



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CLICY ANNY DE OLIVEIRA SANTOS

**A IMPORTÂNCIA MULTIDISCIPLINAR DA LEITURA DE
TEXTOS ESCRITOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Londrina
2006

CLICY ANNY DE OLIVEIRA SANTOS

**A IMPORTÂNCIA MULTIDISCIPLINAR DA LEITURA DE
TEXTOS ESCRITOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como exigência para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Regina Maria Gregório

Londrina
2006

CLICY ANNY DE OLIVEIRA SANTOS

**A IMPORTÂNCIA MULTIDISCIPLINAR DA LEITURA DE
TEXTOS ESCRITOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Regina Maria Gregório
Universidade Estadual de Londrina

Profª Drª Alba Maria Perfeito
Universidade Estadual de Londrina

Profª Drª Elódia Constantino Roman
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Londrina, 21 de março de 2006.

SANTOS, Clicy Anny de Oliveira. **A importância multidisciplinar da leitura de textos escritos no ensino fundamental**. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RESUMO

Sabemos que o texto escrito é, ainda nos dias de hoje, primordialmente aceito e utilizado como principal ferramenta para a construção do conhecimento em sala de aula. Portanto, a maneira como os professores concebem e abordam a leitura de tais textos influencia o ensino-aprendizagem da sua disciplina. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) declaram que é responsabilidade de cada professor, das diversas especialidades, o encaminhamento adequado dos procedimentos metodológicos para a leitura dos textos na sua disciplina. Partindo desses pressupostos, esta pesquisa investiga as concepções de leitura dos professores ministrantes das disciplinas obrigatórias para o ensino fundamental, tendo como alvo a oitava série de uma escola particular. Com natureza qualitativa, este estudo analisou os discursos dos professores de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física. Os dados foram coletados a partir de questionários respondidos por escrito pelos professores e por entrevistas semi-estruturadas gravadas em fita-cassete. Por meio da análise, constatamos que a maioria dos membros do corpo docente desconhece as diretrizes curriculares da sua área e, estas, por sua vez, com exceção dos PCNs de Ciências Naturais e Arte, não estão em consonância com as orientações dos parâmetros de Língua Portuguesa para o ensino da leitura. Constatamos, além disso, que os cursos de formação de todos os docentes aqui analisados não forneceram subsídios teóricos, nem para o trabalho com a leitura em sala de aula, nem para a formação do próprio indivíduo como leitor competente. Sugerimos que haja uma mudança nos currículos das diversas licenciaturas, para que o trabalho com a leitura no ensino fundamental contribua para a constituição dos alunos como leitores eficazes, críticos e agentes transformadores. Finalmente, concluímos que a transformação do cenário educacional deficitário que existe atualmente deve ser deflagrada pelos próprios professores, como profissionais autônomos e agentes.

Palavras-chave: Leitura. Texto escrito. Ensino e aprendizagem. Ensino fundamental. Língua Portuguesa.

SANTOS, Clicy Anny de Oliveira. **The multidisciplinary importance of the written texts in the elementary teaching.** 2005. Dissertation (Masters in Language Studies) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ABSTRACT

We know that the written text is, still in our days, significantly accepted and used as the main tool to construction of knowledge in the classroom. Thus, the way the teachers understand and deal with the reading of such texts influence the teaching-learning of their discipline. The National Curricular Parameters of the Portuguese Language (1998) declare that it is each teacher's responsibility, of the different specialties, the appropriate direction of the methodological procedures for the reading of the texts in his or her discipline. From these preview statements, this research examined the conceptions about reading of the teachers who represent the compulsory disciplines of the elementary teaching, having as target the eighth grade of a private school. With a qualitative nature, this study analyzed the discourses of the teachers of Portuguese Language, Mathematics, History, Geography, Science, Art and Physical Education. The data were collected from questionnaires answered by hand by the teachers, and semi-structured interviews recorded in cassette tapes. Through this analysis, we observed that most members of the corpus don't know the curricular directions of their area and, these curricular directions, with the exception of the Natural Science and Art Parameters, are not in consonance with the orientations of the Portuguese Language Parameters to the teaching of reading. We verified, in addition, that the graduation courses of all teachers analyzed here don't give them theoretical subsidy neither to their work with reading in the classroom nor to their individual formation as a competent reader. We suggest that there should be a change in the teacher education courses curriculum, of the several areas, so the work with reading in the elementary teaching can contribute to the students' constitution as efficient, critical and transforming agent readers. Finally, we conclude that the transformation of the problematic educational context, which there is nowadays, should be initialized by the teachers themselves, as autonomous and agent professionals.

Keywords: Reading. Written text. Teaching and learning. Elementary teaching. Portuguese language.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
2.1 HISTÓRICO DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA E LINGUAGEM	10
2.2 AS CONCEPÇÕES NORTEADORAS DOS PCN	17
2.3 O ENSINO DA LEITURA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	19
3 METODOLOGIA	24
3.1 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	25
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	28
4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA	28
4.2 PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA	34
4.3 PROFESSORA DE MATEMÁTICA	39
4.4 PROFESSOR DE HISTÓRIA	44
4.5 PROFESSOR DE GEOGRAFIA	48
4.6 PROFESSORA DE CIÊNCIAS	53
4.7 PROFESSORA DE ARTE	58
4.8 PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	62
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	71
ANEXOS	74
ANEXO 1 - Questionário sobre hábitos de leitura	75
ANEXO 2 - Roteiro para entrevista em fita-cassete	79

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, os meios de comunicação em massa, tais como a televisão, o cinema, o rádio e o computador, veiculam discursos com apelo imediato às emoções, com o objetivo de reforçar valores voltados para o consumo. Giroux (1997) postula que a cultura de massa, visualmente consumista, distingue-se da cultura impressa, na medida em que aquela, particularmente a televisão, oferece possibilidades muito maiores de manipulação e de controle social, enquanto esta, representada pela tecnologia da leitura, constitui-se de um público específico, com habilidades técnicas e críticas para dela fazer uso. Nas palavras do autor, “quando lemos, temos mais tempo de parar e refletir sobre o que foi escrito”. “O olho crítico que a leitura idealmente exige põe em xeque a manipulação da mensagem” (GIROUX, *op. cit.*). Desse modo, a cultura impressa deveria ser a base para ensinar os rudimentos do pensamento crítico e da ação social. Dentre os objetivos da educação básica, a aprendizagem da leitura deveria ser ampliada do simples domínio de técnicas para a capacidade de co-produzir, criticamente, sentidos.

Sabemos que é, primordialmente, através do material impresso que as informações necessárias para a construção do conhecimento chegam até os alunos e os professores. Apesar dos avanços tecnológicos dos tempos atuais e da tentativa de inserção de novos veículos de comunicação nas escolas, o texto escrito continua sendo a ferramenta de ensino e aprendizagem mais utilizada na sala de aula. Daí a importância de analisarmos o papel da leitura no ensino fundamental, visto que o estudante terá que lidar com esta prática durante toda a sua vida escolar e em todas as disciplinas.

Todo professor, a partir do momento que utiliza, em sala de aula, os textos escritos na sua área de formação, torna-se responsável pelo desenvolvimento dos seus alunos como leitores. Assim, o encaminhamento metodológico necessário para o desenvolvimento da leitura deve ser feito em cada disciplina com co-responsabilidade entre os docentes em relação aos objetivos a serem alcançados. Ao discorrer sobre o ato de ler, os PCNs de Língua Portuguesa orientam que “é tarefa de todo professor, independentemente da área, ensinar, também, os procedimentos de que o aluno precisa dispor para acessar os conteúdos da disciplina que estuda” (BRASIL, 1998f, p.32).

Parece-nos, entretanto, que os cursos de formação de professores não estão preparando adequadamente o futuro docente, para que realize o trabalho com a leitura em sala de aula, na sua área específica. E, embora os cursos de graduação, nas mais distintas licenciaturas, possivelmente, não abordem de maneira satisfatória o ensino da leitura, percebemos que os problemas de tal prática nas escolas ainda são atribuídos exclusivamente ao professor de Língua Portuguesa. Os aspectos práticos e teóricos da leitura deveriam integrar os currículos voltados para a formação de docentes, a fim de que as carências do processo multidisciplinar, que é o ensino e aprendizagem da leitura, comecem a ser supridas no ensino fundamental. Por tal razão, a abrangência multidisciplinar do presente trabalho pode representar uma contribuição enriquecedora para os estudos sobre ensino e aprendizagem de leitura.

A leitura no ensino fundamental é essencial, porque proporciona a ampliação de horizontes para os estudantes dos últimos ciclos, tanto na trajetória escolar, sendo um instrumento futuramente utilizado no vestibular e no meio acadêmico, como na vida pessoal, contribuindo para a formação de valores, crenças, cultura, enfim, a maneira como o indivíduo se posiciona perante o mundo. Para GREGOLIN (1999, p. 54) a leitura é, ao mesmo tempo, “remédio, cosmético e veneno”, já que “desempenha, pelo menos, três funções básicas na vida da sociedade moderna: é fonte de prazer, é geradora de conhecimento, é estímulo para a ação”. Os textos escritos, sendo fontes mediadoras da relação pedagógica entre professores e alunos, podem servir para o desenvolvimento do indivíduo como cidadão, instigando discussões, reflexões ou novas práticas. Da mesma perspectiva, advém a necessidade de uma visão mais coerente sobre o ato de ler por parte dos responsáveis diretos pela formação de leitores críticos e autônomos: os professores do ensino fundamental.

A relevância deste estudo, dentro do cenário educacional brasileiro, também encontra reforço nos argumentos de SILVA (1996, p.10):

O discurso sobre a leitura realizada pelo povo brasileiro ainda está em estado placentário, esperando por um maior número de contribuições (pesquisas) a fim de se desenvolver. Em verdade, a bibliografia específica é irrisória, os interessados são poucos, os dados objetivos são quase que inexistentes. Talvez seja por estes mesmos motivos que o ensino da leitura vem seguindo os ditames do acaso (e descaso) ou simplesmente re-copiando os modelos de orientação, provindos do exterior. As diversas críticas apontam uma insatisfação visível em torno da crise da leitura, daqui por diante é necessário que um maior número de investigadores comece a estudar mais sistematicamente o problema. Sem teorias específicas, porém, continuaremos no processo de ensaio-e-erro (com índice maior de erros...), contribuindo para com o decreto de morte da leitura e para com a completa elitização do livro no território nacional.

A partir da análise dos dados coletados, das diretrizes dos PCNs e da revisão bibliográfica sobre ensino e aprendizagem de leitura, o objetivo principal da pesquisa apresentada é estabelecer relações entre o trabalho docente multidisciplinar e as concepções de leitura existentes: como e se estas concepções ocorrem em cada disciplina e se a prática aplicada condiz com os objetivos dos parâmetros para a formação de leitores competentes e autônomos. Em um sentido mais amplo, pretendemos observar a colaboração dos cursos de formação de professores nas diversas áreas de docência para o ensino eficaz da leitura, assim como fornecer subsídios para a reflexão sobre a adequação de tais cursos e dos currículos do ensino fundamental, visando a multidisciplinaridade da leitura.

Pertencente ao programa de Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, o presente trabalho se enquadra na linha de pesquisa de *linguagem e educação* e pretende contribuir para os estudos que envolvem ensino e aprendizagem de línguas, especialmente no que tange à leitura, e, também, para a área de formação de professores, na medida em que aborda a influência dos cursos de formação no ensino multidisciplinar do processo em pauta.

Para atingirmos os objetivos expostos, a dissertação está organizada em três partes principais. O primeiro capítulo apresenta o histórico das concepções de leitura e linguagem como fundamentação teórica que sustenta este estudo, a partir da revisão da literatura pertinente ao tema em foco. No segundo capítulo, são demonstrados os procedimentos metodológicos, sendo explicitados a natureza da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e a constituição do corpus. O terceiro

capítulo é dedicado à discussão dos dados obtidos, a partir da inserção destes na teoria norteadora do trabalho. Discutimos as concepções de cada professor sobre o ensino-aprendizagem da leitura e os fatores que influenciam a sua prática. No capítulo destinado às considerações finais, são apresentadas as conclusões e sugestões surgidas com a análise dos dados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 HISTÓRICO DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA E LINGUAGEM

Podemos dizer que a história da leitura, no mundo ocidental, caminha paralelamente ao desenvolvimento da escrita. Esta, tão logo criada, conferiu àqueles que a dominavam uma posição de destaque na sociedade, já que os escribas, mesmo que provenientes das classes sociais populares, circulavam pelas esferas aristocráticas palacianas, aproximando-se da nobreza e da realeza. “O emprego da escrita, motivado por razões econômicas, vai aos poucos se expandindo; sua generalização, porém, teve de aguardar até o século IV a.C., quando ocorre ainda a fixação da literatura produzida pelos poetas e pensadores gregos” (ZILBERMAN e SILVA, 1988, p.12).

Apesar de a prática da leitura estar associada à difusão da escrita, desde a antiguidade, foi somente no século XVI, com o surgimento da imprensa, que essas práticas passaram a ser propagadas pela Europa, atingindo, aos poucos, todas as áreas e segmentos da sociedade. Com a Revolução Industrial no século XVIII, houve a necessidade de se alfabetizarem os trabalhadores e a conseqüente ampliação do alcance dos materiais de leitura. No mesmo período, devido ao acúmulo de bens, a burguesia tornou-se uma classe econômica fortalecida e passou a consumir, significativamente, a leitura, contribuindo para a disseminação de tal atividade. A partir do século XIX, as escolas começaram a ser implantadas, em maior escala, nos países ocidentais e, com elas, os primeiros livros didáticos surgiram nos estabelecimentos de elite e, pouco a pouco, foram sendo legitimados como a fonte de leitura autorizada e institucionalizada pelas culturas letradas (SOUZA, 1995). ZILBERMAN (1982, p.12), por sua vez, explica que, do século XX em diante, “a ampliação do sistema escolar também propicia o aumento do público leitor e fortalece modalidades de expressão que não mais se transmitem através dos códigos oral e visual, mas por intermédio da escrita”. A autora também expõe que a consolidação de um público leitor mais ativo e exigente constitui um fenômeno cultural caracterizador da sociedade ocidental moderna, visto que torna a cultura, anteriormente elitizada, mais acessível e democrática.

A escola passa a funcionar como um elemento de iniciação à sociedade, motivando o envolvimento ideológico do ensino e da pedagogia com os valores sociais. Desde então, a alfabetização tem sido primordial para o desenvolvimento da prática da leitura e para a inserção social dos indivíduos no mundo capitalista contemporâneo, institucionalizando-se, dessa forma, a escrita e a leitura como práticas escolares essenciais. ZILBERMAN e SILVA (1988, p.13) descrevem, com clareza, o avanço da leitura nos tempos modernos:

Colocada na base da educação, a leitura pôde assumir de imediato o componente democratizante daquela; ao mesmo tempo, confundiu-se com alfabetização, pois ler veio a significar igualmente a introdução ao universo de sinais conhecidos como alfabeto e a constatação do domínio exercido sobre ele.

As concepções de linguagem e de mundo se modificam ao longo do tempo, na proporção em que a sociedade também se transforma historicamente. Portanto, cada corrente teórica apresenta traços dos pensamentos filosóficos predominantes em uma dada época. Na época medieval, as concepções de linguagem eram influenciadas pelo pensamento religioso, porém, com as transformações do sistema econômico feudal para o modo de produção liberal da sociedade capitalista, foram as idéias científicas positivistas que passaram a influenciá-las. DELL'ISOLA (1996) verifica que a linguagem humana sofre as constantes modificações de cada era vivida pelo ser humano. Para a autora, na era da pré-escrita, a pintura representava visualmente as idéias, já posteriormente, na era da escrita, esta e a leitura consistiam em privilégios da elite sócio-econômica. O signo verbal impresso foi valorizado na era da imprensa, enquanto na era da eletrônica, o signo não-verbal foi aquele que passou a ser privilegiado, exigindo-se a analogia e a síntese para a sua leitura.

Segundo GERALDI (2002a, p. 41), ao longo da história dos estudos da linguagem, podemos distinguir três formas segundo as quais a linguagem é concebida: como forma de expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação.

O conceito de linguagem como expressão do pensamento provém dos estudos tradicionais da gramática normativa, segundo os quais a expressão se constrói na mente do indivíduo de uma maneira lógica, por meio de regras. A

exteriorização da linguagem é então entendida como a tradução dessa organização lógica. A segunda vertente que concebe a linguagem como instrumento de comunicação é representada pelo Estruturalismo Saussureano, corrente de estudos na qual a linguagem é vista como um sistema de signos, ou seja, um objeto formal que se utiliza de símbolos abstratos. Já a concepção de linguagem como forma de interação é aquela que surge a partir dos estudos da enunciação, que levam em conta a relação da linguagem com a sociedade. Nesse caso, a linguagem é vista como uma forma de interação humana, como um fenômeno essencialmente social.

Cada uma das concepções de linguagem apresentadas deixa-nos entrever uma determinada postura em relação ao homem e à sociedade e, em consequência, influencia as teorias sobre leitura ao longo do progresso dos estudos lingüísticos. O fato é que o ensino de leitura já passou por várias fases, de acordo com o foco lingüístico de cada abordagem.

Em uma abordagem mais conservadora, proveniente da visão que privilegia o caráter formal e estrutural do fenômeno lingüístico, o significado do texto depende diretamente da forma. A língua é concebida como um sistema fechado sobre si mesmo e não é, portanto, de acordo com esta corrente, apreendida em sua relação com o mundo, como explica MUSSALIM (2001). O leitor procederia estrategicamente pelo texto, movendo os seus olhos da esquerda para a direita, combinando as letras para formar palavras, e, em seguida, juntando as palavras para formar frases, cláusulas e sentenças do texto. CORACINI (1995, p.14) expõe que na referida abordagem, conhecida como *ascendente*, “o leitor seria, então, o receptáculo de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para construir o sentido”. Como a visão *ascendente* é influenciada pelo conceito de linguagem como expressão do pensamento, a leitura, neste caso, equivale à decodificação exata do que está escrito, com o objetivo principal de desenvolver uma pronúncia precisa das palavras. Assim, o ato de ler é monológico, isto é, independe do sujeito que o exerce e das condições para a sua realização.

Uma postura oposta, *descendente*, foi defendida por estudiosos que caracterizaram a leitura como processo psicolingüístico, entendendo a linguagem como instrumento de comunicação. Ao invés de analisarem o texto como produto final, eles observaram a progressão do leitor através do que está lendo e como ele chega a uma determinada interpretação. Dentro de tal concepção, o leitor relaciona a informação visual com o seu conhecimento prévio, armazenado no cérebro em

pequenas unidades, os esquemas, as quais não são fixas, mas podem mudar conforme as experiências vividas pelo indivíduo. Diferentemente da primeira abordagem, para a qual o texto é a única fonte de sentido, a leitura, aqui, é baseada na estrutura esquemática de cada leitor e é, portanto, do leitor que o sentido depende diretamente. A abordagem de leitura *descendente* apresenta traços da teoria gerativista-transformacional de Chomsky, em que o sujeito é o foco de análise e é tido como um processador ativo, seletivo e criativo dos dados lingüísticos.

Refletindo a tendência de se conceber a linguagem como forma de interação, um modelo intermediário, mais recente, surgiu a partir das duas visões anteriores, postulando a leitura como interação entre o leitor, o autor e o texto. A interação não se daria em uma direção determinada ou em uma seqüência de processamento, mas, as fontes de informação interagir-se-iam de modo complexo durante o decorrer da leitura. O ato de ler seria, portanto, tanto perceptual como cognitivo. De tal prisma *interacionista* intermediário, o texto não abriga o significado, mas sim, este é criado no curso da leitura, conforme o leitor utiliza tanto o seu conhecimento esquemático adquirido socialmente, como o seu conhecimento lingüístico e a informação impressa no texto. KLEIMAN (1992) sustenta que o caráter interacional da leitura pressupõe a figura do autor, presente no texto através das marcas formais, que atuam como pistas para a reconstrução do caminho que ele percorre durante a produção do texto. Temos que argumentar que, nesta abordagem, embora o leitor construa ativamente o significado, o texto em si é de fundamental importância, pois é na leitura literal que o leitor encontrará os indícios para os significados não literais. Tal relevância do texto nos leva a concluir que a linha *interacionista* intermediária não consegue ir além das concepções anteriores, a ascendente e a descendente, já que não provoca grandes mudanças no que se refere à formação de leitores críticos.

Muitos estudos, ainda mais atuais, passaram a relacionar linguagem e sociedade, tratando do contexto social, histórico e cultural no qual a linguagem é utilizada. São, então, consideradas as funções e as condições de comunicação. A referida orientação contextual não se enquadra na concepção formal proveniente da visão estruturalista, aquela que desconsidera os fenômenos externos ao organismo lingüístico, e, nem tampouco, na visão puramente cognitivista, cujo enfoque se dá nos processos mentais do leitor. Podemos considerar que a abordagem *interacionista* mais recente envolve a natureza social do processo de leitura,

assumindo que os sujeitos participantes de tal forma comunicativa estejam inseridos numa comunidade cultural, cujas regras são determinadas por seus membros, o que determina as condições de produção do sentido. Como observamos, as condições de produção em que se dão as interações verbais entre os sujeitos são um fator fundamental na abordagem da língua.

Tal paradigma mais recente, que concebe a linguagem como forma de interação, tem as suas bases advindas de uma concepção mais ampla sobre o sujeito e a educação, sob uma perspectiva histórica e uma compreensão do homem como um conjunto de relações sociais. FREITAS (1996) assinala que Vygotsky, contrariando a tendência de conceber a linguagem como expressão do pensamento, estava interessado em um modelo de produção do pensamento no qual a linguagem tem um lugar determinante, sendo o mais importante esquema de mediação do comportamento humano. Incorporando idéias marxistas, o estudioso defendia a tese de que o indivíduo se transforma na sua relação com a sociedade, tendo a linguagem como meio para a mudança. Aliás, a linguagem é uma questão central tanto para Vygotsky, como para Bakhtin. Para eles, o sentido das coisas é dado ao homem pela linguagem. O sujeito e o outro estão presentes, a todo momento, na linguagem, no diálogo e na interação.

Sob a mesma perspectiva, a linguagem é um processo dialógico, que permeia e é permeado pelas relações de interação entre os sujeitos. Para entendermos a base teórica que sustenta a postura da linguagem como um processo dialógico, remetemo-nos à teoria de BAKHTIN (1986), segundo a qual a língua é constituída substancialmente pelo fenômeno social da interação verbal, sendo que esta se realiza cercada por certas condições, conforme as regras da comunidade discursiva na qual acontece. Neste prisma, o enunciado, a unidade real da comunicação verbal entre locutores, constitui-se nas relações dialógicas e traz as marcas das diferentes vozes que se organizam e se representam no seu todo. As vozes representam visões do mundo ou, em outras palavras, posicionamentos sociais que estabelecem relações dialógicas entre si. Em conseqüência, um discurso pode representar diferentes posições sócio-discursivas expressas pelas vozes na linguagem. Todo discurso, mesmo produzido somente por um indivíduo, pode ser aparentemente monológico, mas está em contínuo contato com outros discursos, já ditos, e deixa transparecer vozes sociais distintas, repletas de ideologia. Portanto, todo discurso é sempre dialógico (BAKHTIN, 1986).

Seguindo a vertente em pauta, a concepção de leitura que assume a fundamental importância da natureza social e dialógica de um enunciado remete o leitor à sua realidade como um sujeito crítico e transformador. Tal corrente *interacionista dialógica*, considera o sujeito, a língua, o outro e as condições em que ocorre a interação verbal. GERALDI (1997, p. 168) explica que “a construção da sabedoria do leitor se opera a partir do trabalho do outro”. Na mesma linha dialógica, BRANDÃO (1994, p. 87) concebe a leitura como um processo mais abrangente e complexo do que um ato mecânico e automático de reconhecimento de sentido; um processo que envolve a capacidade do ser humano de interagir com o outro via linguagem.

No prisma dialógico e ideológico, o texto apresenta um caráter polissêmico, ou seja, permite uma gama de interpretações possíveis de acordo com o momento sócio-histórico no qual ocorre a leitura como interação entre o leitor, o autor e a informação escrita. Em suma, a leitura não se limita a um processo mental, mas depende de uma série de fatores que atuam no contexto em que se realiza.

Ilustrando a dialogicidade da leitura, GERALDI (1997, p.166) a compara com o processo de “tecedura” de um bordado. Neste, as mãos utilizam diferentes estratégias quando tomam e retomam os fios, da mesma forma que o autor, ao produzir o texto, e o leitor, ao utilizar a sua bagagem sócio-histórica e cultural para construir as suas leituras. O encontro dos fios, que analogicamente seriam a cadeia de leituras constituídas, forma um bordado, o qual, por sua vez, representa os sentidos co-produzidos pelo diálogo entre o autor e o leitor.

A visão *interacionista*, na sua vertente dialógica, apresenta algumas implicações para o ensino de leitura. Uma delas é que se tornam incabíveis atividades de busca de idéias principais ou das intenções precisas do autor, já que indivíduos diferentes extraem significados distintos do mesmo texto. O texto escrito é entendido como uma unidade complexa, que veicula significado, pelo do uso da linguagem escrita, com uma função existente na interação comunicativa para a qual está sendo utilizado. No processo de interação pela leitura, o leitor é co-produtor do texto, visto que completa o seu significado com a sua própria bagagem histórico-cultural.

Destacamos que, do ponto de vista *interacionista*, os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor – inserem-se na leitura “sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos” (CORACINI, 1995,

p.15) e que o texto não se apresenta como um conjunto de posições ideológicas não conflitantes, mas, ao contrário, “constitui-se de discursos divergentes cujas fronteiras se intersectam” (MUSSALIM, 2001, p.124). Isto implica a presença de um leitor ativo, que processa, examina e interpreta de acordo com a sua constituição ideológica. BRANDÃO (1994, p.87) esclarece que um leitor crítico “busca uma compreensão do texto dialogando com ele, recriando sentidos nele implicitados e se institui como um co-enunciador. É, enfim, sujeito do processo de ler e não objeto, receptáculo de informações”. Desse modo, não basta que o leitor construa um significado para o texto, é necessário, além disso, que ele se confronte com o texto, com as idéias e intenções do autor e seja capaz de comparar as informações obtidas com a sua própria realidade. BRANDÃO (1994) resume, mais adiante, o conceito sócio-histórico da leitura:

Essa concepção de leitura como um processo de enunciação e do leitor como co-enunciador se inscreve num quadro teórico mais amplo que considera como fundamental o caráter dialógico da linguagem e conseqüentemente sua dimensão social e histórica. A leitura como uma atividade de linguagem é uma prática social de alcance político (p.89-90).

É a partir da perspectiva *interacionista*, a qual assume a linguagem como signo ideológico, e não enquanto um conjunto de sinais gráficos, e que leva em conta o contexto de produção, o caráter ideológico do texto e o leitor como co-produtor de sentidos, que encaminharemos a análise dos dados. Adotamos a concepção *interacionista dialógica* como norteadora deste estudo, por concordarmos com a idéia de que a linguagem e a sociedade são indissociáveis, pois uma, inevitavelmente, influencia e é influenciada pela outra, no decorrer dos tempos, e, também, por assumirmos que a linguagem e a leitura são constitutivamente dialógicas. Além disso, consideramos tal vertente a mais condizente com os objetivos propostos pelos PCNs para o ensino e a aprendizagem da leitura voltada para a formação de leitores críticos, autônomos e transformadores.

2.2 AS CONCEPÇÕES NORTEADORAS DOS PCNs

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais definem as diretrizes que norteiam os currículos escolares e seus conteúdos mínimos. As diretrizes da disciplina de Língua Portuguesa demonstram o conceito de linguagem como forma de interação, quando sustentam que “os homens e as mulheres interagem pela linguagem” (BRASIL, 1988f, p. 20). Esta é definida como uma prática social, que se realiza nos diferentes grupos sociais, transforma-se com a sociedade e tem o seu uso determinado historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Tal postura em relação à linguagem é justificada pelo documento por ser a mais adequada ao comprometimento com o exercício da cidadania, pois, para que o aluno tenha condições de desenvolver a sua competência discursiva como cidadão, ele deve ser capaz de “utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL, 1998f, p. 23).

Os PCNs de Língua Portuguesa destacam a importância da leitura de textos escritos nas escolas, reconhecendo-os como unidade básica do ensino e da interação em sala de aula. Segundo as diretrizes, “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução” (BRASIL, 1998f, p. 20-21). Portanto, o texto é definido pelos documentos segundo conceitos bakhtinianos: como uma forma de manifestação lingüística do discurso, que só pode ser compreendida quando se constituir em uma unidade significativa global.

A idéia encontrada nos parâmetros é a de que a leitura “não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra” (BRASIL, 1998f, p. 69), fazendo-nos constatar que o referido processo não é entendido conforme a concepção *ascendente*. Apesar de encontrarmos nas diretrizes referências sobre o uso de estratégias relacionadas ao modelo *descendente*, tais como, seleção, antecipação, inferência e verificação, percebemos que estas não são tratadas de forma exclusiva e isolada para se alcançar a leitura competente, mas integram um conjunto de procedimentos que levam em conta o contexto de produção, a interação leitor-autor-texto e as particularidades do gênero ao qual o

texto pertence. Portanto, ao discorrer sobre o ato de ler, os PCNs não privilegiam o modelo *descendente*, para o qual o sentido do texto se encontra unicamente no leitor. Há, contudo, uma clara tendência à abordagem *interacionista dialógica*, já que o leitor competente é definido como aquele que:

[...] sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos (1998f, p. 70).

A abordagem *interacionista dialógica* é evidente nas orientações dos PCNs de Língua Portuguesa também na asserção de que “o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de produzir sentidos” (1998f, p.70) - passagem que destaca a função do leitor como co-produtor de sentidos. Tal abordagem também é percebida no enfoque dialógico atribuído à linguagem, já que, por meio dela, o outro pode ser influenciado, tendo suas representações da realidade e da sociedade alteradas e até mesmo o rumo de suas ações desviado. Tanto para os PCNs, como para este estudo, a leitura equivale a uma prática que nos possibilita significar a sociedade e o mundo.

Corroborando BRANDÃO (1997) e GIROUX (1997), o presente trabalho assume que a leitura é uma prática social de alcance político, porque, através dela, o sujeito-leitor interage com o mundo, enriquecendo sua bagagem cultural, para nele também atuar, exercendo a sua cidadania. Pela prática da leitura, o ser humano cria possibilidades de mergulhar em dimensões espaço-temporais diferentes das suas e, portanto, vivenciar experiências inéditas, as quais transformam, progressivamente, a sua maneira de compreender a sua realidade e tudo o que a envolve. Da mesma forma que o leitor se transforma pela leitura, ele também transforma o texto, dando-lhe a mesma vida e outra vida (DELL'ISOLA, 1996), travando com ele um diálogo. Em síntese, com a leitura “se expressam idéias, pensamentos e intenções, estabelecem-se relações interpessoais anteriormente inexistentes e influencia-se o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações” (BRASIL, 1998f, p. 20).

Salientamos que, para o documento, a tarefa de formar leitores competentes não se restringe à disciplina de Língua Portuguesa, já que todo professor, na sua área de atuação, depende da leitura para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina. Aliás, a natureza multidisciplinar da leitura, que norteia a presente pesquisa, é extremamente enfatizada nos parâmetros de Língua Portuguesa, compondo as orientações que visam a criação de condições favoráveis para a formação de leitores pelas escolas. Dentre tais condições, destacamos:

A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para a aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura (1998f, p. 72).

Para os PCNs de Língua Portuguesa, “a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.” (1998f, p.69). Portanto, o aluno precisa ter claro o porquê de estar lendo, para que tenha uma motivação de buscar nas palavras do outro, contidas no texto, tanto respostas para as suas indagações, como o simples prazer que aquela interação lhe proporciona. Para GERALDI (1997), o leitor é motivado a debruçar-se sobre o texto por quatro motivos básicos: para responder perguntas previamente formuladas, para ampliar o seu conhecimento, para tê-lo como o pretexto de usá-lo em outras produções ou para, simplesmente, desfrutar da interação proporcionada pela leitura. Seja qual for o motivo, o leitor sempre recorre ao texto para saber mais sobre o seu mundo.

2.3 O ENSINO DA LEITURA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Para o estudo realizado, o trabalho do professor do ensino fundamental é analisado sob a ótica do sócio-interacionismo, que se refere às diversas vertentes que concebem as condutas humanas como resultado de um

processo histórico de socialização. Portanto, torna-se essencial resgatarmos o contexto sócio-histórico no qual se constituem os profissionais da área de educação neste país.

Infelizmente, as leituras geralmente propostas pelos livros didáticos não atendem ao interesse imediato de quem se destinam. O ensino-aprendizagem de leitura tem sofrido a influência do cenário educacional vigente e, por conseguinte, do âmbito social, político e econômico que rege o país. Precisamos detalhar tal cenário, para melhor compreendermos a influência a que nos referimos. Remetendo-nos às três últimas décadas, observamos que tal fase tem sido marcada por grandes transformações na educação básica brasileira, impulsionadas, sobretudo, pelo processo de democratização do sistema educativo. Surgiram ações e medidas governamentais no sentido de expandir o acesso à educação básica, principalmente, após o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069/1990, o qual estabelece que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” e responsabilidade do Estado, como estabelecido no capítulo V - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (BRASIL, 1990)

De tal forma, com a política voltada ao aumento do número de matrículas, as melhorias no ensino foram, basicamente, de ordem quantitativa e poucos investimentos foram mobilizados em favor da qualidade. A crise educacional apontada atualmente por vários autores – GERALDI (1997), ALMEIDA (2001), CARMAGNANI (1999), SOUZA (1995), GIROUX (1997) - é, portanto, na essência, de cunho qualitativo. GERALDI (1997) resume o cenário caótico contemporâneo como segue:

Cresceu espantosamente, de uns anos para cá, a população escolar brasileira. [...] Esse crescimento foi um primeiro resultado da política educacional do Governo, implantada no período que sucedeu a revolução de 64 em nosso país e que, ampliando o número de anos de escolaridade a um contingente da população, pretendeu fazer passar a idéia de uma educação que se “democratizava”, porque fazia aumentar as chances de igualdade de condições. O aumento do número exigiu, em contrapartida, maior quantidade de professores. Onde buscá-los? O que se viu foi a formação de professores em cursos rápidos, sem maior embasamento teórico. [...] Assim, a solução para o despreparo do professor, em dado momento, pareceu simples: bastaria oferecer-lhe um livro que, sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso (p. 116-117).

Um exemplo claro da influência da crise do ensino público no país, para o ensino da leitura, é a expansão do uso da apostila como material didático, nos últimos anos, em detrimento do livro didático tradicional. A adoção da apostila passou a ser popularizada nos cursos preparatórios para vestibulares, devido à política “inadequada” de seleção e distribuição dos livros didáticos que ocorreu por volta da década de 80, a qual repercutiu em erros de conteúdo e outras inadequações em tais materiais, revelando a falta de rigor e o descaso com que era tratada a questão educacional no país. CARMAGNANI (1999, p.45) explica que, no contexto exposto, o “uso das apostilas foi se solidificando e ganhando um espaço anteriormente ocupado apenas pelo livro didático”. Atualmente, a opção dos estabelecimentos privados pelo ensino apostilado se deve, em grande parte, ao alto custo dos livros no país e à praticidade de uso e de adequação da apostila ao programa de ensino proposto pela escola que a adota, constituindo uma alternativa economicamente vantajosa diante dos livros didáticos em circulação.

Segundo CORACINI (1999), como o ensino-aprendizagem de línguas sofre influência do material didático utilizado, o ensino da leitura, especificamente, é afetado pela concepção de linguagem e de leitura abordados no material. E, já que a apostila representa somente uma entre as várias ferramentas que podem ser utilizadas pelo professor na construção de sentidos em sala de aula, é essencial que o docente saiba lidar com o material didático, seja ele apostila ou livro, posicionando-se na interação como regente, condutor ou controlador da ferramenta.

Este resgate teórico leva-nos a constatar que a leitura, apesar de parecer simples, preliminarmente, constitui-se em uma prática ampla, complexa,

detalhada e que requer estudo, reflexão e conhecimento, tanto da teoria que a aborda, como de todos os fatores que a influenciam, a fim de que a interação em sala de aula seja bem sucedida. Somente com um embasamento sólido, o professor poderá mediar, eficazmente, as atividades de leitura na sua disciplina, com o objetivo de formar leitores competentes e que, além de decodificarem o que lêem, entrevêm as entrelinhas do que está escrito e co-produzem sentidos do texto.

Para a clareza do trabalho em pauta, é importante mencionarmos certos posicionamentos teóricos que assumimos para o seu desenvolvimento. Assim, entendemos ensino-aprendizagem à luz da teoria de VYGOTSKY (1989), para o qual os aspectos históricos e sociais são fundamentais para o desenvolvimento do aluno durante tal processo. O estudioso dos comportamentos humanos atribuiu, pela primeira vez, um lugar de destaque à linguagem no processo de aprendizagem. Para ele, este processo é essencialmente social, porque ocorre na interação com indivíduos mais experientes pela linguagem. Conforme exposto anteriormente, as concepções clássicas tratavam a linguagem como um sistema lingüístico de estrutura abstrata e consideravam que a mesma dependia, diretamente, do pensamento para se realizar. Já VYGOTSKY (1989), ao falar sobre pensamento, afirma que a consciência se origina pela atividade prática, a linguagem, e é construída pela interação do sujeito com o mundo.

A partir do sócio-interacionismo vygotkyano, tomamos o sócio-interacionismo discursivo, teorizado por BRONCKART (2003), que considera as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas, assumindo que a atividade da linguagem se organiza em discursos e textos. Através destes, o ser humano constrói representações sobre o mundo, sobre os outros e sobre ele mesmo. A todo momento, cada ser humano participa de avaliações sociais, julgando, constantemente, o modo de agir dos outros, segundo critérios coletivos de avaliação. Uma das teses do sócio-interacionismo discursivo é, justamente, que, por meio da avaliação permanente das dimensões do agir dos outros, a pessoa humana se constitui. Em outras palavras, aplicando a si mesmo as representações que constrói sobre os outros, o indivíduo vai, progressivamente, constituindo-se como agente responsável por suas ações.

Se é por intermédio da atividade de linguagem que o ser humano participa das avaliações sociais e julga a pertinência do agir dos outros, em relação aos mundos representados, acreditamos que pode ocorrer o mesmo processo de

apropriação dos papéis sociais no contexto do presente estudo. Isto porque “o professor se constitui professor e se auto-avalia como professor, a partir, principalmente, da avaliação que faz das ações de outros professores” (MAZZILLO, 2004, p. 304). Assim, ao analisarmos as ações dos professores envolvidos, a partir dos seus discursos, estaremos, certamente, detectando e discutindo as representações do próprio agente sobre o seu trabalho, assim como as nossas representações como pesquisadoras e estudiosas da linguagem.

Da mesma perspectiva, almejamos que a leitura desta dissertação contribua para a auto-avaliação dos seus leitores, face às representações coletivas que são construídas a respeito da profissão de professor, como também diante da própria conduta profissional. A auto-avaliação nos parece ser fundamental para a consolidação ou reformulação da atividade docente. Afinal, concordamos com MACHADO (2004), a qual sustenta que para mudarmos alguma coisa, devemos, primeiramente, saber como funciona. Segundo a mesma autora, para compreendermos as ações efetivamente desenvolvidas pelo professor, devemos analisar a rede discursiva na qual ele está inserido, incluindo as representações do indivíduo sobre a sua prática. É nesta linha de pensamento que desenvolvemos a análise dos discursos apresentados: assumindo que, ao conhecermos as representações do docente sobre si próprio, podemos compreender melhor o contexto educacional do qual ele faz parte e, em especial, as questões que interferem no ensino da leitura.

3 METODOLOGIA

Em virtude de nossa inserção e experiência profissional no contexto privado de ensino, a pesquisa foi realizada em uma escola particular de ensino infantil, fundamental e médio, do norte do Paraná. O estabelecimento possui um conceito local positivo, que o qualifica perante a comunidade como bem sucedido em atender às expectativas dos pais e alunos, quanto à formação infantil e juvenil, tanto para a cidadania como, especificamente, para o mercado de trabalho e o vestibular. A clientela atendida pela escola pertence a uma classe favorecida social, cultural e economicamente dentre a média da população brasileira.

Escolhemos como foco de análise os docentes que atuam na 8ª série, por esta equivaler à fase terminal do ciclo decisivo para a formação dos alunos como leitores. Corroborando os PCNs:

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior desses ciclos que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior (1998f, p.70).

Através de uma pesquisa qualitativa, este estudo pretende investigar a visão dos professores de cada disciplina da 8ª série do ensino fundamental sobre leitura de textos escritos em língua materna. Para tanto, analisaremos as concepções de leitura existentes na bibliografia e qual a relação entre elas e as posturas dos docentes perante a leitura.

A pesquisa qualitativa é utilizada quando existe um mundo cultural que deseja ser conhecido e a própria realidade do investigador. Portanto, o pesquisador não fica fora da realidade que estuda, sua função não é, primordialmente, estudar as pessoas, mas sim, aprender com elas (TRIVIÑOS, 1990). O estudo qualitativo possui caráter descritivo, isto é, tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno num contexto. Este é o tipo de pesquisa que, comumente, realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática, ou seja, com o processo

dos fenômenos e não, simplesmente, com os resultados e o produto final da análise dos dados. Os significados e a interpretação surgem da percepção do fenômeno visto em determinado contexto. Para tanto, o pesquisador não começa o seu trabalho orientado por hipóteses pré-formuladas, mas, apóia-se, de início, numa fundamentação teórica geral em torno do tópico em foco (TRIVIÑOS, 1990).

É sob tal enfoque que desenvolvemos o trabalho em tela: como estudiosos da linguagem inseridos e atuantes no contexto escolar em questão. A população investigada é constituída pelos professores do ensino fundamental, dentro da realidade cultural da sala de aula. O fenômeno social a ser abordado é o ensino-aprendizagem da leitura de textos escritos. A pesquisa tem, diante do exposto, natureza multidisciplinar.

Conforme a orientação dos PCNs (BRASIL, 1998f), são definidas as seguintes áreas nas quais deve ser estruturado o ensino fundamental no país: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. Precisamos mencionar que o presente trabalho abrange a prática docente em tais disciplinas, exceto na de Língua Estrangeira, a qual constitui a parte diversificada do currículo e cujo ensino e aprendizagem envolvem fatores distintos aos da língua materna, que não serão aqui abordados. Temos, portanto, como alvo as disciplinas que utilizam a Língua Portuguesa para acessar os seus conteúdos.

3.1 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Definida a delimitação do estudo, realizamos um contato prévio com a diretora do estabelecimento alvo, a fim de obtermos a permissão para a realização do trabalho dentro dos quadros da escola. Esta prontamente autorizou o encaminhamento da pesquisa, ao ser informada que se tratava de uma dissertação de Mestrado, com objetivos sérios e claros de investigar as concepções de leitura de cada professor da 8ª série, o que poderia gerar uma análise interessante também para a instituição.

A coleta de dados foi feita por meio de dois instrumentos: questionários sobre concepções de leitura e entrevistas semi-estruturadas, gravadas em fita cassete e, posteriormente, transcritas para uma análise mais clara.

As entrevistas gravadas em fita cassete foram elaboradas com o objetivo de aprofundar a nossa percepção a respeito das práticas concretas de ensino e aprendizagem que ocorrem no ambiente escolar em questão, segundo o ponto de vista de cada entrevistado, assim como de avaliar a coerência das concepções dos docentes quando eles se expressam com espontaneidade oral. Cada entrevista teve a duração mínima de 45 minutos e ocorreu em particular, com um representante de cada disciplina da série em foco por vez. Entramos em contato com os professores previamente, para explicarmos a necessidade da entrevista para o nosso estudo e agendarmos um futuro encontro. A entrevista com o professor de Educação Física aconteceu no restaurante de sua propriedade em um dia de feriado nacional. Os demais encontros ocorreram nas dependências do colégio, preferencialmente na biblioteca, em horários de pouco fluxo de pessoas e, portanto, o mais silencioso possível, o que configurou o ambiente e a ocasião adequados para o propósito. Vale lembrar que as transcrições das entrevistas ocorreram na residência da pesquisadora e levaram quatro meses para serem concluídas. Durante as transcrições, pudemos observar que, nem sempre, a totalidade das respostas correspondeu aos objetivos propostos, visto que, muitas vezes, os entrevistados desviaram o enfoque do seu discurso para temas alheios aos interesses do trabalho. Mesmo assim, o teor das transcrições constituiu-se em uma fonte de dados útil e valorosa para a nossa análise.

Os questionários, contendo 34 questões subjetivas e objetivas, foram formulados de maneira a captar as características sócio-históricas dos indivíduos, os seus hábitos enquanto leitor, as características dos alunos da série alvo e as concepções do professor sobre leitura. Ao término de cada entrevista, o professor recebeu o questionário, para que pudesse respondê-lo calmamente, no momento que lhe fosse mais oportuno. Dessa forma, os professores tiveram a oportunidade de produzir um discurso bem elaborado e planejado nos questionários, enquanto, nas entrevistas, suas falas foram expressas com espontaneidade e naturalidade. Devemos mencionar que todos os entrevistados mostraram-se dispostos a colaborar, tanto no tempo hábil para o agendamento das entrevistas e devolução dos questionários, como na sinceridade que transpareceu nas suas respostas.

A investigação realizada é de cunho etnográfico, já que estamos inseridos no ambiente de trabalho analisado e vivenciamos o cotidiano da escola há três anos. Em consequência, o nosso conhecimento dos profissionais envolvidos e de como funciona o trabalho pedagógico escolar nos fornece uma fonte adicional de interpretação do contexto alvo, o que nos permitiu observar e vivenciar as situações vividas pelos professores na rotina de atividades. Cabe esclarecer que a nossa familiaridade com o local de investigação garantiu-nos trânsito livre entre os sujeitos pesquisados, os quais nos acolheram afavelmente, mostrando-se à vontade no modo de agir, efetuar comentários sobre suas práticas do dia-a-dia e manifestar opiniões. As análises que aqui faremos, sobre os discursos dos professores entrevistados, provêm da nossa representação como estudiosos da linguagem e integrantes do contexto alvo e baseiam-se nas representações dos próprios agentes a respeito da sua prática docente.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Partindo das respostas dos questionários, traçamos o perfil dos sujeitos em foco nesta pesquisa no quadro a seguir:

Tabela 1 – Características dos indivíduos

Características do Indivíduo	Professor de Língua Portuguesa	Professor de Matemática	Professor de História	Professor de Geografia	Professor de Ciências	Professor de Arte	Professor de Educação Física
1. Idade	39	35	24	26	47	38	45
2. Sexo	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino
3. Estado Civil	Casada	Casada	Solteiro	Solteiro	Casada	Casada	Casado
4. Renda Familiar	Acima de 6 salários mínimos	Acima de 6 salários mínimos	Acima de 6 salários mínimos	De 3 a 6 salários mínimos	Acima de 6 salários mínimos	De 3 a 6 salários mínimos	De 3 a 6 salários mínimos
5. Tem outro trabalho?	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
6. Quantas horas semanais leciona?	34	40	15	32	32	48	40
7. Graduação em:	Letras	Matemática	História	Geografia	Biologia e Química	Educação Artística	Educação Física
8. Pós-graduação:	Especialização	Especialização	Especialização (em andamento)	Mestrado e Doutorado (em andamento)	Especialização	Especialização	Especialização
9. Licenciatura:	Plena	Plena	Plena	Plena	Plena	Plena	Plena
10. Aulas semanais para esta turma:	6	5	3	2	3	2	3

Analisando as informações acima, percebemos que todos os professores possuem licenciatura plena e ministram mais de uma aula semanal para a turma em questão. Com exceção do professor de História, que concluiu a graduação há pouco tempo, os demais apresentam formação em nível de pós-graduação, sendo o professor de Geografia o mais qualificado em tal sentido, com o curso de doutorado em andamento.

A condição econômica geral dos indivíduos é considerada média para os padrões nacionais, já que cinco deles possuem renda mensal acima de seis salários mínimos. Apesar desta característica, não podemos traçar uma relação direta entre renda familiar e horas semanais lecionadas, visto que o professor de História, que apresenta renda acima de 6 salários mínimos, é responsável por um número de aulas bem inferior ao dos seus colegas, que ministram mais de 30 aulas semanais. Outro caso que foge à relação renda familiar e número de aulas semanais lecionadas é o do professor de Geografia, que ministra 32 horas/aula semanais, entretanto, apresenta renda mensal entre 3 a 6 salários mínimos, a mais baixa entre os entrevistados.

Se levarmos em consideração que quase a totalidade do corpo docente ministra mais de 30 aulas por semana, parece-nos que os professores apresentam, no geral, um bom nível de formação em relação ao tempo disponível para se dedicarem aos estudos. Somente três deles responderam que estão estudando no momento. O professor de História cursa Especialização em História Social e o professor de Geografia está com o doutorado em andamento na sua área. Precisamos destacar a resposta da professora de Matemática que respondeu “sim” quanto a estar estudando e, no item que deveria informar o curso do qual participa, expressou o seguinte pensamento: “estar lecionando é estudar eternamente”, mostrando que, para ela, lecionar e estudar são práticas inseparáveis.

A falta de tempo foi uma das razões mais citadas, também nas entrevistas, para justificar a dificuldade de aprimoramento do trabalho realizado com leitura em sala de aula. Somente o professor de Geografia não mencionou o fator tempo como uma dificuldade relacionada a sua função. Os outros seis professores enfatizaram a falta de tempo como uma limitação ao sucesso do trabalho com leitura, manifestando-se nas entrevistas como segue:

Mas como o material é uma coisa que comprime o nosso tempo, então não sobra espaço pra ampliar demais com as atividades de leitura fora (Professora de Língua Portuguesa).

A minha inconveniência é realmente o tempo. Mas no momento que eu tenho tempo, lá estou buscando (Professora de Matemática).

É muita coisa, é muito tempo pra, pra pouca quantidade. Eu te falei da internet, né, a pessoa passa cinco horas em frente à internet, mas dificilmente alguém, hoje, jovem ou adulto, passa duas horas lendo um livro (Professor de História).

Então é um tipo de seminário que a gente faz, mas também demanda muito tempo (...) você tem que ter um tempo extra pra poder trabalhar com eles porque sozinhos eles não conseguem montar (Professora de Ciências)

E a outra coisa é o tempo que também que a gente não ... assim, poderia trabalhar muito mais, mas a gente tem uma carga horária relativamente pequena (...) (Professora de Arte).

O tempo, pra você dar aula, pra você sobreviver, tem que trabalhar em dois empregos, então, o tempo é muito curto (Professor de Educação Física).

Os professores demonstram a necessidade de horários para se dedicar às próprias leituras e para realizar mais atividades de leitura com os alunos. O mesmo fator também prejudica a realização de um trabalho de leitura interdisciplinar, já que o corpo docente carece de períodos destinados à preparação desse tipo de projeto.

A falta de tempo obriga o professor a trabalhar em vários estabelecimentos e preencher os horários disponíveis com atividades remuneradas, sejam em sala de aula ou em atividades não relacionadas à educação. É interessante assinalarmos que todos os docentes, sem exceção, além de atuarem no estabelecimento privado aqui em foco, trabalham também, efetivamente, na rede pública estadual de ensino. O ministrante da disciplina de História leciona para um cursinho pré-vestibular oferecido pela Universidade Estadual de Londrina, para alunos de baixa renda. Todos os demais são docentes concursados e efetivos de escolas públicas estaduais situadas no município. Destacamos o caso do professor de Educação Física, que além de desempenhar o magistério em duas escolas, uma privada e uma pública, trabalha também no restaurante de sua propriedade, aos finais de semana e feriados. Assim, quase não lhe resta tempo disponível para preparar as aulas, avaliar os trabalhos dos alunos e dedicar-se ao aperfeiçoamento profissional e pessoal. As suas leituras são, do mesmo modo que as leituras dos seus colegas, deixadas para segundo plano, assim como as atividades de leitura em sala de aula, que requerem maior tempo de elaboração e execução do que as aulas expositivas e os exercícios de fixação, comumente direcionados pelo material didático.

Na verdade, a realidade profissional do magistério no Brasil distancia-se significativamente do que propõem as diretrizes governamentais, através da LDB – Lei das Diretrizes e Bases Educacionais – nº 9.394/1996:

Art. 67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação, e na avaliação do desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1990).

Percebemos que os incisos II, V e VI não condizem com a situação dos docentes analisados. Pelas razões já mencionadas, parece-nos que a eles faltam as condições adequadas, para que haja o aperfeiçoamento profissional continuado, sobretudo, devido ao fato de necessitarem preencher todos os horários de trabalho com atividades remuneradas. A carência de tempo dos profissionais contradiz, substancialmente, o inciso V, parecendo-nos que o período que deveria ser destinado, especificamente, aos estudos, planejamento e avaliação, ou é insuficiente ou simplesmente inexistente no contexto considerado.

A análise realizada parte do discurso dos docentes e, portanto, baseia-se no modo como cada profissional percebe e interpreta a realidade à sua volta. Levando isto em conta, observamos que, embora os sujeitos – com exceção do professor de Geografia – apontem o fator tempo como limitante das atividades de leitura, os mesmos fazem menção a obras que estão lendo no momento e outras as quais leram recentemente. Com relação à frequência da prática da leitura as respostas dos questionários foram:

Tabela 2 – Freqüência de leitura

Freqüência de leitura	Jornais	Revistas da mídia	Revistas Especializadas	Livros Didáticos	Livros (romances, não-ficção)	Livros específicos da área	Periódicos Científicos
Prof ^a de L. Portuguesa	esporádica	semanal	Mensal	diária	semanal	esporádica	esporádica
Prof ^a de Matemática	diária	semanal	Semanal	diária	esporádica	diária	-----
Prof ^o de História	semanal	semanal	esporádica	diária	mensal	semanal	não leio
Prof ^o de Geografia	diária	semanal	Mensal	semanal	mensal	semanal	semanal
Prof ^a de Ciências	diária	semanal	Mensal	semanal	mensal	semanal	mensal
Prof ^a de Arte	-----	semanal	Semanal	diária	esporádica	esporádica	não leio
Prof ^o de Ed. Física	Diária	semanal	Mensal	mensal	esporádica	diária	esporádica

A partir dos dados da tabela acima, observamos que não existe, na verdade, uma relação direta entre horas semanais trabalhadas (Tabela 1) e freqüência da prática da leitura, já que o professor de Geografia, que, aliás, é o único que não se mostra limitado pelo fator tempo, possui um período em sala de aula de 32 horas semanais e, apesar disso, é o que demonstra ler, com maior assiduidade, os mais variados tipos de texto. Possivelmente, a integração do docente com a leitura se deva ao seu nível educacional, que contempla um curso de mestrado concluído e um de doutorado em andamento, o que lhe assegura um contato mais íntimo com a cultura acadêmica e, em conseqüência, com as formas de letramento por ela institucionalizadas. Além deste, a professora de Ciências é a única que, aparentemente, também participa do tipo de prática letrada, via leitura mensal de periódicos científicos.

Os demais professores, mesmo julgando-se sem tempo disponível, realizam a leitura de livros, didáticos ou não, ao menos mensalmente, o que nos leva a concluir que nem sempre as representações dos sujeitos são coerentes com o que ocorre de fato. Contudo, apesar de tais contradições terem sido encontradas nos discursos analisados, o que mais importa para o estudo é o modo como cada sujeito se “vê”, pois as suas representações do mundo são afetadas diretamente pelo contexto sócio-histórico, cultural e econômico no qual se inserem (ALMEIDA, 2001). Explicando melhor, segundo o sócio-interacionismo discursivo, todo ser humano se auto-avalia a partir do julgamento que faz das ações dos outros. BRONCKART

(2003, p.44) postula que, primeiramente, os seres humanos participam das avaliações sociais, isto é, julgam as ações “dos outros”. Partindo dos critérios que utilizam para as avaliações do coletivo, tornam-se capazes de aplicá-los a si mesmos, apropriando-se das representações de agentes responsáveis pela própria ação. Transpondo a mesma tese para a análise em foco, sustentamos que, ao avaliarem os próprios hábitos de leitura como ineficazes ou insuficientes, em razão do tempo disponível, os critérios de avaliação dos professores sobre si mesmos advieram das representações que eles possuem sobre o contexto no qual estão inseridos, isto é, o mundo social, histórico, cultural, econômico, enfim, “os outros”, que interferem e são influenciados pelas suas ações.

O livro didático, seguindo a tendência atual, é a principal agência de letramento do corpo docente em pauta, já que todos os membros debruçam-se sobre ele periodicamente. Como há a obrigatoriedade de se cumprirem os conteúdos impostos no material didático apostilado adotado pela escola, a maioria dos professores lê tal tipo de publicação com frequência, isto é, diária ou semanalmente. Visto que a referida apostila não é utilizada para a parte teórica da disciplina de Educação Física, o respectivo professor recorre à leitura de materiais didáticos com uma assiduidade menor que a de seus colegas: mensalmente.

À luz da conjuntura educacional brasileira, a qual não garante as condições adequadas para o sustento, o aperfeiçoamento e a prática em sala de aula dos docentes, estes sujeitos acabam sendo excluídos das práticas sociais e culturais de prestígio e legitimadas institucionalmente, como as acadêmicas. Como conseqüência, encontramos-nos diante do paradoxo de investigar as concepções de leitura daqueles que são, ou deveriam ser, os agentes da instituição escolar e, logo, os atuantes e representantes da cultura altamente letrada.

Na opinião de Almeida (2001, p.119)

“as leituras do professor são relevantes para a constituição de sua identidade profissional, elementos constitutivos da profissão docente, pois, estão vinculadas à representação das práticas pedagógicas por eles construídas e podem produzir efeitos significativos em seu desempenho profissional, que se refletem diretamente em sua práxis”.

O aspecto positivo do corpo docente em tela corresponde ao reconhecimento, por parte dos integrantes, da importância da leitura para a sua vida pessoal e profissional e, ainda, à insatisfação que sentem quanto ao nível e frequência das leituras que realizam, demonstrando que têm consciência da necessidade de aprimorar o ato e a prática de ler.

Apresentaremos a seguir, em um segundo momento da análise e descrição dos dados, uma discussão mais detalhada e aprofundada da entrevista de cada professor, separadamente, com o objetivo de esmiuçar o conjunto de conhecimentos e práticas pertencentes a cada sujeito e as representações sobre a leitura.

Partindo dos dados levantados nos questionários, das entrevistas e das observações das práticas em sala de aula, buscamos, a partir deste ponto, revelar de que modo cada indivíduo concebe a leitura.

4.2 PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A professora de Língua Portuguesa possui licenciatura plena em Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literatura. Apesar de jovem, com trinta e nove anos de idade, há vinte anos exerce a profissão do magistério. O seu grau de escolaridade se situa no nível de especialização e ela frequenta cursos e palestras promovidas por ambas as escolas nas quais trabalha, a da rede estadual de ensino e o colégio privado, local desta pesquisa.

A docente diz estar preponderantemente familiarizada com a docência na 5ª série, cujo conteúdo temático, tanto gramatical como literário, desperta-lhe maior motivação para o trabalho e enquadra-se melhor na sua base de conhecimentos. Talvez a predileção pela 5ª série se deva, também, ao fato de este ser o primeiro ano letivo em que ela trabalha com a 8ª série na escola. Outro fator que desfavorece a sua interação pedagógica com a 8ª série é a falta de interesse que, segundo a professora, ocorre com tais alunos. Quando questionada se considerava os alunos da série bons leitores, a docente respondeu: “alguns ainda não, são bastante imaturos, bastante desinteressados pra aquilo, fazem uma leitura

superficial, uma leitura desatenta.” Para ela, isto acontece porque o contexto social no qual estão inseridos desfavorece a motivação para a leitura. Nas suas palavras:

A leitura é uma coisa difícil, é uma coisa que dá trabalho, né, tem que ter paciência, tem que ter tempo, tem que ter concentração, tem que ter disposição e o jovem hoje é muito agitado, é muito influenciado por um monte de informações e de coisas que o cercam e compromissos [...]

Na visão da professora, a família exerce um papel crucial na formação de bons leitores e é possível que os alunos aqui tratados careçam de motivação e incentivo oriundos da esfera familiar. A educadora acredita que os seres humanos aprendem a partir de exemplos, deixando entrever traços das idéias vygotskyanas, segundo as quais o aluno vai se desenvolvendo à medida que, orientado por adultos ou companheiros, apropria-se da cultura elaborada pela humanidade (FREITAS, 1996). Fica claro o papel de um indivíduo mais competente no desenvolvimento do educando, podendo esta pessoa ser tanto o professor, como os pais ou alguém da família, conforme diz a entrevistada:

[...] porque se na família as pessoas lêem e deixam o material ali e mostram que leram alguma coisa, comentam alguma coisa que foi lida, aquilo vai contaminando. É o exemplo. Em todas as situações que se vê é o exemplo que conta.

A importância atribuída à leitura pela família parece exercer influência na constituição dos futuros leitores, como apontado na pesquisa de ALMEIDA (2001), que investigou o perfil dos professores-leitores de uma escola de ensino médio. A autora constatou que as famílias que valorizam as práticas letradas e a aquisição do saber escolarizado, contribuem para que os futuros leitores adquiram o gosto pela leitura e incorporem o uso das práticas altamente letradas agenciadas pela escola.

A professora em foco não se considera uma boa leitora e acredita que ainda tem muito a desenvolver neste sentido. Ao analisarmos as suas experiências de letramento na infância, constatamos que tanto a família como a escola não forneceram as referências de bons leitores as quais ela pudesse seguir.

Os pais concluíram os estudos até a 4ª série do ensino fundamental. Quando criança, a escola não estimulava a leitura e tampouco mostrava a importância desta prática. Ela relata: “eu não me lembro de professores, por exemplo, falando pra mim, ‘Olha, livro é ótimo, ler é importante, ler é essencial’”.

Assim sendo, a prática assídua da leitura surgiu há pouco tempo, mais propriamente dito, quando ela começou a lecionar para as séries de 5ª à 8ª. Mesmo sendo graduada em Letras, a entrevistada não se percebe como uma “pessoa formada e estimulada à leitura”. Apesar de tal crença, ela reconhece a importância da leitura “pra todo tipo de conhecimento, pra tudo que você faz na vida”. E define que “lendo se aprende, se descobre, eu tenho gostado muito”, mostrando que tem, atualmente, procurado ler com maior frequência. A professora, habitualmente, lê revistas da mídia e, sobretudo, literatura infanto-juvenil para manter-se atualizada com os fatos e assuntos que envolvem a faixa etária para a qual leciona.

Quanto ao conhecimento teórico sobre a leitura, a ministrante de Língua Portuguesa revela, com a sua fala, algum conhecimento sobre as orientações dos PCNs da área, em relação aos diversos tipos de texto que devem ser abordados no conteúdo programático de Língua Portuguesa. Podemos captar a idéia da diversidade textual nos pontos da entrevista em que ela menciona uma variedade de textos que tanto ela quanto o material utilizado fornece aos alunos, como nos trechos a seguir:

[...] sempre a apostila traz algum tipo de texto, quando eu encontro alguma coisa que possa complementar, seja ela uma notícia, um texto de revista, um artigo de opinião, a gente costuma trazer pra que ele possa ter uma idéia mais ampla daquele assunto.

Aula típica? É a leitura de um texto da apostila, que normalmente traz variados. (...) E fora esse trabalho com a poesia, a gente trabalha com os outros tipos de textos, que são os narrativos, às vezes informativos.

A docente em pauta demonstra não estar totalmente alheia às diretrizes da sua área quanto à seleção de diferentes tipos de textos, ao mencionar os narrativos e informativos. Na linha de estudos e discussões sobre tipologia textual, GERALDI (2002b) apresenta, em um de seus artigos sobre o tema, uma

proposta de tipos de texto a serem abordados nos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, sugerindo os narrativos, dissertativos, normativos e correspondência. Distinguindo os conceitos *tipos de texto* e *gêneros do discurso*, os PCNs de Língua Portuguesa orientam que “a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior freqüência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros” (BRASIL, 1998f, p. 26).

O discurso da ministrante, aparentemente, apresenta noções de intertextualidade, já que a docente procura complementar os textos colocados pelo material didático com outros textos por ela selecionados, para que os alunos os relacionem. Tais questões são, em parte, coerentes com os PCNs de Língua Portuguesa, já que estes, baseados no conceito bakhtiniano de gêneros do discurso, orientam a seleção dos gêneros que o aluno deva prioritariamente conhecer e ser capaz de utilizar nas mais variadas situações de uso da língua. Não aprofundaremos as discussões acerca da teoria relacionada à noção de gêneros do discurso, todavia, esclarecemos que o trabalho com gêneros se inclui na corrente que concebe a leitura como uma prática interacionista e dialógica.

Apesar de demonstrar que conhece alguns conceitos adotados pelos parâmetros da sua área, tais como tipos de texto e intertextualidade, concluímos, por meio da sua fala, que a profissional desconhece a noção de gêneros do discurso, visto que não se manifesta a respeito das características sócio-históricas do gênero, do contexto de produção do texto, das atividades que proporcionem ao aluno relacionar o que leu à sua realidade e o estimulem a agir. Além disso, o fato da ministrante encontrar-se limitada a cumprir o conteúdo do material nos impede de saber se estão sendo abordadas questões relacionadas à interação e dialogicidade da leitura pela apostila adotada. Quando perguntamos se ela tinha conhecimento das orientações dos PCNs sobre linguagem e leitura na sua área, ela se manifestou como segue:

[...] Alguns. Não sei se de forma direta porque eu nunca estudei especificamente os PCNs, mas o material traz alguns subsídios, cada aula que você prepara tem alguns subsídios sobre a prática de leitura [...]

Constatamos que o pouco conhecimento que ela possui dos parâmetros de Língua Portuguesa foi construído a partir do referencial teórico fornecido pelo material apostilado que utiliza em sala de aula. Ela mesma reconhece nunca ter aprofundado o seu olhar para os parâmetros, apesar de freqüentar cursos e palestras de aprimoramento profissional periodicamente. Temos, então, que questionar a qualidade dos cursos que têm sido oferecidos aos nossos docentes, porque, perante esta discussão, tudo indica que o que tem sido ministrado em tais eventos distancia-se do que rege os PCNs para o ensino fundamental. A professora de Língua Portuguesa, por exemplo, que deveria estar aperfeiçoando a sua prática e, logo, atualizando-se teoricamente para trabalhar de acordo com os PCNs, demonstra não ter tido a oportunidade ou a necessidade de debruçar-se sobre os parâmetros a fim de aprimorar as atividades em sala de aula.

Quanto ao papel do curso de formação, especificamente, na formação de leitora e docente capacitada para lidar com a leitura em sala de aula, a professora é enfática em afirmar que não obteve, em absoluto, o embasamento teórico suficiente para lidar com a realidade do ensino da leitura em sala de aula. Quando questionada a respeito do embasamento teórico que o curso lhe proporcionou, ela responde: “com relação à leitura, nenhum”. Surpreendentemente, a ministrante de Língua Portuguesa, formada em Letras, e que deveria, preferencialmente, ser a mais preparada entre o corpo docente para o ensino da leitura em sala de aula, expressa, no seu discurso, a formação tecnicista que recebeu no curso da sua área, com o nítido enfoque para o conteúdo e a carência de abordagens voltadas para a prática:

Não se formava, não se trabalhava o professor, é... como formador de leitores, desenvolvendo no professor estratégias de trabalho com a leitura. Trabalhava-se o conhecimento da literatura, então quem eram os grandes leitores, em que época viveram, o seu estilo, suas características. Um conhecimento para o professor, não um conhecimento para o professor aplicar, como aplicar em sala de aula, como trabalhar a leitura de uma maneira prazerosa e eficaz. Isso não.

De maneira semelhante aos colegas das outras áreas, a representante de Língua Portuguesa teve que buscar, por si só, o conhecimento necessário para lidar com as dificuldades cotidianas sobre a abordagem da leitura.

Para estar bem preparada para as aulas, ela foi pesquisando em livros, perguntando para companheiros mais experientes e tentando aplicar as estratégias que aprendia nos cursos que freqüentava. Isto é, a sua constituição atual como profissional foi se construindo a partir de tentativas e dos acertos que obteve.

É preocupante que a docente institucionalizada como a principal responsável pelo desenvolvimento de leitores competentes, autônomos e críticos não reconheça a contribuição do seu curso de graduação para o trabalho como formadora de leitores. Apontamos, em conseqüência do que foi apresentado, a necessidade de se repensarem e reestruturarem os cursos de Letras para que atendam à demanda exigida tanto pelos PCNs como pela comunidade educacional na atualidade.

4.3 PROFESSORA DE MATEMÁTICA

A ministrante da disciplina de Matemática trabalha, exclusivamente, como professora de ensino fundamental e médio e atua 40 horas semanais em sala de aula. Para a 8ª série em foco, ela ministra cinco aulas por semana, as demais se dão em outro estabelecimento de ensino pertencente à rede pública estadual. A renda familiar da docente encontra-se no nível mais elevado para esta pesquisa, acima de seis salários mínimos. Embora ela já tenha uma certa experiência com 8ªs séries, este é o primeiro ano em que trabalha com a turma em análise.

Levantando as características sócio-históricas da docente, verificamos que ela iniciou a prática da leitura, seguindo o exemplo da irmã mais velha, que lia revistas de fotonovela por prazer e divertimento:

[...] É o que eu pegava eram revistas de fotonovela. Aquela que vinha em preto e branco naquela época e a minha irmã lia e automaticamente trocava com uma colega na escola, repassava pra mim. Eu achava interessante aquilo. Aquilo eu entrava naquelas, naquelas, é... revistas de fotonovela que falavam, eu viajava pra outros lugares, era a possibilidade que eu tinha de transcender, eu digo assim. E também aquelas revistinhas que existiam muito antigas, livros, Júlia, Bianca, Sabrina, sempre tinha um rapaz lindo, uma moça linda e eles eram felizes pra sempre. Desenvolveu a primeira prática acho que de leitura que eu tive foi nesses livros.[...]

Mais uma vez, percebemos a influência de uma pessoa mais experiente, cuja atividade da leitura contribui para o desenvolvimento do indivíduo na mesma prática. Tal idéia vai ao encontro do que VYGOTSKY (1990) define como a ajuda de um par mais competente em uma atividade que o indivíduo ainda não domina sozinho. Na mesma linha, a ministrante da disciplina de Matemática, assim como a de Língua Portuguesa, acredita que os seres humanos aprendem com outros que servem de referência ou de modelo a ser seguido. Para a educadora em pauta nesta seção, o exemplo de bom leitor não adveio dos pais, já que, nas suas representações, eles não possuíam o grau de escolaridade necessário para preencher o perfil do leitor competentemente capaz de influenciá-la. Vejamos como ela se expressa quando tenta resgatar o surgimento do seu interesse pela leitura:

[...] Por que será que eu, com incentivo nenhum, meus pais, o meu pai tem ensino médio, minha mãe é ... ensino fundamental, oitava série... por que eu tive esse interesse, alguns irmãos meus não têm o mesmo interesse que eu? Por que que eu desenvolvi? Então é uma coisa assim, que talvez possa ser um professor de pré-escola que passou por mim, alguma coisa assim que deixou essas marcas. Mas eu automaticamente não consigo lembrar o porquê que eu desenvolvi esse interesse.

A partir do momento em que ela atribui o surgimento das atividades de leitura a alguém que lhe tenha servido de referência e que a primeira pessoa que lhe vem à mente seja uma professora que teve na educação infantil, fica clara a importância da própria profissão nas representações da docente. Se retomarmos o conceito do sócio-interacionismo discursivo de que o ser humano se constitui através das representações que faz dos outros e do mundo e, mais especificamente, a tese de MAZZILLO (2004), segundo a qual o professor se constitui e se auto-avalia, a partir da avaliação que faz do agir dos seus colegas de profissão, constatamos que a docente de Matemática concebe a professora que teve na pré-escola como uma referência enquanto leitora e, conseqüentemente, procura seguir as próprias ações para também formar-se como uma leitora cuja competência sirva de modelo para os seus alunos. Concluímos, a partir do exposto, que a avaliação da ministrante sobre si mesma e sobre a sua profissão é positiva no que diz respeito à prática da leitura.

Quanto ao que considera ser um bom leitor, a professora em pauta faz referência à influência familiar na formação de leitores satisfatórios. Do seu ponto de vista, bons leitores são aqueles que, habitualmente, “deixam a televisão de lado” para dar preferência à leitura de um livro, de um jornal, de uma revista e, ainda, fazer comentários com a família. Além de deixar entrever, neste pensamento, o conceito de linguagem como forma de interação entre os seres humanos (GERALDI, 2002a), a representante de Matemática, corroborando a sua colega de Língua Portuguesa, também acredita que o âmbito familiar é crucial para que os indivíduos se constituam como leitores habituais e competentes, como expresso a seguir:

Infelizmente é... cada vez mais a mãe, eu acho que os pais tiveram que também ir para o trabalho, automaticamente essas crianças ficaram sozinhas. Não é o que acontecia na nossa época que sempre tinha uma mãe pra acolher, pra conversar, pra orientar. E automaticamente não sobra tempo. Se o pai não faz, eles, são poucos os que por si só, por si já vai ter esse hábito da leitura e praticá-la sem que ele não vê o exemplo, né. Se na vida dele ele vendo aquilo automaticamente ele vai ser, mas os pais não têm tempo, ou está na ginástica ou terminou uma reunião, a mãe também trabalha até tarde, então é praticamente ele que faz o cronograma do seu dia é ele que divide.

Resumindo, podemos destacar, no discurso em análise, três pontos decisivos para a formação de bons leitores: o exemplo, a família e o tempo. É interessante lembrarmos que o ponto de vista dos representantes das demais disciplinas também convergem para estes três fatores.

Ao aprofundarmos o nosso olhar no discurso em questão, notamos que o vocabulário da representante da disciplina de Matemática encontra-se vinculado à nomenclatura da sua área, como por exemplo, em diversas passagens da entrevista, nas quais se refere ao texto como “códigos”:

Pra mim leitura seria você decodificar os códigos existentes e fazer... ler esses códigos num contexto geral seria você promover mudanças na sua vida pessoal e naqueles que estão ao seu redor.

Esses códigos, por exemplo, é... tabelas, gráficos, é... o nosso alfabeto, dentre ele tem detalhes, tem entrelinhas que têm que ser interpretadas.

[...] mas isso tem que começar na pré-escola, a tentativa do aluno desenvolver esse hábito. Ele falar, traduzir aqueles códigos para nós.

[...] e se eu não saber ler, interpretar aqueles códigos que estão ali, eu não vou chegar ao resultado.

Existe uma incoerência na maneira como a docente concebe leitura e texto. A definição de leitura como um ato de “decodificar” ou “traduzir códigos” pertence à corrente *ascendente*, para a qual o sentido está presente exclusivamente no texto e a tarefa do leitor é, simplesmente, decodificar a informação impressa para extrair o sentido. Contudo, a leitura desses códigos é definida pela entrevistada como uma prática que promove mudanças na vida do próprio leitor e naqueles que o rodeiam, pensamento que envolve a dialogicidade, pertencente à linha *interacionista dialógica*.

A professora também menciona alguns conceitos encontrados nos PCNs de Língua Portuguesa sobre leitura, tais como, a interpretação do que está implícito, das “entrelinhas” citadas pelos parâmetros, o que revela algum contato com os documentos. Devemos destacar que ela procura mostrar o interesse pela leitura de textos escritos, citando, tanto no questionário como na entrevista, diversas obras e autores, os quais considera importantes para a sua formação e cujas leituras foram por ela realizadas:

Bom, eu como professora eu tenho que ler vários assuntos dentre eles eu tenho os PCNs, é, o Currículo Básico [...] Na parte didática são vários livros: Gasparin, é... Demerval, é... Hamilton Resec, que é “Sabedoria tá na simplicidade” um livro excelente. Você tem que tá inserido nesse meio porque tem mudanças [...]

Os princípios norteadores dos PCNs de Matemática destacam a resolução de problemas como o ponto de partida do ensino-aprendizagem. Dentro deste processo, existem alguns princípios que podemos relacionar com o ensino da leitura como forma de interação. Um deles é que no ensino da Matemática “a comunicação tem grande importância e deve ser estimulada, levando-se o aluno [...] a trabalhar com representações gráficas, desenhos, construções [...]” (BRASIL, 1998g, p. 57). Outro ponto relevante estabelece que a aprendizagem da Matemática

está ligada à “atribuição e apreensão de significado” (BRASIL, 1998g, p.57), ou seja, à capacidade de identificar as relações do que está aprendendo com outros objetos ou acontecimentos. Embora tais conceitos possam nos conduzir à noção de dialogicidade e significação do processo de ensino-aprendizagem, em nenhum momento os documentos da área de Matemática fazem referência à leitura de textos escritos. Quando mencionam a leitura nas suas páginas, mesmo ao proporem a abordagem da história da matemática, referem-se a “ler e interpretar tabelas e gráficos” (BRASIL, 1998g, p. 93) ou desenhos, construções, enfim, outros tipos de texto que não o da modalidade escrita. Como consequência, constatamos que há uma certa incoerência nos documentos oficiais: enquanto os parâmetros de Língua Portuguesa atribuem a responsabilidade do ensino da leitura dos conteúdos disciplinares a todos os professores das mais distintas áreas, as diretrizes da área de Matemática não chegam sequer a mencionar o processo de leitura, compreensão ou interpretação dos problemas colocados ao aluno sob a forma escrita.

Apesar de tal omissão, a representante da área de Matemática enfatiza a importância da interpretação das questões matemáticas para que o aluno resolva os exercícios propostos em sala de aula. Ela traz à tona a dificuldade dos seus aprendizes neste aspecto:

Sim, porque esse hábito da leitura tem que acontecer. Geralmente você o aluno quando vê matemática pensa que é só conta. [...] E acho que a dificuldade é assim, “professora o que que tá pedindo mesmo o exercício?”. Porque eles mesmos não têm coragem de ler pra fazer essa interpretação.

Concluimos que, no geral, o discurso da professora de Matemática apresenta traços de correntes teóricas divergentes e demonstra que a sua prática encontra-se distante das orientações dos PCNs de Língua Portuguesa para a formação de leitores que saibam interpretar os textos escritos da disciplina de Matemática para solucionar situações problemáticas desta área e consigam relacionar o que lêem com a sua realidade.

4.4 PROFESSOR DE HISTÓRIA

O professor agora em tela é o mais jovem membro do corpo docente e, por tal motivo, o que apresenta o menor tempo de experiência profissional, não tendo ainda concluído o curso de especialização. Quando não está em sala de aula, ajuda a família em um estabelecimento comercial do ramo de alimentação. Ele apresenta renda familiar acima de seis salários mínimos e pertence a uma família com grau de escolaridade elevado para a média brasileira, já que seu pai possui curso superior completo e sua mãe o ensino médio completo.

O representante da disciplina de História se auto-avalia como um bom leitor, mas que ainda está em formação. Ele salienta a importância que atribui à leitura, a qual, a seu modo de ver, “é uma forma de interpretar o mundo”. Entre as várias vozes sociais que compõem todo e qualquer discurso, entrevemos, neste discurso específico, a voz dominadora, pertencente a esferas altamente letradas e opinativas, quando o entrevistado afirma que “aquela sociedade que se dedica muito à leitura, ela é uma sociedade que se desenvolve mais”. Provavelmente, por ainda estar buscando estabelecer-se na profissão, através de cursos, leituras, trabalhos e eventos dos quais participa, o discurso do docente é visivelmente dominado por uma fala autoritária e impositiva do mundo altamente letrado. Talvez, ele sinta necessidade de recorrer a especialistas, cujo saber são institucionalmente aceitos, para transmitir maior credibilidade ao seu discurso, como, ao discorrer sobre a importância da leitura, ele cita Machado de Assis: “uma Pátria é feita de homens e de livros”.

Os PCNs de História orientam o professor na criação de situações que conduzam o aluno a estabelecer relações entre o presente e o passado, o particular e o geral, as ações individuais e coletivas, os interesses específicos de grupos e as articulações sociais. Como meio para que isso ocorra, deve-se proporcionar ao aluno o acesso a diferentes fontes de informação, tais como, “livros, jornais, revistas, filmes, fotografias e objetos”, como também documentos variados, ou seja, “sítios arqueológicos, edificações, plantas urbanas, mapas, instrumentos de trabalho, objetos cerimoniais e rituais, adornos, meios de comunicação, vestimentas, textos, imagens e filmes” (BRASIL, 1998e, p.77). Segundo os parâmetros da área:

Todo material, que no acesso ao conhecimento tem a função de ser mediador na comunicação entre o professor e o aluno, pode ser considerado material didático. Isto é, são materiais didáticos tanto os elaborados especificamente para o trabalho de sala de aula – livros-manuais, apostilas e vídeos – como, também, os não produzidos para esse fim, mas que são utilizados pelo professor para criar situações de ensino (BRASIL, 1998e, p.79).

Dos meios de acesso à informação que devem ser proporcionados aos alunos, são espécies de textos escritos uma parte significativa deles, como livros, jornais, revistas e textos. Embora destaquem a importância dos outros tipos de materiais didáticos, o texto na modalidade escrita ainda é essencial e, indiscutivelmente, aceito pelos especialistas como ferramenta didática utilizada para a construção do conhecimento do aluno do ensino fundamental. Portanto, a leitura é de suprema relevância, também, à disciplina de História, para o alcance dos objetivos propostos pelos PCNs da área, os quais são:

- utilizar conceitos para explicar relações sociais, econômicas e políticas de realidades históricas singulares, com destaque para a questão da cidadania;
- reconhecer as diferentes formas de relações de poder inter e intragrupos sociais;
- identificar e analisar lutas sociais, guerras e revoluções na História do Brasil e do mundo;
- conhecer as principais características do processo de formação e das dinâmicas dos Estados Nacionais;
- Refletir sobre as grandes transformações tecnológicas e os impactos que elas produzem na vida das sociedades;
- Localizar acontecimentos no tempo, dominando padrões de medida e noções para compará-los por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
- Debater idéias e expressá-las por escrito e por outras formas de comunicação;
- Utilizar fontes históricas em suas pesquisas escolares;
- Ter iniciativas e autonomia na realização de trabalhos individuais e coletivos (BRASIL, 1998e, p. 66).

O discurso do professor de História apresenta traços das diretrizes na medida em que ele acredita que devam ser abordadas várias formas de leituras, visto que, na sua opinião, vivemos em uma sociedade “da imagem”. Ele argumenta que outros tipos de leitura estão sendo “pulverizados” atualmente, tais como,

“outdoors, televisão, cinema”, portanto, segundo o seu discurso, “há uma necessidade de ir nessa direção, pras outras formas de leitura”. Entrevemos a voz dos especialistas nessa fala, o que demonstra que as concepções do docente enquadram-se, neste ponto, às correntes teóricas atuais que reconhecem as diversas modalidades de texto, como o escrito, o falado, o imagético, entre outros.

Quando questionado sobre a importância que atribuía à leitura do texto escrito, especificamente, ele respondeu:

Bom, eu acho que a ferramenta ou o subsídio tá no texto escrito, mas os objetos, eu acredito assim, eu acho que eles estão se multiplicando. Eu acho que o texto escrito ele é um ponto de partida ali, né, pra que ele chegue a discutir essas outras formas de leitura. Eu falei da imagem, por exemplo. Mas pode ser música também, não é, inúmeras formas de arte aí.

Apesar de reconhecer a importância do texto escrito, ele acredita que esta forma de leitura, por si só, não seja suficiente para as exigências do mundo moderno. Em todas as oportunidades que foram criadas, para que o entrevistado expressasse o seu pensamento em relação à leitura, ele direcionava o seu discurso para outros tipos de leitura que não a do texto escrito, especialmente, a do texto imagético. Ao ser indagado sobre as atividades de leitura que desenvolvia em sala de aula, a resposta foi: “principalmente a questão da imagem, a imagem”. Para o professor, a relação entre tais atividades com a sua disciplina se dá via comparação, “jogo” entre o passado e o presente. Tais posicionamentos condizem, em muito, com os Parâmetros Curriculares de História, não somente pelo relacionamento entre passado e presente, mas também, pela manifestação dos documentos quanto ao uso de livros, manuais e apostilas como materiais didáticos, destacando a necessidade de o próprio ministrante da disciplina selecionar os melhores recursos para as situações de ensino-aprendizagem que pretende construir.

É interessante assinalarmos que mais um membro do corpo docente investigado corrobora a visão de que o exemplo do outro e a família são fatores primordiais na constituição do leitor. Quanto ao papel da família na formação do leitor, ele se manifesta a seguir:

[...] esse hábito de ler jornal é porque desde os meus seis, sete anos de idade eu lia jornal. Eu me lembro a época que eu tava aprendendo a ler, eu lia muito jornal. Aí vai dizer “Ah, mas cê não lia primeiro caderno”, não, eu lia a parte de esportes, mas é um começo. Claro que eu não ia buscar porque na minha casa tinha jornal, meu avô lia jornal e numa casa que não tem livros, por exemplo, as pessoas não lêem mesmo.

A importância atribuída às diversas formas de textos, além do escrito, é um ponto forte no discurso deste professor e nos PCNs da sua área. No presente estudo, embora reconheçamos as diferentes abordagens da leitura, acreditamos que o texto, na modalidade escrita, ainda é a forma predominante de acesso ao conhecimento em situações de aprendizagem escolar, tanto para os alunos, como também para os professores. Instiga-nos, portanto, o porquê do ministrante da disciplina de História não ter mencionado as leituras que realizou no seu curso de formação, que devem ter sido muitas e complexas, e nem tampouco as leituras que deveria estar realizando atualmente, quer seja para preparar as suas aulas, manter-se atualizado ou aperfeiçoar a sua prática. Parece que, com a tendência no ensino de História de abordarem-se diversos tipos de texto e de leitura, o texto escrito tem sido relegado a segundo plano pelo representante desta disciplina e, de certo modo, também pelos PCNs da área, enfatizando-se a importância das imagens, da música, em detrimento do texto escrito.

Quanto ao curso de formação, o professor afirma que o mesmo não lhe forneceu subsídios, para que pudesse trabalhar com as dificuldades existentes em sala de aula. Os problemas que surgem nas suas aulas, vão sendo solucionados no cotidiano, como ele diz: “eu fui aprendendo e tô aprendendo no dia-a-dia”. Como a colega de Língua Portuguesa, o docente de História também vai construindo e aperfeiçoando o seu papel profissional a partir de tentativas, descartando as práticas que não foram bem sucedidas e assumindo as que têm apresentado bom resultado. Ele age de tal forma, porque a graduação não lhe proporcionou aliar a teoria ali abordada com a prática da profissão. Assim, confessa a razão de nunca ter buscado um conhecimento mais aprofundado sobre os PCNs da área: “porque eu acreditei que ao longo da graduação, a prática é que me faria um bom professor.” Captamos uma contradição em tal enunciado, visto que, apesar de rejeitar a teoria em função

da prática, o professor sugere que o seu curso de formação proporcione maiores oportunidades de debate sobre as teorias da educação.

4.5 PROFESSOR DE GEOGRAFIA

O representante da disciplina de Geografia ministra duas aulas por semana para a 8ª série e, em termos profissionais, atua exclusivamente como professor. Por estar com a idade de vinte e seis anos, solteiro, tendo concluído os cursos de graduação e mestrado e estando com o doutorado em andamento, ele, provavelmente, tão logo concluiu um desses cursos, iniciou o outro em seguida, não havendo intervalo de tempo entre eles. Devido às exigências de leitura de tal nível de escolaridade, o docente apresenta a prática da leitura estabelecida e assídua. Ele lê jornais, revistas, sejam elas especializadas ou não, livros e periódicos científicos na frequência com que entram em circulação, diária, semanal ou mensalmente, dependendo do veículo. Além de tais textos, menciona diversas obras literárias que leu recentemente, o que demonstra estar continuamente engajado na leitura de livros.

Quando questionado sobre o que a leitura significava para ele, o professor de Geografia declarou:

Leitura pra mim é uma maneira que nós temos de melhorar nossa interpretação dessa realidade do mundo vivido. Eu acho que a leitura é um instrumento que nós temos que contribui um pouco tanto com a nossa formação, mas também contribui pra nossa interpretação da realidade em que nós estamos inseridos. Então eu penso a leitura como sendo esse instrumento de criar pensamentos e diferentes interpretações desses contextos no qual nós estamos inseridos no nosso dia-a-dia.

Tal posicionamento converge para a corrente *interacionista dialógica* de leitura, a qual tem o objetivo de remeter o leitor para a sua realidade como agente crítico e transformador. Somente conhecendo, a fundo, a nossa realidade, poderemos mudá-la de modo a adaptá-la às nossas necessidades. Dentro de tal perspectiva, compartilhada pelo professor de Geografia, o papel da leitura é

proporcionar várias maneiras de interpretar o mundo e apresentar diversas possibilidades de mudança.

Na mesma linha crítico-transformadora, o ministrante de Geografia define o leitor competente como segue:

Pra mim, ser um bom leitor é você aproveitar as leituras que você tem, as leituras que você faz, utilizar isso no seu dia-a-dia, nas suas ações do dia-a-dia. Então eu acho que um bom leitor é aquele que não apenas, é entre aspas aí, “come os livros”, mas que tem contato com essas leituras e que utiliza isso, todo esse aprendizado via leitura, para as suas práticas cotidianas, seja no trabalho, seja em casa, seja entre os amigos, eu acho que um bom leitor é esse, o que assimila as idéias e procura, a partir dessas idéias, refletir sobre elas, nem sempre todas aquelas idéias também são interessantes, mas refletir, interpretar isso com uma certa crítica e depois assimilar o que você acha interessante, o que você não acha interessante.

O discurso do entrevistado vai ao encontro das correntes atuais que concebem a leitura como um processo *interacionista* e *dialógico*. Para tal vertente, o bom leitor é aquele que, além de interpretar, confronta o que leu com a sua própria constituição ideológica, questionando a realidade a sua volta e criando condições para agir a fim de transformá-la. O caráter crítico é evidente na fala do professor, nos momentos em que ele explica que o bom leitor não somente “assimila as idéias”, mas as transcende, ao refletir sobre elas e interpretá-las. O aspecto transformador é revelado quando ele define que o papel do leitor é, também, utilizar o aprendizado adquirido via leitura “para as suas práticas cotidianas”.

Os PCNs de Geografia, por sua vez, explicam que o objetivo geral da disciplina é “estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem” (BRASIL, 1998d, p. 26). As referidas diretrizes criticam o modo tradicional de ensinar Geografia, o qual, segundo eles, “tem sido por meio do discurso do professor ou do livro didático” (BRASIL, 1998d, p. 29). Contra tal tendência, as abordagens atuais da Geografia pregam práticas pedagógicas que desenvolvam no aluno “a capacidade de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação sociedade/natureza” (BRASIL, 1998d, p. 30). No decorrer do documento, verificamos a valorização da imagem, da linguagem gráfica e da leitura da paisagem como meios para que os objetivos sejam

alcançados. Quando mencionam o processo aqui em análise, a leitura do texto escrito, isto ocorre com a finalidade de questionar o uso tradicional do livro didático para o ensino da Geografia. Desse modo, a leitura do texto escrito acaba sendo excluída dos procedimentos metodológicos para o ensino de tal disciplina, preconizando-se os outros tipos de leitura, essencialmente a da imagem, assim como ocorre com os PCNs de História.

O educador por ora analisado mostra o seu conhecimento a respeito das diretrizes da sua área quando questionado:

Sim, na medida em que os novos PCNs, eles formaram na minha área, na Geografia, ele foi um avanço. Não sei nas outras. Foi um avanço porque ele justamente começou a romper, os PCNs, as propostas deles começou a romper com essas idéias (...) da Geografia de decorar nome de mapa, decorar nome de país, decorar nome de território, de capital, essas coisas todas. Então ele rompeu com tudo isso. O PCN trouxe para o ensino da geografia novas propostas, novas metodologias de trabalho. Que é justamente você criar uma Geografia do mundo real. [...] Então ele trouxe essas novas abordagens, a Geografia cultural, a Geografia dos conflitos, então ele trouxe essas novas abordagens para o ensino da Geografia.

Sentindo-se teoricamente embasado para trabalhar com os PCNs da sua esfera de atuação, o docente acredita que os novos parâmetros contribuíram para o ensino mais adequado à realidade atual. Corroborando as diretrizes gerais e específicas para o ensino da Geografia, ele procura conduzir as práticas de leitura em sala de aula, em consonância com as orientações e objetivos daquelas. E, seguindo a corrente teórica *interacionista* e *dialógica* da leitura, o mesmo procura relacionar o conteúdo da sua disciplina, na forma de texto escrito, à realidade do aluno, pelo que ele denomina “abordagem geográfica do texto”. Interpretando os PCNs de Geografia, ele explica:

Então o que ele tem incentivado é leitura e interpretação de textos. Retirar dos textos esses conteúdos geográficos ou a abordagem geográfica dos textos. Porque eu penso que a realidade é uma coisa muito dinâmica, [...] Porque quando eu olho a minha realidade que está ao meu entorno, quando eu olho aqui pra frente, quando eu olho ali atrás, o que eu vejo... não vejo a Geografia, não vejo o Inglês, não vejo o Português, não vejo a Matemática, nem a

Ciências, eu vejo um mundo diversificado, uma realidade diversificada, complexa e que dentro dessa complexidade estão inseridos diversos elementos em relação às diversas disciplinas. Então, é, é, os PCNs, com essa nova proposta, ele vai trazer esse tipo de abordagem para o professor. Quer dizer, o professor saber trabalhar ou saber então extrair desse mundo complexo no qual nós vivemos os elementos da geografia, os elementos que são geográficos.

Apesar de o professor não apresentar formação específica da área de Estudos da Linguagem e por vezes utilizar uma nomenclatura não condizente com esta área, o seu discurso revela que ele está bem preparado para as questões que envolvem o trabalho com a leitura, já que direciona o seu trabalho com a leitura do texto escrito, a partir das orientações voltadas para a leitura de outros tipos de textos. Isto significa que, seja qual for o tipo de texto abordado, escrito ou não, a leitura deve desenvolver no aluno o exame crítico e a reflexão sobre a realidade a sua volta e capacitá-lo a agir para mudar o que for preciso. O ministrante em tela consegue perceber e compreender tal postura e colocá-la em prática nas situações de aprendizagem que envolvem a leitura do texto escrito e, em especial, do material didático. Além disso, ele demonstra conhecimento das teorias educacionais recentes sobre interdisciplinaridade, quando menciona que o mundo real não pertence exclusivamente a uma disciplina ou a outra - à Geografia, ao Inglês, ao Português, à Matemática ou à Ciências - mas é complexo e diversificado.

A preparação do professor de Geografia faz com que seja importante resgatarmos de que maneira ocorreu a sua constituição como leitor e como profissional capacitado para lidar com as demandas da leitura na escola. Ele relata, na entrevista, que a prática de leitura surgiu na faculdade e que, na época em que cursava o Ensino Médio, tal atividade não era estimulada. Sobre tal período, ele conta: “Eu comecei a perceber a necessidade no período pré-vestibular, então, quer dizer, eu tinha que ler pra dar conta de fazer a prova de vestibular e isso intensificou a partir da faculdade”. Quando perguntamos se a faculdade havia lhe proporcionado o embasamento teórico necessário para poder trabalhar com a leitura no exercício da sua profissão, o educador foi enfático em afirmar que isto não ocorreu e que teve que buscar a base teórica por outros caminhos, do mesmo modo que os professores de Português, Matemática e História do corpus em questão. Nas palavras do entrevistado:

[...] eu ir atrás, eu tive que trabalhar, é, é relacionar a Geografia com literatura. Eu que fui atrás de leituras que discutiam uma proximidade da literatura com a Geografia ou da Física com a Geografia. Então isso aí é que eu fui sentindo a necessidade a partir do meu trabalho, sentindo essa falta e aí eu fui buscar por conta própria. Se eu disser pra você que o curso de Geografia me deu isso aí, não deu.

Não. E o curso de Geografia também não deu o embasamento nem da própria Geografia. Eu tive que aperfeiçoar isso no Mestrado. Porque o curso não deu esse embasamento também. Então quer dizer, o que o curso me ensinou a fazer, o curso me ensinou a pesquisar, isso ele me ensinou.

Na segunda passagem anterior, podemos apontar a razão pela qual o ministrante apresenta uma qualificação teórico-metodológica mais elevada do que a dos outros membros do corpo docente. O curso de Mestrado parece ter sido primordial para o aperfeiçoamento deste profissional, tanto no conteúdo da disciplina, como nas questões de ensino-aprendizagem. Por tal motivo, dentre os profissionais em enfoque neste estudo, o representante da disciplina de Geografia é o que demonstra saber lidar de maneira mais consciente e eficaz com a prática da leitura na 8ª série. Devido à formação em nível de Mestrado e de Doutorado, ele tem tido contato com as práticas letradas da área acadêmica, que lhe proporcionam o desenvolvimento da prática de leitura e lhe fornecem os subsídios teóricos necessários para o trabalho de tal processo em sala de aula.

Podemos concluir que o curso de graduação na área de Geografia não foi suficiente para a constituição do ministrante como leitor e como formador de futuros leitores. Tal formação aconteceu, somente, com os cursos de Mestrado e Doutorado, os quais representam uma diferenciação positiva, que destaca este profissional, no que se refere ao trabalho com a leitura dos conteúdos da sua disciplina que se apresentam ao aluno na modalidade escrita.

4.6 PROFESSORA DE CIÊNCIAS

A professora de Ciências leciona para a turma pesquisada há quatro anos, com três aulas da sua disciplina distribuídas durante a semana. A oitava é a série do ensino fundamental com a qual a docente está mais familiarizada, já que, nos últimos anos, tem lecionado para o ensino médio e, no ensino fundamental, somente para a última série. Ela possui dois cursos de graduação voltados para licenciatura, um em Biologia e o outro em Química. Dividindo a sua atuação em duas escolas, ministra ao todo 32 aulas semanais e, ainda assim, possui o hábito de ler jornais diariamente, revistas da mídia e livros didáticos semanalmente, além de publicações científicas e literatura com periodicidade mensal.

A prática de leitura da educadora surgiu em casa, na infância, com o estímulo da mãe, como ela diz: “qualquer coisa que viesse na mão dela (*mãe*), ela passava pra ler”. Também relata que foi alfabetizada pela própria mãe, com a cartilha que o irmão mais velho havia usado no ano anterior. Assim, a progenitora sempre apresentava as leituras, às quais tinha acesso, para que a filha fosse desenvolvendo atividades de ler. A seu modo, ela conta:

Porque quando eu entrei na escola eu já sabia ler e escrever. Quem me alfabetizou em casa foi minha mãe. Então ela usava a cartilha, porque naquele tempo meu irmão usava, então ela pegava as cartilhas do meu irmão. Quando nós aprendemos a ler ela assim, tinha jornal em casa, ela passava os jornais e ela pedia pra ler um pedacinho, pra explicar pra ela o que que tinha sido, é revista, tio Patinhas, gibi, é meu irmão assinava sempre uma revista chamada Placar, que é uma revista de esportes e, às vezes, é, depois quando eu fui crescendo, aí volta e meia tinha (...), tinha a Claudia, essas revistas, então eu lia bastante. Não assinava não, mas eu tinha às vezes acesso. Consultório de dentista e médico, quando cê ia lá tinha aquelas revistas, eu sempre folheava. Acho que o hábito realmente veio de casa. Minha mãe antigamente colocou esse hábito de leitura.[...]

A progenitora teve um papel decisivo na formação da entrevistada como leitora. Embora a instrução daquela atingisse, somente, o nível primário e a docente não a aponte como um modelo de leitora a ser seguido, a importância que a matriarca atribuía à leitura, aliada ao desenvolvimento da prática em casa, foi crucial

para a constituição da profissional como leitora assídua e que sente prazer no ato de ler. Observamos, em mais um sujeito analisado no presente estudo, a relevância do ambiente familiar na formação do indivíduo leitor.

A concepção da representante de Ciências, quanto à leitura, está vinculada à idéia de busca de informações, conforme algumas definições que ela faz sobre tal processo:

[...] a leitura pra mim realmente dentro da minha área é fonte de pesquisa. Eu necessito dela pra complementação do livro didático, pra exploração de informações [...]

[...] é através da leitura que você lê e entende, por exemplo, um cartaz, entende uma notícia, é, sabe o que tá acontecendo fora do seu país, sabe o que tá acontecendo ao redor da tua casa.

Um bom leitor eu acho que teria que ter muito tempo pra ler. Sabe tempo assim disponível de ler e de pesquisar.

Para ela, a prática da leitura é fundamentalmente útil para a pesquisa, para a busca de informações contidas no texto, o que representa a concepção *ascendente* de leitura, ou seja, aquela segundo a qual o texto é o portador do significado e ao leitor cabe a tarefa de resgatá-lo. A mesma postura é, também, subjacente na definição apresentada, no questionário, pela docente, a respeito do leitor competente, o qual, do seu ponto de vista, é “aquele que consegue decodificar, compreender, interpretar e reter as informações recebidas por um texto ou livro”. Os conceitos “decifrar” e “reter as informações recebidas” demonstram que o fluxo da leitura ocorrem de maneira *ascendente*, ou seja, do texto para o leitor. Apesar de ler assiduamente e reconhecer a importância da leitura na formação dos indivíduos, a ministrante encontra-se desatualizada com as teorias recentes sobre a abordagem da leitura na sala de aula. Nas suas concepções, o texto é o portador de todo sentido que possa vir à tona com a leitura e o leitor, por sua vez, exerce a função passiva de extrair, entender e reter, na mente, uma verdade contida no texto.

A valorização do texto, por parte da professora, pode ser proveniente do seu conhecimento a respeito dos PCNs de Ciências Naturais para o ensino fundamental. Os documentos da área mencionam o texto escrito como um dos instrumentos de abordagem e de avaliação do conteúdo da disciplina. Também

citam a leitura entre as modalidades de busca de informações em fontes variadas, que devem ocorrer para que o aluno construa o seu conhecimento. Diferentemente dos PCNs de Matemática, História e Geografia, os parâmetros de Ciências Naturais dedicam uma seção especial para discorrerem sobre a importância dos textos para o desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula. Sobre a referida abordagem, as diretrizes declaram:

A aprendizagem da leitura, escrita e fala da língua oficial no ensino fundamental não se restringe à área de Língua Portuguesa, uma vez que a língua é instrumental básico de conhecimento. Em Ciências Naturais, oportunidades para ler, escrever e falar são momentos de estudo e elaboração de códigos de linguagem específicos do conhecimento científico. A aprendizagem desse código comporta tanto a leitura e escrita de textos informativos quanto a apropriação de terminologia específica, capacidades que os estudantes desenvolvem conjuntamente, conforme trabalham diferentes propostas de atividades (BRASIL, 1998b, p. 127).

Ao assumirem que o ensino da leitura não se restringe à disciplina de Língua Portuguesa, os documentos da área de Ciências Naturais indicam que a elaboração das suas diretrizes estão em consonância com os PCNs de Língua Portuguesa. Valorizando a multidisciplinaridade do processo da leitura, os parâmetros de Ciências assinalam que cabe a esta disciplina o trabalho com a leitura de textos informativos e a apropriação da terminologia específica da área. Quanto à seleção de textos, as orientações dispõem que tal tarefa deve ser realizada pelo próprio professor e que o livro didático tradicional não pode ser utilizado como guia do ensino. Corroborando SOUZA (1995, p.102), para a qual o livro didático é somente “um dentre os componentes de uma situação de aprendizagem”, os PCNs de Ciências entendem que o referido instrumento é somente “auxiliar e não a principal ou única referência” (BRASIL, 1998b, p. 127). Sobre a questão, a ministrante de Ciências demonstra que a sua prática está de acordo com as orientações dos especialistas em diversos momentos da entrevista, nos quais menciona a leitura de textos por ela selecionados para a complementação do conteúdo da apostila:

No final do bimestre sempre sobra um tempinho, aí cê traz textos, mas dentro daquela matéria que eles tão trabalhando, por exemplo, aditivos alimentares, conservante, acidulante, é... o perigo dos enlatados, tudo isso cê procura trabalhar coisa dentro do, do, da matéria deles mas buscando fazer com que eles leiam.

Aula temática, por exemplo, você vai trabalhar a parte de germinação. Então você pega germinação, você busca o texto fora, que isso é fácil de você achar e você trabalharia aquele texto, aquela leitura direcionada pra aquilo que você quer [...] não é ver só o que o aluno quer aprender, mas buscar outras coisas fora do livro. Então você usaria um tema que ele desenvolveria e o livro seria um ponto de apoio.

Olha, aula típica aqui na oitava série, por exemplo, eu trabalhei aditivos alimentares, que o livro deles só citava os aditivos alimentares. Aí eu peguei um texto que eu tenho sobre a parte de, é, salsichas.[...] Não isso é material fora que eu trago. Dentro do material deles eles só citavam os conservantes, os acidulantes e pra que que era usado.

A apostila só citava que existia os transgênicos. Aí eu trouxe um texto, é, um texto que era assim turbinados mais orgânicos, que era sobre melhoramento genético e um outro sobre os transgênicos, aonde eles comp... aonde os alunos puderam ler e comparar e ver que não é o transgênico a única solução da humanidade [...]

O uso da apostila como “fonte exclusiva de um saber institucionalizado” (CARMAGNANI, 1999, p. 54), isto é, a única fonte de conhecimento que o aluno disponha, um saber único, inquestionável, que não está aberto a outras possibilidades de construção, representa um empecilho para a abordagem *interacionista* da leitura na sua vertente *dialógica* e, conseqüentemente, para a formação de leitores críticos e co-produtores de sentido. O discurso da professora de Ciências exhibe o seu preparo para lidar com o material didático adotado pela escola, na medida em que ela complementa o material com textos autênticos, ou não didatizados, e atividades complementares escolhidos por ela própria, além de decidir o que deve ser prioritário no conteúdo programático. Com autonomia, a docente define em que ordem e de que maneira os textos devem ser trabalhados, assim como os temas e assuntos que devem ser abordados dentro de determinado conteúdo.

Constatamos que, apesar de as concepções da entrevistada distanciarem-se do que preconizam as teorias atuais sobre o ensino da leitura no ensino fundamental, o conhecimento das diretrizes da sua esfera de atuação - as

quais estão, em parte, de acordo com os parâmetros de Língua Portuguesa - garantem à ministrante o preparo e a autonomia para a realização das atividades com textos escritos, mais adequada e conscientemente do que a maioria dos seus colegas. Ao conceber a leitura como um processo *ascendente*, o seu discurso expressa o distanciamento teórico das abordagens de Estudos da Linguagem. Todavia, ao descrever a maneira como conduz a seleção dos textos e as abordagens de leitura que desenvolve com a turma, a representante de Ciências demonstra estar contribuindo para que os seus alunos aprendam ativamente, posicionando-se perante o texto e construindo as próprias opiniões a respeito dos temas tratados. Neste aspecto, o trabalho da professora lhes proporciona a oportunidade de constituírem-se como cidadãos críticos e autônomos.

Provavelmente, os cursos de graduação de Química e Biologia não propiciaram à docente os subsídios teóricos necessários para a abordagem da leitura em sala de aula. Por tal motivo, sua prática não condiz, totalmente, com a corrente que concebe a leitura como um processo *interacionista* e *dialógico*. Ao ser questionada sobre os seus cursos de formação, ela respondeu:

Não. Ele dá assim, como eu já disse, informações gerais. Quando você tem essas informações, cê tem uma trilha, um caminho. Mas, quando você tem pessoas na tua frente, o caminho não é único, cê tem situações é diferentes a todo momento, cê tem salas diferentes a todo momento, é, níveis de interpretação diferente, nível de conhecimento diferente. Então o curso de formação mesmo, ele deu assim um direcionamento, mas que você pode sair da faculdade hoje e entrar numa sala de aula e dizer, "Ó tô preparada pra enfrentar qualquer situação", isso não existe, acho que nem hoje isso acontece nos cursos de formação.

Em suma, percebemos que, embora as teorias educacionais mais recentes, principalmente os PCNs, preconizem a multidisciplinaridade da leitura, os currículos dos cursos de formação de professores nas mais distintas licenciaturas não estão adequados para capacitar os futuros docentes quanto a tal tipo de abordagem. O despreparo teórico e metodológico afeta os membros do corpo docente em análise, desde os que se formaram há vários anos atrás, até o professor que concluiu a graduação no ano passado. Acreditamos que tais cursos deveriam atualizar os seus currículos para que estejam de acordo com os PCNs e com as teorias mais recentes sobre leitura.

4.7 PROFESSORA DE ARTE

A docente da disciplina de Arte é a que possui a maior carga horária de trabalho, visto que atua 48 horas semanais em sala de aula, de 1ª à 8ª séries do ensino fundamental. Para a turma em questão, ela ministra duas aulas semanais, sendo que, há cinco anos, trabalha na escola onde a pesquisa foi realizada. Mesmo pertencendo a uma família com bom nível de instrução para os padrões brasileiros, na qual a escolaridade do pai alcança o ensino médio e a da mãe e do marido são de nível superior, a professora não apresenta a prática regular da leitura. Ela começou a ler com mais frequência apenas quando houve a necessidade para o trabalho. Quando questionamos como surgiu a sua prática de leitura, ela se manifestou como segue:

Ah, quando eu comecei a precisar.

Pra mim poder trabalhar. E depois que eu entrei, assim, é, é, pra trabalho mesmo, porque antes eu não tinha o hábito.

Da necessidade da leitura. Depois que eu entrei na faculdade, né, que nós começamos a ler muito e depois quando eu precisei pro trabalho.

No questionário, ela revela que não lê jornais e nem periódicos científicos e que, esporadicamente, volta-se a livros da sua esfera profissional e de literatura. As leituras que realiza com mais assiduidade são as da mídia ou de revistas especializadas, semanalmente. Os livros didáticos são lidos todos os dias, devido à exigência da profissão. As obras apontadas como lidas recentemente são títulos que estão classificados na mídia como os mais comercializados no país e no exterior. Ela confessa que não tem se dedicado à leitura com a frequência de que gostaria, devido ao excessivo número de horas de trabalho com o qual se comprometeu este ano. Quanto às leituras que realiza, ela comenta:

Acho que ainda falta muito. Eu leio pouco, apesar, de que, né, o tanto que às vezes eu leio, mas eu ainda acho que eu leio um pouco, deveria de ler mais.[...] Um pouco acho que é porque, acho que a gente pega, devido à situação, né, que nós temos, a situação assim de, é, financeira, tudo, então a gente abraça mais né, coisas pra fazer no dia-a-dia e, no caso, eu tenho muita aula e nos horários vagos que eu tenho em casa eu tenho que ficar preparando, corrigindo, tal, e aí o tempo pra leitura fica mínimo. Não é, porque daí não dá.

Como prevíamos, a primeira manifestação que surge da professora, ao definir a leitura, refere-se à leitura de imagens, que são os objetos de estudo da sua disciplina. Quanto ao que pensa sobre a leitura, ela explicita:

Bom, a leitura é você ler um texto ou uma frase ou qualquer coisa assim e você saber o que aquilo quis dizer ou dizer nas entrelinhas, né. Como a minha área é Artes eu também vejo que assim de uma imagem se tem leitura.

Que quando você olha uma imagem você poder saber, né, o que aquilo traz ou o que que aquilo significa ou o que que aquela imagem diz. Seria mais ou menos isso.

Transpondo a interpretação das imagens para a leitura de textos escritos, a representante de Arte concebe tal tipo de leitura como uma forma de perceber as idéias que estão implícitas nas palavras impressas, ou seja, “as entrelinhas”, às quais os parâmetros de Língua Portuguesa se referem. Tal posicionamento condiz com a teoria de BAKHTIN (1986), estudioso que postula que a palavra, assim como a imagem, é um signo ideológico repleto de significado, que só se estabelece na interação entre os sujeitos através dos signos. Nas palavras do autor:

Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem (BAKHTIN, 1986, p. 36).

Na visão bakhtiniana, como a palavra é um signo ideológico, ela acompanha os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos na forma de discurso interior, sejam quais forem tais fenômenos, “um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano” (BAKHTIN, 1986, p. 37-38). Isto significa que a palavra, na forma de discurso, “está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN, 1986, p. 38).

Da mesma forma que a palavra é um signo ideológico, as modalidades artísticas também o são. Portanto, a interpretação e a compreensão dessas diferentes formas de interação podem partir de bases teóricas equivalentes. Os PCNs da disciplina de Arte, na mesma linha de Bakhtin, concebem “o texto literário”, “a canção” e “a imagem” como expressões artísticas e, portanto, objetos de estudo da disciplina. A leitura de textos escritos integram o ensino e aprendizagem de Arte, quer seja pela leitura dos conteúdos abordados - como por exemplo, “textos que falem sobre a vida de artistas”, sobre história da arte, “textos críticos” (BRASIL, 1998a, p. 98) - quer pela compreensão, interpretação ou produção do texto literário - do qual são exemplos, o texto teatral, poesias, letras de música, entre outros.

Ao discorrer sobre os PCNs da sua esfera, a docente confessa não ter conhecimento sobre as abordagens de leitura estabelecidas pelas diretrizes: “Ah eu sei bem pouco dos PCNs, sabe. Eu quase não tenho assim muito contato”. Ela acredita que o desconhecimento se deve à falta de orientação para as diretrizes curriculares do seu curso de formação. Este, também falhou em lhe fornecer os subsídios necessários para o trabalho com a leitura de textos escritos. Sobre a sua formação, ela coloca:

Porque eu acho que falta, eu nunca tive essa orientação, assim, é, faculdade ou mesmo na minha pós-graduação, né, a gente não teve e, e ... cursos assim que você vai trabalhar direto com os PCNs não são assim comuns e eu tenho assim livros que falam sobre os PCNs, que falam né, essa questão da, da... mas assim, eu acho que é, não sei se é falta de incentivo que a gente tem, sabe, mas eu ainda não me aprofundi no conteúdo, né, nesses conceitos.

A professora teve acesso às questões pedagógicas sobre a leitura no curso de especialização na área de Educação. A graduação em Educação Artística não abordava a importância da leitura de textos escritos, como ela própria diz:

Bom, a minha pós eu trabalhei, eu fiz a pós em Psicopedagogia, né, então dentro da minha área mesmo, não, nada. Na Educação, sim, na parte de leitura, a importância no desenvolvimento e tal, mas na parte de Artes, não vimos nada, né, porque a minha pós é em outra área. Quando eu fiz a minha pós não tinha pós em Artes.

Mesmo reconhecendo nunca ter se dedicado à leitura dos parâmetros de Arte, a ministrante conduz as suas ações em sala de aula de acordo com algumas diretrizes da área de Língua Portuguesa, no que tange à leitura. Primeiramente, ela seleciona textos informativos sobre o artista ou o movimento que está sendo estudado, a fim de contextualizar ou ampliar o foco de visão do aluno sobre o tema. Ela, também, decide a ordem e a prioridade dos conteúdos abordados e define a forma de avaliação, que pode ser teórica, partindo das leituras realizadas.

Acreditamos que a consonância da disciplina de Arte com as diretrizes de Língua Portuguesa, no que se refere à leitura, se deva à maneira de conceber a mesma como um processo de interação social e, portanto, dialógico em sua essência, impregnado de ideologia e que se efetua por meio de signos. Provavelmente, por tal motivo, a educadora em foco consiga realizar a sua prática pedagógica, incentivando os seus alunos a, além de compreenderem o que lêem, posicionarem-se perante o texto, confrontarem pontos de vista e transformarem-se com a leitura. Todavia, isto acontece intuitivamente, sem que ela conheça, especificamente, os fundamentos teóricos da corrente interacionista e dialógica da leitura.

Por fim, em comum com os outros docentes examinados, a professora cita a família como fator determinante para a formação de leitores. Para ela, o hábito de leitura se origina em casa:

Então, assim, e eu acho também que vai de família, sabe C., por que na minha casa, por exemplo, a gente incentiva as crianças a ler, e eu não sei se em todas as famílias isso acontece, né, porque não se dá o valor ao livro, não é. Eu acredito assim.

4.8 PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O professor de Educação Física tem experiência no magistério do ensino fundamental, visto que, há doze anos, leciona para 5^a a 8^a séries. Atualmente, atua 40 horas semanais em sala de aula, sendo que destas, três aulas são para a 8^a série em foco. Ele costuma ler jornais, revistas e publicações da sua área regularmente, porém, volta-se para a literatura e periódicos científicos esporadicamente. Relata, na entrevista, que não foi estimulado à leitura na infância, nem na escola, nem em casa, já que os pais concluíram os estudos apenas até o nível primário. E confessa que só lia quando esta tarefa lhe era cobrada e que a necessidade de ler surgiu, somente, depois da sua graduação, com a necessidade de buscar informações para preparar as aulas:

Depois da faculdade, até antes não lia muito não. É que nem eu falei, lia jornal, tal, né, leitura de revista e tal, mas eu comecei me preocupar depois que eu comecei dar aula. Eu tinha que tá, eu tinha que saber assunto de política, assunto da minha área, cê tá entendendo, eu tinha que saber, que como que eu vou dar aula sem saber?

A concepção de leitura como busca de informações encontra-se subjacente, em alguns momentos, no discurso do professor, como a seguir:

Ah, é que eu gosto de tá bem informado, né. Que nem no jornal eu leio muito sobre política, eu gosto de ler economia.

Pra mim é conhecimento, eu acho que todas pessoas deviam ler porque é conhecimento, né.

Refletindo as suas atividades de leitura, principalmente voltadas para jornais e revistas da mídia, o docente de Educação Física enfatiza a motivação que o leva a tais leituras, que é a busca de conhecimento, de informações. Tal postura negligencia o caráter processual, interacionista e dialógico da leitura, já que não avança nas questões que se referem ao diálogo com o texto, o autor e o mundo e ao posicionamento crítico, que possibilita diversos pontos de vista sobre o assunto

abordado. Conceber o texto, simplesmente, como fonte de informações inegociáveis, que devem ser extraídas pelo leitor, equivale a assumir a leitura como uma prática *ascendente*, ou seja, cuja função é decodificar a informação impressa e que não contribui para a constituição do sujeito crítico e transformador.

Corroborando os PCNs da sua esfera profissional, o professor de Educação Física procura selecionar textos de circulação na mídia, acessíveis aos alunos, para complementar, contextualizar e problematizar os conteúdos abordados. Quando perguntamos se ele incentivava os aprendizes a ler, a resposta foi:

Incentivo. Porque eu trabalho Educação Física a parte teórica, né. Então, eu passo textos pra eles, certo, e sempre quando a gente dá uma avaliação eu peço pra eles lerem o texto, tá.

Sobre os textos que utiliza em sala de aula, ele diz retirá-los, principalmente, das leituras que realiza rotineiramente, de revistas da mídia e de jornais:

Né então, esses textos eu tenho lido o que eu trabalho sobre qualidade de vida e às vezes eu encontro alguma coisa, várias coisas, não é, na Veja e no jornal.

Os Parâmetros Curriculares, específicos para Educação Física, orientam “a inclusão de conteúdos procedimentais de pesquisa, organização e observação como objetos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 1998c, p.85), a fim de possibilitar ao aluno construir o próprio conhecimento. Como instrumentos pedagógicos para tal objetivo, as diretrizes estabelecem:

Faz parte desse processo o acesso a livros, revistas, jornais e vídeos; a elaboração de pesquisas, entrevistas, painéis, visitas, apreciação e organização de eventos e produção de materiais. Amplia-se, com isso, o universo de aprendizagem possível, somando-se aos conhecimentos produzidos na aprendizagem de procedimentos técnicos e gestuais (BRASIL, 1998c, p.85).

Percebemos que, para o documento, o texto escrito, mencionado acima através dos suportes “livros”, “revistas” e “jornais”, é somente um dos diversos instrumentos e procedimentos realizados para a abordagem dos conteúdos de Educação Física. No decorrer das páginas, há poucas referências ao objeto do nosso estudo. Segue uma das poucas menções encontradas sobre o processo que nos interessa:

Num primeiro momento, pode-se associar as produções da mídia às aulas, fazendo referências a imagens e eventos esportivos transmitidos pela TV, utilizando programas e trechos previamente gravados, vídeos produzidos para finalidades educacionais, matérias sobre cultura corporal de movimento publicadas em jornais e revistas (BRASIL, 1998c, p. 103).

Verificamos que as diretrizes enfatizam a utilização de elementos audiovisuais e textos jornalísticos para “enriquecer” os conteúdos da disciplina. Os textos escritos, no geral, são posicionados em segundo plano como ferramentas de ensino, muito embora um dos objetivos colocados pelos parâmetros seja “desenvolver nos alunos a capacidade de associar informações desconexas, analisá-las e aprofundá-las” (BRASIL, 1998c, p. 104), o que, do nosso ponto de vista, pode ser realizado mais eficazmente com a leitura de diversos temas polêmicos e contraditórios da área.

O trabalho interdisciplinar da Educação Física é sugerido pelos PCNs como, por exemplo, ao orientarem sobre os hábitos posturais e atitudes corporais. Eles destacam que “observar, analisar, compreender essas atitudes corporais são atividades que podem ser desenvolvidas juntamente com projetos de História, Geografia e Pluralidade Cultural” (BRASIL, 1998c, p.69). O representante da disciplina em tela parece seguir, em parte, as diretrizes interdisciplinares, já que menciona alguns projetos realizados juntamente com a disciplina de Ciências:

Então a gente trabalha no K. (*nome da escola*), inclusive no A. (*nome da outra escola*) aqui a gente trabalhou com a professora de Ciências, que trabalhei como professora de Ciências, ela trouxe o material pra mim, eu fiz a corrida, a pulsação dos alunos, a transpiração, então a gente fez um trabalho junto de Ciências. [...] Na alimentação, eu falo também, sobre a alimentação e Ciências também fala. Então eu tenho que colocar na cabeça do aluno que a alimentação tem que ser balanceada, que a atividade física tem que fazer bem, o importante, acho que não importa a disciplina. Ciências, Biologia, Educação Física, é a interdisciplinaridade como você falou.

As ações práticas do ministrante de Educação Física parecem seguir as orientações das diretrizes em alguns aspectos, apesar de o indivíduo reconhecer que entrou em contato com os PCNs “muito superficialmente”. Sabemos que é importante o uso de diversas fontes de informação e abordagem dos conteúdos, todavia, os parâmetros de Educação Física deveriam dedicar uma atenção maior ao texto escrito. Este é essencial para a aprendizagem escolar, visto que, ainda hoje, é a forma mais acessível e mais utilizada de contato com novos conhecimentos, quer seja nas escolas públicas, quer nas privadas. Constatamos, com o exposto, que o docente parece conduzir a sua prática conforme os ditames das publicações da área que costuma ler. Estas, por sua vez, possivelmente, apresentam traços das diretrizes estabelecidas pelos PCNs, contudo, não se aprofundam nos seus fundamentos teóricos.

Com base no discurso em análise, percebemos que as ações do entrevistado, em sala de aula, realizam-se, de certa forma, por meio da intuição, ou de tentativas, e, raramente, ocorrem com a consciência dos fatores que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a abordagem de textos, dentro da disciplina, acontece via leitura ascendente de textos em voga na mídia e de avaliações mecânicas, nas quais o aluno deve extrair determinadas informações obtidas nos textos. Provavelmente, o despreparo do professor seja fruto de um curso de formação deficitário quanto à formação de professores-leitores capacitados. O seu discurso revela a carência teórico-metodológica da graduação em Educação Física, principalmente, quando questionado se durante o curso ele tinha a necessidade de ler :

Livro não. A gente lia mais é, nós trabalhávamos com textos, pra nós tinha apostila, né, aí a gente tinha que ler. Pra avaliação, pra conhecimento, tem que ler. Livros de regras, a gente tinha que ler, tinha que tá atualizado pras avaliações, certo, mas livro, livro, não.

Quanto ao embasamento teórico proporcionado pelo curso para lidar com as demandas da sala de aula, o indivíduo foi enfático:

Não, nada, nada, nada. A gente foi... no começo eu sofri pra caramba pra ter domínio de sala e tal, né. Aí com o tempo a prática que você vai tendo que vai te dando o domínio da aula e também você tem que demonstrar pros alunos que você sabe aquilo que tá mostrando pra eles, que você tá ensinando, tem que ter segurança. Porque se o aluno percebe que você não tem segurança no que você tá falando, aí você não tem domínio de sala. Então cê tem que mostrar, dar exemplo e mostrar que você tem domínio do que você tá... você sabe, que daí o aluno te valoriza, caso contrário, você não é valorizado. Mas você também consegue com a prática do dia-a-dia na sala de aula. Porque cê vê a sala, mesmo as salas do A. que são pequenas, são quarenta alunos. É difícil você com quarenta alunos, né, então você tem que sempre saber o que você tá falando porque se não você se perde e aí o aluno te complica.

Em comum com os demais membros do corpo docente, o professor de Educação Física não reconhece o seu curso de graduação como sendo voltado para a formação de docentes capacitados a ensinar os procedimentos metodológicos necessários para o encaminhamento da leitura na sua disciplina. Verificamos, adicionalmente, que os PCNs da área distoam das diretrizes de Língua Portuguesa, no que tange ao caráter multidisciplinar da leitura e à responsabilidade de cada docente no ensino desta prática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concebendo a linguagem como forma de interação e constituição dos seres humanos e a leitura como um processo social, interacionista e dialógico, este trabalho procurou investigar as concepções sobre leitura que direcionam a prática dos professores de uma turma da última série do ensino fundamental. A natureza multidisciplinar garante ao estudo o enfoque pouco explorado nas inúmeras pesquisas sobre as concepções de leitura dos professores. Quase a totalidade das pesquisas tem como alvo somente os docentes de Língua Portuguesa. O estudo aqui realizado abrange as disciplinas obrigatórias para os terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, as quais utilizam a língua materna como instrumento de acesso aos conteúdos e construção do conhecimento. Integraram o corpus os representantes das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física, para os quais pretendemos apresentar um retorno sobre as análises e conclusões do trabalho.

Ao compreendermos o olhar desses profissionais sobre si mesmos, podemos perceber melhor o contexto do qual fazem parte, porque “a palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (BAKHTIN, 1986, p. 41), já que ela “reflete e refrata” o contexto social, sendo o “indicador mais sensível” das suas transformações (BAKHTIN, 1986, p. 41). Segundo o interacionismo sócio-discursivo, as avaliações que fazemos primeiramente das ações dos outros, em um segundo momento, tornam-se as representações que temos de nós mesmos. Portanto, os discursos dos professores aqui analisados refletem, em sentido amplo, a realidade da educação no nosso país e, em sentido restrito, o cenário da escola e da turma alvos da pesquisa.

Verificamos que, apesar de os membros do corpo docente estarem, continuamente, realizando e buscando leituras, eles não se sentem satisfeitos com a frequência e profundidade do que lêem e expressam o desejo de ter disponibilidade e condições mais propícias para que possam realizar leituras desvinculadas da sua área, pelo puro prazer que a prática proporciona.

Destacamos que o fator tempo foi mencionado pela maioria dos entrevistados como limitador da atividade de leitura. Foram também apontados com grande incidência a família e um indivíduo que seja referência ou modelo de leitor

como fatores que estimulam e impulsionam o desenvolvimento do processo que discutimos.

Preocupa-nos o fato de que o material didático adotado pelo estabelecimento de ensino constitui-se em instrumento controlador da prática dos docentes, que se vêem obrigados a cumprir, rigorosamente, o que é imposto pelo material. Mostrando-se mais bem preparados que os seus colegas, os professores de Geografia e de Ciências são os únicos que conseguem conduzir as suas aulas com autonomia e decidir como deve ser o encaminhamento metodológico do ensino-aprendizagem da leitura para os objetivos que pretendem alcançar.

Pudemos constatar que os Parâmetros Curriculares de Ciências estão de acordo com as diretrizes de Língua Portuguesa quanto à responsabilidade de cada área para a formação de leitores competentes. Os PCNs das demais disciplinas não abordam, especificamente, a leitura de textos escritos, deixando uma lacuna quanto à importância desse tipo de leitura para o ensino fundamental.

Os ministrantes das disciplinas de Ciências e Geografia são aqueles cuja prática mais se aproxima da meta de formar leitores assíduos, eficientes, críticos e autônomos. Com exceção destes, os outros docentes revelaram desconhecer os PCNs da sua área, o que distancia significativamente o seu trabalho das tendências reconhecidas atualmente como as mais condizentes para o ensino da leitura. Devemos destacar que a representante da área de Arte, apesar de não conhecer os PCNs, demonstra abordar o aspecto dialógico e ideológico da leitura de textos escritos, utilizando os procedimentos de compreensão e interpretação das imagens. Como estas são signos ideológicos assim como as palavras, as abordagens de leitura tanto dos textos escritos, estabelecidas pelos parâmetros de Língua Portuguesa, como de textos imagéticos, colocados pelas diretrizes de Arte, convergem para a mesma base teórico-filosófica, tornando as duas disciplinas consonantes quanto à leitura.

Todas as questões levantadas, que influenciam o trabalho dos professores, permitem-nos entrever a realidade dos profissionais de educação no nosso país. Na representação dos entrevistados, os cursos de formação voltados para as licenciaturas do ensino fundamental não qualificam, satisfatoriamente, o futuro docente, para que aborde, adequadamente, a leitura dos textos escritos que integram a sua disciplina e, nem tampouco, contribuem para a sua própria constituição como leitor competente.

Enfim, apesar de os professores demonstrarem um certo conhecimento sobre as teorias mais recentes sobre o ensino e aprendizagem da leitura e dos PCNs da sua área, eles não as dominam plenamente, faltando-lhes estudar tais conceitos mais a fundo e colocá-los em prática na sua disciplina. O professor não pode, simplesmente, debruçar-se sobre o material didático para realizar o seu trabalho. Pelo contrário, como profissional preparado, ele tem que ter autonomia de seleção de textos e atividades complementares, como também do que deve ser prioritário no conteúdo programático, de que ordem e de que maneira os textos devem ser trabalhados e, por fim, os temas e assuntos a serem abordados. Para que os profissionais alcancem tal nível de aperfeiçoamento, é necessário que algumas condições que influenciam o seu trabalho sejam modificadas, tais como, a utilização de um material didático exclusivo e a obrigatoriedade do seu cumprimento, a falta de tempo para a realização de um conjunto amplo de atividades com a leitura em sala de aula, a indisponibilidade para a preparação e realização de um projeto de leitura interdisciplinar e a carência de oportunidade para o aprimoramento profissional.

Diante dos dados levantados, das discussões apresentadas e das constatações a que chegamos, sugerimos algumas mudanças essenciais para um trabalho voltado para a formação de leitores críticos e transformadores nos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Primeiramente, o eixo progressista do conteúdo curricular deve ser adequado, para que haja tempo suficiente para a realização de um projeto pedagógico de leitura bem sucedido. Além disso, devem ser criadas condições que disponibilizem a formação continuada do professor, para que eles possam estar atualizados com as teorias mais recentes sobre o ensino e a aprendizagem da leitura. Os cursos de formação de professores, nas mais distintas áreas, devem adequar os seus currículos para que abordem os procedimentos de leitura necessários para o acesso aos conteúdos de cada área específica, contando com os profissionais de Língua Portuguesa como os integrantes do corpo docente responsáveis pelas disciplinas voltadas para a leitura. E, finalmente, os cursos de Letras devem adequar os seus currículos para a formação de profissionais preparados e atualizados teoricamente para lidar com a demanda multidisciplinar da prática da leitura.

Por fim, se o que almejamos é a transformação do contexto educacional deficiente que temos hoje em dia, se o que queremos é formar cidadãos

críticos e agentes, devemos desenvolver o trabalho pedagógico na direção de uma leitura dialógica, crítica e ideológica, que possibilite ao aluno ampliar e redimensionar o seu pensamento através de tal prática. Não basta proporcionarmos a ele uma fundamentação teórico-estruturalista bem sedimentada. É necessário expandirmos a visão de linguagem e de leitura, para uma concepção que valorize o contexto sócio-cultural de produção dos textos e de realização do ato de ler, aspectos cruciais para a construção do sentido por um leitor ativo e consciente. A mudança de postura em relação à linguagem e à leitura se inicia e se concretiza no trabalho do professor, cuja responsabilidade é mediar os procedimentos de ensino-aprendizagem voltados aos seus objetivos. Resta-nos, eventualmente, definir que objetivos são esses: a repetição de práticas ultrapassadas, mantendo a conformação com a situação corrente, ou a atualização dos conhecimentos teórico-metodológicos, visando a transformação do cenário existente. Cabe aos próprios professores tal decisão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN (org): **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. O leitor: co-enunciador do texto. **Polifonia**. Cuiabá: Ed. UFMT. nº 01. p. 85-90, 1994.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. *Legislação federal e marginália*.

_____. **Lei no 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. *Legislação federal e marginália*. São Paulo: Editora Lex, 1996. p. 3719-3739.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: arte**. Brasília. MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: ciências naturais**. Brasília. MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: educação física**. Brasília. MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998c.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: geografia**. Brasília. MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998d.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: história**. Brasília. MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998e.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília. MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998f.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: matemática.** Brasília. MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998g.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** Tradução Anna Rachel MACHADO, Péricles CUNHA. São Paulo: EDUC, 2003.

CARMAGNANI, Anna Maria G. Ensino Apostilado e a venda de ilusões. In: CORACINI, Maria José. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes, 1999. p. 45-55.

CORACINI, Maria José. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 1995. p. 13-20.

_____. **O livro didático nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula.** In: *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.* CORACINI, M. J. (org). Campinas: Pontes, 1999.p. 17-25.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Peret. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, Izabel (org). **As múltiplas faces da linguagem.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996. p. 69-75.

FREITAS, M. T. A. Vygotsky e a linguagem. In: **Psicologia e educação: um intertexto.** São Paulo: Ática, 1996. p. 92-116.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (org). **O texto na sala de aula: leitura & produção.** São Paulo: Ática, 2002a. p. 39 – 46.

_____. Prática da leitura na escola. In: **O texto na sala de aula.** São Paulo: Editora Ática, 2002b. p. 88-99.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Lendo a figuratividade da mídia na escola: formando o leitor plural. In: FREGONEZI, Durvali Emílio (org). **Leitura e ensino.** Londrina: Editora UEL, 1999. p.53-67

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos de leitura.** Campinas: Pontes, 1992.

MACHADO, Anna Raquel (org). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: EDUEL, 2004.

MAZZILLO, Tânia M. O diário do professor-aluno: um instrumento para a avaliação do agir. In: MACHADO, Anna Raquel (org). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: EDUEL, 2004. p. 297-325.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras.** Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, Deusa Maria de. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, Maria José. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 1995. p. 93-124.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZILBERMAN, Regina (org). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Editora Ática, 1988.

ANEXOS

ANEXO 1**Questionário sobre hábitos de leitura****I. Características sócio-históricas do indivíduo**

1. Idade:
2. Sexo:
3. Estado Civil:
4. Renda familiar: a) até três salários mínimos
b) de três a seis salários mínimos
c) acima de seis salários mínimos
5. Estuda? Curso:
.....
6. Tem algum outro trabalho?
.....
7. Quantas horas semanais leciona?.....
8. Para que séries você leciona?
9. Graduação em:
.....
10. Pós graduação: () especialização () mestrado () doutorado
11. Licenciatura: plena() curta()
12. Disciplina que leciona:.....
13. Há quanto tempo leciona para a 8ª série nesta escola?
14. Quantas aulas semanais você ministra para esta turma?.....
15. Nível de instrução do pai:.....
16. Nível de instrução da mãe:.....
17. Nível de instrução do cônjuge:.....

II. Hábitos de leitura:

18. Você lê: a) sempre b) muitas vezes c) algumas vezes d) raramente

19. Marque um X na frequência com que você lê os textos abaixo:

	Diária	Semanal	Mensal	Esporádica	Não leio
Jornais					
Revistas da mídia (Veja, Exame, Época, etc...)					
Revistas especializadas (Nova Escola, Educação, etc)					
Livros didáticos					
Livros (romances, auto-ajuda, não-ficção, etc...)					
Livros específicos da sua área					
Periódicos científicos					
Outros:					

20. Qual ou quais meio(s) de comunicação você utiliza para se manter informado?
Numere de 1 a 5:

- a) jornal () c) rádio () e) internet ()
b) televisão () d) revistas () f) outros: ()

21. Cite alguns títulos de livros e seus autores que você tenha lido recentemente:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

22. Através de quais formas você entra em contato com os livros? Classifique de 1 a 4.

- a) compra () c) empresta de bibliotecas ()
b) empresta de outras pessoas () d) recebe de presente ()

23. Qual(is) âmbito(s) mais contribui para o seu hábito da leitura?

- a) familiar () b) escolar () c) do trabalho () d) necessidades do dia-a-dia ()

III. Características dos alunos

24. Os seus alunos gostam de ler?

.....
.....

25. Você acha que eles lêem fora da escola?

.....
.....

26. O que lêem? Com que frequência?

.....
.....

IV. Concepções sobre leitura

27. Defina leitura:

.....
.....
.....

28. Defina um leitor competente:

.....
.....
.....

29. Defina um leitor incompetente:

.....
.....
.....

30. Qual das características abaixo você considera a mais importante para um leitor:

- a) decodificar os textos
- b) atribuir sentidos aos textos
- c) desvendar sentidos dos textos
- d) co-produzir os sentidos dos textos
- e) você não tem opinião formada a respeito

31. Como você avaliaria as atividades de leitura empreendidas por você quanto:

- à escolha de textos:

- à apresentação do texto em sala:.....

- às atividades desenvolvidas a partir dele:.....

- a recepção do trabalho por parte dos alunos:.....

32. Você utiliza pessoalmente a biblioteca do colégio? Por que?

.....
.....

33. Você utiliza a biblioteca do colégio para as atividades das turmas? Por que?

.....
.....

34. As suas avaliações envolvem leitura? Em que aspectos?

.....
.....

ANEXO 2

Roteiro para entrevista em fita-cassete:

1. O que é leitura para você?
2. O que você costuma ler?
3. Quando e como surgiu a sua prática de ler?
4. Você se considera um bom leitor? Por que?
5. Para você qual é a função da leitura?
6. Você desenvolve atividades de leitura na escola? Como isso se dá na rotina em sala de aula? Descreva uma aula típica na qual você trabalhe com a leitura.
7. Como você acha que deve ser o encaminhamento metodológico de uma aula de leitura?
8. Você se sente teoricamente embasado para trabalhar de acordo com os PCNs?
9. Os conceitos dos PCNs sobre linguagem e leitura norteiam a sua prática?
Explique.
10. Você sente dificuldade em trabalhar com a leitura em sala de aula? Explique.
11. Você considera os seus alunos bons leitores? Por que?
12. Você acha que os seus alunos entendem bem o que lêem? Explique.
13. Qual a motivação que os seus alunos têm para ler?
14. Você se sente satisfeito com o resultado do trabalho com leitura que empreende?
Por que?
15. Quais são as maiores limitações para que o seu trabalho alcance o sucesso pleno?
16. O que você gostaria que mudasse nas condições do seu trabalho para que o ensino da leitura seja bem sucedido?