos que a presente análise possa contribuir para que outros leitores possam co-enunciar.

A ANPED tem sido um importante canal de divulgação da produção científica seja promovendo suas Reuniões Anuais, seja ao permitir a diferentes leitores o acesso a essa produção, via internet. Por isso acreditamos e defendemos a necessidade de divulgação e democratização do que vem sendo produzido, especialmente no contexto de pesquisa em educação.

Difundir as pesquisas realizadas (nas quais muitos professores têm sido os sujeitos participantes e objetos de análise) tem sido a tônica de muitos trabalhos. No entanto, o desafio está na dificuldade desses professores terem acesso a esses trabalhos, pois muitos não fazem parte do universo acadêmico, e muitos mesmo tendo feito ainda não têm acesso a

essas produções. O desafio consiste em tornar textos como estes, parte das discussões de grupos de estudos nas escolas.

Ler e reler essas temáticas pode proporcionar uma ampliação dos nossos olhares sobre o nosso foco de estudo: a leitura. Isto não significa olhar com os olhos dos outros, mas construir nosso olhar a partir do olhar daqueles. A construção desse “olhar”, que é um dos “olhares”, nos remete ao desafio colocado por uma nova perspectiva de alfabetização.

Paralelamente a este desafio da alfabetização, na arte de ler nos deparamos com outro desafio, qual seja, ir além da decodificação de letras, sílabas e palavras. Este novo foco nos convida a resignificarmos a leitura que vimos desenvolvendo em nossas escolas.

Concordamos com LEITE (2001) quando ela diz que os professores precisam ser considerados e valorizados como sujeitos reflexivos, e não como meros objetos de nossas pesquisas. Se o professor está “encharcado” pela prática, como a autora diz, deve ser a escola o lugar de formação, na qual “...ciência e senso comum se aproximam num movimento de construção de um novo senso comum, *ético porque solidário, estético porque reencantado, político porque participativo.*” (p.26-27, grifo da autora).

Esse é o nosso desafio tornar a escola um local de formação, de alunos, de professores leitores, de aprendentes, no qual o tema alfabetização seja sempre discutido.

Mas como vem sendo estabelecida essa relação entre a leitura e a alfabetização, na escola?

## 1.5 LEITURA E ALFABETIZAÇÃO

Ao falar da leitura e leitores, gostaria, primeiramente, de fazer um pequeno resgate da própria questão da alfabetização e de como esta vem se modificando diante das diferentes e atuais maneiras de ver o mundo e das conseqüentes mudanças de paradigmas.

Em os “Labirintos da Alfabetização”, Graff (1994) reflete sobre o passado e o presente da alfabetização e assinala que, mundialmente na década de 60, estávamos vivendo uma situação crítica da história da alfabetização, especificamente no mundo ocidental, a qual nos parece que permaneceu mesmo após uma década. O autor nos lembra que, embora a partir de meados da década de 60 a alfabetização, no Brasil, comece a ser influenciada pelos muitos estudos sobre o tema, foi somente na década de 70 que ganharam os trabalhos de Vygostky e Piaget.

O sentido do conceito de alfabetização, na compreensão acadêmica e popular foi, por longos anos, muito mais simples e seguro, a alfabetização e a leitura foram considerados como temas exclusivamente de cunho escolar. A escola era o lugar e local de aprender a escrever e a ler, cabendo a esta a responsabilidade por essas aprendizagens que terminariam ao final da escolarização das séries iniciais.

Nesse contexto, o elemento central, nos planos de desenvolvimento de áreas sociais subdesenvolvidas, passou a ser o de promover a alfabetização. Tal foi a visão/ o foco de governos e fundações e de cientistas sociais da América do Norte e Europa Ocidental. Para as Ciências Sociais, a alfabetização era vista como uma variável central, que distinguiu sociedades avançadas das em desenvolvimento ou menos desenvolvidas no mundo. Foi nesse período (décadas de 60 e 70) que surgiram as grandes campanhas de alfabetização no Terceiro Mundo.

Uma visão particular da natureza do desenvolvimento histórico registra a linearidade e infabilidade do progresso, baseado na promoção da alfabetização. Nesse período, décadas de 60 e 70, surgiram sérios problemas, relativos à mensuração da alfabetização, principalmente ao se compararem medidas e índices, em diferentes períodos e lugares.

Segundo Graff (1994), a partir da década de 80, a alfabetização deixou de ser hegemônica e passou a ser conceitualizada não mais somente como um fator dependente, a própria linearidade entre alfabetização e progresso passou a ser discutida. Começou a crescer a consciência das diferenças quanto às diferentes implicações entre alfabetização, escolaridade e educação, temáticas, usualmente, trabalhadas de modo alternado e teoricamente confuso.

Os estudos de Graff, ainda que tenham tido como referência outro contexto, nos revelam que o movimento que reformulava pressupostos teóricos sobre a alfabetização também repercutiu em nosso país. O autor refere que a alfabetização passou a ser conceitualizada como um atributo contínuo, amplamente variável e não-linear. Nesse sentido, segundo Graff (1994), trabalhos como os de Scribner e Cole (1981), ao enfocarem sob uma perspectiva psicológica, a alfabetização, como prática e contexto determinados e determinantes, contribuíram para a mudança de paradigmas na alfabetização, principalmente em relação a uma suposta neutralidade dessa alfabetização. Por isso mesmo para Graff:

Apesar da tradição colocar a alfabetização como ‘neutra’, como uma ‘variável’, isto não pode mais ser tolerado. A palavra ‘alfabetização’- utilizo este termo com diversos sentidos ao mesmo tempo - como conceito, princípio, condição, meta etc..., é ela mesma o produto de sua história [...] a alfabetização deve ser ‘desconstruída’, tomando emprestado um termo da crítica literária, antes de poder ser reconstruído de modo significativo. Este ato mental deve ser também histórico. Este tem sido um dos focos de meus esforços. (GRAFF, 1994, p.17, grifos do autor).

Pode-se, constatar nos trabalhos de Graff, o que constituiu preocupação nas obras de Paulo Freire, a saber, que sempre a educação e a alfabetização foram ações resultantes de armações políticas e intencionais, visto que como produto da história, a alfabetização adquire um caráter de produtora e ou reprodutora de uma ordem vigente.

Para Rojo (1998), falar em alfabetização como aquisição da escrita, construção da escrita, letramento, é dizer sobre as muitas designações relativas à entrada do sujeito no mundo da escrita, porque diferentes linhas de abordagens e discussões teóricas se fazem presentes na análise da alfabetização. Para essa autora, os diferentes termos utilizados revelam muito mais que pressupostos teóricos, revelam teorias com as quais diferentes autores dialogam durante suas investigações, revelam, muitas vezes, posições diferenciadas e confronto de opiniões.

Os anos 90s, revelam, segundo ROJO (1998), que o interesse de diversos profissionais: psicólogos, lingüistas-teóricos e os da lingüística aplicada, pedagogos e educadores em geral e os de áreas similares sobre o tema despertou-se na década de 80, após os trabalhos pioneiros de fonólogos ou sintaticistas, preocupados com questões ortográficas e sua relação com a fonologia.

A alfabetização vive hoje um momento caracterizado por muitas discussões teóricas, nas quais, muitas vezes, os próprios professores têm ainda dificuldades de participarem. O professor parece estar perdido em meio às diferentes abordagens da alfabetização, parece inseguro: deve retornar a uma alfabetização nos moldes “cartilhescos”, ou deve focar questões de letramento? Escolher uma ou outra opção teórica e metodológica gera dúvidas no professor que procura ainda entender o que seria, por exemplo, o desafio colocado por Magda Soares, “alfabetizar letrando”.<sup>17</sup>

Dando prosseguimento a essa discussão e reflexão, devo levantar o seguinte questionamento: O que é ser alfabetizado hoje?

---

<sup>17</sup> Para Magda Soares, alfabetizar letrando significa possibilitar uma aprendizagem da leitura e da escrita, por meio de interação com práticas sociais reais de leitura e escrita, o que significa utilizar-se de textos reais, que circulam na sociedade, e não textos criados artificialmente para ensinar a leitura e a escrita.

Se entendermos a alfabetização de uma maneira bem ampla, como um processo que não se esgota na decodificação e codificação de palavras, frases e textos, precisamos, também, entender alfabetização como não-estática, restrita a um período histórico ou tempo, mas como produto das mais diferentes formas de entender e ver o mundo. Ser um(a) professor(a) ou professora alfabetizador(a) implica, necessariamente, interrogar sobre que tipo de alfabetização desenvolver na prática pedagógica, a que ou a quem serve, serviu, ou servirá esse tipo de alfabetização, em determinado momento e contexto.

Com relação à alfabetização como processo, há, ainda, os estudos de Emília Ferreiro que, desde os anos de 1980, vem abordando o conceito de alfabetização. Em seu livro escrito com Ana Teberosky, “Psicogênese da Língua Escrita” (1986), ela descreve os estágios pelos quais passa uma criança para aprender a ler e a escrever. Suas pesquisas, embora não tenham constituído um método de alfabetização, influenciaram e revolucionaram as estratégias de alfabetização no Brasil. No entanto, a autora nos adverte para que vejamos a alfabetização como um processo.<sup>18</sup>

Considero a alfabetização não um estado, mas um processo. Ela tem início bem cedo e não termina nunca. Nós não somos igualmente alfabetizados para qualquer situação de uso da língua escrita. Temos mais facilidade para ler determinados textos e evitamos outros. O conceito também muda de acordo com as épocas, as culturas e a chegada da tecnologia. (FERREIRO, 2003, p. 27).

No tocante à alfabetização, uma das questões, hoje, consiste em entendê-la como um processo que, inicia bem cedo, não termina nunca. Emília Ferreiro por exemplo, defende que, na alfabetização, está contido o conceito de letramento, ou vice-versa; no letramento, está contido o conceito de aquisição inicial dos códigos para a leitura e a escrita, visto que a alfabetização abrange muito mais que a aprendizagem grafo-fônica. Mas há, também, autores como Moré (1998) e Soares (1995, 2003) que preferem não confundir a idéia de alfabetização com a forma inicial da aprendizagem da língua materna, entendendo-as como processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos.

A discussão, ora levantada, sobre a questão da alfabetização e letramento, mostra como este tema é abrangente, e é estudado a partir de diversas perspectivas e olhares. Soares (1995) cita as palavras de Gnerre:

---

<sup>18</sup> Entrevista da autora Emília Ferreiro concedida a Denise Pelegrini, na Revista Nova Escola, Edição nº 162 maio 2003, intitulada “Alfabetização e Cultura Escrita” disponível no site da Revista Nova Escola <http://revistanovaescola.abril.com.br>

Podemos dizer que o campo de estudos da escrita, como foi constituído nas últimas décadas, é um cruzamento estimulante das principais áreas de categorização das atividades intelectuais tradicionais do pensamento ocidental, tais como a história, a lingüística, a sociologia, a educação, a antropologia e a psicologia. Por essa razão, alcançar uma boa compreensão da série de fatos e de idéias que são relevantes para o campo de estudos da escrita é uma façanha complexa. (1985 apud SOARES, 1995, p.14-15).

Sendo “o campo de estudos da escrita” uma “façanha complexa”, o presente trabalho não tem a pretensão de realizá-la. Meu foco de estudo continua sendo a leitura, a partir de contextos específicos: alfabetização escolar inicial. Ao resgatar e analisar as memórias desses professores, enquanto leitores iniciais e formadores de leitores, pretendo investigar esse processo de mudanças, ou mesmo de “não-mudanças”, da leitura em seu contexto escolar.

Em seu trabalho: *Compreendendo Práticas Contemporâneas de Leitura e Escrita*, Freitas (1998) demonstra, por meio da análise do percurso das tecnologias da escrita, como esta possibilitou novos modos de ver e expressar a realidade. Para a autora, a escrita um instrumento cultural criado pelo homem, foi responsável por transformações que se operaram neste homem e, conseqüentemente, no seu mundo, visto ser a escrita uma das invenções que mais intensamente transformou a vida e a mente humana.

O resgate que Freitas (1998) faz tanto de Roger Chartier (1994), como de Anne Marie Chartier (1995), nos remete a este percurso da escrita e da leitura e às mudanças das habilidades dos leitores em relação ao tempo e espaço vividos.

Se os paradigmas que regeram o conceito de alfabetização mudaram, e continuam mudando, a situação não seria diferente para a leitura, como revela Chartier (1999), especialmente nesta sua obra, na qual recupera as práticas de leitura e escrita ao longo da história.

Um outro trabalho: *Escrita Teclada: uma nova forma de escrever?* de Freitas (2000), no qual a autora procura compreender como se constituem, na contemporaneidade, a leitura e a escrita de crianças e adolescentes, nos aponta para a defasagem entre o que a escola propõe e os interesses e as vivências dos alunos, no caso, adolescentes. O contexto sociocultural contemporâneo do qual participam jovens e adultos, por vir oferecendo novas formas de leitura e escrita, significativas e também prazerosas, muitas vezes são desconhecidas e desconsideradas na e pela escola. Para a autora, o leitor “em tela” é ainda mais ativo que o leitor “em papel”:

Assim como a impressão alterou o espaço visual do escrito, possibilitou o livro enquanto códex, o armazenamento do livro, a biblioteca e depois os suportes de leitura mais rápida que supõe uma atenção flutuante como o jornal e a revista, a interface da informática nos coloca diante de um pacote terrivelmente redobrado, com pouquíssima superfície que seja diretamente acessível em um mesmo instante. Mas para consultar a tela temos uma série de comandos icônicos, o uso do teclado facilitado e complementado pelo *mouse*, menus que nos mostram que operações podemos ou devemos realizar. A velocidade é uma característica do novo meio. A um clic novos comandos são acionados e rapidamente temos a nossa disposição novas páginas. A leitura não é mais linear e se converte agora em um novo termo: navegar. (FREITAS, 2000, p. 8).

Superando o impresso e o tipográfico, essa reflexão me faz pensar e repensar em outras possibilidades contemporâneas para a realização de leitura: cinema, televisão, vídeo, e outras possibilidades visuais como: cartazes, imagens, desenho, pintura, escultura etc., que mesmo existentes, há muito tempo, não constituem textos de leitura em contextos escolares. Este fato me faz pensar também que, mesmo sabendo ler e escrever, ainda utilizamos, muito pouco, nossa capacidade de ler o nosso entorno e as mais diversas e variadas possibilidades de leitura.

Hoje, parece ser este o desafio: formar leitores muito mais críticos, e não apenas capacitados a ler regras, instruções e informações necessárias para o seu dia-a-dia; isto é, é preciso formar um leitor “competente”.

Mas o que seria e como conceber esse leitor competente? Quais as relações necessárias para compreendermos melhor essa questão?

Para Silva (1991), não se pode conceber a leitura sem fazerem-se as seguintes relações: leitura e trabalho, leitura/ educação e desenvolvimento social e leitura e cidadania. O autor percebe, ainda, uma visão antiquada obsoleta e autoritária do Magistério, pois não sabemos nos mobilizar eficazmente no sentido de produzir leitura e através dela formar leitores.

O que esse autor, especificamente em sua obra *De Olhos Abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil* (1991), procura é desafiar-nos a refletir: Para que leitores e leituras? Para uma reprodução ingênua da sociedade, ou para enfrentamento de suas contradições e desafios?

Se optarmos pela segunda alternativa, vendo o leitor como produto e produtor de seu tempo e espaço, precisamos de um leitor que seja questionador, capaz de se situar no contexto social e utilizar-se dos processos de leitura aprendida e praticada na escola,

visando a conquistar uma convivência mais feliz e menos injusta para a sociedade; por isso, o autor defende que ler é ler o entorno, o meio onde se vive.<sup>19</sup>

Silva (1999), quando resgata as concepções de leitura e suas conseqüências no ensino, a partir de práticas de professores do Ensino Fundamental, as quais emergiram como fruto de sua caminhada, enquanto pesquisador, destaca a complexidade das relações entre pensamento e ação e entre teoria e prática. Embora haja diferentes autores e procedências científicas, há consenso quanto ao reconhecimento de que, dependendo da maneira como uma pessoa pensa, por exemplo, um determinado processo como: ler, escrever, ensinar, aprender etc., seu pensar tem influência sobre as ações práticas referentes a esses processos.

A partir do seguinte enunciado: “O que é leitura?”, Silva (1999) pode constituir um acervo de concepções de leitura, as quais categorizou como segue:

1. Concepções redutoras de leitura: São concepções “simplistas”, para as quais o autor arrisca a hipótese de um enraizamento, de uma prática tradicional decorrente da própria estagnação do docente e da pobreza material do contexto escolar, isto é da ambientação para as práticas de leitura.
2. Ler é traduzir a escrita em fala: Esta concepção reduz a leitura à ação de oralizar o texto por parte do leitor, ao que se acrescenta a ênfase na leitura em voz alta, na pronúncia, entonação, obediência à pontuação, valorização da eloqüência ou expressividade verbal.
3. Ler é decodificar mensagens: A ênfase neste tipo de concepção está em ver um texto como um canal de comunicação (emissor/ mensagem/ receptor ou destinatário), no qual o leitor tem uma função passiva em relação à produção de sentidos. Caberia, então, ao leitor-destinatário “receber” passivamente a mensagem de outrem.
4. Ler é dar respostas a sinais gráficos: Esta concepção, segundo Silva (1999), está relacionada a teorias de aprendizagem do associacionismo ou behaviorismo em Psicologia. O texto é o estímulo, e a leitura, a resposta. Se o aluno acertar, será “reforçado”, se errar, será “punido”. Esta concepção

---

<sup>19</sup> Ezequiel Theodoro da Silva em palestra proferida na Universidade Estadual de Londrina, em 24/06/04, com o título: “Leitura para além das fronteiras”, defende uma leitura que possa nos fazer ultrapassar fronteiras e conseqüentemente, nos qualificar para nossas ações; assim, a leitura pode ser capaz de nos ajudar a conquistar uma convivência mais justa e mais feliz.

pode desprezar a multiplicidade de interpretações e sentidos que um texto pode ter, se a resposta for única e acabada.

5. Ler é extrair a idéia central. Nessa concepção, cabe ao leitor localizar a parte essencial do texto, se possível *ipsis litteris*, como se houvesse uma única parte principal.. Esta concepção despreza os múltiplos tipos de organização textual e o fato de que a “idéia principal” nem sempre aparece tão nitidamente no texto, sendo muitas vezes necessário aglutinar partes do texto para que o leitor constitua os sentidos nele implícitos.

6. Ler é seguir os passos da lição do livro didático: O professor que, de alguma forma, adota esta concepção, utiliza a seqüência-padrão do livro didático, acabando por produzir uma idéia completamente distorcida e errônea quanto ao processo de leitura, fazendo com que o leitor em formação pense que ler é, por exemplo, oralizar o texto, acumular e realizar atividades com vocabulário, responder a perguntas, aprender gramática e depois fazer uma redação, atividades comumente apresentadas por autores de livros didáticos.

7. Ler é apreciar os clássicos: Professores que acreditam que, oportunizando a leitura dos clássicos da literatura, estariam formando um bom leitor, desconsideram que um leitor maduro e crítico é aquele que convive com diferentes tipos de texto, inclusive com os de literatura e estabelece os propósitos pertinentes de acordo com suas necessidades, uma vez que não há leitor de um texto só e não há leitor de apenas um tipo de texto.

Após esse quadro sobre as mais variadas concepções de leitura, que Silva (1999) identificou, o autor defende uma concepção interacionista de leitura, visto que “concepções redutoras de leitura” , como as enunciadas naquele quadro, podem produzir leitores “mancos”, é que essas concepções não levam em conta as múltiplas facetas e a essência do ato de ler. “Ler é sempre uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão-interpretação desses signos.” (p.16).

Quando fala em concepção interacionista de leitura, Silva (1999) assegura que ler é...

1. Interagir. O leitor, através do seu repertório prévio de experiências (conceituais, lingüísticas, afetivas, atitudinais etc.), dialoga com o tecido verbal. O texto age sobre o leitor assim como o leitor age sobre o texto.

2. Produzir sentido(s). Essa é a maior riqueza de um texto, ou seja, a sua capacidade de evocar múltiplos sentidos para seus leitores.

3. Compreender e interpretar. Toda leitura envolve um projeto de compreensão (propósito, finalidade) e um processo de interpretação. Segundo o autor (leio sempre a partir das lentes paradigmáticas ou teóricas que foram sedimentadas no meu repertório).

Mudanças de perspectiva, novas maneiras de olhar a leitura, trouxeram novas implicações para o ensino, envolvendo uma série de ações da organização escolar como um todo, entre as quais: discussão coletiva sobre a promoção da leitura, a partir do projeto-político pedagógico, estruturação e acervo das bibliotecas, reflexão sobre o currículo da leitura ao longo das diferentes séries, para evitar redundâncias e permitir um planejamento menos improvisado das competências de leitura ao longo do 1º e 2º graus.

## 1.6 A MEMÓRIA

Por optar por uma pesquisa qualitativa, utilizando, além de um questionário semi-estruturado, as “memórias” escritas pelos professores envolvidos na pesquisa, busco fundamentação nos trabalhos de Marilda da Silva (2003), que se apóia em autores como o historiador Paul Thompson e o sociólogo Pierre Bordieu.

Para Thompson (1981 apud SILVA, 2003), as experiências vividas ensinam os homens gerando, conhecimento, e podem ser muito úteis pois servem aos pesquisadores como instrumentos de trabalho para produzir novos conhecimentos. Como historiador, Thompson reconhece, nas memórias das experiências vividas, a possibilidade de construção de novos conhecimentos.

No livro de Chartier (2001b) *Práticas da Leitura*, Bordieu participa de um debate com Roger Chartier, intitulado “A Leitura: uma prática cultural”<sup>20</sup>. Nesse debate, Bordieu interroga, por exemplo, sobre a questão da legitimidade da leitura, e diz que, quando perguntarmos a alguém o que lê, ou quando temos acesso aos testemunhos biográficos nos quais são declaradas suas leituras, é preciso ter consciência de que as declarações podem ser

---

<sup>20</sup> O sociólogo francês Pierre Bordieu foi considerado um dos intelectuais mais influentes da atualidade; tornou-se bastante conhecido na década de 60, por realizar estudos sobre os mecanismos de construção da desigualdade social.

suspeitas, pois geralmente são indicadas as leituras consideradas legítimas pelas pessoas que declaram. Desta forma, é mais interessante substituir a idéia de leituras no plural, buscando indicadores das maneiras de ler, pois se existem leituras diversas, existem também competências diferentes; e estas podem ilustrar muito mais do que a resposta à pergunta “o que você lê”.

Silva (2003), em seu trabalho *Como Se Ensina e Como se Aprende a Ser Professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática*, nos diz que o ato de narrar uma experiência vivida é tido como princípio, não como uma prática solitária, e que o ato de rememorar é um ato fértil, pois não pertence apenas à vida específica, mas pode pertencer a várias vidas que se sintam pertencentes àquela narrativa. E assim justifica a importância da “escuta” das memórias de outros:

A riqueza de se ouvir experiências vividas por outras pessoas está no fato de podermos nos encontrar no outro, que é também um pouco de nós e, a partir disso, aprendermos formas de viver muito semelhantes, apesar de vividas por pessoas diferentes. (SILVA, 2003, p.21)

Desta forma, pode-se dizer que qualquer trabalho sobre memórias é árduo, porém fecundo e produtivo. A partir das lembranças nossas ou dos outros, podemos construir e reconstruir nossa história e tendo a consciência desta, podemos, inclusive, ter a possibilidade de nos encontrarmos como sujeitos de uma história, construída também por nós, visto que, nessa experiência de encontro com o passado, ao nos reencontrarmos, poderemos reconstruir a consciência de que nossas ações influenciam outros e as ações dos outros, também, nos influenciam.

Embora haja questionamentos sobre esse tipo de abordagem e sobre quanto os dados dela extraídos possam ser considerados pessoais em demasia, irrelevantes ou de nenhuma importância, por não se adaptarem aos paradigmas de investigação dominantes, essa autora afirma: “O que está em jogo a partir do uso da história de vida como recurso investigativo é o fato de tal recurso evidenciar o caráter humano dos dados que, não paradoxalmente, são extraídos de experiências vividas por pessoas”. (SILVA, 2003, p. 27).

É no resgate da memória, por meio de narrativas, que os sujeitos ao narrarem fatos, pessoas e situações, acabam por caracterizar um contexto no qual predomina uma ideologia. O narrado pode demonstrar como se pensa e se age em determinado contexto, mediante o que se acredita nesse tempo e contexto.

Ao trabalhar, mais especificamente, com as memórias em um determinado contexto, e em situação proposta pela própria formação continuada, como ocorre em meu

trabalho, é necessário ter clareza de que, muitas vezes, essas memórias podem assumir um caráter literário; por isso mesmo devem ser investigadas a partir de características globais e de uma situação datada e vivida.

Nesta pesquisa, os relatos escritos sob o formato de memórias vinculadas à formação inicial dos professores, a sua condição de leitores e às suas experiências como alfabetizadores, foram usados como recurso estratégico para meu trabalho. No entanto, os relatos de experiências foram entendidos como um fragmento, ou seja, um pedaço circunscrito a um momento, que, neste caso, se circunscreve a um momento proposto por uma atividade de rememoração, em um contexto de formação continuada.

Na busca dessas experiências vividas em um determinado contexto, é que procurei analisar quais as concepções de leitura e leitores estão subjacentes no discurso das professoras. Neste sentido, considere que, na busca de lembranças, o sujeito que narra, ao registrar suas sínteses, por vezes, omite e seleciona acontecimentos, de acordo com os campos de significação em que vive, visto que é preciso se ter consciência disso, quando se trabalha com as memórias, conforme recomendado por Silva (2003).

As narrativas escritas, que são objeto de meu trabalho, emergiram de um contexto de formação continuada, no qual relatos orais se faziam sempre presentes. Embora as narrativas orais sejam diferentes das escritas, ambas estão ligadas, já que a natureza das mesmas não permite essa separação. Ambas são formas sócio-histórico-culturais, apesar de assumirem posições específicas em diferentes contextos (CHARTIER, apud SILVA, 2003).

O trabalho com a “Memória” permite que sejam deflagradas funções psíquicas ao serem reativados acontecimentos do passado. Ao trabalharmos com memórias, podemos observar que esta é uma construção social, e que seu processo depende da percepção e da forma como vemos e compreendemos as coisas, de nossas visões e concepções. Trabalhando, com base nas memórias, enfocamos as experiências vividas, que, sem dúvida, nos envolvem totalmente, quando muitos acontecimentos estão inter-relacionados e, ao envolverem um indivíduo, também podem envolver um grupo social.

Chartier (2001) adverte os que buscam trabalhar com a história e a memória da tentação e do perigo de identificar história e memória, a partir, por exemplo, da construção de histórias particulares, vinculadas aos desejos ou às expectativas de comunidades, em particular, às comunidades que foram marginalizadas ou às identidades reprimidas; isso porque com o recurso do passado, estas tentam fundamentar sua identidade afirmada ou reconquistada.

Não que não se deva respeitar este tipo de desejos ou expectativas, eles podem ser reconhecidos como legítimos; mas esta não é uma razão suficiente para considerar que as histórias produzidas, com o objetivo de sustentar reivindicações, sejam apoiadas em operações técnicas controláveis e verificáveis mediante regras compartilhadas. Para Chartier (2001), é necessário discutir a respeito do próprio estatuto da história a partir da reflexão teórica e metodológica em qualquer investigação:

Estamos frente a uma das grandes tensões do mundo contemporâneo: a afirmação, absolutamente legítima, por parte de indivíduos ou de comunidades, de sua identidade, e , por outro lado, a necessidade de manter uma distância em relação à história-memória produzida por estas identidades. De maneira que devemos manter este estatuto “científico”, pois só mediante esta perspectiva a história pode ser considerada como uma disciplina crítica, capaz de revelar mitos ou, no pior dos casos, as falsificações. (CHARTIER, 2001, p.170, grifos do autor).

Ao trabalhar com escrita autobiográfica, na qual o autor vai escrever sua vida ou fragmentos dela, outra preocupação a ser levada em conta, conforme alerta Chartier, é a referente à ilusão que ela pode suscitar. Propõe o que considera uma entrevista ideal:

Quando uma pessoa fala de si mesma pensa sempre que é absolutamente singular e livre. Mas nós, historiadores ou sociólogos, sabemos que esta singularidade é muito relativa e que a compartilhamos com outros que têm as mesmas propriedades sociais. Cada um de nós não atua da mesma maneira, mas em nível de uma série de determinações fundamentais essa realidade sociológica funciona. Desta maneira, uma entrevista ideal é a que, por um lado, propõe o discurso da pessoa entrevistada como a projeção da representação de si mesma por meio de uma apresentação para os outros e, além disso, oferece igualmente um estudo de tipo sociológico sobre as distintas comunidades onde ela mesma esteve situada ao longo de sua trajetória vital. (CHARTIER, 2001, p.184).

Para esse autor, essa situação é uma “lição de modéstia considerável”, pois mesmo que cada um acrescente um “toque pessoal” às trajetórias compartilhadas, estas são, certamente, reflexo desse toque pessoal, mas, repetiria as condições objetivas de outros que estão na mesma situação. Chartier não nega, assim, o interesse que relatos biográficos possam ter como documento histórico, mas alerta para as ilusões desse gênero. Indica-nos que seria interessante não apenas estudar uma sociedade ou grupo social específico, mas o mundo intelectual a que o grupo pertence. “Desta maneira, a tensão entre a subjetividade e a objetividade é extrema quando o próprio estudo inclui a pessoa que estuda”. (p.184).

Busquei, por conseguinte, tomar esses cuidados, visto que, como pesquisadora, desempenhei, quando da coleta, a função de formadora do PROFA, utilizando o contexto deste para obter as informações para este trabalho. Ao realizarmos as memórias do tempo que aprendemos a ler e a escrever, uma questão tomou parte na problemática proposta. As experiências vividas pelos sujeitos interfeririam em suas ações ou efetivariam historicamente suas práticas escolares e sociais?

### **1.6.1 O tempo e a memória e o trabalho com professores**

Uma das obras artísticas mais importantes do século XX- *A Persistência da Memória* de Salvador Dali, mostrando “relógios molengas” datada de 1931, provoca, em seus leitores, reflexões sobre a obsessão do homem pela passagem do tempo e pela memória.<sup>21</sup>

Falo de um tempo que, nos atinge desenfreadamente, e que, muitas vezes, nos deixa atordoados, diante da impotência e impossibilidade de fazê-lo frear; traz-nos também a lembrança de tempos idos, o que aconteceu agorinha mesmo, passado apenas um minuto, parece algo ultrapassado; e, nessa correria do dia-a-dia, muitas vezes, nem temos tempo de pensar sobre o tempo, de refletir esse tempo que é passado, mas também presente e nos impulsiona a um futuro, às vezes sem nem mesmo termos consciência disto. Pensar esse tempo vivido seja num passado mais remoto ou num tempo mais recente nos leva a refletir sobre como vivemos esse tempo, e como poderíamos vivê-lo mais intensamente.

Pesquisas com professores têm ganhado novos e interessantes percursos, a partir de trabalhos que envolvem as memórias, sejam as memórias de um tempo mais remoto ou mesmo da última aula dada (NÓVOA,1992), visto que analisar fatos já ocorridos traz a possibilidade de entendermos melhor o que ocorre no momento atual. Refletir sobre a prática pedagógica não deixa de ser refletir sobre o que já passou e refletir sobre o que se acredita.

No livro *Vidas de Professores*, Nóvoa (1992) considera pertinente que se investigue o ensino escolar com base nas ações dos professores no âmbito da vida de cada um, pois não se pode separar o eu pessoal do eu profissional. Essa posição do autor embasa-se em uma visão que olha o trabalho que o homem realiza fundamentando-o nas relações entre homens e nas relações por eles já vividas.

---

<sup>21</sup> Disponível em <http://www.geocities.com/ociosismo2/felicidade.html>

Esse trabalho de Nóvoa se fundamenta nas “histórias de vida”, fruto de abordagens (auto) biográficas que, desde a década de 70, vem ganhando espaço no âmbito das Ciências da Educação e da Formação de Professores.

No caso da formação de professores, essa perspectiva procura ir além da natureza da instituição escolar da qual o professor faz parte, por estar seu olhar voltado aos contextos e histórias individuais que antecedem até mesmo sua formação e atuação na qualidade de docente. A preocupação compartilhada por Nóvoa (1992) e Silva (2003) consiste em que o trabalho com as memórias e histórias de vida possam se tornar um modismo no campo educacional.

Para Nóvoa (1992), apesar das fragilidades e ambigüidades, que as histórias de vida têm suscitado, é inegável que as mesmas têm dado origem a práticas e reflexões extremamente “estimulantes e fertilizantes” principalmente pela “possibilidade de conjugar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes” (p.20)

Assim, Nóvoa (ob. cit.) propõe uma tipificação dos estudos centrados nas histórias de vida, as quais, no entanto, não devem ser encaradas como “categorias exclusivas”, mas como uma maneira de compreender os aspectos que são objetos de maior atenção por parte dos investigadores que enfocam objetivos (práticos, teóricos e emancipatórios)<sup>22</sup> que abarcam desde dimensões da pessoa do professor até às suas práticas e profissão. O autor, para essa tipificação, apresenta a seguinte matriz, assente nos objetivos dessas investigações:

1. Objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação versus pessoa (do professor);
2. Objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação versus práticas (dos professores);
3. Objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação versus profissão (de professor);
4. Objetivos essencialmente práticos, relacionados com a investigação versus pessoa (do professor);
5. Objetivos essencialmente práticos, relacionados com a investigação versus práticas (dos professores);

---

<sup>22</sup> Nóvoa considera como objetivos emancipatórios aqueles conjuntos de iniciativas para cujo desempenho os profissionais são chamados assumindo simultaneamente, o papel de objetos e sujeitos da investigação. Na matriz acima citada o autor usa a palavra *versus*, no sentido de contrapor.

6. Objetivos essencialmente práticos, relacionados com a investigação versus profissão (de professor);
7. Objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação versus pessoa (do professor);
8. Objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação versus práticas (dos professores);
9. Objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação versus profissão (de professor);

Os aspectos que vêm sendo objeto de maior atenção nas investigações são os do eixo da Categoria 5. Tais trabalhos procuram rememorar as práticas dos professores, através de relatos orais precedidos por relatos escritos, sendo estes analisados pelo investigador. Tais relatos têm como objetivo produzir uma reflexão autoformadora, podendo contribuir para (re) formulação de projetos de intervenção profissional, no nível dos discursos e das práticas.

A escolha por trabalhar com “memórias”, no presente trabalho, busca muito mais que delinear concepções de leitura de professoras alfabetizadoras, pretende possibilitar a suas participantes consciência da perspectiva histórica, pois acredito que é difícil descrever e compreender como os fatos acontecem, sem que nos reportemos a essa perspectiva. Ao relatarem suas memórias, as professoras têm a possibilidade de assumir sua voz, ou seja, uma voz que, embora ressoe outras vozes, pode ser o início da consciência de que temos “uma” voz, por vezes, abafada pela dos outros.

Ao analisar as memórias do tempo em que essas professoras aprenderam a ler, mergulhei no passado, para, então, poder compreender o presente, propondo-me a construir um futuro de formação de professores. (GARCIA, 1998).

Perceber as imagens que povoam o pensamento humano é um desafio, um grande desafio, sobretudo porque a memória será, no presente trabalho, associada às conexões feitas entre os diversos enunciados colhidos das nossas participantes.

As memórias pessoais, individuais, são também memórias coletivas, visto que, ao relembrar-se, o sujeito se vê, mas vê também o outro. São momentos pessoais plenos do individual, do subjetivo, porém carregados também do social, e do coletivo.

O que nos faz lembrar? O que nos faz esquecer? Por que alguns eventos por nós vividos são tão difíceis de serem rememorados, e outros tão prazerosos? Quais reflexões são possíveis através do trabalho com a memória, por exemplo em um contexto de formação de professores? E o que pode implicar?

Relembrar momentos já vividos em nossas experiências de alfabetizando, procurando estabelecer conexões com nossa experiência de alfabetizadores parece ser um exercício importante, principalmente em momentos nos quais os programas de formação de professores sugerem o uso de estratégias de rememoração, para que seus participantes reconheçam que o conhecimento produzido por e em cada um é fruto de um conhecimento advindo de vivências anteriores; além do fato de que produzir um texto contendo essas memórias leva a uma prática reflexiva e à consciência de sermos “sujeitos” e “autores” dos textos que nos incluem. (HALL, 1997).

Para Orlandi (1998, 2001), a produção de memórias e a sua relação com o saber discursivo dela decorrente têm características próprias e, por isso, podem ser tratadas como interdiscursos<sup>23</sup>. É a memória discursiva que torna possível todo o dizer; o já dito está na base do dizível e sustenta cada tomada da palavra.

Sob uma abordagem discursiva, a leitura é compreendida em um enfoque mais amplo, porque se considera que o sujeito-leitor possui uma história de leitura. Entretanto, na escola, desconsidera-se a história de leitura tanto do aluno como do professor, como se estes não fizessem parte constitutiva do processo de significação, que ocorre no momento da leitura. Ledo engano, pois a leitura é atribuição de sentidos aos textos que se lêem, por exemplo, no ambiente escolar.

Interpretar discursos produzidos pela rememoração de acontecimentos, por percursos percorridos pela memória de quem os produz, além de simplesmente descrever e observar esse passado envolve um trabalho árduo, prazeroso ou não, em razão do momento experienciado, porém rico de possibilidades e não apenas de lembranças de um passado; mas é também envolvente principalmente quanto à possibilidade de (re)construção de identidade nele o processo de rememoração é reconstituído por uma vivência atual, na qual voz, palavra e escrita se misturam em um processo de criação. “Todo processo de criação acontece na história, e é marcado por ela. Simultaneamente, todo processo de criação tem uma história singular em que se entrecruzam pessoas, eventos, diálogos.” (KRAMER; JOBIM; SOUZA, 1996).

Ao utilizar as memórias para trabalhar a questão da percepção das professoras sobre eventos vivenciados por elas, tanto de seus momentos de alfabetizandas

---

<sup>23</sup> Para Orlandi, o interdiscurso é o conjunto de dizeres já-ditos e esquecidos que determinam o que dizemos e assim sustentam a possibilidade mesma do dizer. Por isso, para que nossas palavras tenham sentido é preciso que elas já tenham tido sentido antes. Isso acontece porque na memória discursiva o que falamos é algo já falado antes, em outro lugar, independentemente, o que faz com que estejamos sempre presos a redes de sentidos. (2001, p. 64-9)

quanto de alfabetizadoras, procurarei destacar quais as relações entre as mesmas, ou seja, se houve ou há, em suas vozes, a consciência da interferência de suas experiências iniciais com a leitura, com as formas e modos com que lidam com a leitura e a sentem em seu trabalho, como professoras.

As memórias são narrativas únicas, porque situadas em um determinado espaço e lugar e, por conseguinte, devem ser tratadas como tais. Ao se trabalhar com memórias valoriza-se o caráter singular da história de vida de cada pessoa que, embora apresente histórias parecidas com outras memórias, tem suas particularidades. As memórias podem ser vistas, também, como partilha de experiências (BOSI,1979; THOMPSON,1992; SMOLKA, 2000) e, principalmente, como possibilidade de reconstrução de identidade (BRZEZINSKI, 2002; GARCIA, 2001).

Ao trabalhar com memória, se lida com o que decorre da percepção humana, e, nesse caso, não podemos nos esquecer de que as pessoas guardam e lembram acontecimentos que se relacionam ao seu meio social, ao seu entorno, à sua vivência e convivência. Sendo assim, as “lembranças” podem ser agradáveis ou desagradáveis, por isso mesmo lembrar pode ser algo extremamente prazeroso para alguns e muitíssimo dificultoso para outros. Tendo consciência disto, o pesquisador deve saber que irá entrar em um “campo minado”, e saber que está proporcionando a alguém algo que ele mesmo faz ou pode fazer questão de esquecer ou não querer lembrar.

Um relato, seja ele escrito ou oral, que traga à tona produções de memórias, deve ser um trabalho pautado sempre no respeito ao outro. Afinal, o pesquisador, ao enveredar por esse caminho, deve buscar interpretar o pensamento das pessoas e não pode deixar de considerar o simbolismo inerente à linguagem, o significado do dito e também do não dito e quais os significados do “silêncio”.

Seja a memória enfatizada como um fenômeno individual, íntimo e próprio das pessoas, seja como um fenômeno coletivo, o fato é que é fundamental termos ciência de que esse individual e particular pode aflorar na consciência de maneira íntima, sob diversas modalidades (sonhos e devaneios). No entanto, como fenômeno construído coletivamente, os relatos são reflexos de uma experiência pessoal, sendo inúmeros os fatores que afetam o “que” e o “como” o indivíduo lembra ou esquece.

Lembrar é muito mais que reviver um momento passado, implica reconstruir e refazer com imagens e idéias de “hoje” as experiências do “passado”. Por isso, a lembrança não ocorre tal como foram os fatos, mas é construída pelo que está agora à nossa

disposição em nossa consciência atual. Sendo assim, as memórias não são apenas sonhos ou devaneios, mas trabalho.(BOSI, 1979).

## 1.7 OBJETIVOS

O presente trabalho foi desenvolvido focando a produção escrita de professores em processo de formação continuada, relacionado à leitura e formação de leitores. Assim, delineamos como específicos os seguintes objetivos:

1. Traçar os perfis das professoras que participaram do estudo, quanto às fontes, finalidades e frequência de suas leituras:
2. Identificar por suas posições (explícitas e implícitas) o que consideram como:
  - leitura e leitor competente;
  - conhecimento prévio e leitura;
  - estratégias de leitura e formação do leitor.
3. Relacionar as razões que apontam com as dificuldades que relatam, ao trabalhar com a leitura.
4. Analisar, contrastivamente, a produção escrita sobre os dizeres das professoras e suas memórias enquanto leitoras iniciais e formadoras de leitores.
5. Sugerir, a partir da análise das informações colhidas, estratégias que possam contribuir para a formação continuada de professores em serviço.

## *Uma agenda para jovens pesquisadores*

*Pesquisar é uma aventura, seja um bom detetive e esteja atento a suas intuições!*

*Achados e resultados de pesquisas são parciais e provisórios. Não tenha a pretensão de contar a verdade total e definitiva.*

*Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar.*

*O mundo não é de um único jeito. Desconfie de todos os discursos que se pretendem representativos da “realidade objetiva”.*

*O novo não é necessariamente melhor do que o velho. Não deixe o mito do progresso perturbar sua pesquisa.*

*O mundo continua mudando. Não cristalice seu pensamento. Ponha suas idéias em discussão, dialogue, critique, exponha-se.*

*A neutralidade da pesquisa é uma quimera. Pergunte-se permanentemente a quem interessa o que você está pesquisando.*

*Ciência e ética são indissociáveis. Lembre sempre de que não se pode fazer qualquer coisa em nome da ciência.*

*Pesquisa é uma atividade que exige reflexão, rigor, método e ousadia. Lembre sempre que nem toda a atividade intelectual é científica.*

*Pesquisar é uma tarefa social. Divulgue sua pesquisa e procure conhecer as dos outros.*

*A verdade ou as verdades são deste mundo. Lembre sempre que a humildade é uma virtude e não transforme seu saber em autoridade.*

*Os resultados de sua pesquisa são importantes. Seja um pesquisador engajado.*

*Marisa Vorraber Costa*

## CAPÍTULO 2 – O PROCESSO DE PESQUISA

Tendo em vista alcançar os objetivos propostos, optei pela realização de uma pesquisa qualitativa (ALVES,1992), na qual analisei os dizeres das professoras, participantes em um curso de Formação Continuada – PROFA<sup>24</sup>, registrados em textos elaborados como relato escrito, sob o formato de memórias vinculados à formação inicial dessas professoras como leitoras, e por suas respostas a um questionário, elaborado especialmente para o presente trabalho, contendo itens sobre leitura e sobre suas memórias, na sua condição de alfabetizadoras e formadoras de leitores. Além disso, utilizei os registros lançados no Diário de Campo.

Com esse conjunto de informação, busquei analisar os dizeres das professoras participantes, identificando suas concepções quanto a: leitura, leitor, práticas de leitura e dificuldades relatadas, com as quais se depararam no trabalho com a leitura e as razões que expõem, seja como professoras ou como alfabetizadoras. Tendo como método a Análise de Conteúdo (FREITAS; JANISSEK, 2000) analisei as opiniões e as entrelinhas das opiniões das professoras-participantes, não me restringindo unicamente ao exposto diretamente mas ao subentendido.

O contexto pesquisado retratou dois momentos distintos, um que se referiu ao momento e contexto atual das informações obtidas e outro que se referiu ao contexto das lembranças que foram produzidas por meio das diferentes experiências de leitura e alfabetização.

### 2.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com professoras de uma rede municipal do Estado do PR, no ano de 2003, participantes de um curso de um Programa de Formação Continuada intitulado- PROFA, no qual exerci a função de “formadora”, que é como foi denominada a responsável por organizar e dirigir os encontros do PROFA.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Nesse programa optou-se por chamar de “formador” o coordenador dos grupos de formação de professores. Segundo a *Carta aos formadores*. “[...] uma das principais tarefas do formador deste Programa é contribuir para

O município contava, em 2003, com um total de 230 professores que atuavam em 11 escolas localizadas no perímetro urbano (quatro na área central, cinco em bairros e duas em distritos do município). Cerca de 4.170 alunos encontravam-se matriculados e distribuídos pelas escolas dessa rede, responsável pela oferta desde a Educação Infantil (n= 604) até a 4ª série do Ensino Fundamental (n= 3 566).

A formação acadêmica mínima exigida, para ingresso como professora nessa rede municipal, era do Magistério (Ensino Médio),<sup>26</sup> sendo a seleção realizada por concurso público. Um quadro próprio do Magistério e estatuto definiam as condições para avanços na carreira profissional do professor de acordo com a titulação acadêmica, a avaliação de desempenho e o tempo de serviço

A partir de 2001, a Secretaria Municipal de Educação desse município começou a investir em programas de formação continuada, como alternativa para proporcionar aos professores formação, os quais implicavam leituras e reflexões sobre a prática pedagógica, em substituição às antigas “Capacitações” e “Reciclagens” até então oferecidas.

Esses programas, desenvolvidos em parceria com o Ministério da Educação (MEC), possibilitaram aos professores da rede, a partir de 2001, condições de desenvolvimento profissional continuado. Sob o tema “Parâmetros em Ação”, foram ofertados vários cursos. No ano de 2001, por exemplo, de agosto a novembro, foi oferecido o curso intitulado: Módulo de Alfabetização- “Alfabetização com Textos”, com uma carga horária de 40 horas<sup>27</sup>.

No ano subsequente, foi propiciado aos professores dessa rede, como continuidade desse Programa, o curso: “Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental” abordando vários conteúdos dos PCNs, o qual foi realizado de março a setembro. Os conteúdos compreendiam os das disciplinas do currículo das séries iniciais do Ensino

---

o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores; e ao fazê-lo, estará inevitavelmente contribuindo para o seu próprio desenvolvimento profissional: tal como o professor; o formador também aprende ensinando.” (BRASIL, 2001a, p.3).

<sup>26</sup> No concurso público realizado nesta rede de ensino, no ano de 2004, a exigência mínima para contratação após aprovação no concurso, foi de Magistério com 3º grau completo.

<sup>27</sup> PCNs Alfabetização- Curso do Ministério da Educação tinha como objetivo apresentar uma nova proposta de alfabetização a partir de textos, tratava de conteúdos sobre a aquisição da língua escrita e sobre a leitura, tendo como possibilidade a apresentação de diversos tipos de textos para alfabetizar: (músicas, listas, quadrinhas, receitas, rótulos, propagandas etc...).

Fundamental, além do desenvolvimento dos seguintes temas: escola; ser aluno e ser professor; e ética na escola, com uma carga horária de 160 horas.<sup>28</sup>

A opção que fez esse município de ofertar o PROFA, em 2003 a seus professores, surgiu da análise de um diagnóstico obtido, durante a realização do curso de formação continuada, ofertado pela Secretaria, quando da realização do Módulo: “Alfabetização com Textos”, em 2001, no qual se constatou ser necessário que esses professores se aprofundassem em conteúdos específicos, relativos à aquisição de leitura e escrita, aliando-se teoria e prática e levando-se em conta o contexto escolar, no qual cada professor estivesse trabalhando.

No início do ano letivo de 2003, essa Secretaria Municipal de Educação, formou juntamente com 17 municípios próximos geograficamente, um consórcio, para a oferta do PROFA. Dentre as metas desse consórcio, destaco a de criar uma assessoria para multiplicadores, denominados formadores, os quais atuariam em seus municípios de origem. Cada município definiu a quantidade de professores regentes ou que estivessem desempenhando outras funções técnico-pedagógicas ou administrativas (direção, supervisão, orientação educacional) para realizarem um curso e se tornarem “formadores” habilitados visando instalar o PROFA em suas cidades de origem.

Esse consórcio propiciou que cada secretaria municipal pudesse estruturar o curso em seu município. O Ministério da Educação ofereceu o material aos formadores, cabendo a cada secretaria municipal: a seleção e reprodução do material a ser utilizado com todos os professores, a organização da infra-estrutura, (local, materiais didáticos, instrumentos a serem utilizados como retroprojetor, TV e vídeo) e formadores capacitados para a realização do Programa.<sup>29</sup>

A seleção dos “formadores” (n= 2, por parte do município no qual foi desenvolvido o presente trabalho), teve como critérios: a) experiência na condução de outros

---

<sup>28</sup> PCNs em Ação - Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental- Programa de Formação Continuada do Ministério da Educação tinha como objetivo apresentar os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs, mostrando dentro de cada disciplina os objetivos e metodologias de trabalho que visam desenvolver competências e habilidades em cada área. Seus conteúdos foram trabalhados em 11 Módulos, sendo respectivamente: M1- Para que serve a escola? (16h); M2- Ser professor e ser aluno (16h); M3- A ética na vida escolar (16h); M4- Para formar alunos leitores e produtores de textos (16h); M5- Novos desafios para ensinar e aprender Matemática (16h); M6- Fazer Arte na escola (12h); M7- O ensino de Geografia e o conhecimento do mundo (12h); M8 O ensino e aprendizagem de História nas séries iniciais (12h); M9- Ciências: criança curiosa é criança sabida (16h); M10- A Educação Física é para todos (12h) e M11- O grupo-classe: seu tempo, seu espaço (16h).

<sup>29</sup> O curso de Formação para Professores Alfabetizadores- PROFA, quando lançado, pelo MEC em 1998, disponibilizava a cada participante um Kit contendo: uma maleta com todo material já reproduzido (textos para estudo, textos para leitura compartilhada, fichário para o professor organizar seu material). Já em 2003, pelo menos nos municípios que desenvolveram o PROFA juntamente com o município selecionado para o meu estudo, esse material foi destinado apenas aos “formadores” e reproduzido em parte aos demais professores, por conta de cada Secretaria.

cursos de formação continuada; b) qualificação profissional (graduação, especialização, etc.; c) desempenho, comprometimento e disponibilidade diante das exigências de atuação como “formador”.

Os professores “formadores”, responsáveis pela condução do Programa no Município, receberam o kit contendo: os Referenciais Curriculares; o Guia do Formador<sup>30</sup>; as Fitas de Vídeo com 29 programas de vídeo; a Coletânea de textos para estudo; a Coletânea de textos para leitura compartilhada; sugestões de bibliografia a ser consultada e estudada. Como “formadores”, ficavam, também, responsáveis pela organização dos encontros semanais, quanto à infra-estrutura do espaço utilizado, a materiais e demais encaminhamentos que se fizessem necessários.

Os dois “formadores” ficavam responsáveis por quatro grupos de professoras – participantes (N= 130) e dispunham de 12 horas semanais de seu contrato para a preparação, planejamento dos encontros, acompanhamento e devolução das atividades solicitadas às professoras. Para o planejamento, esses formadores discutiam, previamente, entre si, os textos e vídeos fornecidos, como apoio para o desenvolvimento do Programa, pelo MEC.

A participação desses grupos de professoras, no PROFA, ocorreu em período distinto das suas atividades, reunindo-se três grupos no período noturno e o quarto aos sábados, pela manhã.

A prioridade de oferta de vagas para o PROFA foi destinada, seqüencialmente, a todos os professores que atuassem na 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, na Sala de Apoio Pedagógico (SAP)<sup>31</sup>, a professores auxiliares/substitutos e aos que ocupassem cargos na equipe técnica pedagógica da escola: direção, supervisão e orientação educacional. Caso não fossem preenchidas as vagas (N= 130) por esses critérios, as demais poderiam ser ofertadas a outros professores interessados, entre os quais regentes de 3ª e 4ª séries: de literatura<sup>32</sup>; de artes<sup>33</sup> e de educação de jovens e adultos.

---

<sup>30</sup> Guia do Formador- Material disponibilizado aos formadores do PROFA, onde constam orientações sobre o trabalho a ser desenvolvido, com textos de embasamento e explicativos de questões que a comissão elaboradora julga importantes para iniciar o trabalho com o grupo de professores. (BRASIL, 2001a).

<sup>31</sup> SAPE- Sala de Apoio Pedagógico. Funciona como uma sala de reforço para os alunos que tenham dificuldades para acompanhar sua turma. É oferecido em contra-turno ao ensino regular.

<sup>32</sup> O professor que trabalha com Literatura desenvolve um projeto elaborado pela própria escola, podendo trabalhar com aulas semanais com cada série, ou outros projetos relacionados à leitura e bibliotecas, de acordo com proposta de cada escola.

<sup>33</sup> A disciplina de Artes é oferecida no município, para todos os alunos, da Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental. O professor de Artes trabalha uma aula por turma / série, ficando o tempo destinado a cada aula, a critério de cada escola.

Os conteúdos trabalhados no PROFA estão organizados em três módulos temáticos: Módulo 1: abrange conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização. Os Módulos 2 e 3: abrangem, especialmente, questões relacionadas ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Organizou-se o Programa, no município no qual desenvolvi o presente trabalho, a partir da proposta geral apresentada pelo próprio PROFA.<sup>34</sup> Algumas unidades foram reorganizadas e reformuladas, principalmente no que se refere à organização dos encontros, períodos de recesso e materiais de estudo, de modo que permitisse que o Programa pudesse ser desenvolvido durante o ano de 2003, sem, no entanto, deixar de ser cumprida sua carga horária de, no mínimo, 160 horas.

O objetivo de inclusão dos professores desse município no PROFA foi o de oportunizar um curso que por suas características e estrutura, permitisse as discussões das principais questões relativas à alfabetização em língua portuguesa, podendo os envolvidos refletir sobre a sua própria prática pedagógica.

A carga horária de 160 horas foi distribuída por “Encontros Semanais” (n= 32)<sup>35</sup>, que ocorriam uma vez por semana, com duração de três a três horas e meia, organizados por grupos de professores (n= 4), sendo destinadas até duas horas semanais para o desenvolvimento do “trabalho pessoal”.

Ao término do Programa- PROFA, os participantes com frequência mínima exigida (75 %) e que realizaram as atividades propostas receberam um Certificado emitido pela Secretaria Municipal de Educação do Município em parceria com o MEC.

Ao ter optado por um trabalho com as lembranças dessas professoras, as memórias foram escolhidas como um recurso onde o passado e o presente pudessem se mesclar, pois “o passado está no presente e a memória permite sua presentificação na forma de representações”.(CAPELO, 2002)

---

<sup>34</sup> No Anexo A, encontra-se a Estrutura Geral do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, contida no Guia do Formador, e os conteúdos trabalhados em cada um dos três Módulos, os quais constituem o verso do Certificado de Conclusão do Curso. (BRASIL, 2001<sup>a</sup>, p. 13-14).

<sup>35</sup> A denominação da atividade como “Encontro” foi atribuída pelo município, no qual foi realizada a pesquisa. Segundo o material impresso do PROFA, pelo MEC, os “encontros” deveriam ser divididos em unidades que eram subdivididas em até duas partes. O PROFA era composto por 3 Módulos e 29 Unidades, distribuídas como segue: Módulo 1 com 11; Módulo 2 com 10; e Módulo 3 com 8. O “Trabalho Pessoal” era desenvolvido fora do período de trabalho em grupo, devendo ser, para esta atividade, prevista no mínimo carga de uma hora semanal no curso. As atividades indicadas como Trabalho Pessoal não eram optativas, mas parte integrante do estudo proposto na Unidade, sendo em sua proposta a maioria retomada nos encontros seguintes, como momento denominado “Rede de Idéias”. Algumas das atividades, mesmo que não retomadas, possuíam um caráter reflexivo e pessoal e deveriam constar nos registros escritos dos professores.

Recorro assim, a uma perspectiva histórica, para melhor poder compreender e entender o contexto histórico onde foram produzidas as representações das professoras alfabetizadoras sobre seus primeiros contatos com a leitura e escrita.

Por isso opto por duas categorias analíticas que foram analisadas sob a luz do referencial teórico, tendo como base o tempo de experiência dessas professoras e a influência de tendências pedagógicas presentes em Políticas Públicas que foram percebidas nos discursos dessas professoras, revelando assim, suas concepções sobre a questão da leitura.

Também com base no tempo de experiência profissional dessas professoras, suas memórias quanto a alfabetização inicial, foram analisadas diante de dois aspectos: a alfabetização bem sucedida e a alfabetização mal sucedida, buscando assim cruzar esse fato com o papel da professora em relação a leitura tanto de suas práticas leitoras como quanto ao seu papel como formadora de leitores.

Com base nas informações obtidas três dimensões foram então analisadas, buscando-se convergências e divergências entre as mesmas:

- Professoras enquanto alfabetizandas;
- Professoras enquanto alfabetizadoras;
- Professoras e suas práticas de leitura.

## 2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Exercendo a função de “formadora” no PROFA e também de pesquisadora, optei por um critério de conveniência para seleção das professoras-participantes para a presente pesquisa, (BODGAN e BIKLEN, 1994).

Foi selecionado um dos dois grupos de professoras, sob a minha responsabilidade como “formadora”. O grupo selecionado contava com 36 professoras, com “Encontros Semanais” às quartas-feiras, conduzidos ao longo do período de fevereiro a dezembro de 2003.

A escolha por apenas um dos grupos, nos quais como pesquisadora exerci a função de “formadora”, teve como critério o cuidado relativo à coleta de informações, já que muitos dos professores que compunham os dois grupos, sob minha responsabilidade, trabalhavam na mesma escola, porém participando dessa formação em dias e períodos

distintos. O critério adicional adotado foi o de selecionar o grupo cujo “Encontro Semanal” fosse anterior ao do segundo grupo.

No grupo selecionado, estavam inscritas 36 professoras. Compuseram, efetivamente a amostra 30 professoras, dada a ausência verificada na 1ª etapa da coleta de informações, de três professoras, quando da explicação da pesquisa e da entrega do Termo de Consentimento Esclarecido (Apêndice A) e de outras três que não quiseram assinar esse Termo. As participantes foram doravante denominadas de P1 a P30

Todas as participantes, tinham idade que variavam entre 26 e 50 anos e dispunham de formação acadêmica distinta. Nesse grupo, apenas três professoras tinham como formação acadêmica o Ensino Médio-Magistério (P12, P22 e P29), duas das quais estavam cursando o ensino superior-pedagogia (P12 e P29) conforme exposto na Tabela 1:

**Tabela 1:** Distribuição das participantes por faixa etária e titulação acadêmica.

Faixa etária	Magistério	Graduação	Especialização
26 a 30 anos (n=6)	-	1	5
31 a 35 anos (n=11)	1	(P12) cursando 1	9
36 a 40 anos (n=7)	1	2	4
41 a 45 anos (n=3)	-	-	3
46 a 50 anos n=3	1	(P29) cursando 1	1

\* A titulação acadêmica foi registrada de acordo com o nível mais avançado de certificação obtida.

A identificação da instituição na qual as professoras concluíram sua maior titulação e da modalidade de oferta do curso, presencial ou à distância, indica que 20,66% das que realizaram sua pós-graduação o fizeram sob a modalidade de ensino à distância, 50% dessas participantes em IES particulares, como pode ser observado na Tabela 2:

**Tabela 2:** Instituição e modalidade de ensino para obtenção da maior titulação acadêmica (N=30)

Formação Acadêmica	Modalidade Presencial		Modalidade a Distância
	Instituição Pública	Instituição Particular	
Magistério	2	-	-
Graduação	3	3	-
Pós Graduação	2	12	8

Constatei a seguinte distribuição por curso de graduação concluído: Pedagogia (n=2); Letras (n=1); História (n=1); Geografia (n=1). As áreas de estudo nas quais as 14 professoras realizaram sua pós-graduação *lato sensu* foram: Língua Portuguesa e Literatura (n=1); Geografia e Meio Ambiente (n=1); Educação Infantil (n=3); Educação Especial (n=3); Educação Matemática (n=1); Orientação/ Supervisão/Administração (n=7); Psicopedagogia (n=2); Metodologia da Ação Docente (n=1); Temas Transversais (n=3).

As professoras participantes desempenhavam, quando da coleta das informações, as seguintes funções em seus locais de trabalho: regência em sala de aula (n=20); regência em SAPE (n=1), funções técnico-pedagógicas (n=7) e administrativas (n=2).

O tempo de exercício profissional dessas professoras-participantes foi variável, entre cinco e 27 anos, conforme exposto no Quadro 2, o qual permitiu a leitura das informações referentes à titulação acadêmica, ao tempo de exercício profissional e à função desempenhada pelas professoras nas escolas quando da coleta das informações.

As professoras, a saber, a P12 e P29, as únicas professoras que estavam fazendo graduação, durante a coleta das informações, cursavam Pedagogia. Três professoras, P11, P13 e P20, trabalhavam na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), tendo sido convidadas pela Secretaria de Educação que estendeu a oferta de vagas a essa Associação, por ser prática comum a troca entre as instituições. Destas professoras apenas P20, fazia parte também do Quadro Municipal trabalhando em uma escola municipal com uma turma de Educação Infantil e na APAE desse município.

O Quadro 2 explicita a caracterização das participantes de acordo com as informações obtidas por meio do Questionário aplicado.

Participantes	Faixa Etária	Formação Inicial Magistério Graduação	Especialização	Tempo de exercício em (anos)		Professora ou Função
				Alfab.	Prof	
P 1.	B		Ed. Infantil		5	1ª série
P 2.	B		Geog./Meio Amb.		8	2ª série
P 3.	B		Líng. Port./Liter.		9	literatura
P 4.	B	História			5	1ª série/ ed. Inf.
P 5.	B		Líng. Port.		5	3ª série/ SAPE
P 6.	B		Orient./Superv.		8	Direção
P 7.	C		Adm/Orient/Sup		10	2ªsérie/4ª série
P 8.	C		Psicopedagogia		15	2ª s./Or.Educ
P 9.	C		Metod.Ação Doc.		9	Supervisão
P 10.	C		Ética,Cid.Gestão		16	Orient.Educ.
P 11.	C		Educ. Especial Integrada		10	Or.Educ./Artes (APAE)
P 12.	C	* Magistério			10	Educ. Inf./SAPE
P 13.	C		Educ. Especial Integrada		10	Or.Educ./Artes (APAE)
P 14.	C		Educ. Matem.		5	1ª série/4ª série
P 15.	C		Ética,Cid.Gestão		9	Artes
P 16.	C		Adm./Superv. e Orientação		8	Supervisão e Orientação
P 17.	C	Pedagogia			8	1ª série
P 18.	D		Educ. Infantil		20	Educ. Infantil
P 19.	D	Pedagogia			15	1ª série/auxiliar
P 20.	D		Esp. Prof.. Port. Def. Mental		23	Educ.Inf. e APAE
P 21.	D		Orientação e Supervisão		10	Supervisão
P 22.	D	Magistério			10	1ª série e auxiliar
P 23.	D	Letras			22	2ª série
P 24.	D		Adm./Supervisão e Orientação		10	2ª série /SAPE
P 25.	E		Psicopedagogia		27	Orient.Educacional
P 26.	E		Orient. Educac.		25	SAPE
P 27.	E		Educ. Infantil		25	3ª série
P 28.	F		Ética,Cid.Gestão		18	Direção
P 29.	F	*Magistério			18	3ª série
P 30	F	Geografia			16	4ª série/SAPE

**Quadro 2:** Caracterização das professoras-participantes quanto à faixa etária; maior titulação acadêmica obtida; tempo de exercício e função exercida na escola. (N=30). [A] abaixo de 25 anos; [B] idade entre 26 e 30 anos; [C] idade entre 31 e 35 anos; [D] idade entre 36 e 40 anos; [E] idade entre 41 e 45 anos; [F] idade entre 46 e 50 anos.

## 2.3 FONTE DAS INFORMAÇÕES

Para a coleta das informações, foram utilizados como fonte:

- Um relato escrito sob o formato de memórias, atividade sugerida pelo PROFA (para o 1º e 2º encontros), identificado como “Memórias do Tempo em Que Aprendi a Ler e a Escrever”.
- Um questionário contendo questões abertas (n=13) e fechadas (n=2), que possibilitou, além do acesso a dados pessoais e profissionais (idade, sexo, estado civil, formação acadêmica e função profissional), a identificação e o levantamento das informações relativas aos objetivos da presente pesquisa, doravante identificado como Questionário 1- (Apêndice B).
- Diário de Campo

## 2.4 CARACTERIZAÇÃO DAS FONTES E PROCEDIMENTOS

### 2.4.1 “Memórias do tempo em que aprendi a ler e a escrever”

Em contato com a Coordenadora geral do PROFA no município, informei sobre o interesse em selecionar um dos grupos do Programa para a realização de uma pesquisa sobre “Leitura e Formação de Leitores”, a qual subsidiaria minha dissertação de mestrado em Educação. Após esclarecimentos e anuência da mesma quanto à possibilidade de convergirem as duas funções (“formadora” e “pesquisadora” acadêmica), iniciei, prontamente, os passos para a coleta das informações.

Posteriormente, quando do contato com um dos grupos das professoras participantes do PROFA, sob minha responsabilidade na condição de “formadora”, informei sobre o trabalho da pesquisa, destacando a importância da colaboração das mesmas para a sua realização, informei também, quanto aos cuidados com que procedi á seleção para a não-identificação das que concordassem em participar.

O relato sob o formato de memória escrita foi proposto e aplicado conforme orientações do PROFA, as quais constam do Guia do Formador. Para que ocorresse esse relato escrito utilizei a atividade sugerida no “Guia do Formador” (BRASIL, 2001a, p.32 e 33)- (Anexos B e C). Para tanto, propus, inicialmente, às professoras-participantes que relatassem oralmente e, depois, por escrito, suas memórias, tendo como título “Memórias do Tempo em Que Aprendi a Ler e a Escrever”.

O primeiro “encontro”, das participantes com a pesquisadora (na qualidade de formadora) ocorreu em 19/02/2003. Nesse “encontro”, as professoras preencheram, após a exibição do vídeo institucional “Mudanças em Curso”<sup>36</sup> e dos esclarecimentos solicitados, uma ficha de inscrição com um termo de compromisso de participação no PROFA, proposto pela coordenação do Programa no município. Assinaram, também, um contrato didático, relativo a questões práticas do andamento do Programa tais como: horários, faltas e participação.

A instrução para realização da atividade das memórias foi proposta oralmente e como parte integrante da apresentação de cada uma. Nessa situação, cada uma deveria relatar, oralmente, algum fato marcante do tempo em que aprendeu a ler e a escrever. No segundo “Encontro”, parte dessa instrução foi apresentada por escrito, em um cartaz com o seguinte enunciado: *Qual o fato mais marcante do tempo em que aprendeu a ler e escrever?* E foi solicitado, oralmente, que cada participante escrevesse suas memórias.

Como atividade prevista, no primeiro “Encontro”, as professoras receberam um texto de Regina Scarpa, o qual transcrevo:

Num processo de formação de professores, a própria experiência escolar anterior tem um papel preponderante nas representações pessoais sobre educação, a escola, os professores, os alunos, os conteúdos da aprendizagem, as estratégias de ensino etc...

Rememorar estas experiências, compará-las com sua prática profissional atual, ou com as situações de aprendizagem que está planejando, podem ser intervenções importantes neste processo, porque favorecem a conscientização sobre a concepção de ensino presente em uma e na outra proposta pedagógica. Revisitando sua história como aprendiz, o professor pode desenvolver empatia com o processo do aluno e transformar suas idéias sobre como conduzir o processo de ensino. (BRASIL, 2001<sup>a</sup>, p. 32-33, grifo meu).

---

<sup>36</sup> Vídeo Institucional do PROFA- com 30 minutos de duração. Esse vídeo informa sobre a estrutura do Programa, carga horária, objetivos e conteúdos.

Com a entrega desse texto solicitei que as professoras resgatassem, conforme o Guia do Formador (BRASIL, 2001a, p.32), suas experiências pessoais como alunas, e de, certa maneira, se motivassem para produção do relato escrito de suas memórias.

Foi sugestão do PROFA, também, que, antes da elaboração de texto sob o formato de memórias, fosse realizada leitura individual e coletiva do texto elaborado pela Equipe Pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - M1U1T3. O texto intitulado: “Escrever É Preciso!” tinha como objetivo motivar as professoras participantes a superarem suas possíveis dificuldades, na produção de textos, preocupando-se com o sentido no texto e não com a gramática, “esta deve estar a serviço do escritor e subordinada a este”. “...*O importante é comunicar. E quando possível surpreender, iluminar, divertir, comover...*” (Luiz Fernando Veríssimo)<sup>37</sup>.

Outro autor destacado no texto “Escrever é preciso!”, foi Clarice Lispector “*Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer. Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são...*”. Os fragmentos contidos nos textos tinham como objetivo incentivar e aconselhar o escritor, nesse caso o professor, a produzir e escrever superando seus limites e dificuldades com a escrita. (Anexo C).

O relato sob o formato de memória, foi proposto e aplicado no próprio Programa de Formação Continuada, e consta de proposta do Guia do Formador<sup>38</sup>. Utilizando-se de uma tipologia textual a sua escolha cada participante deveria produzir um texto individual, contendo memórias sobre seu processo de alfabetização.

A elaboração das memórias, deveria partir das primeiras experiências das professoras com a aquisição da leitura e da escrita, já colocadas e socializadas oralmente ao grupo durante a apresentação dos participantes no 1º encontro do PROFA.

A proposta de encaminhamento para a escrita desse texto, contendo as memórias do processo pessoal de alfabetização, aconteceu, então, no 2º “Encontro”, e antes da escrita foram seguidas as etapas propostas no Guia do Formador. (BRASIL, 2001<sup>a</sup>, p. 37).

1. Apresentação da Parte 2 da fita de vídeo com o programa “Mudanças em Curso”, a qual trazia experiências e depoimentos de pessoas sobre o

---

<sup>37</sup> Os fragmentos da obra do autor Luiz Fernando Veríssimo, citados no texto M1U1T3, foram retirados do livro *O Nariz e Outras Crônicas*, editado em São Paulo, pela Ática, e compõem a Coleção “Para Gostar de Ler” do autor.

<sup>38</sup> Guia do Formador- Material disponibilizado aos formadores do PROFA, onde constam orientações sobre o trabalho a ser desenvolvido, com textos de embasamento e explicativos de questões que a comissão elaboradora julgam importantes para iniciar o trabalho com o grupo de professores. Brasil - Ministério da Educação-Secretaria de Educação Fundamental, Guia do Formador , Módulo 1, janeiro 2001.

processo pessoal de alfabetização de cada um. A Parte 1 já havia sido apresentada como abertura do Programa PROFA aos professores e tratava de orientações para uso do Programa, bem como da apresentação do PROFA com depoimentos das professoras do Grupo-Referência;<sup>39</sup>

2. Proposição da escrita das memórias pessoais, segundo o conteúdo do Encontro;
3. Discussão dos tipos de texto que poderiam ser utilizados para escrita das memórias;
4. Anotação de sugestões com prováveis exemplos dados (conto, autobiografia, crônica, carta etc.);
5. Leitura de alguns textos escritos em gêneros, pouco usuais para escrita de memórias, mas interessantes e inusitados;
6. Discussão dos possíveis leitores dos textos (formador, os outros participantes do grupo e outros leitores) ;
7. Os textos poderiam ser escritos em folha própria e ter sua elaboração prévia em rascunho.

Portanto, a tipologia do texto a ser produzida era livre, a critério de cada participante. Para tal elaboração, foi informado que os participantes deveriam partir das primeiras experiências com a aquisição da leitura e da escrita, como, por exemplo, daquelas socializadas, oralmente, com o grupo, durante sua apresentação no 1º “Encontro”.

Os relatos escritos foram produzidos em folha de papel retirada do próprio arquivo ou caderno pessoal da professora, deixando, assim, que o portador de texto pudesse ser um veículo com características pessoais e, no momento, disponíveis a cada participante.

As professoras utilizaram em torno de uma hora para realizarem a proposta, que também foi realizada pela pesquisadora, as anotações quanto ao momento do registro oral e escrito das memórias, encontram-se registradas no “Diário de Campo” do pesquisador.

---

<sup>39</sup> Eram denominados “Professores do Grupo-Referência” os professores que faziam parte das gravações com atividades práticas em sala de aula, ou que participavam de Grupos de Estudo, os quais compreendiam professoras da Educação Infantil; de 1ª a 4ª séries e professores de Alfabetização de Adultos. As experiências por eles vividas e gravadas em vídeo constituíam as questões e conteúdos a serem discutidos durante os Encontros do PROFA.

## 2.4.2 O Questionário

O Questionário (Apêndice B) foi elaborado especialmente para a presente coleta, contendo um rol de questões abertas, fechadas e um texto em formato de lacunas, os quais foram distribuídos em cinco grupos (A,B;C;D;E).

A primeira parte do Questionário, identificada por A, foi constituída por três itens, teve como objetivo a obtenção de informações pessoais e profissionais (idade; sexo; formação acadêmica e função exercida no momento). Compõem a segunda parte do Questionário três conjuntos de questões (B; C e D) sobre leitura elaboradas a partir de três eixos norteadores: Práticas de Leitura (B); Concepções sobre Leitura (C) e Formação de Leitores e Dificuldades no Trabalho com seus alunos (D). A última parte do Questionário (E) foi elaborada sob o formato de texto com lacunas, sendo este organizado com a finalidade de obter informações relativas à experiência de cada participante como alfabetizadora e formadora de leitores.

Diversos itens de cada conjunto das questões B,C e D, num total dos 13/15 itens apresentados nessa parte do Questionário, solicitam que as professoras-participantes, além de terem que assinalar uma entre as alternativas apresentadas, deveriam também justificar ou comentar sua opção. Em dois itens de conjunto de questões, deveriam hierarquizar as opções.

Nessa segunda parte do Questionário, os itens relativos ao eixo “*Práticas de Leitura*” foram formulados com o intuito de desenhar o perfil das professoras-participantes quanto a tais práticas. Um total de cinco itens compõe essa parte (B) do Questionário. Três desses, além de solicitarem a seleção de uma entre as alternativas apresentadas, propõem a redação de justificativas para escolha efetuada. Procurei, pelos enunciados das justificativas a serem apresentadas pelos respondentes, identificar suas adesões teóricas (explícitas e implícitas) e opiniões.

As questões relativas a “*Concepções sobre Leitura*” (C) incluem três itens, enunciados de forma que cada respondente escrevesse sobre o esse tema, para interlocutores distintos: uma criança que não tenha freqüentado a escola; um adulto que não tenha freqüentado a escola; pais de uma criança que esteja começando a vida escolar e à coordenadora da sua escola. No presente relatório, este conjunto de itens não foi analisado.

A parte “D” do Questionário foi formulada com seis itens. O primeiro foi apresentado sob a forma de texto com lacuna. Já os demais, além de solicitarem que cada

respondente indicasse sua opção entre alternativas ou quadros apresentados, propõem a redação da respectiva justificativa. As respostas às questões sobre este eixo temático, permitem a obtenção de informações sobre: concepções de leitor competente; qual importância é atribuída aos conhecimentos prévios, às estratégias utilizadas pelo leitor no momento da leitura; quais dificuldades encontram enquanto trabalham com leitura e frequência das mesmas.

A última parte do Questionário (E) foi denominada para fins do presente relato como: “Enquanto alfabetizadora você poderia escrever...”. O texto foi formulado de modo que instigasse a (re) composição e memorização das práticas de leitura e de formação de leitores das participantes, como professoras alfabetizadoras.

Para a proposição desta última parte do Questionário apoiei-me nos fundamentos que sustentam a Técnica *Cloze*, como indiciador de conhecimentos prévios. Resultados de pesquisa, como por exemplo os de Söhngen (1998); Santos; Primi; Taxa et al. (2002) registram que quem responde a textos propostos sob essa forma procura dar sentido a suas respostas, em função do contexto criado pelo texto proposto, quando apresentado com lacunas.

### 2.4.3 Diário de Campo

O Diário de Campo foi previsto pelo PROFA como um Registro Reflexivo do “formador”, como uma maneira de investir em sua própria formação na qualidade de formador de professores. Constituiu-se de um caderno no qual como formadora e como pesquisadora registrei as questões que emergiram das discussões do grupo, observações e comentários.

Segundo *Carta aos Formadores*, presente no Guia do Formador, para que o curso cumpra seus objetivos, é necessário que o formador assuma algumas tarefas entre as quais:

Investir na própria formação como formador de professores. Para tanto, é preciso ter o resultado de suas observações pessoais e das discussões do grupo registradas por escrito. Sabe-se que a memória não comporta tudo o que é possível recuperar a partir da escrita, e que uma das funções da escrita é justamente o registro que lhe dá permanência o que, no caso da formação de professores, permite recuperar falas significativas, sínteses de discussões,

observações etc. Isso dá ao coordenador melhores condições de replanejar as pautas e as próprias intervenções. (BRASIL, 2001a, p. 7, grifo meu)

Esses registros centraram-se especialmente nos conteúdos e discussões de cada “Encontro”, nos quais iam sendo anotadas as questões de natureza prática para a condução dos encontros subseqüentes e a auto-avaliação, da formadora.

#### **2.4.4 Etapas da Coleta**

Duas etapas, para a coleta de informações disponibilizaram-se:

Foi considerado como primeira etapa, o 2º “Encontro Semanal” do grupo, realizado em 26/02/2003, ocasião na qual as professoras participantes redigiram suas memórias, como uma das atividades propostas pelo Programa para serem desenvolvidas nesse “Encontro”. Após esclarecimentos sobre minha pesquisa, entreguei a cada uma o Termo de Consentimento Esclarecido (Apêndice A). Apenas três professoras do grupo selecionado (N= 36) não assinaram esse Termo, razão pela qual não compõem o grupo de participantes do presente trabalho.

As professoras dispuseram de cerca de uma hora para realizar a proposta, sobre a modalidade escrita, a qual também foi concomitantemente realizada por mim. As anotações do registro oral e escrito das memórias fiz e anexei ao “Diário de Campo” e as das professoras-participantes constituíram-se uma das fontes de informação para a presente pesquisa. Foi solicitado, também, o consentimento das professoras para a reprodução das memórias.

Após esses consentimentos das professoras participantes, e dando-se prosseguimento às ações propostas pelo PROFA, os textos (n= 10) de algumas delas (n= 10), que se dispuseram como voluntárias, foram lidos, oralmente, para todas, no segundo “Encontro”. Nesse Encontro, as professoras participantes deveriam partir da escolha de duas Memórias, uma experiência bem sucedida e uma mal-sucedida, da época em que aprenderam a ler e a escrever e analisar quais seriam os conceitos sobre educação, responsáveis por essas duas experiências selecionadas.

No 11º “Encontro” com as professoras, no dia 14 de maio de 2003, ocorreu a segunda etapa da coleta de informações. Nesta etapa utilizamos o Questionário (Apêndice

C). A aplicação foi coletiva, tendo, as participantes, tempo livre para respondê-lo. Para a devolução do Questionário respondido, individualmente, as participantes demoraram, de uma hora e meia a duas horas.

Alguns procedimentos e cuidados se fizeram necessários para análise das informações coletadas. Ao utilizar estratégias como as descritas para a obtenção das informações, principalmente as relativas às memórias do seu tempo de leitoras iniciais e formadoras de leitores, e das respostas a questões abertas do Questionário, foi necessário que me declarasse ciente de que invadi a subjetividade e individualidade de cada profissional participante da pesquisa. Esta, por princípio, deve ser sempre respeitada e, então, concordo com o que anota Thompson (1992), a saber, que ninguém deve ser obrigado a responder ou revelar algo que não queira. Por esse princípio e razão, não analisei, no corpo deste trabalho, os textos produzidos pelas três professoras que não aceitaram participar não assinando o Termo de Consentimento Esclarecido.

Especificamente no caso das lembranças, devemos estar cientes, ainda, de que, para alguém revelar suas “memórias”, é necessário que o pesquisador conquiste a confiança daqueles de quem lhe interessa investigar as lembranças, requerendo-se também empatia entre pesquisador(a) e sujeito/ participante da investigação.

De qualquer forma, as informações obtidas precisaram ser “lidas” pelo / a pesquisador(a), e essa leitura depende tanto do texto produzido pelos participantes de qualquer pesquisa, quanto da postura do/ a pesquisador/ a, que jamais pode ser uma postura arrogante de quem acha que leu e já entendeu, não podendo esta, segundo Freire (1982), ser a postura de qualquer leitor.

[...] um dos princípios fundamentais para ler é aceitar que não se entendeu o que se leu [...] temos que propor uma Leitura Libertária, que é uma leitura da coragem de não entender o que se leu, que é a leitura de correr o risco – porque, vê bem, eu não corro risco só porque eu escrevo, eu corro também quando leio, porque ler é reescrever. (FREIRE, 1982, p.28-29, grifo meu).

Procurei assim, neste estudo, realizar leituras dos textos produzidos pelas participantes, com a intenção não de buscar uma única interpretação, mas de compreender os fundamentos e argumentação utilizados pelos professores em seus textos escritos. Apesar dos objetivos propostos, tenho consciência dos meus limites no emprego dos meios e recursos utilizados nesta investigação.

*“Diálogo do Desconhecido*

*Posso dizer tudo? Pode.*

*Você compreenderia? Compreenderia.*

*Eu sei muito pouco. Mas tenho a meu favor tudo o que não sei e – e por ser um campo virgem – está livre de preconceitos.*

*Tudo o que não sei é minha parte maior e melhor, é a minha largueza.*

*É com ela que eu compreenderia tudo.*

*Tudo o que não sei é que constitui a minha verdade. ”*

*Clarice Lispector*

## CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 3.1 PRESSUPOSTOS QUE GUIARAM A ANÁLISE

Os pressupostos que guiaram a análise das informações obtidas junto às participantes, foi influenciada especialmente pelo efeito da leitura do texto de Larrosa (2002). Nesse texto, Larrosa alerta para a necessidade de tomarmos cuidado quando lemos, visto podermos ser leitores “arrogantes” e permanecer erguidos diante do que lemos. Essa posição autoritária e, por vezes, agressiva é fruto de nossa formação ocidental. O leitor arrogante é configurado, como segue por Larrosa:

É o homem que reduz tudo à sua imagem, à sua medida; aquele que não é capaz de ver outra coisa que não seja ele mesmo; aquele que lê se apropriando daquilo que lê, devorando-o, convertendo todo o outro em uma variante de si mesmo; aquele que lê a partir do que sabe, do que quer, do que precisa; aquele que solidificou a sua consciência frente a tudo aquilo que poderia colocar em questão.(LARROSA, 2002, p. 137 - 138, grifo meu).

Procurei tomar cuidado na análise da produção escrita das participantes. Tento, assim, ser uma leitora o menos “arrogante” possível, tomando alguns dos cuidados necessários para que “a subjetividade que comanda a realidade”, enquanto socializada em uma cultura ocidental (LAROSSA, 2002, p.133), não me leve a ser autoritária em minhas interpretações.

Entre esses cuidados é necessário que se “leiam as entrelinhas e não somente as linhas” (ECO, 1986). As linhas e as entrelinhas foram lidas a partir da Análise de Conteúdo, o que nos levou à eleição de categorias como procedimentos essenciais para que pudesse fazer a ligação entre os objetivos da pesquisa e seus resultados. A categorização dos elementos textuais é, segundo (FREITAS; JANISSEK, 2000), o “coração da Análise de Conteúdo” no qual o desafio consiste em reduzir o texto a categorias que expõem as muitas palavras e expressões utilizadas. Segundo esses autores, em muitos casos as categorias são formadas *a posteriori*:

A análise de conteúdo deve normalmente permitir o aparecimento de variáveis e fatores de influência que se ignorava no início dos trabalhos. As categorias, quando não se tem uma idéia precisa, devem surgir com base no próprio conteúdo. As categorias devem se originar seja do documento objeto da análise, seja de um certo conhecimento geral da área ou atividade na qual ele se insere. [...] É o objetivo perseguido que deve pautar a escolha ou definição do que deve ser quantificado. (FREITAS; JANISSEK, 2000, p.44, grifo meu)

Busquei, assim, na análise das produções das participantes, estar o mais atenta possível à escuta de seus dizeres, para que as experiências propiciadas por essas leituras me ensinassem, em meu caminhar. Enfim, não pretendi que essas informações apenas *passassem*, mas sim que *me passassem, mas também nos passassem*. (LARROSA, 1995).

Desta maneira, ao analisar as informações obtidas junto às professoras-participantes, propus-me a identificar cada “olhar”, a partir de onde “olham” e como “olham”, e por que “olham” desta ou daquela maneira. Por que escrevem “isso” e como “o” escrevem?

Segundo Boff (1997) “cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam” (p.9). Saber de onde eu li e de onde os professores olham e falam e de que chão seus pés pisam, tornou-se uma questão fundamental neste trabalho.

Como explicita Orlandi (1998), cada um pode produzir uma leitura a partir de sua posição e, desse modo, interpretá-la, mas aquele que consegue relacionar criticamente sua posição com a dos demais, problematizando-a, compreende. Por essa razão e dada a natureza das informações colhidas, minha análise teve de ser, fundamentalmente, de cunho interpretativo.

A faixa etária das professoras-participantes (N=30), (Quadro 2) variou de 26 a 50 anos. Desta maneira, nossa amostra se compôs de professoras que viveram contextos históricos e sociais diferenciados, pois, enquanto algumas nasciam, outras já atuavam como docentes. Algumas professoras foram alfabetizadas na década de 60, outras na década de 70 e na de 80.

Sendo assim, é necessário que o leitor identifique como tais destaques de minha parte puderam ou não afetar a produção da leitura dos textos elaborados pelas professoras participantes, e se os dados, assim agrupados, permitem identificar similaridades ou não entre os dizeres dessas professoras.

A maioria das professoras-participantes, cursaram a pós-graduação e atuam no magistério entre cinco e 27 anos, exercendo cada uma, no momento das coletas de informações, funções educativas, por vezes, diversas (regência de sala, supervisão, orientação e direção).

Diante das informações obtidas pelos instrumentos utilizados, algumas questões foram surgindo. Entre as que permearam as várias leituras realizadas das informações obtidas pelos instrumentos utilizados (Apêndice B) destaco:

O exercício dessas funções profissionais, ou o tempo de exercício profissional, pode imprimir suas marcas nas produções? Nessas produções estariam presentes, com mais ênfase: o impacto dos discursos “oficiais”? da própria formação docente? ou da mídia? Os contextos nos quais foram alfabetizadas, as experiências que vivenciaram como alunas e na família afetaram suas práticas de leitura? De que modo essas experiências expressam-se nos seus dizeres, quando convidadas a posicionarem-se como formadoras de leitores? Que diferenças e similitudes existem entre as memórias de um tempo mais remoto e mais recente?

Pelo quadro de caracterização das professoras-participantes, pode-se identificar que tais professoras advêm de contextos históricos, especialmente educativos diferentes. Épocas distintas nas quais foram alfabetizadas, distintas quanto ao contexto de escolarização, seja como alunas, seja como profissionais.

A identificação das décadas (60;70 e início dos anos 80s), nas quais foram alfabetizadas aponta para o fato de que as professoras-participantes experienciaram situações educacionais distintas quanto à compreensão e ênfase de dimensões do processo de alfabetização, as quais foram estendidas em alguns aspectos para os anos 90s e início de 2000, quando a maioria se afirmou como professora.

As mudanças de paradigmas ocorridas nas últimas décadas no campo da alfabetização, foram identificadas por Gaffney e Anderson (apud SOARES, 2003) em três momentos: nos anos 60s e 70s pela dominância do paradigma behaviorista; nos anos 80s pela predominância do paradigma cognitivista, e nos anos 90 pelo do paradigma sociocultural.

Embora tais mudanças paradigmáticas tenham sido identificadas principalmente a partir da década de 80 no contexto norte-americano, essas mudanças podem identificar-se também no Brasil. As discussões sobre alfabetização, nas décadas de 80 foram centradas de maneira ampla, assentes, inicialmente, na tentativa de responder à questão do fracasso escolar (por AZEVEDO, 1994, entre outros) que discutiam a predominância nas décadas de 60 e, posteriormente, nas décadas de 70 a utilização de testes e exercícios de prontidão para a alfabetização os quais tornam-se práticas comuns nas escolas.

No Brasil, no período final dos anos 50s e 60s, foi muito difundido o uso do método de alfabetização nomeado como “misto”, o qual caracterizava-se pela utilização de princípios do “método global ou analítico”. Por esse princípio, o ensino da leitura ocorria a

partir de uma totalidade, identificada por palavras, frases ou textos curtos para que então fosse ensinado aos alunos o alfabeto e as sílabas. Nesse período, alguns defendiam e praticavam o método fonético, conhecido também como “sintético”, pelo qual o aluno é levado a aprender primeiro o alfabeto e os respectivos sons para depois utilizá-los na leitura de palavras e frases. Nessas décadas, as cartilhas foram muito utilizadas como material para alfabetização (DIETZSCH, 1999 entre outros).

Até o final da década de 70, teorias psicológicas de desenvolvimento de cunho maturacionista e behavioristas, destinadas a enfatizar a necessidade de pré-requisitos para o desempenho de uma tarefa, foram muito difundidas. A identificação de déficits do aluno para aprendizagens diversas tornou-se possível como também o centro da temática das razões para a não-aprendizagem/ alfabetização dos alunos.

Como decorrência de interpretações, na maioria das vezes, superficiais dessas teorias, uma série de pré-requisitos passaram a ser elencados: de natureza cognitiva; psicológica; perceptivo-motores; lingüísticos, entre outros. O que sustentava tais posições era a crença de que o desenvolvimento humano ocorria de forma universal, linear e ascendente, independente das práticas socioculturais vigentes nos contextos específicos da família e da escola, e, portanto, a razão do fracasso escolar devia-se à ausência de habilidades prévias necessárias desses alunos.

Até o final da década de 70, pode-se afirmar que vigorava no Brasil, uma forte tendência tecnicista. Acreditava-se, de modo geral, que as tecnologias de ensino poderiam ser a salvação para a educação e desenvolvimento nacional.

Entretanto em meados dos anos 70s, registra-se uma mudança radical de enfoque, o qual, em vez de centrar as preocupações dos educadores na identificação dos déficits dos alunos que não apresentavam o desempenho esperado, os orienta para buscarem a compreensão de como aprendem os que conseguem aprender.

É nos anos 80s, porém, que começam a ser revistas algumas das concepções sobre a alfabetização. Entre as principais mudanças, destacam-se os movimentos acadêmicos, especialmente presentes na lingüística, por exemplo, em Marcuschi (1999, 2000) e da sociologia, por exemplo como em Viñao (1993), desmistificando a crença reducionista da compreensão da escrita, como um código de transcrição gráfica da comunicação oral e na retomada do valor dos saberes sobre a leitura e escrita formal (FERREIRO, 1985) que as crianças apresentam ao entrar na escola.

Especificamente, no Paraná, verifica-se que tiveram acesso indireto a esses movimentos através dos discursos expressos em documentos oficiais, entre os quais os do

Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, o qual teve sua implantação a partir de 1987, levando à reestruturação curricular do pré-primário à 8ª série do Ensino Fundamental.

A proposta de alfabetização desse Documento tem como base princípios construtivistas, porém com a associação de distintos pressupostos e teorias, sejam as decorrentes das propostas de Lev Vygostky, sejam as originadas em Jean Piaget. Contudo, a ênfase dada aos trabalhos de Emília Ferreiro, especialmente quanto às etapas, explicações e sugestões práticas de sua proposta sobre a psicogênese da língua escrita, passou a dominar os cursos de atualização profissional, propiciados pelo poder público estadual. O que se verificou nas escolas foi a dificuldade dos professores em se apropriarem de tais concepções. Erroneamente se pregava a necessidade de alfabetizar de maneira diferente, daquelas nas quais as alfabetizadoras foram alfabetizadas e pelas quais vinham alfabetizando. Deixar o “velho” e mergulhar no “novo” era a mensagem de fundo de tais ações políticas.

As propostas expressas nos dizeres desse documento oficial e nos textos (orais e escritos) desses cursos atestavam, mais uma vez, a não-valorização dos saberes das práticas desses professores por parte de seus enunciadores e para a supremacia dos saberes disciplinares da academia (TARDIF, 2001, 2002).

Concordo com Kramer (2003) quanto a que “a mudança se dá pela coexistência de posições teórico-práticas diversas que se encontram, se chocam, dialogam e não por uma evolução linear e autoritária em que, por decreto, o velho seria dispensado e o novo adotado” (apud SILVA 2004, p.101). Também para Saveli (2001) <sup>40</sup>a mudança da prática de leitura na escola não acontece pela imposição e discussão de novas teorias ou formas de trabalho, mas sim pelo diálogo que possibilita construir um novo jeito de olhar para a prática e para o objeto e isso só é possível quando o professor se apropria da informação em função das necessidades que enfrenta no dia-a-dia da sala de aula. É a partir de suas idéias e seus anseios que sua prática pode mudar.

---

<sup>40</sup> SAVELI, Esméria de Lourdes. Leitura na escola: as Representações e práticas de professoras. Tese apresentada ao Programa de Educação da UNICAMP, 2001. O trabalho enfoca as práticas de leitura desenvolvidas por um grupo de professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série numa escola pública do município de Ponta Grossa, Paraná. A marca principal da pesquisa esteve voltada para o cotidiano da escola com o objetivo de analisar como a professora, que está inserida em um contexto que possibilita a reflexão sobre a sua prática, compreende e trabalha a leitura na escola. Para isso, foi instaurado um processo reflexivo que possibilitou explicar a prática, não de forma isolada e abstrata, mas com base nas situações do cotidiano escolar, num movimento constante da prática para a teoria e numa volta à prática para transformá-la. Na análise do material empírico buscou-se compreender a prática de leitura que as professoras desenvolviam na escola a partir dos indícios das representações manifestas, das experiências relatadas e dos conceitos que elaboraram ao longo do processo de formação.

Ainda nos anos 90s, registra-se a promulgação do *Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)*<sup>41</sup>, por parte do MEC, o qual de modos diversos afetou a vida e exercício profissional de professores e demais educadores.

Um dos itens propostos por esse Plano foi o de que cada estado elaborasse parâmetros claros no campo curricular, os quais orientassem ações educativas para o ensino obrigatório (Ensino Fundamental e Ensino Médio). Nesse contexto de ações, em 1996, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394) e nos anos de 1995 e 1996 o panorama educacional passou a ser desenhado pelas discussões de especialistas de distintas áreas trazidas a público por publicações acadêmicas e pelos meios de comunicação de massa (TV e jornais nacionais e regionais) dos pressupostos e proposições do que mais tarde viriam a ser os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>42</sup>, os quais desenham novos parâmetros para as disciplinas da Grade Comum, do Ensino Fundamental e Médio.

Nos anos finais da década de 90, os professores do Ensino Fundamental recebem os PCNs, os quais foram organizados em dez volumes, um documento de introdução que os justifica e fundamenta e seis volumes identificados por área de conhecimento: Língua Portuguesa; Matemática; Ciências Naturais; História; Geografia; Arte e Educação Física, além de mais três volumes sobre Temas Transversais distribuídos em: Ética; Pluralidade Cultural; Orientação Sexual; Meio Ambiente e Saúde.

Em vista desse contexto histórico no qual as professoras-participantes foram alfabetizadas e passaram a alfabetizar e do princípio segundo o qual as idéias, concepções e teorias, que sustentam a prática de qualquer professor, baseiam-se nos percursos por ele experienciados, das quais, muitas vezes, ele mesmo, não tendo consciência, tem sua prática fundamentada em uma ou mais dessas experiências, por ele vividas, seja como aluno seja como professor (NÓVOA,1992; LARROSA, 2002 entre outros), agrupei as professoras-participantes em dois grupos, levando em conta a escolarização, período de alfabetização e o tempo de experiência de cada uma como profissional.

---

<sup>41</sup> O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) tratou-se de um conjunto de diretrizes políticas do MEC, porém em contínuo processo de negociação com as demais instâncias públicas, especialmente as educacionais, o qual tinha como objetivo recuperar a Escola Fundamental. Suas metas fundavam-se no compromisso com a equidade, o incremento da qualidade e a constante avaliação dos sistemas escolares. (GORNI, 2002)

<sup>42</sup> Sobre a contextualização histórica dos PCNs, seu processo de elaboração, conceitos e concepções subjacentes, além das críticas, vide SUASSUNO, Lívia. O que são, por que e como se escrevem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: o professor como leitor de propostas oficiais de ensino. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (Orgs.), **Leituras de professor**. Campinas: mercado das Letras, 1998. p.175-184.

Essa opção levou em conta o que Tardif (2002) descreve sobre os saberes docentes. Esse autor descreve esses saberes como os aprendidos pelos professores durante o seu processo de formação acadêmica e os influenciados pela sua prática pedagógica e experiência. Por considerar, então, que os saberes dos professores são provenientes de sua formação profissional e de suas vivências e experiências e são por elas validados, organizei as participantes do presente trabalho em dois grupos, denominando-os de G1 e G2. Os seguintes critérios orientaram a composição de cada grupo:

- **G1** - participantes que têm experiência docente de no máximo seis anos e que vivenciaram, como profissionais, a implantação dos PCNs, a qual as fez retomar de algum modo questões propostas pelo Currículo Básico do Paraná para o (Ciclo Básico). Este grupo ficou constituído por quatro participantes (P1;P4;P5;P14). Apenas uma professora (P4) possui como maior titulação a graduação. As demais (P1;P4;P5;P14) possuem especialização.
- **G2** – participantes com no mínimo sete anos de experiência. 26 professoras compuseram este grupo, as quais experienciaram tanto a implantação do Currículo Básico no estado do PR como os PCNs. Este grupo foi subdividido em dois subgrupos: G2.1 e G2.2, conforme descrito em seguida:
  - G2.1.** – participantes com período de experiência profissional maior nos PCNs do que no CB, isto é, com experiência de no máximo dez anos. Este subgrupo ficou constituído por 14 participantes (P2; P3; P6; P7; P9; P11; P12; P13; P15; P16; P17; P21; P22 e P24). A formação acadêmica dessas professoras-participantes varia entre a graduação (P17) e seis a pós-graduação, em nível de especialização (P2;P3; P6;P7;P9; P11; P13; P15; P16; P21; P22 e P24). Apenas duas professoras-participantes deste subgrupo apresentavam, como maior titulação acadêmica o Magistério, em 2º grau (P12; P17).
  - G2.2.-** professoras com tempo de exercício profissional acima de dez anos, isto é, com maior experiência profissional no CB do que nos PCNs. Este subgrupo (n=12) ficou composto pelas seguintes participantes (P8;P10; P18; P19; P20; P23; P25; P26; P27; P28; P29 e P30). Quanto à formação acadêmica, três têm a graduação (P19; P23

e P30), e uma (P29), o Magistério em nível do 2º grau e as demais professoras haviam concluído algum curso de especialização (n=8).

A titulação em nível de pós-graduação, especialização, foi obtida pela maioria (22/30). O número de professores com graduação vem em segundo lugar (5/30) e somente 3/30 tinham apenas formação no 2º grau.

Entre as professoras com menor tempo de experiência profissional, isto é, até seis anos (G1),  $\frac{3}{4}$  dispunham da maior titulação (especialização) verificada em G1 e G2. Das participantes do **G2.1** 11/14 tinham especialização e as do **G2.2**, isto é, com experiência profissional acima de dez anos 8/12 haviam concluído algum curso de pós-graduação lato sensu.

Pelos dados, pode-se perceber que as professoras com menor faixa etária têm prosseguido sua formação acadêmica formal, após a graduação. As professoras do G2 tanto as do G2.1 como as do G2.2 com certificação acadêmica obtida há mais tempo concluíram recentemente algum curso de especialização, o que de certa forma revela que o acesso desses profissionais a cursos de especialização tem ocorrido mais nos últimos anos.

O Quadro 3 sintetiza as informações das participantes por grupo constituído, lembrando que a experiência profissional vivenciada sob a influência dos discursos oficiais do governo do estado do Paraná constituiu cada um. Como informado na Tabela 1, 11 têm idade entre 31 e 35 anos; sete entre 36 e 40 anos; seis entre 26 e 30 anos; três entre 41 e 45 anos e as demais(n=3) entre 46 e 50 anos.

Grupos/Subgrupos	Experiência Profissional			Maior Formação Acadêmica		
	-6 anos	7 a 10 anos	+ 10 anos	Magistério	Licenciatura	Especialização
<b>G1 (n=4)</b>	P1; P4; P5; P14				P4	P1;P5; P14
<b>G2 (n=26)</b>		P2;P3;P6;P7; P9;P11;P12; P13;P15; P16;P17; P21;P22;P24		P12; P22	P17	P2;P3;P6;P7; P9;P11;P13; P15;P16;P21; P24
<b>G2.2 (n=12)</b>			P8;P10; P18;P19; P20;P23; P25;P26; P27;P28, P29;P30.		P19; P23; P30	P8;P10; P18;P20; P23;P25; P26;P27; P28.

Quadro 3: Perfil das Participantes, por Grupo:

Como processo contínuo, o presente relatório começa, agora, a entrar na fase da declaração, da co-construção dos significados que construí. Por saber que não há como ler “o” sentido e querer interpretar “o” texto produzido pelas participantes, o meu desafio consiste, basicamente, em buscar interpretá-lo e compreendê-lo, de modo que os dizeres dessas participantes sejam maximamente preservados e analisados o mais fielmente possível.

É nesse caminhar, procurando os sentidos de pessoas que não ocupam necessariamente a minha posição, que passo a redigir “a” minha leitura das informações obtidas. Mas há um último alerta a ser levado em conta: “o” nosso “olhar” não é único e nunca será definitivo.

A posição que ocupo, então, como leitora é a da “escuta”, porque procurei ler escutando as muitas vozes, e não somente a minha, como se estivesse apenas a devorar o outro e a convertê-lo em uma variante de mim mesma, (LAROSSA, 2002). Concluo esta parte introdutória da análise com uma citação desse autor, na qual ele diferencia o leitor arrogante, apropriador, do leitor que escuta:

Ao contrário na escuta, na escuta alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. Alguém está disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura. Está disposto a transformar-se numa direção desconhecida. O outro, enquanto outro, é algo que não posso reduzir à minha medida. Mas é algo do qual posso ter uma experiência que me transforma em direção a si mesmo. (LAROSSA, 2002, p.138, grifo meu)

### 3.2 MEMÓRIAS DAS PARTICIPANTES COMO LEITORAS, ALFABETIZADORAS E FORMADORAS DE LEITORES

Com base nos dizeres das professoras-participantes obtidos pelas fontes apresentadas na metodologia dessa pesquisa, Questionário (roteiro para produção das memórias iniciais com a leitura ou texto em lacunas para memórias delas na condição de alfabetizadoras – Apêndice B) e do Diário de Campo, analiso, discuto e procuro revelar as marcas das experiências dessas professoras com a leitura, sejam suas experiências iniciais sejam suas experiências na função de alfabetizadoras e formadoras de leitores.

A partir do instrumento do Questionário (Apêndice B), foi possível caracterizar as participantes enquanto leitoras, pelas questões: B1;B2;B3;B4;B5 e enquanto

alfabetizadoras (questões: C e D). Já, pelo roteiro para produção das memórias iniciais, marcas da experiência inicial com a leitura e com base no texto em lacunas questão E do Questionário, foi possível destacar a contribuição de ações consideradas por elas como incentivadoras da formação de leitores, à semelhança da arrolada como principal ação incentivadora, foi possível também identificar as razões principais da ausência de alunos leitores (a principal e a frequência desta), conforme anotado pelas participantes.

A posição das professoras quanto à leitura - seria esta um processo- e as razões por elas levantadas foram identificadas pelo questionário.

Utilizando essas fontes de informação e entrecruzando-as, passo a relatar, inicialmente, a auto-observação das professoras sobre a leitura.

As questões que suscitaram as respostas às perguntas elaboradas no Questionário (Apêndice B) foram organizadas em 3 eixos: *Práticas Leitoras*; *Concepções sobre leitura e Dificuldades com a leitura*.

No eixo *Práticas Leitoras* agrupei as interpretações que me levaram a identificar seu gosto pela leitura e frequência quanto a suas práticas de leitura: aquisição de materiais e suportes de leitura; leituras mais frequentes; finalidades da leitura. No segundo eixo de análise constituído pelas informações obtidas a respeito de *Concepções sobre leitura*, analisei e discuti as concepções das participantes sobre: leitura; leitor competente; estratégias de leitura; leitura como processo. No terceiro eixo foram analisadas as *Dificuldades com a leitura* enfrentadas pelas participantes, especialmente as vivenciadas por elas como professoras, e as razões dessas dificuldades.

### **3.2.1 Memórias sobre a Leitura e Escrita no Momento de Alfabetização Inicial das Professoras**

Tendo como suporte específico sobre memórias trabalhos como os de Trindade (2004) e Silva (1997), o que analiso neste subtópico parte de uma posição de escuta para a compreensão das seleções feitas pelas participantes ao relatarem e informarem sobre seu passado.

Recentemente, Trindade (2004) em seu trabalho “Histórias não tão pessoais de Alfabetização”, a partir das narrativas de professoras que atuaram como alfabetizadoras, desde as primeiras décadas até a década de 60 do século XX, juntamente com a colaboração

de alunos que se alfabetizaram nesta época no estado do Rio Grande do Sul, diz que as “identidades são descritas, inventadas, construídas em uma gigantesca e polifônica conversação de narrativas.” Em sua conclusão a autora destaca: “[...] as memórias dos/ das depoentes nada mais são que a interpretação e construção dos/ das mesmos/ as em relação as suas identidades.” [...] “as histórias de alfabetização nos constituem, pois nós nos interpretamos através dessas narrativas e de sua relação com outros textos e dispositivos sociais em que se realiza a produção e interpretação dos textos de identidade”. O que ficaria de pessoal dessas memórias? Quais as marcas que ficariam registradas? Haveria muitas semelhanças e/ ou diferenças nas memórias relatadas?

Anteriormente, Silva (1997) já advertia quanto às questões que se inter cruzam e para as quais os pesquisadores devem estar atentos, quando trabalham com memórias, visto que, como fenômeno social, sua constituição individual é seletiva. Por conseguinte, um dos primeiros cuidados do pesquisador é ser capaz de distinguir elementos constitutivos da memória individual e da coletiva. Os primeiros são os acontecimentos, de fato, lembrados como vividos pessoalmente. Os demais são os dos grupos aos quais cada um pertence e aos do coletivo, mais amplo, nos quais “outros” são os personagens e/ ou contextos.

Tais alertas e conselhos de Silva me levam a adotar a concepção de memória, como seletiva e continuamente construída social e individualmente. Portanto, a questão da memória deve ser compreendida como um campo de disputas entre a memória oficialmente instalada e a outra que queremos e podemos resgatar. Contudo, há necessidade de resgatar do esquecimento aquilo que poderia fazer de nossa história uma outra história, pois:

É necessário que tomemos a memória e o que foi esquecido como armas na luta para tirar do silêncio um passado que a ‘história oficial’ enterrou, faz questão de escamotear. [...] Essa experiência é o oposto do grande acontecimento, é aquilo que podemos nem ter notado mas que, por alguma razão, sempre volta à nossa memória, são coisas que não são perdidas. Ela só é acessível através memória involuntária. No lugar da coletiva, a experiência torna-se vivida mas particular e privada, característica do indivíduo solitário, daquele que, pelo ritmo do mundo moderno, capitalista, já não para e ouve e reconta o que foi ouvido. O resgate da centelha do passado, para que possamos acordar os mortos e juntar os fragmentos, as ruínas, passa por uma reconstrução da experiência coletiva. Essa reconstrução é iniciada pela busca daquilo que denominamos memórias subterrâneas. (SILVA, 1997, p.250-25, grifos meus)

Quando propus às professoras a atividade de relatarm, primeiro oralmente e, depois, por escrito, um fato marcante do tempo em que aprenderam a ler e a escrever, houve

um receio inicial quanto a que a proposta configurada como atividade do PROFA e definida a ser utilizada neste trabalho não fosse bem aceita. No entanto, essa foi bem acolhida, todas se apresentaram, de modo descontraído, apesar da atividade ser proposta num grupo, no qual nem todas as professoras tinham vínculos de amizade ou profissionais entre si.

A atividade do relato oral não foi alvo da presente pesquisa. Consta, aqui, apenas para contextualizar, como foi encaminhada à situação de relato escrito, ocorrido no segundo “encontro”, o qual utilizei como fonte das memórias.

Nesse encontro foram lidos por mim, como Formadora, textos sugeridos pelo Programa. selecionei um fragmento do texto de Carlos Drumond de Andrade, no qual o autor relata uma experiência dele na escola:

Foi aí que nasci: Nasci na sala do terceiro ano, sendo professora Dona Emerenciana Barbosa, que Deus a tenha. Até então era analfabeto e despretensioso. Lembro-me: nesse dia de julho, o sol que descia da serra era bravo e parado. A aula era de geografia, e a professora traçava no quadro-negro nomes de países distantes. As cidades vinham surgindo na ponte dos nomes, e Paris era uma torre ao lado de uma ponte e de um rio, A Inglaterra não se enxergava bem no nevoeiro, um esquimó, um condor, surgiam misteriosamente, trazendo países inteiros. Então nasci. De repente nasci, isto é, senti necessidade de escrever [...] (Carlos Drumond de Andrade)<sup>43</sup>

Cada um dos formadores poderia escolher os fragmentos de memórias sugeridos pelo Guia do Formador. A minha opção pelo texto de Drumond envolveu algumas razões: ser o autor alguém conhecido e admirado por muitos; o fato de somente na terceira série o autor ter vivenciado a leitura, em uma aula que não era da língua portuguesa, e o de, ao anunciar a descoberta da necessidade de escrever, associar a esse momento a seu nascimento.

Faziam parte, também, da proposta do PROFA para o relato escrito das memórias das professoras sobre sua formação inicial, enquanto leitoras, a leitura e discussão de outros textos.

Entre eles: “Escrever é preciso!”<sup>44</sup>, no qual Clarice Lispector relata: “Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer. Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são...” .

---

<sup>43</sup> Este relato de Carlos Drumond de Andrade foi lido aos professores e faz parte da sugestão de fragmentos que constam no texto MIU1T4, que integra o material elaborado pelo PROFA.

<sup>44</sup> “Escrever é Preciso” é o título do texto MIU1T3, que traz comentários de Clarice Lispector e Luiz Fernando Veríssimo, elaborado pela Equipe Pedagógica do PROFA, que se encontra no Anexo C.

Nesse mesmo texto do PROFA, Luiz Fernando Veríssimo enuncia que cabe à escrita, além da comunicação, a possibilidade de esta ser um veículo que o escritor pode utilizar também para outros fins; além disso a escrita está a serviço daquele que escreve, pois é este que dela se apropria: “...O importante é comunicar. E quando possível surpreender, iluminar, divertir, comover...” . Esse texto tinha o objetivo de incentivar e aconselhar escritores. No caso, o professor é instigado a produzir e a escrever superando seus limites e dificuldades com a escrita.

A expectativa com o uso desse texto era que ele realmente pudesse tranquilizar as professoras, para que estas pudessem sentir prazer na escrita de suas memórias. Mesmo que tivessem vivido fatos desagradáveis na sua alfabetização, o fato de poderem colocar no papel suas impressões, sem se preocuparem com a estrutura de seu texto, mas que vivessem realmente o momento, era, sem dúvida, a realização dos meus objetivos como formadora e também pesquisadora.

A identificação com esses textos foi algo que aconteceu comigo, desde a primeira leitura. Como “formadora” li o texto várias vezes, e os fragmentos aqui transcritos, neste trabalho, não deixam de ser os que me chamaram mais a atenção, como leitora.

Entendendo que, naquele momento, também eu, como formadora, estava em processo de formação, não hesitei em escrever as minhas memórias. Levou-me a isso, a busca de que as professoras vissem que eu também estava ali, como alguém que não era “quem sabia mais”, mas alguém que poderia junto com elas estudar e discutir questões referentes à alfabetização. Para mim, aquele momento foi “um momento único”, no qual cada uma de nós devia se debruçar sobre suas memórias e trabalhar, porque rememorar é trabalho, e, naquele momento, para mim, este trabalho não cabia a nenhum expectador. Era preciso senti-lo e vivenciá-lo. Eis como registrei no meu Diário de Campo:

Fiz junto com as professoras a escrita das ‘minhas memórias’, foi muito boa a atividade. Muitas professoras me surpreenderam com sua criatividade.

Li várias memórias que foram aplaudidas por todas. Percebi a satisfação nos olhos daqueles que tiveram suas memórias lidas. Escolhi enquanto “formadora” junto com as participantes do grupo, dois desses relatos para analisar a ‘concepção de educação implícita’.

Foi muito importante relembrar esses momentos, me senti no contexto de formação. Vou aprender muito com essa experiência não sou apenas formadora, faço parte desse contexto como alguém que também aprende.<sup>45</sup>

Diário de Campo 26/02/03

---

<sup>45</sup> Este fragmento consta do Caderno de Memórias do Pesquisador, onde eram feitas algumas anotações e comentários sobre os Encontros. Este Caderno acabou por constituir-se no meu Diário de Campo da presente pesquisa.

Tendo em mãos as “memórias das professoras”, a maior *curiosidade*, vista aqui no sentido da busca e da inquietação, foi a de poder ler e compreender como essas memórias pessoais foram constituídas em cada uma das professoras.

Nessa busca de diálogo e compreensão, lembrei de Fontebasso (2004), quando faz a analogia entre a memória e um rio, em razão do seu movimento e constituição:

Tal como a memória, ele sempre acompanha aquela paisagem que o circunda, mas ele nunca é o mesmo, ele sempre recebe elementos novos que somem da vista – tais como os contínuos instantes do presente que se incorporam à memória, esquecidos temporariamente ou não, mas que sempre deixam sua marca, mesmo que imperceptível ao olhar. Seu movimento é ininterrupto e, portanto, sua transformação também. (FONTEBASSO, 2004)

As memórias das professoras alfabetizadoras foram agrupadas nos dois grupos (G1 e G2) constituídos de acordo com o tempo de experiência dessas professoras.

Tendo por base os relatos das participantes duas categorias analíticas foram formuladas com a intenção de que, fundamentada nas informações coletadas, pudesse analisá-las sob a luz do referencial teórico escolhido. As categorias foram definidas como:

**a) Experiências bem-sucedidas com a leitura e a alfabetização:** Relatos que enfocam momentos marcantes da aprendizagem da leitura e escrita, que são lembrados de maneira positiva pelas professoras, destacando-se características como: tipos de leituras em tempos e espaços diferenciados; modelos de alfabetização (instrumentos e metodologias); pessoas envolvidas nesse processo e a importância das mesmas.

**b) Experiências-mal sucedidas com a leitura e a alfabetização:** Relatos que revelam, como na categoria anterior, eventos marcantes mas sentidos/ expressos como negativos em relação à leitura, à escrita e à alfabetização, nos quais se informam os tipos de leitura e espaços diferenciados; pessoas envolvidas nesse processo e instrumentos e metodologias utilizadas para alfabetização.

Das professoras do Grupo 1, isto é, aquelas com até seis anos de experiência profissional, e que, por sua idade entre 26 e 30, foram alfabetizadas entre o final da década de 70 e início dos anos 80s, registrei que pelo menos três foram alfabetizadas por meio de cartilhas. Seus relatos revelam que no período em que foram alfabetizadas era comum a aplicação de testes de leitura, famílias silábicas que deviam decorar, traçados para cobrir, isto é exercícios de escrita definidos para o período preparatório da alfabetização. Embora tenham

aprendido a leitura escolarizada com cartilhas, essas professoras não as avaliam negativamente, contrariamente às do G2 alfabetizadas em um período anterior.

As professoras do G1, conquanto, relatem algumas dificuldades parecem ter tido experiências bem-sucedidas em sua alfabetização.

Trabalhávamos com a cartilha e sempre tínhamos testes de leitura. (P1)

A-E-I-O-U...E foi assim que as descobri com traçados para cobrir e com famílias de letras a ouvir. (P5)

Me lembro da maneira como a professora trabalhava e da cartilha “brincando com as letrinhas”. [...] Tinha o hábito de estudar todos os dias para as avaliações, pois garantir uma boa nota era motivo de orgulho para mim. (P14)

Essas professoras se recordam de pessoas que foram importantes no processo escolar de sua alfabetização. Entre elas citam, na família, pai, mãe e professoras. Enunciam, ainda, algumas dificuldades em disciplinas específicas (matemática); o choro nos primeiros dias; as dificuldades materiais ou físicas. Porém, todas tiveram eventos marcantes positivos nessa alfabetização, o que levou, algumas delas a se tornarem leitoras e escritoras ou a serem despertadas para profissão de professoras.

Mãe pessoa simples, atenciosa que tinha muito prazer em me ensinar, com uma simples cartilha velha, estava sempre a me estimular, incentivar. [...] os meus 3 primeiros dias na escola, foi choro, na verdade gritos. Mas, lembro-me de uma professora carinhosa, que me pegou no colo e que apesar dos chutes, conversava comigo e tentava me acalmar.(P1)

ELEFANTE, outra para descobrir!  
Lá vem a professora com o traçado para cobrir.  
Alfabetização opressora??!  
Não!? Apenas mais uma letra para cobrir...(P5)

Me lembro com carinho da época em que comecei a freqüentar a escola. [...] tinha dificuldades com alguns conteúdos de matemática, principalmente divisão, sempre precisava da ajuda de meu pai para fazer as tarefas onde apareciam a tal conta, mas isso não me desanimava.[...] O tempo passou e o gosto pelo estudo despertou em mim a vontade de ser professora. (P14)

Entre as memórias das professoras do G1, o texto de P4 chamou-me a atenção por ser um relato no qual a professora se preocupa com o leitor explicando, já no primeiro parágrafo, a opção do título escolhido.

Lembranças: como tornei-me uma leitora nata  
e escritora nata também

Quem por ventura for ler este relato, com certeza ao ler o título já encontrará algo que considerará um erro de profundidade colossal. Ora, como alguém pode se tornar uma leitora e escritora nata, se a palavra 'NATA' em seu significado mais concreto já explica, nato é o que nasce com a pessoa, não é adquirido, ou aprendido. Pois bem, concordo com a definição em número, gênero e grau, porém a leitura e a escrita para mim hoje é algo tão essencial, estão tão impregnados em minha personalidade, no meu jeito de ser, que gosto de pensar que sempre existiram em mim, porém eu não percebia, por isso, é que eu afirmo, 'precisei perceber para tornar-me'! (P4, grifos do autor).

Ao ler as memórias de P4, lembrei-me dos diálogos que mantive com Brait (1997) e com Mikhail Bakhtin, especificamente quanto à importância da linguagem na leitura do mundo e do experienciado. A professora P4 tem essa consciência ao se preocupar com o leitor de suas memórias, como demonstra no início de suas memórias.

Essa professora fez uma das memórias mais extensas e relata não só episódios dos primeiros contatos com a leitura e escrita, como também fatos ocorridos no Magistério, ou, então, comentários sobre suas práticas leitoras atualmente. A professora relata como se sente bem podendo produzir leituras. Eis alguns fragmentos de seu texto:

No final da 2ª série, ganhei um prêmio [...] mas, não foi este livro em particular que despertou em mim, o amor à leitura, pois o livro, diga-se de passagem era bem sem-gracinha, mas com ele tomei consciência que se eu tinha capacidade de lê-lo e achá-lo um tédio, também tinha capacidade para procurar livros melhores. Portanto, aí tudo começou [...] Enfim, sou assim! Leio úteis e fúteis, depende de meu ânimo. Na minha conclusão do magistério, a minha professora predileta, entregou para todos um cartãozinho de despedida, onde se lia: 'Seja feliz! Continue assim!'. No meu ela escreveu: 'Seja feliz! Continue assim e lendo!'. Pensei, se é tão bom ler, produzir algo para ler é extasiante, sabe aquela coisa meio como laço de sangue, eu olho para o papel e digo 'É meu, tem minha personalidade ali'. Pois é comigo é assim! (P4, grifos do autor)

A relação dessa professora-participante com a leitura é a de um leitor competente que utiliza a leitura segundo suas necessidades e com autonomia. A leitura parece estar a seu serviço e tem consciência de que pode produzir leituras. Sua ação, como leitora, não é passiva mas ativa com o texto.

Nos relatos das professoras não senti que a escrita e a leitura fossem compreendidas como uma atividade cultural complexa e relevante para a inserção no coletivo. Vi sim, a princípio, a preocupação da escola na qual foram alfabetizadas com o desenvolvimento de pré-requisitos, como a habilidade motora Vygotsky (1984), com testes e

avaliações, com a premiação e a valorização das notas. No entanto, não pude deixar de registrar que essas professoras tiveram pessoas que as acompanharam em seu trajeto escolar, membros da família, como também professoras “preocupadas”, “carinhosas”, “prediletas”, “não opressoras”, “incentivadoras”.

As memórias das professoras do Grupo **G 2.1** são relatos de professoras com até dez anos de experiência, isto é, professoras que começaram a lecionar pautadas nas diretrizes do Currículo Básico do Paraná, mas mais ainda nos PCNs.

Um total de 14 professoras integrava esse subgrupo, equivalendo a quase metade das professoras participantes da pesquisa. Grande parte dessas professoras mencionam como foram alfabetizadas, descrevem a metodologia usada e atividades feitas, comentam sobre a cartilha e sobre os testes de leitura. É interessante ver como, enquanto para algumas dessas professoras a relação com a cartilha foi mágica e gratificante, para outras essa relação foi frustrada, principalmente em relação à seqüência da leitura, das lições que deviam ser seguidas de acordo com a disposição do livro, podendo o aluno ser punido por desobedecer a essa seqüência.

Os fragmentos que apresento em seguida referem-se ao uso da cartilha, à metodologia utilizada e aos tipos de atividades propostas enquanto as professoras estavam sendo alfabetizadas na escola.

[...] As primeiras tentativas, eram apenas junções de sílabas, mas para mim grandes e inesquecíveis descobertas. Essa experiência aos poucos ganhava significado. A cartilha era como um tesouro guardado com carinho, pois era um dos únicos objetos de leitura que possuía. (P2)

Entre naquela sala de aula observadora, nada me fugia ao olhar, aquelas letras pregadas na parede, aquelas sílabas soltas denominando fazer parte de uma família silábica, tudo era encantador e atraente, foi paixão a primeira vista! (P3)

Nesta escola tive momentos de muita felicidade foi lá que primeira vez visualizei meu nome, escrito em letra manuscrita em um crachá muito bem feito, foi muito gostoso ficar passando o dedo sobre meu nome e aos poucos ir conseguindo escrevê-lo de forma independente [...] (P9)

Fui alfabetizada com a cartilha Caminho Suave que em minha visão foi boa para minha atual formação. (P11)

Importante então foi receber a primeira cartilha “Caminho Suave” que cuidava com tanto carinho, e através dela fui aprendendo a ler e a escrever. (P13)

Entretanto, para as participantes (P12;P16;P21), essas recordações sobre as professoras e a cartilha, demonstram suas frustrações em relação ao trabalho desenvolvido, principalmente no que se refere à seqüência que deveria ser rigorosamente seguida, denunciando, assim, que suas professoras não levavam em conta o que já sabiam ou tinham curiosidade em saber:

Lembro-me que, quando a cartilha era entregue, não podíamos abri-la, pois era a professora quem passava abrindo na página correta. Pra mim aquilo era algo frustrante, pois a curiosidade e a vontade de ir além daquela página era muito forte, mas não permitia desobedecer a ordem da professora [...] Lembro-me das provas de leitura que ao contrário dos meus amigos, adorava. Não pela prova, mas pelo fato de que neste dia, íamos apenas para fazer a prova e eu era a primeira da lista. (P12)

Na manhã, fazia primeira série. À tarde, pré-escola só de ouvinte. À noite, estudava a cartilha e esperava para o dia seguinte. Rápido eu aprendi a ler e a escrever, o que mais me preocupava era fingir não saber. Tinha que esperar a lição à professora ensinar. E mesmo sabendo tudo o que ela iria passar, não me importava de novo ter que estudar. (P16)

Eu estava pronta aos 6 anos de idade, lendo e escrevendo a famosa Cartilha Caminho Suave, que aos poucos foi ficando monótona, cheguei a decorar aqueles textos tão sem criatividade, oferecidos na época. Numa ocasião, por conta da minha curiosidade “ela” me pegou lendo o Z da Zabumba, ficou furiosa, batendo a mão sobre o livro fazendo-o fechar. Que pena que dona ..... nunca soube que eu já conhecia a lição do Z enquanto ela estava no G de gato. (P21)

Todas essas 11 professoras do subgrupo **G 2.1** tiveram experiências bem-sucedidas na alfabetização, ainda que tenham salientado algumas dificuldades relacionadas a questões socioculturais e pessoais, não deixando, porém, de enunciar o afeto e carinho com que se recordam desse tempo de alfabetização.

No entanto, três professoras do **G2.1** deixam transparecer que o início de sua formação inicial como leitoras não foi tranquilo, tendo deixado algumas marcas que refletem em seus discursos. Como a memória é seletiva, ela não é apenas lembrança e criação, é também esquecimento. Como é o caso da P17 que apagou de sua memória esse período, um esquecimento proposital ou não; contudo muitas vezes o não-dito, o não-articulado revela, de outras formas, essas lembranças. Vejamos: Ao mesmo tempo em que essa professora diz não se lembrar de sua alfabetização, ela lembra dos castigos e do seu silêncio...

Como é difícil começar a escrever de um passado que ficou distante, não sei porque razão não consigo lembrar como aprendi a ler e a escrever, é como se isto tivesse sido apagado da minha memória, como se eu não existisse

naquele período. [...] lembro que às vezes ia para o castigo por não responder, sempre em silêncio.(P17, grifo meu)

Já P22 e a P24 lembram-se de eventos marcantes negativos e positivos, sempre ligados à figura de suas professoras, como podemos ler nos seguintes fragmentos de suas memórias:

Não tenho uma lembrança muito boa da 1ª série, me decepcionei um pouco, a professora era muito brava e exigente. [...] entrava em pânico quando a professora me chamava para ir ao quadro negro, foi um ano muito difícil. Já na 2ª série eu tinha uma professora maravilhosa, eu a amava de coração, nunca vou esquecer da Dona [...] Com a dedicação e o amor dela foi voltando aos poucos a vontade de ler, escrever e aprender. (P22)

O que eu mais me lembro que a minha professora na 1ª série era muito carinhosa e eu era requisitada para tudo que ela precisava eu me sentia 10 dentro da sala de aula e aprendi com ela escrever, ler, fazer cálculos e etc. Na 2ª série um fato que ficou marcante para mim é que minha professora só se relacionava e protegia as crianças com poder aquisitivo alto e as outras de nível médio eram um pouco deixadas de lado dentro da sala de aula. (P24)

É interessante observar que a P22 teve uma experiência negativa com sua primeira professora, a qual foi superada com a sua segunda professora. Contrariamente, a P24 teve uma experiência positiva com sua primeira professora, sendo esta abalada pelo tratamento diferenciado e discriminatório da sua segunda professora.

Como enunciado anteriormente por Kramer; Jobim e Souza (1996), o entrecruzamento de eventos e de diálogos marcam as histórias pessoais, por estabelecerem relações que se tornam presentes em todo processo de constituição dessas histórias.

Reconstruir uma identidade a partir da visita ao passado, embasada no que somos hoje como pessoas não é um exercício fácil, mas possível, segundo alguns pesquisadores (GARCIA, 2001; BREZEZINSKI, 2002). Por isso na análise das memórias das professoras do grupo G 2.1, busquei, ainda, analisar o papel que pessoas, sejam elas da família ou externas a ela, como os professores, exerceram no processo de alfabetização escolar dessas professoras e como influenciaram na construção de suas identidades e na opção profissional pelo magistério.

Como exemplo apresento o da P6 que narra suas memórias fazendo uma paródia do poema de Vinícius de Moraes “A casa”. Relata, de maneira leve e divertida, o contexto de sua escola rural, sem deixar de mencionar as limitações. No início de seu texto pode-se perceber a ironia do seu discurso, como se sua escola não “tivesse nada”, porém no

decorrer do seu texto a professora destaca alguns elementos muito importantes que envolvem principalmente a figura do professor e a dedicação deste. Vejamos:

Era uma escola  
 Muito engraçada.  
 Só tinha teto, parede e mais nada.  
 Ninguém podia cair no chão,  
 Porque o pátio era um poeirão.  
 Ninguém podia jogar água não,  
 Porque para tirar do poço era um trabalhão.  
 Ninguém queria ir ao banheiro,  
 porque o buraco é que dava medo.  
 Ninguém queria sair de lá não,  
 Embora fosse a única opção.  
Mas tudo era feito com muita dedicação,  
Pela professora que andava um trecho bom.  
E nessa escola sem recurso algum.  
Ela fazia de nós não apenas mais um. (P6, grifo meu)

Esse relato revela no seu final, a importância do desempenho do papel da professora na formação da subjetividade de seus alunos. Apesar de todas as dificuldades, esta gerava condições de escuta e diálogo, de tal nível que os alunos não se sentiam “apenas mais um”.

Com seu relato a professora me fez lembrar, enquanto pesquisadora, do início do meu exercício profissional, dos primeiros cinco anos, época na qual lecionei em escolas rurais, com essas características de infra-estrutura, nas quais os recursos eram escassos, mas os alunos estavam afetivamente ligados às suas escolas, sendo o desafio do professor o de mostrar aos alunos outras e novas possibilidades de compreender suas realidades e vivências.

Outras participantes também colocam o professor como elemento importante para o sucesso da alfabetização escolar. Apesar de alguns percalços pelos quais passaram essas professoras, assim expressam sua importância:

Sempre fui muito elogiada na escola. Não entendia de metodologias de ensino, mas posso dizer que a escola que eu estudava possuía professores comprometidos e dinâmicos. As professoras participavam do recreio junto com as crianças, os textos produzidos em sala eram publicados em jornais e os trabalhos dos alunos valorizados. Penso que os incentivos e o carinho que recebi dos meus primeiros professores me levaram mesmo depois de tanto tempo realizar o desejo de cursar uma faculdade, depois um pós e ainda almejar o mestrado que com certeza virá. (P7)

[...] ocorreu um fato que não esqueço, este fato mexe comigo até hoje, tudo aconteceu quando na 2ª série a professora resolveu levar seus alunos na biblioteca da escola, entre esses alunos, estava eu, foi maravilhosa a primeira visão da biblioteca, este passou a ser o meu lugar preferido na escola.

Durante os anos em que fiquei nesta escola minhas visitas à biblioteca, e a leitura de livros tornou-se prática freqüente e isto me ajudou muito durante minha alfabetização. (P9)

Tenho minhas professoras como ponto de apoio em minha educação. [...] Ao chegar em casa imitava o comportamento e atitudes da professora com admiração. (P11)

A primeira professora se chamava .....a qual eu nunca mais vi, mas guardo na minha memória os seus traços e seu jeito bem tranqüilo. (P13)

[...] a minha maravilhosa professora da primeira série, aquela que me ensinou as primeiras letras do alfabeto e que me fez ter gosto pela leitura. (P15)

Dona..... era séria, competente e muito comprometida com seus alunos. Sentia que ela nos amava. (P21)

Nos recortes dos relatos que apresento, em seguida, pode-se perceber que os textos dessas professoras ancoram-se em momentos recordados com sentimentos positivos de felicidade, vivenciada nesse período de alfabetização, recordando, com alegria, sua infância ou essa experiência como a mais feliz da sua vida. Ainda que sejam “flashes”, em cada transcrição grifamos o que nos levou a classificá-la como tal:

Relembrando o tempo da minha infância e criação, tenho boas memórias e recordações. (P11)

Minha infância foi maravilhosa. (P12)

Quando fui para a escola,  
Muito alegre fiquei  
Pra estudar eu dava bola,  
Que em três turmas estudei. (P16)

Durante muitas etapas da minha vida vem à tona alguns flashes do período que julgo como o mais feliz da minha trajetória, este período é o que corresponde ao início de minha alfabetização. (P9)

Tempo que lembro com saudades quando comecei a freqüentar a escola, na época Escola de Aplicação e hoje Escola Dr. Vitório Franklin. (P13)

Não obstante muitos professores tenham prazer em rememorar suas infâncias, por terem tido boas experiências nesse período, algumas participantes relatam as dificuldades pessoais pelas quais passaram em sua infância. A P7 é um exemplo. Se bem que,

tenha iniciado seu texto de maneira positiva, enfatizando a importância que, para ela, tem o aprender, no decorrer de seu relato, lembra suas dificuldades como: ter ficado órfã aos seis anos e só ir à escola aos oito, ser aluna do “caixa”<sup>46</sup>. Como não gostava de ser assim denominada, fazia artesanato para comprar o que precisava para estudar. Declara, ainda, que por não ter ajuda para a realização das tarefas escolares em casa, decidiu, desde então, não pedir ajuda a ninguém demonstrando assim o quanto era capaz de se virar sem ajuda.

A cada dia que passa aumenta a minha certeza de que o bem maior que possuo é a capacidade de aprender.

Depois de ficar órfã de pai e mãe aos 6 anos de idade, comecei a frequentar uma escola apenas aos 8 anos. Não gostava de ser aluna do “caixa” como eram chamados os alunos que os pais não podiam comprar o material, por isso fazia crochê e cintos de barbante, vendia e comprava o que precisava para estudar.

Não tive muita ajuda nas tarefas de casa e por isso decidi que não pediria ajuda a ninguém e mostraria que era capaz. (P7)

Os relatos das participantes do **G 2.2** fizeram com que elas se voltassem mais para o passado. Essas 12 professoras, com idades entre 40 e 50 anos, foram alfabetizadas na década de 60. Todas têm mais de dez anos de experiência profissional, mais pautada pelas diretrizes do Currículo Básico do Paraná do que pelos PCNs. Ou seja, essas professoras em sua trajetória profissional, viveram pelo menos duas mudanças significativas de implantação oficial de novas propostas para seu trabalho. Essas vivências interferem na busca de suas memórias? elas assinalam/ comparam sua vivência, enquanto alunas, com base nessas mudanças? Já que nosso modo de ver se fundamenta pela visão atual relembramos a partir dos olhos de hoje, é possível perceber em seus relatos ao que é que elas deram importância?

Uma das professoras do Grupo **G2.2** apresenta algumas características que a diferenciam das demais colegas do Grupo. Embora tenha mais de dez anos de experiência, seu percurso escolar é totalmente diferenciado do das demais. Na faixa etária de 31 a 35 anos, com graduação, não imaginamos, por essas informações, que ela foi alfabetizada pelo Mobral, apenas aos 17 anos de idade.

O relato da professora (P8) foi um relato que chamou muito minha atenção, já quando o fez oralmente no primeiro encontro. Segundo o Diário de Campo, esta foi uma das professoras que não entregou suas memórias. No encontro combinado, ao ser indagada do porquê, a professora disse ter ficado com vergonha de seu relato e disse da sua dificuldade em

---

<sup>46</sup> O termo utilizado “aluna do caixa” refere-se aos alunos que não tinham condições financeiras de se sustentarem na escola, requerendo do caixa escolar materiais ou outros bens necessários para a vida escolar. O “caixa” era a denominação comum atribuída ao sistema de cadastro de alunos carentes na época.

relatar, oralmente e por escrito, sua história de escolarização. Quando perguntei se me cederia o relato escrito, pois, para mim, ele era tão importante como as demais, a professora concordou, desde que eu não me importasse se ela não tivesse conseguido se expressar bem, como também ocorrera no relato oral. Passo a relatar alguns fragmentos do seu texto, no qual essa participante relata experiências negativas com a escola e o posterior abandono da mesma.

[...] Foi muito triste, pois no início eu chorava muito, não queria ficar na escola. Não me lembro da professora, logo em seguida eu e a minha família mudamos para São Paulo. Então ficou difícil, pois o ensino era totalmente diferente e eu não conseguia acompanhar a turma.

Da professora de São Paulo me lembro muito bem, seu nome era [...], lembro também da sua fisionomia e de sua voz.

Ela brigava e gritava tanto que eu morria de medo até de respirar, chegou a bater em meu braço com a régua. Meus pais muito simples achavam que o estudo não era importante.

Atenderam ao meu pedido de não voltar mais ao ‘Colégio [...]’.

Voltamos para [...] depois de algum tempo, na escola retornei quando estava com 17 anos no Ensino para Jovens e Adultos “Mobral”.

Então...

Hoje, acho que poderia ter enfrentado qualquer obstáculo, pois sinto na pele a falta que me fez.

‘Há se eu pudesse voltar no tempo...’.(P8, grifo meu)

No seu relato, as marcas de suas professoras são negativas. Enquanto da primeira professora nem se lembra, se bem que cite essa experiência como “muito triste”; da segunda recorda o comportamento inapropriado e dos medos que sentia: “tinha medo até de respirar”. Aqui o lembrar esteve associado a lembranças negativas desse tempo, e a necessidade de outras escolhas, além da vontade de ter superado esses obstáculos e quem sabe a de se fazer ouvir e ter sua voz (FREIRE, 1992,1997). No Diário de Campo, havia anotado o seguinte sobre o relato oral dessa professora:

O relato de (P8) foi um relato comovente, principalmente quando esta dizia que muitas vezes suas amigas não sabiam que ela não sabia ler. Pensei nas muitas pessoas que pelos mais diversos motivos e razões “fingem saber ler”, para não se sentirem rejeitadas no grupo e na sociedade.

Diário de Campo

Quanto à forma, 29 relatos escritos configuram-se como textos narrativos ou literários mas sempre elaborados na 1ª pessoa do singular. Apenas uma professora-participante escreveu suas memórias utilizando a terceira pessoa do singular, sendo essa uma professora do G2.2.

O relato dessa professora (P26), pareceu-me de alguém que procura se distanciar de suas experiências, e, para tanto usa como artifício uma personagem: “a menina loirinha de olhos azuis”. Somente assume a primeira pessoa no último parágrafo de seu texto. Intitulou seu relato como: “Fatalidade”. Expressa o quanto pessoalmente procura “apagar” de sua memória o que aconteceu nesse período, por lembrar-se do quanto lutou para vencer “o fantasma da 1ª série”. O texto, em sua íntegra, é o seguinte:

#### Fatalidade

Depois de um longo período de repouso, para se restabelecer de várias enfermidades, a menina loirinha de olhos azuis, estava ansiosa para voltar à escola. Finalmente, chegou o tão esperado dia, na companhia de sua irmã mais velha ela é levada até a sala de aula, onde deveria ser um lugar de alegria, se tornou triste, depois de alguns minutos.

A menina que, contava cada minuto de sua vida para retornar à escola, foi brutalmente recebida pela professora, tudo parecia rodar, um mal estar tomou conta dela, e isto foi o bastante para prejudicar por muito tempo a carreira de uma menina que, sempre ouvia de seus pais: -O estudo é a coisa mais importante que, uma pessoa possa ter na vida.

Esta menina, lutou muito para vencer sua carreira de estudante, pois ao seu lado sempre estava o fantasma da 1ª série.

Como citei acima que, meus pais sempre me incentivaram a estudar, isso deu-me coragem, ânimo para continuar e acreditar que, o que aconteceu foi uma fatalidade e poderia ser apagado da minha vida. (P26, grifo meu)

Assim como a participante P8 e outras, a P26 também teve uma experiência mal-sucedida no início de sua escolarização o que pode ser indício de que as condições de ensino na época não atribuíam importância às questões de relacionamento entre professores e alunos.

Neste subgrupo (G2.2), o relato da P10 aponta também para algumas dificuldades em relação à sua primeira professora, as quais foram superadas dada a vivência com outras professoras, que com afeto marcam sua trajetória escolar.

Durante aquele ano de alfabetização, muitas coisas tristes e que me traumatizaram aconteceram, foram dias que pareciam não passar, mas passou e a partir daí começou uma outra fase que compensou tudo de ruim que eu passei. [...] O tempo passou, hoje, sou eu a professora, não consigo esquecer-me da dor, do medo, da humilhação, do constrangimento que a minha alfabetizadora causou, mas levarei por toda a minha vida a alegria, a dedicação com que as outras professoras me conduziram até a 4ª série, que com certeza foram exemplo para minha escolha profissional. Lembro-me com carinho delas. (P10, grifos meus)

O relato da P23 registra como era “normal” na sala de aula a intimidação na hora de “tomar as lições e tarefas”.

[...] e ela por sua vez me mostra uma régua enorme de madeira com as cores verde e vermelha, que queria dizer “certo e errado”, me pede para repetir, mas meu amigo que sentava atrás me puxa o cabelo e diz: “não é 3, e sim a letra E”, corrijo a minha falha e lembro-me do restante das letras.[...] Hoje agradeço a ela, pois com muito esforço fez com que eu gostasse da escola e de ler. [...] Não tenho mágoas dela pelo que ela fazia, mas orgulho de poder dizer: Muito obrigada, você me ensinou a ser gente.(P23)

A P27 recorda eventos que se referem à distância social entre sua família e as dos demais alunos. Embora gostasse da escola, relata algumas situações humilhantes que vivenciou, relacionadas à situação de ser uma aluna simples da zona rural, estudando num colégio particular com alunos de outro nível social.

Estudei no Colégio.... que eu achava o máximo. Morria de medo do olhar fixo dos santos; de cair lá de cima das janelas; das roupas das irmãs; das humilhações das roupas sujas e sapato com barro que éramos obrigadas a tirar e levar chinelinho e das crianças que não brincavam com a gente por sermos do sítio. Muitas são as lembranças, mas nada de mágoas, só aprendi mais cedo a divisão das “classes sociais” e “cada macaco no seu galho”. (P27)

Apesar de todas as dificuldades, ao lermos em posição de escuta, essas memórias das professoras-participantes, tanto daquelas que sentiram dificuldades em se lembrar, como daquelas que lembraram as dificuldades pelas quais passaram em seus momentos de alfabetização inicial, o fato é que a realização, por escrito, desse relato possibilitou a cada professora-participante um encontro e reencontro consigo mesma, possivelmente de construção e reconstrução a partir de “centelhas, ruínas e fragmentos” (BOSI, 1979), do que já passaram, podendo, a meu ver, ser essa experiência, propiciada pela pesquisa, usada como condição para lutarem contra outras dificuldades, suas ou as de outros.

Tendo feito um quadro do período da alfabetização inicial das professoras-participantes a partir de seus relatos sob o formato de memórias, apresento, em seguida, as Práticas Leitoras dessas professoras, tendo por base suas respostas ao Questionário.

Pelas informações obtidas mediante o questionário, quanto às Práticas Leitoras das professoras, pude identificar as seguintes situações: a) as professoras que gostam e as que não gostam muito de ler; b) a frequência com que realizam suas leituras; c) as

finalidades mais comuns de suas leituras; d) os tipos de suportes que costumam utilizar; e) se adquirem materiais de leitura, quais, com que frequência e razões.

A tabela 3 indica que todas professoras gostam de ler. Entretanto 43,7% quantificam esse gosto, como “não muito”. A questão do questionário solicitava que, no enunciado: “Posso afirmar que sou uma pessoa que gosta de ler”, optassem por uma das alternativas (SIM/ NÃO/ NÃO MUITO) e que comentassem sua resposta.

Tabela 3: Gosto por leitura: auto-avaliação das participantes (N=30).

Gostam de ler	Gostam de ler “porém não muito”
<b>56,7%</b>	<b>43,3%</b>

De modo geral, as professoras-participantes vêem-se como pessoas que gostam de ler (56,7%). Essas professoras, em seus comentários, destacam várias razões para o fato: a existência do hábito de ler; o interesse; a necessidade de informação; o prazer proporcionado pela leitura; e a necessidade acadêmica e profissional.

Essas participantes informam, ainda, o tipo de leitura que fazem com maior frequência e quais as suas preferências. Duas professoras mencionam a leitura virtual, (P5; P17) e uma professora indica a quantidade de livros que costuma ler mensalmente (P30). Outra (P29) relata que o gosto pela leitura foi gerado na família e é hoje uma maneira de acalmá-la. Apenas uma professora (P22), embora tenha assinalado que gosta de ler, não justificou sua resposta.

As professoras-participantes que indicaram gostar de ler, porém “não muito” (43,3%), dão como razões para essa auto-avaliação: a leitura na escola e na infância não ter sido trabalhada como hábito e incentivo (P11); a falta de tempo do dia-a-dia (P13); o ter de realizar leitura mais por necessidade do que por outra razão (P28).

Para análise dessas justificativas, tanto das professoras-participantes que dizem gostar de ler, como daquelas que dizem gostar, porém “não muito”, categorizamos seus enunciados em cinco categorias as quais foram formuladas inferencialmente, a partir dos sentidos que identificamos nos relatos escritos. Os sentidos dos dizeres, com frequência iguais ou inferiores a 15 % e que não podiam ser compreendidos nas categorias definidas, foram agrupados como *Outros*.

**Categoria 1: *Leitura para atender necessidades.*** Esta categoria reuniu os dizeres nos quais foram enfatizados interesses específicos para a leitura, ou seja, relacionados a fins ou a necessidades acadêmicas, profissionais ou mesmo pessoais. Ex. “Gosto de ler principalmente assuntos relacionados ao meu trabalho.” (P3)

**Categoria 2: *Leitura por prazer.*** Nesta categoria foram agrupados os dizeres que destacam como razão o prazer produzido pela leitura. Ex. “... ler para mim é realmente uma forma de lazer.” (P4)

**Categoria 3: *Experiências anteriores com a leitura.*** Foram agrupados os dizeres que evocam experiências positivas e negativas com a leitura, relativas à escola e à infância. Ex. “Tenho *aversão* quando sou *cobrada* para uma leitura; acredito que isso ocorra devido à cobrança que sempre existiu na minha vida acadêmica.” (P 16, grifo do autor)

**Categoria 4: *Falta de tempo para ler.*** Nesta categoria, foram agrupadas as razões das professoras que, embora afirmassem “gostar de ler”, relataram dificuldades de encontrar tempo para se dedicarem à leitura. Ex. “O único momento que tenho para ler com mais calma e atenção, é na escola, e ainda não dá para manter esta prática com tanta frequência.” (P10)

**Categoria 5: *Outros.*** Nesta categoria identificamos as razões das professoras que não estão incluídas nas categorias anteriores e as que se incluem com índice menor de 15%: Ex: Gosto de ler todo tipo de leitura mais ou menos 3 livros por mês. (P30)

Apenas uma participante (P22) não justificou porque gosta de ler. O fato da professora não ter justificado sua opção, pode ser indício de experiências conflitivas com a leitura. Foi na releitura de suas memórias que verifiquei como plausível essa hipótese. Essa professora lembra eventos marcantes de seus primeiros contatos escolares com a leitura e escrita relacionados às práticas das professoras, como pode ser identificado no seguinte texto:

Não tenho uma lembrança muito boa da 1ª série, me decepcionei um pouco, **a professora era muito brava e exigente.** Lembro-me claramente que eu não conseguia fazer o número 4, eu fazia ..... e **a professora batia o apagador na minha cabeça e me chamava de burra. Isso não só me desestimulou a escrever e ler** mas também a ir à escola, eu chorava muito dizendo que não queria ir, minha mãe precisava pegar a régua de costureira e ainda entrava em pânico quando a professora me chamava para ir ao quadro negro, foi um ano muito difícil.

**Já na 2ª série eu tinha uma professora maravilhosa,** eu a amava de coração, nunca vou me esquecer da Dona ..... **Com a dedicação e o amor** dela foi voltando aos poucos a vontade de ler, escrever e aprender. Nesse ano minha mãe já não precisava pegar a régua e eu fui uma aluna muito interessada e **foi nesse ano que comecei realmente a tomar gosto pela escrita e leitura.** (P22, grifo meu)

Como vemos, a não apresentação de justificativa por parte dessa professora àquela questão, pode estar associada a vivências marcantes e conflitivas no início de sua formação escolar, como leitora. No entanto, parece, por seu relato, que a experiência negativa vivenciada na 1ª série foi superada na série seguinte, diante das práticas pedagógicas de outra professora. O Quadro 4 sintetiza a distribuição das razões apresentadas pelas professoras por categoria.

Categorias		Razões					
		1. Atender as necessidades	2. Por hábito e prazer	3. Experiências anteriores com a leitura		4. Falta de tempo para ler	5. Outros
Professoras-participantes (n=30)	gostam de ler (n=17)	P3;P5;P9; P12;P17; P18;P20; P23	P4;P6; P21;P27	positivas P16	negativas P29		P25; P30
	gostam de ler porém “não muito” (n=13)	P2;P14;P15; P19;P28		P11	P1 P8	P7; P10; P13	P24; P26

Quadro 4: Distribuição das professoras-participantes quanto às razões elencadas para gostarem de ler.\* Uma professora (P22) não justificou sua opção.

Das 14 professoras que tiveram os fragmentos de suas respostas agrupados na Categoria 1: *Leitura para atender necessidades*, as que indicaram gostar de ler foram: (P3,P5,P9,P12,P17,P18,P20,P23,P27), já cinco professoras (P2,P14,P15,P19,P28) enunciaram gostarem de ler porém “não muito”.

Para algumas dessas 14 participantes o gosto pela leitura associa-se seja à resolução de necessidades seja profissionais (P3,P5,P12), seja acadêmicas (P9). Ou ainda, como no caso da P27, a qual informou que além de ler para fins profissionais, lê também para outras finalidades, as quais não enuncia, porém as define como produto de um *hábito*. Neste caso, relembro Chartier (2001), quando alerta que esse hábito pode ser analisado sob dois pontos de vista: um no qual a leitura passa a ser uma prática freqüente adquirindo um sentido banal da idéia de leitura; e o outro no qual a leitura tem um sentido mais particular, o da interiorização expressa por meio de suas maneiras de classificar, falar e atuar.

Documento, a seguir, o exposto com os recortes das razões apresentadas pelas professoras-participantes, por categoria. Categoria 1- leitura para atender necessidades:

Gosto de ler principalmente assuntos relacionados ao meu trabalho.(P3)

Me interessa por diversos gêneros textuais e constantemente leio livros na área de língua portuguesa, além de ler revistas, jornais e buscar leituras via Internet. (P5)

Gosto muito de ler principalmente assuntos relacionados à minha área de atuação. (P 12)

No momento tenho lido bastante textos, artigos, partes de livros por causa do curso de Graduação que estou fazendo mas gosto muito de ler jornais, revistas e livros variados, gibis. (P 9)

Tenho o hábito de leitura mesmo quando não é voltada a preparação das aulas. (P27)

Duas professoras (P17, P18) enunciam que o interesse momentâneo regula a escolha de textos:

Gosto de ler assuntos variados, não só da minha área, se o assunto me interessa eu leio, procuro ler revistas, jornais, informativos e novidades na internet. (P 17, grifo meu)

Gosto de ler, mas não de tudo, somente o que me interessa no momento. (P18, grifo meu)

P20 e a P23 informam que gostam de ler, porque a leitura lhes permite estar informadas. Eis fragmentos de suas respostas:

Sempre procuro estar em contato com a realidade e sendo professora temos que estar informadas diariamente. (P20)

Gosto de ficar informada. (P23)

Das cinco professoras que afirmaram gostar de ler, porém “não muito”, a leitura, quando realizada é para atender a necessidades, profissionais ou pessoais. Por exemplo, a P28 que exercia a função de diretora ressalta que é necessário estar informada e atualizada, seja para trabalhar um assunto em sala de aula, seja para o exercício de outras funções na escola.

O fato é que essas cinco professoras (P2;P14;P15;P19;P28) lêem por necessidade e não informam porque não gostam muito de ler. Apenas (P28) indica que sempre é interrompida não podendo terminar sua leitura.

Será que, se não tivessem necessidade, estas e as demais professoras que informam essa razão também leriam? O que impele essas professoras especificamente para a leitura? A leitura por obrigação de ofício?

Tais questões surgiram dos fragmentos, que apresento a seguir. Os grifos são meus:

Leio por necessidade, para me manter informada e principalmente atualizada. Leio mais sobre educação ex: Revista Nova Escola.(P2)

Procuo ler assuntos relacionados ao que vou trabalhar em sala.(P14)

Leio o necessário.(P15)

Às vezes leio revistas e jornais a procura de alguma matéria interessante, e também leio coisas relacionadas ao assunto que vou trabalhar em sala de aula.(P19)

Leio o necessário para a função que exerço, pois os afazeres do dia a dia tomam a maior parte do meu tempo e quando inicio uma leitura sempre sou interrompida para resolver outras questões.(P28)

Algumas razões como as apresentadas por quatro professoras (P4,P6,P21,P29), que informaram gostar de ler, permitiram que as incluíssemos na Categoria 2: *Leitura por prazer*. Eis fragmentos de suas respostas que me orientaram a fazê-lo:

Eu adoro ler, sempre tive o hábito de ler e ler para mim é realmente uma forma de lazer.(P4, grifo meu)

Gosto de ler, posso com a leitura me informar, me emocionar, viajar aprender, rir, enfim... eu gosto...(P21, lacunas do prof.)

Gosto de ler de tudo um pouco de anúncios e jornal passando por revistas da área e livros diversos. Quando não tenho nada novo para ler começo a reler o que tenho em casa.(P6)

As razões agrupadas na Categoria 3: *Experiências anteriores com a leitura* revelam a consciência das professoras sobre seus percursos como leitoras, ou seja, são expressamente declaradas por essas professoras as experiências, positivas ou não, com a leitura. No entanto, algumas delas têm consciência de que devem superar essas carências ou mesmo traumas e enunciam isso em seus textos.

Os fragmentos que selecionei para documentar essa minha interpretação são de três professoras (P1; P8; P11) que informam que gostam de ler, porém “não muito”. No caso da P11, embora não tenha tido uma experiência negativa na sua infância, relata o fato de não ter recebido incentivo para a leitura, quando criança. Já a P1 e a P8 relatam experiências

negativas na infância, associadas ao tempo em que aprenderam a ler e a escrever. No entanto, duas professoras a P16 e a P29, que gostam de ler, tiveram experiências diferenciadas: a P16 conquanto tenha tido algumas experiências negativas relacionadas à leitura, quando aluna, e exponha em sua fala a “aversão” à escola, declara seu gosto pela leitura, ao passo que a P29 registra que desde a sua infância o gosto pela leitura foi sendo construído de modo prazeroso e revela ter tido boas experiências com a leitura na infância. Eis os fragmentos dos seus textos:

Confesso que não gosto muito de ler, pois não fui trabalhada nesse sentido, a leitura muitas vezes era imposta e em seguida respondia enormes questionários. Hoje venho buscando sanar isso.(P1, grifo meu)

Leio o necessário infelizmente, gostaria de gostar, mas não fui trabalhada. Pelo contrário..(P8, grifo meu).

Porque não tive o hábito e incentivo na minha infância para fazê-lo, mas acho de extrema importância para adquirirmos conhecimento tenho procurado melhorar, pois, é através da leitura que posso melhorar na minha formação.(P11, grifo meu)

Gosto de ler diversos assuntos mas somente de meu interesse. Tenho aversão quando sou “cobrada” para uma leitura; acredito que isso ocorra devido à cobrança que sempre existiu na minha vida acadêmica.(P16, grifo meu)

Sempre gostei muito de ler, a leitura foi me passada desde pequena de uma forma muito gostosa, principalmente histórias infantis, além de a leitura me acalmar muito. (P29, grifo meu)

Três das professoras que assinalaram que gostam de ler, porém “não muito”, apontam como razão para isso, a falta de tempo. Por conseguinte, suas respostas foram classificadas na Categoria 4: *Falta de tempo para ler*. Uma delas justifica esse fato e informa que procura fazer suas leituras nas férias, e outra indica que a falta de tempo é a causa pela qual ela faz apenas as leituras necessárias. Eis alguns desses fragmentos:

Não tenho muito tempo para leitura, gosto de “aproveitar” bem a leitura. Durante as férias costumo ler bastante. (P7)

O único momento que tenho para ler com mais calma e atenção é na escola, e ainda não dá para manter essa prática com tanta frequência.(P10)

Talvez seja pela falta de tempo a gente acaba deixando de lado, a leitura, acabamos lendo só o necessário. (P13)

As demais razões na Categoria 5: *Outros*, foram apresentadas por duas professoras (P24;P26). Essas professoras afirmam gostar de ler, porém “não muito”. Parece

que para algumas o gostar de ler está associado à quantidade ou à variedade dos textos. Outras duas participantes (P25;P30) não informam porque gostam de ler, apenas informam que lêem materiais diversos; apreciam diversos tipos de leitura e destacam a quantidade de livros que lêem.

Gosto de ler, mas ultimamente estou lendo pouco. (P24, grifo meu)

Não gosto de ler todos os tipos de leitura. (P26)

Gosto muito de ler livros e jornais, fazer palavras cruzadas. (P25, grifo meu)

Gosto de ler todo tipo de leitura mais ou menos 3 livros por mês. (P30, grifo meu)

Chama a atenção o fato de uma dessas professoras informar que entre suas leituras preferidas estão as “palavras cruzadas”. O fato da professora nomear essa atividade como leitura nos leva a supor que para ela a leitura é um processo interativo.

Ao ler essa série de razões apontadas por 29/30 professoras-participantes, algumas questões foram sendo levantadas: De fato, todas gostam de ler, como se pode ver na tabela 3. A situação e o instrumento utilizado para coleta dessa informação não estariam camuflando ou mesmo impedindo que as professoras informassem que “não gostam de ler”? Informar isso para a pesquisa, na qual a pesquisadora assumia a função de formadora no PROFA “combinaria” com a função docente de ensinar a ler e a escrever?

Quando foi proposta no Questionário (Apêndice B) a possibilidade da resposta: *gosto de ler porém não muito*, o objetivo era deixar a professora livre para assumir que a leitura não era uma de suas atividades prediletas. Como já informado, 13 professoras, (43,33%) assim se posicionaram.

Em relação aos Grupos que constituí G1 e G2 (G2.1 e G2.2) pude registrar o que se segue:

As professoras participantes (n=4) que constituíram o **Grupo 1**, ou seja, o daquelas que tinham no máximo seis anos de experiência, e estiveram mais tempo sob influência dos PCNs em sua trajetória docente, afirmam que leituras mais ou menos intensas e afazeres docentes, seguem juntos e são motivo de prazer e, ao mesmo tempo, dificuldades devido à história anterior. Duas dessas professoras assinalaram gostar de ler (P4;P5) e as demais (P1;P14) “não muito”.

No **Grupo 2**, constituído por professoras com mais de sete anos de experiência docente (n=26), as respostas permitiram as seguintes interpretações:

Das professoras (n=14) com até dez anos de experiência (**G2.1**), isto é, que com uma experiência maior no seguimento dos PCNs do que no CB, oito (P3;P6;P9;P12;P16;P17;P21;P22) afirmaram gostar de ler e seis (P2;P7;P11;P13;P15;P24) informaram porém “não muito”.

Das professoras (n=12) com mais de dez anos de experiência, (**G2.2**), portanto com experiência maior no Currículo Básico do que nos PCNs, sete (P18;P20;P23;P25;P27;P28;P30) gostam de ler e cinco (P8;P10;P19;P26;P28) “não muito”.

Conclui-se, pela análise dessas respostas, que o gosto por leitura parece não estar relacionado à experiência profissional: entre as professoras iniciantes e entre aquelas que estão perto da aposentadoria, há as que gostam de ler e aquelas que “não gostam muito”. Das 18 professoras que têm de seis até 10 anos de experiência, dez afirmam gostar de ler, ao passo que, oito tem restrições à leitura. Das sete professoras que estão de 11 a 20 anos no magistério, quatro “não gostam muito” de ler e das cinco professoras que têm mais de 21 anos de experiência, apenas uma informou não gostar muito.

Estamos a todo tempo expostos a materiais que podem ser lidos, seja de marcas lingüísticas seja de outras linguagens. Diversas leituras são realizadas no dia-a-dia, independentemente dos suportes e tipos de linguagens. Contudo as professoras, de maneira geral, enunciam como materiais de suas leituras os reconhecidos socialmente como livros, jornais e revistas (sempre assuntos relacionados ao universo acadêmico ou a leituras informativas). Seriam estes os textos que aprenderam como socialmente legitimados?

Temos nos períodos nos quais as professoras-participantes foram alfabetizadas - décadas de 60; 70 e 80 - comentários sobre experiências de leitura ao longo de suas infâncias. Algumas recordam sua infância de maneira positiva como, por exemplo, a P29 que foi alfabetizada no início dos anos 60s, outras denunciam lacunas em sua formação como leitoras, por exemplo, a P1; a P8; a P11; e a P16 no início da década de 80 e respectivamente nos meados dos anos 70s.

Concluir que os professores gostam ou não de ler não parece ser contribuição para a formação de um professor leitor, nem de quem se dispuser a formar novos leitores. As razões apontadas pelas professoras-participantes sinalizam para a importância das experiências com leitura vivenciadas na infância e na escola. A importância da experiência escolar com leitura deve-se às condições socioculturais vivenciadas desde a infância por essas professoras, o que é comum à maioria da população brasileira.

Se a maioria dos professores diz gostar de ler, qual a frequência de suas leituras?

A questão B2 do questionário: “Leio... (sempre; algumas vezes; freqüentemente; raramente; nunca),” solicitava justificativa.

Um pouco mais da metade 16/30 das professoras-participantes, auto-identificaram-se como leitoras freqüentes: sempre o fazem (43,33%) ou freqüentemente (9,99%). No entanto, 43,33%, ou seja, 13/30 revela ler algumas vezes e uma participante informou que lê raramente (P24).

Quatro professoras não justificaram sua resposta: a P17 lê sempre; a P1 e a P19 lêem algumas vezes e a P23 lê freqüentemente.

O fato das professoras não terem justificado sua opção, levou-me a buscar em suas memórias algo que me pudesse dar pistas para essa falta de justificativa.

Ao remeter-me às memórias das professoras participantes, procurei entender melhor as lacunas deixadas pelas professoras ao responderem parte das questões do questionário, entendendo que essas lacunas são também “ditos”, que, embora não expressos naquela situação, constituem parte das redes de experiências dessas professoras.

No caso da P1 e da P19, não foi possível identificar eventos que pudessem relacionar-se com a falta de justificativa. A P1, apesar de alguns episódios negativos relata: “[...] só tenho lembranças agradáveis dos professores, colegas e da própria escola” e a P19, lembra com saudades da época de sua alfabetização “memórias de um tempo que não volta mais”.

No entanto, pude ler e sentir nas memórias da P17, que informou ter o hábito de ler, a dificuldade de recordar-se desse passado “[...] não sei porque razão não consigo lembrar como aprendi a ler e a escrever, é como se isto tivesse sido apagado da minha memória, como se eu não tivesse existido naquele período” (P17). Em outro fragmento de seu texto declara:

[...] Sei que não fiz a pré-escola, entrei já na 1ª série, como tive dificuldades... a isso eu consigo lembrar, não conseguia entender o que elas<sup>47</sup> diziam, o que elas ensinavam, muito menos o que se passava ao meu redor, guardava dentro de mim um silêncio enorme, nunca respondia as perguntas que elas me faziam, lembro que às vezes ia para o castigo por não responder, sempre em silêncio.

Estudei nesse colégio a 1ª e a 2ª série, não consigo me lembrar em que momento comecei a ler, talvez por ter mudado de cidade e colégio, da minha 3ª e 4ª série não consigo lembrar absolutamente nada. (P17, grifo meu)

---

<sup>47</sup> Elas, irmãs/freiras professoras do colégio onde estudou.

Um professor ou professora está sempre ou frequentemente rodeado de materiais de leitura. A leitura parece ser o que é em outras profissões a “ferramenta”, ela é a ferramenta do professor, seja para desempenhar suas práticas educativas, como preparar uma aula, seja para propor, explicar ou corrigir uma atividade, seja para realizar outras atividades profissionais ou de formação acadêmica seja por lazer. O fato é que de um modo ou de outro a leitura faz-se presente no cotidiano do professor.

Dentre as várias razões apresentadas pelas professoras, ao se auto-identificarem como leitoras que lêem “sempre”, estão: a leitura para atender necessidades acadêmicas; profissionais ou pessoais. Por Ex: “Minha faculdade exige muita leitura.” (P12) ou “A minha profissão exige e eu sempre gostei.” (P25), “Leio algo todas as noites, é um *vício* chego a pegar a bíblia e ficar folheando e procurando algo que seja interessante de ler ”(P6); “Quando preparo conteúdo das aulas, mas também revistas e livros de romance.” (P27), ou ainda no seguinte fragmento “Sempre tenho algum livro ou artigo para ler. Quando termino uma leitura começo outra a seguir, ou leio até dois textos simultaneamente. Leio sempre no final da tarde ou à noite”. (P16).

Diferenças marcantes podem ser identificadas quanto aos motivos elencados nessa auto-avaliação/ identificação: uma razão é ler, porque a faculdade ou a profissão exige (P12), outra é ler, porque gosta (P25) ou mesmo porque tornou-se um “hábito” ou um “vício” (P6; P16).

Outras professoras-participantes informam sobre suas razões ou objetivos de suas leituras: a informação e a atualização: “Gosto de estar me atualizando e, dependendo do assunto, me informando.” (P3); “Leio para preencher o tempo, para adquirir conhecimentos, etc...” (P30), grifos meus.

Para outras professoras-participantes o importante foi informar que lêem muito e suas fontes são variadas: científicas; pedagógicas; literatura ou de suportes informativos gerais, como jornais, revistas e até mesmo uma embalagem,. Eis alguns desses fragmentos entre as razões apresentadas:

Leio constantemente ‘tudo’: livros, artigos, revistas, jornais e etc... (P4, destaque da participante)

Como disse anteriormente leio bastante os mais variados textos. (P9)

Gosto de ler tudo o que está a meu alcance até o rótulo da lata de achocolatado do café da manhã... (P21, grifo meu)

Pois além de ler livros na área que me especializei, também gosto de leituras mais pedagógicas (livros voltados para formação do professor); e como já disse realizo outras leituras mais rápidas.(revistas, jornais...) (P5, destaques da participante).

O enunciado da P29, além de sinalizar para a questão da falta de tempo, é indício de que ela procura aproveitar as brechas entre suas atividades para ler, considerando isso um ganho “Sempre que tenho um tempinho, ganho ele com a leitura.” (P29). Esta é a mesma professora que lembra as leituras de sua infância de modo positivo.

Um número expressivo de professoras-participantes (43,33%) identificaram-se como leitoras ocasionais. As justificativas que apresentaram foram as seguintes: por necessidade e curiosidade; por exigência do cargo que ocupam; por razões específicas profissionais; por precisarem estar sempre atualizadas e informadas. Algumas argumentam que isso assim ocorre por falta de tempo (P10;P22;P28).

Percebe-se, que as professoras que relataram lerem “sempre” e as que lêem “algumas vezes”, o fazem para atender necessidades acadêmicas; profissionais ou pessoais: “Normalmente leio por necessidade.” (P7); “Leio quando tenho necessidade de saber algo que precisa ou por curiosidade.” (P8); “Eu gostaria até de ler mais, mas acabo lendo só o necessário para o trabalho, leituras relacionadas à profissão.” (P13); “Procuro ler a revista mensal Nova Escola, leio algumas reportagens.” (P14); “Leio sempre que dá, quando vejo que me interessa e por não ser formada na disciplina de Artes, na medida do possível busco informações para ficar por dentro da área.” (P15). “A leitura faz parte do meu trabalho e da minha vida” (P20), “Não tenho como hábito ler todos os dias, mas leio sempre que possível.” (P2).

As razões apresentadas pelas professoras que lêem “algumas vezes”, diferentemente das enunciadas por aquelas que lêem “sempre”, centram-se principalmente na falta de tempo e na leitura sobre temas profissionais.

Leituras realizadas para a obtenção de informações e para atualização foram indicadas por algumas dessas professoras-participantes, independentemente da função que exercem na escola: “No cargo que ocupo, tenho que estar atualizada para poder ajudar e auxiliar as professoras. Tenho alguns temas que me chama mais a atenção como: relação à aprendizagem e ensino.” (P11); “Quando é um desafio, quando a temática me interessa.” (P18); “Procuro fazer leitura de assuntos que me interessa para o dia / dia ‘me informar’.” (P26, destaques da participante).

Diferentemente das professoras que lêem “sempre”, essas professoras não lêem para preencher o tempo, ou porque gostam de ler. Suas razões apontam para outros fatores: exigências profissionais e interesses específicos do dia-a-dia.

A falta de tempo informada pela professora P29 que lê “algumas vezes”, também foi lembrada por participantes que assinalaram ler “freqüentemente”. Em suas respostas justificam: “O único momento que tenho para ler com mais calma e atenção é na escola, e ainda não dá para manter essa prática com tanta freqüência” (P10) e “Gostaria até de ler mais, falta-me tempo.” (P22). Ambas têm em torno de 35 anos. A primeira professora exercia na escola a função de supervisora e 16 anos de exercício profissional, como docente enquanto a outra exercia regência de classe e havia completado 10 anos de exercício profissional. As duas são casadas e têm filhos. Enquanto a P10 concluiu seu curso de especialização, a P22 dispõe de formação profissional no Ensino Médio, em Magistério.

Das professoras que afirmam ler “freqüentemente”, a P23 não justificou sua resposta. As justificativas apresentadas pelas demais são: “A leitura faz parte do meu trabalho e da minha vida” (P20), “Procuro fazer leitura de assuntos que me interessa para o dia/ dia, *me informar*” (P26). Essas três professoras (P20;P23;P26) pertencem ao **G2.2**; cada uma delas tem mais de 20 anos de experiência no magistério. P23 é graduada, em Letras e P20 e P26 possuem especialização.

Apenas uma professora (P24), identificou-se como leitora não assídua, lê “raramente” e justifica: “Este ano estou muito desestimulada.”. Ao mencionar um espaço/tempo específico “este ano” não propício para ler revela por outro lado ter tido espaços/tempos mais apropriados para a leitura. Em suas memórias, deixa transparecer uma baixa auto-estima, que revela uma certa insatisfação com sua timidez, a qual parece-lhe estar atrapalhando seu fazer pessoal e profissional: “Sempre considerei-me uma aluna média nunca fui nota 10, pois a minha timidez até neste ponto atrapalha a minha vida” (P24, grifo meu).

Como já enunciou Batista (1998), a partir dos resultados de sua pesquisa a representação social da leitura docente é a de que “Os professores são *não leitores*”. Isso se conclui dos discursos daqueles envolvidos na formação inicial e continuada, conclui-se também da imprensa e das editoras de livros didáticos. No entanto, Batista (1998) afirma que seus resultados “não autorizam a representação dos docentes como não-leitores, mas como leitores que as condições bem determinadas de formação para a leitura, tendem a desenvolver, modos específicos de ler e de se relacionar com o impresso e a cultura que os envolvem” (p.27).

De modo geral, as justificativas quanto à frequência das práticas leitoras, das professoras-participantes da presente pesquisa, coincidem com os resultados obtidos pela análise de situações geradas por outras questões do Questionário utilizado. As necessidades acadêmicas e profissionais são aquelas que movem essas professoras a ler a estarem informadas e atualizadas, porquanto elas vêem a leitura mais como obrigação e não com prazer.

Por outro lado, 13/30 das professoras-participantes, que responderam ler “sempre”, revelam em seus dizeres o gosto pela leitura, seja pela variedade de suportes e estilos seja por necessidades relacionadas ao exercício profissional e acadêmico. No entanto, algumas destas, apesar das exigências de seus cotidianos, encontram tempo e espaço para realizar outras leituras, como romances e a bíblia.

Outras 13/30 das participantes que assinalaram “algumas vezes”, para avaliar a frequência de suas leituras, em suas justificativas indicam que o fazem principalmente por necessidades profissionais e não lêem mais frequentemente devido à falta de tempo, de hábito.

Apenas 3/30 das participantes avaliam-se como leitoras “frequentes”. Uma delas diz que lê com frequência por força da função que exerce, outra porém, indica a falta de tempo como razão para não ler o necessário. Uma delas não justificou sua resposta.

Apenas uma participante diz ler “raramente” e justifica esse comportamento, pela falta de estímulo.

Se 56,7% das professoras-participantes “gostam de ler”, 43,33% sempre; 43,33% ocasionalmente; 9,99% frequentemente; e uma única dessas professoras informou que lê raramente. Quando estas professoras lêem, o fazem por qual razão? Quais são de fato as finalidades que indicam, quando solicitadas a dizê-lo por ordem de importância (informar; saborear; conhecer; preparar aulas; divertir; emocionar; descobrir; encantar; relaxar; fazer trabalhos acadêmicos)?

Pela análise de suas respostas a esse item do Questionário, de modo geral as professoras-participantes lêem principalmente para se informar, conhecer, preparar aulas e descobrir.

Destaco como exemplo o caso de uma das participantes: a P28. Foi alfabetizada no início da década de 60, tem especialização e experiência profissional de 18 anos, ocupava o cargo de direção. Em sua fala declara que lê o que considera como necessário; ler por prazer não têm sido uma prática frequente em sua vida. Concluo isso analisando a ordem das razões que ela usou para responder a esse item do Questionário. Esta

professora indica como principal motivo de suas leituras os estar informada e conhecer. Leituras para se emocionar e saborear foram colocadas como de importância menor.

Despertou-me a atenção o fato de que 17/30 das professoras-participantes assinalaram com o valor máximo (nota 10), ler para se informar, isto é mais da metade das participantes realizam suas leituras para obter informações. Esta escolha pode estar associada à influência de dizeres, comuns nos meios de divulgação: “Quem lê sabe mais”, “Quem lê está sempre informado”; “Leitura é conhecimento, cultura e saber” etc.

Em relação à importância da leitura por razão de trabalhos acadêmicos, 11/30 das professoras-participantes classificam os trabalhos acadêmicos entre as três principais finalidades da leitura. Entretanto, apenas duas dessas professoras estavam fazendo curso superior, no caso o de graduação. O que, então, levou 11 delas a apontar, primeiramente, essa finalidade? Seria o fato de pensarem estar lendo por terem iniciado o curso do PROFA? Ou, ainda, por se lembrarem da época em que mais leram, que foi aquela quando eram alunas?

E as demais participantes, que notas atribuíram para a leitura acadêmica?

Um terço das participantes assinalou índice mínimo à leitura para realização de trabalhos acadêmicos, outras nove avaliaram a leitura para essa finalidade com notas entre sete e três.

As finalidades às quais as participantes atribuíram, as notas menores, isto é 1, 2 e 3, foram: para se emocionarem; para se divertirem e se encantarem. Seria a falta de tempo, a responsável, como informaram em outros itens de coleta? O preço e o custo dos materiais de leitura? Ou o prazer e o lazer estão sendo relegados em suas vidas por não serem leituras “autorizadas” para o exercício profissional, como as exigidas em sua formação acadêmica? O fato é que os resultados indicam que, para essas professoras, é mais importante ler para se informar do que ler para se divertir, emocionar e encantar. Tais resultados convergem os estudos anteriores, como os de Guedes-Pinto (2002) e Silva (1999), por exemplo.

Não vem ao caso, neste relato, indicar o que é mais importante ou não, porque considero que a leitura é uma prática social e serve a distintas finalidades; umas são mais autorizadas do que outras. Entendo que o poder dessas práticas e valores a elas atribuídos acabam refletindo-se na importância que cada um dá às finalidades de leitura. As principais finalidades da leitura ligadas ao “trabalho” (informação, conhecimento), como as participantes informaram, parecem indicar que leituras com finalidades acadêmicas ou profissionais não lhes suscitam prazer.

Se as leituras feitas pelos professores ficarem associadas apenas ao trabalho, e este for percebido como algo “custoso”; “difícil”; “árido”; “obrigação” e as demais leituras, tornarem-se fruto da “dicotomia intransponível e inconciliável” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996) que a instituição escolar, por sua autoridade no plano cultural, estabelece. Estas tornam-se indesejadas pela ausência de sentidos pragmáticos estabelecidos pela instituição, e podem levar a que sejam realizadas “na clandestinidade”, como bem documentado por Lajolo e Zilberman (1996) e retomado por Guedes-Pinto (2002).

Para o professor que dificilmente informa que lê por outras razões menos valorizadas pela escola, isto é, por prazer e lazer, suas práticas enquanto formador de novos leitores ficam comprometidas (SILVA,1999; GUEDES-PINTO, 2002).

Além da falta de tempo e do custo dos materiais de leitura, o que Guedes Pinto (2002) declara como efeito da pauperização contínua do trabalho de professores, ainda, subsiste um preconceito muito difundido no Brasil: os meios de comunicação de massa como a televisão ou o rádio serem os responsáveis pela crise de leitura no país. Tal preconceito não encontra sustentação objetiva na realidade, segundo MELLO (1983), porém é difundido entre e pelas “camadas cultas da sociedade”, Eis sua argumentação:

Infelizmente existem poucas pesquisas sobre o uso dos meios de comunicação em nosso país, tornando-se difícil a tarefa de neutralizar aquele preconceito. Sua disseminação advém do fato – irrefutável – de que a maioria da população brasileira ouve rádio e vê televisão, sendo minoritária a parcela que lê revistas, livros ou jornais. (MELLO, 1983, p.64-65, grifo meu)

Mello (1983) nos lembra, no entanto, que é a partir de comentários, por exemplo, das leituras de um entrevistado nesses meios de comunicação que aumentam as vendas de determinados títulos, o que acontece, também, com obras de ficção ou literárias, adaptadas para a televisão ou cinema, as quais fomentam a leitura de seus originais. De certo modo, esses meios afetam a frequência e tipos de leituras realizadas por seus ouvintes.

Ao falarmos das práticas de leitura, não podemos desprezar as lições que a história nos pode ensinar como as formuladas por Mello, (1983); LAJOLO e ZILBERMAN, (1996); MANGUEL (1999), entre outros.

Não podemos, também, esquecer que em nossa sociedade há uma divisão cultural, mantida por diversas instituições entre as quais a escolar, a qual faz que se constate que as pessoas lêem mas que a muitas, em razão de diversos controles exercidos por detentores de poder, lhes foi controlado o acesso à leitura. A escrita e as condições para o

acesso a ela têm significação política, como lembra, por exemplo, Mello (1983), quando afirma:

A leitura não é um ato que se dá apenas pelo domínio alfabético. Trata-se de uma ação dotada de profundo sentido social – participação, criação, construção. Logo, a sua democratização não se produz com medidas exclusivamente culturais: mais escolas, mais livros, mais bibliotecas. [...] O pensar a democratização da leitura no Brasil é sobretudo pensar a democratização política da nossa sociedade e a transformação das suas estruturas sociais e econômicas. (MELLO, 1983, p.77, grifo meu)

Assumindo que a democratização política da sociedade implica transformações das estruturas sociais e econômicas, para que ocorra a democratização da leitura, é importante saber em que fato as instituições escolares e professores contribuem para tal e como compreendem a importância dos modos e práticas leitoras, visto que “a compreensão daquilo que lemos, os sentidos que construímos das leituras que fazemos são marcados pela circunstância, pelo contexto vivido, pela história que nos referencia” (GUEDES-PINTO, 2002, p.81).

A importância dessas práticas advém do fato de que o leitor, em sua relação dialógica com o objeto lido, é quem produz e constrói o(s) entendimento(s) daquilo que lê, impondo as marcas que lhe são “próprias” na prática da leitura (CHARTIER, 1998; GUEDES-PINTO, 2002 entre outros). Essas marcas são construídas pela história de vida de cada leitor, porque diversas e plurais podem ser as leituras de um mesmo objeto. As marcas são produzidas por diversos leitores e pelo mesmo leitor em distintos momentos e circunstâncias. Como lembra Guedes-Pinto (2002), para que possam ser delineadas as múltiplas práticas de leitura há a necessidade de “se atentar para as apropriações e os gestos particulares dos leitores” (p.82).

Quais os objetos de leitura que as professoras-participantes do presente trabalho têm procurado mais? Além desses quais suportes e gêneros lhes são mais aprazíveis?

Uma das questões do Questionário solicitava que as professoras informassem os suportes e gêneros de leitura que haviam lido ultimamente com maior frequência. A questão elencava os seguintes suportes, fontes e gêneros: jornais; revistas; livros didáticos; bibliografia de curso; gibi; literatura infanto-juvenil; livros específicos de sua área; periódicos científicos, leituras sugeridas por professores; leituras de auto-ajuda; literatura espírita; romances; outras. As participantes deveriam atribuir nota de 1 a 14, por ordem de importância decrescente, utilizando a nota máxima 14 para indicar a alternativa mais frequente. Os resultados são os que se seguem.

Embora 18/30 das professoras tenham assinalado a alternativa “outras” leituras, somente cinco as identificaram: Bíblia (P3; P23) e cartas (P7; P27 e P29). No entanto, indicaram a menor nota para esses suportes.

Os demais suportes nomeados na questão foram classificados na seguinte ordem de frequência: jornais; livros didáticos; livros da área; revistas; auto-ajuda; bibliografia de curso; periódicos científicos. Os gêneros que apontaram como de menor frequência foram: literatura infanto-juvenil; literatura evangélica; romances, literatura espírita, gibis.

Esses objetos de leitura são em 63,3% dos casos adquiridos regularmente e em 16,7% ocasionalmente, porém 20% das participantes não compram esses objetos de leitura.

Dos materiais que as participantes adquirem para leitura, as revistas foram as mais indicadas, (12/30). Em seguida, “jornal” e “livros”, sendo ambos os suportes igualmente mencionados, por nove professoras.

As revistas mais lidas por essas professoras (12/30) são: Revista Nova Escola; Veja e Super Interessante. Metade das professoras (n= 15) não mencionaram que revistas lêem. Com os livros aconteceu o mesmo. Apenas duas professoras informaram a leitura de livros, sendo estes relacionados à área de estudo, à livros didáticos.

Livros relacionados a minha área de estudo (Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Sociologia) Mensalmente. (P12)

Livros didáticos, Revista do Professor, etc...(semanalmente) (P20)

As lacunas relativas aos objetos de leitura podem ser devidas às conseqüências de pressões sociais, que levam à qualificação de leituras “autorizadas” e “clandestinas”, como já assinalei anteriormente.

Essa hipótese fundamenta-se nos registros do “Diário de Campo” que realizei ao longo dos “Encontros Semanais” do PROFA. Muitas das participantes informavam, nessas situações, gostar de ler a Bíblia, gibis, romances, livros de auto-ajuda. Por que no “Questionário”, no qual suas respostas deveriam ser apresentadas por escrito omitiram tal informação? Esses suportes para leitura, estariam eles ligados a outras formas de aquisições do professor, por exemplo, sob a modalidade de empréstimos? Ou omitiram essas informações, porque o contexto da coleta de informações para a pesquisa - durante um Programa de Formação - levou a que considerassem que poderiam/ deveriam informar apenas

suportes de conteúdos “letrados ou cultos”, socialmente reconhecidos para suas funções como professoras?

Essas são questões que levantamos a partir dos resultados, ao lembrarmos de que Roger Chartier, quando analisa a história da produção de livros e a divulgação desse suporte, destaca a constituição de *maneiras de ler* que passaram a ser *consideradas legítimas* ou não, em um dado momento histórico.

[...] quando o livro por si mesmo não era mais que um  sinal de distinção, este sinal se deslocou para as maneiras de ler mais ou menos legítimas e para os textos lidos, mais ou menos canônicos. Vimos isto ao falar da imposição de critérios que definem os livros como literatura e a leitura como leitura letrada ou culta. (CHARTIER, 1999, p. 158, grifo meu)

Das seis professoras-participantes que não compram ou assinam regularmente materiais de leitura (P4; P5; P18; P22,P28 e P30), cinco identificaram como principais razões as dificuldades financeiras e o alto custo dos materiais (P4; P5; P22,P28 e P30). Embora P18 e P4 não tenham explicitado essa razão, vencem essas barreiras como usuárias de biblioteca e da internet:

Os livros são muito caros e eu acho mais prático fazer empréstimos da biblioteca pública ou da biblioteca de Universidades. (P4)

Entro na internet ou empresto da escola, temos muitos materiais de leitura bons. (P18)

Muitos professores não têm acesso a livros ou periódicos, porque os preços para tais aquisições são proibitivos. Embora campanhas de incentivo nacional a leitura destaquem que o “livro é gênero de primeira necessidade”<sup>48</sup>, sabe-se que essa não é a realidade, principalmente se considerarmos que, na maioria das vezes, professores como os pesquisados são a primeira geração que teve acesso à escola, concluindo o 3º grau ou uma especialização (GUEDES-PINTO, 2002).

Cinco das professoras-participantes “às vezes” adquirem livros e materiais de leitura, e destas apenas uma menciona a questão econômica (P24: Ao poder aquisitivo R\$). As demais indicam quais materiais, a quantidade e a frequência de aquisição:

<sup>48</sup> Campanha realizada no Governo de Fernando Henrique Cardoso, na qual cartazes do autor e desenhista Ziraldo mostravam um sanduíche recheado de livros com a frase “livro é gênero de primeira necessidade”.

Exemplares de palestrantes (quando participo dos eventos e me interesso pelo que foi trabalhado), revistas. (P10)

Assino Revista Nova (mensalmente), livros didáticos (coleções) (P13)

Revistas, jornais, literatura infantil. (P16)

Leitura de auto-ajuda (2 livros por ano). (P26)

Pelos resultados conclui-se que as leituras que as professoras-participantes fazem, com maior frequência, têm como finalidade a obtenção de informação, o que elas entendem como necessário para trabalhar ou estudar.

Passadas duas décadas dos alertas, dados por diversos estudiosos como Mello, (1983); Silva (1991); Freire (1994); Soares (1998), continuamos constatando que no Brasil não são medidas de políticas culturais ocasionais que modificarão esse quadro, apesar de desejáveis. Necessário e urgente é a democratização do acesso aos bens culturais sociais, como política nacional e não apenas de um ministério como o MEC, como bem assinala Sant'Anna (2002).

Em síntese, o que nos foi possível desenhar sobre as práticas de leitura dessas professoras-participantes é o fato de que essas práticas estão frequentemente, quando não sempre, associadas a necessidades profissionais ou acadêmicas e que a falta de tempo e o preço dos materiais de leitura são apontados como impedimentos para essas práticas. Isto é, as práticas leitoras das professoras-participantes são práticas relacionadas quase que exclusivamente ao universo escolar.

Como evidenciava Brito (1998), o professor é “um leitor interdito pois [...] para boa parte dos professores, a prática de leitura limita-se a um nível mínimo pragmático, dentro do próprio universo estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do livro didático”(p.77). Segundo esse autor essa realidade deve-se a que profissionalmente, tanto o professor do 1º como do 2º grau, hoje Ensino Fundamental e Ensino Médio...

[...] não tem obrigação ou necessidade de ler além dos produtos que informam a prática escolar, sejam textos literários sejam de outros gêneros; como cidadão tem pouco acesso a estes textos, tanto pelos vínculos culturais estabelecidos, quanto por sua condição socioeconômica. Mais que ser leitor ou não-leitor o professor é um leitor interdito. (BRITO, 1998, p. 78, grifo meu).

De modo geral, diante das análises até o momento feitas, pode-se concluir que tanto as professoras-participantes que, tiveram um percurso como leitoras assente em

experiências positivas desde a infância, quanto as que indicaram experiências negativas, como cobranças, lêem apenas o necessário para trabalhar e ou/ estudar.

O agrupamento das professoras participantes em dois grupos distintos, tendo como referência suas experiências como docentes, revelou-nos que a diversidade de situações engendradas para composição dos grupos - experiência profissional maior com o ensino de leitura em uma proposta “construtivista”, como defendido no Currículo Básico do Paraná e experiência maior com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, não apontou diferenças entre as mesmas, em relação às dimensões até agora descritas sobre as práticas de leitura dessas participantes.

O conceito que essas professoras têm de leitura e leitores, cujo conhecimento é um dos objetivos do presente trabalho, passo a desenhá-lo a seguir. Como contornos do mesmo passo a analisar como essas professoras configuram e dimensionam um leitor competente.

As professoras-participantes, ao serem solicitadas a completar uma frase sobre leitor competente Questão D1 (“Assinale e complete: Para você um leitor competente é o que..”), declaram o seguinte conjunto de desempenhos necessários do leitor: compreender e interpretar o texto; dialogar com o autor; ler diversos gêneros textuais; utilizar conhecimentos prévios e ser autônomo; transmitir clara e objetivamente as informações do texto; fazer comparações e relacionar a leitura com as necessidades e problemas do dia-a-dia; ter vontade de querer ler cada vez mais; sentir necessidade de estar atualizado em vários assuntos; sentir o gosto e o prazer em ler.

Essa série de predicados pode ser sintetizada em dois eixos: a) um que pressupõe como leitor competente àquele que compreende, interpreta e dialoga com textos diversos; b) outro que o considera competente aquele que busca a leitura para ficar informado e, que quando precisa, utiliza fontes escritas para sua própria produção e o faz por iniciativa própria sendo capaz de selecionar o que pode atender suas necessidades.

Transcrevemos, em seguida, a série de enunciados das professoras-participantes, relativos às competências arroladas para caracterizar o “leitor competente”.

As professoras consideram um leitor competente aquele que não apenas decodifica, mas compreende, interpreta e dialoga com textos de diversos gêneros que associa e relaciona os textos com sua experiência de vida; que expõe as informações do texto e que lê por prazer.

Para todas as professoras do **Grupo 1**, isto é, aquelas que tiveram, na condição de profissionais, acesso apenas ao discurso oficial dos pressupostos dos PCNs, um leitor competente é aquele que:

“consegue ler nas entrelinhas entende o que está ao seu redor...” (P1, grifo meu)

“sabe interpretar o que lê, expor as idéias sobre o que leu e dar sua opinião sobre o assunto lido.” (P4, grifo meu)

“lê diversos gêneros textuais com capacidade de compreender suas idéias explícitas ou implícitas, além de relacioná-las ao contexto de produção.” (P5, grifo meu)

“a partir de poucas leituras consegue entender o texto e estabelecer comparações com sua experiência de vida.” (P14, grifo meu)

Para 3/4 dessas participantes (P1;P4;P5) compreender o texto e ser capaz de avaliá-lo são as características principais de um “leitor competente”. Apenas uma das participantes desse grupo (P14) expressa como característica principal do leitor o estabelecimento de comparações com “sua experiência de vida”.

Para as professoras do Grupo **G 2.1**, todas com até 10 anos de experiência, pautadas mais nos discursos dos PCNs do que no Currículo Básico, um leitor competente é o que:

“lê e compreende o que lê.” (P2)

“lê nas entrelinhas, é aquele que não faz uma leitura superficial, mas atinge o pensamento do autor, entende aquilo que o autor quis dizer.” (P3)

“compreende o que leu e consegue transmitir de forma clara e objetiva o que leu.” (P6)

“lê e compreende o que leu (interpreta).” (P7)

“compreende o que lê, de forma a refletir e analisar o que leu de maneira crítica.” (P12)

“que lê bastante, entende o que leu e utiliza a leitura para mudar sua prática de vida, buscando melhorar sempre nossos conhecimentos.” (P13)

“lê e entende a idéia principal que o autor do texto quis transmitir.” (P17)

“consegue ler as entrelinhas, consegue entender a idéia do texto e dar a este sua função social. Ler bem é entender o texto saber pra que serve, onde, quem...” (P21)

Para outras duas professoras do Grupo **G.2.1**, um leitor competente é o que utiliza a leitura em seu próprio benefício. Nos enunciados dessas professoras destacamos as palavras: autonomia; cidadãos; formação pessoal e profissional; leitor informado e atualizado, terminologias estas apresentadas nos PCNs e assim revelados:

“através da leitura é capaz de obter informações variadas, se divertir e de encontrar soluções aos problemas cotidianos. Aquele que sabe utilizar a leitura de formas variadas e com autonomia.” (P9)

“é primordial para que possamos formar novos cidadãos.” (P11)

“é aquele que sempre está buscando cada vez mais e mais informações para sua formação profissional e pessoal.” (P15)

“lê sempre e está bem informado sobre todos os aspectos.” (P22)

“gosta de ler está sempre atualizado nas leituras de novos livros.” (P24)

Para as professoras participantes do **G2.2**, as quais têm uma experiência profissional maior com o Currículo Básico do que com os PCNs de Língua portuguesa, os sentidos do discurso presente nos PCNs relacionam-se principalmente à questão da compreensão do lido, objetivo acentuadamente enfatizado no discurso oficial dos documentos do Currículo Básico. Eis os recortes de seus dizeres:

“lê diversos textos e entende o que está lendo.” (P18)

“é aquele que apresenta um conhecimento prévio embasado em vários tipos de leitura, compreendendo, gostando e transmitindo o seu conhecimento.” (P19)

“lê e sabe interpretar o que leu e associar o que leu aos ensinamentos que já tem.” (P25)

“é aquele que lê vários tipos de textos e que entende o que lê.” (P26)

“saiba interpretar e assimilar o que leu.” (P28)

“lê muito, tem uma compreensão muito clara de vários assuntos, sabendo passar aos outros também de forma clara essa compreensão.” (P29)

“seja capaz de interpretar o que leu e assimilar as idéias de um texto ou o conteúdo de um livro.” (P30)

Apenas P27 indica o prazer da leitura como traço do “leitor competente”: “lê pelo gosto da leitura, simplesmente lê por puro prazer.” (P27).

Três professoras (P8;P10;P23) do **G.2.2**, caracterizaram o leitor competente como aquele capaz de: utilizar o que lê em seu benefício; estar informado e atualizado; utilizar a leitura para seu prazer; encontrar soluções para seus problemas, aquele que lê com frequência.

“é poder entender melhor o mundo que vivemos, pois sem ler não teríamos condições de realizar nossas obrigações tanto no pessoal como no profissional.” (P8)

“nunca desiste de ler, está sempre em contato com a leitura, ou a mesma leitura, quantas vezes for necessário.” (P10)

“gosta de ler, gosta de ficar informado, está sempre atualizado.” (P23)

Como visto, as concepções para leitor competente assemelham-se a definições apresentadas pelos PCNs de Língua Portuguesa, principalmente as relativas ao leitor que lê e compreende o lido, como aquele que demonstra autonomia e é capaz de buscar na leitura soluções para suas necessidades. No entanto, aquelas professoras que frisam que o leitor competente é o que gosta de ler, parecem sugerir que o leitor competente ultrapassa o campo da obrigação para atingir o campo do prazer e satisfação.

Mas como fazer para que isso ocorra?

Tem sido um desafio para a escola, enquanto instituição social atualmente responsável pelo ensino da leitura, possibilitar meios para que os alunos mantenham com a leitura e escrita relações significativas, como indicado, por exemplo, por Micarello e Freitas (2002).

Vale lembrar que, para um dos maiores estudiosos do assunto, “o leitor competente” é o que *lê, além do que lhe é proposto ou imposto*.

[...] não é aquele que lê o livro que lhe é proposto, mas aquele que cria seus próprios meios de escolher os livros que irá ler, que pratica uma atividade ‘metaléxica’ nas colunas dos jornais, na livraria, na biblioteca; é aquele que conhece os meios para encontrar e diversificar os textos ligados aos seus interesses. (FOUCAMBERT, 1994, apud MICARELLO e FREITAS, 2002, p. 135)

Para **G1** os traços do leitor competente são os de “analisador, o de “construtor-analisador” e o de “cooperativo”, conforme terminologia de Kato (1995). Para o **G2** a configuração de leitor competente relaciona-se mais à de “reconstrutor”. Enquanto as participantes de **G1** compreendem esses leitores como aqueles que vêem o texto como unidade

formal com significado próprio (KATO, 1995), as professoras de **G2** parecem indicar que o leitor competente deve reconstruir os processos de construção do texto, isto é, ser leitor “reconstrutor”.

Kato (1995) caracteriza o leitor maduro como o reconstrutor. Descreve que para tanto o leitor utiliza estratégias, isto é, procedimentos que requerem sintonização cultural sendo que tais procedimentos têm por objetivo extrair significado do texto lido. Entre as estratégias que a autora elenca estão as de: encontrar partes significativas do texto; estabelecer relações de sentido entre estas; encontrar coerência e avaliar a consistência das informações retiradas do texto; extrair o significado e o efeito pretendidos pelo autor do texto.

Devo registrar que das trinta participantes, apenas três indicaram estratégias de leitura, como necessárias ao leitor competente.

Por ex: crianças muitas vezes usam a estratégia da dedução ou mesmo de analogia com algo já conhecido por ela, quando ainda não sabe ler. (P4)

Inferência, seleção, classificação.(P25)

Eu acredito que seja igual às hipóteses de escrita, primeiramente através dos desenhos, depois formam as sílabas e finalmente as palavras, textos etc...(P27)

Para delinear as concepções das participantes sobre leitura e leitores, utilizei, ainda, as informações que relatam sobre o papel dos conhecimentos prévios para a leitura, conforme resposta a um dos itens do Questionário.

Identifiquei opiniões diversas quanto à importância desses conhecimentos para a leitura, como nas justificativas que elas apresentam.

As participantes P11, P13, P20 e P27 assinalam a importância da relação entre a leitura de mundo e escola e a importância da descoberta. Essas professoras pertencem ao **G.2**, apenas P19 não justificou. Eis suas justificativas:

porque é através de leitura de mundo, leitura incidental que podemos ler saber ler. (P11)

porque toda criança traz consigo um conhecimento e na escola ela vai ter um aprendizado mais elaborado. (P13)

toda criança traz consigo um conhecimento e na escola ela vai aprimorar.(P20)

pois é através do conhecimento prévio que a criança descobre a leitura. (P27)

As participantes (n=25) que apresentaram como justificativa que os conhecimentos prévios ajudam na leitura, destacam em seus enunciados a importância do conhecimento prévio e de conhecimentos específicos como alfabeto, vocabulário, isto é, o domínio prévio da língua, além do assunto. Outras consideraram essa importância como facilitadora para: o interesse e a motivação do lido; a velocidade e o prazer da leitura.

Em síntese, para as professoras-participantes o conhecimento prévio auxilia na leitura por quê:

a) Facilita o trabalho do professor e motiva os alunos para a leitura:

Em minha opinião o conhecimento prévio ajuda na leitura pois o que percebo é que muitas vezes os alunos iniciantes ressaltam: *tia, mas eu não sei ler, como vou ler esta história*, no instante em que ele encontra algo conhecido nesta história, ele se motiva. (P1, grifos do autor)

Através do conhecimento prévio do aluno posso possibilitar a ele atividades que o façam utilizando seu conhecimento prévio avançar para um conhecimento mais elaborado. (P9)

Pois muitas vezes do conhecimento prévio é que surge o interesse e a motivação. (P4) Serve de motivação. (P26)

Porque você faz a leitura (figura) da palavra mesmo sem saber ler. (P29)

b) Auxilia o leitor na compreensão de textos:

Pois só assim você fica inteirado pelo assunto. (P23)

Porque ficamos inteirados no assunto lido, facilitando uma explicação do mesmo. (P24) Pois como eu posso entender algo citado em um livro, se eu não tiver um certo conhecimento sobre o assunto. (P3)

O conhecimento prévio me dá subsídio para compreender e analisar o que estou lendo. (P12)

Tendo um conhecimento prévio você consegue relacionar o que leu com sua experiência. (P14)

É muito mais fácil você entender algo que você lê, se já conhece sobre o assunto. (P2)

c) Agiliza a leitura e facilita sua compreensão:

Torna a leitura mais fácil e mais rápida. (P5)

Quando conhecemos o assunto a leitura torna-se mais rápida e a compreensão também se dá de forma mais eficiente. (P6)

Ajuda pois facilita de maneira satisfatória com menos dificuldade. (P8)

A partir do momento que estou constatando o assunto a ser lido, mais fácil será a compreensão. (P10)

A leitura se tornará mais fácil e prazerosa. (P15)

Quando conhecemos o assunto, a leitura torna-se mais fácil e prazerosa. (P16)

É natural que eu já sabendo o tema o assunto sobre qual vou ler, fica mais fácil e claro entender. (P21)

Porque vai se tornar mais fácil entender o que estou lendo, quando já tenho algum conhecimento sobre o assunto. (P22)

Quando se tem um conhecimento prévio do assunto em questão, a compreensão é muito mais fácil de assimilar. (P28)

Porque quando temos algum conhecimento sobre aquilo que vamos ler nos facilita o entendimento do assunto ou da leitura. (P30)

Conhecimentos prévios bem desenvolvidos a qualidade da leitura é melhor. (P25)

O texto nunca parte de um “nada”, está inserido num contexto, se você tem um conhecimento prévio fica mais fácil entender o que leu. (P17)

Valorização do que já sabe e favorece a aprendizagem. (P18)

Quando a pessoa possui um bom vocabulário fica mais fácil uma leitura com compreensão. (P7)

Concordo porém, com Pelandré (1983) quanto a que o leitor competente, além de precisar utilizar os conhecimentos prévios de leitura, também deve checar as suas suposições, visto quê:

Leitores menos proficientes utilizam com muita frequência seu conhecimento prévio para compensar suas deficiências de decodificação, deixando de utilizar informações presentes no próprio texto. Tal procedimento leva a desvios na leitura e a informações totalmente divergentes das que estão sendo expostas. Conhecimento prévio e informações contextuais são importantes no reconhecimento de palavras e na construção de sentido, porém é preciso que o leitor tenha domínio das habilidades de monitoramento para poder checar as hipóteses que antecipou. (PELANDRÉ, 1983, p.27, grifo meu)

Então, ao ler, o leitor competente desenvolve várias atividades (KLEIMAN, 1995b), tanto relativas a elementos extralingüísticos ou contextuais (utilização de um

conhecimento prévio), como associadas a elementos lingüísticos ou contextuais (propriedades internas do texto, categorias léxicas, sintáticas, semânticas, estruturais).

Sendo esses os traços e atividades de um “leitor competente”, como as participantes do trabalho se posicionam quanto ao uso ou não de estratégias de leitura para a realização da leitura?

A maioria das professoras-participantes (22/29) que respondeu à questão D3: (“Em minha opinião as pessoas utilizam estratégias de leitura para poder ler, sim/ não/ não sei e comente”) informa sua opinião positiva quanto ao uso de estratégias para ler. Apenas P23 não assinalou a resposta; P30, apesar de ter apresentado como justificativa: “às vezes depende do tipo de leitura a ser feita.”, não a explicitou.

Seis participantes (P5, P14, P17, P18, P26 e P1) indicaram que para ler o leitor não se utiliza de estratégias. Destas, apenas P1 comentou:

São poucas as que realizam estas estratégias, pois na verdade nós cidadãos não temos o hábito da leitura. (P1)

Por seu comentário, dá a impressão de que ela não compreendeu a questão.

As demais professoras-participantes (n=22) apresentaram seus comentários, porém indicando entendimentos distintos sobre quais estratégias de leitura são utilizadas por leitores. Em suas respostas, identificamos as seguintes estratégias e ou recursos: utilização de objetos (régua; lápis; marcadores; o próprio dedo para acompanhar); elaborações escritas pelo leitor (resumos; anotações; grifos); releituras (voltar a páginas e parágrafos anteriores; repetir a leitura); composição gráfica e tamanho (letras maiores e livros mais curtos) e condições determinadas pelo contexto para leitura (escolha pessoal do tema; leitura compartilhada e ambientes adequados).

Em relação a objetos, materiais e elaboração escrita a partir dos textos, eis alguns exemplos:

Grifar, sublinhar, escrever no rodapé dos livros. (P3)

Costumam usar objetos como régua, lápis e até mesmo o dedo para não se perderem. (P8)

Do meu ponto de vista as pessoas podem utilizar para ler estratégias como: apontamento das palavras com os dedos, régua marcando a linha que está lendo, grifando o texto, fazendo anotações, voltando a parágrafos anteriores para entender melhor o que aparece mais à frente. (P9)

Algumas pessoas precisam fazer várias leituras, para depois sublinharem o que acharem que merece destaque, escrevem num outro momento, nos parágrafos o que entendem, fazem resumos. (P10)

Pessoalmente uso diversas estratégias de leitura. Procuo grifar o que leio, anotar em folha separada. (P12)

Quando coloca a régua para a leitura, ou uma folha de papel, ou o dedo para acompanhar a leitura. (P24)

Grifar partes que considero importantes, fazer anotações. (P28)

A escolha de um tema que mais lhe chama a atenção, letras maiores, livros mais curtos.(P29)

Ir correndo o dedo junto com a leitura, pôr a régua como apoio.(P15)

Anotações, conhecimentos sobre o assunto do texto lido, pesquisa sobre determinados assuntos.(P21)

Outras professoras-participantes relatam práticas que poderiam auxiliar no hábito da leitura e indicam estratégias que podem ser utilizadas para o desenvolvimento de práticas leitoras:

Para adquirir o hábito de ler: iniciar por leituras prazerosas e curtas e posteriormente aumentar (isso quando a pessoa quer adquirir este hábito) (P6)

Diversificar materiais, textos, dar oportunidade de experimentação e vivência. (P11)

Materiais diversificados (dependendo do interesse), leituras compartilhadas, ambientes adequados. (P13)

Ler no banheiro, ler revistas de “fococas”, ou gibis ou mesmo leituras curtas para criar o hábito de ler. (P16)

Vida prática, ambiente favorável, meio familiar, materiais diversificados. (P20)

O que pude perceber nas justificativas apresentadas pelas professoras-participantes quanto à questão (“Em minha opinião, as pessoas utilizam estratégias de leitura para poder ler”) o uso de anotações, grifos, rascunhos, leituras e releituras requer que o leitor primeiramente decodifique o texto e o compreenda. Para isso a contextualização e conhecimentos prévios são condições necessárias.

Quando relataram as estratégias para formar e desenvolver leitores, as professoras descreveram estratégias didáticas que consideram contribuições para formação do

leitor, entre as quais principalmente a da diversidade de materiais e um ambiente favorável, inclusive o familiar.

Sobre esse assunto podem-se registrar as diferentes concepções sobre o que as professoras entendem por uso de estratégias de leitura, as quais não parecem estar ligadas a uma maior ou menor experiência profissional. Tanto professoras com mais experiência profissional quanto as demais apresentam interpretações diversas, revelando que esse assunto possivelmente seja desconhecido pela maior parte delas. Essas interpretações indicam, ainda, que essas professoras não conhecem, ou ainda não compreenderam o que os PCNs apresentam como estratégias de leitura e as quais apontam como importantes para o leitor competente:

Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas etc. (BRASIL, 2001, p.53-54, grifo meu)

A importância do papel tanto dos conhecimentos prévios quanto de estratégias, para a leitura ainda parecem ser questões que necessitam de estudo e discussão por parte dos professores, pelo menos por parte das participantes do presente trabalho.

O Currículo Básico, em vigor no estado do PR na década de 80, já alertava para a importância dos professores considerarem os conhecimentos prévios de seus alunos. Porém, tal alerta infelizmente foi interpretado como outros pré-requisitos que levaram a que se fizesse das aulas o cumprimento de uma bateria de “exercícios preparatórios” para a alfabetização, e as estratégias para leitura continuaram a ser consideradas como reduzidas a recursos materiais, como uso da régua, do dedo etc.

Morais (1996) comenta, em seu livro “A arte de ler”, que o aprendiz de leitura precisa desenvolver tanto habilidades de decodificação, quanto as possibilitadoras de reconstrução do sentido do texto, as quais não deixam de ser estratégias, porém cognitivas e mais complexas do que as outras e que devem ser ensinadas na escola.

Pelandré (1983) adverte que problemas com a decodificação levam muitos leitores ao uso freqüente de estratégias de adivinhação, quando o texto utiliza palavras não familiares ao leitor. Tal situação pode fazer que uma letra ou sílaba inicial ou parte da palavra seja reconhecida e “lida”, a palavra não familiar como outra. Outros leitores, com mais

proficiência, usam, frequentemente, estratégias ligadas ao contexto compensatório, por exemplo, as palavras desconhecidas grafadas no texto.

Finalmente, para concluir o desenho sobre a configuração das concepções das participantes sobre leitura e leitores, diante dos instrumentos utilizados, cabe esclarecer a questão:

Como as professoras concebem a leitura, como um processo finalizado nas séries iniciais do Ensino Fundamental ou como um processo que perdura como o letramento?

Entre as questões respondidas pelo questionário, pelas professoras-participantes encontrava-se a de opinarem se a formação do leitor. Caracterizar-se-ia ela ou não como processo? Para tanto, três alternativas foram apresentadas “sim”; “não”; “não sei”.

Um total de 26 professoras-participantes respondeu afirmativamente à questão, e ao justificarem suas respostas, centraram-se, principalmente, em argumentos quanto ao início da formação do leitor, como anterior ao ingresso na escola. Entre as respostas destaco as que se seguem:

Este processo se inicia desde quando a criança é pequenina, ou seja na família, no incentivo no dia-a-dia desta família, pois se ela ver que a leitura tem função para seus pais, que eles lêem. (P1)

Inicia-se com a família e os conhecimentos prévios. (P4)

Inicia-se antes de o aluno entrar na escola, visto que o mundo atual é permeado pela leitura tanto de textos, quanto de imagens e símbolos. (P5)

Das professoras pertencentes ao **G.1** com exceção da P14 que informou não saber se a formação do leitor é um processo, todas as demais deste grupo afirmaram que a leitura inicia antes da criança/ jovem/ adulto ingressar na escola, e sua dinâmica depende do valor que a família atribui à leitura e das funções e finalidades diárias com que é utilizada, isto é, a formação não depende somente da escola.

Quanto às professoras do Grupo- **G.2.1**, apenas a P24 não respondeu à questão, e os sentidos dos argumentos das demais destacam duas situações: uma na qual o papel da família no processo de formação de leitores é enfatizado e outra na qual esse processo ocorre em um espaço muito mais amplo de percepção do sujeito do que aquilo que está a sua volta. O que me chamou a atenção foi o fato da maioria das professoras atribuir à família, parte da responsabilidade, senão a maior, no processo de formação do leitor, como pode ser confirmado pelos seguintes recortes:

Começa desde cedo quando a *criança* tem contato com a leitura em casa mesmo antes de freqüentar a escola ou saber ler.(P2, grifo meu)

Esse processo pode ser iniciado com uma *criança* quando ela ainda é um bebê de colo, pois ao cantar uma música de ninar você já está incutindo uma história na vida da *criança*, incentivando a ouvir e sucessivamente a ler. (P3, grifo meu)

Porque inicia-se desde que a *criança* nasce continuando durante toda vida. Inicia-se com a leitura de mundo até adquirir o aprendizado para a leitura mesmo. (P13, grifo meu)

Para ser leitor primeiramente precisamos saber ler, depois gostar de ler, para que ler, e isso tudo é um processo. (P17)

Inicia-se com o que a *criança* aprende em sua família, sua comunidade, seu contexto diário. A escola só vai aprimorar esses conhecimentos e dar continuidade a este processo. (P21, grifo meu)

Quando a *criança* mostra interesse ao ler mesmo através de gravuras. (P22, grifo meu)

Inicia-se quando na primeira infância alguém diz a *criança* que aqueles símbolos são letras e que ali está escrito algo. Inicia-se quando a *criança* dá sentido ao que vê e percebe que se trata de algo decifrável, não apenas códigos. (P6, grifo meu)

Acho que esse processo se inicia quando a *criança* começa a perceber idéias expressas sejam elas em placas, embalagens etc... (leitura intuitiva) ou por letras (escrita convencional).(P7, grifo meu)

Acredito que esse processo tem início desde o momento em que a *criança* começa a perceber o mundo a sua volta e começa a interagir com as pessoas. (P9, grifo meu)

Desde que a *criança* começa a perceber o mundo a sua volta e interagir com ele. (P15, grifo meu)

A formação do leitor pode se iniciar dentro de casa, ao ver os pais lendo ou até mesmo lendo para o filho, incentivando-o.(P12)

Este processo inicia-se em casa. É da família que deve vir o hábito de leitura. A escola deve trabalhar também nesse sentido, mas seria mais fácil se começasse em casa. A escola tem que ter o cuidado de formar o leitor pois muitas vezes o que ocorre é desinteresse pela leitura. (P16)

Dando-lhe oportunidade de ter contato com materiais livros específicos e idéias para sua idade e assim despertando o interesse e curiosidade para explorá-los. (P11)

Como grifei nos 12 fragmentos, a palavra *criança* foi apresentada por nove dessas professoras, possivelmente para situar a formatação do leitor restrita nas séries iniciais,

nas quais o domínio das tecnologias da escrita é perseguido e freqüentemente limitado à codificação e decodificação.

O que se observa é, mais uma vez, o desacerto entre escola e família quanto às expectativas sobre leitura e formação de leitores; aquela espera ajuda dos pais e estes colocam seus filhos na escola esperando que os professores e a escola cumpram essa tarefa. Quando as professoras se reportam ao leitor como *criança*, por trás desse entendimento elas demonstram não terem consciência de que há muitos jovens e adultos não-leitores e de que outros, embora já tenham freqüentado a escola são analfabetos funcionais.<sup>49</sup>

Nessa perspectiva e pela realidade brasileira, sinalizada por relatórios como, por exemplo, do SAEB, do PISA (2001) e do Alfabetismo Nacional (2003) que concordo com Soares (1999) que, enquanto não ocorrerem mudanças radicais, vamos continuar tendo um sistema educacional discriminatório e gerador de desigualdades, o que com certeza ainda refletirá por muito tempo sobre o fracasso da alfabetização de nossos alunos e formação de leitores, pois como afirma Soares (1999).

A verdade é que a democratização da educação não depende só nem sobretudo dela, educação, porque é impossível a democratização da educação numa sociedade como a nossa, dividida em classes de forma tão gritante, tão revoltante, com diferenças tão grandes de condições sociais e econômicas. Enquanto as desigualdades, as discriminações não se resolverem, a educação pouco pode fazer. (SOARES, p.41, 1999).

No **G.2.2**, apenas a participante P8 não respondeu à questão e a P27 informou não saber se a formação do leitor caracteriza-se como processo. Nas respostas das participantes deste subgrupo constatei, novamente, a importância que elas atribuem à família, ao considerarem que a formação do leitor antecede o ingresso na escola. Neste subgrupo chamou-me a atenção especialmente, os dizeres da P23, P28 e P29:

Tudo começa antes de entrarmos na escola, pois para tudo necessitamos de leitura. (P23)

De estar colaborando, me envolvendo com mais segurança, indagando mais os professores. (P28)

Pois tudo tem que ter um início e uma continuidade constante. (P29)

As demais participantes deste subgrupo, assim se expressaram:

---

<sup>49</sup> Vide Relatório do Instituto Paulo Montenegro- Ação Social do IBOPE e da ONG Ação Educativa, sobre o Alfabetismo Funcional, no Brasil, em 2003.

Através da interação com o meio em que vive. (P10)

Se inicia quando começa a perceber o mundo que o cerca. (P18)

Todo bom leitor com certeza se apóia em algo, ou seja, alguém lia para ele, admirava ver alguém lendo, foi incentivado de alguma forma. (P19)

Desde o ventre materno. (P20)

Desde a infância, é questão de criar hábito e gostar. (P25)

Quando começa a fazer a leitura de mundo. (P26)

Quando a criança começa a fazer leitura de imagens, isto é, quando faz hipóteses do que está vendo. (P30)

Os enunciados da P13, P17, P28 e P29 indicam, principalmente, *quando* o processo se inicia e *quem* contribui para a formação de leitores.

Para teóricos como Lev Semenovitch Vygotsky e Mikhail Bakhtin, a leitura implica processos cognitivos superiores e a formação do leitor é compreendida como um processo contínuo e construído na e pela interação. Pelo fato da leitura implicar processos dedutivos ao longo dos diálogos que cada leitor mantém com o texto, a escola precisa ensinar e fomentar as estratégias desse processo.

Sendo a leitura considerada sob essa perspectiva concordo com Mello (2003), quando entende que uma das funções da escola seja contribuir para que seus alunos desenvolvam as capacidades de: elaborar; organizar; otimizar os conhecimentos disponíveis e reutilizar as informações obtidas nas diversas leituras para as novas situações com que se defrontam. Essa autora, adverte porém que o ensino transmissivo e livresco, vigente durante muito tempo, e que ainda hoje caracteriza o ensino, prova que as teorias até mudam mas as concepções escolásticas não, por quanto continuam reproduzindo práticas anteriores, tornando-se difícil mudá-las.

O desafio que se coloca para a escola é o de tornar o ensino significativo, e, para isso, não basta pensar em métodos de leitura, é preciso que se problematizem suas práticas. Nesse caso seus professores devem conhecer como o leitor aprende, devem dispor de saberes específicos de referência e dos saberes psicopedagógicos e ter claras suas funções como mediadores.

Outro desafio colocado à escola é que a leitura deixe de ser fundamentalmente um *objeto de ensino* e passe a ser também um *objeto de aprendizagem*,

para isso segundo os PCNs de Língua portuguesa é necessário que a leitura tenha sentido para o aluno.

[...] isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” – resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto – e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para solução de um problema. (BRASIL, 1997, v. 2, p.41)

Freqüentemente, a alfabetização é compreendida como um processo inicial à formação do leitor, embora para muitos esse processo se dê apenas nos bancos escolares, não iniciando antes da freqüência à escola tendo prosseguimento nas práticas individuais cotidianas, sociais e culturais. Por conseguinte, reafirmo minha perspectiva de que somos leitores em contínua formação.

Portanto considero as professoras-participantes como formadoras de leitores em suas ações, desenvolvidas tanto no contexto de sala de aula, quanto no desempenho de outras funções (supervisão, orientação, direção, em ações do programa SAPE<sup>50</sup>), apesar de suas histórias de vida, pessoal e profissional, as terem levado a compreensões e práticas diferenciadas. A formação inicial e continuada deste profissional deve garantir condições apropriadas para que seja bem sucedido.

Pelandré (1983) assinala como condição mínima para esse desempenho, a necessidade do professor:

[...] ter clareza de como acontece o processamento da leitura desde os momentos iniciais da aprendizagem, para fazer a mediação necessária entre os conhecimentos e as capacidades que os leitores já dominam e o que precisam ainda aprender ou desenvolver para se constituírem leitores agentes de sua história de leitura. À escola cabe propiciar as condições mínimas necessárias à formação de leitores que ultrapassem a etapa da decifração e que sejam capazes de refletir sobre o que lêem, sobre a realidade que os cerca, conscientizando-se das possibilidades que lhes são oferecidas ou negadas. (PELANDRÉ, 1983, p.29).

---

<sup>50</sup> Sala de Apóio Pedagógico (SAPE) -denominação do município onde as participantes exercem suas funções para o projeto de reforço escolar.

Nem sempre essa formação profissional propicia essas condições, como atestam as respostas de nossas participantes, pois estas encontram dificuldades para trabalhar com a leitura de seus alunos, avaliando-as como médias e muito grandes.

As duas professoras que relataram encontrar muita dificuldade foram a P7 e a P29, ao passo que a P29 destacou que as dificuldades que tem com sua turma da 4ª série em relação a leitura eram devidas: “À falta de concentração dos alunos, à falta de paciência em ouvir a leitura”. A P7 que também avaliou como grande a sua dificuldade em trabalhar com a leitura, justifica atribuindo-a “à pobreza no vocabulário” de seus alunos.

Das demais professoras (n=28) que indicam grau de dificuldade diferente quando trabalham com leitura, 50% consideram-no como “bastante” e as outras como “médio”. As razões, para tanto, são variadas, porém, basicamente centradas em déficits dos alunos, expressos na falta de motivação, na incapacidade de decodificarem e decifram o texto ou mesmo de compreenderem-no e na ausência de incentivo da família. Apenas três participantes a P25, P26 e a P27 atribuíram a origem dessa dificuldade a si mesmas.

As razões expostas pelas professoras que indicaram como “bastante” o grau de dificuldade, que encontram para conduzir esse trabalho, são as seguintes:

No **G.1** apenas uma professora indicou encontrar “bastante” dificuldade de trabalhar com a leitura, justificando-o do seguinte modo: “Os diversos níveis dos alunos, falta de interesse, atenção e concentração”.(P5).

Segundo (SAVELI, 2001) as professoras se iludem ao pensar que exista uma homogeneidade na sala de aula, o que dificulta que elas levem em consideração as desigualdades reais de desenvolvimento e também do capital cultural de seus alunos.

As professoras revelam suas dificuldades para adotar uma postura didática mais flexível e plural que permita atender às diferenças culturais ou até mesmo competências iniciais daqueles alunos que estão mais distantes do capital cultural exigido pela escola. O que impera na sala de aula é a lógica didática da homogeneidade.[...] As falas das professoras evidenciam que elas não consideram o fato de que o acesso da criança à escola está marcado pela diversidade em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências prévias e paralelas à escola.(SAVELI, 2001, p. 88)

As demais professoras desse Grupo apontam um grau “médio de dificuldade” e o atribuem principalmente à falta de incentivo da família; de interesse dos alunos; de espaços adequados; de dificuldades de compreensão, como pode ser verificado nos recortes das respostas de algumas delas:

Falta de incentivo dos pais, interesse, espaço adequado. (P1)

Falta de incentivo dos pais para que a criança entenda a importância da leitura e também a biblioteca não é motivadora, não é um lugar motivador.(P4)

Fazer com que eles não apenas decifrem o código escrito, mas compreendam o que leram. (P14)

As professoras do **G 2.1** que encontram “bastante dificuldade” atribuem esse grau de dificuldade à falta de interesse e compreensão dos alunos e à falta de materiais adequados. Eis alguns trechos de suas respostas:

A falta de interesse.(P3)

Não tenho sala mas percebo que a leitura sem interpretação, ler sem entender o que leu.(P6)

Nos tipos de textos a serem apresentados para que possam entendê-los e refleti-los (criança especial) (P11)

Acesso a textos adequados (devido às deficiências), livros e materiais adaptados. (P13)

O desinteresse que existe pela leitura, que vem de casa.(P16)

Os alunos se encontrarem em níveis diferentes, falta de estímulo e material adequado. (P17)

Falta de motivação, interesse dos alunos.(P21)

A falta de atenção e interesse de “alguns” alunos.(P22)

As professoras desse subgrupo que atribuíram um grau de dificuldade “médio” também o explicam pela falta de incentivo em casa, por desinteresse dos alunos e por dificuldades profissionais:

Falta de incentivo em casa e muitas vezes desinteresse dos alunos.(P2)

O desinteresse dos alunos pela leitura e me sinto um pouco insegura sobre a mais adequada maneira de se trabalhar com a leitura o que às vezes me atrapalha. (P9)

Despertar o gosto pela leitura.(P12)

Falta de interesse e despertar o gosto pela leitura. (P15)

A diferença de níveis e o desinteresse. (P24)

As professoras do **G 2.2**, que revelaram ter “bastante” dificuldade em trabalhar com a leitura, destacam como principais razões a falta de interesse dos alunos e de materiais. Apenas a P25 e a P27 atribuem a si mesmas essa dificuldade.

Acesso aos livros diversificados. (P20)

Níveis diversos, falta de estímulo e concentração. (P23)

Saber a maneira certa de levar o aluno a aprender a ler. (P25)

A falta de interesse. (P26)

A maneira de como desenvolver o gosto pela leitura. (P27)

Neste subgrupo, as professoras participantes que relataram encontrar um “grau médio” de dificuldade, atribuem essa dificuldade, mais uma vez, ao aluno e à família. Apenas duas professoras (P18; P28) apontam como responsáveis por essas dificuldades suas próprias ações, em sala de aula. Eis os recortes dos enunciados dessas professoras:

A falta de vontade e interesse dos alunos.(P8)

Com os alunos que não compreendem o processo, que não conseguem assimilar o que está sendo proposto, desinteressam-se pelo trabalho.(P10)

A compreensão do que leram, às vezes lê por ler.(P19)

Com a concentração dos alunos na hora da leitura. (P30)

Fazer a intervenção durante a aula, individualmente.(P18)

Despertar o gosto pela leitura. (P28)

Como pode-se observar em todos os grupos **G1; G2.1 e G2.2** há referências de que as dificuldades encontradas pelas professoras se referem na maioria das vezes a dificuldades dos alunos, para (SAVELI, 2001) é preciso pensar que muitas das dificuldades das crianças podem estar relacionadas com as práticas docentes.

As professoras poderiam prestar mais atenção àquilo que as crianças são capazes de fazer e não apenas às suas falhas e dificuldades. Elas não se dão conta de sua cumplicidade nos efeitos debilitantes da aprendizagem dos alunos. Muitas vezes, as professoras têm a propensão de “culpar a vítima”, eximindo-se de uma análise mais crítica sobre a sua ação docente.” (p.90).

Para Saveli (2001) o maior problema de inculcar apenas as crianças à dificuldade da leitura está em assumir uma postura que “desobriga as professoras e a equipe de apoio pedagógico da necessidade de engajamento num ‘autoescrutínio’ de suas ações pedagógicas ou em qualquer crítica séria do papel que desempenham na escola, e da escola na sociedade em geral” (p.91). Assim o fracasso escolar que responsabiliza os próprios alunos, protege o contexto escolar e social de uma crítica mais sistemática.

Por isso, a maior dificuldade dos professores segundo Saveli (2001) está em vincular as habilidades, esquemas que a criança já possui às exigências escolares de aprendizagem dos conteúdos e ao contexto cultural em que essas habilidades e tarefas escolares adquirem significado (p. 93). Por isso diante de situações críticas de aprendizagem e sem muitas vezes ajuda da equipe pedagógica de apoio, os professores acabam por lançar mão de uma prática embasada em “pressupostos de uma pedagogia tradicional onde os processos de ensino e de aprendizagem se produzem fora do contexto, sem referenciais concretos e à margem daquilo que representa aprender a ler e a escrever tendo por eixo práticas significativas”. (p. 94).

Considerando os diferentes graus de dificuldade assinalados pelas professoras quando trabalham leitura com seus alunos (duas indicando como “muito”, 14 como “bastante” e 14 como “médio”), procurei saber a frequência com que se deparam com esse problema. Para 20/30 das participantes essas situações são “frequentes”, para 6/30 ocorrem “sempre” e para 4/30 “ocasionalmente”. Solicitadas a justificar sua indicação, apenas duas (P8 e P22) não o fizeram.

Entre as razões para essas dificuldades apontaram falta de: oportunidade; interesse; concentração; materiais apropriados ao estímulo; condição socioeconômica familiar; e formação do professor para trabalhar com a leitura na escola.

Os recortes dos enunciados das professoras que indicaram como “frequentemente” a dificuldade em trabalhar com leitura (19/30) são os que seguem conforme as principais razões arroladas.

### **Grau de dificuldade “frequentemente” (G.1)**

#### Razões relacionadas ao aluno e ao meio

**G1:** Condição sócio-econômica familiar. (P4)

Falta de diversidade de portadores textuais, ausência de estímulo dos pais; e falta de interesse dos alunos, sempre. (P5)

Falta de materiais no ambiente familiar. (P14)

### **G2.1:**

falta de estímulo familiar; condição sócio-econômica. (P3)

Ao meio social a qual pertencem.( P7)

Falta de estímulos, desinteresse, falta de oportunidades. (P12)

Falta de vontade e falta de oportunidade e incentivo da família. (P15)

Falta de incentivo em casa. (P16)

(P22) freqüentemente.

Falta de apoio da família. (P24)

### **G2.2:**

Percebo que eles descobrem a leitura mais rápido que a escrita, então não percebem as dificuldades e a mensagem da mesma. (P19)

Falta de estímulo dos pais, carências de materiais. (P23)

Nível dos alunos. (P26)

Falta de oportunidade, falta de estímulo por parte dos pais. (P28)

(4ª série) Falta de trabalhar com freqüência desde o pré ou desde criança (em casa) os diferentes tipos de leitura. (P29)

Falta de interesse em ler; à dificuldade de se concentrar. (P30)

Outras razões arroladas por esse conjunto de professoras-participantes, que indicam encontrar freqüentemente dificuldades em trabalhar leitura com seus alunos, relacionam a déficits de formação profissional. No G2.1 os seguintes recortes reportam-se a essa origem:

Gostaria muito de saber, para poder ir fundo nesta questão. (P6)

A uma formação vaga, referente ao desenvolvimento da leitura. Fala-se muito em escrita e se esquece um pouco da leitura, o que dificulta o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com a mesma. (P9)

Encontrar o material adequado para que haja compreensão por parte do aluno, pois às vezes os mesmos se tornam abstratos. (P11)

Falta de materiais para pesquisa de adequados métodos e diversidade de conteúdos especiais, para trabalhar leitura com crianças portadoras de necessidades especiais. (P13)

Falta de estímulo que a criança tem em seu meio, e a dificuldade que nós enquanto escola, encontramos para lidar com isso. (P17)

Falta de habilidade de alguns professores em escolher um texto que venha de encontro a essa carência do aluno. Falta de motivação e criatividade para trabalhar leitura, como mostrar essa leitura. (P21)

Outro conjunto de razões apresentadas são as relacionadas à própria formação profissional docente. Entre as participantes de G2.2, estas foram assinaladas como segue:

Penso que o professor agora está começando buscar novas estratégias para se ensinar a ler, pois até então a preocupação maior era que aprendessem a escrever e não tanto ler e ainda porque falta incentivo e motivação em casa. (P10)

A todo esse processo de mudança no ensino. Foram implantados novos métodos sem capacitação dos professores. (P25)

Cobrança demasiada da leitura, não dando oportunidade ao ler por ler, pelo prazer da leitura. (P27)

Entre as participantes que indicaram que a dificuldade em trabalhar leitura ocorre “ocasionalmente”, destaco as seguintes razões:

A falta de material em casa ou seja, a leitura deve começar em casa e a escola deveria apenas ir lapidando este, mas não é isso que acontece. Outro ponto é este mundo onde a televisão e outros vêm tomando o tempo de nossas crianças, que ficam horas e horas, sentados em frente da mesma, recebendo tudo pronto. (P1)

Ao não desenvolvimento desde cedo do gosto pela leitura. (P2)

Nível dos alunos e faixa etária. (P18)

Material que oriente o professor de como trabalhar, outros não estão de encontro com a realidade. (P20)

Alguns enunciados de algumas professoras-participantes indicam, como razões de suas dificuldades em trabalhar com a leitura, o despreparo profissional (P6; P9; P10; P11; P13; P17; P20; P21; P25; P27). Com exceção da P10; da P20; da P25 e da P27 que têm mais de dez anos de experiência, as demais têm até essa faixa. Percebe-se que os professores

já começam a ter consciência de seu despreparo profissional, o que nos alerta que a formação precisa ser constante não só para o ingresso na área profissional mas durante o exercício da profissão como indicam diversos autores entre os quais (NÓVOA, 1992; SOARES, 2002, 2004).

O Quadro 5 sintetiza, por Grupo, as memórias referentes às experiências das professoras, como leitoras e formadoras de leitores tanto as mais remotas ligadas ao período da alfabetização escolar quanto as mais recentes.

### Quadro 5: Síntese

Participantes	Grupo			Experiências iniciais com a Leitura		Práticas Leitoras				Gosto pela Leitura		Finalidades Principais da Leitura			Graus que Identifica na Leitura dos alunos		
	G1	G2.1	G2.2	Bem Sucedidas	Mal Sucedidas	Semp.	Freq.	Ocas.	Raram.	Sim	Não muito	Infor-mar.	Conhe-cer	Prep. aulas	Muito	Bast.	Méd.
1.	X			X				X			X			X			X
2.		X		X				X			X					X	
3.		X		X		X				X		X					X
4.	X			X		X				X		X				X	
5.	X			X		X				X		X				X	
6.		X		X		X				X		X			X		
7.		X		X				X			X						X
8.			X		X			X			X			X			X
9.		X		X		X				X		X					X
10.			X	X				X			X					X	
11.		X		X				X			X		X				X
12.		X		X		X				X		X				X	
13.		X		X				X			X			X			X
14.	X			X				X			X			X			X
15.		X		X				X			X		X			X	
16.		X		X		X				X		X				X	
17.		X			X	X				X		X					X
18.			X	X				X		X		X				X	
19.			X	X				X			X			X			X
20.			X	X			X			X				X			X
21.		X		X		X				X		X				X	
22.		X			X			X		X		X				X	
23.			X	X			X			X		-	-	-		X	
24.		X		X					X	X		-	-	-			X
25.			X	X		X				X		X				X	
26.			X		X		X				X	X				X	
27.			X	X		X				X		X				X	
28.			X		X			X			X	X					X
29.			X	X		X				X		X			X		
30.			X	X		X				X		X				X	

\* As professoras P23 e P24 atribuíram as finalidades acima como as menos frequentes, sendo as últimas em sua pontuação. P23 lê primeiramente para emocionar-se e P24 para relaxar.

Como sentem dificuldades em trabalhar com leitura em sua prática profissional, o gosto pela leitura e sua prática de leituras não são comuns a todas e quando lêem é para se informarem/ formarem profissional e para fins acadêmicos. Nesse caso com quais ações e contribuições elas como formadoras de leitores, se identificam?

A partir do texto em lacunas apresentado no Questionário (questão E), foi possível identificar quais professoras-participantes se identificaram como alfabetizadoras ou não. As que se identificaram relataram fatos marcantes de sua primeira experiência como alfabetizadoras. Um dos objetivos desta parte do questionário foi identificar se as participantes faziam diferenciação entre ser professora e ser alfabetizadora.

Essa questão oportuniza, também, a quem responda não só enunciar, a partir de sua auto-avaliação, as ações que desenvolve e em que grau para a formação de leitores, como também informar sua contribuição e elencar qualificando suas ações, indicar a principal. Por conseguinte, as professoras-participantes puderam destacar, também, as possíveis razões pelas quais os alunos se afastam da leitura indicando entre elas a principal.

Baseando-se nos dizeres “Enquanto alfabetizadora você poderia escrever...”, as professoras deveriam começar seu texto, completando o seguinte enunciado: “A primeira experiência marcou-me basicamente quanto...”. De modo geral, o que mais marcou as professoras-participantes em sua primeira experiência como alfabetizadoras foram duas realidades vividas: a primeira refere-se ao prazer de ver os alunos aprendendo e se alfabetizando; a segunda é relativa às dificuldades que encontraram, sejam elas dos alunos ou as próprias (falta de conhecimento e experiência) e as do contexto material e social.

A análise por grupos permitiu-me concluir que as marcas de experiências iniciais como alfabetizadoras do **G1**, isto é, das professoras com até seis anos de experiência profissional, são distintas: a de P1 relata o que a incentiva; a P4 declara que seu desafio está se iniciando, uma vez que é o primeiro ano que trabalha com a alfabetização e a P5 indica o prazer de ver o aluno aprender e enfatiza a sua falta de prática e embasamento teórico. A P14 não respondeu à questão. Seguem seus enunciados:

...a meu modo de ver o que marca é você ver um aluno juntando letrinhas, tentando ler um livro, isto incentiva. (P1)

...comecei a exercer a função de professora em 1998 como auxiliar de correção de fluxo, acho que ajudei a alfabetizar mas era um auxílio para a professora regente e não a própria. De 1999 a 2001 trabalhei com turmas de Educação Infantil nas quais fiz o trabalho de introdução à alfabetização. Este ano é o primeiro ano que uma 1ª série que é uma

turma de alfabetização no sentido mais geral, por isso, meu maior desafio está começando agora.(P4)

...a falta de prática pedagógica e embasamento teórico. (P5)

Neste grupo chama a atenção o fato da P5 relatar a carência de embasamento teórico, pois é uma professora que tem cinco anos de exercício e especialização em Língua Portuguesa, o que nos faz pensar sobre a realidade da formação profissional deficitária. No enunciado da P4 o que me chamou a atenção é o fato de não ter-se sentido alfabetizadora quando trabalhou com Educação Infantil, o que parece revelar que na escola pública ainda existe o discurso de que os alunos só começam a se alfabetizar na 1ª série.

No **G2.1** no qual foram agrupadas as professoras com até dez anos de experiência profissional, duas delas (P6;P16) não responderam à questão. Duas (P11; P13) justificaram, não terem completado o texto proposto dessa forma:

Deixo a questão acima de responder, por trabalhar o tempo todo com educação precoce em escola especial. E apenas 1 ano que estou atuando na orientação. (P11)

Como trabalho na APAE há apenas três anos e durante os 2 primeiros anos trabalhei com adultos no setor profissionalizante, não tenho como informar minha experiência como alfabetizadora. Neste ano estou numa sala de Educação Infantil com crianças de 3 a 5 anos, com leve deficiência mental, e o que estou oferecendo na sala é material diversificado para que eles possam estar em contato com textos diversificados. (P13)

As demais (8/14) reproduzem basicamente, o mesmo que foi enunciado pelo **G1**, ou seja, o prazer de ver os alunos aprendendo e as dificuldades da 1ª experiência de serem devidas tanto aos alunos quanto à própria formação e inexperiência.

Quanto ao prazer revelado nas primeiras experiências destacamos:

...quanto ao prazer de ensinar e ver que os alunos correspondiam. Realizei um grande sonho. (P2)

...tudo ser novo, diferente e inseguro, pois uma professora inexperiente é sempre duvidoso, mas ao mesmo tempo foi gratificante ver, aproximadamente 80% da sala alfabetizados. (P3)

...ao processo de como as crianças aprendiam, pois ia fazendo as coisas (ensinando) meio sem saber como e lês surpreendentemente aprendiam. (P17)

...desenvolvimento dos alunos às vezes parecia que eles não tinham entendido nada e aos poucos iam progredindo e quando eu me dei conta estavam alfabetizados, isso foi marcante. (P9)

...ao choque tive ao dar aula pela primeira vez numa turma de 1ª série com 39 alunos e percebê-los ao final do ano, lendo para mim. Para mim foi maravilhoso. (P12)

...a simplicidade dos alunos. Crianças nascidas na zona rural, pobres, simples, mas muito educadas, respeitavam a professora. Os pais dessas crianças valorizavam a escola. (P21)

...ao grau de dificuldade na leitura e posteriormente na escrita. (P15)

...a falta de experiência e preparo/ conhecimento para alfabetizar, ou seja, colocar em prática tudo que aprendi. (P17)

...sala multiseriada, compreender o vocabulário das crianças da zona rural e também eles entenderem o meu vocabulário. (P18)

...a dificuldade de ter iniciado na zona rural, não tendo experiência e nem recurso para o mesmo e não tinha uma coordenadora. (P24)

No **G2.2** quatro professoras-participantes (P10;P19;P29) não responderam à questão. Também neste subgrupo as questões destacadas foram quanto ao prazer proporcionado pela alfabetização efetivada quanto às dificuldades provenientes da formação precária para esse desempenho, além de referências ao contexto da época.

...à dificuldade que encontrei, pois não tinha com quem tirar dúvidas, e pedir orientação sobre os conteúdos. Mas amei, fiz tudo que pude para atingir meus objetivos. (P8)

...ao uso da cartilha, pois era treinada em usar o cartaz que iniciava aquela lição e o material a ser usado, quando a criança tinha dificuldade eu ficava decorando com ela até que aprendesse, só dava aquilo que não sabia. (P27)

...eu trabalhava com as letrinhas e estava justamente na letra “r” e me apareceu um rato de verdade, eu assustei-me, para eles normal, pegaram-nas mãos e jogaram no poço. (P23)

...sala multiseriada, compreender o vocabulário das crianças da zona rural e também eles entenderem o meu vocabulário. (P22)

...a classe multiseriada. (P30)

...uma criança inicia a Educação Infantil mal sabendo segurar o lápis e termina o ano lendo e escrevendo, é gratificante! (P18)

...um aluno que não conseguia nem pegar no lápis no início do ano e quando chega o final do ano ele está lendo e escrevendo. (P26)

...se desenvolve uma criança passo a passo dentro de todas as fases de sua aprendizagem. (P20)

...a trabalhar bem cada criança com relação às habilidades necessárias para desenvolverem uma boa leitura. (P25)

A P8 revela o fato da formação profissional não propiciar as condições para que o professor se sinta preparado e seguro no exercício profissional, pois acusava a necessidade de “tirar dúvidas e orientação”. A expor isso ela nos dá pistas da necessidade de que essa formação seja uma formação continuada, que dê ao professor condições de construir seu conhecimento a partir de estudo, dentro da sua atuação.

Outra questão relatada se refere ao uso do material e à forma de apresentá-lo como revelaram a P27 e a P23, referindo trabalhar com a cartilha. Já a P22 e a P30 destacam o fato de terem trabalhado com salas multiseriadas, situação comum em escolas da zona rural onde começaram sua vida profissional como professoras.

A P18 e a P26 destacam em seus enunciados o fato de seus alunos iniciarem o ano com dificuldades “de segurarem o lápis”, chegando alfabetizados no final do ano, seus comentários se remetem às primeiras atividades para alfabetização, que na época se referiam a atividades de coordenação motora.

Já no enunciado da P20 e da P25 destaca-se a presença dos discursos tanto do Currículo Básico “fases de aprendizagem” como dos PCNs “habilidades necessárias”, respectivamente, revelando que as professoras reproduzem estes discursos em suas práticas como alfabetizadoras.

Quanto à percepção das professoras sobre o nível de contribuição (fortemente; medianamente; pouco; nada; nem sei) de cada uma para desenvolver o gosto pela leitura de seus alunos o Quadro 6 apresenta como cada participante se identifica.

Grau de contribuição	Fortemente (n=12)	Medianamente (n=14)	Não responderam (n=4)
Professoras participantes	P2;P3;P4;P6;P8; P10;P21;P22;P23; P24;P29;	P5;P7;P9;P12;P14; P15;P16;P17;P18; P19;P20;P25;P26;P28	P1;P11; P13; P27

Quadro 6: Grau de contribuição como professora para desenvolver o gosto pela leitura de seus alunos.

Quase metade das professoras-participantes 14/30 auto-avaliam como “médio” o grau de sua contribuição para desenvolver o gosto pela leitura nos seus alunos. O que revela que mesmo exercendo atividades e ações de incentivo à leitura, as mesmas consideram que ainda poderiam contribuir mais.

Sendo essa auto-avaliação, das principais, busquei identificar quais os incentivos e ações que desenvolvem e qual consideram como mais importante.

Entre essas ações estão as seguintes: propiciar momentos destinados a leitura; sistema de empréstimos de materiais para que seus alunos possam levar para casa; oportunidade deles escolherem o material; incentivar a leitura por prazer; trabalhar com diversidade textual; leitura do professor para os alunos; motivar para leitura; indicar as funções da leitura; conscientizar da importância de compreender o que se lê; demonstrar que o professor também é um leitor.

No **G1** as professoras, de maneira geral, realizam momentos de leitura tanto em sala de aula como em casa. Os textos utilizados para leitura são suportes diversos. Enunciam suas ações que contribuem para o gosto da leitura, como segue:

1. Momento destinado à leitura na escola, onde o aluno pode ler o livro e em seguida, os que quiserem contam aos outros.
2. Todas as 6ª feiras eles levam livros para casa e na 2ª feira, sorteio um aluno que conta o que leu, o que fala o livrinho que ele levou para casa.
3. Leitura feita pela professora no começo da aula.
4. Os alunos tentarem ler escritas de músicas, parlendas, poesias. (P1)

Leio em sala de aula frequentemente para meus alunos; sempre converso com eles deixando claro que gosto muito de ler e explicando que quem lê é mais autônomo. (P4)

Leitura para eles de livros infantis; diversidade textual na sala de aula; ludicidade na leitura; leitura de jornais para mantê-los informados. (P5)

Leitura de cartazes, livros de literatura infantil, revistas e livros didáticos. (P14)

Em relação à ação que consideram mais importante estão por participante, assim indicadas: (P1) momento de leitura na escola e em casa; (P4) mostrar a função da leitura; (P5) trabalho com diversidade textual e (P14) o modo como trabalhar não importando o material.

De acordo com **G2.1**, o trabalho para desenvolver o gosto pela leitura está pautado nas seguintes ações: leitura do professor para e com os alunos; trabalhar com diversidade textual e na oferta e incentivo de leituras variadas; demonstrar as diversas

finalidades da leitura. Duas professoras (P11; P13) não responderam à questão e justificaram por trabalharem com Educação Especial e não estarem atuando no momento diretamente com alunos de alfabetização. Eis os enunciados deste grupo:

Ofereço oportunidades de leitura tanto na escola, como em casa. Os alunos levam livros para ler em casa. Gosto de ler para eles e mostro a importância da leitura. (P2)

Sendo professora de literatura infantil, procuro realizar atividades envolventes, criativas e motivadoras, trabalhando com recursos diferenciados como: músicas, poesias, confecção de livros, produção de textos, histórias em quadrinhos, confecção de personagens etc. (P3)

Sempre leio para eles. Conto coisas interessantes e falo onde são encontradas na minha função. Compro livros variados e direcionados para cada faixa etária. (P6)

Incentivo ao empréstimo de livros. Leitura realizada por mim para eles. Conscientização da importância de uma boa leitura (com compreensão). (P7)

Trabalho com os mais variados tipos de textos, leitura de livros de literatura em sala de aula. (P9)

Leio muito para meus alunos aproveitando todas as oportunidades de leitura; incentivo-os a ler para se informar, divertir, sonhar, imaginar, rir. (P12)

Incentivo-os a ler sempre a partir de textos variados e o trabalho com diferentes linguagens e músicas variadas. (P15)

Ler para os alunos, mostrar os materiais que leio, oferecer material para lerem. (P16)

O espaço físico apropriado; gosto de fazer uma viagem imaginária antes de começar a ler, isto relaxa e concentra. (P21)

Levar para sala material diversificado; ler para os alunos; estimulá-los a ler e pesquisar. (P17)

Leitura de tudo que faço; enunciados, listagens diversificadas. Leitura de livros de contos e depois eles contam a história que leram. Incentivo lerem tudo o que encontrar. (P22)

Gosto de fazer diversos tipos de leitura para as crianças; levo para sala de aula vários gibis e leitura; gosto de colocar um canto para leitura. (P24)

Das participantes do **G2.2**, apenas P23 não enunciou as ações que realiza para desenvolver o gosto pela leitura, no entanto destacou que sua principal ação é de propiciar diversidade textual a seus alunos. As demais professoras destacam: variedade de portadores de textos; atividades desafiadoras; leitura do professor; leitura por prazer e leitura de enunciados de atividades. Seus enunciados destacam:

Penso que temos que oferecer ao aluno as diferentes possibilidades, que o motivam a conhecer e transmitir o que vê, o que observa, o que compreende, interagindo sempre, incentivo a ler todo tipo variado de textos. (P10)

Atividades desafiadoras na tentativa da leitura. Incentivo às leituras de mundo que trazem para sala de aula. (P18)

Hoje acredito que tenho uma bagagem melhor para incentivar os meus alunos, uso embalagens, conto historinhas, uso outros métodos como livros didáticos e literários. (P19)

Primeiramente o professor precisa mostrar que gosta de ler e depois usar de toda sua criatividade e estratégias que forem necessárias. (P20)

Trabalho com jornal, livros de estória, leitura de rua, rótulos, adivinhações, poesias, palavras cruzadas. (P25)

Deixar a criança ler por ler, sem cobrar; manusear todos os tipos de textos: jornais, gibis, revistas, e assim vou intervindo gradativamente com perguntas e com o tempo pedindo para que lêem um pedaço, uma frase, etc. (P27)

Leituras com diversos materiais (jornais, revistas, livros infantis). Trabalho com oralidade (o que li, parte que mais gostei...) Mistura de textos ou leituras. Trabalho com músicas. (P29)

Faço com que eles leiam todas as atividades a serem realizadas; todos os textos a serem trabalhados; sorteio livros de literatura; e proporciono hora da leitura. (P30)

Fazemos leitura de enunciados, bilhetes, cartinhas, textinhos, livros infantis e outros. (P8)

Leio um texto todos os dias para os alunos. (estórias, fábulas, poesia etc.). Quando a criança tem medo de ler, procuro trabalhar com o aluno para sanar essa dificuldade. (P26)

Ler com frequência, com motivação, dar oportunidades para que eles se informem com diversão e diversificação. (P28)

São várias as ações que as professoras-participantes têm procurado realizar para formar novos leitores entre seus alunos, de maneira geral parecem estar preocupadas em proporcionar um ambiente favorável para leitura, resta saber que tempo é destinado a atividades de leitura, e se essas não acabam por tornarem-se sempre pretextos para escrita, para a gramática ou para a ortografia.

Será que existe uma didática para ensinar leitura?

Freire (1986,1996) lembra que de nada serve ensinar a didática da leitura se essa didática não implicar na prática de diálogos entre os produtos sociais e os sujeitos sociais,

visto que a leitura é uma prática social que implica situações comunicativas. Algumas dificuldades do ensino de leitura podem estar ligadas a alguns fatores como: velhos hábitos; falta de motivação para mudança; peso institucional do livro pedagógico; pouco conhecimento do professor; dificuldades de ensinar; de fazer a transposição didática; e, ainda, a ausência de programas de formação continuada.

No entanto para Soares (1999), há muitos desafios para a formação de leitores. No entanto, a autora não desconsidera uma escolarização adequada que possa conduzir a práticas de letramento, no qual se destaque as leituras que ocorrem no contexto social e as atitudes e valores próprios do leitor que se quer formar.

*Leonardo Boff em "A águia e galinha" escreve:*

*Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.*

*Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.*

*A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências têm, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.*

*Assim, cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.*

*(BOFF, 1997, p.9-10)*

#### 4. CONCLUSÕES

*De autor de minha obra, passo a ser dela aprendiz. Só então descobro o que fiz.* (MARQUES, 2001, p.26)

A leitura, especialmente da conclusão do livro de Marques (2001) “Escrever é preciso: o princípio da pesquisa”, na qual o autor assume a impossibilidade de conclusões finais, por parte de quem escreve e lê, e o fato dele identificar-se como aprendiz de sua obra levaram a que para a escrita desta parte final do relatório, eu buscase expressar aquela impossibilidade e refletisse sobre a minha constituição de pesquisadora e relatora do presente trabalho.

Vejo que a minha constituição de pesquisadora e narradora iniciou quando criança. Um dia pude aprender a ler o mundo, depois a decodificá-lo e a codificá-lo. Diversas instâncias sociais nas quais fui sendo inserida, contribuíram de diversas formas: a família, a Igreja, e especialmente a escola. Aprendi a ler e a escrever palavras e, posteriormente, a compreender que as palavras são nossas no momento de sua enunciação, mas não tão nossas assim, pois foram propostas por outros, em espaço/ tempo específicos, e aprendi que ao serem utilizadas podem assumir significados e funções distintas. A dinâmica dessas aprendizagens no plano individual provém sempre de relações intersujeitos, em situações e contextos específicos, para que, após, possam possibilitar relações intra-sujeito (ouvir-falar; ler-escrever, entre tantos outros comportamentos intelectuais complexos). Portanto, as palavras e sentidos não são apenas produtos do domínio da linguagem, mas seu uso indica as influências sociais e específicas à história desse indivíduo.

As palavras, então, não são somente nossas. O presente relato expressa as condições de diálogo que pude manter com o corpo teórico selecionado, com as produções escritas das participantes, com o material escrito que fui produzindo no Diário de Campo e com minhas lembranças, enquanto leitora e professora. O relato, então, é parte do que aprendi e, ao socializá-lo, sob a modalidade de trabalho acadêmico, registro, mais uma vez, que as palavras são do mundo, dele surgiram e a ele retornam...

No início deste trabalho propus-me e propus aos leitores deste trabalho que juntos desvelássemos os conceitos de leitura de um grupo de professoras alfabetizadoras. Instiguei a cada um que refletisse e indagasse, não apenas sobre os escritos das memórias das professoras-participantes (por esse motivo, transcrevi tantos dizeres das participantes), mas

também que estivessem atentos à importância dos lugares a que suas memórias, de leitores e professores poderia remetê-lo.

Alguns afirmam<sup>51</sup> que a memória é o fundamento básico da dinâmica histórica individual e social, porque nela são guardadas e carregadas as experiências, vivências e conhecimentos do mundo, as quais filtram e *contaminam* nossa compreensão sobre nós e sobre os outros.

Ao analisar e discutir as informações fornecidas pelas professoras participantes, não pude esquecer do contexto geral no qual as mesmas foram propiciadas, isto é, a participação em um Programa de Formação Continuada (PROFA), no qual, como pesquisadora desempenhei simultaneamente a função de “formadora”. Como sujeitos históricos e socialmente implicados, eu, no desempenho dessas funções e as professoras-participantes desta pesquisa experienciamos situações distintas, ao longo da pesquisa, em nossa formação acadêmica, desde a alfabetização e em nossa experiência, especialmente, como docentes.

Ao destacar o papel das experiências quero fazê-lo, especialmente, em razão dos objetivos do presente trabalho, quais sejam, os de buscar compreender as experiências das participantes, como mediadoras da formação de outros leitores e das relações que elas foram estabelecendo com a leitura, seja no contexto de sua formação inicial, seja como agentes sociais para formação de outros leitores.

A experiência não é o que passa mas o que nos passa.<sup>52</sup> Vivemos em um mundo no qual as informações estão cada vez mais acessíveis; entretanto, as mesmas já não nos afetam, nem mesmo as piores notícias. Embora estejamos cercados, por exemplo, por livros, obras de arte, e eventos sociais, na maioria das vezes apenas os consumimos como expectadores. É como se víssemos o mundo passar diante de nossos olhos e permanecêssemos [...] *exteriores, alheios, impassíveis. [...] sabemos muitas coisas, mas nós mesmos não mudamos o que sabemos.*”(LARROSA, 2002, p.136).

Em vista desse alerta de Larrosa e procurando não ser alheia e impassível às informações que a execução, a escritura e as releituras deste trabalho me proporcionaram, considero que o que me propus, isto é, interpretar e compreender a produção escrita dessas professoras, chega a uma fase de declaração final, por ora, do que pude apreender.

Apesar das interpretações serem difíceis, visto que me preocupei primordialmente em dar voz a cada participante para saber o que ela *quis dizer*, e a partir de

---

<sup>51</sup> Vide, por exemplo, Silva (1999)

<sup>52</sup> Vide, especialmente, Larrosa (2002)

*onde* diz, o que implica, por sua vez, em interpretar seus dizeres, a partir das minhas vivências e dos contextos de minha formação acadêmica como aluna de Mestrado em Educação, empreendi essa tarefa, reafirmando que este é o *meu* olhar, olhar de iniciante no contexto investigativo da academia, mas também, *olhar* que fui desenvolvendo como formadora do PROFA e de professora alfabetizadora. Um olhar que diante de todas essas indicações está se constituindo, seja como aluna, como *formadora* e, principalmente, como professora. Foram esses olhares que sempre estiveram em jogo para a elaboração do presente relato.

Em razão desses contextos complexos, precisava deixar explícito, como relatora do presente trabalho, de onde eu *olhei*. Estou ciente de que as experiências decorrentes da série de leituras que realizamos em nosso cotidiano, em nossa formação acadêmica e profissional *nos de-forma e nos trans-forma [...] ou nos põe em questão naquilo que somos*<sup>53</sup>, por afetarem valores, perspectivas e posições teóricas e, como tais, *dirigem*, continuamente, o foco e o nosso olhar.

As limitações deste trabalho são muitas, mas as possibilidades que elas abrem para futuras investigações podem torná-las produtivas. Os sentidos que assinalei, neste relato, são sentidos particulares, construídos pelos diálogos que tive oportunidade e condição de manter com autores da literatura pertinente e selecionada, com minha orientadora, com os professores da Banca de meu Exame de Qualificação, realizado há menos de três meses, e especialmente com as professoras-participantes, compreendidas não como objetos, mas sujeitos da presente pesquisa.

Apresento, portanto, essas limitações certa de que, a partir das mesmas, muitos outros diálogos poderão ser criados e recriados.

A enunciação de algumas outras limitações prossegue indicando os limites dos procedimentos e instrumentos adotados. O questionário e os relatos de memórias, como propostos, poderiam ter sido intercalados/ seguidos por entrevistas. Pensei em realizá-las, mas as contingências de tempo para a entrega deste relatório tornaram-nas impraticáveis. A não-análise dos itens “C” do Questionário deve-se à mesma razão. Foram lidas as respostas, porém não analisadas. Integraram o corpo do Questionário, por uma questão de oportunidade específica de coleta. Ficam para análise e socialização posteriores.

Entre as indagações iniciais para a execução do presente estavam as de buscar respostas que me permitissem compreender e configurar as memórias das participantes sobre leitura. A oportunidade, que tive, como formadora do PROFA de grupos de professoras

---

<sup>53</sup> Larossa, (2002, p.133)

da rede de ensino municipal, na qual trabalho como docente, foi uma condição primeira para o exercício de papéis, nunca por mim anteriormente desempenhados: os de experienciar, como supervisora, papéis necessários a quaisquer professores, isto é, os de docente-pesquisador. Busquei, nessa condição de iniciante em pesquisa, investigar as memórias mais remotas, especialmente aquelas sobre seus primeiros contatos com a leitura e escrita, e memórias mais recentes como as relativas a suas práticas de leitoras, alfabetizadoras e formadoras de leitores.

Em épocas sociais tidas como de crise, quanto à aprendizagem inicial da língua escrita, nas quais as avaliações revelam um quadro não muito animador<sup>54</sup>, investigar o que o nosso professor “lê” e o que diz sobre leitura, pareceu-me relevante, especialmente porque se sabe que muitas são as leituras autorizadas e as interdidas pela sociedade em que vivemos.

Mesmo sabendo que nenhuma estratégia, ou ação isolada, por si pode reverter essa situação, pude constatar que as vivências propiciadas pela disposição em participar da pesquisa fizeram com que algumas participantes pensassem sobre tais forças sociais. Condições como essas parecem contribuir para que sejam ressignificadas as práticas, que facultam repensar as relações com alunos, além das criadas por situações apropriadas de formação continuada, nas quais as temáticas sobre leitura possam ser trabalhadas não apenas do ponto de vista teórico-metodológico, mas especialmente como prática social e, para tal foram, criadas condições de reflexão pessoal como as de rememoração de experiências leitoras e profissionais. Porém, ainda há muito o que ser feito relativamente à pesquisa e à reflexão, também sobre o papel da leitura, para a formação pessoal e profissional.

Retomo Larrosa, quando afirma:

Pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe mas, também, com aquilo que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz, tampouco, a um meio de se conseguir conhecimentos. No primeiro caso, a leitura não nos afeta dado que transcorre num espaço-tempo separado: no ócio ou no instante que precede o sono, ou no mundo da imaginação. Mas nem o ócio, nem o sono, nem o imaginário se misturam com a subjetividade que comanda na realidade, posto que a realidade moderna, aquilo que nós entendemos como real, define-se justamente como o mundo sensato e diurno do trabalho e de toda a vida social. (LARROSA, 2002, p.133, grifo meu)

---

<sup>54</sup> Vide por exemplo a repercussão na imprensa sobre os últimos resultados trazidos a público em relatórios, como os do PISA (2000), SAEB (2003).

Destaco, a seguir as principais conclusões a que cheguei com o presente trabalho:

As professoras alfabetizadoras, ao contrário do que se divulga na mídia, nos meios de comunicação e no discurso sobre seu fazer profissional, não são “não-leitoras”, são, sim, leitoras que, na maioria das vezes, utilizam a leitura para atender suas necessidades profissionais e acadêmicas, preocupadas em ler para se informar, conhecer e estar “atualizadas”. Raras foram as que enunciaram que lêem por outras finalidades, por exemplo, por prazer, para se emocionarem, se divertirem. Pelas respostas das professoras deste trabalho concluo que é ainda presente, em seus ditos e não-ditos, as implicações das distinções entre leituras “autorizadas” e as leituras “não autorizadas”<sup>55</sup>

Associada às questões que dizem respeito às práticas de leitura, estas centradas na e para a busca de informações e para a atualização profissional, está a gerada pelas dificuldades econômicas dessas professoras para: adquirir suportes de leitura; dispor de espaço/ tempo para ler, devido às jornadas múltiplas e diversas de trabalho.

De modo geral, as professoras brasileiras exercem quase sempre tripla jornada, seja profissionalmente, lecionando até três turnos (60 horas) seja dedicando-as à formação profissional e/ ou à família (formação acadêmica; administração do lar e educação dos filhos). Essas questões estão associadas à frequência das práticas leitoras entre as participantes do presente trabalho. A questão de gênero poderia ser objeto de outras investigações, quanto ao gosto e razões da leitura.

Instigante para ser problematizado em novos trabalhos é o do gosto pela leitura. Das 30 professoras-participantes, 34% afirmaram gostar de ler, porém “não muito”. Destas, 12 têm o maior nível de escolarização vale dizer, concluíram algum curso de especialização, após a graduação.

Além da falta de tempo e de leituras realizadas apenas por necessidades profissionais, o que compromete sem dúvida o papel do professor como formador de leitores, algumas dessas professoras lembram ainda de suas próprias carências pessoais e profissionais em trabalhar com leitura, as quais tendem a permanecer, embora tenham continuado seu trajeto escolar, em cursos de pós-graduação.

---

<sup>55</sup> Vide por exemplo, Chartier (1994); Britto (1998); Batista (1998); Guedes-Pinto (2002);

As dificuldades expressas em relação à leitura, também indicadas em suas memórias, no exercício de alfabetizadoras, sinalizam para as múltiplas origens: falta de interesse por parte dos alunos; dificuldades de compreensão dos alunos; presença de alunos de vários níveis de aprendizagem na sala; a falta de apoio e incentivo da família; condições precárias para trabalhar leitura na escola: falta de suportes; de espaços e locais adequados; carências em sua formação profissional. Essas questões apontadas pelas professoras sinalizam que as mesmas precisam de ações muitas mais amplas de incentivo a formação de leitores, já que as mesmas revelam passar por dificuldades também como leitoras. A questão é complexa, e há indícios que as questões apontadas, só podem ser revertidas se houver um amplo debate, aliado a questões de políticas públicas que se referem tanto à formação, como a formação continuada do professor, bem como às próprias condições de trabalho deste.

Em relação à formação profissional e às dificuldades como docentes, algumas professoras, como é o caso de P1 e da P11, têm consciência de que precisam sanar dificuldades em relação a carências de sua formação inicial de leitoras e revelam: [...] hoje venho buscando sanar isso (P1); tenho procurado melhorar, pois, é através da leitura que posso melhorar na minha formação (P11).

As professoras, de modo geral, enfatizam a necessidade de incentivo e de ações concretas por parte das famílias dos alunos. Nesse sentido, duas questões podem ser arroladas: que o gosto e práticas de leitura não são engendrados apenas na escola e a de freqüentemente atribuir-se a responsabilidade por seu fracasso, ou parte dessa, à família<sup>56</sup> e/ aos alunos<sup>57</sup>.

Questões macroeconômicas e políticas têm sido apontadas como responsáveis por essa situação. No Brasil, poucos ainda utilizam a leitura como estratégia para a sua cidadania plena, poucos compreendem o que lêem, e muitos outros, embora dominem os rudimentos das tecnologias da leitura e da escrita, não conseguem decodificar mensagens simples. A maioria dos pais de alunos de escolas públicas não pode ajudar a escola para formar novos leitores. Porém, podem ao contar suas experiências de vida, ao rememorar suas infâncias e histórias infantis<sup>58</sup>, demonstrar a importância da linguagem, para que na escola o ensino da leitura e da escrita seja facilitado.

Um aspecto que me chamou a atenção foi de que as professoras reproduzem recortes de discursos de sua formação acadêmica e de algumas políticas públicas implantadas

---

<sup>56</sup> Muitos já indicaram a importância da família para a instalação e manutenção do interesse por leitura, por exemplo, Jolly (1999); Witter (1999); Silva (1990;1999;2000)

<sup>57</sup> Vide Silva (1999);

<sup>58</sup> Veja-se sobre a importância do contar histórias os trabalhos de Witter (1999) e Jolly (1999), por exemplo..

no sistema educacional, como os do Currículo Básico e dos PCNs. Sabe-se que, entre o discurso e a ação, há uma grande distância, a qual é diminuída, especialmente a partir da construção de um caminho de reflexão sobre o dia-a-dia e os fazeres pedagógicos<sup>59</sup>. Parafraseando Paulo Freire “o caminho se faz caminhando”...

Apesar da pesquisa sobre leitura no Brasil ser ainda insuficiente, os resultados de pesquisas internacionais apontam para a necessidade de investir na formação do docente-pesquisador. Só desse modo esse profissional pode tornar-se, como Witter (1999<sup>60</sup>) assinala: “melhor consumidor da ciência [...] estar menos sujeito aos modismos e mais capacitado a atuar gerando conhecimentos para resolver problemas da realidade em que atua, transformando-a substancialmente.” (p.21).

Não se pode desconsiderar que o professor, de maneira geral, e de maneira específica, as professoras-participantes do presente trabalho revelam em seus dizeres a adesão a concepções mais contemporâneas acerca de leitura e ao que caracteriza o leitor competente. As possibilidades de acesso a textos, vídeos, a discussão entre pares realizada na escola e em cursos de atualização, como os propiciados quando da implantação do Currículo Básico e dos PCNs, por exemplo, no estado do Paraná, parecem sugerir que os professores deixem de sentir-se defasados/ perdedores diante da necessidade de trabalhar com novas concepções, como, por exemplo, as de alfabetização e letramento.

Neste trabalho ficou explícito, pelo menos para mim, que as dificuldades encontradas pelas professoras, bem como as ações que realizam com o objetivo de contribuir para a formação de novos leitores, são variadas e independentes de sua formação acadêmica e tempo de experiência profissional. Pesquisas precisam ser realizadas para a validação dessa conclusão.

Outra questão evidenciada se refere às dificuldades apresentadas ao ensino da língua portuguesa, nas modalidades oral e escrita e em seus diversos usos (cotidiano; político; escolar; acadêmico, etc.), que é, em parte, se não a maior responsabilidade de conteúdo também da escola. Nesta, o seu ensino é multidisciplinar e compõe o currículo oculto da escola<sup>61</sup>. Revelando assim que o trabalho com a leitura, desde os primeiros contatos

---

<sup>59</sup> Desde 1980 estudiosos vêm apontando e demonstrando a importância dos saberes gerados na prática profissional e refletidos pelo professor. Leiam-se por exemplo os textos de Chassot (2001); Sá-Chaves (2001); Tardif (2001;2002).

<sup>60</sup> Nesse trabalho a autora analisa os resultados de 2 845 pesquisas disponíveis no *Summary of Investigations Relating to Reading*, relativas ao período de 1991 a 1996 e a contrasta com a realidade brasileira.

<sup>61</sup> Vide Guedes; Souza (2004). Essas autoras assinalam que o ensino de língua portuguesa é interdisciplinar e compõe o currículo oculto da escola, porém nem sempre, fruto de atividades multidisciplinares planejadas de leitura. Advertem que alguns cuidados devem ser tomados pois envolvem “não apenas boa vontade e uma

com a alfabetização inicial (codificação e decodificação) até a leitura onde o leitor não apenas decodifica mas compreende e interage com o texto, são desafios de todos os professores, não somente os de língua portuguesa, ou os do Ensino Fundamental, as dificuldades com leitura se mostram em todos os níveis de escolarização e em todas as modalidades de ensino.

As memórias das professoras-participantes em relação aos primeiros contatos com a leitura e escrita, reafirmam o que Werner (2001) já discutia sobre a “verticalização da leitura”<sup>62</sup>, ou seja, o professor precisa centrar a sua atenção nas relações que mantém com os alunos, revisitar a sua história e perceber a sua condição de leitor:

Um exemplo dos relatos sobre as memórias das participantes a respeito dos primeiros contatos com a leitura e escrita, que ficou marcante para mim, foi o da professora-participante (P26), que utilizou o recurso de escrevê-las na terceira pessoa. Registre-se que, embora o enunciado do texto que as professoras-participantes deveriam compor indicasse para *suas experiências* do tempo quando aprenderam a ler e a escrever, esta professora emprega a 3ª pessoa e denomina suas experiências de *Fatalidade*. O uso da terceira pessoa para o relato de suas experiências parece ter sido a estratégia da autora para buscar *reescrever*, com um possível distanciamento e tentativa de apagamento as violências de que foi vítima na escola. Esse relato me fez refletir sobre duas questões:

A primeira refere-se ao fato de que nós, professores, podemos escrever e reescrever, em parte, a nossa história. Podemos assumir e reassumir a posição de co-autores da nossa vida, além de sermos aprendizes dela. Como docentes somos *professores alfabetizadores*, não importa se na Educação Infantil, na 4ª série, no ensino superior, não importa se exercemos uma função técnico-administrativa, como a de direção, supervisão ou orientação educacional, ou a de professor auxiliar ou ainda de regente da turma, qualquer que seja a função que desempenhamos na escola, por sermos *professores*, devemos ser *alfabetizadores*.

Uma outra questão refere-se a como nós, professores, queremos ser também lembrados pelos nossos alunos, quais influências exercemos e exerceremos na vida deles, para

---

adequada teoria pedagógica: envolve uma tomada de posição e uma mudança de atitude pessoal com relação ao papel da linguagem e da língua no processo de aprendizagem e produção do conhecimento”. (p.146).

<sup>62</sup> “Na atual sociedade não há mais espaço para a prática horizontal da leitura. Não se concebem mais procedimentos que exijam do leitor a reprodução ou a transcrição do que está escrito, não se busca mais formar indivíduos que executem, obedeçam e concebam o que está escrito como verdade absoluta, inquestionável e, sim, que sejam capazes de criar e recriar, de maximizar o seu tempo livre, de integrar-se a uma sociedade reflexiva e complexa. Indivíduos que se percebam leitores *competentes* e que possam exercer o papel de cidadão ativo na sociedade em que vivem é o que se pretende hoje”. (WERNER, 2001, p.7).

que não se lembrem de seu período de alfabetização na escola como se tivesse sido uma *fatalidade* em suas vidas.

Em todas as memórias as professoras-participantes não fazem, contudo, referência a experiências não-escolares, isto é, ocorridas em família e em outras instâncias sociais, como agremiações, clubes, igrejas etc., bem como a leituras de outras linguagens/suportes (imagética, musical, cinema/ tv etc.). Por conseguinte, as concepções sobre leitura, demonstram acesso a documentos oficiais, formulados com subsídios teóricos atuais sobre o assunto, nem suas experiências acadêmicas (a maioria com graduação e/ cursos de especialização), parecem restritas a um *saber* que associa leitura a textos lingüísticos e esta à leitura escolar.

Gostaria de indicar quanto foi importante e instigante ler e reler os diferentes relatos das professoras-participantes. Dialogar com cada enunciado, tendo os demais enunciados das participantes, como referência, foi um exercício que me afetou, pessoal e academicamente. Fez-me recordar do modo como eu compreendia leitura, antes de me aprofundar academicamente sobre essa temática.

Este trabalho procurou desvendar os ditos e não-ditos, aquilo que foi: afirmado/ negado; desvelado/ ocultado, isto é, o que as participantes enunciaram e por vezes silenciaram. Para esse desvelamento foram necessárias contínuas leituras e (re) leituras desse material, as quais, por sua vez, me remeteram à proposição de novas questões e de novas respostas que o material lido e o modo *como* foi lido foram gerando. Esse exercício, próprio de uma pesquisa qualitativa centrou-se, principalmente, em um princípio ético: o de respeito a cada uma das participantes e nos procedimentos éticos em pesquisa com seres humanos, onde o consentimento esclarecido é um dos cuidados exigidos de todo o pesquisador.<sup>63</sup>

Como rememorar implica caminhar por labirintos, alguns largos e outros estreitos, construídos pelo coletivo que em nos habita e que nos conduz a escrever, fiz o presente trabalho também com o cuidado que devo ter para com os leitores. As leituras que realizei do presente relato as fiz, com cuidado especial, porém ciente de que, por não estarmos prontos, estamos sempre nos fazendo e refazendo.

Finalizo, por ora, compartilhando a defesa que Regina Leite Garcia<sup>64</sup>, uma das maiores pesquisadoras e formadoras de alfabetizadoras no Brasil, faz das professoras alfabetizadoras: são sujeitos reflexivos e nós, como pesquisadores, devemos ter respeito pelo que dizem/omitam.

---

<sup>63</sup> Leia-se por exemplo, o texto “A Ética na pesquisa e a pesquisa Ética” de Spink e Menegon (1999).

<sup>64</sup> Vide especialmente seu texto “Novos olhares sobre a alfabetização”, publicado em 2001.

O professor, para refletir sobre sua prática, deve fazê-lo não apenas sozinho, pois, como lembra Nóvoa (1992), é na troca de experiências e na partilha de saberes que cada um irá consolidar os espaços de formação mútua. Por essas experiências e saberes o professor é chamado a assumir, simultaneamente, o papel de formador e formando.<sup>65</sup>

É na escola, local de trabalho, desses profissionais que um novo paradigma deve ser gestado e colocado em prática. Onde se procure aliar teoria e prática a partir de um *conhecimento prudente para uma vida decente*, onde o desafio deverá ser o de alfabetizar e ensinar com base nos próprios olhares e não apenas nos de outros.

Desta maneira, compreendendo a escola, como local de formação, contínua e continuada do professor, penso que questões como as levantadas no presente relato, devam ser tratadas. Sabemos que, em parte, as condições de atendimento a algumas das sugestões propostas implicam em políticas públicas, em mudanças nas práticas costumeiras de centros formadores, como os das IES, na divulgação para o efetivo acesso à produção acadêmica, socializada em encontros, seminários etc. e, talvez, especialmente na criação/ consolidação de espaços de formação mútua dentro da própria escola.

Se quisermos dar à leitura a devida importância para a formação do indivíduo, a formação continuada deve dispor de condições pessoais, institucionais e estruturais, que permitam aos professores analisar e refletir sobre a lógica de trabalhos científicos na área de leitura. Acredito que entre os caminhos possíveis pode ser destacada a possibilidade de articulação de ações entre professores dos diversos níveis: Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Se acreditamos que a prática competente da leitura desenvolve competências para leitura e a escrita e permite a cada um fazer o que o outro faz, e, possivelmente, até melhor, e que cada uma das respectivas práticas e cada um dos produtos culturais agregados podem ser o diferencial para que não ocorra exclusão social, o compromisso é e será de todos os que trabalham, especialmente com educação escolar.

---

<sup>65</sup> Segundo o autor, o diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional (NÓVOA, 1992).

## REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, p.53-61, maio 1991.

\_\_\_\_\_. O debate atual sobre os paradigmas da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 96, p. 15-23, fev 1996.

ASSOLINI, Filomena E.; TFOUNI Leda Veridiani. Os (des) caminhos da Alfabetização, do Letramento e da Leitura. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 9, n. 17, p.25-34, jul./dez. 1999.

AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lucia. **Alfabetização hoje**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. O Enunciado, Unidade da Comunicação Verbal. In:\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. cap.II , p.279-326.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e escrita. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/ale/meio.htm>>. Acesso em 01 ago. 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os (as) professores (as) são não-leitores? In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (Org.), **Leituras de professor**. Campinas: mercado das letras, 1998. p.23-60.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interditado. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (Org.), **Leituras de professor**. Campinas: mercado das Letras, 1998. p.61-78.

BODGAN. C. Roberto BIKLEN San Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora, 1994.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 23, n.81, p. 91- 113, dez. 2002.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: UNICAMP,1997. p.91-104.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, DF, 1997. v. 2. 2001.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.** Guia do formador: módulo 1. Brasília, DF, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.** Guia do formador: módulos 2. Brasília, DF, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.** Guia do formador: módulo 3. Brasília, DF, 2001c.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.** Coletânea de Textos: módulo 1. Brasília, DF, 2001d.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.** Coletânea de Textos: módulo 2. Brasília, DF, 2001e.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.** Guia do formador: módulo 3. Brasília, DF, 2001f.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão Professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CAPELO, Maria Regina Clivati. **Papéis sociais cruzados:** memórias e representações de professores rurais. Universidade Estadual de Londrina, 2002.

CHAGURI, André; et al. Compreensão da leitura: estudo comparativo entre universitários. In: WITTER, Geraldina Porto. (Org.). **Psicologia:** leitura e universidade. Campinas: Alínea, 1997, p. 61-76.

CHARTIER, Anne Marie; HERBRAND, Jean. **Discursos sobre A Leitura- 1980-1990.** São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. **A Ordem dos Livros.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. **Cultura Escrita, Literatura e História:** conversas de Roger Chartier com Carlos Aguire Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: ARTMED, 2001a.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Práticas da Leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 2001b.

\_\_\_\_\_. **A Aventura do Livro:** do leitor ao navegador. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CHASSOT, Bernard. Ensinar, Formar: lógica dos discursos constituídos e lógica das práticas. **Educação em Debate** (Fortaleza), 2001, 2001, v. 1, n. 41, p. 5-11.

COLE M.; SCBRINER, S. Introdução In: VYGOTSKY, Lev. Semenovitch. **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins-Fontes, 1984, p. 1-18.

COSTA, Sergio Roberto. Concepção de Leitor e Produtor de Textos nos PCNs: uma análise crítica. In: FREITAS, Maria Tereza A; COSTA, Sergio Roberto (Org.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DIETZSCH, Mary Julia Martins. Imagens de leitura e Escrita no diálogo com professoras. In: DIETZCH, Mary Julia. (Org.). **Espaços em linguagem na educação**. São Paulo. Humanitas/FFLCH/USP, 1999. p.115-142.

ECO, Umberto. **Lector in fábula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos**. São Paulo: Perspectiva AS, 1986.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e Cultura Escrita. **Revista Nova Escola**, n.162, p. 27-28, maio 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. RJ: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **A Importância do Ato de Ler**. 12. ed. São Paulo: Cortez,1986.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Paulo Freire, Donaldo Macedo; Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O Caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FREITAS, Henrique; JANISSEK, Raquel. **Análise léxica e análise de conteúdo: técnicas complementares, sequenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos**. Porto Alegre: Sphinx: Editora Sagra Luzzatto, 2000.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção, COSTA, Sergio Roberto (Org). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Compreendendo Práticas Contemporâneas de Leitura e Escrita. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. **Anais 21ª Reunião anual da ANPED**. Caxambu, MG: ANPED, 1998.

\_\_\_\_\_. Escrita Teclada: uma nova forma de escrever? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais 23ª Reunião anual da ANPED**. Caxambu, MG: ANPED, 2000. 1 CD-ROM.

FONTEBASSO, Maria Rosa. Percepção e Memória na Produção de Aprendizagem. In: V ANPED Sul – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2004, Curitiba: **Anais V ANPED SUL**. Curitiba – PUC – PR, 2004. 1 CDROM.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **A Leitura na Escola Primária Brasileira**: alguns elementos históricos. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memória/ensaios/index.html>>. Acesso em: 18 dez. 2000.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **A Formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_.(Org.) **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAFF, H. J. **Os Labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias de professoras alfabetizadoras**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação de profissionais. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

GUEDES, P. C.; SOUZA, J. V. Língua portuguesa : não apenas o texto como diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula em português. In NEVES, I. C. B. ; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, N. O; GUEDES, P.C.; KIÜSENER, R. (Orgs). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: UFRGS, 2004, p. 137-156.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. **A Reestruturação do Ensino Fundamental do Paraná após a abertura democrática do Brasil**; Londrina: UEL, 2002.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v.22, n.2, p. 15-46, 1997.

INEP. **PISA 2000**: relatório nacional. Brasília: INEP, 2001. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/enem/2000/pisa/PISA\\_2000.doc](http://www.inep.gov.br/download/enem/2000/pisa/PISA_2000.doc). Acesso em: 15 mar. 2003.

JOLLY, M.C.R A, Leitura: o que sabemos, o que precisamos saber. In WITTER, G. P. (Org.) **Leitura**: textos e pesquisas. Campinas: Alínea, 1999, p. 23-33.

KATO, Marli. **O Aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KAUFMAN, A M; RODRIGUEZ. , M E. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Angela. A concepção escolar da leitura. In: \_\_\_\_\_. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1995a.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Os Significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_.(Org.) **A Formação do professor:** perspectivas da lingüística aplicada. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. Formação do Professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: KLEIMAN, A B. (Org.) **A Formação do professor:** perspectivas da lingüística aplicada. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 13-38.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita:** formação de professores em curso. Rio de Janeiro: Escola de Professores, 1995.

KRAMER, Sonia; JOBIM E SOUZA, Solange (Org.) **Histórias de professores:** leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo, SP: Ática, 1996. (Série Educação em Ação, v. 10).

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da leitura para a leitura de mundo.** São Paulo: Ática, 1997.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1996.

LARROSA, Jorge. Literatura, Experiência e Formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LEMO, Taisa Costa Vliese. A Mediação do Outro na Formação do Gosto pela Leitura. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (Org.) **Leitura e escrita na formação de professores.** Juiz de Fora: UFJF, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e escrita:** uma ou duas leituras de mundo?, Campinas, SP, jul. 1999. Conferência pronunciada no **12º COLE**, na Unicamp.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2000.

MANGUEL, Alberto. Uma História da Leitura. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (Org.), **Leituras de professor.** Campinas: Mercado das Letras, 1998.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso:** o princípio da pesquisa. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

MELO, José Marques. Os meios de comunicação e massa e o hábito de leitura. In: BARZOTTO, Valdir Heitor. **Estado de leitura** – Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; FREITAS, Luciléia Rodrigues de. Os Sentidos Produzidos por Crianças e Adolescentes para Suas Experiências com Leitura e

Escrita na Escola. In: FREITAS, Maria Teresa; COSTA Sergio Roberto (Org.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; ROSSETT, Sonia Maria Vieira Negrão. A construção da leitura e escrita no adulto. In: BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Trama & Texto**. Leitura crítica, escrita criativa. São Paulo: Plexus; Passo Fundo: EDIUPF, 1997.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Porto editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação).

ORLANDI, Eni Pulcinelli. O Inteligível, o Interpretável e o Compreensível. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. **Leitura: perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Ática, 1998. p.58-77.

\_\_\_\_\_. A Produção da Leitura e Suas Condições. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. Compreendendo O Processamento da Leitura – algumas considerações. **Perspectiva**, Florianópolis, v.17, n.31, p.21-29, 1999.

PÜSCHEL, Silvia Unbehaun; PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa. A Produção sobre Alfabetização, Leitura e Escrita nas Reuniões Anuais da ANPED a partir de 2000. In: V ANPED Sul - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2004, Curitiba. **Anais V ANPED SUL**. Curitiba: PUC-PR, 2004. 1 CD-ROM.

ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SÁ-CHAVES, Idália .A construção do conhecimento profissional pelos professores do 1 Ciclo do Ensino Básico. In. TAVARES, José; BRZEZINSKI,Iria (Orgs). **Conhecimento Profissional de Professores: A práxis educacional como paradigma de construção**. Brasília: Plano, 2001. p. 133-151.

SAEB. Nível de Leitura e Matemática da Maioria dos Alunos É “Crítico”. Disponível em: < [http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news03\\_02.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news03_02.htm) dia 13/05/03.> Acesso em: 13 maio 2003.

SANT’ANNA. Vídeo “A Leitura no Ensino Médio”. TV Educativa- MEC, 2002.

SANTOS, Acácia A. Angeli dos; PRIMI, Ricardo; TAXA, Fernanda de O. S. ; VENDRAMINI, Claudette M. M.et al. O Teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2002, vol.15 n.3. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br)

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A leitura no contexto escolar**. São Paulo: FDE, 1990.

\_\_\_\_\_. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

\_\_\_\_\_. Concepções de leitura e suas conseqüências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v.17, n.31, p.11-19, jan./jun.1999.

SILVA, Marilda da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor:** a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

SILVA, Regina Helena Alves da. A Construção da memória e as lembranças de moradores. IN: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von (Org.). **Os Desafios contemporâneos da história oral**. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.

SOARES, Magda Becker. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais 26ª Reunião Anual ANPED**. Poços de Caldas: ANPED, 2003.

\_\_\_\_\_. Alfabetização: a (des) aprendizagem das funções da escrita. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, ano 3, n.8, p. 3-11, dez. 1988.

\_\_\_\_\_. Língua escrita, sociedade e cultura. Relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação, nº 0, 1995**. Trabalho apresentado na XVII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, outubro de 1995.

\_\_\_\_\_. As Condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da. **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998. p. 18-29.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio**, Porto Alegre, ano 8, n. 29, p. 18-22, fev./ abr. 2004.

\_\_\_\_\_. Ler, verbo intransitivo. 2002. Disponível em: <<http://www.leiabrasil.org.br/leiaecomente/valeoescrito/magda.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2003.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v.21, n.71, p.166-193, jul. 2000.

SÖHNGEN, Clarice Beatriz da C. **Procedimento "cloze" como indicador de conhecimento prévio**. Dissertação de Mestrado em Letras, apresentada à PUCRS, 1998.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Comportamento verbal**. São Paulo: USP, 1957.

SPINK, M. J. e MENEGON (1999), A Ética na pesquisa e a pesquisa Ética In: SPINK, M. J. (Org.) **Práticas Discursivas e produção de sentidos no cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999, (p.90-92).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera M.(Org). **Didática, currículos e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: D P& A, 2001.

TFOUNI, Leda Veridiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez,1995.

TREVIZAN, Zizi. **As Malhas do texto: escola, literatura e cinema**. São Paulo: Clíper, 1998.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Histórias Não Tão Pessoais de Alfabetização. In: V ANPED Sul – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2004, Curitiba. **Anais V ANPED SUL**. Curitiba: PUC-PR, 2004. 1 CD-ROM.

THOMPSON, Paul. **A Voz do passado: história oral**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VIÑAO - FRAGO, Antonio. **Alfabetização na Sociedade e na História: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas,1993.

VÓVIO, Cláudia Lemos. O Desafio da Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil. **Pátio**, Porto Alegre, ano 8, n. 29, p.23-25, fev./abr. 2004.

VYGOSTKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1984.

WERNER, Patrícia Constâncio. A Leitura e os Leitores na Escola: refletindo a prática pedagógica em favor da formação de leitores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais 24ª Reunião anual ANPED**. Caxambu, MG: ANPED, 2001.

WITTER, Geraldina Porto. Aquisição da Leitura: necessidade de pesquisa interdisciplinar. In: **I Encontro Interdisciplinar de Leitura- Anais**. Londrina: UEL, 1984. p. 94-101.

WITTER, Geraldina Porto. Compreensão da leitura: análise da produção (ASIRR-1991/1996). In \_\_\_\_ (Org.) **Leitura: textos e pesquisas**. Campinas: Alínea, 1999, p. 67-97.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Práticas de leitura na escola**. 2001. (Tese Doutorado em Teoria Literária) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2001.

ZILBERMAN, Regina. Sociedade e Democratização da Leitura. **Leitura: teoria e prática**, Porto Alegre, v.2, n.1, abr. 1983.

\_\_\_\_\_. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática 1998.

# APÊNDICES

## Apêndice A – Termo de Consentimento Esclarecido

A pesquisa, sob minha responsabilidade, tem por objetivo obter informações relativas à leitura a serem estudados no PROFA, para que possa, por um lado preparar os próximos encontros e, por outro, investigar o que professores pensam e opinam sobre alguns aspectos de leitura e leitores.

A análise de suas respostas, serão utilizadas na pesquisa de Mestrado que desenvolvo cujo título provisório é: “Problematizando a leitura , para leitura deixar de ser problema”.

A análise das respostas será realizada com os cuidados devidos para que não se corram riscos quanto à identificação.

Desde já agradeço, sua disposição em contribuir para realização do presente trabalho.

Concordo com o exposto acima, autorizando o uso do meu questionário para a pesquisa.

\_\_\_\_\_de\_\_\_\_\_de 2003.

Assinatura:\_\_\_\_\_

Nome:\_\_\_\_\_

## Apêndice B - Questionário

### A- Dados pessoais:

#### 1) Identificação

**Idade:** abaixo de 20 anos ( ); entre 20 e 30 anos ( ); entre 30 e 35 anos ( ) entre 36 e 40 anos ( ); entre 41 e 45 anos ( ); entre 46 e 50 anos ( );entre 51 e 55 anos ( ); entre 56 e 60 anos ( )

**Sexo :** feminino ( ) masculino ( )

**Estado civil :** solteiro ( ) casado( ) outro( )

#### 2) Formação acadêmica: (Informe a maior titulação obtida)

2º Grau ( ); Magistério ( )

Graduação ( ) – cursando? Qual? \_\_\_\_\_ Iniciada em: \_\_\_\_\_

Graduação ( ) – concluída? Qual? \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Especialização – cursando Qual? \_\_\_\_\_ Iniciada em: \_\_\_\_\_

Especialização – concluída Qual? \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

#### Como realiza seu curso de graduação?

À distância? sim ( ) não ( )

#### Em que Instituição?

particular ( ) \_\_\_\_\_

pública estadual ( ) \_\_\_\_\_

pública federal ( ) \_\_\_\_\_

#### Concluiu seu curso de graduação:

À distância? ... sim ( ) não ( )

#### Em que Instituição?

particular ( ) \_\_\_\_\_

pública estadual ( ) \_\_\_\_\_

pública federal ( ) \_\_\_\_\_

#### Realiza seu curso de pós-graduação em que instituição?

particular ( ) \_\_\_\_\_

pública estadual ( ) \_\_\_\_\_

pública federal ( ) \_\_\_\_\_

**Concluiu seu curso de pós-graduação:**

particular ( ) \_\_\_\_\_

pública estadual ( ) \_\_\_\_\_

pública federal ( ) \_\_\_\_\_

**3) No momento, qual sua função na escola? (Pode assinalar mais de uma alternativa)**

a) professor regente ( ) Série(s) \_\_\_\_\_

b) professor auxiliar/ substituto ( )

c) professor sala de apoio pedagógico ( )

d) professor de educação infantil ( )

e) professor de 3ª ou 4ª série ( )

f) orientador educacional ( )

g) supervisor escolar ( )

h) diretor ( )

i) Outro ( ) Qual \_\_\_\_\_

**B) De modo geral... (Caso necessite pode usar o verso para suas respostas)**

**1) Posso afirmar que sou uma pessoa que gosta de ler.**

Sim ( )                      não ( )                      não muito ( )

**Comente sua resposta:**

---

---

---

**2) Leio... (Assinale apenas uma das alternativas)**

**sempre ( ); algumas vezes ( ); freqüentemente ( ); raramente ( ); nunca ( )**

**Justifique sua resposta:**

---

---

---

**3) Costumo ler para: (Assinale as alternativas que melhor expressam sua resposta)**

(Numere todas as alternativas de acordo com a freqüência, utilizando o maior número para a alternativa mais freqüente)

( ) me informar

( ) me emocionar

( ) saborear

( ) descobrir

( ) conhecer

( ) me encantar

( ) preparar aulas

( ) para relaxar

( ) me divertir

( ) fazer trabalhos acadêmicos

**4) Ultimamente tenho lido mais freqüentemente .....**

a) (Numere todas as alternativas de acordo com a freqüência, utilizando o maior número para a alternativa mais freqüente)

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> jornais                       | <input type="checkbox"/> livros específicos de minha área de atuação |
| <input type="checkbox"/> revistas                      | <input type="checkbox"/> periódicos científicos                      |
| <input type="checkbox"/> livros didáticos              | <input type="checkbox"/> leituras sugeridas por colegas professores  |
| <input type="checkbox"/> bibliografia de curso         | <input type="checkbox"/> leituras de auto-ajuda                      |
| <input type="checkbox"/> gibi                          | <input type="checkbox"/> literatura espírita                         |
| <input type="checkbox"/> literatura evangélica         | <input type="checkbox"/> literatura (romances)                       |
| <input type="checkbox"/> literatura infantil / juvenil |  |
| <input type="checkbox"/> outros Quais? _____           |  |

**5) Assino ou compro regularmente materiais para leitura**

- sim             não             às vezes

**b) Com que freqüência?** \_\_\_\_\_

**c) Em caso negativo (não assina ou compra regularmente esses materiais) as principais razões devem- se a:** (Caso necessite pode usar o verso para suas respostas.)

---

---

---

---

**C) Caso você tivesse que responder para questão: “O que é ler ?” o que você diria?**

(Caso necessite pode usar o verso para suas respostas.)

**1) Para uma criança que não tenha freqüentado a escola:** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

**2) Para um adulto que não tenha freqüentado a escola**

---

---

---

---

---

**3) Para os pais de uma criança que esteja começando sua vida escolar:**

---

---

---

---

---

**4) Para a coordenadora de sua escola:**

---

---

---

---

**D) Assinale e complete:** (Caso necessite pode usar o verso para suas respostas)

**1) Para você um leitor competente é o que...**

---

---

---

---

**2) Em minha opinião, o conhecimento prévio, ajuda na leitura. Sim ( ) Não ( )**

**Justifique sua resposta**

---

---

---

---

**3) Em minha opinião as pessoas utilizam estratégias de leitura para poder ler?**

**Sim ( ) Não ( )**

**Caso tenha respondido afirmativamente, indique quais as estratégias.**

---

---

---

---

---

4) Em minha opinião a formação de um leitor caracteriza-se como um processo:

Sim ( )                      não ( )                      não sei ( )

Caso tenha respondido afirmativamente, indique quando se inicia esse processo.

---

---

---

Caso tenha respondido negativamente, justifique:

---

---

---

5) Indique no espaço correspondente a frequência que melhor identifica sua posição.

O grau de dificuldades que encontro em relação à leitura de meus alunos, é...

Muito	Bastante	Médio	Pouco	Nenhum

6)

a) A maior dificuldade que encontro ao trabalhar leitura na escola é:

---

---

---

b) Encontro essa dificuldade

---

Sempre	Freqüentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca

c) Possivelmente essa dificuldade deve-se a:

---

---

---

---

**E) Complete o texto abaixo o mais fiel possível a suas lembranças ...**

**Ao rever minha experiência enquanto alfabetizadora, lembro-me de que comecei a alfabetizar em (indique o ano) \_\_\_\_\_ .na escola/ outro \_\_\_\_\_ para aproximadamente (nº) \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ (identifique: crianças, jovens ou adultos). Até hoje, já alfabetizei \_\_\_\_\_ (nº aproximado) de crianças, jovens ou adultas. A primeira experiência marcou-me basicamente quanto**

---

---

---

---

---

---

---

---

**A minha experiência como alfabetizadora é de \_\_\_\_\_ (anos), porém como professora é de \_\_\_\_\_ (anos). De modo geral contribuo (escreva uma das seguintes palavras fortemente; medianamente; pouco; nada; nem sei) \_\_\_\_\_ para que meus alunos gostem de ler.**

**Para tanto, considero como incentivos as seguintes ações que desenvolvo:**

---

---

---

---

---

---

---

---

**A principal de todas é**

---

---

---

---

---

---

---

---

**O que mais afasta meus alunos da leitura é**

---

---

---

---

---

---

---

---

**Tal fato, em minha opinião, ocorre \_\_\_\_\_ (escreva uma das seguintes palavras: sempre; freqüentemente; ocasionalmente; raramente; nunca) em minha escola.**

# ANEXOS

## **ANEXO A - Estrutura do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um Curso organizado em três Módulos, que são compostos por Unidades. A quantidade de Unidades em cada Módulo varia, porém a última delas é sempre destinada à avaliação individual dos professores.

O Módulo 1 trata de conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização. O principal objetivo desse módulo é demonstrar que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita é resultado de um processo de construção conceitual que se dá pela reflexão do aprendiz sobre as características e o funcionamento da escrita.

No Módulo 2 são discutidas situações didáticas de alfabetização. O objetivo é demonstrar que a alfabetização é parte de um processo mais amplo de aprendizagem de diferentes usos da linguagem escrita, em situações de leitura e produção de texto.

O Módulo 3 também tem como foco as situações didáticas. O objetivo é apresentar e discutir outros conteúdos de língua portuguesa que fazem sentido no período de alfabetização.

Cada módulo trata, então, de assuntos específicos, mas que têm relação entre si. Para cada um deles é definido um conjunto de competências que devem ser desenvolvidas pelos professores ao longo do Curso, denominadas Expectativas de Aprendizagem.

Os módulos são acompanhados por um conjunto de programas de vídeo que documentam atividades de leitura e escrita, principalmente de alfabetização. As classes em que essas atividades foram gravadas estão sob a responsabilidade de professoras de escolas públicas, que foram convidadas a participar desse projeto por conta do interesse e da disponibilidade que demonstraram em entender melhor como os alunos aprendem a ler e a escrever e, conseqüentemente, como ensiná-los para que todos possam ter avanços e sucesso em suas aprendizagens.

Durante as reuniões de formação desse grupo de professoras, foram discutidas e planejadas situações de ensino e aprendizagem que colocassem bons problemas para os alunos resolverem e que favorecessem por parte dos professores intervenções pedagógicas adequadas às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos, aspectos esses que estão na base do modelo metodológico da resolução de problemas. É importante esclarecer que, nas

situações de aprendizagem, o problema adquire um sentido importante quando os alunos buscam soluções e as discutem com os parceiros. "Não se trata de situações que permitam 'aplicar' o que já se sabe, mas sim daquelas que possibilitam produzir novos conhecimentos a partir dos que já se tem, e em interação com novos desafios".<sup>66</sup>

Há certas condições didáticas que influem decisivamente na aprendizagem dos alunos e que, embora não sejam foco dos programas de vídeo, são tratadas transversalmente:

- Favorecer a construção da autonomia intelectual dos alunos.
- Considerar e atender às diversidades na sala de aula.
- Favorecer a interação e a cooperação.
- Mobilizar a disponibilidade para a aprendizagem.
- Organizar racionalmente o tempo.
- Organizar o espaço em função das propostas.
- Selecionar materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho.

-Articular objetivos de ensino e objetivos de realização do aluno.

- Criar situações em que haja a máxima coincidência possível entre "versão escolar" e "versão social" das práticas e dos conhecimentos que se convertem em conteúdos escolares.

Também terão tratamento transversal outras questões relacionadas ao planejamento do trabalho pedagógico e à gestão de sala: critérios de seleção de conteúdos e atividades; propostas adequadas de lição de casa; uso pedagógico da heterogeneidade dos alunos; critérios de agrupamento; possibilidades de atendimento dos alunos com ritmos diferenciados de produção na classe e ritmos diferenciados de aprendizagem etc.

Para compreender amplamente o Programa, é indispensável a leitura - tanto por parte dos formadores quanto por parte dos professores - do Documento de Apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, antes do início do Curso.

É importante que todos conheçam a forma pela qual o Curso está organizado, suas finalidades e justificativas, suas características, as funções do coordenador geral e do formador e também os requisitos necessários para o estabelecimento de convênio das agências formadoras com o MEC.

Além de trazer informações importantes sobre o desenvolvimento do Programa, esse documento também contextualiza historicamente a alfabetização como prática

---

<sup>66</sup> Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Volume 1, Introdução. MEC/SEF, 1998.

escolar e como processo de aprendizagem. Todo profissional tem direito de conhecer a história da sua profissão e das idéias que influenciaram o trabalho que nela se realiza. Isso pode ajudá-lo a compreender melhor o que ele próprio faz. Esse conhecimento, aliado à consciência do próprio processo de formação, pode contribuir, e muito, para um trabalho mais reflexivo, mais autônomo - condição para o exercício responsável da profissão.

## **ANEXO B –Para escrever memórias pessoais sobre alfabetização**

**memórias** - Escrito em que alguém conta sua vida ou narra fatos a que assistiu ou de que participou.(Dicionário Aurélio)

As folhas seguintes são para a escrita de suas memórias. Procure lembrar do tempo em que você aprendeu a ler e escrever, recuperando os momentos marcantes, os professores, as dificuldades, as conquistas, os desafios, os sentimentos envolvidos... A partir dos fragmentos de suas lembranças, escreva as memórias desse período. Os textos transcritos no texto "Memórias" (Coletânea de Textos M 1 U 1 T4) foram escritos nos mais variados gêneros: poesia, bula, receita, biografia, cordel, conto. Alguns são de escritores profissionais e outros são de escritores professores, participantes do Programa Parâmetros em Ação em diferentes lugares do país. Transcrevemos esses textos para compartilhar com você algumas possibilidades de utilizar a linguagem literária para tratar da experiência pessoal e para que você tenha algumas referências - e, a partir delas, encontre a sua própria forma de redigir suas memórias.

Agora é com você. Não se preocupe em inventar nada muito diferente (não é preciso!), trate apenas com cuidado a escrita da sua experiência de alfabetização: pense que o que você tem a dizer vale a pena... Se quiser, você pode escrever de maneira simples, sobre coisas simples, mas de forma literária: a literatura prima pelo uso estético da linguagem, independente do assunto. Aqueça o braço, escolha um gênero, imprima desejo e busque o prazer de escrever, o mais íntimo e solitário que se possa imaginar.. Faça primeira um rascunho para poder acrescentar tudo que for lembrando e, quando julgar o resultado adequado, passe então a limpo o seu texto, para que seja compartilhado com os colegas do seu grupo de formação.

[...] O que é peculiar ao gênero literário das memórias é que a reconquista do vivido não é somente um trabalho de restauração, mas sobretudo um esforço de renovação. Ao narrar tão fielmente como puder o que fez, viu e sentiu na vida, o homem observa os acontecimentos e as pessoas com a inteligência e a sensibilidade que são dele, no momento em que escreve, e não aquelas que eram suas, nos tempos que procura arrancar do olvido. Em tais condições, a apresentação dos fatos passados incute-lhes, sem dúvida, um sentido renovado, ou, pelo menos, extrai deles um conteúdo vital, que podia não ser identificável, quando ocorriam.

**Afonso Arinos de Melo Franco. In: A alma do tempo**

[...] A maior parte da nossa memória está fora de nós, numa viração de chuva, num cheiro de quarto fechado ou no cheiro duma primeira labareda, em toda parte onde encontramos de nós mesmos o que a nossa inteligência desdenhara, por não lhe achar utilidade, a última reserva do passado, a melhor, aquela que, quando todas as nossas lágrimas parecem estancadas, ainda sabe fazer-nos chorar. Fora de nós? Em nós, para melhor dizer, mas oculta a nossos próprios olhares, num esquecimento mais ou menos prolongado.

**Marcel Proust. In: A sombra das raparigas em flor**