

Universidade São Francisco
Programa de Mestrado em Educação

Sandra Memari Trava

**O PROCESSO DE MUDANÇA DO SUJEITO-PROFESSOR NO
TRABALHO COM PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, *campus* de Itatiba, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, elaborado sob a orientação da prof.^a dra. Elizabeth dos Santos Braga.

Itatiba

2006

371.13 Trava, Sandra Memari.
T712p O processo de mudança do sujeito-professor no trabalho com práticas de leitura na escola / Sandra Memari Trava. -- Itatiba, 2006.
123 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Universidade
São Francisco.
Orientação de: Elizabeth dos Santos Braga

1. Práticas de leitura. 2. Interação. 3. Vigotski.
4. Ensino fundamental. 5. Formação de
professores.

I. Braga, Elizabeth dos Santos. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas Bibliotecárias do Setor de Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

TRAVA, Sandra Memari. “ **O Processo de mudança do Sujeito-Professor no trabalho com práticas de leitura na escola**”. Dissertação defendida e aprovada no programa de Pós Graduação Stricto Sensu em educação da Universidade de São Francisco em vinte e quatro de agosto de 2006, pela Banca examinadora constituída pelos professores:

Prof.^a Dr.^a Elizabeth dos Santos Braga.
Orientadora e Presidente

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Horta Nogueira.

Prof.^a Dr.^a Denise Telles Leme Palmiere.

A meu pai
Exemplo de determinação e coragem!

In memoriam

"Nossa própria existência não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de nós mesmos. É contando nossas próprias histórias que damos, a nós mesmos, uma identidade."

(P. Ricoeur, 1985, vol. 3, p. 213)

"Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido. [...] o que as leituras da infância deixam em nós é a imagem dos lugares e dos dias em que as fizemos."

(M. Proust, 1991, p. 9, 24)

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento especial a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Elizabeth dos Santos Braga, pela paciência e dedicação com que me conduziu nessa trajetória.

Agradeço também às professoras Dr.^a Ana Lúcia Horta Nogueira e Dr.^a Denise Telles Leme Palmiere, pelas contribuições na banca de qualificação.

Ao meu marido pelos momentos de encorajamento e elogios.

Às minhas filhas Camila, Bruna e Geórgia, pelo carinho e afeto com que me incentivaram.

A minha mãe que na sua simplicidade fortalecia meu espírito nos momentos mais difíceis.

A minha irmã Alessandra e ao meu irmão Luiz Alberto, pela força do amor que nos unem.

Deixo registrada também a minha gratidão aos demais familiares, que me ajudaram de diversas formas.

Agradeço ainda aos professores e professoras, colegas da Rede Pública, que sonharam e acreditaram na realização desse trabalho.

Às amigas Graça Sandi, Rosana, Silvana Alvim, Sueli Graciano, pelos momentos de força e entusiasmo.

Gostaria de citar o nome de todas as pessoas com quem partilhei essa nova experiência, mas, como não é possível e não quero correr o risco de esquecer o nome de alguém, deixo aqui, o meu agradecimento muito sincero do fundo do coração, a todos que de alguma forma fizeram parte dessa história, e, principalmente, aos que participaram mesmo que indiretamente deste trabalho, os meus queridos alunos e alunas.

Agradeço também ao governo do Estado de São Paulo que proporcionou o Programa Bolsa-Mestrado para professores das escolas públicas.

E, acima de tudo agradeço a Deus por estar comigo em todos os momentos de minha vida.

TRAVA, Sandra Memari. **O processo de mudança do sujeito-professor no trabalho com práticas de leitura na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade São Francisco, Itatiba, SP.

RESUMO

O presente estudo discute a questão das práticas de leitura no contexto escolar, enfocando o trabalho da professora de Língua Portuguesa e Leitura. No início, o interesse estava voltado para as interações entre alunos, professora e o trabalho com textos na sala de aula. Porém, no decorrer da pesquisa, o pensar sobre a própria prática tornou-se foco para a pesquisadora. Surgem, então, os seguintes questionamentos: É possível “ensinar” leitura na escola? Quais as condições de trabalho com a leitura? Como ser esse professor de leitura? Como analisar a própria prática?

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa volta-se para a análise do processo de mudança do sujeito/professor no trabalho com práticas de leitura na escola, e a professora-pesquisadora torna-se sujeito da pesquisa.

O trabalho foi fundamentado na perspectiva histórico-cultural, nas elaborações de autores como Vigotski, Luria, Smolka e Góes, considerando que o desenvolvimento se dá a partir das relações que se estabelecem na e pela linguagem em processos de *mediação* e *internalização*, ou apropriação pelo sujeito do que antes se manifesta na interação. Baseamo-nos, também, em elaborações a partir do princípio dialógico, que enfatiza as relações que ocorrem nos discursos, nos textos, perpassadas por diversas vozes sociais (Bakhtin, Barros, Faraco). Além disso, contribuíram para o trabalho estudos sobre a atividade de leitura como forma de linguagem, como prática social (Kleiman, Soares), de natureza relacional, discursiva, dialógica, que se estabelece na dinâmica das relações humanas (Smolka, Góes, Nogueira), em processos gerados por e que fazem emergir narrativas (Larrosa, Braga).

O trabalho empírico desenvolveu-se em uma escola da Rede Pública de Ensino, situada em São José dos Campos (SP), envolvendo o trabalho em oficinas de leitura, no ano de 2004, com uma turma de quarta série do Ensino Fundamental, e no ano de 2005, com alunos da quinta série.

A metodologia da pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa, do tipo etnográfico (Ludke e André), nos princípios teórico-metodológicos traçados por Vigotski (Vigotski, Góes), na perspectiva de investigação de relatos de experiências (Connelly e Clandinin) e em contribuições dos estudos da pesquisa-ação e sobre o professor-pesquisador (Dickel, Pereira).

Os procedimentos metodológicos consistiram em observação participante, videogravação, questionário, registro no diário de campo e análise dos relatos produzidos pela professora-pesquisadora e de material escrito pelos alunos. Esse material empírico foi considerado no processo de análise e fez parte da elaboração da questão ao longo da pesquisa, mas o *corpus* que permaneceu no presente texto foram alguns dos relatos da professora-pesquisadora em seu diário de campo, selecionados tendo-se em vista o foco da pesquisa, e alguns trechos dos diários de leitura produzidos pelos alunos da quinta série.

Consideramos que este estudo possa contribuir para discussões sobre interação e mediação no âmbito escolar, em torno da leitura como prática social, histórica e discursiva, e para que outros professores se interessem em analisar a própria prática.

Palavras-chave: Práticas de leitura, Interação, Vigotski, Ensino Fundamental, Formação de professores

ABSTRACT

This study discusses the issue of reading practices in the school context, focusing on the work of the Portuguese teacher. In the beginning, the interest was on students and teacher interactions and the work with texts in the classroom. However, during the research, thinking about her practice became the focus to the researcher. Some questions come out: Is it possible “to teach” reading at school? What are the conditions of the work on reading? How to be a teacher of reading? How to analyze our own practice?

In this way, the purpose of the research turns to the analysis of the changing process of the subject / teacher with the work on reading practices at school, and the teacher / researcher becomes the subject of the research.

The work was based on historical-cultural perspective, on the elaboration of authors as Vigotski, Luria, Smolka and Goes, considering that development happens on relations that are established in and by language as a *mediation* and *internalization* process, or appropriation by the subject of what was part of the interaction. It is also based on the elaboration from the dialogic principle that emphasizes the relations that occur on discourses, texts, pervaded by several social voices (Bakhtin, Barros, Faraco). Furthermore, studies about reading activity as a mean of language, as social practice (Kleiman, Soares), with a relational, discursive, dialogical nature, established on human relations dynamics (Smolka, Góes, Nogueira), in process generated by narratives (Larrosa, Braga), have also contributed to this work.

The empirical work was developed on a public school, in São José dos Campos, SP, in reading laboratories, in 2004, with a forth grade group, and in 2005, with students at the fifth grade.

The research methodology is based on aspects of ethnography (Ludke and André), on theoretical-methodological principles outlined by Vigotski (Vigotski, Góes), on the perspective of investigation of experience accounts (Connelly and Clandinin) and on contributions of research-action studies and about teacher-researcher (Dickel, Pereira).

The methodological procedures consisted in participant observation, video recording, questionnaire, register on field diary and analysis of the teacher / researcher accounts and of the students' written material. This empirical material was considered on the process of analysis and was part of the issue of the research. But the corpus that is presented here was some of the teacher's notes on her field diary which were chosen according to the focus of the research, and some passages of the reading diaries produced by the 5th grade students.

We consider that this study can contribute to discussion about interaction and mediation in school context, about reading as social, historical and discursive practice, and for teachers that can be interested in evaluating their own practice.

Keywords: Reading practices, Interaction, Vigotski, Primary School, Teacher Training

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – UMA HISTÓRIA... UM OLHAR	14
1.1 Um pouco da história profissional da professora	14
1.2 Prazer da leitura <i>versus</i> cobrança	18
1.3 Os estudos do PCN na formação dos professores	20
1.4 “Aula de leitura” e outras propostas	23
1.5 O ingresso do mestrado: como fica a idéia do prazer do textos?	26
1.6 Novas propostas de leitura	29
CAPÍTULO II – CAMINHOS DE UMA PESQUISA	34
2.1 Ponto de partida	34
2.2 A escola onde a pesquisa foi realizada	35
2.3 Primeiro momento	36
2.4 Segundo momento	37
2.5 Princípios e procedimentos metodológicos	39
CAPÍTULO III – UMA (META) REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO COM PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA	45
3.1 Concepções de leitura- práticas equivocadas?	46
3.2 Em busca de práticas interativas de leitura	61
3.3 Pensando nos aspectos discursivos das práticas de leitura na escola	71
3.4 Possibilidade de interação em torno do texto	86
CAPÍTULO VI – CONFLITOS E TENSÕES EXPERIENCIADOS NO PERCURSO DA PESQUISA	102
4. 1- Entraves nas práticas escolares	102
4.2 - Reflexão sobre a própria prática	105
4.3 – Um olhar diferenciado	110

CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
ANEXO 1	123

INTRODUÇÃO

Essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria. (LARROSA, 2000, p. 51)

O tema “leitura” está em relevância nos dias atuais, muito discutido por lingüistas, sociólogos, historiadores e pesquisadores da educação. É uma questão complexa e exige um olhar criterioso e, ao mesmo tempo, científico por parte do educador. Verificamos que muitas atividades no contexto escolar ainda consistem em práticas de leitura centradas na decodificação das palavras ou na identificação de informações básicas do texto; também freqüentemente ouvimos reclamações de que nossos educandos não gostam de ler. O tempo passa; algumas práticas de leitura permanecem ou se modificam (em parte ou bastante), outras continuam *crystalizadas* nas instituições escolares.

A leitura, de muitas maneiras, faz parte de nossa vida, principalmente porque vivemos numa sociedade letrada, em que a escrita e a leitura estão presentes no nosso dia-a-dia. Desse modo, esse tema sempre foi foco de interesse nas práticas pedagógicas da professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio. Em sua trajetória sempre se preocupou em desenvolver atividades de incentivo à leitura, procurando envolver a todos os alunos.

Buscando pôr em prática as elaborações de autores lidos e as idéias veiculadas nos cursos de formação para professores acerca da leitura, a professora passou a repensar suas práticas e a tentar mudá-las. Nesse contexto, começou a desenvolver a presente pesquisa, quando estava trabalhando em oficinas de leitura com turmas de quarta e quinta séries. No início da pesquisa, o foco estava voltado para as interações entre alunos, professora e textos na sala de aula. Porém, no decorrer do trabalho, a pesquisadora foi sentindo a necessidade de especificar melhor sua questão. No contexto das oficinas, outros pontos mostraram-se relevantes, o que conduziu à modificação do foco. “O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

O pensar sobre a própria prática, sobre como fazer melhor, de repente, tornou-se foco para a pesquisadora. Surgem, então, os seguintes questionamentos: É possível “ensinar” leitura na escola? Quais as condições de trabalho com a leitura? Como ser esse professor de leitura?

O objetivo da pesquisa volta-se, então, para a análise do processo de mudança do sujeito/professor no trabalho com práticas de leitura. Nesse caso, a professora-pesquisadora torna-se sujeito da pesquisa.

Analisar a própria prática não é um trabalho simples, pois exige um distanciamento do objeto pesquisado. Muitas vezes, era difícil não olhar para o material empírico do lugar de professora. Embora muitas dúvidas e tensões tenham se desencadeado nesse processo, um dos caminhos encontrados e que contribuiu para a realização desta pesquisa foi a análise dos relatos das oficinas de leitura.

Concordando com as idéias de Connelly e Clandinin, numa perspectiva de investigação narrativa, busca-se descrever vidas, relatos de experiências. Para os autores, a narrativa é uma forma de caracterizar o fenômeno da natureza humana. Uma das principais ferramentas dessa perspectiva consiste em trabalhar as notas do diário de campo recolhidas através da observação participante. “Una misma persona está ocupada, al mismo tiempo, en vivir, en explicar, en re-explicar y en re-vivir historias” ¹(CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 22).

O trabalho de pesquisa foi fundamentado na perspectiva histórico-cultural, nas elaborações de autores como Vigotski, Luria, Smolka e Góes, considerando que o desenvolvimento se dá a partir das relações que se estabelecem na e pela linguagem em processos de “mediação” (pelo instrumento, pelo signo e pelo outro) e de “internalização”, ou apropriação pelo sujeito do que antes se manifesta na interação. Baseamo-nos também em elaborações a partir do princípio dialógico que enfatiza as relações que se estabelecem nos discursos, nos textos, perpassadas por diversas vozes sociais (Bakhtin, Barros, Faraco). Além disso, contribuíram para o trabalho estudos sobre a atividade de leitura como forma de linguagem, como prática social (Kleiman, Soares), de natureza relacional, discursiva, dialógica, que se estabelece na dinâmica das relações humanas (Smolka, Góes, Nogueira), em processos gerados por e que fazem emergir narrativas (Larrosa, Braga).

Foram realizadas oficinas de leituras pela professora-pesquisadora nos anos de 2004 e 2005, com alunos do Ensino Fundamental, em uma escola pública de São José dos Campos

¹ Uma mesma pessoa está ocupada, ao mesmo tempo, em viver, em explicar, em re-explicar e re-viver histórias.(Tradução Nossa)

(SP). Em 2004, o trabalho desenvolveu-se com turmas da quarta série, compondo um total de trinta e oito alunos. No ano de 2005, a pesquisa continuou, envolvendo trinta e nove alunos da quinta série. Nesse ano, a professora lecionava leitura para a turma.

A metodologia da pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa, do tipo etnográfico, nos princípios teórico-metodológicos traçados por Vigotski que priorizam a análise de processos, redimensionados na análise microgenética, voltada para as ações, interações e cenários sócio-culturais (Ludke e André, Vygotsky, Góes), na perspectiva da investigação narrativa e em contribuições dos estudos da pesquisa-ação e sobre o professor-pesquisador (Dickel, Pereira).

Os procedimentos metodológicos consistiram em observação participante, videogravação de algumas oficinas, aplicação de um questionário junto a uma das turmas, registro no diário de campo e análise de material escrito pelos alunos durante as aulas. Todo esse material empírico foi considerado no processo de análise e fez parte da elaboração da pesquisadora sobre a sua questão ao longo da pesquisa, mas o *corpus* que permaneceu no presente texto foram alguns dos relatos da professora-pesquisadora em seu diário de campo, selecionados tendo-se em vista o foco da pesquisa, e alguns trechos dos diários de leitura produzidos pelos alunos da quinta série E.

No primeiro capítulo do presente trabalho, buscamos contextualizar a história da professora de Língua Portuguesa e de Leitura, sua trajetória profissional, os discursos que a perpassaram, bem como as construções e desconstruções de idéias a respeito do trabalho com a leitura em sala de aula, a partir de cursos de aperfeiçoamento e dos estudos que realizou ao ingressar no mestrado.

No segundo capítulo, apresentamos de modo sucinto os elementos fundamentais da pesquisa, procedimentos metodológicos, recursos e estratégias e situamos o local e os sujeitos da pesquisa, bem como procuramos mostrar o processo de mudança do foco pesquisado.

Apresentamos, no terceiro capítulo, alguns relatos das oficinas de leitura, dos quais foram selecionados alguns trechos para análise, tentando mapear o processo de mudança da professora de leitura (também pesquisadora). Entre os pontos destacados nas análises, encontra-se a visão idealista da professora com relação à leitura, ao lado de práticas mais tradicionais de ensino de língua, deixando entrever uma concepção de linguagem baseada em teorias estruturalistas. Procuramos acompanhar também a tentativa de mudança para práticas de leitura em que se considerem os aspectos interativos, discursivos, analisando como alguns conceitos, como os de “mediação”, “interação”, e concepções como a de leitura como um

processo “relacional” e “discursivo” e sobre a significação do texto, eram incorporados pela professora, ao longo da pesquisa, e como esses conceitos e concepções produziam um redimensionamento em suas práticas de sala de aula, ao lado de concepções e práticas arraigadas, estabelecidas ao longo de sua trajetória profissional, num movimento tenso.

No último capítulo, trazemos algumas reflexões sobre os conflitos e tensões vividos pela professora, durante as oficinas de leitura, as dificuldades relacionadas às condições de trabalho na escola, bem como as dificuldades do processo reflexivo enquanto professora-pesquisadora que analisa a própria prática.

Por fim, chamamos a atenção do leitor para o emprego da terceira pessoa no texto, pois esta foi uma forma de a professora-pesquisadora se distanciar e poder olhar para os dois lugares ocupados durante o percurso: professora e pesquisadora.

Acreditamos que esta pesquisa possa contribuir para que discussões sejam realizadas acerca das questões sobre interação e mediação no âmbito escolar, em torno da leitura como prática social, histórica e discursiva e para que outros professores se interessem em analisar práticas escolares.

Esperamos também que, com este trabalho, mais pesquisadores se interessem pela pesquisa que examina a transformação do sujeito-pesquisador em sujeito de estudo. Sabemos que esta opção requer muito cuidado, para que se mantenha o necessário distanciamento entre os sujeitos em questão e para que o estudo realmente traga à luz algo novo, corajoso.

CAPÍTULO I

UMA HISTÓRIA... UM OLHAR

Somos levados a pensar em como, pela narração de nossas lembranças, vamos nos tornando sujeitos e nos inscrevendo na história. Lembrar é narrar. Narrar é lembrar.

Elizabeth dos Santos Braga

Este capítulo apresenta o percurso profissional da professora, sujeito de estudo desta pesquisa, seus conflitos como também os discursos que perpassaram sua prática educacional. Busca, ainda, nesta narrativa, realizar uma interlocução com alguns teóricos que, de alguma forma, contribuíram e influenciaram o seu desenvolvimento profissional.

1.1- Um pouco da história profissional da professora

Professora Sandra, formada há vinte e três anos, no curso de Letras. Desde então, trabalha na rede pública de ensino. O início de sua carreira foi como professora substituta, posteriormente como professora efetiva. Durante esses anos, lecionou língua portuguesa em diversas escolas públicas centrais e de periferia em cidades do interior paulista. Atuou ao mesmo tempo na rede particular de ensino, em uma escola Salesiana, por seis anos, tendo a oportunidade de trabalhar com propostas pedagógicas diferenciadas.

Sempre se preocupou em se atualizar, buscando algo novo para inserir em sua prática pedagógica, participou de vários cursos relacionados ao ensino da gramática e da leitura, oferecidos pelo Governo do Estado de São Paulo, através dos órgãos competentes, tais como Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), Coordenadoria de Ensino Metropolitana da Grande São Paulo (CENP), Oficina Pedagógica, entre outros.

Relembra hoje, como emergiam, nesses cursos, as discussões em torno das novas práticas do ensino da gramática normativa, bem como a divulgação da leitura literária e, em vista disso, quase sempre, um escritor era apresentado aos professores, como Pedro Bandeira, Luiz Galdino e outros. Na maioria das vezes, os professores presentes nesses cursos adquiriam livros autografados, inclusive a professora.

O fato de estar em contato com alguns escritores e com estudos sobre a questão da leitura, começava a despertar na professora uma preocupação em trabalhar a leitura na escola. Porém, em seus primeiros anos de trabalho, deparou-se com propostas pedagógicas voltadas para o ensino da gramática normativa brasileira (GNB). Em muitas de suas aulas, seguia as atividades propostas pelo livro didático, percebendo hoje, que eram exercícios prontos e repetitivos. Tanto que, nesse período, a prática da professora girava em torno do ensino mecanizado e da memorização de conceitos sistematizados, embora muitas vezes já questionasse tal prática. Concorda hoje com a metáfora de Bagno (1999), de que o ensino da gramática normativa da forma citada acima pode ser comparado a “[...] uma grande poça de água estagnada às margens de um rio, sobretudo depois da cheia. [...] Enquanto a *língua* é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso...” (BAGNO, 1999, p.10).

A idéia da professora, nesse momento de sua carreira, era a de que o professor deveria ensinar o conteúdo proposto e o aluno deveria aprender, pois sua prática estava centrada também no modelo do professor detentor do saber. Concepção criticada por Freire através da metáfora da “concepção bancária” em que o educador se apresenta como aquele que educa, que sabe, que pensa, que disciplina, que escolhe os conteúdos programáticos, enfim, é o sujeito do processo; enquanto os alunos são os educados, os que não sabem coisa alguma, os que escutam docilmente, os disciplinados, os que têm a ilusão de que atuam; assim, na atuação dos educadores, vistos desse ângulo, os educandos são meros objetos.

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele, como sujeitos. (FREIRE, 2001, p. 60).

Embora a prática da professora estivesse ainda centrada no ensino da gramática e no modelo do professor como transmissor do saber, pensava em trabalhar de forma diferenciada. Cada vez mais, despertava em si a consciência de que a leitura contribuiria para a formação de

alunos críticos, que soubessem expor suas idéias, pudessem narrar suas histórias, dar suas opiniões. Mas ainda não sabia como fazer isso.

Mesmo não tendo respostas para esses questionamentos, a professora notou que seria necessário ampliar o seu repertório sobre os conceitos do ensino de língua portuguesa. Não ficar presa apenas às regras sistematizadas, pois a idéia de que há muitas regras e normas, algumas vezes, acaba reforçando nas pessoas o pensamento de que o português é muito difícil e nunca irão aprendê-lo. Para Bagno (1999), as práticas de ensino da língua estão impregnadas por alguns mitos que favorecem o preconceito lingüístico na escola; entre eles, destaca-se a famosa frase: *Português é muito difícil*. O autor acredita que a imposição de uma gramática normativa, muitas vezes, não contribui para que o aluno se torne um falante e um escritor competente.

[S]e durante todos esses anos os professores tivessem chamado a atenção dos alunos para o que é realmente interessante e importante, se tivessem desenvolvido as habilidades de expressão dos alunos, em vez de entupir suas aulas com regras ilógicas e nomenclaturas incoerentes, as pessoas sentiriam muito mais confiança e prazer no momento de usar os recursos de seu idioma, que afinal é um instrumento maravilhoso e que pertence a todos! (BAGNO, 1999, p. 37-38).

A gramática normativa, do modo como era ministrada pela professora, tinha como objetivo ensinar o *bom uso* da língua materna. Mas será que a professora acreditava estar ensinando a língua materna? Para Possenti (2002), a escola não ensina a língua materna a nenhum aluno, pois estes já a dominam, antes mesmo de entrarem para uma instituição escolar. Ao ouvirmos uma criança falar, podemos perceber que ela se comunica mesmo sem conhecer as regras gramaticais, impostas pelo ensino de Língua Portuguesa.

Desse modo, a professora persistia na idéia de trabalhar a leitura de maneira mais intensa. Então, começou a dar mais ênfase ao trabalho com textos, pois acreditava que a professora de língua tinha o 'dever de ensinar a leitura'. Porém, suas propostas de ensino da leitura estavam no livro didático, adotado pela instituição escolar. Na maioria das vezes, apresentava o texto ao aluno; e este fazia uma leitura silenciosa e, algumas vezes, uma leitura oral em que era lido um parágrafo de cada vez. Nesse tipo de leitura, a preocupação girava em torno da entonação da voz e do respeito à pontuação. Em seguida, o aluno tinha que responder às propostas do livro, que consistiam em questões sobre vocabulário, levantamento de informações básicas do texto e, posteriormente, exercícios de gramática.

Nesse sentido, muitas vezes, a leitura proposta na/pela escola estava centrada na decodificação das palavras ou na identificação básica de informações pontuais do texto. Uma prática comum, principalmente nas séries iniciais. O aluno que identifica o alfabeto, forma sílabas e escreve pequenas frases já é considerado alfabetizado. Eis a questão: muitos sabem ler, mas não são leitores. Lêem superficialmente, mas não apreendem o sentido daquilo que lêem. Não conseguem empregar a leitura e a escrita como práticas sociais. Sobre esse aspecto, a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é de que:

[é] preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta dessa concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de 'leitores' capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. (PCN, 1997, p. 55).

A partir desse ponto de vista, a professora passa a entender que, se a leitura tinha que fazer parte do contexto do aluno, como prática social, ela não poderia ser considerada algo estático, pronto e acabado. Desse modo, nas turmas em que trabalhava, mantinha o objetivo de que todos lessem pelo menos um livro por bimestre. Achava que assim estaria despertando no aluno o interesse e o prazer pela leitura.

Essa preocupação da professora com relação à leitura na escola também teve influência do seu processo leitor. Desde sua infância fora inserida no mundo dos livros; primeiro pelo incentivo de seu pai, que freqüentemente a presenteava com um livro. Um deles ainda continua vivo em sua memória: "O cachorrinho Samba". Mesmo quando ainda não sabia ler, adorava olhar as figuras e ouvir as histórias.

Mais tarde, na escola, a leitura consistia em ler livros infanto-juvenis. Relembra hoje os professores que a ajudaram nesse processo. Professores que, embora cobrassem a atividade de leitura em forma de prova, acabaram por despertar na então aluna o gosto e o interesse pelo ato de ler. A cada página lida, surgia o desejo de se envolver cada vez mais no enredo das histórias; em muitos momentos hoje relembra o prazer que sentia na leitura de alguns dos livros indicados.

Esses livros eram da série Vaga-lume: *A Ilha Perdida*, *O escaravelho do diabo*, entre outros. Apesar de serem lidos para realização de prova, ação questionada pela professora atualmente, tornaram-se parte de uma realidade em que outros livros foram lidos, mesmo fora

do contexto escolar, tais como *Pollyanna*, *Pollyanna Moça*, *Éramos Seis*, *Olhai os Lírios do Campos*, livros também do Círculo do Livro, entre outros.

1.2- Prazer da leitura *versus* cobrança

Na faculdade, o incentivo à leitura veio através do ‘inesquecível’ professor de literatura portuguesa, o qual sempre alertava seus alunos para a importância do ato de ler; seu conselho era de que todo professor de língua materna deveria ler pelo menos dois livros por semana. A leitura nesse período era tida como algo imprescindível, e tanto os professores como os alunos deveriam ser leitores; e, o mais importante, fazer uma leitura prazerosa. Vale lembrar que esse discurso estava presente na maioria das discussões estabelecidas sobre tal tema.

Segundo Marcelino (2003), uma voz se levanta na França, na década de 1970, a favor do prazer do texto, por Roland Barthes, com o lançamento do livro *Lê Plaisir du texte*, em 1973. No Brasil, a defesa do ler por prazer aparece com mais frequência nos Congressos de Leitura do Brasil (COLE), segundo a autora, lugar especial para essa discussão do gosto e prazer da leitura, nos anos oitenta e nos artigos de escritores como Marisa Lajolo e João Wanderlei Geraldi que se preocupavam com essa questão, discutindo-a em revistas como a *Leitura: Teoria & Prática*.

Em vista dessas discussões, a visão de leitura prazerosa começava a fazer parte de um ideário das práticas escolares em torno da leitura de literatura. Assim, a imagem presente era a de que os alunos deveriam ler por prazer. Mas como realizar tal feito? A dificuldade era grande, já que alguns alunos demonstravam claramente que não gostavam de ler os livros oferecidos na escola, livros esses, geralmente, da série *Para gostar de ler* e *Vaga-lume*. Como fazer para que lessem, para que gostassem de ler?

Embora a professora oferecesse aos alunos uma quantidade de livros literários, na intenção de estimular e incentivar neles o prazer de ler, muitas vezes, deparava-se com práticas que não condiziam com tal proposta, pois a leitura era cobrada em forma de provas, relatórios ou resumos.

Desse modo, hoje, podemos perceber a dualidade das práticas de leitura na escola, sendo de um lado o discurso da leitura por prazer, e de outro a leitura em forma de avaliação.

Analisando essa questão à luz de alguns estudiosos, notamos que as práticas de leitura, na escola, são acompanhadas de cobranças e ancoradas por avaliações, tanto a leitura do texto do livro didático como a do livro literário.

Para Kleiman (2000), a escola não apresenta uma leitura que, segundo Bellenger (1978) seja prazerosa. As práticas, muitas vezes, legitimadas e perpetuadas são, na sua maioria, desmotivadoras, fazendo com que os alunos não se interessem pelo ato de ler. Kleiman (2000) aponta algumas dessas práticas: a) primeiro, o texto é utilizado para desenvolver uma série de atividades gramaticais, frases e orações; b) segundo, o texto é visto como um depósito de informações e o papel do leitor é retirar informações presentes no texto.

Essas práticas levam às questões rotineiras que normalmente são encontradas nos livros didáticos, do tipo: “Qual é a mensagem do texto?”

[N]a leitura que considera o texto como depósito ou repositório de significados, a única leitura possível é essa atividade de extração de significados, para, a partir daí, extrair desta vez, da soma desses significados, a ‘mensagem’. O resultado final da recorrência dessa leitura é, como apontamos anteriormente, a formação de um pseudo-leitor, passivo e disposto a aceitar a contradição e a incoerência. (KLEIMAN, 2000, p. 20).

Para a professora, esse tipo de proposta acaba não capacitando o aluno para que ele faça uma leitura mais crítica do texto.

Também para Silva (1995), a leitura, do modo como é apresentada na escola, não proporciona um leitor ativo e participativo, pois é imposto aos alunos, como proposta de leitura, ler um livro por bimestre, sendo que, ao final de um ano letivo, o aluno teria lido de dois a quatro livros.

São duas ou quatro fichas de leitura, duas ou quatro provas de livro, duas ou quatro coisas quaisquer que marcam o final de uma atividade pensada e programada para ajudar a avaliar o aluno – que deve agir, pensar e aprender nesses períodos e não em outros. (SILVA, 1995, p. 82)

Será que essas práticas, que são adotadas por alguns professores, contribuem para que a leitura seja prazerosa? Esta continuava a ser a principal preocupação da professora.

Ao discutir essa questão, Geraldi e Fonseca (1995) afirmam que a avaliação da leitura, em especial a literária, consiste em um recurso de controle adotado pelo professor. Como proposta de solução para a mudança desse quadro de avaliações rígidas do processo de leitura, apresentam um estudo. Em uma experiência de trabalho, realizada em escolas de Aracaju, eles propuseram a leitura de narrativas longas. Foram apresentados aos alunos 45 títulos, dentre os quais eles tiveram oportunidade de escolher e levar para casa o livro que consideravam mais adequado. Segundo os autores, esse tipo de atividade pode possibilitar ao aluno a leitura de vários livros durante o ano, sempre respeitando “os passos” e a liberdade de escolha do aluno. Consideram ainda que, com essa prática, ocorra uma circulação maior dos livros e, em decorrência disso, das leituras realizadas.

Estamos tentando, pois, deslocar o sentido de controle embutido na avaliação, tal como ela tem sido praticada na escola, para uma avaliação menos rígida e que, nessa atividade, considere-se a palavra do aluno de que leu o livro suficiente para a ‘distribuição’ de pontos, na forma que professores e alunos combinaram. (GERALDI; FONSECA, 1995, p. 111)

A leitura pode ser entendida como um processo de interlocução entre leitor/texto/autor. Nesse sentido, o aluno deixa de ser passivo e o professor assume a posição, não de mediador ou testemunha, mas de interlocutor de seus alunos. “Julgamos que o professor, no processo de leitura de seu aluno, deve ser um interlocutor presente, que responde-pergunta sobre questões levantadas pelo processo que se executa.” (*Ibid*, p. 107).

Até que ponto os professores de língua portuguesa perpetuam as práticas de leituras em forma de cobrança, ao invés de despertar o interesse do aluno?

1.3- Os estudos dos PCN na formação de professores

No final dos anos oitenta e início dos noventa, a professora participava dos estudos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que foram mais freqüentes na formação continuada dos professores nos Horários de Trabalho Pedagógico (HTP) e nas Oficinas Pedagógicas (OP). Esses documentos sintetizavam algumas propostas para melhorar a

qualidade do ensino, devido à ocorrência de altos índices de fracasso escolar, acarretando também altos índices de repetência nas séries iniciais e na quinta série.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP, 1998), para o Ensino Fundamental de 5.^a a 8.^a série, têm por finalidade servir de base referencial para as discussões curriculares da área e contribuir com os professores no processo de revisão e elaboração das propostas didáticas. O documento traz, ainda, críticas ao ensino tradicional, com práticas tais como o uso do texto para ensinar valores morais, a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos, a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência em regras de exceção, dentre outros.

Além de levantar tais críticas, os PCN apresentam como proposta ao ensino de língua portuguesa a consolidação no uso da linguagem. Essa consolidação, portanto, deve se processar por meio do conhecimento orgânico da língua em uso, cognitiva e socialmente.

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressão e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. (PCN, 1998, p. 19)

Nesse sentido, o documento apresenta a linguagem como interação social em situação concreta de comunicação, com base em uma visão discursiva e interativa da linguagem e em interpretações de trabalhos de autores como Bakhtin (1992), Bronckart (1985, 1994), Geraldi (1984), Schneuwly (1993, 1997), Smolka e Góes (1993), dentre outros.

A professora, nesse período, procurava adotar algumas idéias desse documento, pois com relação à leitura, as atividades de ensino apresentam propostas de se trabalhar com a diversidade de tipos de textos e gêneros discursivos. O documento reforça ainda que “[...] não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência” (PCN, 1998, p. 69). Visa-se a um leitor competente, “[...] que saiba selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos” (*Ibid*, p. 70).

Embora os estudos sobre os PCN fossem freqüentes, em horários de trabalho pedagógico (HTP) muitas vezes, as propostas estudadas não se concretizavam na prática. Mesmo assim, a professora pensando em ampliar as situações de comunicação em sala de aula, e no intuito de trabalhar com uma maior variedade de textos, trouxe para sua prática o trabalho com jornal. Este passou a ser seu instrumento de trabalho. Acreditava que, desse modo, ou seja, diversificando gêneros e tipos de texto, estaria cumprindo a proposta curricular.

Para a concretização dessa atividade, a professora tomou por base o livro *O jornal na sala de aula*, que vinha ao encontro das propostas de ensino nesse período. Segundo Faria (1992), em suas orientações metodológicas, as sugestões baseavam-se numa prática voltada para atividades de linguagem em situações mais espontâneas, “[...] que põem o aluno em contacto com a língua: a leitura, a conversação, os debates...” (FARIA, 1992, p. 15). Atividades essas que se opunham ao “treinamento mecânico” de aprendizado da estrutura da língua.

A partir das propostas sugeridas por Faria, a professora pediu para que os alunos trouxessem um jornal para a sala de aula; porém, deparou-se com algumas dificuldades, tais como a indiferença de alunos que não tinham o ‘hábito’ desse tipo de leitura e não se interessavam por tal atividade. Ainda, quando a professora reiterava o pedido do jornal, era uma reclamação geral, pois a maioria não tinha jornal em sua residência, já que sua leitura não era usual no contexto familiar desses alunos.

No entanto, a professora não desistiu de seus objetivos. Optou por trabalhar apenas a primeira página (PP) do jornal, explicando os pontos mais importantes e trabalhando com questões básicas para o resumo da notícia: “Quem?”; “Onde?”; “O quê?”; “Quando?”; “Por quê?”; “Como?”.

Nessa época, a professora já acreditava que, trazendo para a sala de aula os variados gêneros de leitura que circulam em sociedade, estaria aproximando o aluno de leituras do dia-a-dia, ou seja, das práticas sociais de leitura. Mas, como se pôde notar, essa leitura não fazia parte da realidade dos alunos. Também, nesse período, falava-se muito em ‘formar o hábito’ da leitura. Mas o que se entendia por hábito de leitura?

Como podemos perceber no percurso dessa narrativa, em muitos momentos de sua prática a professora acreditava que quanto mais o aluno lesse, mais desenvolveria o hábito da leitura. Nesse sentido, o papel da escola e do professor na formação de leitura seria o de fornecer condições materiais para que o aluno criasse o hábito de ler. Era oferecida uma quantidade de livros, com a intenção de incentivar essa leitura. Desse modo, a professora insistia para que seus alunos lessem cada vez mais, como se fosse responsável pela formação

leitora desses alunos. De acordo com Smolka,(1985, p.2) “[...] a mera descrição do comportamento observável de um indivíduo em <suposta> situação de leitura não nos informa ou esclarece necessariamente, a respeito da atividade de leitura”.

Há outras formas de leitura que constituem os modos de ler de um indivíduo que, muitas vezes, não são valorizados pelos educadores. Dentre esses modos, a autora destaca a leitura de uma nota fiscal, de propagandas, anúncios e momentos em que as pessoas lêem até mesmo sem perceber. A leitura constitui-se como forma de linguagem cuja dinâmica está nas interações humanas. Uma leitura dialógica que se configura nas relações humanas. “Falo da leitura não como um mero ‘hábito’ adquirido, mas como atividade inter e intrapsicológica, no sentido de que os processos e os efeitos desta atividade de linguagem transformam os indivíduos enquanto mediam a experiência humana” (Smolka, 1995, p. 2).

Nessa perspectiva, a leitura não é uma questão puramente cognitiva, já que envolve interações, afetos, rejeições, relações sociais e situações de ensino. Portanto, entendendo-se a leitura como um processo interativo, do qual participam várias formas de linguagem, não se pode pretender fazer desse processo algo separado do mundo, uma junção apenas de letras que formam palavras. Podem-se ler/ver/ouvir imagens literárias, visuais ou auditivas usando-se os “olhos da imaginação”, pois quem imagina não fica apenas no que é percebido, vai além dele (FREIRE, 1992).

1.4- “Aula de leitura” e outras propostas

No ano de 1995, a professora mudou-se de Osasco para São José dos Campos (SP). Começou a trabalhar em uma escola que visava a uma autonomia própria, e estabelecia um projeto pedagógico em busca de uma melhor qualidade de ensino, isso porque seguia os caminhos da proposta da escola-padrão. Os professores recebiam orientações contínuas nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e em outros cursos oferecidos pela Secretaria da Educação.

Nessa escola, a maioria das atividades eram propostas em forma de projeto. A professora tinha seis aulas de língua portuguesa por semana, em cada série, entre as quais, uma ela dedicou ao trabalho com leitura. A “aula de leitura” era realizada na sala de aula e consistia na

leitura de um livro literário, de acordo com a faixa etária da classe. Geralmente, esses livros pertenciam à própria professora, mas também eram usados os do acervo escolar.

Na “aula de leitura”, a professora colocava os livros sobre a mesa e os alunos escolhiam os que queriam ler. Essa atividade não objetivava nota. No início, foi um pouco tumultuado, pois os alunos não estavam acostumados com tal prática; porém, aos poucos, a classe foi se ajustando. No momento de escolher o livro, alguns alunos observavam o número de páginas (se o livro era fino ou grosso), outros observavam as ilustrações; depois desse processo de reconhecimento, acomodavam-se para ler, o que mais tarde veio a se tornar uma rotina. A professora também lia com os alunos, e enquanto a sala ainda apresentava burburinho a professora falava: “Eu também quero ler”. Essa era uma forma de tanto conseguir concentração quanto incentivar o ato da leitura. A professora acreditava que com essa atitude de ler juntamente com os alunos seria ponto de referência para incentivá-los a ler cada vez mais. Achava que, se a vissem lendo, seguiriam seu exemplo. Tinha convicção da importância da leitura e procurava demonstrar que era leitora.

Desse modo, durante uns dois anos, a professora realizou essa prática. Mas, mesmo assim, alguns alunos achavam chato ter que ler; outros já liam mais naquela aula denominada “aula de leitura”. Na verdade, quem gostava mesmo dessa prática era a professora, pois era um momento de leitura também para si. Vale ressaltar que a questão do professor leitor esbarra em alguns momentos na falta de tempo desse profissional, no excesso de sua carga horária, na falta de condições financeiras para compra de livros. Não estamos buscando justificativas e nem queremos nos aprofundar nesse aspecto, mas seria conveniente um olhar mais atento para essas questões.

Nesse período, é interessante notar que, já aparecia uma grande preocupação com relação à leitura por parte da equipe de coordenadores e alguns professores. Foi sugerido um projeto para que, no início de todas as aulas, os alunos lessem por vinte minutos. Essa leitura poderia ser indicada pelo professor ou os próprios alunos trariam o que gostariam de ler. Porém, mesmo com a possibilidade de tanto aluno quanto professor fazerem escolhas, o projeto não se concretizou. Surgiram inúmeras críticas por parte dos professores e não houve adesão de todos. Somente alguns se dispuseram a realizar as atividades.

Outro projeto realizado nesse período consistia numa experiência de trabalho interdisciplinar, que envolvia professores de diversas áreas, com a proposta de leitura de um único livro de literatura, cujo tema favorecesse as disciplinas envolvidas. A professora de português ficava com leitura e interpretação de texto, e os professores das outras disciplinas

trabalhariam o que fosse mais interessante na sua matéria. Esse tipo de trabalho proporcionava ao professor uma interação com outras disciplinas, mas essa proposta durou pouco tempo, pois a maioria dos professores, mais uma vez, não se interessou muito; alguns alegavam que não tinham muito tempo para trabalhos fora do seu conteúdo. Outro entrave era que todos queriam avaliar essa atividade, o que dificultou o desenvolvimento do trabalho.

Vemos, no entanto, que embora os professores de outras disciplinas estivessem preocupados com a questão da leitura de seus alunos, muitas vezes, não aproveitavam a oportunidade de trabalho com projetos interdisciplinares. Nesse sentido, Kleiman afirma:

Alarmam-se os professores de ciências, história e geografia pelo fato de seus alunos não lerem, e, no entanto, nada fazem para remediar essa situação. A palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura. Daí que permanecer à espera do colega de Português resolver o problema, além de agravar a situação, consiste numa declaração de sua incompetência quanto à função de garantir participação plena de seus alunos na sociedade letrada. (KLEIMAN, 2000, p. 7)

Apesar da falta de interesse de alguns colegas, a professora insistia em conduzir a leitura para temas que abrangessem as diversas áreas. Acreditava que o compromisso com a leitura não era apenas do professor de português, como comumente diz-se nas escolas. A leitura perpassa todas as áreas do conhecimento. Assim, todos os educadores podem contribuir no processo leitor do educando. Acreditava também que o caminho para que a criança se tornasse um leitor crítico passava pela escola e, conseqüentemente, pelas mãos de um educador.

Em essência, a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidades de transformação sócio-cultural futura. E, por ser um instrumento de aquisição, transformação e produção de conhecimento, a leitura, se acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, levanta-se como um trabalho de combate à alienação, capaz de facilitar às pessoas e aos grupos sociais a realização da liberdade nas diferentes dimensões da vida. Por isso mesmo, considerando as contradições presentes em nossa sociedade, uma concepção de leitura não pode deixar de incluir movimentos da consciência, voltados ao questionamento, à conscientização e à libertação. (SILVA, 1988, p. 20)

Também para Zilberman e Silva (2000), a leitura tem função transformadora; logo, os profissionais da leitura devem entender e aceitar o desafio de 'ensinar' a seus educandos o gosto pelo ato de ler.

O critério de suficiência somente poderá ser atendido quando e se os professores assumirem, *como sujeitos*, o desafio da prática do cotidiano das salas de aula, dos livros, das situações de leitura. Mais especificamente, quando encararem o desafio de ensinar a ler e a gostar de ler (ZILBERMAN; SILVA, 2000, p. 111)

Os discursos dos autores citados reforçavam na professora a noção de seu papel, tanto como leitora, quanto como responsável para que seus alunos lessem. Porém, no contexto escolar, em muitos momentos, a leitura não é fonte de prazer nem para o professor nem para os alunos. Se cada vez mais a professora acreditava numa prática transformadora, ao mesmo tempo se deparava com problemas institucionais, o que dificultava ainda mais o processo do aprendizado da leitura na escola.

1.5- O ingresso no mestrado: como fica a idéia do prazer do texto?

Ao ingressar no Mestrado em Educação, na Universidade São Francisco, a professora tinha ainda uma concepção de leitura idealizada, acreditava na leitura prazerosa. Seu primeiro projeto se intitulava “O prazer da leitura”. Porém, à medida que participava das discussões, algumas de suas concepções foram sendo desconstruídas, e a primeira delas foi o conceito de leitura (só) por prazer.

A desconstrução da idéia da leitura (só) por prazer foi acontecendo no decorrer das aulas do mestrado, quando a professora deparou com concepções que não visavam somente ao prazer do texto. Na visão da professora, o livro literário seria um caminho para o prazer de ler. Uma forma de o leitor interagir com o mundo fictício, muitas vezes, confundindo-o com o mundo real. Para ela, o aluno, ao se envolver com a história, experimentaria diferentes emoções (uma lágrima escondida, um sorriso disfarçado, o desejo de que seu herói vencesse).

Não que a professora estivesse errada com relação a esses conceitos, pois o prazer é um dos aspectos inerentes à leitura. O problema estava na forma como esse tema estava sendo discutido e inserido no campo educacional. Vale perguntar aqui se, nesse sentido, havia algum questionamento por parte dos educadores.

De acordo com Marcelino (2003), que discutiu tal questão em sua dissertação de mestrado, conforme já mencionado, a leitura por prazer se propaga no Brasil a partir das idéias de Barthes. Esse autor disseminou idéias sobre o prazer do texto que ecoaram na comunidade francesa, passando também a ser propagadas por aqueles que o ouviam. Uma nova linguagem surgia na França de então: o “discurso barthesiano”. “Esse espaço entre as palavras e seus espectadores criava uma forma de circulação de suas idéias.” (MARCELINO, *op. cit.* p. 54). Muitos intelectuais que participavam de suas palestras retornaram ao Brasil no final da década de 1970, momento em que a escola brasileira desejava uma mudança significativa, e quando realmente passou por importantes reformulações.

Segundo depoimento de Fontes, citado por Marcelino (2003), “[h]á geralmente uma distância de dez anos entre uma teoria, que é elaborada e reelaborada na Universidade, e a passagem dessa teoria para a escola. Geralmente quando ela chega para a escola, já está desbastada, transformada em algo bastante simplificado.” (*Ibid*, p. 59).

Desse modo, pode-se perceber que as palavras de Fontes fazem sentido, pois o que chegou até a professora era que se deveria incentivar o prazer da leitura. Somente nesse momento do mestrado, a professora vai atentar para sua “ingenuidade”, no sentido de aceitar os “modismos” que são incutidos cultural e ideologicamente, de modo aparentemente natural.

De acordo com Bakhtin, a palavra tem grande importância na comunicação humana, está presente em todos os momentos de nossa vida social e perpassa todos os tipos de comunicação. “A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.” (BAKHTIN, 1992, p. 36). Assim, somos tomados, muitas vezes, por discursos que perpassam nossas práticas. Nossos enunciados estão repletos de fala dos outros e também de “vozes” sociais de instituições e grupos, de discursos políticos, de programas educacionais e, na maioria das vezes, não nos damos conta do quanto nosso próprio discurso está por elas impregnadas.

Vale ressaltar que, para Bakhtin, nossos enunciados não são propriamente nossos, as palavras estão carregadas de um conteúdo ideológico ou vivencial que só tem sentido num contexto social específico “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência.” (*Ibid.*, p. 36). Palavra é signo. E os signos fazem parte de nossa existência em sociedade. “Um signo existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc.” (*Ibid.*,

p. 32) Tudo o que é ideológico contém um significado. “Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia.*” (*Ibid*, p. 31).²

Ainda com base nas idéias de Bakhtin e do seu círculo, “[t]odas as nossas relações com nossas condições de existência – com o ambiente natural e contextos sociais – só ocorrem mediadas semioticamente. Vivemos, de fato, num mundo de linguagens, signos e significações” (Faraco, 2003, p. 48).

Retomando a questão da leitura por prazer, Fontes (1999) faz um alerta, primeiramente, para a questão ideológica do texto de Barthes que, ao ser inserido nos discursos da educação brasileira, apresenta algumas diferenças ideológicas com relação à palavra prazer. Em “O insustentável prazer do texto”, o autor faz uma crítica à forma como o tema *prazer* passou a ser discutido no Brasil. “Aprendemos, portanto, que existe um risco em aceitar, ingenuamente, a noção de *prazer do texto*: ela procederia de uma crítica idealista e subjetivista; seria, em suma, uma noção *burguesa*, ligada a uma prática hedonística do objeto estético.” (FONTES, 1999, p. 77-78). O segundo ponto destacado pelo autor é o paradoxo do discurso da leitura por prazer e do trabalho feito com a leitura na escola que, muitas vezes, é árduo.

De acordo com Marcelino (2003), nos anos setenta, a escola brasileira passava pelo período de busca de novos significados em suas práticas. Nesse momento, a “crise” da leitura já aparecia na maioria das escolas. O discurso do prazer de ler surge, então, como uma proposta de solução que é assumida pelos professores.

Segundo Fontes, há um equívoco sobre as idéias de Barthes: “[...] diante da resistência oposta pelos alunos à literatura, fala-se na necessidade de despertar o prazer pela leitura e sonha-se com a invenção de um instrumental metodológico capaz de gerar, na criança, o gosto pela palavra escrita” (FONTES, 1999, p. 80).

Esse discurso do prazer da leitura aparece na escola confrontando-se com outro tipo de discurso. “De um lado, portanto, a fantasia, a irresponsabilidade dos enredos ficcionais, o deleite do significante; de outro, a ciência, o conhecimento técnico e rigoroso” (*Ibid.*, p. 81).

² Segundo Faraco (2003), o termo “ideologia”, nos textos do círculo de Bakhtin, é usado “[...] para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais (para usar uma terminologia da tradição marxista).” (FARACO, 2003, p. 46). Assim, qualquer enunciado, de acordo com o círculo, aparece nas esferas de uma das ideologias; portanto, todo enunciado é carregado de significação e intenção. O olhar de uma determinada forma sobre a realidade é que nos permite desenvolver consciência ideológica.

Paradoxos vividos também pela professora nas suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, mais uma pergunta aflora: como estimular o prazer do texto em uma instituição que pedagogiza a leitura?

1.6- Novas propostas de leitura

No ano de 2004, a professora pediu afastamento da sala de aula para trabalhar na Oficina Pedagógica, pois havia ingressado no mestrado. Assim, nesse período, teve oportunidade de participar dos cursos oferecidos pela Secretaria da Educação e também atuar junto às Assistentes do Trabalho Pedagógico (ATP), na realização das orientações pedagógicas (OP) para formação continuada de professores do Ciclo I (1.^a a 4.^a séries).

Ao participar de um encontro da Secretaria da Educação, realizado em São Paulo, para coordenadores e Assistentes Técnico-pedagógicos (ATP), com o objetivo de discutir e analisar os resultados gerais de desempenho da Leitura e da Escrita do SARESP 2003 (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), a professora percebeu uma preocupação institucional relacionada à necessidade de se trabalhar a partir de estratégias de leitura e se entender a questão da leitura como prática social.

Nessa reunião, foram analisados dados das avaliações realizadas pelos alunos do Ensino Fundamental e Médio, no Estado de São Paulo. A proposta era de que cada cidade verificasse o desempenho de seus alunos e, posteriormente, trabalhasse essas questões nas Orientações Técnicas (OT) e nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC).

Segundo orientação do texto do próprio documento:

É importante que a interpretação tenha como base algumas concepções que orientam o julgamento em termos do que foi alcançado; em outras palavras, os resultados precisam ser qualificados, daí a necessidade de se refletir sobre o que consideramos como bom trabalho nos HTPC, por exemplo. [...]. (SARESP, 2003, p. 10)

Desse modo, como exemplo, verificamos a análise de algumas habilidades de leitura, em que os alunos do Ensino Fundamental - 5.^a série demonstraram mais facilidade, tais como

localizar a informação explícita no texto informativo, notícia e gráfico; reconhecer os recursos empregados para analisar a transcrição da fala da personagem no texto narrativo e história em quadrinhos; inferir o sentido de uma palavra ou expressão no texto informativo e notícia. As habilidades que demonstraram maior dificuldade, segundo o documento de análise do SARESP (2003), foram identificar o tema de um texto informativo; inferir o sentido de uma palavra ou expressão na poesia; reconhecer efeitos de ironia ou humor em textos variados. A questão pertinente, naquele momento, era como desenvolver essas habilidades nas práticas escolares. Então, diante de tal realidade, como trabalhar de forma a atingir todos os alunos?

Nesse sentido, as OPs, realizadas para professores do Ciclo I, eram voltadas para a questão do desenvolvimento de estratégias de leituras em sala de aula. Foi confirmado que o aluno lê, mas havia a necessidade de ampliar as suas “competências leitoras”.

Pensando na dimensão do leitor no processo de leitura e nas práticas pedagógicas, notamos mais uma vez que a leitura já não se apresentava nos meios educacionais como *prazer*, mas como uma proposta para desenvolver um *leitor competente*, ou seja, aquele que lê e entende o que está lendo.

Embora em muitos momentos a professora estivesse ligada aos conceitos tradicionais ou à prática de leitura por prazer, as idéias em busca de uma prática de leitura mais dinâmica e interativa se consolidavam, pois “[...] é *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto” (KLEIMAN, 2000, p. 24).

Nesse período também, a professora estava estudando autores que discutiam essas questões, o que contribuiu de forma mais efetiva para a emergência de novos paradigmas e também para colaboração nos trabalhos junto às Assistentes Técnico-pedagógicas (ATP).

Para Solé (1998), a escola deveria priorizar algumas estratégias de leitura como: compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura, ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para os conteúdos em questão, dirigir a atenção fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial (em função dos objetivos definidos), avaliar a consistência interna do conteúdo expresso pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o ‘sentido comum’, comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e auto-interrogação, e elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões.

Por outro lado, Kleiman considera que as estratégias de leitura são relevantes para o desenvolvimento das habilidades lingüísticas, porém, não são suficientes para realizar o ato de ler. Refere-se às estratégias no sentido de operações regulares para abordar um texto.

Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não-verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. (KLEIMAN, 2000p. 49)

Segundo a autora, duas características básicas que tornam um leitor competente e a atividade de leitura consciente e reflexiva são: “[...] primeiro, ele lê porque tem um objetivo em mente [...] segundo, compreende o que lê, o que seus olhos percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto *inteligível* quando não consegue compreender” (*Ibid*, p. 51).

Outro discurso que se destaca, nesse período, é da leitura como prática social, sobre a questão do “letramento”, presente nos meios educacionais. No entanto, poucos professores e professoras conseguem defini-lo. Procuramos apresentar de forma sucinta alguns autores que discutem essa questão.

De acordo com Soares (2004), o termo “letramento” é recente nos meios acadêmicos. A palavra ainda não pode ser encontrada nos dicionários. Foi utilizada pela primeira vez no livro de Kato (1986), depois por Tfouni (1988) e Kleiman (1995). Vem da palavra inglesa *literacy* que significa “a condição de ser letrado” (Soares, 2004, p. 35). O significado de letrado, nesse caso, é diferente do empregado na língua portuguesa, que significa versado em letras, erudito.

Literate é, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e *literacy* designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e freqüente da leitura e da escrita. (SOARES, 2004, p. 36)

Em português esse termo significa “[...] resultado da ação de se ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita.” (*Ibid*, p. 39). A leitura e a escrita não ficam apenas na decodificação ou na identificação de informações básicas do texto, mas são prolongadas e ampliadas com o conhecimento de mundo que o aluno tem. Por exemplo: uma criança que não

sabe ler ou escrever, mas ao pegar um livro e folheá-lo, fingindo o ato de ler, segundo Soares, está criança possui um grau de letramento.

O que preocupa, muitas vezes, é a forma como esse termo vem sendo empregado nas práticas escolares. Para Kleiman (2001), a escola é uma “das agências de letramento”. Além-se apenas com um modo de letramento, ou seja, com “[a] a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola” (KLEIMAN, 2001, p. 20).

Essa concepção aproxima-se do *modelo autônomo* de letramento, criticado por alguns pesquisadores. Segundo Street (*apud* KLEIMAN, 2001, p. 21) esse modelo “[...] pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido [...]”. Em contrapartida, esse modelo se opõe ao modelo ideológico,

[...] que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe esse modelo uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas. (KLEIMAN, 2001, p. 21)

Na busca de especificar melhor essa questão trazemos a visão de Tfouni (1995), sobre esse termo. Para ela, o letramento não se limita à aquisição da escrita por um indivíduo, mas está relacionado a aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita por uma determinada sociedade. Os estudos sobre essa questão,

[b]uscam investigar também as conseqüências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos. (TFOUNI, 1995, p. 21)

De acordo com Tfouni, Vygotski conceberia essa idéia de letramento como um processo histórico de transformação e diferenciação no uso dos instrumentos mediadores. “Representa também a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são os chamados ‘processos mentais superiores’, tais como raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas, etc.” (*Ibid.*, p. 21).

Ainda, segundo a autora, esse termo, num sentido mais amplo, está relacionado também às grandes descobertas e transformações históricas mais profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, etc.

Sua argumentação consiste em que não existe “grau zero” de letramento. “Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são ‘graus de letramento’, sem que com isso se pressuponha sua inexistência.” (*Ibid.*, p. 23).

Assim, os níveis de letramento tornam-se uma dificuldade para os especialistas e estudiosos do assunto, pois é uma habilidade que está intimamente relacionada à questão cultural dos indivíduos. Em seus estudos, Tfouni considera que o termo letramento não está relacionado apenas à questão de ser ou não ser alfabetizado.

Mais que isso: está na sofisticação das comunicações, dos modos de produção, das demandas cognitivas pelas quais passa uma sociedade como um todo quando se torna letrada, e que irão inevitavelmente influenciar aqueles que nela vivem, alfabetizados ou não. (*Ibid.*, p. 27)

Em vista do que acabamos de expor, Podemos perceber o quanto a questão do letramento se mostra complexa. Apesar de ser um termo presente nos discursos educacionais, nas práticas escolares, esse conceito e as diversas visões sobre o tema precisam ser aprofundados, mesmo porque não se restringe somente à leitura no contexto escolar como a professora e outros professores acreditavam.

Notamos como várias idéias, vários discursos perpassaram a prática da professora, como a idéia do “prazer do texto”, a da necessidade do trabalho com estratégias de leitura, o conceito de letramento, a noção de leitura como prática social... Muitos deles os professores, mesmo sem perceber, se “apropriam”, algumas vezes sem nenhum questionamento e com pouco conhecimento.

Vai se fazendo presente na prática da professora o desejo de trabalhar a leitura de forma mais dinâmica, com atividades em que o aluno possa expor suas idéias, seu conhecimento de mundo, uma leitura interativa e discursiva, uma leitura que tenha significado. Os conflitos da professora aumentam. É possível “ensinar” leitura na escola? Quais as condições do trabalho com a leitura? Como ser esse professor de leitura? Como analisar a própria prática?

CAPÍTULO II

OS CAMINHOS DE UMA PESQUISA

Neste capítulo, contamos onde e como a pesquisa se realizou, apresentamos os métodos e procedimentos utilizados, bem como o processo de redimensionamento do foco pesquisado.

Com relação à estrutura do texto, optamos desde o primeiro capítulo pela construção de um texto não linear, visando entrelaçar teoria e prática, à luz das abordagens teóricas que ancoram esta pesquisa.

2.1- Ponto de partida

Esta pesquisa teve início no ano de 2004, quando a professora recebeu a bolsa-mestrado do Governo do Estado de São Paulo e afastou-se da sala de aula para trabalhar na Oficina Pedagógica. Como comentado anteriormente, nesse período, teve oportunidade de, além de trabalhar com as Assistentes Técnico-Pedagógicas (ATP), realizar oficinas de leitura para turmas de quarta série na escola em que trabalhava, o que desencadeou algumas reflexões iniciais, porém ainda não estava definido o foco do trabalho. Nesse momento, a professora pensava em investigar as interações que se estabeleciam entre professor/aluno/texto.

Partindo da idéia de que a leitura poderia ser mais valorizada no contexto escolar e de que nesse espaço ela torna-se um instrumento de conhecimento, a professora buscou registrar em seu diário de campo as observações para possíveis análises. Nesse sentido, foi imprescindível a realização dessas oficinas para o trabalho de pesquisa, dando origem a diversos questionamentos, os quais são perceptíveis no desenvolvimento desse trabalho.

No ano de 2005, a professora retornou para a sala de aula e, nesse período, assumiu algumas aulas de leitura do projeto Hora da Leitura, oferecido pela Secretaria da Educação. A professora optou por continuar a pesquisa com a turma da 5.^a série E.

2.2- A escola onde a pesquisa foi realizada

A pesquisa foi realizada na escola em que a professora exerce o cargo de professora efetiva. Essa Unidade Escolar (UE) pertence à Rede Pública Estadual de Ensino e está situada na cidade de São José dos Campos (SP). É uma escola que sempre se preocupou em acompanhar as mudanças educacionais. Nas avaliações de leitura e matemática do SARESP 2005, a escola apresentou um percentual superior com relação às outras escolas da Diretoria de São José dos Campos.

É uma escola que vem procurando fazer uma reflexão clara e constante do seu papel, envolvendo a todos os que participam da ação educativa, valorizando a solidariedade, o trabalho em equipe, o respeito mútuo, sendo sensível à realidade do educando e buscando transformá-la. Por outro lado, embora a proposta desta unidade escolar esteja centrada na construção da formação de um cidadão crítico e criativo, capaz de exercer conscientemente sua cidadania, algumas vezes, a prática pedagógica e o trabalho do professor apresentam ainda problemas, seguindo um modelo tradicional, mantendo modos de fazer e relações um tanto quanto conservadores.

Mesmo assim, pode-se dizer que há prioridade pelo desenvolvimento de trabalho com projetos educacionais e busca de qualidade de ensino. Há uma participação ativa dos professores, os quais, majoritariamente, são efetivos, nos cursos oferecidos pela Secretaria da Educação (SEE).

Embora o grupo de professores se apresente dinâmico, com membros comprometidos e que participam das atividades coletivas (HTPC e reuniões pedagógicas), há uma parcela que resiste às mudanças; outros apresentam divergências de pensamento e há ainda alguns que não concretizam as atividades propostas no coletivo.

Esta Unidade Escolar atende a alunos desde a 1.^a série do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, compondo aproximadamente um total de mil e oitocentos alunos, distribuídos nos períodos da manhã, tarde e noite. Os alunos do Ensino Fundamental do Ciclo I e II, são, na maioria, estáveis, embora a escola receba alunos moradores de bairros mais afastados e migrantes de diversos estados brasileiros. Muitos alunos têm acesso aos meios de comunicação como TV, rádio, computador, etc. Cerca de 20% das crianças não possuem condições econômicas para aquisição de material escolar. Os alunos do Ensino Médio, em sua

maioria, residem em locais próximos à escola. As classes apresentam características bastante heterogêneas.

Em grande parte, os pais são bastante participativos, garantindo presença nas reuniões, bem como nas feiras, festas e exposições. Alguns se prontificam a acompanhar o cotidiano da escola e, por isso, são convidados a participar de algumas discussões pedagógicas. No final de cada ano letivo, lhes é solicitado que façam uma avaliação dos aspectos positivos e negativos da escola.

A escola tem, ainda, parceria com a comunidade local e as instituições que a representam, tais como Igrejas, INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais), Serviço Social da Indústria (SESI), dentre outros. Frequentemente, nesta unidade escolar, são realizadas palestras por grupos de prevenção às drogas, dentre outros temas. A escola conta ainda com o Projeto Escola da Família³ e o Projeto das Escolas Parceiras⁴.

Os principais fatores que levaram a professora a optar por esta escola foram: o apoio da direção, coordenação e dos professores (que sempre estiveram dispostos a colaborar, incentivando o processo de pesquisa), o acesso ao material didático utilizado na escola e, por último, a participação dos alunos nas oficinas de leitura.

2.3- Primeiro momento

No primeiro momento, a pesquisa desenvolveu-se com uma turma da 4.^a série A, do Ensino Fundamental, composta por trinta e oito alunos. Assim, a professora titular da classe (professora da turma), juntamente com esses alunos, dirigiam-se para a sala de informática da escola, local em que as oficinas de leitura eram realizadas, já que nesse período a escola não dispunha de uma biblioteca adequada para realização de tais atividades.

Nas primeiras oficinas, a professora pesquisadora, aqui já considerada como tal pelos alunos e pela professora da turma, levava para a sala alguns livros de literatura infanto-juvenil como *História que o povo conta*, *As memórias de Lobato*, *Era uma vez um conto*, *Uma história de futebol*, *De conto em conto*, *Palavras de um poeta*, dentre outros. Alguns desses livros

³ O Projeto Escola da Família consiste em oferecer à comunidade diversas atividades educativas e recreativas, aos sábados e domingos, no espaço escolar.

⁴ O Projeto das Escolas Parceiras consiste no trabalho pedagógico coletivo de três escolas públicas.

faziam parte do projeto *Literatura em minha casa*, oferecido para os alunos da Rede Pública, pelo governo do Estado de São Paulo. No início, os alunos escolhiam os livros livremente; muitos faziam opção pelo maior ou menor número de páginas, outros verificavam as ilustrações. A oficina de leitura compreendia o período de uma hora; a professora pedia para os alunos lerem por trinta minutos e depois relatarem o que haviam lido.

Em algumas oficinas, a professora marcava em um caderno o número de páginas que a criança havia lido e, na oficina seguinte, o aluno que esquecia a página procurava saber através das anotações realizadas pela professora. Os alunos sentavam-se em mesas separadas, em grupos de quatro a cinco componentes, pois esta era a disposição da sala de informática. Às vezes, alguns se sentavam em pequenos grupos num cantinho da sala. Muitos procuravam ler em dupla a mesma história.

Após a realização de mais ou menos dez oficinas, esse processo de leitura com hora marcada foi se desgastando, tanto a professora pesquisadora como as crianças já estavam impacientes com tal prática. Desse modo, buscando novas formas de atuar, os modos de trabalho com a leitura foram se transformando.

Algumas vezes, a professora procurava ler para a turma, buscando uma aula mais dinâmica. Lia textos variados, desde livros oferecidos pelo Governo do Estado da série *Literatura em minha casa*, como também outros que a professora considerava adequados, bem como gibis e revistas. Em outras oficinas, as crianças desenhavam o que entendiam da leitura, e o objetivo era que as crianças compreendessem o texto, relacionando-o com suas experiências de vida.

2.4- Segundo momento

A pesquisa teve prosseguimento no ano de 2005, porém, sob outro olhar, pois nesse ano a professora voltou para a sala de aula e assumiu, além de suas aulas de Língua Portuguesa, as aulas do Projeto Hora da Leitura, uma proposta da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que visa ampliar as práticas de leitura nas escolas da rede pública. Vinte escolas foram escolhidas para a realização desse projeto, dentre elas, a escola em que a professora

atuava. Caso o projeto fosse realizado com sucesso, a aula de leitura seria incluída no currículo escolar, o que veio a se concretizar no ano de 2006.

Também no ano de 2005, a preocupação do Governo com relação à leitura tornava-se visível, pois, em função disso, ofereceu aos professores cursos como *Ler e Viver* e orientações para o projeto *Hora da Leitura e Tecendo Leitura*.

De acordo com Lajolo (2002), o que é pertinente com relação à crise da leitura é que o professor deveria ter um olhar mais atento para essa questão. A autora faz uma crítica à leitura literária que aparece como forma de salvação para aqueles alunos que não conseguem ler ou escrever. Essas propostas vêm carregadas de outras intenções, por exemplo, dos editores, dos produtores de livros. Lajolo afirma que a solução não está apenas nas mãos do professor, pois a questão da leitura é um problema mais amplo, que envolve políticas educacionais e cultura familiar e grupal, aspectos que não serão discutidos neste momento, mas que servirão de alerta para outros pesquisadores que queiram empenhar-se no estudo da leitura na escola.

Nessa fase, então, a professora trabalhou com turmas de quinta série. A classe escolhida para o desenvolvimento da pesquisa era composta por 39 alunos. Alguns alunos do ano anterior estavam na sala pesquisada. Um dos aspectos que motivou a escolha desse grupo foi o fato de se tratar de alunos do final do Ciclo I e começo do Ciclo II, o que permitiria observar os resultados da ação pedagógica relacionados às duas séries.

As oficinas de leitura passaram a ser realizadas nas salas de aulas e, algumas vezes, na biblioteca, pois nesse ano, a biblioteca já havia sido reformada. As atividades propostas continuavam diferenciadas, pois a professora buscava trabalhar com livros de literatura, com pequenos textos narrativos, revistas, gibis e letras de músicas; em muitas ocasiões, nas oficinas, procurava reunir a turma num grande círculo para facilitar a discussão dos textos.

Além da observação constante e do registro no diário de campo, no início do ano letivo de 2005, a professora elaborou um questionário com o objetivo de diagnosticar o que as crianças pensavam sobre a leitura, e que tipo de leitura gostariam de realizar (Anexo 1). Dos 39 participantes, 33 responderam às questões, dentre os quais, 17 afirmaram que gostavam de ler, 14 disseram que gostavam pouco, e dois alunos responderam que não gostavam de ler.

As crianças que responderam que gostavam de ler eram as que apresentavam facilidade⁵ na comunicação escrita e oral, enquanto que as demais apresentavam alguma dificuldade. Com

⁵ Essa facilidade apontada no texto foi observada pela professora pesquisadora nas diversas situações em que os alunos participavam ativamente das atividades de leitura.

relação ao que gostariam de ler, das opções relacionadas, apresentaram-se em primeiro lugar poemas e contos, seguidos de gibis, revistas e letras de músicas, e na opção 'outros' apareceram livros de enigmas. Ao perguntar o porquê da leitura desses livros, alguns alunos responderam que a professora da quarta série havia trabalhado o projeto *Enigmas* na escola. Nenhum dos alunos optou pela leitura de jornais. Outro ponto interessante para análise é que as crianças que responderam que gostavam de ler também fizeram opção pela leitura de contos e poemas.

A leitura desses questionários contribuiu para que a professora tivesse uma visão do tipo de leitura que as crianças estavam acostumadas a realizar na escola e fora dela. Esse fato também motivou a professora continuar trabalhando com os diversos gêneros e tipos textuais, apresentando aos alunos letras de música, notícias, histórias em quadrinhos. Essas atividades diversificadas buscavam contemplar também a leitura oral, silenciosa, interativa, em dupla, discussões sobre os textos e registros no diário de leitura⁶.

Mediante esse questionário, a professora pôde perceber, mais uma vez, que a escola prioriza alguns tipos de leitura, e que essa leitura é aceita pelos alunos a qual, muitas vezes, é realizada na intenção de cumprir uma obrigação escolar, ou seja, institucional.

2.5- Princípios e procedimentos

Durante a realização das oficinas, nos dois momentos, e também como parte da pesquisa, tudo o que acontecia durante a realização das atividades de leitura era anotado pela professora em seu diário de campo, que passava então a adotar um olhar de pesquisadora. Ao final de cada oficina, a professora procurava registrar os pormenores do que acontecia nas aulas e fazia reflexões sobre o trabalho realizado. Algumas aulas foram filmadas e outras gravadas em áudio.

Vale lembrar mais uma vez que, no primeiro momento da pesquisa, a professora buscava observar e analisar as situações de interação entre o aluno/professor/texto. Nesse sentido, a professora tomou por base alguns princípios teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa do

⁶ O diário de leitura configura-se como uma atividade em que os alunos escrevem suas impressões sobre os textos trabalhados, que será explicada mais detalhadamente no capítulo seguinte.

tipo etnográfico, em que o pesquisador precisa ter claro qual o seu objeto de observação, o que e como observar.

Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p. 26)

Segundo André (2004), o termo “etnográfico” teve origem na antropologia e, ainda, segundo alguns autores, trata-se de uma tentativa de “descrição da cultura”. A etnografia contempla o campo de pesquisa em que os sujeitos estão inseridos na cultura pesquisada; o foco de interesse se volta para práticas, hábitos, linguagem e significados de um determinado grupo social; o etnógrafo procura compreender as diversas situações vivenciadas, buscando uma compreensão do grupo estudado.

Esse tipo de pesquisa vem sendo utilizado no campo da educação, com algumas modificações. A autora apresenta-nos algumas condições básicas para que a pesquisa seja caracterizada como qualitativa do tipo etnográfico: utilização de métodos como observação participante, entrevistas e análise de documentos; interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado: “[...] o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise de dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador” (ANDRÉ, 2004, p. 28). Além disso, a autora destaca: a “ênfase no processo”, não no resultado final; a “[...] preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca” (*Ibid*, p. 29). No trabalho de campo, o pesquisador deve estar mais próximo das diversas situações quotidianas. “Os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação natural, o que faz com que tal pesquisa seja também conhecida como naturalística ou naturalista” (*Ibid*, p. 29). Os aspectos observados pelo pesquisador, tais como situações, pessoas, ambientes, etc. “[...] são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais” (*Ibid*, p. 29). Ainda, a pesquisa etnográfica “[...] busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem” (*Ibid*, p. 30).

Também no decorrer desse processo, a professora acreditava que ter um olhar mais atento para as diversas situações de interação que se estabeleciam no desenvolvimento das ações dos sujeitos envolvidos nas oficinas de leitura seria relevante. Assim, passou a levar em conta os princípios da abordagem microgenética.

De acordo com Góes (2000), a base dessa abordagem repousa na atenção a particularidades das ações, interações e cenários, e na construção de dados em episódios interativos, tendo como centro o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação em estudo. Trata-se da continuação da elaboração iniciada por Vigotski, na investigação sobre o funcionamento cognitivo humano, na qual esta incluída uma análise minuciosa dos processos, desde sua origem social e as transformações operadas no curso dos eventos.

Em seu texto “Problemas de método”, Vigotski (2003) nos apresenta três princípios básicos para a análise, no campo da Psicologia: a) analisar o processo e não o objeto; b) explicação versus descrição; c) atentar para o problema do “comportamento fossilizado”, presente nos processos psicológicos automatizados e mecanizados. Dessa maneira, o autor recomenda que a análise procure determinar as relações dinâmico-causais, seja uma análise explicativa, que “[...] reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem do desenvolvimento de uma determinada estrutura.” (*Ibid*, p. 86). Tais princípios têm sido levados em consideração não apenas no campo da Psicologia, mas em outras áreas que assumam a abordagem histórico-cultural.

Essas abordagens teóricas contribuíram para que a professora refletisse sobre o processo da pesquisa. Nesse sentido, a partir das discussões com a orientadora e das primeiras análises (ou impressões) sobre os relatos que a professora-pesquisadora apresentava em seu diário de campo, o foco da pesquisa foi se redimensionando: das práticas de leitura em sala de aula para o processo de mudança do professor que trabalha com leitura. Dessa forma, a abordagem microgenética não fez parte do trabalho no sentido de se colocar como centro episódios interativos e analisá-los, mas pela preocupação com o processo, um dos princípios desta abordagem.

As impressões e reflexões sobre a prática da professora foram se tornando relevantes, a ponto de reconfigurar o próprio foco da pesquisa, já que suas angústias e questionamentos estavam no centro de seu interesse. Assim, pouco a pouco, surge a proposta de analisar a própria prática da professora nas oficinas de leitura, numa abordagem reflexiva, tomando por base os registros da professora pesquisadora em seu diário de campo.

No começo, a professora demonstrou resistência a tal proposta, pois, como iria conseguir analisar a própria prática, sendo ela ao mesmo tempo pesquisadora e sujeito de estudo?

Por diversas vezes, foi alertada por sua orientadora: “Você não está pensando como pesquisadora da própria prática”; “Está falando mais como a professora”; “Precisa se

distanciar”. Aqui é necessário lembrar o que afirma Larrosa, quando postula que “[...] na leitura e na escrita, o **eu** não deixa de se fazer, de se desfazer, de se refazer.” (LARROSA, 2004, p. 40, grifo nosso).

O conflito da professora foi grande, e um dos pontos de não estar escrevendo este texto em primeira pessoa consiste em uma forma de tomar distanciamento do objeto de investigação, como é recomendado a todo pesquisador, o que é particularmente difícil quando se trata de analisar a própria prática profissional. Vale citar aqui este aspecto, embora ele não tenha sido o único que contribuiu para que a professora pudesse ter um “olhar de estranhamento” sobre a sua prática, que será mais bem especificado no quarto capítulo.

No exame de qualificação, as contribuições foram de grande relevância e, mais uma vez, foi sugerido à mestrandia que fizesse, sim, a análise da própria prática. Desse modo, o foco do trabalho foi se consolidando cada vez mais para a análise dos relatos das oficinas de leitura, com o objetivo de observar “o professor em processo de mudança”, ou seja, verificar o processo de re-significação do agir pedagógico, os anseios e as contradições presentes quando o professor se dispõe a trabalhar com a leitura na escola. Assim, os relatos das oficinas passaram a ser a principal fonte de dados, tornando-se o *corpus* do trabalho.

Para a análise desses relatos nos embasamos na perspectiva da investigação narrativa. Segundo Connelly e Clandinin (1995), a investigação narrativa utiliza, cada vez mais, as experiências educativas como objeto de estudo. A razão principal da investigação narrativa consiste em que os seres humanos são desde sempre contadores de histórias. A narrativa investigativa é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo. Desse modo, toma um lugar importante como forma de caracterizar os fenômenos da experiência humana e, torna-se hoje um estudo apropriado para os muitos campos da ciências sociais.

En nuestro trabajo sobre el currículum, nosotros vemos las narrativas de los profesores como metáforas para las relaciones de enseñanza-aprendizaje. Entendiendonos a nosotros mismos y a nuestros alumnos desde un punto de vista educativo, necesitamos entender a las personas con una narrativa de las experiencias de vida. [...]. La narrativa esta situada en una matriz de investigación cualitativa puesto que esta basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación.⁷ (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 16).

⁷ Em nosso trabalho sobre o currículo (pedagógico), nós vemos as narrativas dos professores como metáforas para as relações de ensino-aprendizagem. Entendendo-nos a nós próprios e a nossos alunos, do ponto de vista educativo, precisamos entender às pessoas por meio da narrativa das experiências de vida. [...]. A narrativa está situada em uma matriz de investigação qualitativa, já que está embasada na experiência vivida e nas qualidades da vida e da educação. (T.N.)

Esses autores afirmam, ainda, que devemos entender o curso da investigação narrativa como um processo. “La tarea central es evidente cuando se comprende que la gente está viviendo sus historias con palabras mientras reflexionam sobre sus vivencias y se explicam a los demais” (*Ibid*, p. 22)⁸

Considerando, ainda, que pesquisar o processo de re-significação da própria prática é bastante complexo, tomamos também como estudo alguns aspectos da pesquisa-ação, que está voltada para os movimentos de cursos de formação de professores e educação continuada. É importante destacar que a pesquisa foi conduzindo a professora a mudanças em sua prática pedagógica.

Segundo Pereira (2001), os pensamentos de autores como Stenhouse e Elliot, educadores ingleses, contribuem para a propagação desse tipo de pesquisa.

É interessante conhecer o pensamento de Elliot pelo seu empenho em trazer, para a consideração dos formadores de professores (que ele chama de práticos), a dimensão da pesquisa-ação como meio de produzir conhecimento sobre os problemas vividos pelo profissional, com vista a atingir uma melhora da situação, de si mesmo e da coletividade. (PEREIRA, 2001, p. 154)

Embora a pesquisa-ação seja pouco empregada no Brasil, ela foi usada pela primeira vez por Kurt Lewin, nos primeiros anos da década de 1940. Os princípios desta pesquisa, segundo Lewin, citado por Pereira (2001), consistem no caráter participativo, o impulso democrático e a contribuição para a mudança social.

No campo da educação, adota-se esse tipo de pesquisa quando o pesquisador “[...] supõe buscar estratégias de mudança e transformação para melhorar a realidade concreta que se opera” (PEREIRA, 2001, p. 163).

Elliot apresenta duas dimensões da pesquisa-ação, isto é, a dimensão ética e a dimensão filosófica. “A reflexão ética, portanto, reveste-se de uma dimensão filosófica. Assim, a pesquisa-ação é uma reflexão ética que chama a atenção sobre a importância que têm os dados empíricos como fundamento de uma melhora reflexiva da prática” (ELLIOT, 1983,1993, *apud* PEREIRA, 2001, p. 165).

⁸ “A tarefa central é evidente quando se compreende que as pessoas estão vivendo suas histórias num contínuo contexto de experiências, e ao mesmo tempo, estão contando suas histórias e refletindo sobre suas vivências e se explicando para os demais.” (TN).

Também Dickel (2001), embasada nos estudos de autores como Zeichner, Connel, entre outros, reivindica para a escola pública um professor-pesquisador reflexivo, comprometido com o trabalho docente e com a educação. Um professor, cuja prática reflexiva o faça pensar nas dimensões sociais e políticas da educação.

A capacidade de investigar do professor depende de estratégias de auto-observação semelhante a um artista que, consciente do que faz, está sempre alerta para o seu próprio trabalho, o que lhe permite utilizar-se de si como instrumento de investigação (STENHOUSE, *apud* DICKEL, 2001, p. 57).

CAPÍTULO III

UMA (META) REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO COM PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA

Tentando mapear a trajetória da professora, suas indagações e sua prática nas aulas de leitura, optamos por analisar alguns dos seus relatos a fim de nortear essa discussão.

Lembramos que no início da pesquisa o foco estava voltado para as interações entre alunos, professora e o trabalho com os textos em sala de aula. No decorrer do processo, a pesquisadora foi sentindo a necessidade de especificar melhor a sua questão: a leitura? a interação em sala de aula em torno da leitura? as narrativas dos alunos sobre o processo de leitura? o trabalho pedagógico em torno da leitura?

O espaço em que esta questão foi se formulando eram as Oficinas de Leitura. Mas o que exatamente olhar nesse espaço? À medida que tentava buscar o que olhar, a professora começou a se angustiar com o que via, consigo mesma, com a sua prática...

Pensemos na metáfora da máquina fotográfica. Imaginemos o foco voltado para as práticas de leitura em sala de aula... Movimentos dos alunos. Livros, Carteiras. Silêncio. Conversas. Alunos lendo. Alunos não lendo. Histórias... A busca de uma imagem mais nítida para fechar o foco principal. No decorrer das atividades, esse foco redireciona-se, abrangendo a prática da professora.

O pensar sobre a prática, sobre como fazer melhor, de repente, tornou-se foco para a pesquisadora, enquanto a professora foi se tornando sujeito da pesquisa. Desse modo, o objetivo da pesquisa passou a ser mostrar o processo de mudança do professor na prática pedagógica com a leitura, os conflitos e a re-significação de sua prática.

Conforme explicitado no capítulo anterior, os relatos apresentados fazem parte do registro da professora em seu diário de campo. A cada oficina realizada, a professora registrava, às

vezes de forma sintetizada, às vezes, mais descritiva, o que ocorria nas aulas de leitura. Assim, esses relatos⁹ acabaram se tornando imprescindíveis para a concretização desta pesquisa.

3.1 Concepções de leitura – práticas equivocadas?

Relato 1 – 05 de março de 2004 – 4^a. série

No início, sentia a necessidade de incentivar e ampliar a leitura, que todos os alunos entendessem o que liam, mas muitas vezes me deparava com algumas dificuldades. A primeira delas foi encontrar um espaço adequado para a realização dessa atividade, pois a escola não dispunha de um local adequado para que as crianças lessem com tranquilidade. No entanto, improvisamos, levando os alunos para a sala de informática. Local em que muitas oficinas foram realizadas.

Nas primeiras oficinas, pedia aos alunos para escolher um livro. Eram livros variados do projeto “Literatura em minha casa”. Esses livros que o governo mandava para as escolas públicas apresentavam gêneros diversos como conto, poesia, teatro e novela. Deixava em cima de uma mesinha e as crianças escolhiam o livro. Em seguida pedia para que lessem a história, marcava um período de trinta minutos e depois conversávamos sobre a história. Tanto a professora da turma como eu ficávamos apreensivas com relação ao silêncio. Se as crianças conversavam, logo chamávamos a atenção. “Pois era aula de leitura” e o silêncio era necessário. Notava a impaciência das crianças, uma delas mais agitada, não conseguia ficar quieta no lugar. Paulo entrava embaixo das mesas e às vezes causava o maior tumulto na aula. Quando a aula terminava, as crianças pediam para eu marcar a página em que tinham parado a leitura.

Com esse processo de marcar as páginas pude perceber que algumas crianças eram leitoras, mas muitas não liam, outras ficavam com preguiça, outras liam por obrigação ou obediência ao que o professor tinha proposto; eram poucos os que realmente gostavam de ler. Também nessas atividades havia crianças que liam em voz alta e as demais reclamavam do barulho. Era, na verdade, uma turma de leitores heterogêneos. Uma das atividades propostas era que o aluno desenhasse o que gostou na leitura. Eles gostaram, pois era uma atividade lúdica. Depois apresentavam o desenho para o grupo.

⁹ Decidimos apresentar os relatos na íntegra. Os relatos selecionados não se apresentam em ordem cronológica. Os nomes dos alunos são fictícios.

Com o passar do tempo, a atividade de ler com hora marcada foi se desgastando, havia dias em que as turmas chegavam super agitadas e não conseguiam se concentrar. As crianças arrumavam desculpas para não ler.

Sabrina: Professora, posso parar? Minha vista está doendo...

Silêncio. Conversas. Risos. Compreensão. Ordem. Disciplina. Indisciplina. Prazer. Desprazer. Cobrança. Liberdade. Olhares atentos. Desafiadores. Crianças que falam... que lêem... que não lêem...

Essas situações presentes nas oficinas de leitura nos levam a questionar sobre as práticas pedagógicas. Existe prática adequada para “ensinar” leitura? Podemos falar em erros e acertos?

Na análise do relato da professora, tentaremos refletir sobre as concepções de leitura que perpassam sua prática. Para isso, destacaremos alguns trechos, como os seguintes:

No início, sentia a necessidade de incentivar e ampliar a leitura, que todos os alunos entendessem o que liam...

Era, na verdade, uma turma de leitores heterogêneos.

Se voltarmos o nosso olhar para a história da professora, no capítulo 1, podemos compreender que sua prática, na época em que escreveu o relato, ainda estava marcada por concepções tradicionais de ensino e leitura, embora esta já acreditasse numa concepção mais interativa do trabalho em sala de aula. Notamos sua preocupação em incentivar e ampliar a leitura de seus alunos. O lugar em que se encontra como professora a faz acreditar que a responsabilidade da leitura está em suas mãos.

O que dizer da professora pretender “que todos os alunos entendessem o que liam”? É possível haver um entendimento do texto por toda a turma?

Apesar de não estar explicitada, nesse momento, a concepção da professora era a de que o texto deveria ser entendido por todos, era nisso que ela acreditava, tanto que em outro momento escreve: “*Era na verdade, uma turma de leitores heterogêneos.*” Esse trecho demonstra uma tentativa da professora de confirmar para si mesma que não havia uma homogeneidade com relação à leitura, como ela pretendia. O dizer “Era na verdade [...]” pressupõe que, nesse momento, a professora ainda acreditava na possibilidade da

homogeneidade. O conceito de heterogeneidade parecia distante de sua prática. A professora parecia acreditar que todos os alunos entenderiam o texto da mesma forma. No momento da análise do relato, ela passa a ter um novo olhar e percebe que não há homogeneidade quanto ao tipo de leitores e as práticas de leitura são múltiplas.

Desse modo, percebemos que a professora apresentava uma visão idealista com relação à leitura, como se fosse possível às crianças lerem e entenderem o texto da mesma forma. Visão que acaba sendo um desejo e uma crença da maioria dos professores ao trabalharem com a leitura. E mesmo dos professores de outras áreas, quando querem que os alunos entendam da mesma forma os textos (do livro didático, enunciados de problemas, etc.).

Essa visão de leitura deixa entrever uma concepção de linguagem baseada na estrutura - emissor, receptor, código, mensagem. Prática comum e, principalmente por parte dos professores de língua portuguesa, consciente. No primeiro capítulo de alguns livros didáticos da primeira série do Ensino Médio, há esse conteúdo sobre a estrutura da língua. Esse modelo seguido por muitos professores baseia-se em teorias estruturalistas, inspiradas na lingüística saussuriana, na teoria da comunicação, etc.

Geraldi (1995) aponta de forma sintetizada três concepções de linguagem que correspondem às correntes dos estudos lingüísticos. De acordo com a primeira, a linguagem é expressão do pensamento; a segunda considera que a linguagem é instrumento de comunicação; e, por fim, a linguagem é uma forma de interação, segundo a terceira concepção.

Os trechos destacados do relato nos fazem pensar que a professora assume a segunda concepção, isto é, como se a mensagem fosse algo pronto e acabado e que todos a entendessem da mesma forma. Uma visão tradicional, ligada à teoria da comunicação. De acordo com Geraldi, essa concepção vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma mensagem. Essa concepção também se apresenta na maioria dos livros didáticos.

Podemos dizer ainda que essa visão adotada pela professora não valoriza o contexto social e histórico de cada criança. Para Freire (1988), é importante que a leitura valorize o conhecimento de mundo que o educando possui. A leitura da palavra se antecipa na leitura de mundo; assim compreender um texto implica perceber as relações entre o texto e o contexto em que foi produzido.

Mais do que o contexto de cada sujeito, há o contexto da produção do texto e da circulação e interpretação. Considerando as idéias de Barros (1999), é nesse sentido que os

estudos de Bakhtin vão além das teorias estruturalistas. Para o autor, o sentido do texto e a significação da palavra dependem da relação entre os sujeitos, entre os discursos, entre os textos. O que se diz vai ser interpretado de acordo com o contexto social e histórico no qual a pessoa está inserida, no qual a palavra é dita, lida...

Para Bakhtin, a língua é constituída pela *interação verbal*, através da enunciação ou dos enunciados dos sujeitos.

[A] língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (BAKHTIN, 1992, p. 108)

Dessa forma, percebemos que a professora, nesse momento, não leva em consideração o conhecimento de mundo do aluno, a linguagem como forma de interação, o discurso produzido *na tensão*: “[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana” (GERALDI, 1995, p. 41).

Outros trechos que nos dizem das concepções de leitura que marcam a prática da professora são os seguintes:

*[...] marcava um período de trinta minutos [...]
Quando a aula terminava, as crianças pediam para eu marcar a página em que tinham parado a leitura.*

A professora parecia acreditar que o tempo marcado poderia garantir a leitura, fazer os seus alunos lerem com mais atenção e, de acordo com o número de páginas lidas, poderia verificar depois se o aluno *era ou não* “leitor”. Será que essas práticas contribuía para que os alunos *fossem* leitores?

O que podemos perceber nos trechos é uma visão quantitativa de leitura. O *bom leitor* é aquele que lê muitas páginas?

Vale ressaltar que a questão da leitura quantitativa é relativamente recente. A visão de que o bom leitor é aquele que lê muito nem sempre foi tida como a melhor. Por muitos séculos se valorizava a leitura intensiva – ler pouco e meditar muito. No entanto, esse tipo de leitura foi

considerado prejudicial para a saúde. Em seus estudos, Abreu traz comentários de um médico Tissot (1775) que, elenca alguns problemas que esse tipo de leitura pode causar como: cansaço da vista, esgotamento nervoso, dificuldades digestivas, atordoamento, dentre outros. “A solução para tantos problemas era *ler pouco* e fazer exercícios” (ABREU, 2002, p. 11).

O que se acredita hoje ser uma boa leitura, como ler silenciosamente, ler muito e diferenciados textos, são idéias historicamente constituídas. De acordo com Abreu, no final do século XX, a idéia de que a leitura pode tornar as pessoas mais *cultas* e críticas, fez com que cada vez mais se propagasse a importância de ler. Nesse sentido a leitura é vista como algo positivo. “Criam-se programas para divulgação do ‘hábito de ler’, fundam-se clubes de livro, associações de fomento à leitura, elaboram-se propostas pedagógicas para aproximar os alunos dos livros” (ABREU, 1999, p. 10).

Assim, notamos que a preocupação da professora com relação à quantidade de leitura faz parte de uma prática estabelecida, na qual ela acredita que quanto mais se lê mais se oportuniza o aluno a se tornar um “bom leitor”. A grande questão consiste na forma como essa leitura é trabalhada na escola, visando apenas a quantidade e não a qualidade. “A leitura não é uma prática neutra. Ela é campo de disputa, é espaço de poder” (*Ibid.*, p. 15).

Concordamos com Freire (1988), quando faz um alerta para professores que solicitam uma quantidade de livros a seus alunos e não priorizam a qualidade dessa leitura. Para o autor, algumas práticas de leitura oferecidas pelo professor não contribuem para uma leitura em que o conhecimento de mundo do aluno seja ativado. Muitas vezes, o professor está preocupado em dar conta do conteúdo proposto.

Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes ‘leiam’, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. (FREIRE, 1988, p. 17)

Considerando ainda, as idéias de Freire (1988), é importante que os alunos sejam sujeitos desse aprendizado, a partir do seu contexto histórico e social. O autor afirma que o processo de “[...] uma compreensão crítica do ato de ler, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência de Mundo” (*Ibid.*, p.11).

O ato de ler precisa estar relacionado com a leitura de mundo e a leitura da palavra. Esse processo da “palavramundo”, sempre esteve presente na vida de Freire. Primeiro, porque foi alfabetizado por seus pais. “Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não com palavras do mundo maior de meus pais” (*Ibid.*, p. 15) . Segundo, porque, ao ingressar na escola, também sua professora ensinava-lhe a “palavramundo”, isto é, um conteúdo que não estava dissociado de seu conhecimento de mundo. Terceiro ponto, na adolescência, o autor relembra os tempos em que os textos estudados aguçavam a sua percepção crítica, das lições de leitura não no sentido tradicional, mas de forma a instigar o aluno na sua inquieta procura.

Os fatos narrados acima contribuíram para a vida profissional do autor, pois em muitas de suas aulas buscava instigar seus alunos para uma leitura mais crítica, dinâmica e significativa, uma prática diferenciada das propostas tradicionais.

Alguns anos depois, como professor também de português, nos meus vinte anos, vivi intensamente a importância do ato de ler e de escrever, no fundo indicotomizáveis, com alunos das primeiras séries do então chamado curso ginásial. A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, o sinclitismo pronominal, nada disso era reduzido por mim a tabletes de conhecimentos que deveriam ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a serem desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse. Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. (*Ibid.*, p. 16-17)

Também Geraldi e Fonseca (2001) e Silva (2001), como vimos no primeiro capítulo, em alguns de seus estudos, posicionam-se contra esse tipo de leitura, apenas quantitativa. Prática que, na maioria das vezes, não contribui para que o aluno se interesse pelo ato de ler.

Outro ponto que nos chama a atenção nesse relato é que uma das práticas da professora era a de marcar a página em que o aluno havia parado a leitura. Isso ocorria no final de cada oficina. Depois, as próprias crianças começaram a pedir para a professora marcar; já não era uma postura da professora e sim dos alunos. Alguns competiam entre si para ver quem lia mais páginas. Caio era um dos alunos muito elogiado pelas professoras, pois era considerado “leitor”. Isto é, lia muitas páginas em cada oficina.

Nesse sentido, vamos percebendo como a criança incorpora os modos de fazer que são aprendidos na relação social. Como vão incorporando normas e formando a sua concepção de

leitura. As crianças começam a acreditar que ser leitor é ler uma grande quantidade de páginas. Assim, procuravam demonstrar para a professora que *eram leitoras*. Nesse caso, podemos notar como o meio histórico-sócio-cultural constitui atitudes e comportamentos. De acordo com Vigotski, citado por Smolka (2000), “[...] não é o que o indivíduo é, *a priori*, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se” (p. 30).

É nas relações significativas com o outro que se dá a apropriação do conhecimento. No caso dessas crianças, notamos que os modos de leitura foram sendo incorporados ao longo de sua trajetória escolar, pela participação em práticas, pelo contato com o que eram considerados modelos *corretos* de leitura.

[A] apropriação não é tanto uma questão de posse, de propriedade, ou mesmo de domínio, individualmente alcançados, mas é essencialmente uma questão de pertencer e participar nas práticas sociais. Nessas práticas, o sujeito – ele próprio um signo, interpretado e interpretante em relação ao outro – não existe antes ou independente do outro, do signo, mas se faz, se constitui nas relações significativas. (SMOLKA, 2000, p. 37)

Segundo Vigotski, em cuja perspectiva esse trabalho se ancora para pensar o conceito de interação, somos seres de relações. O desenvolvimento humano se dá, nessa perspectiva, a partir das relações que se estabelecem na/pela linguagem em processos denominados pelo autor de “mediação” (pelo instrumento, pelo signo, pelo outro) e “internalização”, em que ocorrem as transformações, primeiro no nível social, depois no nível individual.

Toda psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou aquela criança as funções superiores? Antes era pressuposto: a função existe no indivíduo em forma pronta, semi-pronta, ou embrionária - no coletivo ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa, eleva-se, enriquece-se, freia-se, oprime-se, etc. Agora: função primeiro constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças, - depois constitui-se como função psicológica da personalidade. (VIGOTSKI, 2000, p. 29)

No trecho abaixo, destacamos outros aspectos que consideramos relevantes, nesse primeiro relato.

Com esse processo de marcar as páginas pude perceber que algumas crianças eram leitoras, mas muitas não liam, outras ficavam com preguiça, outras liam por obrigação ou obediência ao que o professor tinha proposto; eram poucos os que realmente gostavam de ler.

Um dos aspectos observados nesse trecho é que a professora parecia acreditar que essa prática de marcar páginas contribuía para saber se o aluno era ou não leitor. Mais uma vez, levantamos o seguinte questionamento: é possível avaliar se os alunos *são leitores ou não* pela quantidade de livros lidos nas oficinas, ou pelo número de páginas que liam em cada aula?

Outra expectativa da professora era que o aluno sentisse prazer ao ler o texto. Mas como isso poderia ocorrer? Será que há prazer em uma leitura realizada por obrigação ou por obediência?

A professora escreve: “*eram poucos os que realmente gostavam de ler*”. Gostavam de ler o quê? A leitura apresentada pela escola? Será que somente essa leitura é parâmetro para a professora definir o gosto pela leitura?

Lendo esse trecho do relato com atenção, notamos que não se valorizam outros tipos de leitura que ocorrem fora do contexto escolar. Será que os alunos só lêem na escola?

Concordamos com Smolka (1985), quando diz que o ingresso da criança na escola, muitas vezes, causa uma ruptura. “Ruptura que se baseia nas crenças e concepções ingênuas de que a criança chega à escola ‘vazia’ de conhecimentos, de que ela não sabe falar, de que ela não tem nada de importante a dizer e a relatar” (p. 49). Também para Freire os educandos não estão “vazios” de conhecimento ao ingressarem na vida escolar. Alguns professores acabam valorizando apenas os conhecimentos científicos e deixam de perceber o conhecimento de mundo.

Como vimos no primeiro capítulo, a questão do letramento já fazia parte dos discursos pedagógicos, nesse período. Porém, podemos perceber que, na maioria das vezes, a escola não valoriza a questão da leitura como prática social. Notamos que a professora não se interessa, nesse momento, em saber se as crianças realizam outros tipos de leitura fora do contexto escolar. Parece que somente a sua proposta é a ideal.

Mesmo as crianças que a professora dizia que “[...] *não liam, [...] ficavam com preguiça* [...]”, talvez estivessem demonstrando o não interesse pela leitura escolarizada. Isso não

significa que *não eram* leitoras. Essas crianças poderiam ler outros tipos de textos fora do contexto escolar.

No momento da realização dessa oficina, a professora não leva em consideração os aspectos contextuais em que as crianças estão inseridas. Para Tfouni (2004), letramento é um processo mais amplo que alfabetização “[...] é um *processo*, cuja natureza é *sócio-histórica*” (p. 31).

Podemos observar ainda que muito da prática da professora está relacionado aos “modelos de leitura” inseridos no campo educacional. Ou seja, há modos valorizados de se ler. E há também a idéia muito difundida nos meios educacionais de que o aluno de hoje não lê ou é um *não leitor*.

Considerando os estudos de Abreu (2001), a leitura apresentada pela escola tem influência dos países europeus e acaba reforçando a idéia de que nosso povo não é leitor.

É em cenas semelhantes às européias que se pensa, quando se discutem as práticas de leitura a serem promovidas no Brasil contemporâneo. Uma vez que elas parecem pouco freqüentes – ou menos freqüentes do que se gostaria – mantém-se o discurso da ausência de leitura, como parte central da idéia de uma carência cultural brasileira. (ABREU, 2001, p. 148)

A autora apresenta críticas às campanhas governamentais de incentivo à leitura, que acabam reforçando a idéia de que nosso povo não é leitor. Não se valorizam outros tipos de leitura realizados pelas pessoas. “A leitura mítica nos cega para as práticas de leitura cotidianas [...] (*Ibid.*, p. 152)”.

É desse modo que, com freqüência, se ouve nos discursos pedagógicos que há um desinteresse dos alunos pela leitura. As práticas de leitura acabam legitimando apenas algumas formas de ler. “Prisioneiros da idéia de que uma *certa* leitura de *certos* objetos é a única e legítima, mantemos nossa ignorância sobre as práticas de leitura efetivamente realizadas” (*Ibid.*, p. 154). É nesse sentido que, segundo Abreu, as campanhas acabam reforçando o preconceito da leitura e espalhando a idéia de que a leitura é algo para poucos e bons.

E, muitas vezes, as práticas de leitura em nossas escolas acabam reforçando também apenas algumas maneiras de ler como corretas e adequadas.

Desse modo, vemos no trecho abaixo como algumas crianças passam a demonstrar resistência à proposta de leitura apresentada pela professora.

*As crianças arrumavam desculpas para não ler.
Sabrina: Professora, posso parar? Minha vista está doendo...*

Algumas crianças davam desculpas, outras começavam a brincar na aula, ficavam impacientes, saindo do lugar.

A leitura proposta em nossas escolas, de acordo com Soares (2003), está escolarizada; primeiro, porque há uma apropriação pela escola da literatura infantil e juvenil; segundo, porque esse tipo de leitura é produzida para um público escolar. Assim, a escolarização é inevitável. “Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar ‘saber escolar’, se escolarize...” (SOARES, 2003, p. 21).

A crítica da autora está centrada na escolarização errônea e inadequada que essa literatura é ensinada nas escolas, que muitas vezes “[...] se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (*Ibid.*, p. 22).

Muitas vezes, a resistência que é tida pelos professores de forma genérica é, de fato, uma resistência à forma como a leitura é escolarizada.

Discutiremos, no trecho abaixo, outros aspectos significativos sobre as concepções de leitura que perpassam a prática da professora.

Tanto a professora da turma como eu ficávamos apreensivas com relação ao silêncio. Se as crianças conversavam, logo chamávamos a atenção. “Pois, era aula de leitura” e o silêncio era necessário.

Nas oficinas de leitura de 2004, conforme comentamos no capítulo anterior, havia duas professoras com a turma: a professora da turma e a professora da oficina (e pesquisadora).

Notamos, neste trecho, que a concepção de leitura silenciosa perpassa a prática de ambas. De muitas professoras e professores? Acreditavam que a compreensão da leitura seria facilitada com o silêncio. A criança, ao ler em silêncio, está prestando atenção ao que lê? Será

que esse silêncio imposto pelo professor não causava medo, ou uma leitura por obrigação, ou resistência? É adequado exigir uma leitura silenciosa para alunos de quarta e quinta série?

Dessa forma, a questão do ler em silêncio torna-se complexa e pode ser analisada sob diversos pontos de vista. Um deles é a questão histórica da leitura silenciosa.

Embora esse tipo de leitura se apresente na maioria das práticas dos professores como natural, quando voltamos o olhar para a história da leitura percebemos que certas práticas estão ancoradas em visões ou concepções de leituras constituídas social e historicamente.

Para Barthes e Compagnon (1987), a palavra 'leitura' não pode ser definida como um conceito ou método, mas sim como um 'conjunto de práticas difusas'. Os autores apontam que "[h]istórica e socialmente, ler estava e continua a estar envolvido num conjunto de práticas codificadas [...]" (BARTHES; COMPAGNON, 1987, p.184).

Essa situação nos leva a pensar nas questões estabelecidas por Chartier, sobre as diversas maneiras de ler em uma sociedade ou em determinadas épocas "Uma história da leitura não deve limitar-se apenas à genealogia da maneira contemporânea de ler em silêncio e com os olhos" (CHARTIER, 2002, p. 8). Em seus estudos, a preocupação está voltada para as diferenças e as singularidades das formas de ler. "É preciso observar, também, que a leitura é sempre uma prática encarnada por gestos, espaços e hábitos" (*Ibid.*, p. 6).

Considerando a perspectiva histórica da leitura, de acordo com Parkes (2002), na Antigüidade, dava-se ênfase ao discurso oral, enquanto que na Alta Idade Média, essa prática sobreviveu apenas na liturgia. Assim, com relação à leitura silenciosa surge maior interesse no século VI, muito freqüente como prática de meditação. "Nas *Regras de São Bento*, encontraram-se referências a leituras individuais e à necessidade de ler para si mesmo, de uma leitura muda de modo a não incomodar os outros" (PARKES, 2002, p. 105). Isidoro de Sevilha, apesar de prescrever as regras para a leitura oral litúrgica, preferia a leitura silenciosa, o que para ele facilitava uma melhor compreensão do texto.

Em seu livro *A história da leitura*, no capítulo *Leitores silenciosos*, Manguel (2003) descreve a cena em que Santo Agostinho se admira ao ver Santo Ambrósio fazendo leitura silenciosa. Segundo o autor, é o primeiro caso de leitura silenciosa registrado na literatura ocidental. Santo Ambrósio era um exímio leitor. Santo Agostinho o considerava merecedor de todo respeito.

Quando ele lia, seus olhos perscrutavam a página e seu coração buscava o sentido, mas sua voz ficava em silêncio e sua língua quieta. Qualquer um podia aproximar-se dele livremente, e em geral os convidados não eram anunciados; assim, com frequência, quando chegávamos para visitá-lo nós o encontrávamos lendo em silêncio, pois jamais lia em voz alta. (SANTO AGOSTINHO apud MANGUEL, 2003, p. 58)

Ainda numa visão histórica da leitura, para Svenbro (2002), a língua grega apresenta muitos verbos, que definem a palavra 'ler', desde 500 a. C. Cada um deles pode especificar a forma de leitura de cada civilização, indicando como foram se estabelecendo os modos de ler.

O autor apresenta três traços característicos da leitura na Grécia: primeiro, “[...] é o caráter instrumental do leitor ou da voz leitora, observado na análise de *némeim* e de suas formas compostas” (Svenbro, 2002, p. 48); segundo, o caráter incompleto da escrita, que acredita precisar de sonorização, representado pelo verbo *epilégesthai*; e, por último, os destinatários da escrita não são leitores, são ouvintes. “Os ‘ouvintes’ do texto, *akroúontes* ou *akroataí*, não são seus leitores, como o sustentam nossos dicionários” (*Ibid.*, p. 48).

Em seus estudos, Svenbro atém-se à segunda característica, de que a escrita é incompleta e precisa de sonorização. Ele refere-se à leitura na Grécia, cuja escrita era *scriptio continua*, o que “[...] torna a vocalização praticamente inevitável” (*Ibid.*, p. 48-49). Desse modo, o texto passa a ser uma série de escrita e de trama vocal.

Em tal concepção, que acredito ser fiel à experiência antiga de ler, o texto não seria então um objeto estático, mas o nome da relação dinâmica entre escrito e voz, entre o escritor e o leitor. O texto se tornaria, assim, a realização sonora do escrito, o qual não poderia ser distribuído ou dito sem a voz do leitor. (SVENBRO, 2002, p. 49)

Nesse contexto, a escrita alfabética tinha por finalidade a produção do som. Surgem então, os seguintes questionamentos: “[...] por que teriam tido a idéia de ler em silêncio? Por que teriam lido de modo silencioso em uma cultura que faz do silêncio o sinônimo de esquecimento?” (*Ibid.*, p. 53).

Dessa forma, o autor busca entender a leitura silenciosa. Faz referência, no século V a. C., a uma peça teatral do Críton de Platão, em que Sócrates dispensa a voz. “O pensamento de Sócrates se produz em silêncio [...] Sócrates ouve apenas essa voz interior que lhe diz o que não deve fazer” (*Ibid.*, p. 54). A voz da consciência.

Na verdade, trata-se de um mesmo e único movimento de interiorização durante o século V, que é também o século que nos fornece os primeiros testemunhos diretos sobre a leitura silenciosa, isto é, sobre a interiorização da voz do leitor, daí em diante capaz de 'ler com a mente'. (*Ibid.*, p. 54)

Bernard Knox, citado por Sevenbro, mostra em seus artigos que a leitura silenciosa era uma prática realizada apenas por alguns gregos. Para tal, cita dois textos do século V a.C. Uma passagem de Hipólito e uma Passagem dos Cavaleiros de Aristófanes que data de 424.

A cena dos Cavaleiros é particularmente instrutiva, pelo menos à primeira vista, pois ela indica que a prática da leitura silenciosa não é conhecida de todos em 424 [...] É uma prática reservada a um grupo limitado de leitores e sem dúvida desconhecida de um bom número de gregos, sobretudo, pode-se pensar, daqueles analfabetos que não conhecem a escrita senão do "exterior". (BERNARD KNOX, apud, SEVENBRO, 2002, p. 55)

Desse modo, podemos perceber o quanto é complexo o estabelecimento de práticas que, como a leitura silenciosa, vêm se "perpetuando" durante os séculos. De acordo com Parkes,

[e]m nenhum outro campo, a história se repete tanto como no caso da evolução da leitura, visto que cada nova geração de leitores tem de passar pelos mesmos estágios de aprendizagem e de experiência do processo como seus predecessores. No entanto, algumas gerações produzem leitores com novas necessidades e novas exigências, as quais estimulam a invenção de novas técnicas. (PARKES, 2002, p. 116)

Por outro lado, retomando o trecho comentado, poderíamos problematizar a leitura silenciosa sob outro ponto de vista: o da disciplina na instituição escolar.

A preocupação da professora ao dizer **"Tanto a professora da turma como eu ficávamos apreensivas com relação ao silêncio"** tinha provavelmente relação com a necessidade de manter a sala quieta, de forma que parecesse realmente uma aula de leitura (para a diretora, a coordenadora, os outros professores). Havia uma preocupação em manter a ordem e a disciplina. A professora reforça **"Pois, era aula de leitura"**. Está implícito que nas aulas de leitura não se pode falar. Não há preocupação se os alunos interagem em trono da leitura do texto (ou não), mas sim uma preocupação com o barulho. "Se as crianças conversavam, logo chamávamos a atenção".

Podemos perceber que as próprias crianças, como na questão relacionada à quantidade de leitura, iam internalizando modos de ler e agir, a ponto de reclamarem do barulho e exigir silêncio pela leitura. “Também nessas atividades havia crianças que liam em voz alta e as demais reclamavam do barulho.”

Para Nogueira (2003), a postura de ler em silêncio e com concentração leva a pensar na aprendizagem de maneira isolada e individual, não valoriza o contexto histórico e a interação presente nas relações em sala de aula. Não se prioriza, desse modo, a leitura como processo discursivo e dialógico.

Notamos ainda que a própria instituição escolar impõe (também ao professor) posturas de silenciamento. O professor tenta controlar o comportamento e acredita com isso estar controlando o aprendizado.

Mais uma vez, o lugar que a professora ocupa como “professora de leitura”, a faz assumir um papel em que o “silêncio é fundamental”. A aula deveria ser harmoniosa, sem conflitos.

Podemos perceber que nesse processo de atuação da professora, cria-se uma série de “ilusões”: o silêncio absoluto, a busca de local adequado, a responsabilidade da professora em “ensinar” a leitura.

De acordo com Pêcheux, citado por Smolka (2003), em todo processo discursivo, há um jogo de ‘formações imaginárias’, relações de lugares e antecipações. A prática da professora está carregada de discursos que perpassam o seu contexto histórico e social, como vimos no primeiro capítulo. Desse modo, notamos que o discurso disciplinador e autoritário se manifesta nos diversos campos da instituição escolar, também nas práticas assumidas pelos professores.

Nogueira (2001), em sua tese de doutorado, baseando-se em autores como Elias e Foucault, discute como muito das práticas e modos cotidianos de agir está relacionado às configurações sociais e históricas dos sujeitos.

As práticas discursivas históricas que circunscrevem os modos de ser e agir, delimitam e prevêm condições para constituir-se como sujeitos de determinados enunciados, conforme as expectativas normativas. Elas também marcam as posições sociais e institucionais, definem e *capturam* os sujeitos das/nas relações *pedagogizadas*: alunos, professores, diretores, pais, etc. Neste sentido, um certo modo de ser do sujeito está vinculado à instituição escolar, embora não seja exclusivo do funcionamento escolar. (NOGUEIRA, 2001, p. 118-119)

Podemos considerar que nossas instituições estão impregnadas de práticas silenciadoras. Ao mesmo tempo, como ensinar a ler e a escrever em salas tão numerosas? Smolka comenta que “[...] em salas desnudas e superpopulosas, a imposição do silêncio, da imobilidade, da esterelidade e da estagnação acaba sendo uma ‘opção’ a que o professor recorre para sobreviver, contidamente e disciplinadamente...” (SMOLKA, 2003, p. 17).

Pensando nas idéias a respeito da leitura que conseguimos perceber no relato da professora e que historicamente marcam as práticas de professores, pensamos também na diversidade de perspectivas que têm influenciado a prática pedagógica. Dentre elas, a abordagem cognitivista de leitura.

De acordo com Kato (1986), a atividade da leitura e da escrita não pode ser caracterizada como um processo único e invariável. Ao tentar responder a questão “O que fazemos quando lemos?”, chega à conclusão de que cada leitor utiliza processos diversificados de leitura.

Pensando em seu processo pessoal de leitura e considerando-se uma leitora madura, Kato percebe que também utiliza uma multiplicidade de estratégias ao ler. “Cada um dos processos propostos na literatura me parece descrever alguma coisa que faço ou fiz algumas vezes em minha atividade como leitora” (KATO, 1986, p. 60). Segundo ela, o desenvolvimento dos processos de leitura depende do grau de maturidade do leitor, do objetivo de leitura, do grau de conhecimento prévio do assunto tratado.

O leitor maduro, a nosso ver, vem adquirindo os processos cumulativamente, e o uso de cada um deles é uma função de vários fatores condicionantes, tais como sua maturidade, a complexidade do texto, o gênero, seu estilo individual etc. (*Ibid.*, p. 77)

Concordamos que o processo de leitura abrange algumas estratégias apresentadas por Kato, porém percebemos que o fator do contexto histórico e social não é contemplado pela autora, mas se privilegia a atividade cognitiva do leitor. Desse modo, trazemos alguns autores que apontam a relevância do contexto sócio-histórico-social no processo de leitura.

Durante os estudos realizados pela professora, no curso de mestrado, a aproximação de autores relacionados à questão da leitura e tomando por base autores da perspectiva histórico-cultural, como Vigotski, Smolka, Góes e também Bakhtin, quanto à noção de enunciação, bem

como teóricos da vertente francesa da análise do discurso, que consideram que a leitura não pode ser separada do contexto de produção do ato de ler e do contexto social e histórico de sua realização, a professora-pesquisadora percebe a relevância de se trabalhar com práticas de leitura, considerando a sua dimensão interativa e discursiva.

Assim, tornam-se relevantes os estudos de Smolka, para quem a atividade de leitura não é apenas uma maneira de proceder ou um conjunto de habilidades e atividades frente ao texto. A leitura é vista como uma forma de linguagem, cuja dinâmica está nas interações humanas, uma leitura dialógica que também se concretiza nas relações sociais: “[...] leitura como mediação, como memória e prática social” (SMOLKA, 1995, p. 2).

A leitura proporciona à criança oportunidades de diálogo; através da linguagem, desenvolvem-se e criam-se possibilidades de elaboração do pensamento. (SMOLKA, 1995). É pensando dessa perspectiva que vamos analisar os relatos das oficinas que seguem.

3.2- Em busca de práticas interativas de leitura

Relato 2 - 07 de junho de 2004 – 4^a. Série

Aos poucos, fui percebendo que essa prática de leitura não contribuía para o desenvolvimento do processo interativo de leitura. Assim, decidi nas aulas seguintes ler para a turma. Um dos textos lidos foi “O Barquinho de Papel”. Ao ler a história, fui levantando questões de predição, a cada página os alunos ficavam mais curiosos. Houve nessa atividade uma interação do grupo, pois eles respondiam às questões; aliás, a maioria levantava o braço querendo falar. No final dessa atividade, algumas crianças queriam o livrinho emprestado para ler em casa. Infelizmente, aqui nos deparamos com mais um obstáculo, já que não tínhamos na escola livros em número suficiente para emprestar a todos.

Com a observação constante e participante, baseando-me na pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, pude perceber o crescimento de algumas crianças com esse processo de leitura. Havia na turma dois alunos que não conseguiam ler sozinhos, ou seja, precisavam de um acompanhamento mais individualizado. Desse modo, a professora da turma os acompanhava, enquanto eu ficava com o restante do grupo.

Depois de algumas oficinas, ficamos muito emocionadas, pois a Lídia conseguiu ler sozinha pela primeira vez e apresentar para o grupo. O processo de aprendizagem dessa aluna foi muito significativo, pois alguns professores diziam que ela era problemática e que não conseguiria ler, mas a professora acreditou no potencial da criança. A partir do relato acima, podemos chamar a atenção para mais um obstáculo nas escolas: não termos tempo suficiente para atender individualmente nossos alunos; o número de alunos por sala é de 35 a 40 crianças.

Outro fato que também foi um entrave nas oficinas, foi o gênero textual, pois muitas crianças reclamavam que não estavam entendendo um determinado livro. Diziam que não gostavam da história, mas, ao investigar o problema, percebi que o gênero era o da novela e eles não estavam acostumados a ler esse tipo de livro. Também havia alguns alunos que não gostavam de ler e ficavam com o mesmo livro em todas as aulas.

Episódio

Abner: Já acabei.

Prof.^a: Você está n' "A morte da tartaruga" de novo? (O livro que ele estava lendo)

Abner: Estou.

Prof.^a: Quantas vezes você já leu esta história?

Abner: Dezesseis vezes.

Prof.^a: Por quê?

Abner: É legal.

Esse garoto, segundo a professora que nos acompanhava, dava muito trabalho na sala de aula e na oficina de leitura ele lia sempre o mesmo livro. Cheguei a oferecer outros livros, mas ele os recusava.

No início deste relato, a professora faz uma reflexão acerca da prática que vinha desenvolvendo nas oficinas de leitura em 2004, com as turmas de quarta série. Como comentado no relato anterior, práticas como a de ler em silêncio, marcar o tempo e as páginas lidas não contribuíam para a participação das crianças, ou mesmo as desestimulava. Na análise de alguns trechos do primeiro relato, percebemos que as próprias crianças demonstravam resistência a esse tipo de leitura.

À medida que as oficinas vão se desenvolvendo, observamos a busca da professora por novos caminhos e um desejo de mudar sua prática pedagógica.

Aos poucos, fui percebendo que essa prática de leitura não contribuía para o desenvolvimento do processo interativo de leitura.

Nesse período, a professora estava no início do curso de mestrado. Os estudos e discussões no curso sobre a teoria de Vigotski, reflexões acerca dos conceitos de interação e mediação contribuíram para que a professora pensasse na importância de interação no processo de desenvolvimento da aprendizagem, especificamente no processo de leitura. Dessa forma, o conceito de interação foi sendo assumido como central em seu trabalho de mestrado.

No final do semestre de 2004, a professora, então aluna do mestrado, apresentou um trabalho analisando a questão da interação e da linguagem, tomando por base os estudos de Vigotski, Góes, Smolka, Galvão e Dantas.

O trabalho desenvolveu-se em torno dos relatórios de Itard sobre Victor, o Menino Selvagem, um garoto encontrado nos bosques da Caune, na França, por volta do ano de 1800, e recolhido como se fora um animal selvagem, que não falava. De acordo com o pesquisador e médico que estudou o comportamento de Victor, o sentido de desenvolvimento social seria embasado na fala e conseqüentemente na leitura, fato não concretizado, pois Vítor nunca falou, mas sempre demonstrou desenvolvimento social a partir de suas práticas interativas, dentro de sua limitação. Podemos assim afirmar que é na sociedade que o homem se desenvolve.

Galvão e Dantas (2000) levantam a hipótese de que faltou a Victor o contato com outras crianças e adolescentes de sua idade. Mas, por outro lado, supõem também que ao pesquisador faltou sensibilidade para perceber que seu aluno estava se desenvolvendo, e que a aprendizagem se concretiza através de outras formas de linguagem, além da fala, isto é, da linguagem verbal.

Tendo acertado na substância, Itard errou na forma, ao não adotar procedimentos interativos e vitais para a aquisição de uma fala que não era chamada a desempenhar nenhuma função afetiva, e também ao não levar em consideração outras possibilidades de linguagem além da verbal falada ou escrita. (GALVÃO; DANTAS, 2000, p.100-101)

A partir desta e outras reflexões em torno da questão, ficava cada vez mais evidente para a professora que a interação com o meio e com o outro era imprescindível para o desenvolvimento do ser humano. O homem é diferente do animal, necessita de relações interativas e significativas com outros indivíduos e grupos sociais, como pais, professores,

amigos, enfim, todos aqueles que contribuem para seu crescimento pessoal, intelectual e espiritual.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, a criança precisa estar em contato com outros seres humanos, participando de práticas sociais, pois é a partir dessa interação que se desenvolvem suas características humanas e conseqüentemente suas funções superiores. Os processos mentais se formam e se desenvolvem à medida em que a criança amplia suas interações com o meio. Para se desenvolver, a criança precisa do outro, e esse processo se dá primeiramente num processo interpsicológico e, depois, intrapsicológico.

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKI, 2003, p. 75)

Nesse sentido, a pesquisadora assume a perspectiva histórico-cultural para nortear seu problema de pesquisa e passa a considerar as questões relacionadas à interação e mediação como centrais. Acreditava que a atenção para as relações de interação possibilita ao educador estar atento ao modo como se processa o desenvolvimento da apropriação do conhecimento, sendo o intermediário nas atividades propostas, numa relação de afetividade e compreensão.

De acordo com Vigotski (2003), a criança desde o seu nascimento precisa estar em contato com outros seres humanos. Quando um bebê chora, sua mãe já se mobiliza para atendê-lo; portanto, a necessidade de relações interativas acontece desde os primeiros momentos de vida.

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e história social. (Ibid., p. 40)

Assim, a professora volta a sua atenção para as discussões acerca do conceito de interação em sala de aula e sobre a questão da leitura interativa, que vinham acontecendo nos cursos e nas capacitações para professores.

Pois, nesse mesmo período, além dos estudos do mestrado, a professora também estava envolvida em cursos, cujos temas eram relacionados à questão do letramento e o desenvolvimento das competências leitoras. Nesses cursos, oferecidos pela Secretaria da Educação, o conceito de leitura interativa já fazia parte, enfatizando a necessidade de ampliar as capacidades de leitura dos alunos, na rede estadual de ensino.

Notamos ainda que, nessa época, das oficinas de 2004, a professora já atentava para a questão do gênero textual, ao perceber que alguns alunos não compreendiam o tipo de gênero que estavam lendo. *“Diziam que não gostavam da história, mas ao investigar o problema, percebi que o gênero era o da novela e eles não estavam acostumados a ler esse tipo de livro.”* Eram discursos que circulavam nos referidos cursos e que iam se incorporando às práticas dos professores e também ampliando o conceito de leitura.

Em um dos cursos de capacitação de que participou, falou-se muito em ampliar as capacidades leitoras dos alunos. De acordo com Rojo (mimeo.), também palestrante do curso, há diferentes práticas de leitura, em diversas situações, que exigem combinações de capacidades diferenciadas. A autora classifica essas capacidades em três ordens, a saber: capacidade de decodificação; capacidade de compreensão (estratégias); e capacidade de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação).

A professora, durante sua prática, dedicou-se a empregar as capacidades de compreensão que envolvem ativação do conhecimento prévio, antecipação, checagem de hipóteses, localização e/ ou cópias de informações, comparação de informações, generalização, produção e inferência locais, produção e inferência globais (ROJO, mimeo., p. 5-6).

Ao ler a história fui levantando questões de predição; a cada página os alunos ficavam mais curiosos. Houve nessa atividade uma interação do grupo, pois eles respondiam às questões, aliás, a maioria levantava o braço querendo falar.

A professora acreditava que, trabalhando as competências leitoras, estaria possibilitando uma leitura mais interativa. Tenta modificar sua prática com relação ao primeiro relato; cria situações em que as crianças tentam responder ao que foi proposto; procura envolver as crianças num processo mais dinâmico de leitura. Mas será que somente essas atitudes podem ser consideradas suficientes para que a leitura na escola seja mais interativa, em termos de um processo interpessoal?

Será que o conceito de estratégias de leitura não seria mais baseado numa concepção de sujeito *ativo* do que de sujeito *interativo*?

Será que ao trabalhar as estratégias, a professora ainda não estava considerando a leitura como um “ato individual”, possibilitando mais uma relação sujeito/texto, de um sujeito que trabalha sobre o texto?

Considerando os estudos de Góes com base em Vigotski, a ação do sujeito se dá nas relações sociais. “O psicológico só pode ser compreendido nas suas dimensões social e individual.” (GÓES, 1991, p. 17).

As teorias de Vigotski, segundo Góes, tentam explicar como os processos de desenvolvimento são socialmente constituídos. “As funções psicológicas, que emergem e se consolidam no plano da ação entre sujeitos, tornam-se internalizadas, isto é, *transformam-se para constituir* o funcionamento *interno*.” (*Ibid.*, p. 18).

É nesse sentido que, em Vigotski,

[n]ão se trata, pois, de um sujeito passivamente moldado pelo meio. Por outro lado, posto que há uma necessidade de interdependência dos planos inter e intra-subjetivo, a gênese de seu conhecimento não está assentada em recursos só individuais, independentes da medida social ou dos significados partilhados. O sujeito não é passivo nem apenas ativo: é interativo. (*Ibid.*, p. 21).

Ainda nessa mesma perspectiva, Braga (2000), tomando por base autores como Vigotski, Smolka e Góes, reforça que a relação do sujeito com o meio sócio-cultural tem papel constante e constitutivo. “Consideramos que ocorrem as interações e, ao mesmo tempo, as funções mentais vão se constituindo na criança e re-configurando as interações, num processo dialético” (BRAGA, 2000, p. 74).

Desse modo, vemos no trecho a seguir que, apesar de a professora já se alertar para a importância da interação e mediação, ainda não compreendia efetivamente os dois conceitos, na perspectiva de Vigotski.

Com a observação constante e participante, baseando-me na pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, pude perceber o crescimento de algumas crianças com esse processo de leitura. Havia na turma dois alunos que não conseguiam ler sozinhos, ou seja, precisavam de um acompanhamento mais individualizado. Desse modo, a professora

da turma os acompanhava, enquanto eu ficava com o restante do grupo. Depois de algumas oficinas, ficamos muito emocionadas, pois a Lídia conseguiu ler sozinha pela primeira vez e apresentar para o grupo. O processo de aprendizagem dessa aluna foi muito significativo, pois alguns professores diziam que ela era problemática e que não conseguiria ler, mas a professora acreditou no potencial da criança.

A professora acreditava que o trabalho mais individualizado colaborou para que as duas crianças com dificuldades tivessem um desenvolvimento na sua habilidade de leitura.

Essas crianças que não conseguiam ler sozinhas foram acompanhadas pela professora da turma, por algumas semanas. Ao chegarem para a oficina, a professora da turma separava um livrinho e sentava-se num canto da sala com os dois, durante o período da oficina. Às vezes, eles liam em um tom de voz mais sussurrado e, às vezes, era a professora quem lia para eles. Em alguns momentos, essa leitura era seguida pelo dedo de Lídia, num esforço de entender o que estava escrito.

Percebemos, portanto, que a professora atribuiu o desenvolvimento da leitura das duas crianças ao fato de terem sido acompanhadas individualmente pela professora da turma. Não que essa atitude não seja desejável. Acreditamos, sim, ser o professor o principal mediador nas interações em sala de aula. O que se questiona aqui é a posição da professora em acreditar que somente essa mediação fosse a responsável para que as crianças lessem. As duas professoras acreditavam serem as responsáveis por esse processo “[...] ficamos muito emocionadas, pois a Lídia conseguiu ler sozinha pela primeira vez e apresentar para o grupo.”

Vemos que ambas atribuem somente para elas o aprendizado das crianças, não levando em consideração o contexto sócio-histórico em que as crianças estavam inseridas e que o processo de mediação consiste num conceito mais amplo que ultrapassa as situações concretas dos indivíduos. Para Góes (1997, p. 14), “[o] conhecer tem gênese nas relações sociais, é produzido na intersubjetividade e é marcado por uma rede complexa de condições culturais”.

A autora chama a atenção para a forma como esses conceitos de interação e mediação são discutidos nos debates educacionais. O desenvolvimento proximal, assim como o real, para Vigotski, são construídos nas relações sociais. Porém, não remetem a cópias do real. Para Valsiner e van der Veer (1991), citados pela autora, “[a.] abordagem de Vygotsky não remete à noção de cópia de modelos sociais, mas a recriações com base nesses modelos, de maneira

que se trata de ações reconstruídas com base na interação do sujeito com os outros” (GÓES, 1997, p. 24).

A autora questiona, ainda, o “olhar idealizado” que muitas vezes é apresentado sobre a questão do “outro”, com relação ao funcionamento intersubjetivo. Nessa visão, o outro é tido como aquele que ajuda, partilha, guia e estabelece pontes. Papel que até então era assumido pela professora. Porém, para Góes, em seus estudos, os que consideram o “modelo SSO” desse modo, concebem-no de forma simplista, considerando o papel do outro numa visão harmoniosa e sem conflito.

Muitas vezes, nas práticas escolares, a visão que se tem sobre os conceitos de mediação se pauta na necessidade da presença física do “outro”.

A interpretação do conhecimento como socialmente constituído supõe a relação mediada do sujeito cognoscente com os objetos. A mediação não se restringe a outros sujeitos fisicamente presentes, estende-se aos efeitos da incorporação de experiências nas relações sociais, vividas em diferentes contextos e de diferentes modos. (*Ibid.*, p. 14)

Considerando o princípio de mediação conforme elaborado por Vigotski e redimensionado por outros autores da perspectiva histórico-cultural, as ações humanas são sempre mediadas e significativas. De acordo com Nogueira (2003), há vários processos de mediação, a saber:

[a] mediação do outro, que ensina e faz junto, permitindo a construção partilhada; a mediação dos signos lingüísticos e dos recursos sistematizados pedagogicamente que permeiam todas as interações, organizando os instrumentos para a atividade intelectual. (NOGUEIRA, 2003, p. 15)

O conhecimento se constrói em relações de interação, que incluem, mas ultrapassam as relações face-a-face. É necessário estar atento para a questão da interação na sala de aula e para o que vai além dela e a possibilita. O professor precisa ter claro ‘o que faz’, ‘por que faz’ e ‘para que faz’. “No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano.” (SMOLKA, 2003, p. 45).

Episódio

Abner: Já acabei.

Profa.: Você está n' "A morte da tartaruga" de novo? (O livro que ele estava lendo)

Abner: Estou.

Profa.: Quantas vezes você já leu esta história?

Abner: Dezesesseis vezes.

Profa.: Por quê?

Abner: É legal.

Esse garoto, segundo a professora que nos acompanhava, dava muito trabalho na sala de aula e na oficina de leitura ele lia sempre o mesmo livro. Cheguei a oferecer outros livros, mas ele não lia.

Na análise desse episódio, percebemos que a intervenção da professora poderia ter sido mais significativa. Pedir ao aluno que narrasse a história para ela, conversar sobre fatos do texto, identificar a parte que mais lhe chamou a atenção, seriam oportunidades únicas para que se desencadeasse um processo de interação com o texto, interpessoal – entre aqueles sujeitos ali presentes, e com outros sujeitos e textos. Muitas vezes, a visão de um ensino homogêneo, em que todas as crianças aprendem da mesma forma, embacia o olhar dos profissionais que estão atuando na escola.

Neste caso do Abner, cabe perguntar se a intervenção da professora foi adequada. Será que realmente Abner leu dezesseis vezes a mesma história? Por que ele não mudava de livro? Será que gostava de ler? Que interações construía com as personagens da história? Que sentidos emergiam no seu processo de leitura?

A história que Abner estava lendo tinha por título A morte da tartaruga. Contava sobre um garotinho que chorou muito quando viu sua tartaruga morta. Seu pai, querendo consolá-lo, resolveu fazer um enterro para a tartaruga. Quando ia enterrá-la, a tartaruga se mexeu. Porém, o menino começou a chorar para que o pai a enterrasse. A professora teve oportunidade de interagir com este aluno, porém a sua preocupação era com a leitura do texto em si (com a repetição, com a quantidade, com a variedade de leitura) e não com relação à significação dessa leitura.

Que significado essa história teria para Abner? Será que ele se identificou com algum fato do texto? Que relação tem com os significados da vida e da morte para Abner?

Notamos nas práticas pedagógicas que os professores estão preocupados com a questão de dar conta de um conteúdo programático, deixando algumas vezes de valorizar possíveis interpretações que possam suscitar tanto nas aulas de leitura como nas diversas situações no contexto de sala de aula.

Também havia alguns alunos que não gostavam de ler e ficavam com o mesmo livro em todas as aulas.

Esse garoto, segundo a professora que nos acompanhava, dava muito trabalho na sala de aula e na oficina de leitura ele lia sempre o mesmo livro. Cheguei a oferecer outros livros, mas ele não lia.

Como podemos perceber no início de seu relato, a professora relaciona ao mesmo fato duas questões, ou seja, de o aluno pegar o mesmo livro e a de não gostar de ler. Nesse caso a professora atribuiu um único significado à atitude do aluno.

De acordo com Smolka (1993, p. 329):

O lugar do significado é, portanto, o espaço social, que não pode ser localizado dentro ou fora do indivíduo e não pode ser simplesmente configurado como um espaço físico. Como Bakhtin menciona “o organismo e o mundo encontram-se no signo.” (1981). Ainda, “o significado transcende os limites entre o individual e o social.” (Werstch, 1985).

Também para Pino (1991), baseado nas teorias de Vigotski, o agir humano sempre produz signos e significados. “Fica claro que a *significação* (e não o significado) é o elemento que circula nos registros diferentes do agir, do falar e do pensar, permitindo sua articulação.”(p. 37). Assim, falar sobre o processo de interação e mediação implica estar atento para os significados produzidos nas diversas relações de que os sujeitos participam.

3.3- Pensando nos aspectos discursivos das práticas de leitura na escola

Nas análises dos relatos 1 e 2, percebemos que as concepções de leitura que permeiam a prática da professora são variadas, alternando-se entre práticas tradicionais de leitura e práticas mais interativas. Notamos, especificamente, na análise do relato 2, que a professora tenta incorporar alguns conceitos de interação e mediação, baseados na perspectiva histórico-cultural para repensar sua prática pedagógica. Porém, ainda não os têm bem definidos.

Nos relatos abaixo, buscamos, mais uma vez, observar a mudança da professora que vai se configurando num processo contínuo. Esse relato faz parte da oficina que a professora trabalhou junto às turmas de quarta-série. Ao escolher o texto *Felicidade Clandestina* de Clarice Lispector, a professora tinha como objetivo a reflexão sobre a questão do prazer de ler, presente nas atitudes da personagem principal.

Relato 3 – 4ª. Série

Um episódio que favoreceu a emergência das narrativas dos alunos foi o texto de Clarice Lispector. Oficina do dia 13/09/04.

Expliquei para a classe o objetivo da oficina. Num primeiro momento, ia ler o texto para o grupo; no segundo momento, faríamos uma discussão do texto lido; e, no terceiro, eles iriam desenhar as partes mais importantes e contar para a turma.

Esta aula foi bem participativa, houve a interação dos alunos que estavam ansiosos para dar a sua opinião. No final, eles fizeram algumas colocações, tais como:

Aluno: A menina gorda era invejosa, egoísta e maldosa.

Aluno: A outra gostava de ler.

Ainda nesta aula, dei a folha sulfite para eles desenharem. A folha estava dividida em quatro partes; eles teriam que escolher as idéias centrais. Começo, meio e fim.

Comentário de alguns alunos:

Alunos: Hoje a aula valeu a pena!

Alguns alunos se identificaram com a personagem da história, sentiram pena da menina que ia todos os dias em busca do livro, mas não conseguiram perceber a idéia

do prazer da leitura que o texto apresentava. Foi uma aula participativa em que os alunos falaram bastante e acharam a história muito interessante.

Relato 4

4º E - 20/09/04 - Continuação da atividade da aula anterior.

Nesta aula, os alunos recontaram a história “Felicidade Clandestina”. Cada um contou uma parte. Trabalhou-se a narrativa do texto via memória. Interessante que o grupo se preocupava em ajudar os que tinham esquecido alguma parte do texto.

Depois perguntei quem gostava de ler como a personagem principal do texto. No início apenas dois alunos disseram que gostavam muito de ler.

Perguntei em seguida quem tinha incentivado a leitura deles.

Alice.: Minha mãe.

Bruna: A professora Denilse da 3ª. série.

Profa.: Por que a professora Denilse?

Bruna.: Toda sexta-feira, a gente tinha que ler livros. Era o projeto de leitura.

Eles participavam do projeto de leitura que a professora desenvolvia e, assim, acostumaram-se a ler.

Devolvi para eles os desenhos da aula anterior para terminarem e escreverem a mensagem.

Fiquei surpresa com as colocações dos alunos, pois ninguém falou do prazer da leitura da personagem principal, mas colocaram novamente como mensagens: “A inveja mata”, “ser honesto”, “coitada da mãe da menina, ao saber que sua filha era ruim”, etc.

Fica evidente nas falas dos alunos a questão dos valores morais, tanto os ensinados pela família, como aqueles que estavam acostumados a retirar do texto, pois muitos textos para as crianças pequenas se apresentam com uma moral no final.

Em um dos momentos da discussão, contei para os alunos a minha experiência de leitora. Quando eu era pequena, meu pai me deu um livro chamado “Cachorrinho Samba”. Mais tarde, na escola, na 5ª. série, li a “A ilha perdida”, de Maria J. Dupré, e “O escaravelho do diabo”, de Lúcia Machado de Almeida; a partir daí, comecei a “devorar” livros. Adorava ler livros românticos, citei alguns livros que li na adolescência, como “Pollyanna”, “Pollyanna Moça”, de Eleanor H. Porter; “Olhai os lírios do campo”, de Erico Veríssimo; “Capitães da areia”, de Jorge Amado; livros do

Círculo do Livro; clássicos como “Dom Casmurro”, de Machado de Assis; “O mulato”, de Aloísio de Azevedo, e muitos outros.

A professora da turma também não resistiu e narrou a sua experiência como leitora, marcada por emoção. Contou que morava na zona rural e a escola era em uma capela. Ela entrou na primeira série com cinco anos, junto com seu irmão mais velho. “Isso acontecia naquela época.” (Nesse momento as crianças riram, pois não somos tão jovens.) De vez em quando, ela entrava embaixo do altar e lia, ou melhor, olhava as figuras dos gibis. Ela sentia o cheiro das velas queimadas; ainda hoje lembra desse fato com muitas saudades. Insistia tanto para seu irmão ler as histórias, que ele resolveu alfabetizá-la, pois já estava cansado de ler para ela. Isso contribuiu para que aprendesse a ler com seis anos e daí por diante tornou-se uma leitora. Hoje ela escreve poesias.

Obs.: Esta professora não é a titular da turma. É uma professora substituta que ficou com a turma uns dois meses, uma pessoa que contribuiu muito nas oficinas. Suas intervenções foram muito apropriadas e as crianças adoravam ouvi-la.

Os alunos também contaram suas experiências. Alguns contaram que os tios eram leitores, por isso eles gostavam de ler; outros, que foi a professora primária, os pais, os amigos, que incentivaram. Mas ainda temos alunos que não gostam de ler e relataram.

Alunos: A aula valeu a pena!

Comentário da professora-pesquisadora: “É preciso estimular o diálogo e a participação das crianças tanto na forma oral como na escrita! Ler é demais!”

Esta Oficina durou 1 hora e 20 minutos.

Como vimos, nas primeiras análises, a professora em sua prática de leitura não valorizava o conhecimento de mundo do aluno. A leitura de mundo precede a leitura do livro. Portanto, tornava-se importante pensar nesse modo de apreender o ato de ler, como propõe Freire em seus estudos.

Por outro lado, percebemos que, aos poucos, em outras oficinas, a professora busca inserir em sua prática outras formas de leitura como: ler para a turma, propostas de desenhar a história e recontar o texto lido. Acreditava ser necessário que houvesse nas aulas uma ativação desses aspectos para que os alunos entendessem a mensagem no texto.

Desse modo, no decorrer da pesquisa e depois de muitas reflexões sobre seu trabalho, outra questão aparece em sua prática. Começa a perceber que os aspectos culturais e

históricos, as experiências de vida da criança, são extremamente relevantes no processo de aprendizagem, e, a partir daí, procura inseri-los nas propostas de leitura. Assim, passa a valorizar as colocações e intervenções oriundas do conhecimento de mundo dos alunos, na busca de tornar as atividades mais significativas, e o aluno ser mais crítico.

Para realizar seu trabalho nas oficinas de leitura, prioriza alguns textos, dentre eles *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector.

Percebemos que a professora procura modificar sua prática de forma a conduzir os alunos para práticas mais discursivas de leitura; porém, em diversos momentos, apresenta outras idéias de leitura. Há uma movimentação da prática da professora entre um trabalho mais tradicional, ou seja, leitura silenciosa e estrutural, e um trabalho que considera os aspectos discursivos da leitura, com o objetivo de uma análise de contexto e produção de sentidos.

Nos relatos apresentados, podemos notar que continua presente a concepção de leitura por prazer, conceito no qual a professora acreditava no início do trabalho e que foi se desconstruindo no decorrer de seus estudos. Vale ressaltar que, no início do mestrado, a professora tinha a concepção de leitura (só) por prazer; sua postura era a de que os alunos deveriam ler todo texto visando o prazer da leitura.

No entanto, como vimos no primeiro capítulo, após os estudos e aprofundamento de algumas teorias, sua elaboração desse conceito vai se transformando. Embora o conceito de leitura por prazer estivesse presente nos discursos educacionais, a partir de leituras que discutem a questão e reflexões, a professora começa a agir visando outros aspectos da leitura. Porém, em muitos momentos, a questão do prazer ainda emerge em sua prática.

Desse modo, ao escolher o texto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, podemos pressupor que a intenção da professora era de que os alunos percebessem o prazer da leitura, o que fica evidente nos trechos abaixo:

Alguns alunos se identificavam com a personagem da história, sentiram pena da menina que ia todos os dias em busca do livro, mas não conseguiram perceber a idéia do prazer da leitura que o texto apresentava.

Fiquei surpresa com as colocações dos alunos, pois ninguém falou do prazer da leitura da personagem principal [...]

Notamos que a sua surpresa com relação às colocações dos alunos confirma que o significado da leitura que a professora visava não era o mesmo para os alunos. Havia uma

expectativa da professora com relação à compreensão do texto. Nesse sentido, fica admirada porque ninguém chegou à visão de leitura prazerosa. Podemos problematizar a questão do significado do texto. Será que um texto pode ter o mesmo significado para todos os leitores?

Segundo Orlandi (2002), em suas discussões, baseando-se na vertente francesa de Análise do Discurso, da leitura proposta numa perspectiva discursiva, é preciso considerar dois objetivos: externos e internos. O primeiro tem como função questionar os processos de produção de leitura, enquanto os objetivos internos buscam apreender o funcionamento da 'compreensão', o quê e quais são os mecanismos que representam os termos do discurso. Quem lê também produz significados.

[q]uando lemos estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada. (ORLANDI, 2000, p. 59)

A “naturalidade” dos sentidos é ideologicamente construída; portanto, é necessário conhecer os mecanismos dessa produção de sentido. “Os sentidos são, pois, parte de um processo. Realizam-se num contexto, mas não se limitam a ele. Têm *historicidade*, têm um passado e se *projetam* no futuro” (*Ibid.*, p. 60).

O texto não é uma “unidade homogênea”; na perspectiva da análise do discurso, ele é atravessado por várias vozes discursivas, o que para a autora, pode ser entendido que, no texto, o sujeito pode aparecer em várias posições.

A relação entre o sujeito-leitor e o texto não é, pois, nem direta, nem mecânica. Ela passa por mediações, por determinações de muitas e variadas espécies que são a sua *experiência* da linguagem. Nem tampouco se pode separar de forma estanque, a historicidade do texto e a do leitor. (*Ibid.*, p. 72)

Nesse sentido, é que “[c]ompreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir *um* sentido, mas conhecer os *mecanismos* pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação” (ORLANDI, 2000, p. 75).

Também Coracini (2002), ancorada em autores como Pêcheux, Foucault e Bakhtin, apresenta a leitura como um processo interativo e discursivo. Nessa visão, não é o texto que

determina as leituras, mas o leitor “[e]nquanto participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso” (CORACINI, 2002, p. 17-18).

Notamos que, muitas vezes, a leitura apresentada pela escola visa a um sentido único do texto, aproximando-se da visão estruturalista da língua, que ‘homogeneíza’ o entendimento do texto. Essa visão é reforçada por alguns professores e professoras que acabam ‘legitimando’ somente algumas interpretações e práticas de leitura.

Dessa forma, notamos que a professora, embora tente mudar suas práticas, ainda acredita que o entendimento do texto deveria ser igual para todos. Ao propor a leitura do texto, sua expectativa era a de que os alunos, a partir das discussões e hipóteses levantadas previamente, percebessem que a personagem principal do texto era apaixonada por livros, seu grande prazer era a leitura. No entanto, as colocações levantadas pelos alunos foram diferentes do esperado. Mas, será que foi adequado escolher Clarice Lispector, para uma turma de quarta série?

Pensava que este texto oportunizaria aos alunos identificar na personagem principal todo o seu prazer pela leitura e sua angústia diante da dificuldade de conseguir emprestado um livro que sempre sonhara em ler.

Porém, o resultado desta atividade foi contraditório à intenção esperada: que descobrissem o prazer da leitura. Os alunos não só não se preocuparam com a protagonista apaixonada pela leitura como valorizaram as ações da personagem secundária (vide trecho abaixo), como o principal fato da história.

O que notamos é que as crianças interpretaram o texto, tendo como parâmetro a personagem secundária e o que ela fez, atribuindo-lhe valores, de acordo com o seu contexto histórico.

Aluno: A menina gorda era invejosa, egoísta e maldosa.

Aluno: A outra gostava de ler.

“A inveja mata”, “ser honesto”, “coitada da mãe da menina, ao saber que sua filha era ruim”, etc.

A professora não conseguiu, naquele momento, perceber que o significado do texto está envolto por um contexto histórico. Provavelmente, faça parte da educação dessas crianças, de

pais, mães, professores, avós, que procuram lhes ensinar a importância de certos valores éticos. Outra suposta justificativa seria, ainda, que, nas escolas brasileiras, o texto é utilizado para inculcar valores morais e sociais. Haja vista, que muitos textos dos livros didáticos e literários têm por objetivo central a moral da história. As adaptações de fábulas são os melhores exemplos.

Podemos dizer que as colocações dos alunos devem ser respeitadas e valorizadas, pois partiram do conhecimento de mundo e das diversas vozes sociais que permeiam sua história.

Se nos discursos falam vozes diversas que mostram a compreensão que cada classe ou segmento de classe tem do mundo, em um dado momento histórico, os discursos são, por definição, ideológicos, marcados por coerções sociais. (BARROS, 1999, p. 34)

Barros (1999), analisando os diferentes textos de Bakhtin, afirma que seu ponto de partida é a “opção pelo social”. Para o autor, a linguagem sempre exerce uma função comunicativa. Sempre nos dirigimos a alguém. Nesse sentido, a interação entre os interlocutores é o princípio fundador da linguagem. Na enunciação, o outro está sempre presente (nem sempre fisicamente); os significados não são fixos, podem variar de um indivíduo para o outro e serão interpretados de acordo com o contexto social da enunciação. Desse modo, por estarmos inseridos num contexto sócio-histórico, nossos discursos estão permeados por outros discursos.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou *das enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1992, p. 123)

Bakhtin (1992) chama a atenção para o caráter dialógico do enunciado. Nossos enunciados estão repletos de fala dos outros, isto é, outros discursos que se formam conscientemente ou não, pois estamos inseridos num contexto de relações sociais e nossa consciência emerge no terreno social. “A consciência adquire forma e existência nos signos sociais criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (BAKHTIN, 1992, p. 35).

Faraco (2003) em seus estudos aponta que para Bakhtin o que importa é a dialogação das vozes sociais. “Aquilo que chamamos de língua é também e principalmente

um conjunto indefinido de vozes sociais” (Faraco, 2003, p. 7). O círculo de Bakhtin adotou a “metáfora do diálogo”.

Tal metáfora parece bem adequada para representar a dinamicidade do universo da cultura (para fundar uma filosofia da cultura), se considerarmos que o Círculo vê as vozes sociais como estando numa intrincada cadeia de responsividade: os enunciados, ao mesmo tempo em que respondem ao já-dito (“não há uma palavra que seja a primeira ou a última), provocam continuamente as mais diversas respostas (adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias, revalorizações etc. – “não há limites para o contexto dialógico”). O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move como se fosse um grande diálogo. (*Ibid.*, p. 57)

Notamos, assim, que a palavra ganha novos significados a partir das relações sociais e do desenvolvimento da criança. Considerando os estudos de Vigotski (2003), a língua não é pura transmissão de conhecimento, em que os significados estão prontos e determinados, mas um processo “evolutivo contínuo”. Supomos, então, que a aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados, desde muito cedo, na vida das crianças.

Para Vigotski (2003), a palavra sem significado é “um som vazio”, portanto, pensamento e palavra não podem ser estudados separadamente. O que mais chamou atenção do autor nos estudos realizados em seu texto “*Pensamento e palavra*” foi o desenvolvimento dos significados das palavras.

O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática (VIGOTSKI, 2001, p. 408).

Podemos dizer que a criança, não só no início de sua aprendizagem, mas em outras etapas de sua vida, internaliza os significados, talvez não os mesmos esperados pelo adulto, que já detém uma infinidade de signos semióticos. No entanto, o significado da palavra, se modifica, pois, “[...] não se trata de um desenvolvimento etário e sim funcional [...] o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza.” (*Ibid.*, p. 409)

Percebemos a evolução da linguagem, através dos diversos enunciados produzidos no cotidiano das salas de aula. Muitas vezes, nos deparamos com situações de interlocução em que os significados da palavra variam muito, ou seja, as colocações dos alunos não coincidem com as expectativas do professor ou vice-versa. Como aconteceu na situação relatada.

A linguagem nem sempre comunica, não é transparente, ela significa por meio do “não dito” e não necessariamente significa por meio do que é dito. Admite a pluralidade de sentidos e significados, é polissêmica. A linguagem é fonte de equívocos, ilusões e mal-entendidos. Podemos dizer que ela “trabalha” ou “funciona”, às vezes “por si”, produzindo múltiplos efeitos, independentemente das intenções de quem fala; ela escapa ao conhecimento, poder e controle do homem. (SMOLKA, 1995, p. 16)

A professora estava tão preocupada com a questão de que ninguém havia percebido o prazer do texto, que não se deu conta de que uma criança havia percebido que a personagem gostava de ler, quando diz: “A outra gostava de ler”. Ou seja, não ouviu, de fato, a palavra da criança. Assim como, no trecho abaixo, já comentado, ignora a identificação das crianças com a personagem (ingrediente importantíssimo para uma boa leitura), em nome da mensagem que ela julgava que as crianças deveriam extrair do texto:

Alguns alunos se identificavam com a personagem da história, sentiram pena da menina que ia todos os dias em busca do livro, mas não conseguiram perceber a idéia do prazer da leitura que o texto apresentava.

Em muitos momentos de sua prática, a professora demonstra um desejo de cumprir o conteúdo proposto e as expectativas que ela mesma se impõe.

Considerando as idéias de Smolka (1985), o desenvolvimento da linguagem passa pela interação social e, portanto, a linguagem é uma ‘invenção’ social, experienciada e vivida no contexto de uma situação. Assim, a linguagem desenvolve possibilidades de elaboração do pensamento “[a] criança começa a fazer sentido do mundo interagindo nele com os outros...” (SMOLKA, 1985, p. 48).

Concordando com Smolka, a professora poderia valorizar a linguagem como gesto, como jogo, como palavra, pois é uma forma da ação no mundo. A linguagem desenvolve a capacidade de elaboração do pensamento (SMOLKA, 1985). Nesse sentido, a interação com o outro é fundamental. Vigotski diria que o conhecimento do mundo passa pelo outro “Dar a palavra à criança implica acreditar que ela é capaz de elaborar e construir o pensamento e a fala na interação com o outro [...]. Dar a palavra à criança implica *dialogar* com ela” (SMOLKA, 1985, p. 50). Práticas que muitas vezes não se concretizam nas salas de aula.

Em outro texto, Smolka (2003) aponta que o ensino da leitura e da escrita em nossas escolas se dilui muitas vezes, nas questões disciplinares. Sendo que, o processo de interação e interlocução é desconsiderado.

A leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco tem a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção de *status quo*. Funciona como um empecilho, um bloqueio à transformação e à elaboração do conhecimento crítico. (SMOLKA, 2003, p. 49-50)

Outra questão que gostaríamos de salientar é que a concepção de leitura que perpassa os trechos abaixo (relato 4) é de que a professora, ou outra pessoa, é quem *ensina* leitura e o gosto da leitura. Vemos isso nos termos *incentivar, estimular, acostumar-se a ler*:

Perguntei em seguida quem tinha incentivado a leitura deles.

Eles participavam do projeto de leitura que a professora desenvolvia e, assim, acostumaram-se a ler.

Mas ainda temos alunos que não gostam de ler e relataram.

Comentário da professora-pesquisadora: “É preciso estimular o diálogo e a participação das crianças tanto na forma oral como na escrita! Ler é demais!”

Podemos problematizar a seguinte questão: Será que se ensina a ler?

Percebemos que professora acredita que o gosto e o prazer da leitura se aprende nas práticas escolares. A frase abaixo demonstra a ilusão da professora quanto ao trabalho com a leitura, visível no termo “ainda”

Mas ainda temos alunos que não gostam de ler e relataram.

Ela acreditava que com as oficinas estava incentivando o processo de leitura dessas crianças. Como, então, poderia ter alunos que não gostam de ler?

Aparece nesse trecho um certo desapontamento por não conseguir que todos gostassem de ler. Visão que tinha também no início da pesquisa. Vemos uma professora insistente em ensinar a leitura a seus alunos. Com todo o seu esforço, *ainda* há alunos que não gostam de ler. Como isso pode acontecer?

Mais uma vez, chamamos a atenção do leitor. Será que *ensinamos* leitura?

Podemos voltar, nesse momento, à discussão sobre a questão do letramento, tão presente nos discursos pedagógicos. Valorizamos em nossas escolas a leitura como prática social e discursiva?

Notamos que a leitura não é apenas uma questão de estímulo e hábito, concepções que permeiam os relatos acima, mas está relacionada com as práticas sociais de que os professores e alunos participam.

De acordo com Soares, o termo letramento significa “[...] o resultado da ação de se ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita” (Soares, 2004, p. 39).

Ampliando esse conceito, Mayrink-Sabinson (2002) aponta que é no **exercício** das práticas sociais da leitura e escrita que podemos aprender a ler e a escrever.

O que seria importante seria garantir à criança o direito de participar de práticas sociais de leitura e de escrita, de viver eventos de letramento variados, de exercer a leitura e a escrita o mais amplamente possível. O professor ficaria então sem um papel? Claro que não. Ele teria o importante papel, porque constitutivo da linguagem, de interlocutor da criança nessas práticas sociais de leitura e escrita. (MAYRINK-SABINSON, 2002, p. 56-57)

Em um momento da oficina, podemos perceber pelo relato 4, que a interação entre as professoras e os alunos vai além de mera atividade escolar. O tema do texto suscita na professora o desejo de contar sua experiência como leitora. O relato dela suscita o mesmo desejo na segunda professora, e o desta, nos alunos.

Em um dos momentos da discussão, contei para os alunos a minha experiência de leitora. Quando eu era pequena meu pai me deu um livro chamado “Cachorrinho Samba”. Mais tarde, na escola, na 5ª.série, li a “A ilha perdida”, de Maria J. Dupré, e “O escaravelho do diabo”, de Lúcia Machado de Almeida; a partir daí comecei a “devorar” livros.

A professora da turma também não resistiu e narrou a sua experiência como leitora, marcada por emoção. Contou que morava na zona rural e a escola era em uma capela. Ela entrou na primeira série com cinco anos, junto com seu irmão mais velho. "Isso acontecia naquela época." (Nesse momento as crianças riram, pois não somos tão jovens.) De vez em quando, ela entrava embaixo do altar e lia, ou melhor, olhava as figuras dos gibis. Ela sentia o cheiro das velas queimadas; ainda hoje lembra desse fato com muitas saudades.

Os alunos também contaram suas experiências. Alguns contaram que os tios eram leitores, por isso eles gostavam de ler; outros que foi a professora primária, os pais, os amigos, que incentivaram.

Desse modo, pensando na leitura como atividade discursiva e relacional, consideramos que as narrativas de histórias consistem em uma das formas de se trabalhar a leitura nas salas de aula. As atividades com textos literários possibilitam a emergência das diversas narrativas. Assim, destacamos os estudos de Braga (2000), sobre literatura e memória. Para a autora, os textos literários contribuem para as diversas práticas discursivas. Literatura e memória se encontram no momento em que os diversos tipos e gêneros textuais são trabalhados em sala de aula.

Como aponta Smolka (2003), a literatura proporciona formas de articulação e de constituição da interdiscursividade. Outros tempos, outros sujeitos, outras vozes trazidos via texto e narrativas.

E por que a utilização da literatura? Porque a literatura, como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores – de outros lugares, de outros tempos – criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, convocando ouvintes/leitores a participarem como protagonista no diálogo que se estabelece. (SMOLKA, 2003, p. 80)

Salientamos o aspecto da interlocução que se estabeleceu. Houve a possibilidade de participação e diálogo, num processo interativo.

Também para Nogueira (2003), o processo de desenvolvimento da leitura pode ser constituído e transformado nas interações e nas relações de ensino.

A atividade de leitura realizada como uma atividade conjunta apresenta diferentes nuances do processo individual de cada criança e do processo interindividual, ou seja, de como os processos se transformam devido à fala e às intervenções da outra criança, de como a mediação é constitutiva da leitura produzida por elas (NOGUEIRA, 2003, p. 21).

Podemos perceber que a professora, embora apresente a concepção de que a leitura é estimulada e ensinada por ela, ao mesmo tempo, procura constituir-se como interlocutora no processo de leitura.

Esse processo contribui para a emergência de diversas narrativas, nas práticas discursivas do cotidiano escolar, quando se dá oportunidade para o aluno falar, quando o professor assume outras posições (por exemplo, daquele que conta suas histórias e experiências). O aluno se reporta aos fatos ou histórias que se acumulam no seu repertório mnemônico. “Dos pedaços de memória que vão ficando ou se perdendo: palavras. Esses fragmentos e os próprios sujeitos vão se constituindo, nas práticas sociais, na teia do discurso” (BRAGA, 2000, p. 85).

Para Connelly e Clandinin (1995), tanto os professores como os alunos são contadores de história e, ainda mais, de suas próprias histórias. “El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma em que los seres humanos experimentamos el mundo”(CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11).

Vale ressaltar a experiência de leitura de alguns autores que se interessam em contá-la, permeada, desde muito cedo, por práticas sociais.

Manguel (2003), no primeiro capítulo de seu livro *Uma história da leitura*, nos relata o seu contato com o ato de ler. Antes de entrar na escola, já estava inserido no mundo da leitura e conta como teve prazer ao conseguir ler sozinho. “Ninguém realizava a mágica para mim [...] como conseguia transformar meras linhas em realidade viva, eu era todo-poderoso. Eu podia ler” (MANGUEL, 2003, p. 18). Percebe-se que a leitura faz parte de sua realidade.

Ao relatar momentos de seu mundo particular, também Freire recorda fatos de sua infância, adolescência e mocidade guardados em sua memória, que foram significativos no seu processo leitor. Ele re-cria e re-vive a experiência vivida no momento, em que ainda não sabia “ler a palavra”. Relembra a casa onde morou, quando nasceu, rodeada de árvores, nas quais se deliciou com várias brincadeiras; o sítio com as avencas de sua mãe, o quintal amplo: “[...] tudo isso foi o meu primeiro mundo” (FREIRE, 1988, p. 12). Um mundo especial, o mundo de suas primeiras leituras.

Recorda ainda, nesse contexto, o canto dos pássaros – o do sanhaçu, do sabiá, do bem-te-vi; a dança das copas das árvores, sopradas pelas fortes ventanias; os trovões, relâmpagos, os rios, os riachos, as nuvens do céu, suas cores, seus movimentos, no corpo das árvores; as cascas dos frutos, “[...] o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada, o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras das mangas mais além de madura” (FREIRE, 1988, p. 13). Uma relação de aprendizagem e leitura a partir de um contexto real de sua existência.

Os ‘textos’, as ‘palavras’, as ‘letras’ daquele contexto - em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber - se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. (*Ibid.*, p. 13)

O convívio com seus familiares, as interações significativas foram importantes no contexto de leitura de mundo. Freire relata que a palavra também já fazia parte de seu mundo, através de histórias contadas pelos mais velhos. “As almas penadas precisavam de escuridão ou da semi-escuridão para aparecer, das formas mais diversas - gemendo a dor de suas culpas, gargalhando zombeteiramente, pedindo orações ou indicando esconderijos de botijas” (*Ibid.*, p. 14). Provavelmente *causos* contados de geração em geração.

Muitas dessas histórias levaram o garoto Freire a temer os rumores noturnos. Segundo o autor, foram esses temores que aguçaram a sua imaginação. “Na medida, porém, em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na ‘leitura’ que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo” (*Ibid.*, p. 15).

Trazemos mais uma experiência leitora narrada por João Ubaldo Ribeiro, escritor brasileiro. Apesar dessa experiência ter sido retirada de seu Livro *Um brasileiro em Berlim*, do capítulo *Memórias do livro*, fica evidente a importância das experiências vividas na sua infância, juntamente com sua família, para o desenvolvimento do seu processo de leitura.

Para Ribeiro, a questão da leitura sempre esteve presente em sua vida desde a infância. A casa era repleta de livros, com assuntos variados, “Toda a família sempre foi obsedada por livros...” (RIBEIRO, 1995, p. 140). O convívio com livros em todos os lugares o levava “[...] a ponto de passar tempos enormes com um deles aberto no colo, fingindo que estava lendo...” (*Ibid.*, p.142).

E finalizando, nos reportamos a Marcel Proust, célebre escritor francês. Para ele a leitura de um livro é um momento prazeroso, de recordação. “Talvez não haja na nossa infância

dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado de vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido” (PROUST, 1991, p. 9).

A leitura para o autor sempre foi muito significativa; passava horas e horas lendo, a ponto de incomodar os que conviviam com ele. O livro, ao mesmo tempo que emocionava, também dava oportunidade para que o leitor, muitas vezes, procurasse respostas para sua vida. “Os livros desempenham então um papel análogo ao dos psicoterapeutas para certos neurastênicos” (*Ibid.*, p. 33).

Para o autor, a leitura é uma amizade. Amizade esta que nasce no silêncio. “A atmosfera dessa amizade pura é o silêncio, mais puro que a palavra” (*Ibid.*, p. 43). É essa intimidade com o livro que nos faz rir, chorar, amar... A leitura para Proust está impregnada de memória de algum lugar ou fato.

Quantas vezes, na *Divina Comédia*, em Shakespeare, tive esta impressão de ter diante de mim, inserido na hora presente, atual, um pouco do passado, esta impressão de sonho que se tem em Veneza na Piazzetta, diante de suas duas colunas de granito cinza e rosa... (PROUST, 1991, p. 50)

Desse modo, podemos concluir que as experiências leitoras na vida desses autores apresentam influências significativas não somente do livro em si, mas das experiências interpessoais em que estavam inseridos e que perpassam sua história de vida.

Voltando ao relato 4, em que as professoras narram suas experiências leitoras, podemos perceber as marcas de paixão e emoção pela leitura.

*[...] a partir daí, comecei a “devorar” livros.
Nesse momento as crianças riram, pois não somos tão jovens.
De vez em quando, ela entrava embaixo do altar e lia, [...]
Alguns contaram que os tios eram leitores, por isso eles gostavam de ler.*

Nos reportamos, mais uma vez, ao texto de Mayrink-Sabinson, em que ela recorre a Saramago para definir a questão da paixão pela leitura.

Na resposta aos estudantes, Saramago tematiza a questão da paixão. “Paixão pela literatura”, “paixão pela leitura”, a “verdadeira paixão” sem a qual “ninguém será escritor”. “Paixão”, palavra três vezes repetida em três linhas de texto, palavra-chave – ensina-se paixão? Paixão provoca-se, paixão desperta-se, paixão tem-se, mostra-se, sente-se, esconde-se, disfarça-se, **mas não se ensina.** (MAYRINK-SABINSON, 2002, p. 59)

A narrativa das professoras possibilitam o riso, a lembrança da emoção de fazer escondido, o vínculo afetivo com as pessoas que gostam de ler.

Notamos, ainda, pelo comentário das crianças, o quanto essa oficina foi diferente:

A aula valeu a pena!

Mesmo sem se dar conta, a professora possibilitou em alguns momentos, práticas de leitura em que se privilegiaram os aspectos interativos e discursivos, em que o contexto social e histórico foi valorizado. “Talvez ai esteja a resposta – **só se desperta paixão se se sente paixão e se mostra paixão. E isso se faz na interlocução com o outro.** Na interlocução, que é via de mão dupla e que, por ser acontecimento, não tem controle e pode produzir resultados inesperados” (MAYRINK-SABINSON, 2002, p. 60).

3.4- Possibilidades de interação em torno do texto

O relato que apresentaremos a seguir faz parte das oficinas realizadas com as turmas de quinta série, em 2005. Lembramos que, no ano anterior, a professora estava afastada trabalhando na Oficina Pedagógica. No entanto, neste, retornou para a sala de aula, assumindo as aulas de língua portuguesa e de leitura.

O trabalho com os textos de Hans Christian Andersen foi sugerido no curso Hora da Leitura, uma proposta do Governo do Estado de São Paulo, como já comentamos no primeiro capítulo. O objetivo principal consistia em que se trabalhassem vida e obra do autor e depois os alunos fariam a reescritura dos textos, trazendo para os dias atuais.

A realização dessa proposta foi concretizada em algumas oficinas de leitura, das quais analisaremos alguns trechos do relato abaixo e de relatos no próximo capítulo. Também serão analisados alguns trechos do diário de leitura das crianças.

Relato 5–

10/06/2005 – 5.^a série E

Hoje fomos para a biblioteca. A turma não estava completa, pois algumas meninas foram ensaiar. Falei mais um pouco da vida de Hans Christian Andersen, que perdeu o pai com onze anos, a mãe o abandonou e ele foi morar com a irmã de um pastor. Hans era um menino sonhador e vivia a imaginar e, por isso, não parava em emprego, pois seus colegas zombavam dele. Gostava de escrever. Enfim, relembramos a aula anterior que não está relatada aqui.

Li e comentei um resumo da “Pequena Sereia” e “Os sapatinhos vermelhos”. Em seguida, começamos a conversar sobre as histórias. Perguntei se eles conheciam alguma pessoa que havia morrido de amor por outra, e logo várias respostas surgiram. Uma aluna contou da vizinha, a outra da coleguinha que deixou o namorado para a melhor amiga e um menino falou de Jesus. “Sim, Jesus tinha morrido por todos nós porque nos amava.”

Foram muito interessantes as colocações dos alunos. Rapidamente eles trazem para o dia-a-dia as idéias dos contos. Foi uma aula interessante. Pedi para que respondessem às seguintes questões:

- a) Qual a mensagem dos textos?*
- b) O que faria no lugar da Pequena Sereia? Por quê?*
- c) Você gostou ou não das histórias? Justifique*

Responderam oralmente e depois escreveram no diário de leitura.

Reflexão: Com um número menor de crianças é mais fácil trabalhar e discutir o texto. Percebi também que ainda estou presa às questões convencionais, e os alunos estão acostumados a responder às questões por escrito; eles até ficam quietos e concentrados. Parece que no oral eles se dispersam, a concentração é pouca. No máximo dez minutos e depois começam a brincar ou conversar.

O local da biblioteca não é adequado, pois o barulho do lado de fora atrapalha. Os alunos gostam de fazer anotações no diário de leitura; percebi isto ao ler algumas dessas anotações. Li uma anotação que chamou minha atenção, a criança escreveu o seguinte: “Estou gostando das aulas de leitura, só não gostei da aula em que foi dada propaganda; a professora pediu para contar na frente e eu sou tímido”.

Embora esta atividade fizesse parte de uma proposta do Governo por ocasião da comemoração dos duzentos anos do nascimento de Andersen, foi um trabalho interessante em que o autor foi apresentado às crianças com mais pormenores, através do gênero “conto”.

Falei mais um pouco da vida de Hans Christian Andersen, que perdeu o pai com onze anos, a mãe o abandonou e ele foi morar com a irmã de um pastor. Hans era um menino sonhador e vivia a imaginar e, por isso, não parava em emprego, pois seus colegas zombavam dele. Gostava de escrever. Enfim, lembramos a aula anterior que não está relatada aqui.

Vemos que nas oficinas, a professora trabalhou, num primeiro momento, os dados biográficos do autor. Hans Christian Andersen nasceu na Dinamarca, em 1805, e faleceu em 1875. Era filho de um sapateiro e uma lavadeira. O autor gostava do mundo das crianças e, em suas histórias de meninos e meninas pobres e humilhados, transformava-os em príncipes e princesas. Também em suas histórias ele pede para amar o belo, combater as injustiças, amar o próximo e combater a iniquidade. Engajou-se nos exércitos napoleônicos, e adquiriu uma experiência variada que lhe rendeu elementos para suas narrativas fantásticas. Aos 14 anos, tentou a sorte no teatro (como bailarino, corista e autor de tragédias). Procurou obstinadamente, mas em vão, êxito no palco e realização no amor. Essa insatisfação permeia de melancolia e ironia suas obras, tais como as narrativas de viagem (*O bazar de um poeta*, 1842), os romances (*O improvisador*, 1835) e, sobretudo, os contos, considerados obra-prima da literatura infantil.

Percebemos que o trabalho sobre o autor e as condições de produção de sua obra abrem possibilidade para o envolvimento da criança no universo da leitura e da cultura. Essas atividades tiveram como ponto positivo o interesse dos alunos sobre a vida do autor e suas obras. Alguns alunos se propuseram a trazer para sala de aula outras versões das histórias de Andersen.

De acordo com Braga (2000), no texto, situado historicamente como produto cultural, as explicações e conversas sobre o autor também fazem parte de processos de interação em torno do texto. “A leitura da professora e a participação e os comentários das crianças explicitam muitos aspectos da produção de conhecimento na dinâmica cultural” (BRAGA, 2000, p. 95).

Li e comentei um resumo da “Pequena Sereia” e “Os sapatinhos vermelhos”. Em seguida, começamos a conversar sobre as histórias.

Embora a professora leia para a turma e comente o texto, ela busca uma interação com as crianças, ao dizer: “em seguida começamos a conversar sobre as histórias”. Naquele momento, ela oportunizava que as crianças expressassem suas idéias a respeito do texto. De

acordo com Smolka (1995), a leitura não está relacionada apenas a um “comportamento” de leitura, ou a uma maneira de proceder frente o texto. A autora propõe uma leitura como forma de linguagem que se origina na dinâmica das interações humanas que se estabelecem também em sala de aula.

Falo da leitura não como um mero “hábito” adquirido, mas como atividade inter e intrapsicológica, no sentido de que os processos e os efeitos desta atividade de linguagem transformam os indivíduos enquanto mediam a experiência humana. Falo, portanto, de leitura como mediação, como memória e prática social. (SMOLKA, 1995, p. 2)

Como vimos na análise dos relatos 3 e 4, a leitura como atividade discursiva e relacional contribui para que os sujeitos envolvidos participem ativamente, em processos interativos. Proporciona uma interação não apenas presa ao texto em si, mas o que pode suscitar a partir da leitura proposta. “Na leitura do texto, múltiplas vozes e modos singulares de participação são mobilizados, produzindo um *fórum* bastante interessante para trabalhar com/em língua (linguagem) conhecimento e memória” (BRAGA, 2000, p. 95).

Uma aluna contou da vizinha, a outra da coleguinha que deixou o namorado para a melhor amiga e um menino falou de Jesus. “Sim, Jesus tinha morrido por todos nós porque nos amava.”

As crianças começam a relacionar a história contada pela professora com fatos da vida real. Notamos que, nessa oficina, nesse momento, aparece uma interação em torno dos sentidos do texto, e não uma preocupação com o texto em si. As crianças começam a interagir na busca de significados para a leitura. “[A] significação e a possibilidade de compreensão não estão na clareza ou na ‘qualidade’ do enunciado, mas nas relações que vão se estabelecendo entre os interlocutores” (SMOLKA, 1995, p. 7).

Para Bakhtin, o sentido não está na língua – estruturalismo –, nem no psiquismo – subjetivismo. Está na enunciação, que é historicamente situada.

A compreensão de cada signo, interior ou exterior, efetua-se em ligação estreita com a situação em que ele toma forma. [...] Essa situação é sempre uma *situação social*. (BAKHTIN, 1992, p. 62)

[O] locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas [...] Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. (*Ibid.*, p. 92)

É possível observar que nas respostas dos alunos há uma multiplicidade de sentidos que variam de uma criança para outra. Porém, a origem dos sentidos não está no sujeito, mas na situação interativa de enunciação.

Mais uma vez, percebemos que os significados do texto para essas as crianças são atravessados por diversas vozes sociais, próprias de discursos da mídia (novelas, músicas, etc.), da religião (o que é reforçado pela professora, também bastante marcada cultural e historicamente pelo catolicismo), num processo de interdiscursividade.

Considerando, ainda, os estudos de Smolka, baseados nas teorias de Pierce, Vigotski e Bakhtin, podemos dizer que as possibilidades de significação, de compreensão e de sentido se ancoram nas relações sociais.

Nas *práticas sociais*, na experiência partilhada (nunca a “mesma” para todos), como lugar das relações interpessoais, que vão *acontecendo*, vão se legitimando e se instituindo; e na *história* dessas relações, tornada possível pela dimensão discursiva dessas práticas, que implica a memória afetada pelo discurso. Não há sentido pré-definido, não há teologia. Há múltiplas determinações que vão produzindo sentidos também múltiplos [...] A significação, como produção de signos e sentidos, é (resultante de) um trabalho coletivo *em aberto*, que implica ao mesmo tempo, acordo mútuo, estabilização, e diferença (inter-in-compreensão constitutiva...). Há sempre algo possível/passível de ser comum, e há sempre heterogeneidade. As características do *signo* e da *trama* se (con) fundem (SMOLKA, 2004, p. 44).

Foram muito interessantes as colocações dos alunos. Rapidamente eles trazem para o dia-a-dia as idéias dos contos. Foi uma aula interessante.

Notamos que, embora a professora perceba que a aula foi muito interessante e que as práticas discursivas conduzem a outros tipos de significação do texto, em determinados momentos das oficinas, ela se volta para práticas mais tradicionais, como esta de fazer perguntas para que os alunos respondam, nos moldes dos exercícios de livros didáticos.

Pedi para que respondessem às seguintes questões:

a) Qual a mensagem dos textos?

b) O que faria no lugar da Pequena Sereia? Por quê?

c) Você gostou ou não das histórias? Justifique.

Ao retomar essa prática, podemos perceber que a professora se volta para a concepção de leitura como decodificação ou retirada de informação básica do texto. Essa concepção, segundo Kleiman (2000), é empobrecedora, pois não conduz a uma leitura mais crítica do texto.

Notamos que a professora, no início desta oficina, procura em seu trabalho inserir atividades que apontem para uma perspectiva de leitura mais discursiva, proporciona oportunidade para as crianças falarem, mas logo em seguida se volta para práticas mais conservadoras. Nossa intenção é demonstrar como a professora passa de uma concepção de leitura mais discursiva para uma concepção de leitura mais tradicional. Talvez a professora nem perceba o que ocorre na sua prática cotidiana.

Voltando à questão do texto como atividade discursiva e relacional, notamos que, quando o texto é trabalhado nessa perspectiva, possibilita a emergência de uma multiplicidade de sentidos. No entanto, podemos perceber que a professora começa sua prática abrindo espaço para a discussão em torno do texto, mas, ao pedir para os alunos responderem questões como “Qual a mensagem dos textos?”, parece-nos que a professora pretende “controlar” o sentido, como se o texto pudesse apresentar um único sentido, passível de ser entendido por todos.

Reflexão: Com um número menor de crianças é mais fácil trabalhar e discutir o texto. Percebi também que ainda estou presa às questões convencionais, e os alunos estão acostumados a responder às questões por escrito; eles até ficam quietos e concentrados. Parece que no oral eles se dispersam, a concentração é pouca. No máximo dez minutos e depois começam a brincar ou conversar.

No trecho acima, notamos que a professora faz uma reflexão sobre sua prática, e que também ela percebe que se enquadrou na discussão oral seguindo o modelo do livro didático de interpretação de textos. Podemos problematizar a questão dos gêneros orais e escritos apresentados na escola.

Em geral, na escola, não se trabalham os gêneros orais, mas os gêneros escritos oralizados, como nesse caso. “Responderam oralmente e depois escreveram...”. Não foi propriamente uma discussão, um debate, mas a realização oral de uma atividade escrita de livro didático. Então, o que às vezes dificulta o trabalho e o engajamento das crianças na atividade não é só a questão do número de alunos ou do oral *versus* escrito, mas como o oral é trabalhado como prática em sala de aula.

Schneuwly e Dolz (2004), pesquisadores suíços, que estudam também a questão dos gêneros do discurso, baseando-se nas teorias de Bakhtin, apontam que a escola prioriza alguns gêneros discursivos como forma de ensinar a ler e a escrever, enquanto que, na verdade, eles perpassam todas as situações de comunicação no dia-a-dia das pessoas. Os gêneros são vistos pela instituição como um objeto a ser utilizado nas propostas de redação. Enfatizam-se principalmente os tipos textuais da descrição, narração e dissertação, e os gêneros resumo, resenha e diálogo.

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em forma de linguagem específicas. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 75-76)

Para Bakhtin, a linguagem está presente nos diversos campos da atividade humana. A língua está presente em todos os momentos da vida das pessoas e se concretiza em forma de enunciados que, segundo o autor, são orais ou escritos, concretos e únicos, produzidos pelas pessoas dentro de um determinado campo da atividade humana. “[C]ada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Dessa forma, a diversidade de gêneros discursivos não tem limites, pois o uso da linguagem está relacionado às práticas sociais e às atividades humanas.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

O autor preocupa-se em diferenciar os “gêneros primários” e os “gêneros secundários”. Para ele, os gêneros discursivos podem ser classificados nesses dois grupos: os primários (simples) são formados nas “[...] condições de comunicação discursivas imediatas...” (Ibid., p. 263), como nos relatos do dia-a-dia, conversas informais sobre temas do cotidiano, cartas, bilhetes; e os secundários (mais complexos), como o romance, o drama, a pesquisa científica. “[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sóciopolítico, etc.” (Ibid., p. 263). Os gêneros primários, segundo Bakhtin, geram os secundários e fazem parte da estrutura dos secundários. O estudo dos enunciados produzidos no cotidiano, nas diversas situações de comunicação, facilita a compreensão da evolução da linguagem.

A escola e, principalmente, os professores poderiam criar possibilidade de práticas de leitura mais interacionista, valorizando as variedades discursivas. Nesse sentido é que Rojo (2001) acredita que as abordagens teóricas de Vigotski e Bakhtin tornam-se relevantes nas práticas escolares.

Concebido, portanto, o processo de ensino aprendizagem como um processo social e histórico, culturalmente determinado e grandemente dependente das práticas interacionais, e re-enfocada a interação como circulação de discursos (*enunciação*) e a *internalização como apropriação* de discursos em circulação, o objeto prioritário de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa passava a ser, para nós, os discursos em circulação, enunciativamente abordados, e não mais os textos em suas propriedades formais. (ROJO, 2001, p. 174)

Os autores aqui citados propõem uma problematização da questão das formas discursivas apresentadas na escola como modelos a serem seguidos. Acreditam que outras formas de discursos podem ser aceitas como referência. No entanto, a escola prioriza alguns gêneros do discurso como normas a serem aprendidas pelos alunos. Não se enfatiza a diversidade de formas discursivas presentes no dia-a-dia da criança.

Como já falamos anteriormente, os estudos feitos pela professora e o contato com as diversas teorias, inclusive as teorias aqui discutidas, contribuíram para que a professora, naquele momento, pensasse em novas práticas nas aulas de leitura. Daí surge a idéia de trabalhar com o gênero “diário de leituras”.

O diário de leituras foi uma proposta que a professora introduziu, no ano de 2005, nas oficinas de leitura das turmas de quinta e de outras séries nas quais lecionava. A professora

queria inserir em suas aulas algo diferente do que normalmente se apresentava nas aulas de leitura, tais como desenhar a história, escrever uma redação ou resumo.

Então, resolveu pedir às crianças para fazerem anotações em um caderno pequeno sobre os textos lidos nas oficinas. Essas anotações seriam de cunho pessoal; elas poderiam colocar o que gostaram ou não, o que chamou mais a atenção, enfim, cada uma poderia escrever as suas impressões sobre textos trabalhados nas aulas, no “diário de leituras”.

Vemos que, com esta proposta, a professora está preocupada tanto com a questão de uma leitura mais interativa como também com a escrita. O que podemos dizer é que, nas práticas escolares, uma está quase sempre relacionada à outra.

*Responderam oralmente e depois escreveram no diário de leitura.
Os alunos gostam de fazer anotações no diário de leitura; percebi isto ao ler algumas dessas anotações.*

As anotações eram feitas depois das oficinas. Se as crianças preferissem, poderiam fazê-las em casa.

Para a realização desse trabalho, a professora tomou como base teórica o livro *O diário de leituras* (MACHADO, 1998). Embora Machado tenha utilizado esse gênero com alunos universitários, do primeiro ano de jornalismo da PUC, a professora considerou que seria interessante trabalhar também com suas turmas de quinta série, prática que acabou se estendendo, durante o ano, para outras séries.

Essa prática de escrever no diário foi utilizada como uma forma de as crianças interagirem com os textos lidos. Foi uma maneira que a professora encontrou para impulsionar a escrita e a fala das crianças. Na verdade, a professora buscava uma forma de participação (inter)ativa do sujeito leitor.

Além disso, a professora acreditava estar inserindo no contexto escolar uma nova proposta de trabalho, diferente do que normalmente era proposto. Era um gênero diferente em situação escolar e a professora acreditava que as crianças também iriam achar interessante.

No início, os alunos não entenderam muito bem o que deveria ser anotado; alguns não acreditavam que pudessem escrever que não tinham gostado do texto. Achavam que a professora iria ler e não iria gostar; ficaram preocupados com a avaliação, se a professora iria

dar nota ou não. Mas, aos poucos, foram se acostumando e, assim, começaram a falar através deste gênero.

Esse tipo de proposta possibilita aos alunos uma interlocução com o texto e consigo mesmo. Para Canetti (1965), citado por Machado (1998, p. 31),

[...] o aspecto positivo que encontra na manutenção do diário é o de ele possibilitar a fala consigo mesmo, ou com um outro “eu”, que é, nas suas palavras, “o interlocutor cruel”. Para o autor, ao mesmo tempo em que este seria o interlocutor mais exigente, apontando-nos nossas próprias mentiras e falsificações, ele seria também o mais versátil, pois teria a possibilidade de assumir diferentes funções dialógicas.

Embora a professora buscasse, com essa atividade, desenvolver o pensamento crítico e reflexivo do aluno, em muitos momentos, percebemos que esse gênero foi utilizado como reprodução das formas escolarizadas mais convencionais.

A professora acreditava estar criando um espaço para dar voz ao aluno. Porém, nas análises às quais vamos nos deter, podemos perceber que também esse gênero acaba sendo escolarizado de uma forma não muito adequada. A questão principal não é a escolarização do gênero, uma vez que é inevitável. O problema está na forma como esse gênero é transposto para uma situação escolar.

Quando a professora relata:

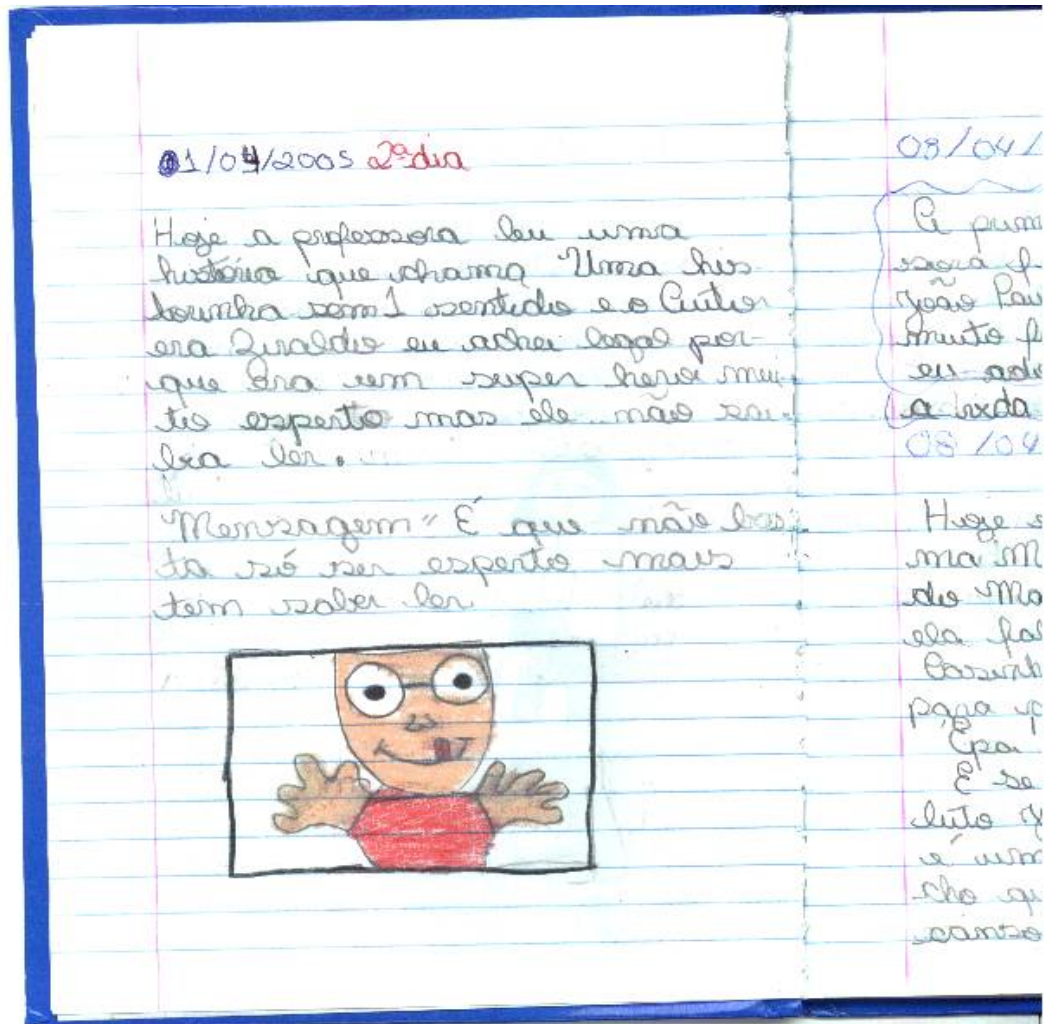
Responderam oralmente e depois escreveram no diário de leitura.

Nessa proposta, parece que a professora passou do gênero “interpretação de texto” de livro didático para o oral – discussão – e depois para o diário. Mais uma vez aparece a questão da forma como os gêneros orais e escritos são trabalhados na escola.

A seguir apresentaremos alguns trechos dos diários dos alunos que nos ajudam a pensar sobre as práticas escolarizadas de leitura.

Textos do diário de leituras dos alunos da 5ª. série

Diário A



Diário B

M^o das Doas

29/04/05

Hoje foi um dia muito legal a professora mandou uns de meus amigos contar uma historinha suspense real, foi muito legal eu adorei.

Ond o fantasma!



25/03 -> 4ª aula

Hoje mostra 4ª aula

NÃO TÊVE AULA



Hoje eu estou com saudades
por trinta porque não houve
aula de história.
e eu gostei da aula de lei.
Tudo.

Hoje foi um dia legal.

03/04 - 5ª aula

Hoje mostra 5ª aula:
demonstração de uma história -
RIA SEM 1 SENTIDO

Eu sei sobre história foi
a mesma coisa
e história fala de um
herói, que tinha todos os
sentidos: tato, olfato, paladar, vi-
são e audição.
No final ele morreu porque
não podia ler.



Yes!!

Hoje foi um dia bem engraça-
do!!!

Diário D

6ª aula

Hoje a aula foi legal
nós temos uma propaganda
em dupla.

Minha dupla foi a
Ana Julia. Foi muito legal
a aula.

Depois quem quiser
pedir ir lá na frente
e mostrar para a classe
como era sua propaganda.

Eu e a Ana Julia nós
fomos, nós somos muito
sempre.

“Nós mesmo assim
foi 6ª a aula.”

Os textos aqui apresentados nos possibilitam diversos pontos para análise, porém optamos pela reflexão de alguns apenas.

A palavra “hoje”, que aparece em todos os trechos, indica a marca da escrita de um diário pessoal. Notamos que os alunos interpretam a proposta como parte de um gênero já conhecido por eles, o “diário”, em que normalmente os jovens costumam escrever suas histórias de vida.

Em outros trechos dos diários selecionados, fica evidente que os alunos escrevem muitas vezes nos “moldes” da escrita sugerida pela escola, quando, por exemplo, apresentam a mensagem do texto e desenhos ao final de cada relato.

Notamos que os alunos trazem, na elaboração de sua escrita, marcas de práticas de que já se “apropriaram” durante as atividades escolares. Como vimos, muitas vezes, a própria professora se reporta a questionamentos como “Qual é a mensagem do texto?”, como uma forma de modalizar a escrita.

O mesmo acontece com relação aos desenhos. As crianças já se reportam a práticas “internalizadas” de comunicação através dos desenhos.

Nossa intenção não é criticar tais práticas, pois, como podemos ver, os desenhos elaborados pelos alunos os ajudam a expressar seus sentimentos, por exemplo: o desenho do menino com os braços abertos, provavelmente um sinal de felicidade; o fantasma, relacionando à aula; o coração partido, porque não teve aula de leitura, o sinal de positivo, indicando que gostaram da aula.

O que chamamos a atenção é que, embora a professora buscasse se aproximar da proposta de Machado, alguns aspectos levantados pela autora não são efetivamente concretizados, pois, para ela, o trabalho com o gênero diário de leituras provoca uma leitura responsiva ativa. O objetivo é provocar um contexto de interlocução tal que o texto possa ser relacionado à vida e a outros textos. A principal proposta é a oportunidade de provocar uma leitura dialógica, o que não fica claro nos trechos aqui apresentados.

Porém, vale ressaltar que embora os alunos não tenham incorporado propriamente o gênero “diário de leituras”, ficando seus textos mais próximos do gênero “diário pessoal”, a proposta resultou em uma forma de viabilizar alguma reflexão sobre as próprias possibilidades, desejos e dificuldades em torno do trabalho com o texto, como podemos notar nos trechos abaixo:

Estou gostando das aulas de leitura, só não gostei da aula em que foi dada propaganda, a professora pediu para contar na frente e eu sou tímido.

Depois quem quisesse poderia ir lá na frente [...] Eu e a Ana Paula não fomos, nós somos muito vergonhosas.

Podemos levantar a hipótese de que, provavelmente, esses alunos não se expressariam dessa forma durante uma discussão, mas que, nesse gênero, eles conseguiram, tiveram a possibilidade de falar de seus sentimentos.

Concordamos com Machado, quando diz que,

[d]e fato, o diário se configurava como um instrumento que permitia ao aluno a conscientização, a reflexão sobre seus próprios processos, tanto de leitura e de produção quanto de aprendizagem em geral, além de permitir que o professor detectasse o estado real de cada aluno em relação a esses processos, podendo ele, assim, interferir mais eficazmente para seu desenvolvimento. (MACHADO, 1998, p. XXIX- XXX – introdução)

Mesmo a professora tendo dado continuidade a uma prática ainda quase tradicional, o exercício de *dizer* das crianças pela escritura possibilita a ocupação de várias posições - leitoras, escritoras, narradoras, protagonistas, autoras... *“Hoje foi um dia muito legal a professora mandou uns de meus amigos contar uma historinha suspense real, foi muito legal eu adorei.”* Vão emergindo e se explicitando não só os diferentes conhecimentos a respeito da escrita, mas as diversas “falas” e “lugares” sociais.

CAPÍTULO IV

CONFLITOS E TENSÕES EXPERIENCIADOS NO PERCURSO DA PESQUISA

Lembramos, mais uma vez, que o foco da pesquisa foi se redimensionando no decorrer do trabalho. Como já comentamos anteriormente, o foco voltou-se para a análise do processo de mudança da prática da professora, nas oficinas de leitura. Para tal, foram utilizados como objeto de estudo alguns relatos das oficinas, realizadas com as turmas e registradas em seu diário de campo.

No presente capítulo, tecemos algumas reflexões sobre os conflitos e tensões vividos pela professora durante as oficinas de leitura e também no processo reflexivo de análise da prática.

4.1- Entraves nas práticas escolares

Como visto desde a análise do primeiro relato, foram muitos os obstáculos que a professora encontrou ao realizar as oficinas de leitura. No início da pesquisa, em 2004, a professora buscava um local diferenciado para a realização dessas oficinas. No entanto, não havia um local adequado para a realização das atividades, que eram desenvolvidas na sala de informática. Com relação ao material, vimos também que, em muitas oficinas, os livros não eram suficientes para todos os alunos e, para algumas atividades, a professora xerocopiou os textos para que todos pudessem participar. Podemos observar esses entraves, mais especificamente, nos trechos a seguir¹⁰:

¹⁰ Alguns trechos referem-se a relatos que ainda vão se apresentar durante este capítulo.

[...] mas muitas vezes me deparava com algumas dificuldades. A primeira delas foi encontrar um espaço adequado para a realização dessa atividade, pois a escola não dispunha de um local adequado para que as crianças lessem com tranquilidade. No entanto, improvisamos, levando os alunos para a sala de informática.

(Relato 1)

Infelizmente, aqui nos deparamos com mais um obstáculo, já que não tínhamos na escola livros em número suficiente para emprestar a todos.

[...] podemos chamar a atenção para mais um obstáculo nas escolas: não termos tempo suficiente para atender individualmente nossos alunos; o número de alunos por sala é de 35 a 40 crianças.

(Relato 2)

O local da biblioteca não é adequado, pois o barulho do lado de fora atrapalha.

(Relato 5)

Começamos a aula na biblioteca, mas tivemos que voltar para a sala de aula porque o barulho era demasiado, tanto dentro da biblioteca como fora.

Não há na escola livros para as crianças; isso dificulta o trabalho.

O governo propõe um trabalho de leitura, diz que mandou os livros, mas os livros não aparecem na escola.

Algumas professoras no curso da Hora da leitura disseram que suas escolas receberam, mas na minha esses livros não chegaram.

Estamos trabalhando com material que passamos de uma professora para a outra, ou seja, apenas um livro e alguns xerox que conseguimos sobre a vida de Hans.

Lajolo, na videoconferência, disse que era para se trabalhar a reescritura do texto, trazendo para os dias atuais; esse tipo de atividade era muito utilizado nas escolas. E reforçou que deveríamos participar do concurso, mas não está muito fácil trabalhar essa reescritura.

(Relato 6)

A aula da leitura é sempre a quarta aula depois do intervalo. Acredito que esse fato já dificulta um pouco, pois as crianças entram para a sala muito agitadas.

[...] a biblioteca da escola foi reformada esse ano e até agora não podia ser aberta para os alunos.

Conversei com a professora que cuida da biblioteca e ela me autorizou a levar as crianças; não havia lugar para todos e alguns tiveram que se sentar no chão.

(Relato 7)

Esses trechos realçam as dificuldades que a professora enfrenta na sua prática pedagógica, no âmbito escolar, aumentando cada vez mais suas angústias: falta de um local

adequado, material insuficiente, crianças muito agitadas, salas numerosas... Surgem, então, alguns questionamentos: Como trabalhar com leitura na escola sem material adequado? Os órgãos competentes lançam o discurso de que a leitura deve ser desenvolvida na escola, mas como trabalhar com tantas carências?

Mesmo diante de tantos entraves, é possível, notarmos que a professora não desiste. Trabalha com o material que está disponível, demonstrando que sua meta é cumprir seu papel como professora de leitura.

Nesse sentido, encontra-se apoio na voz de Amigues:

[g]erir a classe, organizar o trabalho coletivo, talvez seja para o professor não apenas uma forma de ultrapassar uma dificuldade, mas também uma fonte de prazer e de satisfação profissional. Mas é sem dúvida uma fonte de fadiga ligada a um esforço constantemente renovado de constituir o meio-aula e de manter sua atividade. (AMIGUES, 2004, p. 48-49)

O trabalho de leitura na escola não está isento de dificuldades, conflitos e tensões. Um número expressivo de professores e professoras, principalmente da Rede Pública de Ensino, passa por situações semelhantes à da professora.

Vale ressaltar ainda que, muitas vezes, os professores e professoras acreditam serem os responsáveis em ensinar o prazer da leitura a seus alunos. Acreditam também serem os únicos mediadores dessas práticas no contexto escolar. Algumas vezes, angustiam-se, deprimem-se por não conseguirem atingir seus objetivos (que seus alunos tornem-se leitores).

[O] esgotamento do professor também está ligado à especificidade de sua atividade: o professor é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador, que deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função de avanços realizados e das prescrições. (*Ibid.*, p. 49)

Outra questão pungente, no que diz respeito a essas práticas escolares, consiste em que o governo oferece diversos cursos para os professores. Isso leva a pesquisadora a levantar dois questionamentos: “Será que os órgãos competentes acreditam que capacitando os professores, o “problema” da leitura estará resolvido?”, “Ou será que é uma forma de

culpabilizar os professores pelas dificuldades dos alunos “rotulando” o professor como incompetente?”

4.2- Reflexão sobre a própria prática

Falar sobre a análise da própria prática implica levar em consideração o processo reflexivo vivido pela pesquisadora no percurso desta pesquisa. Os conflitos e as angústias experienciadas no dia-a-dia do trabalho com as oficinas de leitura, as (des) construções e a apropriação por parte da pesquisadora de alguns conceitos e teorias que foram redimensionados e se fizeram relevantes para esta análise.

Em muitos momentos, a pesquisadora sentia-se angustiada ao conversar com sua orientadora sobre o trabalho. Algumas vezes, ela escutava: “o trabalho parece muito sofrido para você”. Talvez, por ser difícil para o professor se deparar com sua própria prática. Cada vez que lia os seus relatos, algo novo a levava a refletir sobre suas atitudes. Houve, sim, muita resistência, pois como iria conseguir analisar a própria prática?

Como poderia ser feito esse distanciamento?

A reflexão da pesquisadora não se dá de forma harmônica como idealizava. Apareceram muitas dificuldades e dúvidas. Analisar a própria prática, naquele momento, parecia difícil. Como iria expor suas falhas?

Nesse sentido, a resistência tornava-se cada vez mais freqüente. Porém, a pesquisadora foi aos poucos aprendendo a aceitar os conflitos e as contradições, nas atitudes, no modo de pensar e nas práticas da professora. Dessa forma, passou a ter um novo olhar sobre si mesma e, então, pôde perceber que outros professores poderiam se ver em sua história.

Assim, foi notando passo a passo a importância de um professor pesquisador e reflexivo nas práticas escolares. Quanto a isso, podemos entender essa importância a partir das palavras de Dickel.

Pelo trabalho de pesquisa, ao engendrar a possibilidade de aproximação entre teoria e prática, o professor é capaz, tal como propunha Sthenhouse, de elaborar formas de atingir o seu trabalho e a criança de modo a reconstruí-los como sujeitos do processo pedagógico e dos processos sociais capazes de produzir um projeto histórico que não prescinde das pessoas, que as inclui, que as forma pela capacidade que possuem de formar o outro e de inventar o futuro. É diante dessa necessidade que a formação do professor se coloca. (DICKEL, 2001, p. 66-67)

A seguir, vamos nos deter nas análises de alguns trechos do relato da oficina realizadas no dia 17/06/2005, que nos ajudam a refletir sobre o processo de análise da própria prática. Como já mencionado anteriormente, essas oficinas fazem parte da proposta de trabalho do curso Hora da leitura. Vale lembrar que nesse período a professora era a professora de leitura da turma.

Relato 6–

17/06/2005 – 5ª. série E

Começamos a aula na biblioteca, mas tivemos que voltar para a sala de aula porque o barulho era demasiado, tanto dentro da biblioteca como fora. As crianças não prestavam atenção, não se concentravam na leitura. Algumas saíram da sala para buscar o lápis ou o caderno que tinham esquecido. A bibliotecária olhava com cara de quem pensa: “Que bagunça!” Isso me incomodou e voltamos para a sala de aula.

Chegando à sala, fui obrigada a dar uma bronca, o que não gosto de fazer, pois nessas ocasiões sinto-me um militar, mas foi preciso, pois os alunos, às vezes, não entendem muito bem a aula da leitura, pensam que é momento de brincadeira. Expliquei para eles que esse momento era importante.

Recomecei a contar a história do “Patinho feio”, mas dessa vez resolvi contar a história verdadeira escrita por Hans que, por sinal, é muito longa. Parecia que os alunos estavam até prestando atenção, fiquei feliz, mas um aluno chamado Gustavo falou “Professora, o Marcos está jogando um negocinho em mim”. Aí o menino de trás disse “Foi ele, professora”. E mais uma vez a leitura foi interrompida.

Fiquei irritada e comecei a anotar tudo o que aconteceu na aula e li para eles. Falei que tinha preparado a aula, mas não tinha conseguido ler o texto para eles e nem realizado o trabalho proposto, que era escrever na cartolina e desenhar.

Algumas crianças tinham trazido o material e apostei que ficaram frustradas também. Uma menina disse que na aula seguinte iria trazer um livrinho com histórias de Hans.

Reflexão: Estava lendo um texto muito longo e, por isso, as crianças não prestavam atenção. Na aula passada apenas contei outros textos resumidamente, eles se interessaram mais. Não há na escola livros para as crianças; isso dificulta o trabalho. O governo propõe um trabalho de leitura, diz que mandou os livros, mas os livros não aparecem na escola. Algumas professoras no curso da Hora da leitura disseram que suas escolas receberam, mas na minha esses livros não chegaram. Estamos trabalhando com material que passamos de uma professora para a outra, ou seja, apenas um livro e alguns xerox que conseguimos sobre a vida de Hans. Lajolo, na videoconferência, disse que era para se trabalhar a reescritura do texto, trazendo para os dias atuais; esse tipo de atividade era muito utilizado nas escolas. E reforçou que deveríamos participar do concurso, mas não está muito fácil trabalhar essa reescritura.

Já na 5ª.B aconteceu o contrário. Consegui ler toda a história, não fui para a biblioteca e os alunos prestaram atenção. Alguns pareciam cansados, pois era a última aula, mas todos se esforçavam para escutar.

Essa classe é mais disciplinada que a outra. Demorei quase meia hora lendo a história, pois li de forma dramatizada. Foi interessante, fiz algumas perguntas para ver se estavam prestando atenção e pedi para eles reescreverem a história para a próxima aula. Às vezes, dá vontade de mudar a turma de pesquisa, pois essa turma, 5ª. B, é mais leitora. A 5ª. E precisa ainda do lúdico, é essencial o livro nas mãos...

Alguns pontos merecem reflexão, tais como:

Começamos a aula na biblioteca, mas tivemos que voltar para a sala de aula porque o barulho era demasiado, tanto dentro da biblioteca como fora. As crianças não prestavam atenção, não se concentravam na leitura. Algumas saíram da sala para buscar o lápis ou o caderno que tinham esquecido. A bibliotecária olhava com cara de quem pensa "Que bagunça!" Isso me incomodou e voltamos para a sala de aula.

Neste trecho, fica evidente que a professora se depara com uma aula que não foi bem sucedida. Primeiro, vão até a biblioteca, mas o barulho dentro e fora da biblioteca não proporciona condições de ler o texto e nem realizar a discussão sobre o mesmo. Segundo, a movimentação das crianças é grande. Saem da biblioteca, voltam à sala para buscar alguma coisa que esqueceram; depois, retornam à biblioteca. Esse vaivém não agrada à professora.

Mas, o que mais chama atenção, em sua atitude, é que há uma preocupação com o que vão pensar dela. "A bibliotecária olhava com cara de quem pensa 'Que bagunça!'" Como

poderia a aula de leitura ser bagunçada? A professora sente-se incomodada. Os conflitos afloram.

De acordo com Braga, ancorada em autores como Halbwachs, Vigotski e Bakhtin, “As interpretações que fazemos, os significados que atribuímos ao mundo e a nós mesmos são sociais. Mesmo quando nossos relatos são relatos de exclusão, de negação (pelo outro), ainda assim (ou mais ainda) o outro está lá” (BRAGA, 2004, p. 5). O “outro” está sempre presente nas relações sociais e nas relações internalizadas (VIGOTSKI, 2000).

.Para Pino (2000, p. 64), “[a]s relações sociais são determinadas pelo modo de produção da sociedade, as posições sociais, e os papéis a elas associados, traduzem a maneira como as forças produtivas se configuram nessa sociedade”.

Chegando à sala, fui obrigada a dar uma bronca, o que não gosto de fazer, pois nessas ocasiões sinto-me um militar, mas foi preciso, pois os alunos, às vezes, não entendem muito bem a aula da leitura, pensam que é momento de brincadeira. Expliquei para eles que esse momento era importante.

A professora faz algo que não gostaria de fazer: “dar uma bronca”. Sente-se “um militar”. Como poderia estar buscando práticas interativas e ao mesmo tempo ter um discurso autoritário?

Mais uma vez, ela se encontra numa posição que a obriga a manter a ordem e a disciplina. Era professora de leitura, precisava fazer com que “todos” os alunos prestassem atenção. Tinham que ler o texto. Diante dessa situação, a professora ainda pensa ser a única responsável pelo ato de “ensinar leitura”.

Fiquei irritada e comecei a anotar tudo o que aconteceu na aula e li para eles. Falei que tinha preparado a aula, mas não tinha conseguido ler o texto para eles e nem realizado o trabalho proposto, que era escrever na cartolina e desenhar.

Não apenas neste relato, mas também em outros momentos, vemos que a prática da professora está centrada no cumprimento de uma tarefa escolar, muitas vezes imposta pela instituição em que está inserida. Ela queria que a aula tivesse dado certo, pois, afinal, tinha preparado. Notamos também que, muitas vezes, o professor vem para a sala de aula com uma

determinada expectativa e acaba ficando chateado quando esta não se concretiza. De acordo com Amigues (2004) quando se trata do trabalho do professor, muito freqüentemente, considera que trabalhar é utilizar meios para atingir um fim. A ação do professor, sob este ponto de vista, é tida como uma ação prescritiva ou normativa da instituição.

Segundo Smolka (2003, p. 31), “[a] relação de ensino parece se constituir nas interações pessoais. Mas a tarefa de ensinar é instituída pela escola, vira profissão (ou missão)”. A professora estava preocupada com o ensino de leitura, mas, mais ainda com uma tarefa que tinha que ser cumprida (por ela).

Muitas vezes, o professor toma para si o papel de detentor do saber, passando a monopolizar o ambiente da sala de aula: “[...] o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento, pensa que o possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança” (*Ibid.*, p. 31).

É por isso que, em muitos momentos, a professora vive o conflito de se ver entre a tarefa e a atividade. Considerando os estudos de Amigues sobre a diferença entre tarefa e atividade, notamos que a primeira está relacionada ao que deve ser feito, às condições e aos meios utilizados pelo sujeito. Enquanto que a atividade se emprega para o que o sujeito faz mentalmente, para realizar esta tarefa, o que não pode ser visto, mas suposto a partir da ação desse sujeito. “É nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal” (AMIGUES, 2004, p. 40).

Segundo Clot, citado por Amigues (2004), a atividade não se limita ao que é realizado pelo professor, mas compreenderia também o que ele não chega a fazer e, até, o que gostaria de haver feito.

Em muitos momentos dos relatos, podemos perceber uma insatisfação da professora com a forma como a aula se conduz, com a forma como acabaram se direcionando as atividades. No último relato, notamos essa insatisfação, quando ela faz o comentário descrito a seguir, após uma aula bem sucedida com a outra turma, que seguiu à aula que considerou mal sucedida com a turma pesquisada:

Às vezes, dá vontade de mudar a turma de pesquisa, pois essa turma, 5ª. B, é mais leitora.

Notamos, ainda, que há o que a professora fez, não concordando, sentindo que deveria ou gostaria de ter feito de outra forma. Ou seja, nesse momento a professora pensa que apenas mudando de turma estaria resolvida a questão.

Chegando à sala, fui obrigada a dar uma bronca, o que não gosto de fazer [...]

A atividade pode ser considerada o relacionamento de diversos objetos, que leva o sujeito a fazer um acordo consigo mesmo. "[...] A atividade [é] o reflexo e a construção de uma história: a de um sujeito ativo que arbitra entre *o que se exige dele e o que isso exige dele.*" [...] (AMIGUES, 2004, p. 41).

É nesse sentido que vemos a professora angustiada por não conseguir realizar a proposta que desejava. Notamos que a questão está inerente a qualquer atividade, mas, podemos dizer, muito mais presente na atividade do professor, é a questão do realizado e do não realizado (que também constitui a tarefa), uma vez que o planejamento e a avaliação são processos presentes e cobrados do professor constantemente na sua atividade profissional; o planejar e o avaliar a prática fazem oficialmente parte de sua atividade. Mais ainda no contexto em que o professor/pesquisador registra e analisa a própria prática e reelha o que fez, o que não gostou do que fez, o que não fez, o que gostaria de ter feito. Nesse momento, muitas vezes se preocupa se atingiu ou não os objetivos propostos, visando mais o produto final do que o processo desenvolvido no decorrer da atividade.

4.3- Um olhar diferenciado

Como ter um olhar diferenciado para a própria prática?

Essa é a uma das questões que, no decorrer do trabalho, passaram a permear as reflexões da pesquisadora. Observamos que não é um processo tão simples como parece, pois implica refletir sobre posturas, procedimentos e atitudes em relação ao próprio trabalho, distanciar-se de si mesmo, considerar inúmeros aspectos que fazem parte do espaço escolar e, no seu caso, especificamente, que envolvem uma questão tão complexa como (o trabalho com) a leitura. Além disso, a pesquisadora se depara, como vimos, com o fato de que muitas

atividades não se concretizam da forma como “a professora” esperava. O que se pretende realizar nem sempre se realiza.

No relato abaixo, destacamos alguns pontos importantes que nos permitem analisar essa questão.

Relato 7

20/05/2005- 5ª.Séire E

A aula da leitura é sempre a quarta aula depois do intervalo. Acredito que esse fato já dificulta um pouco, pois as crianças entram para a sala muito agitadas. Nessa aula em especial, estava muito calor e as crianças conversando muito. Comecei a falar sobre Hans Christian Andersen, porque a proposta era trabalhar esse autor e seus contos, mas não tinha lido muitas coisas sobre o escritor, assim coloquei algumas informações na lousa sobre sua vida. Como a agitação era grande fui perdendo a paciência e resolvi levá-los à biblioteca. Detalhe: a biblioteca da escola foi reformada esse ano e até agora não podia ser aberta para os alunos.

Conversei com a professora que cuida da biblioteca e ela me autorizou a levar as crianças; não havia lugar para todos e alguns tiveram que se sentar no chão. Li para eles o conto “A pequena vendedora de fósforos”. Achei que ia emocioná-los, mas não tive muito resultado. Eu até pensava que não estavam prestando atenção; porém, na hora de anotar no diário de leitura, eles escreveram coisas sobre o conto e alguns até desenharam a história.

Às vezes, fico chateada nas aulas de leitura, queria entusiasmar mais os alunos, no entanto, as condições físicas, a imaturidade dos alunos e as minhas aulas sem muito preparo dificultam essa relação.

Para a aula seguinte que será no dia 03 de junho, vou modificar as estratégias de leitura. Começarei contando a vida do autor, mas a dinâmica será diferente; pretendo entregar a cada grupo informações sobre o escritor e depois vou fazer perguntas e o grupo que tiver a informação vai levantar e explicar para a classe. Vou trabalhar o conto em várias versões, e pedir para que eles recontem com suas palavras e narrem algumas diferenças que perceberam nos textos. Acredito que para isso seja utilizada mais de uma oficina. Na próxima oficina, vou pedir para narrarem fatos da vida real relacionados com o conto.

Chamamos a atenção mais uma vez para a questão do trabalho realizado e não realizado na prática da professora.

[...] mas não tinha lido muitas coisas sobre o escritor [...]

Li para eles o conto “A pequena vendedora de fósforos”. Achei que ia emocioná-los, mas não tive muito resultado.

Às vezes, fico chateada nas aulas de leitura, queria entusiasmar mais os alunos, no entanto, as condições físicas, a imaturidade dos alunos e as minhas aulas sem muito preparo dificultam essa relação.

Ao mesmo tempo em que a professora se depara com a questão de não ter preparado a atividade, ao relatar “*não tinha lido muitas coisas sobre o escritor*”, ela se confronta com o desejo de “emocionar” os alunos, ficando frustrada por não conseguir tal feito. Desse modo, reafirmamos o argumento de que o professor que assume o trabalho com a leitura na escola pode encontrar pelo caminho muitos obstáculos: ambiente físico impróprio ou insuficiente; turmas muito agitadas.; falta de tempo para preparar as aulas; baixos salários e excesso de trabalho; expectativas que não serão alcançadas; estratégias impostas verticalmente. Por essa razão, ocorrem muitas vezes sentimentos de impotência.

Por outro lado, encontramos na prática da professora um processo de reflexão, que a conduz para a tentativa de produzir mudanças, em busca de formas diferenciadas para trabalhar com a leitura:

Para a aula seguinte que será no dia 03 de junho, vou modificar as estratégias de leitura [...]

Vou trabalhar o conto em várias versões, e pedir para que eles recontem com suas palavras e narrem algumas diferenças que perceberam nos textos.

Também percebemos que embora a professora esteja atenta para aspectos interativos e discursivos das práticas de leitura, ao mesmo tempo, pede para os alunos responderem às questões nos moldes tradicionais de ensino. Vemos isso, por exemplo, no trecho abaixo e em outros que já foram analisados no decorrer do trabalho.

Foram muito interessantes as colocações dos alunos. Rapidamente eles trazem para o dia-a-dia as idéias dos contos. Foi uma aula interessante. Pedi para que respondessem às seguintes questões:

- a) Qual a mensagem dos textos?*
- b) O que faria no lugar da Pequena Sereia? Por quê?*
- c) Você gostou ou não das histórias? Justifique.*

(Relato 5)

Desse modo, no percurso das análises, percebemos como a professora vive um conflito entre a busca de novas práticas, novos caminhos, e a permanência de práticas antigas (dela, de outros), com as quais ela nem mesmo concorda, conscientemente. Notamos a movimentação da professora entre práticas de leitura mais tradicionais e interativas. Em muitos momentos, vemos que a professora transita de uma para outra. Não há uma ruptura, ambas se configuram nas oficinas de leitura.

Tais questões puderam ser analisadas pelo distanciamento da pesquisadora de sua prática enquanto professora de leitura, o que somente ocorreu, mais especificamente, ao analisar os relatos das oficinas. Tendo um olhar diferenciado, a pesquisadora percebe, hoje, um movimento de mudança da professora de leitura.

Vários elementos influenciaram esse processo de distanciamento da própria prática, dentre eles trazemos alguns como: o espaço de atuação da professora, já mencionado anteriormente, que apesar de apresentar algumas dificuldades, também permitiu uma busca de práticas alternativas; a participação em cursos de capacitação; a discussão com colegas sobre propostas no planejamento escolar; a integração com outras duas escolas e também o diálogo com professores que já estavam cursando o mestrado, com contribuições significativas.

Também a partir do seu ingresso no mestrado, a professora passa a apropriar-se de novos conceitos, os quais ancoraram as novas práticas de leitura nas oficinas (não sem tensão, como comentamos no primeiro capítulo). A inserção de novas práticas refletiu o movimento dessas apropriações. A pesquisadora foi percebendo que a re-significação das práticas do sujeito professor acontece numa relação conflituosa, dialógica e relacional. É através do conflito (re)vivido pela professora que se produz o desenvolvimento. “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana. [...]” (Vigotski, 2003, p. 76).

Assim, vamos percebendo que apesar da resistência da pesquisadora em analisar a própria prática, muitos pontos foram relevantes para que ela conseguisse concretizar sua pesquisa, pois, somente depois de um longo caminho percorrido é que, ao assumir o “lugar” de pesquisadora, conseguiu observar a prática da professora Sandra, com um olhar de “estranhamento”.

A questão de ter narrado este texto em terceira pessoa foi também um aspecto que contribuiu para que a pesquisadora pudesse ter esse afastamento da professora, em um processo este que pode ser considerado em forma de “drama”, no sentido empregado por Vigotski. “Tanto as relações sociais quanto os conflitos/encontros intrapessoais são dramáticos, não harmônicos, não homogêneos” (Braga, 2004, p. 14). Nesse sentido, “[o] drama realmente está repleto de luta interna impossível nos sistemas orgânicos: a dinâmica da personalidade é o drama” (VIGOTSKI, 2000, p. 35).

Vemos ainda a professora tomando consciência sobre sua postura e atitudes (quando ocupa o lugar de pesquisadora). Como vai aos poucos se “apropriando” de novos modos de agir, ocorre uma ruptura parcial, como quando aparece a desconstrução de alguns conceitos que lhe pareciam corretos.

Vale ressaltar, ainda, a questão do tempo. Neste trabalho, apresentam-se tempos distintos: o tempo do vivido, o tempo do relato e o tempo de olhar, analisar o que foi relatado. Isso para tentar perceber o processo de mudança, de diferentes lugares. Em muitos momentos, foi difícil considerar esses diferentes níveis temporais.

Mesmo para o professor que não pesquisa o próprio trabalho, sua prática não fica restrita ao campo da ação. “A atividade distribuída em diversos lugares e de acordo com diferentes temporalidades produz continuidade psicológica que não pode ser reduzida apenas à ação.[...] O projeto que o professor tenta realizar situa-se além da realização particular de uma ação...” (Amigues, 2004, p. 49).

Segundo Greene, freqüentemente, o professor é tratado como se não tivesse vida própria, como se não tivesse uma linguagem ou uma história. Os especialistas em educação apresentam “un hombre dentro del hombre”, como se o professor fosse alguém muito seguro de si, atento, complacente, insensível ao humor. Porém o autor procura mostrar outra visão, em que o professor necessita ter esse olhar de estranhamento da própria prática, pois o professor que busca uma nova perspectiva tenta entender sua realidade e reflete sobre a mesma. “Estará

continuamente obligado a interpretar y reinterpretar una realidad siempre nueva. Se sentirá más vivo que nunca” (GREENE, 1995, p.85)¹¹

Como olhar de fora a pessoa que está em nós mesmos?

Caberia aplicar aqui também a idéia do *Homo Duplex* a que se refere freqüentemente Vigotski. Uma vez que toda relação social é relação de um eu e um outro, sua internalização implica a conversão de dois numa unidade de onde o outro permanece sempre presente como um “não eu”, um estranho, mas “um estranho essencial”, como afirma Wallon. Além disso, se as relações reais entre pessoas constituem geneticamente o substrato das funções psicológicas, como diz Vigotski, então é fácil entender por que a subjetividade humana adquire a forma de *drama real*. (PINO, 2000, p. 67)

¹¹ “Estará continuamente obrigado a interpretar e reinterpretar uma realidade sempre nova. Se sentirá mais vivo do que nunca”. (T.N)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao terminar esse estudo, chegamos à conclusão de que não estão finalizadas as discussões aqui apresentadas. Conseguimos, sim, levantar alguns pontos para que mais reflexões sejam feitas acerca da leitura na escola, do trabalho do professor com a leitura e sobre a análise da própria prática.

Iniciamos este trabalho buscando analisar o processo de interação entre aluno/texto/professor, no trabalho com a leitura na escola. Para tal, começamos narrando a história da professora enquanto professora de língua portuguesa e de leitura, procurando apresentar os discursos que perpassam sua prática.

No entanto, no percurso da pesquisa, muitos questionamentos foram surgindo a respeito do ensino de leitura na escola e da prática da professora nas oficinas de leitura. Nesse sentido, o foco da pesquisa foi se direcionando para a análise do processo de mudança do sujeito-professor no trabalho com práticas de leitura na escola.

Foram tomados como *corpus* do trabalho os relatos da professora sobre as oficinas de leitura. A partir disso, buscamos uma compreensão dos movimentos que se estabelecem no trabalho com práticas de leitura na escola, que não deixa de ser uma prática de leitura, escrita... Procuramos demonstrar os movimentos de uma professora que visava uma leitura idealizada sem conflitos e divergências, em que todos entendessem o que liam, e que passa a defender e a buscar uma leitura mais dinâmica e interativa. Uma leitura que precisa estar relacionada com o contexto histórico e social em que os indivíduos estão inseridos. Uma leitura cujo sentido não é único e não é dado. Uma leitura cujo sentido é constituído na interação.

No trabalho, chamamos a atenção para outra questão que consideramos relevante: como a pesquisadora Sandra conseguiu ter um “olhar de estranhamento” para a prática da professora, sendo ela mesma uma única pessoa?

Parecia-nos que tudo aconteceria num passe de mágica, como se fosse possível, de um momento para o outro, a professora tornar-se pesquisadora da própria prática. Grande engano!

O processo foi árduo e, muitas vezes, como já dissemos, por que não, até doloroso. Inicialmente a professora não conseguia pensar como pesquisadora, pois suas concepções com relação à leitura estavam “enraizadas” e ela queria ver um resultado em sua sala de aula, nas oficinas. Afinal, onde estava a relação entre teoria e prática? Somente a partir da interação

com muitas pessoas e textos, com sua orientadora, com colegas que já estavam numa fase avançada do mestrado e depois dos questionamentos durante o exame de qualificação, ela pôde perceber que a mudança não seria automática, seria um processo, repleto de conflitos e contradições.

Foram surgindo os seguintes questionamentos: Qual sua concepção de leitura? Qual concepção de leitura, você defende em seu trabalho?

Essas questões conduziram a pesquisadora a uma reflexão mais profunda de sua prática. À medida que foi se apropriando de alguns conceitos, mais reflexões foram aparecendo e os caminhos foram sendo percorridos.

Vale repetir que não foi um processo fácil e mágico. Exigiu desconstrução de conceitos que já estavam resistentes, e a aceitação de novos saberes e práticas.

O olhar para si mesma e para a prática adotada nos torna mais sensíveis às mudanças. Pois, “[u]m dos efeitos da tomada de consciência é que cada um sente a necessidade de reescrever, a partir desse momento de mudança, sua própria história.” (LAROSSA, 2000 p. 32).

E, ao relatar a própria história, corre-se o risco de enxergar mais claramente nossas verdades e mentiras, vestidos em nossas próprias máscaras que acreditamos ser intransponíveis. O movimento contínuo de transformação do eu, uma constante metamorfose.

E essa metamorfose tem seu arranque e sua força impulsora no processo narrativo e interpretativo da leitura e da escrita. Só lendo (ou escutando), como aconteceu com Jean Jacques em relação a Plutarco, alguém se faz consciente de si mesmo. Só escrevendo (ou falando), como fez Rousseau nas *Confissões*, alguém pode construir um eu. (*Ibid.*, p.39)

Dessa forma, um professor se (des)constrói, e reconstrói no e pelo trajeto de sua história, ao se fazer presente e se sentir parte da história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. Diferenças e desigualdades preconceitos em leitura, p.139-157. In: MARINHO, Marildes (org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de letras, 2001.

_____. Das maneira corretas de ler: Leituras das Belas Letras no Brasil Colonial. In: *Leitura e história da leitura*. ABREU, Márcia (org.). Campinas, SP: Mercado das Letras: 1999.

ANDERSEN, Hans Christian. *Os contos de Andersen*. Tradução do dinamarquês por Guttorm Hanssen; revisão estilística de Herberto Sales. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

ANDRÉ, Marli Eliza. *A etnografia da prática escolar*. Campinas (SP): Papyrus, 2004.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: *O ensino como trabalho uma abordagem discursiva*. MACHADO, Anna Rachel (org.). Londrina, PR: Eduel, 2004.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico. O que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. “Estudos da ideologia e filosofia da linguagem”. In: *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michael Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. “Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso”, p. 21-42 In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. 2. ed. Curitiba (PR): Editora da UFPR, 1999.

BARTHES, Roland; COMPAGNON, Antoine. Leitura, p.184-206. In: Enciclopédia Einaudi, Oral/escrito-Argumentação. Edição Portuguesa. Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1987.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1999.

BELLENGER, L. *Os métodos de leitura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. Trad. De Dora Flaksman.

BOURDIEU. P. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”. In: NOGUEIRA. M. A; CATANIA, A. (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. O trabalho com a literatura: memórias e histórias, p. 84-102. *Cadernos Cedex*, n.º 50, Campinas (SP), 2000.

_____. *A constituição social da memória: uma perspectiva histórico-cultural*. Ijuí (RS): Ed. INIJUI, 2000.

_____. *A tensão eu/outro: no sujeito, na memória*. CR-ROM da 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2004.

BRANDÃO, Helena Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 6. ed. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. (1ª a 4ª). Brasília: Ministério da Educação, 1997.

CHARTIER, A. M. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. Tradução de Andréa Daher. *Revista Brasileira de Educação*. set/out/nov/dez, 1995.

CHARTIER, Roger; CAVALO, Guglielmo (orgs.). *História da leitura no mundo Ocidental*. vol. 1. São Paulo: Ática, 2002.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona : Laertes, 1995.

CORACINI, Maria José (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas (SP): Pontes, 2002.

DICKEL, Adriana. “Que sentido há em se falar em Professor-Pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate”, p. 33-71. In: GERALDI, Corinta M. C.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.). *Cartografia do trabalho docente*. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2001.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2004a.

_____. “O Leitor-Modelo”, p. 35-49. In: *Lector in Fábula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004b.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba (PR): Criar Edições, 2003.

FONTES, Joaquim Brasil. O insustentável prazer do texto. In: *As obrigatórias metáforas - Apontamentos sobre literatura e ensino*. São Paulo: Iluminuras, 1999.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de Ler: em três artigos que se completam*. Campinas (SP): Autores Associados; São Paulo:Cortez, 1988.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. “Concepções de linguagem e ensino de português”, p. 39-56. In: *O texto na sala de aula*. Campinas (SP): Editora, 1995.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, 50, Campinas (SP), 2000.

_____. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Caderno Cedes*, n. 24, p. 17-24, 1992.

_____. “As relações intersubjetivas na construção do conhecimento”, p.11-45. In: GÓES, Maria C. R.; SMOLKA, Ana. L. B. (orgs.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas (SP): Papyrus, 1997.

GREENE, Maxine. *El profesor como extranjero*. In: LARROSA, Jorge et al. *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona : Laertes, 1995.

HÉBRARD, Jean. "O autodidatismo exemplar. Como Valentim Jamerey-Duval aprendeu a ler?", p. 35-73. In: CHARTIER, Roger (Org). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1995.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura*. Campinas (SP): Pontes, 2000.

_____. *Os significados do letramento*. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2001.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura de mundo*. São Paulo: Ática, 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil brasileira. Histórias e histórias*. São Paulo: Editora Ática, 1988.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2004.

LURIA, Alexander Romanovich. "A atividade consciente do homem e suas raízes históricas sociais". In: *Curso de psicologia geral*. vol. 1. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. "Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da escrita", p. 13-32. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, Maria Cecília R. A (orgs.). *Linguagem e o outro no espaço escolar. Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas (SP): Papyrus, 2003.

_____. *O sujeito e as normas: as práticas discursivas na instituição escolar*. Campinas: 2001. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas.

MACHADO, A. R. *O diário de leituras*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. O que se ensina quando se ensina a ler e escrever? Ensina-se mesmo a ler e escrever? *Leitura: Teoria & Prática*. n. 38, p. 52-60, março/2002.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. 2.ed. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MARCELINO, Fernanda Torresan. *O ler por prazer: A constituição de uma forma de entendimento da leitura nos anos 80*. Campinas: 2001. Tese (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. "Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social", p.38-57. In: SILVA, Ezequiel Theodoro; ZILBERMAN, Regina (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2000.

ORLANDI, Eni P. "O inteligível, o interpretável e o compreensível", p. 58-77. In: SILVA, Ezequiel Theodoro; ZILBERMAN, Regina (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2000.

PARKES, Malcolm. "Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na Alta Idade Média", p. 103-122. In: CHARTIER, Roger; CAVALO, Guglielmo (orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. vol. 1. São Paulo: Ática, 2002.

PEREIRA, Elisabete M. de A. (Orgs). *Cartografia do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano, p.32-43. *Caderno Cedes*. n.º 24. Campinas (SP), 1991.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas (SP): Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2002.

PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Tradução Carlos Vogt. Campinas: Pontes, 1991.

RIBEIRO, João Ubaldo. *Um brasileiro em Berlim*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1995.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. "A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola", p. 163-185. In: BRAIT, Beth (org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas (SP): Pontes, 2001.

_____. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. Lael/Puc-SP. (mimeo)

SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, 2003) mimeo.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. "Os gêneros escolares das práticas de linguagem aos objetos de ensino", p.71-91. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SILVA, Ezequiel Theodoro; ZILBERMAN, Regina. "Pedagogia da leitura: movimento e história", p.111-115. In: SILVA, Ezequiel Theodoro; ZILBERMAN, Regina (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, Lílian Lopes Martins. "Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano". In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter) regulação. In: OLIVEIRA, Martha Kohl; SOUZA, Denise Trento R; REGO, Teresa Cristina (orgs.) *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

SMOLKA, Ana Luiza B. A prática discursiva na sala de aula e um esboço de análise. *Cadernos Cedes*, n.º 24, Campinas, 1991.

_____. A concepção de Linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação forma, p. 11-21. *Temas em psicologia*, n.º 2, Campinas, 1995.

_____. A linguagem como gesto, como jogo, como palavra: uma forma de ação no mundo. *Leitura Teoria e Prática*. Ano 4, n.º 05, 1985.

_____. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais, p. 26-40. *Cadernos Cedes*. Ano XX, n.º 50, abril, 2000.

_____. *A criança na fase inicial da escrita: Alfabetização como processo discursivo*. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas (SP): EDCAMP, 2003.

_____. Sentido e Significado, p. 35-49. In: *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). Porti Alegre: Artmed, 2004.

SOARES, Magda. "A escolarização da literatura infantil e juvenil", p.17-48. In: *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Zélia Versiani (orgs.). Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2003.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2004.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1989.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre (RS): Artmed, 1998.

SVENBRO, Jesper. "A Grécia Arcaica e clássica: a invenção da leitura silenciosa", p.41-69. In: CHARTIER, Roger; CAVALO, Guglielmo (orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. vol.1. São Paulo: Ática, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. "Escola nova e processo educativo". In: LOPES, Elaine M. T; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. "Livros por toda parte: O ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil". In: ABREU, Márcia. (org.). *Leitura, História e História da leitura*. Campinas (SP): Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*. Ano XXI, n.º 71, p. 21-44, jul. 2000.

Anexo 1

Roteiro de questionário para os alunos da quinta série E.

Você gosta de ler?

() sim () não () mais ou menos

Sua leitura preferida:

- () contos
- () poemas
- () jornais
- () revistas
- () letra de músicas
- () outros _____

Qual o seu tema preferido:

- () amor
- () amizade
- () família
- () outros _____

Qual o livro que você mais gostou de ler? Por quê?

Que tipo de leitura você gostaria de realizar nas aulas de leitura? Dê sugestões.
