

ESMÉRIA DE LOURDES SVELI

**LEITURA NA ESCOLA:
AS REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS**

**CAMPINAS
2001**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**Leitura na escola: as representações e práticas de
professoras**
Esméria de Lourdes Saveli

**Este exemplar corresponde à redação final da tese de
Doutorado defendida por Esméria de Lourdes Saveli e
aprovada pela Comissão Julgadora.
Data: 07/03/2001**

Orientador:

Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva

Comissão Julgadora:

**Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira
Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira
Profa. Dra. Mariná Holzmann Ribas
Profa. Dra. Tereza Jussara Luporini**

2001

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Bibliotecário Rosemary Passos - CRB-8ª/5751**

Sa93L Saveli, Esmeria de Lourdes.
 Leitura na escola : as representações e práticas de
 professoras / Esmeria de Lourdes Saveli. -- Campinas, SP :
 [s.n.], 2001.

 Orientador : Ezequiel Theodoro da Silva.
 Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,
 Faculdade de Educação.

 1. Leitura. 2. Escola. 3. Prática de ensino.
 4. Professores - Formação. 5. Arte. I. Silva, Ezequiel Theodoro
 da. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
 Educação. III. Título.

RESUMO

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

ABSTRACT

This work focus us on the reading practices that were developed by a group of teachers of Kindergarten and Elementary Education from the first to the fourth grade of a Public School of the Municipality of Ponta Grossa, Paraná. The main purpose of the research aimed the daily life of the school having as objective to analyse how the teacher that is inserted in a context that enables consideration of its practice, and understands and works reading in the school. In order to do so a reflexive process has been established that enabled the practice to be explained not in an isolated and abstract way, but based on the schools everyday situations, in a constant movement from practice to theory and back to practice to transform it while analysing the empirical material we tried to understand the reading practice that the teachers developed in the school departing from clues from representations that were manifested, from the experiences that were mentioned and from the concepts that were elaborated a long the formation process.

O que passou não conta?
indagarão as bocas desprovidas
Não deixa de valer nunca.
O que passou ensina
Com sua garra e seu mel.
Por isso é que agora vou assim
No meu caminho. Publicamente
andando.
(Thiago de Mello, Faz escuro mas eu
canto)

Esta tese é dedicada aos educadores de
Ponta Grossa que lutam no interior das
escolas pela “Cidade Viva” de todos nós.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Ezequiel Theodoro da Silva, meu orientador, que, atuando como mediador, sempre acreditou em minhas possibilidades, acompanhou-me e incentivou-me durante todo o processo de construção deste texto.

Às Professoras Dra. Lilian Lopes Martin da Silva, Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira e Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, pelas valiosas contribuições por ocasião do exame de qualificação.

Ao pesquisador Jean Foucambert e à equipe da Association Française Pour La Lecture/ Paris/ France, pela atenção por ocasião do meu estágio nessa instituição.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa pela garantia do afastamento.

À CAPES/PICD, pela concessão de bolsa.

À Direção do CAIC e professoras protagonistas desta história.

Aos Funcionários da Biblioteca da Faculdade de Educação e da Secretaria de Pós-Graduação, pelo atendimento sempre cordial e solícito.

Aos amigos Maria Virgínia, Thereza Rossi, Maria Odete, Maria José, Jefferson, pela palavra amiga, o braço forte, o entusiasmo, o incentivo e a alegria possível;

À minha amiga Priscila Larocca que, como leitora exigente, me fez retomar vários pontos da tese e auxiliou-me em toda a organização do trabalho.

Aos meus familiares: mãe, filhos e neto que, pelo apoio em todos os momentos, permitiram que eu chegasse até aqui.

Àquele que me dá a serenidade possível.

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	01
 PARTE I	 05
 1. AS RELAÇÕES ENTRE CULTURA, EDUCAÇÃO, ESCOLA E LEITURA	 06
1.1. Um olhar retrospectivo sobre a relação entre Escola, Cultura e Leitura	17
1.2. A escola perante a leitura	33
 PARTE II	 51
 2. O CAMINHO INVESTIGATIVO	 52
2.1. O espaço da pesquisa	65
2.2. A formação do grupo de estudo	69
2.3. Sobre as professoras	70
2.4. Procedimentos metodológicos.....	72
 PARTE III	 79
 3. ENFRENTANDO OS DILEMAS DA PRÁTICA DAS PROFESSORAS	 80
3.1. O descompasso entre a proposta pedagógica da escola e a prática das professoras	83
3.1.1. O tempo da escola	84
	87

3.1.2. O sonho da homogeneidade	89
3.1.3. A tendência em imputar ao aluno a responsabilidade pelo fracasso	91
3.1.4. A fragilidade dos saberes pedagógicos da equipe de apoio	
3.2. A reflexão sobre a prática docente como eixo da formação profissional	97
4. AS PRÁTICAS DE LEITURA NA BERLINDA	99
4.1. As crenças e as práticas das professoras	99
4.2. Raízes das crenças	110
4.3. Desconstruindo as crenças e (re)significando as práticas: o processo de formação	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
ANEXOS	149

PRIMEIRAS PALAVRAS...

“Todo caminho da gente é resvaloso: mas também, cair não prejudica demais - a gente levanta, a gente sobe, a gente volta!”

(Guimarães Rosa)

O propósito deste trabalho é analisar as práticas de leitura desenvolvidas pelos professores no interior da escola, levando em consideração que as representações que eles têm, da leitura, influenciam a sua prática.

Não foi minha intenção construir no ar uma pedagogia da leitura e, em seguida, descobrir se ela concordava ou não com a prática efetiva dos

professores, e nem mergulhar no cotidiano da escola, para observar as práticas desenvolvidas, e daí denunciar as suas mazelas.

Ao invés disso, pareceu-me que a tarefa principal, para quem, como eu, assume o compromisso com a melhoria do trabalho pedagógico com a leitura, consistia em recuperar, no espaço da escola, momentos de reflexão sobre as práticas ali desenvolvidas, articulando as teorias implícitas que orientam o agir e o fazer das professoras, uma vez que elas são a síntese da experiência passada e, portanto, são mais do que um meio de encontrar sentido no presente.

Foi uma caminhada árdua, resvalosa com vários obstáculos pelo caminho a serem transpostos, o que exigiu de mim o mergulho por inteiro no universo da escola. Tal procedimento obrigou-me a repensar não só a pesquisa como a minha postura. Pois, de certa forma, essa caminhada exigiu de mim um novo jeito de olhar ao redor da escola e das práticas das professoras.

Durante um período de um ano e meio tive muitas vezes que rever posturas e concepções. Aprendi, através dessa experiência, pelos depoimentos e narrativas das professoras e observações de suas práticas, a intimidar as minhas palavras técnicas, a expulsar as minhas certezas. Esse calar respeitoso foi abrindo espaço para as professoras falarem sobre as suas experiências, sobre as suas formas de interpretar o sentido da leitura na escola.

Precisei acreditar que a mudança da prática de leitura na escola não se faz por imposição de novas formas de trabalho e nem pela discussão de novas teorias, mas, se houver uma forma de diálogo com outras vozes que permita engendrar um novo jeito de olhar para a prática e para o objeto. Isso só acontece quando o professor se apropria da informação em função das necessidades que enfrenta no cotidiano da sala de aula.

Com isso quero dizer que não existe chance de mudar a prática do professor se não se partir das suas idéias e dos seus anseios. O que exige a proposição de situações em que possam emergir suas representações e desejos para serem trabalhados. A posição da pesquisadora numa situação

dessa é similar a de um oleiro que trabalha o barro não para substituí-lo, mas para transformá-lo.

Nesse sentido foi instaurado um processo formativo em que às professoras foi permitido a volta a si mesmas, nos mesmos termos defendido por LAROSSA (1999) quando afirma que o “voltar-se para si mesmo é o efeito melhor da arte e constitui, talvez, o núcleo e a grandeza da experiência estética”. (p. 51).

Assim, entendo que a idéia de formação não está posta no sentido de que, a princípio, as professoras não sabiam algo e, no final, aprenderam. Mas, ao contrário, as professoras vivenciaram na experiência formativa o mergulho em sua própria história pessoal e profissional, fazendo emergir suas experiências anteriores com a leitura e nesse processo elas foram desafiadas a encontrar sua própria maneira de trabalhar a leitura na escola.

Foi assim que desenvolvi esta pesquisa. Tive a LEITURA como eixo de discussão num trabalho de formação de professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). E as práticas de leitura desenvolvidas pelas professoras, na sala de aula e na biblioteca, foram o foco do meu olhar para compreender as representações que de certa forma davam suporte a tais práticas.

O trabalho está organizado em três partes. Na primeira parte lanço um olhar histórico sobre as relações entre cultura, educação, escola e leitura para compreender que a educação escolar faz uma seleção cultural entre os saberes existentes, entregando-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação e de transposições didáticas que determinam os conteúdos e as práticas docentes. Discuto, também, uma outra questão: A escola perante a leitura - nesse ponto focalizo a leitura por dois ângulos: um deles especializado, teórico, marcado pela posição de estudiosos e um outro em que articulo propostas para que ela possa ser transformada no interior da escola.

Na segunda parte, num primeiro momento traço o delineamento da pesquisa e num segundo momento trabalho com eixos temáticos para

discutir os dados do material empírico. Assim, ela é constituída de um terceiro capítulo em que traço o caminho investigativo. Na análise dos dados tive o cuidado de não só descrever os eventos mas evidenciar o processo que exigiu as estratégias que foram implementadas com a intenção de: **analisar como a professora, que está inserida em um contexto que possibilita reflexão sobre a sua prática, compreende e trabalha a leitura na escola.**

A terceira parte traz o corpo substancial da pesquisa de campo. Inicialmente enfoco os dilemas enfrentados pelas professoras na sua prática docente e, em seguida, coloco em discussão as práticas de leitura desenvolvidas na escola, apontando as relações entre as práticas e as representações (crenças) das professoras e, finalmente, evidencio o processo de formação que permitiu às professoras lançarem um novo olhar sobre a leitura na escola.

PARTE I

“Da mesma forma que aquele que remete um presente ou uma carta, o professor sempre está um pouco preocupado para saber se seu presente será aceito, se sua carta será bem recebida e merecerá alguma resposta. Uma vez que só se presenteia o que se ama, o professor gostaria que seu amor fosse também amado por aqueles aos quais ele o remete. E uma vez que uma carta é como uma parte de nós mesmos que remetemos ao que amamos, esperando resposta, o professor gostaria que essa parte de si mesmo, que dá a ler, também despertasse o amor dos que a receberão e suscitasse suas respostas”.

(Jorge Larossa)

1. AS RELAÇÕES ENTRE CULTURA, EDUCAÇÃO, ESCOLA E LEITURA

“O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou”.

(Guimarães Rosa)

Indiscutivelmente, desde a sua origem, o desafio posto à escola é o das suas relações com a cultura. De fato, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra “educação”

no seu sentido amplo, de socialização e formação do indivíduo, quer no seu sentido restrito de domínio escolar.

É preciso reconhecer que educação é sempre ação de alguém sobre alguém. Ela supõe, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa como: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação.

Vale crer que este “conteúdo” que se transmite na educação é sempre alguma coisa que emoldura, dá o suporte e a forma de toda experiência individual possível, portanto ele nos precede, nos ultrapassa e nos constitui enquanto sujeitos históricos. A ele pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura.

O vocábulo cultura é multifacetado e também um dos mais equivocados. Pode ser evocado tanto no sentido antropológico dado pelas ciências sociais, como no sentido imanente, subjetivo. Recorro ao léxico para compreender melhor o vocábulo.

Segundo o dicionário Aurélio (s.d.):

*“Cultura. [Do lat. cultura]. S.f. 1. Ato, efeito ou modo de cultivar. 2. Cultivo. (2). 3. O complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e doutros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade; civilização: a cultura ocidental; a cultura dos esquimós. 4. O desenvolvimento de um grupo social, uma nação, etc., que é fruto do esforço coletivo pelo aprimoramento desses valores; civilização, progresso: A Grécia do séc.V a .C atingiu o mais alto grau de cultura de sua época. 5. Atividade e desenvolvimento intelectuais; saber, ilustração, instrução: Ministério da Educação e Cultura; a cultura do espírito. 6. Apuro, esmero, elegância. 7. Criação de certos animais, em particular os microscópios: a cultura de carpas; a cultura de germes. **

Cultura física. Desenvolvimento sistemática do corpo humano por meio de ginástica e desportos". (p.409)

Certamente que essas acepções, como tantas outras, possíveis da palavra cultura são pertinentes. Contudo, para esclarecer o vocábulo cultura, no campo semântico, é imprescindível apoiar-se em dois pólos básicos.

Numa extremidade do campo semântico da palavra há ênfase na faceta individual¹, nesse polo cultura é tomada como o conjunto das disposições e das qualidades características do "espírito cultivado". (FORQUIN, 1993). É uma realidade subjetiva resultado da posse de um leque de conhecimentos interiorizados pelo indivíduo e engloba, ainda, mecanismos de ordem psicológica.

Na outra extremidade do campo semântico desta palavra, encontra-se a acepção puramente descritiva e objetiva desenvolvida pelas ciências sociais contemporâneas: *a cultura é considerada como o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo.*²

Quando se fala da função de "transmissão cultural" da escola, há implicitamente uma definição de cultura que é, ao mesmo tempo, menos restritiva do que a primeira e menos ampla do que a segunda.

Explico: é sabido que a educação implica um esforço voluntário com vistas a ajudar os indivíduos a adquirir as qualidades, competências, disposições, que se têm por desejáveis e para isso nem todos os componentes da cultura no sentido sociológico, antropológico são de igual utilidade, de igual valor.

Por outro lado, a acepção individual é demasiada unilateral; tem um flagrante conteúdo imanente: "*Cultura do espírito*" ou "*espírito cultivado*" esta qualidade sutil não é senão o reflexo, a condensação individual, a

¹ Rever as definições nº. 5 e 6 do verbete.

² Rever definições nº 3 e 4 do verbete.

expressão elaborada de um “*mundo de cultura*”, no qual o indivíduo se banha de uma tradição cultural que ele herda e do qual os outros, seus contemporâneos, são os herdeiros e as testemunhas.

Tanto uma quanto outra são acepções que não satisfazem àqueles que lidam com a educação escolar.

Na escola, há um peneiramento do que deve ou pode ser considerado como cultura. Dito de uma outra maneira, há certos aspectos da cultura que são reconhecidos como podendo ou devendo dar lugar a uma transmissão deliberada e mais ou menos institucionalizadas, enquanto outros constituem objetos de aprendizagens informais e outros tantos, enfim, não sobrevivem ao envelhecimento de gerações e não conseguem deixar marcas no tempo. Essa é a posição de FORQUIN (op. cit.) quando diz que: “falar de transmissão cultural supõe, então, sempre, em qualquer nível, a idéia de uma permanência (pelo menos seletiva), e a idéia de um valor, ou de uma excelência.” (p.11)

Esse autor define cultura como:

“um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo.”
(p. 12)

Esse patrimônio distingue-se da cultura no sentido subjetivo, distingue também da cultura no sentido descritivo, universalista. A cultura, aqui, é compreendida como herança coletiva, patrimônio cultural e espiritual. Ela traz em seu bojo uma face pluralista que norteia a idéia de que o essencial daquilo que a educação transmite, ou deveria transmitir, transcende as fronteiras entre os grupos humanos e os particularismos psicológicos; advém de uma memória coletiva e de um destino comum a toda a humanidade.

Avançando nesse raciocínio, poder-se-ia ir além perguntando: - mais que uma herança comum, ou bem comum, a cultura não é antes de tudo, um estado especificamente humano, aquilo que diferencia o homem do animal? Para responder a essa questão, apoio-me em REBOUL (1984) quando escreve que “a educação é o conjunto dos processos e dos procedimentos que permitem à criança humana chegar a um estado de cultura, sendo a cultura o que distingue o homem do animal”. (p. 61)

Pois é justamente o fato de que o homem é um “*ser de cultura*”, que a cultura pode ser definida como a moldura, o suporte ou forma de toda experiência individual possível que “nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos”. (FORQUIN, op. cit., p. 13).

Essa afirmação do autor não privilegia uma acepção “patrimonial” do termo (em seu sentido universalista), mas sim o compromisso da educação de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura. Não como a soma bruta de tudo o que pode ser vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo do tempo, pôde aceder como valor e significado social, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis.

Nesse sentido, pode-se defender o ponto de vista de que a cultura é o conteúdo substancial da educação, o que implica dizer que a educação não é nada fora da cultura, mas, reciprocamente, dir-se-á também que é pela e na educação, através de um trabalho docente, que a cultura se transmite e se perpetua. Assim, educação e cultura são duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade.

Embora a educação tenha a função de conservação e de transmissão culturais não se pode ignorar o fato de que toda educação, em particular a educação escolar, supõe sempre uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos destinados a serem transmitidos às novas gerações. FORQUIN (op. cit.) afirma que:

“a exigência de seleção na cultura e de reelaboração didática faz com que não seja possível apegar-se à afirmação geral e abstrata de uma unidade da educação e da cultura”, afirma ainda o autor: “é necessário matizar e especificar, isto é, construir uma verdadeira problemática das relações entre escola e cultura.” (p.14)

ARENDT apud FORQUIN (op.cit.) explica que, com a concepção e o nascimento, os pais não dão somente a vida a seus filhos, eles os introduzem no mundo da cultura. Educando-os, eles assumem a responsabilidade da vida e do desenvolvimento da criança, mas também a da continuidade desse mundo. Essas duas responsabilidades podem ser conflitantes, pois, ao mesmo tempo em que a criança para se desenvolver tem necessidade de ser protegida e cuidada para evitar que o mundo possa destruí-la, o mundo também tem necessidade de uma proteção para não ser destruído e devastado pelas novas gerações.

O posicionamento da autora aponta claramente para um processo de educação guiado, apoiado pelo adulto, numa atitude fundamentalmente conservadora, ou melhor, preservadora e para um conceito de cultura marcado por um nível de determinação abstrata.

Embora a concepção de educação esteja colocada num certo nível de generalidade conceitual, a posição assumida por ARENDT é muito pertinente. É verdade que fundamentalmente a educação consiste em introduzir os membros da nova geração no interior de um mundo que eles não conhecem e que eles deverão habitar durante um certo tempo, antes de remetê-lo por sua vez como herança a seus sucessores. Contudo, é preciso reconhecer que essa ordem humana da cultura, que se constitui como o conteúdo da educação, não existe em nenhum lugar como um tecido uniforme, imutável, mas, ao contrário, a cultura é um sistema vivo em permanente processo de mudança como

consequência da reinterpretação que os indivíduos e grupos que vivem nela fazem.

Apoio-me em PÉREZ GÓMEZ (1998) para explicar que:

“a cultura não é um conjunto de determinações e normas claras e precisas, é antes de mais nada, um conglomerado aberto de representações e normas de comportamento que contextualizam a rica, mutante e criadora vida dos membros de uma comunidade e que vai se ampliando, enriquecendo e modificando precisamente como consequência da vida inovadora daqueles que atuam sob o guarda-chuva de sua influência. Por isso, a cultura oferece sempre um espaço de negociação de significados e se recria constantemente como consequência deste processo de negociação”. (p. 60 - 61)

Quer dizer que a cultura não é algo perfeito, acabado, mas, ao contrário, pode ser imperfeita, lacunar, ambígua nas suas mensagens, inconsistente nas suas prescrições normativas, vulnerável nos seus modos de transmissão e perpetuação. Nesse mundo vivo, o ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo, pois a cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmitem de geração em geração, se reproduzem em cada indivíduo, controlam a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. (MORIN, 2000)

Assim, os indivíduos, ao estabelecerem uma relação viva e dialética com a cultura, participam criadoramente da mesma. Eles organizam as suas trocas e dão significados a suas experiências em virtude do marco cultural em que vivem.

Por outro lado, o resultados de suas experiências mediatizadas oferecem novos termos que enriquecem e ampliam seu mundo de representação e experiências, modificando, com isso, ainda que paulatinamente

mas progressivamente, o marco cultural que deve abrigar os novos significados e comportamentos sociais.

Noutras palavras, a educação não transmite a cultura, considerada como patrimônio simbólico unitário, coerente, até porque essa unidade de coerência não existe. O máximo que ela transmite é algo da cultura, elementos da cultura, em que não há homogeneidade pois eles provêm de fontes diversas, épocas diferentes, obedecem a princípios de produção e lógica de desenvolvimento heterogêneos.

Convém acreditar que na relação entre educação e cultura o que sobressai é uma bricolagem em que se encontra a re-utilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos. Especificamente na educação do tipo escolar, há uma seleção cultural que conserva alguns elementos do passado e rejeita ou abandona outros. A cada geração, a cada renovação da pedagogia e dos currículos, partes inteiras desaparecem da memória escolar, ao mesmo tempo em que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de fazer e de saber, novas proposições didáticas, novos paradigmas de certeza, novas definições de excelência acadêmica ou cultural, novos valores. (LOBROT, 1992; FORQUIN, op.cit.; GIMENO SACRISTÁN, 1998, 1999; PÉREZ GÓMEZ, op.cit.)

Desse modo, é preciso reconhecer o grande poder de seleção cultural da escola que faz com que uma parte da herança humana seja mantida “a salvo do esquecimento”, de geração a geração, enquanto que outra parte parece consagrada ao “sepultamento definitivo”. Mas, ao que parece, esta seleção não ocorre só em relação ao cabedal do passado, mas também, e até mesmo com mais força, em relação ao estado dos conhecimentos, das idéias, dos hábitos, dos valores que se desenrolam na sociedade atual. É nesse processo de seleção cultural que a escola mostra o seu verdadeiro rosto como instituição conservadora. Por exemplo, se a fraude, a corrupção, a violência, o crime, a discriminação de classe social ou de raças, a mentira, sob todas as suas formas, inscrevem-se fortemente entre os elementos da cultura no sentido

científico do termo, dificilmente a escola atribuirá um lugar no ensino para discutir esses elementos e pode-se dizer que o mesmo acontecerá com toda a sorte de conhecimentos, de atividades ou de hábitos que pertencem à esfera do cotidiano e do trivial.

Como diz FORQUIN (op. cit.):

“o que se ensina é, então, com efeito, menos a cultura do que esta parte ou esta imagem idealizada da cultura que constitui o objeto de uma aprovação social e constitui de qualquer modo sua “versão autorizada”, sua face legítima. Mas no interior mesmo do que é tido por legítimo no seio da cultura, isto é, na cultura considerada como patrimônio intelectual e espiritual merecedor de ser preservado e transmitido, acontece também de fato que a educação escolar não consegue jamais incorporar em seus programas e seus cursos senão um espectro estreito de saberes e competências”. (p. 16)

Tem mais: a educação escolar não se limita apenas a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento; ela entrega-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação ou de “transposição didática”, para torná-los transmissíveis e assimiláveis às novas gerações. É a didatização da cultura em que a obra do artista ou do escritor, o pensamento teórico do pesquisador, a ciência do sábio não são diretamente acessíveis ao aluno. Ela inventa uma série de dispositivos mediadores, uma longa e paciente tecitura metódica com o “saber” passado a “conta gotas” respeitando todos os elementos de saberes intermediários, aproximações provisórias para assegurar a passagem ao conhecimento da produção cultural.

Aqui está o ponto chave para o papel que desempenham os manuais e todos os materiais didáticos, bem como os exercícios escolares, as

lições, as tarefas de casa, os exames, os sistemas de recompensa e sanções propriamente escolares.

Autores como GIMENO SACRISTÁN (op. cit.), PÉREZ GÓMEZ (1998), MCLAREN (1997), GIROUX (1999), criticam o imperativo da didatização da cultura em que o formalismo, a ritualização, a rotinização imposta esvazia toda uma herança viva de experiências, de expressões, de pensamentos em capítulos de manuais, temas de deveres e exames.

Por outro lado, é necessário reconhecer que o imperativo da transposição didática impõe emergência de configurações cognitivas específicas. Estas configurações ultrapassam o seu estatuto puramente funcional de instrumento pedagógico e de auxiliares das aprendizagens para se constituir numa espécie de “cultura escolar”. Basta passar um “tempinho” dentro de uma sala de aula para perceber uma cultura específica de ensino e aprendizagem.

Essa cultura se evidencia na maneira como os alunos e os professores interagem, nas expectativas que eles têm em relação uns aos outros, na maneira comum que têm de falar, no entendimento compartilhado entre eles quanto ao que vem a ser aceitável, interessante, valioso.

Essa especificidade da “cultura escolar” funciona como força formadora de hábitos que ultrapassa os limites da escola, repousando sobre saberes, hábitos, critérios de excelência e imprimem sua marca “didática” e “acadêmica” a toda espécie de atividade. Como exemplifica PANOFISKY apud FORQUIN, (op. cit.):

“na idade média, o pensamento escolástico, esta “arte de pensar” tipicamente universitária, inventada por e para a escola e obedecendo a uma codificação formal com função didática, pôde inscrever-se, como força formadora de hábitos, de modo suficientemente profundo, nos comportamentos dos contemporâneos.” (p.17)

Vimos, portanto, que a ação educativa é inseparável de uma seleção, implícita ou explícita, de “conteúdos simbólicos”³ e de práticas pedagógicas. Todo agente educativo e especialmente a escola são sempre confrontados com estas escolhas. Esta atividade seletiva é também classificação, organização de programas, articulação entre níveis. Tal seleção encontra-se no princípio da definição da própria atividade pedagógica e de suas relações com as outras atividades sociais. Ela é, ao mesmo tempo, produção da instituição pedagógica, de uma cultura e de esquemas de comportamento, e de reprodução de relações sociais externas. (PETITAT,1994)

Nesse processo, existe um movimento interessante, tendo de um lado o instituído e do outro o que institui. Esses dois eixos são articulados de acordo com exigências que variam conforme o movimento histórico. O mundo de hoje exige um processo educativo baseado em informação com crescente apropriação social, econômica, científica e tecnológica.

Com isso, podemos dizer, que a exigência da educação escolar no mundo atual é a de fornecer, de algum modo, os mapas conceituais de um mundo complexo e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele. A leitura pode representar essa bússola se ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhe é concedido por um ensino mais utilitarista do que cultural. Um rastreamento histórico pode nos indicar como a leitura esteve/ está presente na escola.

³ A expressão “conteúdos simbólicos” está no sentido de designar o conjunto de valores, conhecimentos, atitudes, esquemas de comportamento, veiculados implícita e explicitamente pela escola.

1.1. Um olhar retrospectivo sobre a relação entre Escola, Cultura e Leitura

“a história do progresso entre o manuscrito e a palavra impressa é a história da substituição gradual de métodos auditivos de comunicar e receber idéias, por métodos visuais.”

(Marshall MacLuhan)

Desde o seu surgimento, a escola tem marcos essenciais de relação com a cultura. A **Ilíada** e a **Odisséia**, obra escrita por Homero, é o testemunho mais antigo que ilustra como se dava a educação na Antigüidade. Estes textos representam a base fundamental de toda a tradição pedagógica clássica e essa tradição se manteve viva por muitos séculos na consciência de todos os gregos.

Homero era um poeta e como poeta dava livre vôo a sua imaginação. Assim, não foi por serem obras primas literárias que a **Ilíada** e a **Odisséia** se constituíram como textos base de todos os estudos na Grécia Antiga, mas porque os conteúdos que veiculavam propunham uma pedagogia da imitação do herói, trazendo, desse modo, a essência cultural da “alma grega”, traduzida pelo sentimento de ser sempre o melhor e conservar-se superior aos outros.

Para o homem grego, a educação residia essencialmente nas relações profundas e estreitas que uniam, pessoalmente, um espírito jovem a um mais velho. Era, em princípio, menos um ensino, uma doutrinação técnica, do que o cuidado dispensado por um homem mais idoso, no sentido de favorecer o crescimento de um mais jovem que deveria corresponder com dignidade aos apelos amorosos dirigidos pelo mestre. (MARROU, 1975)

Nos primórdios da Antigüidade Grega a educação não era assegurada pela escola, na época arcaica esta nem existia. Havia um desprezo pela ascensão das classes populares através da aprendizagem, pois para os gregos “o sábio é, antes de tudo, aquele que sabe muitas coisas por natureza”. (Id. ibidem, p.72).

Portanto, o primeiro modelo de educação na Grécia era particular, pois ao mesmo tempo em que ligava um discípulo ao seu mestre, era também aristocrática, uma vez que só os bem nascidos tinham tais privilégios.

Entretanto, é de MARROU (op.cit.) o registro de que as exigências sociais passaram a exigir dos gregos um modelo de educação coletiva como espaço de democratização da cultura, fazendo nascer a escola como uma instituição alternativa e paralela ao primeiro modelo de preceptores e discípulos, o qual não tardou a ser difundido.

Esta educação grega de caráter escolar assentou-se em dois pilares básicos: a prática do esporte, ginástica para o corpo e a música vocal ou instrumental para a alma, permitindo deduzir uma cultura e educação escolar mais artísticas que científicas e uma arte mais musical, que literária ou plástica. (Id. Ibidem)

No entanto, é pelo canto e pela poesia que se explicita o ensino da cultura do povo grego, pois a criança deveria acumular um repertório de poemas líricos, se quisesse tornar-se um dia capaz de participar honrosamente dos banquetes e de passar por homem culto. Aos poucos o uso da escrita foi se introduzindo e disseminando. Junto ao mestre de ginástica e música surgiu um novo mestre: o das letras do alfabeto.

Ainda que em todos os domínios a política, as letras, as artes, a cultura clássica grega tenha atingido um alto grau de maturidade, o conteúdo que se veiculava na escola, era bastante rudimentar. Primeiro, eles aprendiam as letras oralmente e depois, as letras escritas. O processo de aprendizagem da leitura era assim explicado:

“Quando aprendemos a ler, aprendemos primeiro os nomes das letras, depois suas formas e seus valores, em seguida as sílabas e suas propriedades e, enfim, as palavras e suas flexões. Daí começamos a ler e a escrever, de início lentamente, sílaba por sílaba. Quando, no devido prosseguimento do tempo, as formas das

palavras estiverem bem fixas em nossa mente, lemos com agilidade qualquer texto proposto, sem tropeçar, com incrível rapidez e facilidade.” (Halicarnasso apud Manacorda, 1992, p.54).

Compreendo, portanto, que nesta perspectiva a leitura se constituía um fim em si mesma. Mais importante era dominar a técnica que começava com a leitura feita em voz alta para pronunciar separadamente as letras e em última instância escandir as sílabas. Essa ficou sendo durante milênios a técnica de ler.

No período, que começa nos séculos VII e VIII da nossa era e que termina no fim do século XIV, atribuiu-se à escola a finalidade exclusiva de dar a conhecer a doutrina cristã. As escolas recorriam essencialmente aos textos sagrados, definindo assim uma *cultura escolar cristã*. Ainda que muitas cultivassem as chamadas “artes liberais,”⁴ estas eram admitidas como uma espécie de propedêutica para a exegese da escritura santa. Havia uma sistematização canônica do saber, onde as sagradas escrituras eram colocadas no vértice de uma tradicional enciclopédia pagã. Nesse sentido, MANACORDA (1992) ilustra que:

“a ordem do aprender é tal que, antes de tudo, aprende-se a eloquência, pois toda doutrina obtém-se através dela. Da eloquência três são as partes: escrever corretamente e corretamente pronunciar o que está escrito (é isto o que ensina a gramática); saber demonstrar o que se pretende demonstrar (é isto o que ensina a dialética); formar as palavras e as sentenças (é isto o que ensina a retórica). Começa-se, portanto, com a Gramática, avança-se na Dialética e, em seguida, na Retórica. E, munidos delas como armas, temos que entrar na Filosofia. A ordem desta é que, antes de tudo, aprenda-se o quadrívio e, neste, primeiro a Aritmética, segundo a

⁴ O *trivium* (gramática, retórica e dialética) e o *quadrivium* (aritmética, geometria, música e astronomia). Este currículo medieval tem seus elementos vindos diretamente da herança romana.

Música, terceiro a Geometria, quarto a Astronomia e enfim as Sagradas Escrituras.” (p. 126-127)

Assim, naquele período a escola era concebida a partir dos conteúdos que podia veicular em termos religiosos. No sistema cristão, afirmava-se a rejeição dos valores pagãos do corpo, do prazer, da vida terrestre, da carne. A sociedade cristã com o objetivo de preservar a sua pureza e a sua originalidade, instaurava um clima de opressão generalizada por sua obsessão pelos perigos do mundo.

A princípio, as escolas eram vinculadas às paróquias, aos monastérios e às catedrais, limitadas aos futuros monges e padres. Com o desenvolvimento das cidades, elas ultrapassam os limites da igreja, pelo menos aos limites regulamentados dos monastérios e catedrais que cercavam a criança de uma atmosfera religiosa e moral, e passaram a admitir crianças destinadas à vida laica.

Na época de Carlos Magno⁵, há uma proliferação de escolas elementares. Ele encoraja a criação dessas escolas e atrai para sua corte os maiores eruditos do seu tempo. Esta expansão se faz acompanhar de uma diferenciação das escolas. Umas com um currículo mais rudimentar, isto é, o alfabeto, o canto religioso enquanto que outras contam com um segundo professor, que ministra o ensino das sete artes liberais. Segundo PETITAT (1994):

“é difícil avaliar a escolarização na Idade Média, e poucos estudos foram dedicados a este aspecto. (...) as escolas elementares eram muito esparsas no interior, e limitadas a uma

⁵ Refere-se ao período do final do séc. VIII. Cf. MANACORDA, Mário. **História da Educação**.

instrução religiosa sumária, mas aumentam sua densidade nas cidades e, principalmente nas grandes cidade comerciais.” (p. 55)

Neste contexto, exigia-se da escola a cultura dos comerciantes. Isto é, o que seria necessário aos alunos, era um ensino totalmente voltado para as necessidades da vida comercial: a leitura, a escrita, o cálculo e rudimentos do latim, tudo o mais parecia, aos olhos dos comerciantes, um luxo e uma perda de tempo.

O ensino medieval ignorava o sistema de séries, idade e de classes. Estudantes novatos e veteranos assistiam às mesmas aulas. ARIÈS (1973) diz que: “reuniam-se então meninos e homens de todas as idades, de seis a vinte anos ou mais.” A mistura de indivíduos de origens, idades e condições sociais diferentes não parecia causar incômodo; pelo contrário, parecia ser uma regra. O autor diz que: “Essa promiscuidade das idades hoje nos surpreende, quando não nos escandaliza: no entanto, os medievais eram tão pouco sensíveis a ela que nem a notavam, como acontece com as coisas muito familiares” (p. 168). Essa mistura de idades continuava fora do espaço da escola, porque a escola era a continuidade da vida social, pois o que importava era a matéria ensinada, qualquer que fosse a idade dos alunos.

Assim, não havia gradação nos currículos e os alunos mais velhos simplesmente haviam repetido mais vezes o que os jovens haviam escutado apenas uma vez. O método pedagógico tinha como espinha dorsal a simultaneidade e a repetição. A aula se constituía em lições lidas, ditadas ou improvisadas pelo mestre, sempre em latim. Às vezes, ela dava lugar a discussões em que mestres e alunos debatiam seus argumentos. A escola não dispunha de acomodações amplas. Em geral era uma sala de aula, uma *schola*, alugada pelo mestre - forrava-se o chão com palha, e os alunos ali se sentavam. Os alunos ali estavam para ouvir a lição do mestre. “O mestre

esperava pelos alunos, como o comerciante espera pelos fregueses. Algumas vezes, um mestre roubava alunos do vizinho.” (Id, Ibidem).

Neste período, só é possível traçar o perfil das práticas de leitura a partir de indícios de como essas práticas se davam nos conventos e nas universidades. É sabido que desde a Antigüidade a palavra escrita era para ser dita em voz alta, uma vez que as letras traziam implícitas, como se fosse sua alma, um som particular. Isso quer dizer, que diante de um texto escrito, o leitor tinha o dever de emprestar voz às letras silenciosas, e permitir que elas se tornassem palavras faladas, reveladas. (MANGUEL, 1997)

Se os textos eram, principalmente, lidos em voz alta, as letras que os compunham não precisavam ser separadas em unidades fonéticas, era uma escrita sem o espaço entre as palavras. A separação das letras em palavras e frases desenvolveu-se, muito gradualmente, com a finalidade de ajudar os que tinham pouca habilidade para ler. Os monges, escribas dos conventos, começaram a usar um método de escrita no qual o texto era dividido em linhas de significado, uma forma primitiva de pontuação que ajudava o leitor inseguro a baixar ou elevar a voz no final do bloco de pensamento.

Em meados do século IX a leitura silenciosa já tinha se tornado norma no mundo cristão. Do ponto de vista psicológico, a leitura silenciosa era muito estimulante para o leitor, visto que permitia manter a fonte de sua curiosidade sob seu controle pessoal. Mas, no mundo oralizado daquela época, havia uma desconfiança da leitura silenciosa porque acreditavam que ela abria espaço para sonhar acordado, para o perigo da preguiça, e ela não permitia a leitura controlada. Era uma leitura independente, em que um livro podia ser lido em particular e sobre o qual o leitor podia refletir enquanto seus olhos revelavam o sentido das palavras, não estava mais sujeito às orientações ou esclarecimentos, à censura ou condenação imediatas do ouvinte. (CAVALLO e CHARTIER, 1998).

O período histórico denominado clássico começa no século XV, com a invenção da imprensa e com as grandes descobertas e termina no século XVIII, época das revoluções.

Neste período, a finalidade religiosa da escola não desaparece, mas é preterida por uma outra finalidade que é a socialização do indivíduo. Dois pontos marcaram a evolução da instituição escolar neste período: primeiro, o aparecimento dos sentimentos das idades e da infância. Se a princípio aceitava-se, sem dificuldades, a mistura das idades, chegou um momento em que surgiu uma repugnância nesse sentido. Outro ponto foi o estabelecimento de regras de disciplina que conduziu a escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa em que se buscava não só o ensino mas também a vigilância e o enquadramento da juventude.

Nesse sentido, a escola passou a ser vista através da organização que era preciso pôr em prática através dos colégios. A criação e multiplicação dos colégios constituíram o fenômeno mais marcante da história das instituições escolares, tornou-se um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral.

A maioria dos colégios foi criada pelo poder civil, quase sempre em colaboração com congregações católicas ou igrejas protestantes. Nessa época, os valores que a sociedade punha em primeiro lugar já não eram os valores cristãos, mas os valores morais exaltados pelo protestantismo como a civilidade, a decência, a moderação, a honestidade, o trabalho, a adaptação social. O colégio tornou-se, então, uma instituição essencial da sociedade. Reunia alunos de oito/nove até mais de quinze anos, submetidos a uma lei diferente da que governava os adultos.

Com um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas, instituiu a graduação sistemática das matérias, programa centrado no grego e no latim, controle contínuo dos conteúdos adquiridos, supervisão e disciplina.

A graduação das matérias justificava-se pela preocupação em adaptar os conteúdos ao desenvolvimento da criança. Esta noção era compartilhada pela maior parte dos pedagogos da Renascença. Outras razões levaram os organizadores do sistema escolar a adotar graus e classes.

A este respeito se expressa BADUEL apud PETITAT (op. cit) num texto de reforma de um regulamento:

“Todavia, como neste momento reina nas escolas uma grande desordem, e como a audácia dos estudantes menospreza a autoridade dos mestres e o bom andamento dos trabalhos, sou de opinião que se deve agrupar em classes os alunos grandes e sujeitá-los a um maior respeito pelos professores e a uma maior docilidade em tudo o que se refere aos seus estudos (...) Deve-se ter uma lista com os nomes dos alunos e proceder a uma chamada na abertura das aulas”. (p.79)

Assim, os graus e as classes serviram também para introduzir uma nova ordem na escola mantendo os estudantes sob constante supervisão dos professores. Cada classe passa a ter o seu professor e cada série a sua sala de aula. A classe de alunos torna-se o eixo central da atividade escolar, fornecendo um ambiente adequado para o desenvolvimento de métodos pedagógicos: medidas disciplinares, constatação das ausências e dos atrasos, ritmo e sucessão das atividades rotineiras, provas, treinos, exames escritos, classificação dos alunos, onde são comparadas as performances, eliminados os *fracos* e promovidos os *fortes*. O tempo foi repartido em períodos anuais, horários restritos e bem carregados; dividiram-se as matérias pelos dias e horas. Relógios e sinetas, já presentes no século XV e muito difundidos no século XVI, começaram a marcar as atividades escolares. Sendo assim, os alunos passaram a dispor de um tempo limitado para assimilar determinadas matérias, para entregar os temas e para apresentar-se aos exames. Como diz

PETITAT: “Instaura-se o princípio dos prêmios pelo desempenho escolar, das censuras e das recompensas, dos alunos brilhantes e dos preguiçosos. A cada ano, os “bons” são promovidos e os “maus”, rebaixados e eliminados”. (Id. *Ibidem*)

É assim que a seleção escolar passa a ser munida de bases institucionais, do enquadramento temporal e das relações de imposição pedagógicas necessárias a seu desdobramento progressivo e contínuo.

Ao lado das classes iniciais, que servem como passaporte para a entrada nos colégios surgiram escolas elementares, resultado da luta de sociedades religiosas ⁶, para crianças pobres com o objetivo de instruí-las nos princípios da religião cristã para torná-las mais dóceis, mais ajuizadas, afastá-las dos vícios e até mesmo ensinar-lhes a *ler e a escrever*. (PETITAT, *op. cit.*)

A pedagogia destas escolas destinadas às crianças do povo era muito semelhante àquelas dos colégios: jornadas ritmadas por orações, uma literatura escolar recheada de máximas morais, horário escolar, estrito controle dos conteúdos, divisão e acumulação dos programas. O método de ensino preconizado era o simultâneo que consistia em instruir um grupo de alunos enquanto outros faziam seus deveres, e supunha uma uniformização dos textos escolares.

Neste contexto, a alfabetização atendia à demanda de instrução por parte das famílias e ao desejo de inculcar a “ciência da salvação” pela catequese e pela escolarização. (HÉBRAD apud CHARTIER, 1995).

Para os pais a escolarização pretendida aos seus filhos limitava-se, muitas vezes, às primeiras letras. Isto quer dizer que as crianças deviam ser capazes de decifrar, mesmo com muito esforço, uma escrita que penetrava cada vez mais na vida quotidiana de todos. Ler se confundia com memorizar. Os métodos pedagógicos em uso contribuíam para essa confusão, uma vez

⁶ Em muitas cidades francesas em meados do séc. XVII, grupos de religiosos fundam escolas elementares gratuitas. A obra dos Irmãos da doutrina cristã, em Lyon; os Institutos fundados por Jean Baptiste de la Salle são voltados para o ensino elementar tendo como princípios fundamentais a moralização, instrução economicamente útil e defesa da educação “popular”.

que as práticas de leitura se resumiam no fato do aluno ler e reler um texto em voz alta, várias vezes, até que, quando solicitado, se mostrasse capaz de reproduzi-lo imediatamente. (CHARTIER, 1995). A leitura não passava de um mero exercício escolar, ela estava ausente dos programas escolares enquanto aprendizado inicial e não era um instrumento privilegiado na escola.

Este quadro começou a mudar quando, no final do século XVIII, uma nova escolarização é forjada tendo uma cultura técnico-científica como eixo de produção-transmissão de conhecimentos.

Na verdade, a era da leitura escolar começa em meados do século XIX e prevalece até os nossos dias. Neste século, emerge um sistema escolar de ensino sob a tutela do Estado, com a generalização da cultura escrita.

No período anterior, o Estado teve sua marca no ensino através de autorizações para a abertura de escolas, cartas-patentes, etc., mas não chegou a formar um corpo administrativo permanente encarregado de exercer plenamente as suas prerrogativas, pois quem gerenciava o ensino eram outras entidades, principalmente as religiosas. A estatização da escola é indissociável do movimento secular de emergência dos Estados-Nações, que buscava dissociar o Estado da pessoa do soberano, provendo a Nação de instituições representativas, para não dizer republicanas.

Nesse sentido, ao Estado não mais cabia delegar a outros o cuidado de formar cidadãos. Ele arrebatava da Igreja a direção das almas e das inteligências, substituindo as congregações de ensino por professores leigos, e a formação religiosa por uma formação moral, independente de qualquer credo particular.

Ao deslocar a igreja de sua posição de gestão das escolas, o Estado transforma os conteúdos de referências ideológicas e culturais, fazendo surgir uma estrutura escolar baseada em novas fronteiras, delimitando não só aquilo que é necessário de ser veiculado na escola como também ditando normas de orientação do processo pedagógico. Foi neste contexto que a leitura

e seu aprendizado inicial passaram a estar no centro de todas as reflexões. A leitura da literatura se impôs como consensual. Essa “idéia literária” tornou a leitura vetor obrigatório de toda aculturação, mas também de toda formação. (CHARTIER, 1998a).

No entanto, o ensino da leitura, desde este período, consolidou-se de modo etapizado: um tempo destinado ao aprendizado da leitura, isto é, à aquisição de mecanismos de base como requisito prévio à prática de leitura, e um tempo para o trabalho sobre as leituras que consiste em partir da explicação do texto como uma ação exigente para a compreensão de nossos valores ou de nossa cultura.

Estudiosos admitem que o surgimento de uma cultura escolar “moderna” - centrada nas línguas vivas, nas literaturas nacionais, nas ciências e nas técnicas - é sem dúvida a revolução mais importante que atingiu o ensino desde o século XVIII”. (PETITAT, op. cit., p. 187).

Neste período, a escola assumiu o papel de difundir a sabedoria necessária para o funcionamento da sociedade. Se propôs, tutelada pelo Estado, a reduzir a ignorância e permitir que os indivíduos tenham uma conduta esclarecida. Tomou para si a responsabilidade do ajustamento profissional, pois qualquer profissão requer uma quantidade considerável de conhecimentos. (LOBROT, 1992)

Mas a verdadeira era da leitura escolar só começa no último terço do século XIX, com as novas exigências trazidas ao ensino por ocasião da Revolução Industrial, que colocam novos desafios à escola. É sabido que na medida em que surgem novas exigências, com o progresso das ciências e com sua relativa aplicação prática, o problema do método se entrelaça com o problema dos novos conteúdos da instrução que requerem articulações com a realidade concreta. Isto vai exigir uma transformação na “*cultura escolar*”. A instrução religiosa vai desaparecendo, aos poucos, dos programas das escolas elementares e às disciplinas tradicionais vêm somar-se elementos de geografia, de história, de desenho, de música, de ciências aplicadas à agricultura e à

indústria, exercícios físicos para os meninos e trabalhos manuais para as meninas.

A tarefa que se coloca à escola é a de articular o casamento racional entre uma cultura clássica e uma cultura moderna, constituída de teorias científicas e suas aplicações diretamente utilitárias. Nesse sentido, o significado da escola está relacionado com o seu papel que é difundir a sabedoria e esta é necessária para o funcionamento da sociedade. Reduz a ignorância e, por isso, permite que os indivíduos tenham uma conduta esclarecida. Assegura o ajustamento profissional, pois qualquer profissão requer uma quantidade considerável de conhecimentos. (LOBROT, op.cit.)

Esse posicionamento define a emergência de um novo paradigma sócio-cultural que oscila para o lado da ciência e da técnica tendo como eixo três pontos básicos: *a universalização do ensino, a laicização e o tecnicismo*.

Assim, o conhecimento técnico-científico tornou-se a espinha dorsal para a organização das disciplinas escolares. Tomando para si a função de transmissora de conhecimentos, a escola tem no Estado o suporte para fazer da educação a *peneira* para a sua administração. A assertiva de que o conhecimento é um conjunto de conteúdos que é exposto ao aluno para ser assimilado é aceita por qualquer professor. Esses conteúdos são eles próprios fatores de socialização, pois permitem, graças aos exames e diplomas, indicar aqueles que os possuem e também posicioná-los no sistema produtivo.

Por “diploma” é preciso entender um objeto no qual o sistema social declara que um determinado indivíduo possui certos conhecimentos pertencentes a uma categoria determinada. Partindo dessa premissa, o diploma, do ponto de vista cultural, funciona como elemento seletivo, que hierarquiza os indivíduos, que legitima, por critérios culturais, diferenças de funções e assegura ao sistema social que os seus membros são competentes e formados para poder utilizá-los em função de sua competência e formação. (Id. Ibidem).

Há uma relação direta entre “diploma”, nível de instrução e leitura, pois quando se pergunta a alguém seu nível de instrução, já se tem uma previsão concernente ao que ele lê; ao número de livros que leu, bem como uma previsão concernente à sua maneira de ler. (BOURDIEU apud CHARTIER, 1996).

Nesse sentido, os diplomas escolares constituem-se em verdadeiros “objetos de cobiça” uma vez que são considerados como instrumentos de emancipação social. O indivíduo diplomado é considerado como aquele que adquiriu características culturais que não pode mais perder e que durante toda a sua vida lhe assegurarão certos direitos sociais. Funciona como um instrumento seletivo muito útil para perpetuar e justificar a dominação de classe. CHARLOT (1986) explica que:

“concedendo menos importância aos diplomas e determinando ações de formação permanente, a sociedade reforça, sem cessar, o funcionamento seletivo do sistema escolar e universitário, o que torna mais difícil a obtenção de diplomas.” (p.184).

Esse movimento tem funcionamento espiralado, só permitindo chegar ao topo aqueles que puderem, ao longo da trajetória de formação acadêmica, obter mais e mais diplomas. É nesse sentido que o diploma instaura uma hierarquia cultural dos indivíduos, que é utilizada para justificar a hierarquia social.

É possível afirmar que a escola é uma invenção de indivíduos que vivem em sociedade, mas que esta criação não é mais do que a resposta a certas necessidades, a certas condições que favorecem esta invenção. Ela está sempre num processo de reinvenção permanente, com o objetivo de atender a novas demandas sociais. É um caminhar constante que exige trazer na

bagagem novos conteúdos, novos objetivos, novos destinatários, novas faces, novos rumos de *como* ensinar e de *como* aprender.

Tudo isso, por sua vez, deveria ter também algum reflexo nas práticas de leitura na escola. Ainda que a leitura seja encarada como um instrumento de formação e de controle, hoje ela não está limitada a um cânone rígido tradicional de textos escritos e muito menos a um único modo de ler. A escola, todavia, está presa a princípios, regras e valores tradicionais tanto em relação aos textos como em relação aos modos de ler. Um exemplo desta questão é encontrado em períodos históricos anteriores em que a pedagogia tradicional ditava algumas regras sobre as formas de realização e sobre os modos de comportamento dos leitores que ainda estão muito presentes nas práticas de leitura na escola. Segundo tais regras, deve-se ler sentado em posição ereta com os braços apoiados na carteira, com o livro diante de si, e assim por diante; deve-se ler com a máxima concentração, sem fazer barulho, sem incomodar os outros; deve-se folhear o livro com cuidado, sem dobrá-lo, sem amassá-lo ou danificá-lo.

Enfim, a leitura feita com base nessas regras é uma atitude séria e absorvente, que exige esforço e atenção, que freqüentemente é feita em comum, sempre em silêncio, seguindo regras rígidas comportamentais; as outras maneiras de ler, em que o leitor, em total liberdade folheia páginas, passa os olhos, vê e deixa de lado o texto ou o livro à procura de outro é tolerada, mas sentida como potencialmente subversivas, porque expressam atitudes de desinteresse pela leitura. Falta à escola compreender que o leitor tem a liberdade de “folhear o livro de um lado para o outro, pular trechos inteiros, ler as frases ao contrário, deformá-las, reelaborá-las, continuar a tecê-las e a melhorá-las com todas as associações possíveis, extrair do texto conclusões que o texto ignora, encolerizar-se e alegrar-se com ele, esquecê-lo, plagiá-lo e num certo momento atirar o livro num canto”. (ENZENSBERGER apud CAVALLO e CHARTIER, 1999, p.223).

Parece que hoje está se delineando um leitor "anárquico" que rejeita todo sistema de valores e toda atitude pedagógica frente a um texto. Isso é fruto direto da crise das estruturas institucionais e ideológicas: da escola, que até então ditou as regras da pedagogia da leitura no interior de determinado repertório de textos, da igreja como propagandista da leitura dirigida a fins devocionais e morais, e da cultura progressista e democratizante que vê na leitura um valor absoluto para a formação do cidadão ideal. Diferentemente do passado, a leitura já não é mais o principal instrumento de aculturação à disposição do homem contemporâneo, uma vez que o livro e os demais produtos impressos têm diante de si um público real e potencial que se nutre de outras experiências informativas e que passou a contar com outros processos de aculturação, entre os quais estão justamente os meios audiovisuais de comunicação. Trata-se de um público que está acostumado a ler mensagens em movimento. Portanto, as novas práticas de leitura dos novos leitores não podem deixar de sofrer as influências dos novos comportamentos culturais.

1.2. A Escola perante a leitura

“C’est une méthode non orale au sens que nous donnons à ces mots, c’est-à-dire que enfant ne sera jamais habitué à découvrir le sens de l’écrit en transformant les signes écrits en sons. Ce qui ne veut pas dire que l’ oral n’est pas utilisé pour élucider le sens de l’écrit, mais jamais par la mise en correspondance d’unités inférieures au mot.”⁷

(FOUCAMBERT, Jean)

Existe uma produção acadêmica considerável que tematiza as questões da leitura na escola. No entanto, esse debate acadêmico, que parece avançar com os anos, não alcança as práticas que se desenvolvem no seu interior. Há uma enorme distância entre o discurso teórico e uma grande uniformidade das práticas de leitura na escola, girando em torno de uma só concepção. Tais práticas continuam terrivelmente estáveis, em que quase sempre a leitura é tomada como a “tradução oral do escrito”. Essa concepção

⁷ Este não é um método oral para construir o sentido das palavras, o que quer dizer que a criança não se habituará a descobrir o sentido da escrita transformando os signos escritos em sons. Isto não significa que o oral não é utilizado para elucidar o sentido da escrita, mas jamais deve ser colocado como correspondência das sílabas às palavras. (Tradução livre)

estruturalista de leitura, que considera um texto nele mesmo e por ele mesmo, é muito comum na escola. Em função dessa concepção há, no espaço da escola, muita soletração e pouca leitura.

Esta situação é provocada por um conjunto de fatores que determinam as práticas de leitura na escola. Entre eles, aponto alguns:

- a formação precária dos professores e daqueles que são encarregados de orientá-los, bem como os de formá-los;
- a falta de ousadia da escola e sua evidente desconfiança às propostas pedagógicas que refutam o adestramento e se apoiam na análise, na experiência e na reflexão das crianças como eixo da prática;
- a importância que se dá aos manuais didáticos, tanto por parte dos professores como daqueles que os orientam;
- a dificuldade de transposição da produção acadêmica para as práticas cotidianas do professor. Tais produções, muitas vezes, constituem-se de estudos pontuais do psicólogo, do sociólogo, do psicolinguísta, do neurologista, que não definem uma pedagogia da leitura; no máximo, podem inspirar hipóteses de pesquisa para uma pedagogia da leitura;
- a inexistência de um campo particular de pesquisa que estude o conjunto de condições nas quais se desenvolve o trabalho com a leitura na escola;
- o funcionamento da escola, que não percebe que a leitura perpassa todas as formas de aprendizagem, pois ela é atividade meio que está a serviço de um projeto que a ultrapassa. O que implica dizer que falta na escola um projeto político-pedagógico que tenha a LEITURA como um dos eixos norteadores de uma prática pedagógica interdisciplinar.

Penso que a batalha a ser travada, para que ocorra a transformação das práticas centradas em concepções de leitura teoricamente

ultrapassadas, está relacionada com a compreensão da natureza do ato de ler, o que exige passar pela reflexão sobre o que a escrita representa.

A primeira condição para tal compreensão é partir do ponto de vista de que o ato de ler ultrapassa a decodificação daquilo que está escrito, isto é, de um símbolo que pode ser oralizado. A leitura é uma obra da vista. Ela não precisa estar acompanhada pelo ruído de uma articulação vocal.

A escrita é definida por VYGOTSKY (1987) como “uma função lingüística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento. Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração”. (p. 85)

A questão mais importante dessa definição de linguagem escrita é que ela ultrapassa a concepção de que a escrita é meio de comunicação, de expressão, mas, ao contrário, tal definição exige considerar a escrita como a linguagem que permite o acesso ao plano abstrato mais elevado. Aprender a manejar essa linguagem, portanto ler e escrever é entrar no mundo de suas funções. O autor afirma ainda que “a linguagem escrita é precisamente a álgebra da linguagem”. (Id, ibidem)

Tal afirmação leva a crer que assim como a aprendizagem da álgebra não é uma repetição do estudo da aritmética, mas representa um plano novo e superior do desenvolvimento do pensamento abstrato, que reorganiza e eleva a um nível superior o pensamento aritmético elaborado anteriormente, a álgebra da linguagem – a linguagem escrita - permite o acesso ao plano mais elevado da linguagem. Assim, a escrita é instrumento do pensamento reflexivo por possibilitar um pensamento sobre o pensamento. Ela exige uma dupla abstração: a do aspecto sonoro e a do interlocutor, isto é, as condições de produção. O que permite dizer que a escrita não é transcrição do oral. É uma linguagem que utiliza não as palavras (no sentido de sonoridade real), mas as representações das palavras. Isto é, uma linguagem dentro do pensamento, dentro da representação, mas privada do traço mais essencial da linguagem oral – o som material. É nesse sentido que aprender a ler e a escrever é

descobrir o uso de uma *função de segundo grau*, como diz VYGOTSKY (Ibidem).

Essa concepção de escrita, como instrumento de trabalho do pensamento, exige compreendê-la como a linguagem da abstração e do pensamento teórico, se a esta palavra se der seu sentido original. FOUCAMBERT (1997) explica a etimologia da palavra, dizendo que a teoria é o discurso do *theoros*, personagem da mitologia grega, encarregada de observar certos acontecimentos para relatá-los aos habitantes da cidade. Ele dirige aos locais da ação, preocupado em escolher o melhor ponto de vista para ficar. Ao ouvir essa teoria e compará-la com a sua própria experiência, ou ao discurso de outros *theoros*, o cidadão questiona-se menos sobre o pretexto da conversa do que sobre o local em que o autor escolheu ficar, para ter visto as coisas da forma como viu.

Assim, a teoria, discurso do *theoros*, é aquilo que se elabora consigo (compreende) em função do ponto de vista escolhido, aquilo que coloca em ordem, o que, sem ela, seria apenas uma justaposição de elementos conjunturais em que o sentido se esgota. (p. 50).

Portanto, a escrita é um meio de construir um ponto de vista, uma visão do mundo, de encaixar cada fato num conjunto, de estabelecer um sistema, de dar um sentido às coisas. Em decorrência dessa concepção de escrita, a leitura precisa ser concebida como aquilo que vai a busca do ponto de vista, que leva a seu questionamento, à investigação dos meios que permitiram elaborá-lo, ao confronto com seus próprios pontos de vista, a sua relação com o instrumento que permite elaborá-los. Nesse ponto é preciso considerar que há dois traços distintivos na leitura: o criador – as leituras são sempre plurais- são elas que constróem de maneira diferente o sentido dos textos. Mas de qualquer forma há um outro traço que não pode ser descartado que é o fato de que, enquanto leitores, nosso trabalho nos conduz a procurar constantemente a interpretação correta do texto.

Tal concepção exige ultrapassar as práticas de leitura na escola, que tomam a escrita como um sistema de transcrição do oral, de codificação e de notação, e a leitura como forma de decodificação.

O desafio que precisa ser posto à escola, para romper com essa crença, passa “pela conscientização da verdadeira natureza da leitura e, portanto, por uma reflexão sobre as condições necessárias para o seu aprendizado”. (Id, ibidem, p. 56)

Essa não é uma batalha simples de ser vencida. Há muitos obstáculos no caminho. Uma das grandes dificuldades está no fato de que as crianças são afastadas da escrita durante o tempo em que aprendem a ler a fim de que nada as desviem dos “mecanismos de base”⁸. Com essa postura, a escola destrói uma concepção de leitura e impõe outra. E depois fica se perguntando por que os alunos não aprendem a ler. Por que os alunos não se interessam pela leitura. Para responder essas questões, postas pela escola, apoio-me em Foucambert, e proponho uma outra indagação: *“Como aprender ou gostar de ler se não se sabe, para aprender, o que é realmente ler?”* Não me convence o argumento que para ensinar a ler parte-se de letras e sílabas para depois chegar às palavras e as frases.

O estatuto de leitor é decorrente em primeiro lugar da compreensão do que a escrita tem de específico. Assumir a posição de que a escrita é um instrumento de pensamento exige compreendê-la em relação ao seu uso e função. Diferentemente da comunicação oral, que se processa no tempo, no diálogo e nas adaptações recíprocas dos interlocutores e de suas reações, a escrita tenta dar conta de uma totalidade e de um sistema. Ela implica a procura de um ponto de vista, isto é, de ter alguma coisa para dizer, distanciando-se do fato, para dar conta dele num nível teórico e modelar. Como diz FOUCAMBERT: “Não há nada que permita aprender a ler onde a vida impõe que não existe nada para compreender ou transformar”. (op.cit. p. 139).

Algo correspondente a atitude de Cosme, personagem de Ítalo Calvino⁹, que revolta-se contra seus pais e sobe às árvores, para de lá nunca mais descer. Não subira para estar mais próximo do céu, mas ao contrário, porque “aquele que pretende observar bem a terra deve manter a necessária distância”. A distância de Cosme para com o mundo, porém, é apenas estratégica, pois dele participa com toda a sua energia e obstinação. Essa atitude, com referência ao ato de ler, implica a possibilidade de distanciar-se do fato, para dele ter uma visão de cima, evidenciada de um aumento do poder sobre o mundo e sobre si por meio desse esforço teórico.

Assim, ler é mais do que operar uma decodificação de palavras e de frases, é participar das representações do autor do texto lido e mergulhar em representações equivalentes. Vale mais dizer, ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir, como dizia Paulo Freire, a conexão entre o texto e o contexto do texto e também vincular o texto/contexto ao contexto do leitor. (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, a leitura é uma operação intelectual que ultrapassa o ato mecânico de identificar o escrito, mas uma atividade “eminentemente polimorfa”¹⁰ em que o olhar do leitor sobre as palavras é antes de mais nada o pensamento em movimento. Como diz FOUCAMBERT (1994 a) “ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça de outro, para compreender melhor o que se passa na nossa”. (p. 30). Isto ratifica a leitura, em última análise, como uma operação complexa que exige a percepção de relações entre o texto e o contexto do autor e do leitor.

O grande desafio posto à escola é romper com as práticas de leitura em que o ato de ler está submetido a mecanismos de decifração. Tal posicionamento aponta para a necessidade de colocar a instituição escola

⁸ A expressão “mecanismos de base” refere-se a capacidade de oralizar sem esforço não importa o quê (sílabas, letras, palavras) a fim de permitir uma compreensão que se julga só pode aparecer a partir dessa oralização.

⁹ CALVINO, Ítalo. **O Barão nas Árvores**.

¹⁰ Expressão utilizada por FOUCAMBERT para explicar que não existe apenas um tipo de leitura, mas várias modalidades de se abordar um texto.

numa outra direção quanto a organização de seu trabalho pedagógico. Tal direção deve adotar como princípio norteador a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, de maneira a que as ações do ensino possam desencadear uma atividade reflexiva que permita à criança avançar em suas estratégias de questionamento da escrita. Evidentemente, isso exige que a criança esteja envolvida pelos escritos os mais variados, que possa encontrá-los, testemunhá-los e associá-los à utilização que os outros fazem deles, quer se tratem dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, de documentários, de obras de ficção. Tais procedimentos deixam claro que é impossível tornar-se leitor sem que haja uma contínua interação com um espaço onde as razões para ler sejam intensamente vividas, e ainda, onde a escrita seja usada não apenas para aprender a ler.

Essa postura é ratificada por CHARMEUX (1994) quando afirma que:

“ler é uma atividade muito mais complexa do que se acreditava até agora. Sabemos hoje que sua análise deve recorrer a dados científicos pertencentes a disciplina diversas (psicologia, fisiologia da percepção, lingüística...), e que sua aprendizagem não pode ser definida sem os novos dados da psicologia da criança e das teorias da aprendizagem.” (p. 24)

O primeiro princípio é considerar que a qualidade do trabalho pedagógico está associada à capacidade de promoção de avanços no desenvolvimento do aluno e que tais avanços dependem da participação de elementos mediadores mais capazes - aquilo que a criança tem a competência de saber ou de desempenhar somente com a colaboração de outros sujeitos mais experientes. (VYGOTSKY, 1988)

Esse princípio desestabiliza algumas crenças bastante enraizadas no âmbito pedagógico como a organização das classes por séries. Há uma

grande resistência na flexibilização da seriação, ainda que as experiências minoritárias feitas tenham sido bem sucedidas.¹¹

Um outro ponto é que na escola ainda prevalece a visão de desenvolvimento como pré-requisito para a aprendizagem. VYGOTSKY (op.cit) afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para o ensino, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no aluno, necessitam de intervenção, de colaboração de colegas mais experientes para se consolidarem e, como consequência, ajudam a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica.

Ainda é preciso levar em consideração um preceito antigo de CLAPARÈDE apud FOUCAMBERT (1997) que diz “seja o que for que se deseje ensinar à criança, é preciso primeiramente integrá-lo a sua vida” (p.68). Tal preceito exige tomar a leitura como prática social. Enquanto tal, não pode prescindir de situações vividas socialmente, no contexto da família, do trabalho, e tantas outras ambiências. Ainda que a escola tome para si a responsabilidade do ritual de iniciação das crianças no mundo da leitura, tal responsabilidade não termina por aí. “Ela precisa ser encarnada na vida cotidiana das pessoas”. Isso só será possível se ultrapassar a concepção do “ler como obrigação puramente escolar para o ler que busca compreender a realidade e situar-se na vida social”. (SILVA, 1993, p. 22)

O que vale dizer que não há nada que possibilite aprender a ler onde a vida impõe que não há nada para compreender ou para transformar, nem um espaço para conquistar, nem um limite para romper.

Uma outra questão que merece ser apontada é que a escola tem a tendência de pensar que o leitor já nasce pronto. Assim, os alunos são

¹¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) adotam a proposta de flexibilização da seriação com a estruturação por ciclos de dois anos.

divididos em duas categorias: os leitores e os não leitores. Essa divisão ideológica é reconfortante, pois se baseia numa observação de que Deus, com a sua generosidade fez as coisas certas: geralmente os inaptos para a leitura nascem entre os pobres (FOUCAMBERT, op. cit.). Uma outra explicação mais sutil, mas não menos ideológica, é aquela que tenta justificar a existência de “*não-leitores ou maus leitores*” apoiando-se na “*falta do gosto pela leitura*”. Isto é, as crianças não teriam descoberto o prazer em ler e por isso não lêem.

Essas duas posições explicativas estão ligadas com a questão social, que relaciona o prazer de ler com experiências agradáveis com a leitura. É certo que ninguém sustentará que a leitura deva ser ligada a lembranças ou associações desagradáveis. No entanto, a representação de uma mãe disponível para contar e ler histórias para a criança e um pai que levanta os olhos de sua papelada para acolher as indagações de seus filhos, está longe de representar o padrão da classe social da maioria de nossos alunos. A superação desses posicionamentos se dá através da compreensão das contradições existentes na sociedade. Apoio-me em SILVA (1993) para contrapor, a esses dois pontos de vista, uma outra posição que exclui concepções deterministas:

“Todo ser humano normal possui um potencial biopsíquico para atribuir significados às coisas e aos diferentes códigos (verbais ou não verbais) que servem para expressar ou simbolizar o mundo. Esse potencial é desenvolvido no seio do grupo social através de práticas coletivas específicas e dentro de condições concretas que estabelecem a sua possibilidade”. (p. 46-47)

Não de forma simplista, mas com muita pertinência SILVA (op. cit.) aponta dois princípios básicos, para a construção de uma nova pedagogia da leitura que rompa com idéias estereotipadas sobre o processo de leitura.

O primeiro princípio refere-se aos procedimentos didático-pedagógicos que sustentam as práticas de leitura na escola. Tais procedimentos devem partir do conhecimento, por parte do professor, das circunstâncias de vida dos alunos, dos seus familiares e das condições concretas da escola. O autor afirma que:

“vale a pena dizer que esse princípio não é novo e nem recente, porém, salvo as exceções, não estaríamos errados em afirmar que esse princípio é o mais desprezado por nossas escolas. Ao invés de iniciar o diálogo pedagógico a partir das necessidades e dos problemas concretos dos alunos, utilizando-os para a exploração e partilha do saber através da discussão e de leituras diversas, tendemos, pelas nossas atitudes e pelos nossos procedimentos, a desvincular os referenciais dos textos da vida em família, da cidade, do meio social.” (p.26-27)

Ora, tal princípio está assentado no preceito de *“partir do que a criança já sabe”*, defendido por educadores e psicólogos cognitivistas há mais de meio século.

Trata-se, portanto, de fazer emergir saberes das crianças sobre o escrito, sua representação e sua gramática, e confrontá-los com outras informações, outros textos que questionam esses saberes e que com a ajuda do professor, vão lhes fazer evoluir em direção a novas hipóteses e novas descobertas.

Um segundo princípio diz respeito às orientações das práticas de leitura no interior das salas de aula. SILVA (op.cit) enfatiza que:

“caso queiramos ser fiéis à nossa conceituação de leitura, tomada como um instrumento de conhecimento, questionamento e conscientização, temos de combater a sacralização

dos textos e a visão bancária (reprodutivista) que estão muito presentes nessa área.” (p.27)

O autor diz ainda que:

“deve existir uma horizontalidade no trabalho de interpretação de textos, com a abertura de espaço para a discussão daquilo que foi lido de modo que seja efetivamente construído um circuito de comunicação e partilha em torno desses textos.” (p.28)

O que vale dizer que, caso não se tome o ato educativo como transmissão de um conhecimento constituído de uns para os outros, é fundamental considerar a sala de aula como um espaço composto por um grupo engajado num projeto comum de desenvolver os conhecimentos individuais no contato com os conhecimentos dos outros. Nesse espaço, há um confronto e um compartilhar de conhecimentos que favorece a produção de novos conhecimentos. Nesse processo, a criança inventa um saber ler, que só pode ser inventado a partir das diversas maneiras de “saber ler” vigentes em seu meio e o professor busca, numa situação constantemente renovada, desenvolver o seu “saber ajudar” a aprender...

O que se pode ver nesses princípios é que a formação do leitor ou a aprendizagem da leitura não está amarrada a técnicas e/ou métodos, mas é o comportamento do professor em face de sua prática pedagógica que faz a diferença. O autor propõe uma reflexão sobre uma questão bem debatida, mas difícil de ser resolvida no interior das escolas: os manuais ou métodos já prontos tão difundidos nas salas de aula não são muito suscetíveis de favorecer um saber ler real.

Sinaliza, ainda, que a aprendizagem efetiva da leitura se dá a partir de objetos sociais, concebidos para serem lidos e não para ensinar a

leitura. É nesse sentido que SMITH apud SILVA, op. cit.), quando discute a questão da busca de um melhor caminho para o desenvolvimento da leitura na escola diz:

“Os professores não fazem o tipo certo de pergunta – ao invés de perguntar o que devem fazer, pois isso não pode ser respondido com a generalidade esperada, eles deveriam perguntar o que deveriam saber a fim de decidir por si mesmos.” (p. 46)

Só se pode fazer aquilo que se compreende. Este é um princípio básico da dimensão do conhecimento. O que se opõe à aquisição de técnicas que fecham o caminho da aprendizagem verdadeira que exige análise, a teorização, o estabelecimentos de relações que levam em consideração as dificuldades e os contextos. Sem a consciência e sem a compreensão do que se aprende, tudo se reduz a condicionamento.

Não basta apenas atender a esses princípios para o desenvolvimento de uma nova pedagogia da leitura. É preciso ampliar um pouco mais a discussão, amarrando tais princípios às condições mais gerais que podem servir como ponto de apoio para sustentá-los.

Nesse caso não se deve esquecer que o desenvolvimento e a generalização da leitura não depende apenas de um ensino eficiente e aberto a todos. A leitura só pode desenvolver-se e generalizar-se no contexto de uma política mais global de desenvolvimento cultural. MORAIS (1996) explica que a leitura:

“depende também, indiretamente, do apoio concedido ao teatro, ao cinema, à música, às artes plásticas, às exposições científicas. Quando se reúnem as condições materiais e cognitivas da atividade de leitura, a dimensão pessoal da leitura pode realmente

expandir-se. A experiência de vida impregna inevitavelmente o exercício da leitura.” (p. 25-26).

Nesse sentido o professor pode apoiar o seu ensino no conjunto de uma política de leitura tanto no âmbito da instituição escolar quanto fora dela. É uma proposta de desescolarização da leitura para que a escola cumpra melhor o seu papel. FOUCAMBERT (op. cit.) que defende o ponto de vista da leitura transpor os muros da escola, aponta para o fato de que o professor tem “a dupla responsabilidade de elaborar as suas intervenções pedagógicas na sala de aula e de trabalhar com os próprios alunos no desenvolvimento de condições externas que lhes permitam ser bem sucedidos”. (p. 133)

Tal procedimento exige que o professor tenha a convicção da importância do seu papel numa política global de leitura a ponto disso se constituir no eixo principal de sua formação. Ele precisa ter consciência que suas intervenções em sala de aula se confrontam com as representações que o meio faz para si da escrita e com os usos dela decorrentes. Isso quer dizer que, quanto menos o meio familiar e social utilizar a escrita, tanto mais essa defasagem impedirá os alunos de compreender o que é preciso fazer para ler e como aprender a ler. Daí a necessidade de introduzir os pais, muitos deles alfabetizados, numa lógica de leiturização, por intermédio de procedimentos que lhes permitam descobrir por si só a natureza da escrita e perceber os seus desafios. (FOUCAMBERT, op. cit.)

Isso não significa fazer os pais voltarem aos bancos escolares - o que não seria de todo mal - mas, de envolvê-los num trabalho com o objetivo de tomarem consciência de que são parceiros nesse desafio de formar crianças leitoras. Essa parceria poderia se concretizar no desenvolvimento de projetos de integração entre escola, família e comunidade que tivesse a leitura como eixo de atividade de consumo cultural. São inúmeras as situações que poderiam colocar a escola como articuladora de projetos que possibilitassem a relação de troca entre outros atores sociais e fizessem a escola perder o seu ar

sisudo e individualista, até porque essa postura exige um caminhar ao encontro de uma educação da autonomia em que há o envolvimento do indivíduo no funcionamento do coletivo – o que é o contrário do individualismo - e isso é condição *sine qua non* de uma pedagogia da leitura.

Um outro ponto indicado por pesquisas como as de CHARTIER (1996), CHARMEUX (1994), BEAUME (1985), FOUCAMBERT (1994 a; 1994 b; 1997), apontam que um trabalho sério para a aprendizagem da leitura-escrita exige render à evidência da necessidade de estender o seu ciclo de aprendizagem. É preciso ter clareza de que ler é uma atividade por demais complexa para que um ano possa ser suficiente para dominá-la de modo durável. FOUCAMBERT (1997) defende a posição de que o aprendizado da leitura-escrita está por ser construído dentro de um movimento contínuo que cobre pelo menos três ciclos de três anos. (p. 137).

É preferível começar mais cedo, na educação infantil, a fim de ancorar profundamente o querer aprender a ler. Também é preciso entender que essa extensão do ciclo de aprendizagem não é de maneira nenhuma uma diminuição do seu ritmo. Ela é, sobretudo, o resultado de uma vontade de lhe dar raízes profundas e robustas. Isso significa levar mais tempo não para ir mais lentamente, mas para ir mais longe, e visar os resultados mais ricos, mais complexos, mais operatórios. É preciso reconhecer que as aprendizagens tradicionais de leitura colocam poucas coisas no lugar, e, sobretudo, não têm quase nenhuma relação com a leitura e a escrita.

Tal postura vai garantir à criança uma progressão contínua com a preocupação de conduzi-la do lugar onde se encontra para outro mais adiante, excluindo a possibilidade de repetência, que ignora a progressão do aluno, reduzindo o seu aprendizado à possibilidade de seguir um programa de ensino concebido para um ano que, em caso de fracasso, deve ser retomado desde o início.

Tudo isso aponta que o professor não é mais do que um ponta de lança dentre todas as condições que vão permitir aos alunos se tornarem

leitores e que ele deve necessariamente conceber e conduzir sua ação levando em consideração a situação global.

Mas não se pode ignorar um outro lado da questão, pois, ainda que se tenha toda a condição estrutural para o desenvolvimento de projetos de leitura, se a prática do professor no interior da sala de aula estiver marcada pela preocupação do saber decifrar, do saber reconhecer palavras e/ou extrair o significado de um texto, acredito que tais condições serão inócuas para a formação de leitores.

Com isso, não estou negando que a incapacidade de dominar o código alfabético impede de ler, mas esse domínio não garante a leitura. A criança aprende a ler paralelamente a sua aprendizagem de decifração e não graças a ela porque ler o sentido e decifrar as letras correspondem a duas atividades diversas, mesmo que se cruzem.

CERTEAU (1994) metaforicamente se refere a leitura como “uma operação de caça”, indicando que o ato de ler não é um resultado mágico da reunião de letras em sílabas e das sílabas em palavras, e muito menos captação do significado do texto na sua totalidade. A leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos não pretendidos e, portanto, singulares, inusitados.

Nesse processo de pensamento, a elaboração de sentidos é resultado de uma colaboração singular entre o autor e o leitor, no qual o primeiro antecipa a atuação do segundo e dissemina indícios que precisam ser interpretados para adquirir sentido. Segundo PAULHAN apud VYGOTSKY (1987):

“o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido

no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais do que uma pedra no edifício do sentido ...” (p.125).

Em síntese, isso quer dizer que as palavras podem mudar de sentido e o sentido pode modificar as palavras. É fato que quem lê produz sentidos, todavia, não o faz como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas. Os sentidos são partes de um processo, realizam-se num contexto, mas não se limitam a ele.

A construção do sentido exige relações estabelecidas entre o texto, o objeto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera. CHARTIER apud HUNT (1995) ilustra esse ponto de vista quando diz que: “é fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega até seu leitor.” (p.220). Isto significa que o leitor é sempre pensado pelo autor, pelos fazedores de livros, comentadores de textos objetivando-se que fique sujeito a um determinado sentido, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada.

No entanto, é importante reafirmar a liberdade do leitor na produção do sentido, uma vez que o leitor inventa no texto outra coisa que não era, *a priori*, a intenção do autor. FREIRE (1999) disse brilhantemente:

“a leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixo da inteligência do texto como se fosse ela a produção apenas de seu autor e de sua autora.” (p.30).

Toda leitura modifica seu objeto. O sentido do texto é, com efeito, uma construção do leitor.

Essa afirmação esclarece que a leitura de um texto oferece uma pluralidade indefinida de significações. CERTEAU (1994) ratifica este ponto de vista quando diz que “o texto só tem sentido graças à seus leitores” (p.266). Tal posicionamento exige pensar que todo texto pede ao leitor que o ajude a existir, a funcionar. Como já foi afirmado anteriormente, a leitura é prática criadora e como prática criadora as leituras são sempre plurais, porquanto constroem de maneiras diferentes os sentidos de um texto, embora os textos inscrevam, no seu interior, o sentido que desejariam ver-se atribuídos. (CHARTIER, 1996).

A concepção de leitura como pluralidade indefinida de significações desafia a escola contemporânea, já que em nossa sociedade a escola ainda representa a via principal ou quase exclusiva de acesso aos bens culturais. O que exige tomar, por um lado, a leitura, como uma atividade intelectual, que tem um papel fundamental na construção da subjetividade humana e por outro, não ignorar a dimensão política da leitura. Tal procedimento exige levar em consideração o capital cultural dos alunos, isto é, suas experiências de vida, suas histórias, sua linguagem.

Isso me faz aceitar concepções que abordam as práticas de leitura na escola como instrumentos políticos-pedagógicos através dos quais professores e alunos afirmem o direito e a responsabilidade não apenas de ler, mas de compreender e transformar suas experiências pessoais, e de reconstruir uma ação transformadora com a sociedade mais ampla. (FREIRE, 1990).

Penso que esta postura pedagógica não ignora a relação complexa e fundamental entre ensino, aprendizagem e cultura dos alunos mas, exige, sobretudo, que os professores tomem para si a responsabilidade de organizar o trabalho docente de forma a permitir que as vozes dos alunos sejam ouvidas e legitimadas, pois que o conhecimento se produz no processo de interação entre o leitor e o autor no momento da leitura e entre o professor e o

aluno, no momento em que se discutem o texto na sala de aula. Bem afirma Paulo Freire que “o conhecimento não é tanto aquilo que se oferece, quanto aquilo que é compreendido.” (op.cit, p.18).

Tendo como suporte teórico as discussões apresentadas, mas não as tomando como “uma roupa pronta a ser vestida, ”o desafio que me proponho é construir **uma análise do trabalho com a leitura na escola a partir das representações e práticas das professoras**, sem desconsiderar as questões decorrentes do trabalho de formação que ocorreram nos grupos de estudos durante o processo.

PARTE II

**“ ... como separar, de forma conseqüente a inequívoca,
as suas duas funções de participante envolvido e de
investigador?”**

(Nobert Elias)

2. O CAMINHO INVESTIGATIVO

**“Desconfiei do mais trivial
na aparência do singelo
E examinei, sobretudo, o que parece
habitual.**

Suplicamos expressamente:

Não aceiteis o que é de hábito

Como coisa natural,

Pois em tempo de desordem sangrenta,

De confusão organizada,

De arbitrariedade consciente,

De humanidade desumanizada,

Nada deve parecer natural

Nada deve parecer impossível de mudar”.

(Bertold Brechet)

Quando se trata da pesquisa no universo da Escola, é preciso desconfiar “daquilo que parece natural, daquilo que parece impossível de mudar”. Penso que é preciso romper com a posição confortável de muitos

pesquisadores que transitam, momentaneamente, pelo espaço da escola, evidenciando seus problemas e denunciando suas mazelas. Tais pesquisadores, ancorados numa abordagem de pesquisa que tem por princípio uma postura de racionalidade técnica, justificada pela neutralidade, objetividade e formalização metodológica, tomam a realidade em estudo como acabada e cujo sentido encontra-se à espera de explicitação.

Desse modo, penso que é preciso adotar uma perspectiva de pesquisa engajada, que toma esse universo como uma realidade complexa, geradora de infinitos sentidos que se delineiam em conexão com as formas com que diferentes discursos e sujeitos se movimentam e posicionam dentro dela.

Essa postura exige o mergulho no cotidiano da Escola, entendendo-o como aquilo que é vivido cada dia e que exige de cada um de nós colocar em funcionamento todas as nossas capacidades intelectuais, habilidades manipulativas, sentimentos, paixões, idéias, ideologias. Nos trabalhos acadêmicos a questão do cotidiano tem sido tratada a partir de HELLER (1992) e LEFEBVRE (1991) que têm procurado extrair as características da vida cotidiana e criar uma ontologia desta. Na posição defendida por HELLER (op.cit.) o cotidiano é explicado como a “vida do homem inteiro”. Isto é, o homem participa da vida cotidiana com todos os seus aspectos de individualidade e personalidade. A autora enfatiza que o fato do homem colocar em funcionamento, na vida cotidiana, todas as suas capacidades, determina, também, que nenhuma delas pode realizar-se em toda a sua plenitude, porque o homem da cotidianidade não tem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos. Por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade.

Mergulhar no cotidiano da escola implica experienciar o fervilhar de atividades heterogêneas, tanto no que se refere ao conteúdo e significação, quanto na importância que se dá a cada uma delas, pois as atividades da vida cotidiana não são apenas diversas, mas também hierárquicas. Quer dizer:

conforme determinantes sociais, dá-se mais importância a determinado conteúdo da vida cotidiana.

Como o meu objeto de estudo é a leitura na escola, penso que entrar em cena para acompanhar aquilo que é “normal”, “rotineiro” no trabalho docente com a leitura e ainda propor situações em que as professoras sejam estimuladas a refletir sobre sua prática docente, é enfrentar esse universo amplo e complexo da escola, rompendo com os padrões convencionais de estudo e de análise comumente utilizados.

Trabalhar numa metodologia de pesquisa dessa natureza é agir como um desbravador que sai em campo munido de um suporte teórico que serve como guia, como condutor, sem, no entanto, deixar de considerar que, conforme a expedição avança e os obstáculos aparecem, há necessidade de abertura de novas “picadas” que vão traçando aos poucos seu próprio caminho. Isto quer dizer que, de um certo ponto de vista, o material teórico constitui um apoio para o pesquisador aproximar-se do seu objeto de estudo, mas é preciso entender que o pesquisador deve estar atento a cada passo dado para não usá-lo como “camisa de força”, e distinguir claramente o que está acontecendo no interior da escola a fim de tomar as decisões mais acertadas do ponto de vista científico e ético.

Nesse sentido, não existem receitas prontas ou normas pré-estabelecidas, que possam orientar seguramente o trabalho. As decisões têm que ser tomadas ao longo do caminho, na medida em que cada problema vai se apresentando.

Ao lançar-me no projeto de pesquisa, optei pela pesquisa-ação como método de trabalho. É um tipo de pesquisa que não se limita a descrever uma situação. Trata-se de gerar pequenos eventos que, em certos casos, levam a desencadear mudanças no seio da coletividade implicada. (THIOLLENT,1997)

É importante esclarecer que em seus diferentes contextos de aplicação, a pesquisa-ação está longe de uma definição consensual. A

complexidade do conceito está na diversidade teórica e prática que os autores imprimem na relação entre pesquisa e ação. A compreensão do conceito exige ter clareza do que se entende por ação e por pesquisa.

Partindo da concepção de que ação é uma decisão, uma escolha, pode-se também dizer que a ação é uma aposta.

Quando afirmo que a ação é uma aposta, assumo o ponto de vista defendido por MORIN (1990, p.116): a ação é uma estratégia. A palavra estratégia não designa um programa pré-determinado, etapizado que basta aplicar; ao contrário, ela opõe-se à de programa. A estratégia permite, a partir de uma decisão inicial, encarar um certo número de situações para a ação, que poderão ser modificadas conforme o desenrolar da ação e segundo imprevistos que vão surgir e perturbar a ação. MORIN explica que o domínio da ação é muito aleatório, muito incerto. Dizendo de uma outra maneira, considerar a ação como aposta supõe a complexidade (MORIN, 1977; 1990; 1998; 2000), quer dizer, imprevisto, acaso, iniciativa, decisão, consciência dos desvios e das transformações. Assim, a complexidade coincide com uma parte de incerteza, “quer mantendo-se nos limites do nosso entendimento quer inscrita nos fenômenos”. (MORIN, 1990, p. 52), o que exige considerar que o conhecimento é uma aventura incerta que comporta em si mesma, constantemente, o risco de ilusão e de erro. MORIN (2000) afirma que é “nas certezas doutrinárias, dogmáticas e intolerantes que se encontram as piores ilusões”. (p.86)

Em síntese, a metodologia da pesquisa-ação permite que as intenções e os objetivos em termos de pesquisa e de ação possam ser definidos e redefinidos ao longo do caminho.

No contexto da pesquisa-ação, a investigação abandona a obsessão pelo mensurável e observável nos moldes positivistas. Esses modelos manifestam uma grande preocupação com a quantificação de resultados empíricos, em detrimento da busca da compreensão e interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. É importante destacar que ela busca a objetividade por outros meios, diferentemente da

investigação quantitativa. Isso ocorre devido à especificidade de interação entre o pesquisador e os participantes. As regras de objetividade ou de interpretação das informações coletadas não são exatamente iguais às regras da metodologia objetivista. (THIOLLENT, op.cit.). A objetividade se encontra no âmbito do significado intersubjetivo, no confronto de opiniões diversas sobre um mesmo ponto, seu critério é o acordo com o contexto da vida.

A pesquisa-ação parte do suposto de que os homens vivem em uma sociedade e sua conduta é marcada por outros homens que interagem constantemente. Dizendo de uma outra forma, nesta linha de investigação, há a crença de que os problemas são parte do contexto interativo entre indivíduo e sociedade. O indivíduo, um ator social, cria e é criado pelo universo social do qual faz parte. Assim, nem o indivíduo nem a sociedade são priorizados na análise. São dois lados de uma mesma moeda, de maneira que a referência a um deve, necessariamente, significar referência ao outro.

Conforme SERRANO (1990), VERSPIEREN (1990), DEL RINCÓN et al. (1995) e PEREIRA (1998), Kurt Lewin é apontado como o criador desta linha de investigação científica nas Ciências Sociais. Em 1946, Lewin delineou os princípios que norteiam a pesquisa-ação: o caráter participativo, a dimensão democrática e a dimensão transformadora.

Alguns autores como CARR E KEMMIS apud SERRANO (op.cit) assinalam a dimensão de auto-formação como objetivo da pesquisa-ação. Neste caso, a situação que o pesquisador se propõe a melhorar é a sua própria prática educativa e seu entendimento dela e o contexto em que ela acontece. Esses autores reconhecem na pesquisa-ação a possibilidade de se empregar uma variedade de estratégias de investigação desde que elas possibilitem uma análise interpretativa sobre o seu objeto que é a ação.

Um outro enfoque da pesquisa-ação é aquele que se orienta para a melhoria da ação no plano educativo e contribui para a solução de problemas numa visão dinâmica da realidade, pois reconhece que os fenômenos educativos estão sempre relacionados. Essa perspectiva tem o princípio de

formação. São adeptos dessa perspectiva autores que concebem a pesquisa-ação como estratégia de formação das pessoas implicadas.

STENHOUSE apud PEREIRA (op.cit.), adepto desta corrente, defende que a pesquisa-ação melhora a prática docente, enriquece professores, alunos e pesquisadores e ainda transforma o ensino na medida que ajuda os professores a ampliarem os seus conhecimentos e refletirem sobre a sua prática.

Um outro olhar sobre a pesquisa-ação é concebê-la como uma investigação associada a linguagem dialética. Nesse enfoque, ela pode ser tomada como uma forma aberta e inquisitiva de pensamento que exige reflexão repetida entre elementos como parte e todo, conhecimento e ação, processo e produto, sujeito e objeto, ser e vir a ser, retórica e realidade. Nessa linha, a investigação busca, ao mesmo tempo, conhecer e atuar, o seu movimento é uma espécie de dialética do conhecimento e da ação. (FREIRE, 1978; KINCHELOE, 1997; BARBIER, 1985; MCLAREN, 2000).

Esses autores esclarecem que a pesquisa-ação, em lugar de limitar-se a utilizar um saber existente, como na investigação aplicada, busca simultaneamente transformar uma situação e estudar as condições e os resultados das experiências efetuadas. Ainda que o seu efeito possa não desembocar em uma ação transformadora, mesmo assim ela pode abrir um leque de possibilidades para ações futuras. Essa é a marca que a diferencia de outros tipos de pesquisa. Ela serve como um divisor de águas, instaura uma nova situação. A pesquisa-ação estabelece um resultado novo entre pesquisa e ação, teoria e prática, pesquisador e participantes.

A ação é um denominador comum de todos aqueles que participam da pesquisa-ação. Mas é preciso esclarecer que a ação não pode ser trivial, o que exige-se é uma ação problemática que mereça investigação para ser elaborada e conduzida. Pesquisador e participantes são parceiros da empreitada, quaisquer que sejam os objetivos perseguidos por um ou outro, é impossível ignorar o trabalho daquele que está ao seu lado, pois tanto para o

pesquisador como para os participantes o objeto da investigação é o objeto de seu trabalho. Como diz THIOLENT: “a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo”. (op. cit. p. 15)

No entanto, não é apenas essa parceria participativa que qualifica a especificidade da pesquisa-ação, mas a organização da investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação da ação planejada. A participação do pesquisador é explicitada dentro da situação de investigação, com os cuidados para que haja reciprocidade por parte das pessoas implicadas na situação investigada. Da interação entre pesquisador e participantes, resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta. Ela auxilia participantes e pesquisador a lidar com a inserção de conhecimentos na prática já que o objeto da investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação pesquisada. Ainda caminhando no sentido de configurar a pesquisa-ação, é preciso considerar que o pesquisador é um sujeito engajado num projeto de transformação e traz consigo um mundo subjetivo que não lhe permite ser neutro nos espaços que ocupa. Este tipo de pesquisa impõe a “implicação” do pesquisador no processo.

No que diz respeito à implicação, duas características principais são distinguidas: a efetividade ou reciprocidade de relacionamento entre pesquisador e participantes e a clareza dos posicionamentos de cada um no plano ético.

VESPIEREN (op.cit), quando discute este ponto, enfatiza que a pesquisa-ação reabilita a “ação” no campo da pesquisa, mudando, dessa forma, a relação do pesquisador com a pesquisa e com a ação, assim como a relação “sujeito prático” com a prática e com a pesquisa. A expressão “sujeito prático” é

usada para se referir àqueles com os quais o pesquisador trabalha. A nova relação que se instaura está fundada sobre a categoria da implicação.¹²

A noção de implicação desempenha um papel central na concepção e na prática de qualquer pesquisa de intervenção e decorre daí uma das dificuldades do pesquisador analisar a práxis do grupo pesquisado com o máximo de objetivação e de rigor indispensáveis, estando ao mesmo tempo implicado na ação.

Optar pela pesquisa-ação exige assumir o risco da aventura coletiva. Nesse sentido é fundamental reconhecer o lugar dos sujeitos na definição do objeto de pesquisa. DESROCHES apud VESPIEREN, op.cit.) afirma que “na pesquisa-ação, os atores (participantes) deixam de ser simplesmente um objeto de observação, de explicação ou de interpretação; eles tornam-se sujeitos integrantes da pesquisa...”¹³ (p.103). Ainda, é preciso considerar que é verdadeiramente impossível transformar a prática de um indivíduo se não se parte do que ele é, do que ele pensa, do que ele faz e do que ele deseja fazer. Daí a importância de se trabalhar com ele a emergência de um projeto de mudança, no sentido defendido por Paulo Freire (1978) quando diz:

“não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador é o sujeito. O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos...” (p.102).

Assim, não se trata de ter nos participantes o objeto de investigação de que o pesquisador será o sujeito, mas a pesquisa-ação

¹² Sobre o conceito de implicação ver BARBIER (1985).

¹³ *“dans la recherche-action, les acteurs cessent d’être simplement un objet d’observation, d’explications ou d’interprétations; ils deviennent des sujets parties prenantes à la recherche...”* (VESPIEREN, 1990,

possibilita um engajamento entre pesquisador e participantes e este processo provoca uma dinâmica de co-formação. No sentido de que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma e forma-se ao ser formado” (FREIRE, 1999, p. 24).

O que não se pode desconsiderar, ainda, é o fato que, embora seja normal que o pesquisador chegue ao espaço da investigação movendo-se em um marco conceitual valorativo que está presente na sua percepção do observado, não significa, porém, que deve transformar a investigação num meio para impor este marco. Nesse sentido, descartam-se estratégias de elaboração de programas ou roteiros pré-estabelecidos para serem “doados” aos professores. Como diz FREIRE (1979), a investigação tem que ser “uma operação simpática no sentido etimológico da expressão” (p.118). Isto é, pesquisador e professores são sujeitos do processo.

O que vale dizer que, na escola, o pesquisador não pode pensar para os professores e nem pelos professores. A investigação do pensar do professor não pode ser feita sem o professor, mas com ele, como sujeito do seu fazer e do seu pensar. Paulo Freire ilustra bem essa posição quando afirma que: “não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros”. (1979, p119).

É importante enfatizar que os professores devem assumir a responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são os objetivos que buscam alcançar. Essa é a essência de qualquer projeto de pesquisa que tem por objetivo não simplesmente entender ou descrever o mundo da prática do professor, mas transformá-lo. Esse processo é desencadeado quando pesquisador, numa postura dialógica,¹⁴ recolhe na investigação temas significativos que são devolvidos ao grupo de participantes (professores), como problema, para reflexão. Isso força os professores a pensar sobre o seu próprio pensamento;

p.103).

¹⁴ O conceito de diálogo em Paulo Freire tem como referente o ouvir, o pensar, o repensar e o redizer.

assim, eles estão sempre no processo de ser mudados e mudando, de ser analisados e analisando, de aprender e ensinar, de desacomodar. É uma investigação cujo movimento se dá tendo como foco a realidade, onde, professores e pesquisador são desafiados a investigarem sobre o seu pensar e atuarem sobre a realidade, é o que se denomina de práxis. “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”. (FREIRE, 1979, p.108).

Caminhando nessa direção, embora tenha tomado Paulo Freire como referencial por sua proposta dialógica de produção de conhecimentos com força emancipatória, foi em Morin, principalmente, que extraí importantes implicações de cunho metodológico ¹⁵ a partir da sua problemática da complexidade ¹⁶.

Para MORIN (1998, p.192) a complexidade não tem metodologia, mas pode ter um método. Compreendo essa posição do autor quando reconheço que a pesquisa tem um nível de abordagem efetiva representado pelo método e técnicas particulares, e um metanível que é a instância de reflexão que estuda os métodos. Assim, a metodologia aparece como conjunto de modos de condução da pesquisa, isto é, como guias que, *a priori*, programam a investigação, ao passo que o método é a atividade pensante e consciente do sujeito. Ele torna-se central e vital quando há uma postura inquieta do sujeito “procurante”; quando a experiência não é uma fonte clara, inequívoca do conhecimento; quando se sabe que o conhecimento não é a acumulação dos dados ou informações, mas sua organização; quando a lógica perde o seu valor perfeito e absoluto; quando se sabe que a teoria é sempre aberta e inacabada; quando há incerteza e tensão no conhecimento; quando o conhecimento revela e faz renascer ignorâncias e interrogações. O método é a

¹⁵ Várias obras de Morin me auxiliaram a formular esta idéia. Cf. bibliografia.

¹⁶ Para MORIN (1990; 1998) a problemática da complexidade ainda é marginal no pensamento científico. Segundo ele, Gaston Bachelard constitui uma exceção quando considerou que não há nada simples na natureza, mas sim o simplificado. Essa idéia chave de Bachelard não foi desenvolvida e permaneceu como uma idéia isolada por muito tempo.

atividade reorganizadora necessária à teorização. Diz ainda que, em toda investigação, há sempre o perigo de simplificação, de nivelamento, de rigidez, de moleza, de enclausuramento, de esclerose, de não retroação.

É certo que o método compreende segmentos programados, ou melhor, procedimentos metodológicos, mas ele comporta necessariamente descoberta e inovação. Assim, na perspectiva da complexidade, o método, para ser estabelecido, precisa munir-se de estratégia, iniciativa, invenção e arte. Isto porque o método da complexidade consiste em “pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, quebrarmos as esferas fechadas para restabelecermos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade, com a localidade, a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras”. (MORIN, 1998, p. 192).

O desafio do método é ajudar a pensar por si mesmo para responder ao desafio da complexidade dos problemas. A complexidade determina a estratégia. A estratégia, segundo Morin, é a arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de estar apto para reunir o máximo de certeza para enfrentar a incerteza. Portanto, a idéia de estratégia opõe-se à de programa. Uma vez que programa é uma seqüência de ações predeterminadas que pode se realizar num ambiente com poucas eventualidades, enquanto que a estratégia pode modificar o roteiro de ações previstas, em função das novas informações que chegam pelo caminho que ela pode inventar. Nesse sentido, o autor aponta três princípios básicos que podem ajudar a pensar a complexidade dos problemas:

- a) Princípio dialógico¹⁷ - permite manter a dualidade no seio da unidade. Associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos;

¹⁷ O termo dialógico para Morin quer dizer duas lógicas, dois princípios que estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade.

b) Princípio da recursão organizacional - o processo recursivo é um processo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores daquilo que os produziu. Por exemplo, os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos. Somos simultaneamente produzidos e produtores.

c) Princípio hologramático¹⁸ - só compreendo as partes se conheço o todo. Abandona-se um tipo de explicação linear por um tipo de explicação em movimento circular aonde vamos das partes para o todo e do todo para as partes, para tentar compreender o fenômeno.

Ainda, é preciso considerar que o princípio hologramático está ligado ao princípio da organização recursiva que por sua vez está, em parte, ligado ao princípio dialógico.

O movimento desses três princípios aponta que a pesquisa é forma de descoberta de um real desconhecido, velado, e que conhecer o fenômeno é negociar, trabalhar, discutir, debater-se com o desconhecido. Esse movimento leva, muitas vezes, a um enfrentamento doloroso de rever nosso posicionamento teórico, as nossas certezas desmoronam, o que nos causa, em certo sentido, um desconforto. Penso, como sugere Morin, que a teoria não pode ser vista como uma roupa pronta a ser vestida, porque neste caso ela refuta a realidade que a contradiz e o conhecimento que a contesta. Caminhando nesse raciocínio, ao pesquisador resta repensar o papel da teoria, considerando que “uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma

¹⁸ Holograma é a imagem física cujas qualidades de relevo, cor e de presença são devidas ao fato de que cada um de seus pontos inclui quase toda a informação do conjunto que ele representa.

partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema”. (MORIN, 1998, p. 335).

Embora o pesquisador entre em campo munido de um arcabouço teórico, que se constitui o “núcleo lógico” da investigação, há o outro núcleo, o núcleo empírico, que contém de um lado as desordens e as eventualidades e, de outro lado, as complicações, as confusões, as incertezas. Ao processo de conhecimento não cabe interpretar o material advindo desse núcleo empírico como um dado inerte, neutro. Mas, ao contrário, como um dado vivo, possuído de significações e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações.

Penso que apresentar os eventos que demarcaram o itinerário da pesquisa é tão importante quanto apresentar as fontes de sustentação teórico-metodológica. Tais eventos se constituíram como um conjunto de procedimentos, idéias, vivências e práticas que me permitiram não só compor o cenário em que se concretizava as práticas de leitura na escola, meu objeto de estudo, mas também analisar as representações que as professoras tinham da leitura e como essas representações interferiam na sua prática docente. O caminho que utilizei na pesquisa pretende inscrever-se numa perspectiva que leva em consideração o contexto em que ocorre as práticas de leitura, dialogando com as professoras sobre as suas experiências leitoras, sobre as suas dificuldades no trabalho com a leitura no espaço da escola, sobre as transformações que ocorreram no seu trabalho docente, sobre as suas expectativas, angústias, incertezas, em relação às práticas docentes com a leitura.

2.1. O espaço da Pesquisa

A Escola em que realizei o estudo não apresenta características que são comuns à grande maioria das escolas públicas brasileiras. A diferença está na origem do seu projeto de criação e no seu espaço físico e material.

A implantação dessa escola foi o resultado de uma luta empreendida por um grupo de professores¹⁹ dos Departamentos de Educação e Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que acalentavam o “sonho” de criar um Centro Educacional que pudesse se constituir em campo de estágio e de pesquisa para os cursos de licenciaturas.

Ainda que eu possa tecer críticas no sentido de que o campo de estágio e de pesquisa, de alunos e professores da Universidade, são as escolas públicas de ensino fundamental e médio, muitas vezes, mergulhadas numa situação caótica em função do tratamento que têm recebido por parte dos governantes, a criação de uma escola que se propunha a desenvolver um trabalho pedagógico de alto nível de excelência e qualidade, conforme rezava o projeto inicial, é algo que merece ser louvado.

Em 1990, a UEPG tinha o projeto do Centro Educacional elaborado, mas não dispunha do espaço físico e tampouco de recursos para a construção deste espaço.

Com o programa liberal-populista dos CIACs do Governo Collor, a Reitoria encontrou a “brecha” para a construção deste espaço físico e assim,

¹⁹ Cf. Portaria nº 205 de 19/07/91 o Reitor João Carlos Gomes designa as professoras abaixo nomeadas para comporem a equipe de implantação do Centro Educacional: Prof^ª Lucília Ester Tramontin, Prof^ª Maíza Taques Margraf, Prof^ª Mariná Holzmann Ribas, Prof^ª Ana Neotti, Prof^ª Tereza Jussara Luporini, Prof^ª Maria Augusto Pereira Jorge; Prof^ª Maria José Subtil, Prof^ª Priscila Larocca, Prof^ª Esméria de Lourdes Saveli, Prof^ª Therezinha Miranda, Prof^ª Maria Helena de Sá Santos, Prof^ª Cleide Aparecida Faria Rodrigues. Na inauguração da escola em MARÇO/93 apenas três dessas professoras permaneciam na equipe de trabalho: Prof^ª Lucília Ester Tramontin, Prof^ª Priscila Larocca e Prof^ª Esméria L. Saveli. Com a mudança da Reitoria, em 1994, o projeto inicial foi reformulado e uma nova equipe foi constituída para dirigi-lo.

em 1993, foi implantada a “Escola Reitor Álvaro Cunha Rocha” – Ensino Pré-Escolar e de 1º Grau, mantida pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

A escola iniciou suas atividades no ano de 1993, com implantação da Educação Infantil e de 1ª a 4ª série, com proposta de implantação gradativa das séries subsequentes.

Ao assumir o lugar de Presidente da República, após a destituição de Fernando Collor, Itamar Franco altera o nome do projeto inicial que era “Centro Integral de Atenção à Criança” (CIAC) para “Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente” (CAIC).

Hoje o CAIC - Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha abriga duas escolas distintas devido às mantenedoras:

a) Escola Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha – Educação Infantil e 1ª a 4ª séries, mantida pela Universidade Estadual de Ponta Grossa com um corpo discente e docente assim constituído:

- 147 alunos de 3 a 6 anos na Educação Infantil;
- 240 alunos de 1ª a 4ª séries – Ensino Fundamental;
- 33 professoras do quadro efetivo do município.

b) Escola Estadual Profª Hália Therezinha Guba – Ensino Fundamental 5ª a 8ª séries, mantida pelo Governo do Estado do Paraná. Com 280 alunos de 5ª a 8ª séries e 11 professores estaduais.

O corpo técnico administrativo do CAIC é constituído por funcionários da UEPG e a Direção Geral do CAIC é cargo designado pelo Reitor.

A proposta pedagógica da escola traz um discurso progressista com algumas incoerências, que se podem observar já na justificativa do plano curricular quando afirma: *“Nosso projeto representa sobretudo, um esforço de certa forma ousado, rumo à melhoria qualitativa da educação escolar. Essa melhoria qualitativa que buscamos, compreende uma proposta seriada,*

efetivada através de níveis (grifo nosso), tendo por base a fundamentação oferecida pelo Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. (p.8).

Tal proposta está assentada num regime escolar de Tempo Integral, para a Educação Infantil e Ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, com seis horas diárias mais o descanso de uma hora e meia para o almoço. As atividades docentes com os alunos se prolongam até às 16:00 horas.

As professoras municipais têm regime de trabalho de Tempo Integral e dispõem, diariamente, de uma hora e meia para planejamento, e quatro horas semanais para estudos, que ocorrem nas quartas-feiras no período da tarde.

Portanto, há na Escola um espaço configurado em que pode se desenvolver um trabalho de formação permanente.

O espaço físico da escola é amplo e agradável com uma área construída de 5.000 m² num terreno de 15.000 m². Cada professor tem a sua sala de aula e pode organizar o seu ambiente da forma que bem lhe convier, porque não divide este espaço com outra turma. As salas são amplas, bem arejadas e limpas. Extra classe, há uma equipe de apoio, supervisoras, orientadores educacionais, assistente social, secretárias, bibliotecária, auxiliares de classe e de biblioteca que se pretendem dar o suporte necessário ao professor para o seu bom desempenho.

A escola dispõe, ainda, de duas dentistas e auxiliares de enfermagem em tempo integral.

O número de alunos por turma varia segundo as classes: maternal (16 alunos), Jardim I (20 alunos), Jardim II (25 alunos) e do Pré a 4ª série são 30 alunos. Em cada classe, há duas professoras: uma Regente e outra Co-regente. A escola não enfrenta problemas de evasão e dispõe em seus registros de um número considerável de candidatos a uma vaga neste espaço privilegiado.

A escola dispõe de um refeitório amplo, limpo onde crianças, professores e funcionários fazem três refeições diárias sendo dois lanches e um

almoço. Há uma equipe competente na cozinha, coordenada por uma nutricionista que faz 450 almoços diários²⁰.

Há, ainda, uma ampla biblioteca, arejada, bem organizada, dispondo de três ambientes, com várias mesas de trabalho, cadeiras em círculo, almofadas, tapetes. Este espaço tem um acervo composto de 10.000 volumes aproximadamente, entre livros de literatura infantil, juvenil, adulta, com vários exemplares de um mesmo livro, além de enciclopédias, dois jornais diários - Gazeta do Povo (jornal de Curitiba que circula em todo o Estado do Paraná) e Jornal da Manhã (jornal da cidade de Ponta Grossa que circula na cidade e região), revistas semanais, dicionários e 2 computadores. No entanto, de acordo com informações dadas pela bibliotecária, as professoras e alunos da educação infantil e 1ª e 2ª séries são aqueles que freqüentam este ambiente com mais assiduidade enquanto que os das séries mais avançadas resistem em sair do espaço da sala de aula. As professoras justificam que não têm tempo de vir à biblioteca, ou que o espaço é amplo e as crianças se distraem, o que vem sinalizar, até certo ponto, que as professoras não vêem a biblioteca como espaço educativo.

O espaço externo tem mais ou menos 5.000 metros quadrados de área livre. Há muitas árvores frondosas que fazem sombras agradáveis, há parques com brinquedos diversos como balanços, escorregadores, duas casinhas de boneca feitas em madeira, canchas de futebol, uma arena para teatro. Dificilmente se vê professores e alunos desenvolvendo qualquer trabalho neste espaço. Da mesma forma que a biblioteca, ele permanece quase sempre vazio, sem qualquer atividade educativa a não ser na hora dos intervalos, quando ganha vida com os alaridos das crianças. Há, ainda, um ginásio coberto de esportes e um auditório com palco.

²⁰ Professores, Funcionários e alunos, cuja família dispõe de recursos financeiros, conforme critério da Escola, pagam uma taxa pelo almoço de valor referente ao estabelecido pelo restaurante universitário da UEPG. (Hoje a taxa é de R\$ 1,25).

É esse contexto, tão diferenciado da maioria das escolas públicas brasileiras em que realizei o estudo com um grupo de professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries em um período de um ano e meio.

2.2. A formação do grupo de estudos

Ainda que eu tenha apresentado o projeto de pesquisa a todas as professoras, nem todas quiseram fazer parte do grupo de estudo que era a espinha dorsal da pesquisa. Não fizeram adesão ao projeto seis professoras: Regente e Co-regente de uma primeira série; Regente e Co-Regente de uma terceira série; Regente de outra terceira série; Duas Co-regentes, sendo uma de primeira série e outra de segunda série. Todas as professoras da Educação Infantil aderiram ao projeto.

Assim, o grupo foi constituído por 22 professoras sendo doze de Educação Infantil (duas do maternal, duas do Jardim I, quatro dos Jardim II, quatro dos Pré); nove professoras do Ensino Fundamental (uma da primeira série, quatro de segunda séries, uma de terceira série e quatro de quarta séries) e ainda uma professora que trabalha com oficina de literatura para os alunos de 1ª a 4ª séries.

2.3. Sobre as professoras

Um quadro sobre a formação profissional, experiências profissionais dessas professoras e expectativas que têm em relação a sua profissão pôde ser levantado através de um questionário (vide ANEXO I) que foi aplicado ao grupo.

Em relação a formação profissional dessas professoras, o quadro revela um grupo qualificado, em sua maioria, segundo as exigências mínimas da legislação. Das nove professoras do Ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, que participaram da pesquisa, todas têm Magistério de 2º Grau e é essa formação que lhes deu o direito profissional para assumirem uma classe já que a formação de 3º Grau passou longe do curso de Pedagogia ou mesmo de outras Licenciaturas.

As professoras são formadas: em Direito (regente de 4ª série), Ciências Contábeis (co-regente de 3ª série), Administração (co-regente de 2ª série), Educação Física (co-regente de 4ª série), História (regente de 2ª série), Geografia (regente de 4ª série), Letras (regente de 1ª série e a professora da oficina de literatura), e apenas uma professora que é co-regente de 4ª série está no primeiro ano do curso de Pedagogia.

Em relação às professoras da Educação Infantil, o quadro se altera um pouco considerando que três professoras são graduadas em Pedagogia (regente do Jardim II e a regente e co-regente do Jardim I), duas estão cursando Pedagogia (as duas co-regentes do Jardim II), a regente do Maternal tem graduação em Matemática, a regente da outra classe de Jardim II é graduada em Serviço Social, a professora regente de um Pré está cursando Letras e as demais (regente do outro Pré, as duas co-regentes do Pré e a co-regente do maternal) só têm a formação de magistério de 2º Grau.

Em relação ao estado civil, sete professoras são casadas, cinco são separadas e dez são solteiras. O grupo de professoras é bastante jovem, constituído por três professoras com menos de 25 anos, dezessete entre 25 a 35 anos e apenas uma professora com idade superior a 45 anos.

A representação que essas professoras têm da profissão está ancorada basicamente na idéia de que “*ser professor é transmitir conhecimentos*”, embora sintam que não estão preparadas para tal empreitada. Dizem estar estudando cada vez mais para superar inseguranças e ampliar conhecimentos que possam melhorar a sua prática.

Em relação à Escola, são unânimes em reconhecer como ponto positivo as condições privilegiadas do espaço físico e material, as “capacitações”, os horários destinados ao planejamento, segundo elas, contribui para o seu aprimoramento profissional. O fato de trabalharem na escola em Tempo Integral, a existência de duas professoras por turma, o ambiente de amizade, companheirismo entre as professoras nem sempre são apontados como pontos positivos.

Existiam muitas queixas por parte das professoras em relação à equipe de apoio especificamente orientação e supervisão, principalmente na Educação Infantil. Reclamavam da falta de preparo da equipe pedagógica, da falta de ajuda e de apoio às professoras, do tratamento autoritário que é dado a elas, do protecionismo dado a algumas professoras, e da falta de discussão para o encaminhamento de soluções aos problemas que aparecem na Escola.

As expectativas das professoras, em relação ao projeto, giraram em torno basicamente de duas questões: restaurar um espaço de discussão geral, “as assembléias” que já existiram mas foram suspensas porque a equipe pedagógica se sentia constrangida, frente a Direção Geral, pelas reclamações das professoras; a outra questão forte que era a importância da formação de grupos de estudo com o objetivo de reverem conceitos para superarem inseguranças e realizarem o trabalho da melhor maneira possível.

De uma maneira geral, esse grupo de professoras tinha consciência que uma escola com essas condições tinha chances de desenvolver um excelente trabalho. Daí a preocupação que demonstravam em “aprender mais, superar inseguranças, melhorar a prática”, pois o discurso da falta de condições físicas, materiais e institucionais, neste contexto, não encontrava eco.

2.4. Procedimentos metodológicos

Não pretendo limitar-me a descrição de eventos, mas apresentar uma “fotografia panorâmica” do percurso da pesquisa, evidenciando o processo que, de certa forma, exigiu as estratégias que foram implementadas com a intenção de: **analisar como a professora, que está inserida em um contexto que possibilita a reflexão sobre a sua prática, compreende e trabalha a leitura na escola.**

Esse objetivo que norteou a pesquisa traz embutidos dois pólos a serem levados em consideração que definem a pesquisa e a ação. O primeiro polo exigiu que eu buscasse informações sobre “as representações e práticas das professoras em relação a leitura”, mergulhando no cotidiano da Escola para observar situações docentes em que ocorriam o trabalho com a leitura. Um outro lado a considerar é que não estava interessada apenas em produzir um conhecimento sobre as práticas de leitura desenvolvidas pelas professoras na escola, mas também compreender os sistemas de referências que as professoras utilizavam na sua prática.

Assim, fui cotejando o conhecimento advindo das observações com discussões teóricas sobre leitura. Essa postura revelava a preocupação

em possibilitar às professoras o acesso às informações teóricas que lhes permitissem traçar um quadro ainda que provisório, porém coerente, do que é ser leitor e do modo de como tornar-se leitor. Foi indispensável, nesse processo de formação, possibilitar às professoras vivências de práticas de leitura através de oficinas, encontros, discussões, organização de círculos de livros.

O uso dessas estratégias não se configurou numa concepção instrumental de leitura, em que se pretendia transmitir técnicas, mas como um espaço de produção coletiva de leitura, em que os participantes fossem produtores de linguagem e de sentidos.

A marca principal da pesquisa esteve voltada para o cotidiano da escola com o objetivo de desenvolver atividades de desenvolvimento pessoal e profissional, que pudesse repercutir na melhoria do trabalho docente, especialmente em relação à leitura. NÓVOA (1992) aponta que para apreender o dinamismo do cotidiano escolar é preciso estudá-lo com base em pelo menos três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sócio-política/cultural.

A dimensão institucional ou organizacional envolve os aspectos referentes ao contexto da prática escolar: formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e decisão, nível de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar. Nesse ponto, o estudo exigiu um contato direto com a direção da escola, com o pessoal técnico administrativo e com as professoras regentes de classe. Esse contato foi feito em três momentos distintos: primeiro com o corpo técnico-administrativo, constituído pela diretora, supervisoras e orientadoras da escola, e, num segundo momento, com as professoras que atuavam na educação Infantil e por último com as professoras de 1ª a 4ª séries.

Em cada grupo apresentei a minha intenção de desenvolver um projeto de pesquisa que tinha como eixo discutir questões relacionadas com o trabalho com a leitura na escola. Apresentei os objetivos da proposta e coloquei

uma questão básica para reflexão, que iria nortear a minha entrada em campo. O objetivo que perseguia, naquele momento, era levantar aspectos significativos da realidade da escola e expectativas do grupo em relação a um projeto que tinha um objetivo de intervenção.

O projeto tinha como princípio a “Ação”. Uma ação, para ser eficaz, supõe um conhecimento não só do contexto onde ela se desenvolve, mas também das relações de forças presentes, além do que é preciso acreditar que é verdadeiramente impossível mudar um indivíduo (ou uma situação) se não se parte do que ele é, do que ele pensa. (FREIRE, 1979)

Portanto, é preciso trabalhar com ele a emergência do seu projeto. Tal projeto serve de ponte para ir mais longe na construção do conhecimento. Para o grupo que constituía o corpo técnico-administrativo da Escola, coloquei a seguinte questão: *Quais as dificuldades ou os entraves que vocês encontram para melhorar a qualidade de ensino nesta escola?* E para os grupos de professoras as questões propostas foram: *Que dificuldades vocês sentem no trabalho com a leitura na escola? Na sua opinião, o que precisaria mudar? E o que precisaria ser discutido num trabalho de formação de professores?*

Tanto um grupo quanto o outro refletiram e deram os seus depoimentos que foram gravados em fita cassete. O conjunto das falas foi organizado em itens que direcionaram, para a pesquisadora, a organização dos grupos de trabalho, bem como alguns temas que precisariam ser discutidos com as professoras.

Por sugestão das professoras, formamos dois grupos operativos: um constituído pelas professoras de 1ª a 4ª séries e o outro pelas professoras da Educação Infantil. As supervisoras também faziam parte dos grupos, acompanhando as discussões. Foi organizado um calendário prevendo reuniões quinzenais com cada grupo que aconteceram às quartas-feiras das 14:00h às 17:00h. Foram ao todo 15 (quinze) reuniões.

A outra fase do projeto envolveu a dimensão institucional ou pedagógica e constituiu a espinha dorsal da pesquisa. Esta fase teve dois

núcleos de trabalho: um marcado pela observação direta de situações em que ocorriam práticas de leitura, tanto na sala de aula quanto na biblioteca e outro pelas discussões que ocorriam nos grupos operativos.

Os temas discutidos nos grupos eram solicitados pelas professoras ou supervisoras e também propostos por mim, quando sentia necessidade de aprofundar alguma questão em função da observação direta que fazia da prática docente.

O mergulho na dinâmica da sala de aula fez emergir as situações de ensino nas quais se dava o encontro entre professora-aluno-conhecimento. Isto exigiu conhecer, por um lado, a história pessoal de leitura de cada professora, suas expectativas em relação à aprendizagem dos alunos, sua concepção de leitura, de texto, a valoração que dava à leitura na sua prática docente e, por outro lado, levar em conta a sua situação concreta de trabalho: a estrutura administrativa, a rede de relações entre as professoras e entre as supervisoras e orientadoras.

O objetivo fundamental dessas estratégias era permitir que as professoras pudessem dar sentido, isto é, articular o que se discutia novas teorias com as suas teorias implícitas que forçosamente influenciavam a sua prática pedagógica.

Essas teorias implícitas formam um “núcleo duro” constituído de materiais provenientes de fundo cultural que circula através de toda a sociedade sob a forma de crenças amplamente compartilhadas, de valores considerados como básicos e de referências históricas e culturais que conformam a memória coletiva e até a própria identidade do profissional e da instituição.

A outra dimensão, tão importante quanto essa, é a sóciopolítica/cultural que levou em consideração os determinantes macroestruturais da prática docente.

É sabido que a escola é um espaço culturalmente habitado por profissionais que decidem e que agem de acordo com inúmeras coordenadas

que nem sempre são suscetíveis de mudança. Há os currículos impostos com os conteúdos, as formas de fazer e de saber, novas proposições didáticas, novos paradigmas de certeza, novas definições de excelência acadêmica ou cultural, novos valores. A equipe técnico-pedagógica da escola, muitas vezes, entrega-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação para torná-los transmissíveis e assimiláveis aos professores. E os professores por sua vez, repetem o mesmo comportamento com os seus alunos. É o imperialismo da didatização da cultura.

Na escola inventam uma série de dispositivos mediadores, uma longa seqüência de aprendizagens metódicas para “passar o saber a conta gotas”. Aqui está o ponto chave para o papel que desempenham os manuais e todos os materiais didáticos, bem como os exercícios escolares, as lições, as tarefas de casa. A prática docente cai no formalismo, na ritualização e na rotinização.

A escola se pensa competente a partir dessa organização e qualquer proposta de trabalho que venha sugerir o rompimento com esse formalismo cai em descrédito e encontra barreiras tanto do lado dos docentes quanto daqueles que exercem funções técnico-administrativas.

O procedimento metodológico permitiu buscar raízes mais profundas para a “análise das representações e práticas das professoras no trabalho com a leitura ” num projeto que tinha como eixo de formação a leitura.

Para romper com a superficialidade, mergulhei no contexto escolar, levando em conta suas múltiplas determinações, buscando explicar a prática não de forma abstrata e isolada, mas com base nas situações do cotidiano escolar, num movimento constante da prática para a teoria e numa volta à prática para transformá-la.

O fio condutor para a análise dos dados foi tecido a partir de colocações de VYGOTSKY (1988) quando trata do método. O autor propõe alguns procedimentos de análise como:

- análise de processos e não de objetos: a análise do processo permitiu verificar como as professoras, envolvidas na pesquisa, foram se constituindo através das relações que estabeleceram com elementos mediadores: seus pares, textos, alunos e a pesquisadora.

- explicação e não apenas descrição - o material qualitativo gerado na situação investigativa possibilitou à pesquisadora condições de interpretação e especulação do processo em que estavam envolvidas as professoras;

- análise do comportamento enquanto história do comportamento – esse procedimento permitiu estudar dinamicamente os problemas, as ações, os conflitos, as tomadas de consciência que foram ocorrendo no processo de formação. VYGOTSKY coloca que “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético”. (Id. Ibidem, p.74)

Na análise do material empírico busquei privilegiar os aspectos apontados acima procurando compreender a prática de leitura das professoras a partir dos indícios das representações manifestas, das experiências relatadas e dos conceitos que elaboraram ao longo do processo de formação.

PARTE III

“... o trabalho em educação, sobretudo quando envolve a ‘intervenção’ no conjunto das forças que definem um contexto da realidade, é bastante exigente e contraditório. Não são poucas as vezes em que os obstáculos (inúmeros e de todo tipo) abalam nossa decisão de levá-lo adiante. Revelam-se em nós dois sentimentos antagônicos: o da esperança de conquista de mudanças pretendidas – nosso sonho e utopia – e o do sentimento do absurdo deste trabalho que muitas vezes, parece se está sempre recomeçando do grau zero.”

(Lilian Lopes Martin da Silva)

3. ENFRENTANDO OS DILEMAS DA PRÁTICA DAS PROFESSORAS

**“ - Que caminho acha que devo seguir?
- Depende do lugar onde você queira ir- respondeu o gato.
- Tanto me faz um lugar como outro – disse Alice.
- Então, também pouco importa o caminho – replicou o
gato.”**

(Lewis Carol)

Investigar o cotidiano da escola com a intenção de voltar o olhar para as representações das professoras, quer na análise das observações de suas práticas em sala de aula, quer nas suas verbalizações, é uma abordagem em que o caminho a seguir importa e muito. O desafio está em buscar os indícios que possibilitem desvendar as crenças que geram as ações docentes.

Estou tomando o conceito de crença no sentido de “teorias implícitas”, isto é, aquilo que representa a tela de fundo que define tanto o pensamento quanto a ação da professora frente a situações específicas em um determinado contexto.

Apoio-me em ZABALZA (1994) para explicar que:

“uma crença caracteriza-se, predominantemente, por uma dimensão de probabilidade subjetiva e utiliza-se numa dupla posição de pertencer por um lado, ao mundo mental, interior e ambíguo dos professores (em que se integra o que sabem, crêem, sentem) e, por outro, do que é a sua experiência e quais são os seus propósitos vitais e profissionais.” (p.113).

Tais crenças, além de se sustentarem em um determinado conteúdo, têm um componente de orientação que influi e determina a conduta docente. É possível dizer que existe, de fato, uma relação vincada entre as representações da professora e a sua prática.

Como bem assinala o autor acima citado:

“o que o professor faz na aula vê-se condicionado, orientado, modificado pelo que o professor pensa, sente, sabe, etc... Não é uma relação lógica (que implica coerência, linearidade entre pensamento e acção sendo aquele prévio a esta, há estreita conexão entre teoria e prática, etc.) mas semiológica (que implica conexões de significação, de intencionalidade, de perspectiva”. (Id.ibidem, p. 114).

Caminhando nesse raciocínio, posso afirmar que a prática docente é resultado da inter-relação entre duas dimensões: uma que integra o mundo subjetivo da professora, representado pelas suas idéias e crenças (teorias implícitas) que engloba também o afetivo, o emocional, o experiencial e outro objetivo, representado pelos desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula e da escola.

No enfrentamento das situações problemáticas, próprias do trabalho docente, as professoras vêm-se às voltas com verdadeiros dilemas, traduzidos em pontos de tensão, a partir dos quais elas tomam decisões.

Tais decisões estão assentadas num corpo de significados, conscientes ou inconscientes, que podem ter a sua gênese nas experiências vividas pelas professoras enquanto alunas ao longo de sua carreira escolar, ou nas crenças difusas, porém relevantes que dominam o pensamento pedagógico da sociedade em geral. Podem, também, assentarem-se nas influências sistemáticas de sua aprendizagem teórica nos cursos de formação de professores ou, ainda, nas primeiras experiências que tiveram quando ainda eram professoras novatas como podem estar ligadas com as pressões do meio escolar, a ideologia e a forma de se comportar de seus/suas colegas de trabalho, ou pressões dos pais e/ou administração.

Em síntese, defendo o ponto de vista de que o pensamento pedagógico do/a professor/a, seja explícito ou não, consciente ou inconsciente, é o substrato básico que influi decisivamente em sua conduta docente. São suas crenças e teorias implícitas que definem a maneira de planejar a sua intervenção didática, de reagir frente às exigências previstas ou não da complexa vida da sala de aula. Toda ação do/a professor/a e conseqüente processo de tomada de decisões baseia-se no seu próprio mundo cognitivo, isto é, nas intenções, propósitos, crenças e constructos pessoais.

O desafio proposto ao pesquisador que persegue o objetivo de analisar a prática docente é partir daquilo que a professora faz e buscar compreender o sentido do seu “fazer”.

A questão teórica substantiva que direcionou a entrada em campo centrou-se sobre *as dificuldades que os sujeitos encontravam para melhorar a prática docente*. Tal questão possibilitou a emergência de um discurso verbal revelador de angústias, dilemas e obstáculos enfrentados pela equipe técnico-pedagógica e professoras no cotidiano da escola.

3.1. O descompasso entre a proposta pedagógica da escola e a prática das professoras

A escola é um espaço permanente de conflitos e de ajustes porque a prática docente, por mais que esteja configurada no espaço interno da sala de aula, é uma prática institucionalizada, isto é, condicionada por determinantes prescritos pela escola. Dificilmente ocorre a participação do/a professor/a na organização do currículo, do tempo de permanência dos alunos na escola, dos horários de entrada, saída, lanches, almoço, o sistema de avaliação. Isso são determinações da equipe técnico-pedagógica, que se propõe a servir de apoio ao professor/a, e que condicionam a prática docente.

Há uma variação entre o que a escola prescreve e o que acontece realmente na prática docente. Em relação à efetivação da proposta pedagógica assumida pela escola, notam-se mecanismos conscientes ou inconscientes que contribuem para esvaziar o trabalho docente de modo que este acaba por situar-se numa espécie de zona nebulosa entre os objetivos educacionais almejados pela instituição escolar e o que os professores conseguem, por vários motivos, realmente concretizar. Estes movimentos descontínuos não passam totalmente despercebidos, pois representam obstáculos reais para a efetivação dos objetivos pedagógicos, como podemos observar perante a fala da Diretora.

“A escola é de tempo integral. A criança permanece aqui seis horas, mas existem aqui inúmeras atividades que esvaziam o trabalho do professor. É preciso investir fundo no pedagógico. O aproveitamento das crianças não está aparecendo. Os professores não estão conseguindo ensinar. O sistema de avaliação é muito subjetivo não serve como parâmetro para ver o desenvolvimento da criança. Eles marcam que o aluno atingiu o objetivo e aparece o pai aqui dizendo que o filho não sabe nada”. (diretora)

Ainda que a escola crie uma ordem definindo tempo, programas, avaliação, turmas, horários, há, todavia, espaços de liberdade do professor que lhe possibilitam distanciar-se das orientações recebidas e por em prática um novo projeto. Isso quer dizer que nem sempre as variáveis organizativas, que buscam o controle do processo que acontece no ambiente da sala de aula conseguem tal objetivo.

Julgo importante considerar, então, que os professores possuem uma certa autonomia na organização do trabalho pedagógico, mas precisam estar dispostos e convencidos a assumir a proposta pedagógica da escola, acreditando nela e contando com instrumentais reflexivos teóricos e práticos para a sua sustentação.

3.1.1. O tempo da escola

Face a dose de autonomia do professor perante a organização de seu trabalho, um jogo de resistências pode ser deflagrado quando as variáveis organizativas fogem do padrão de ambiente escolar que permeia o imaginário docente. Assim é o caso do regime de tempo integral adotado pela escola que foi apontado pelas professoras como fator negativo que interfere na aprendizagem efetiva da criança.

“Acho que a escola deveria ser de meio período. À tarde viriam só aqueles que precisam, aqueles que tivessem dificuldades e que necessitassem de apoio individual. Eu prefiro ter duas turmas diferentes , uma de manhã e outra a tarde do que toda a turma o dia inteiro. É muito cansativo para a gente e para eles. Às vezes eu estou explicando , eles chegam a baixar a cabeça, parecem dormir. Isso acontece no período da tarde.” (profª 2ª série)

“O que sinto é que o trabalho pela manhã rende que é uma beleza, mas à tarde eles já estão cansados. É uma dificuldade para trabalhar. Escola de tempo integral para crianças?! Só é boa para os pais!” (profª 1ª série)

“Na quarta-feira que eles sabem que no horário da tarde vão ficar livres para brincar com os seus brinquedos, vão ficar em casa assistindo TV, não sei lá fazendo o quê, não é ? Eles rendem mais. Eu tenho um filho na educação infantil que também está dando problemas. É porque fica o dia inteiro na escola, ele está cansado. Mas na condição de mãe sei que o tempo integral é bom, facilita. É melhor a criança ficar dentro da escola o dia todo do que ficar em casa vendo TV ou na rua.” (profª 1ª série)

“Ainda hoje conversei com eles. Desde a 1ª série é trabalhado a estrutura do texto: parágrafo, letra maiúscula e têm alunos que estão na 4ª série e até hoje não sabem. A professora fala...fala... e não adianta. Acho que chega uma hora em que eles se cansam e começam a fazer de qualquer jeito. Eu acho que eles até sabem. Tem crianças ali que sabe! Mas chega na hora de escrever?! Tudo errado. É o preço do tempo integral!” (profª 4ª série)

É preciso depurar as queixas das professoras, no sentido de desvendar o resíduo de significado que está por debaixo da lógica de que um tempo reduzido de escola é melhor para os alunos. As argumentações apresentadas parecem indicar que as professoras têm a tendência a se encerrarem nos mesmos esquemas e têm dificuldades em aceitar mudanças que fogem daquilo que é padrão. Seus sentimentos são nostálgicos - o que se fazia antes era sempre melhor. Na verdade, pude identificar suas dificuldades em imaginar uma outra organização do “tempo de permanência da criança na escola”, talvez porque essa organização diferente exigirá delas uma re-organização do trabalho pedagógico para a qual se sentem despreparadas.

Esta escola conta com duas professoras em cada turma. Então, qual o impedimento em fazer propostas diversificadas de trabalho *para atender aqueles alunos que tivessem dificuldades e que necessitassem de apoio individual*? Isso só iria exigir da professora uma nova organização do trabalho pedagógico, mas há professoras que insistem em propor a mesma atividade

para todos os alunos ao mesmo tempo evidenciando dificuldades em imaginar uma organização diferente do tempo na classe na qual trabalhe com os alunos em determinados momentos no grande grupo, e em outros momentos em grupos pequenos com propostas de trabalho diferenciadas.

Talvez a defesa do tempo reduzido de permanência da criança na sala de aula esteja vinculada ao fato de que um tempo menor com os alunos na classe evita o enfrentamento de verdadeiros obstáculos na compreensão ou na realização de tarefas complexas. Como diz uma das professoras: *“Acho que chega uma hora em que eles se cansam e começam a fazer de qualquer jeito”*.

A vantagem do tempo reduzido é que se passa rapidamente de uma atividade a outra e assim professores/as e alunos/as são “salvos pelo gongo”. Essas rupturas temporais os dissuadem de atacar resolutamente os obstáculos encontrados, funcionando como uma “mudança de canal.” É bem provável que seja mais confortável fechar o livro ou o caderno dizendo: “amanhã é outro dia” como a personagem de “E o vento levou...”, ainda que no outro dia se retome o mesmo trabalho a partir do mesmo ponto ou com outro exercício que será mais uma vez interrompido pela campainha do final do período, e assim caminham os dias, as semanas e os meses até o final do ano letivo.

Essa pode ser uma situação caricata, mas garante a todos (professores/as e alunos/as) alguns benefícios secundários. De um ponto de vista didático, preparar o início de uma atividade e pôr os alunos a trabalharem demanda instrução, distribuição de material (gasta-se o tempo). Enfrentar os modos de raciocínio das crianças, seus erros típicos e seus bloqueios exige competências didáticas mais aperfeiçoadas. É bem mais simples “zerar os cronômetros e começar uma nova partida”. Talvez, por isso, uma das professoras disse: *“eu prefiro ter duas turmas diferentes, uma de manhã e outra à tarde do que toda a turma o dia inteiro. É muito cansativo para a gente e para eles”*. Um tempo maior de aula obrigaria ir a fundo em algumas questões que poderiam mostrar limitações que nem alunos/as e nem professoras estão

dispostos a encarar. Quanto mais tempo ficar na classe com os alunos mais aumenta o *stress* para professores e alunos. Então, fecha-se a cortina e passa-se a outro ato...

3. 1. 2. O sonho da homogeneidade

Existe por parte das professoras uma constante preocupação com a regulação do grupo. Elas têm dificuldades em aceitar um grupo de alunos de *geometria variável* (PERRENOUD, 1999). As professoras vivem o sonho da ilusão da homogeneidade da classe. Elas têm dificuldades em levar em consideração as desigualdades reais de desenvolvimento e de capital cultural das crianças e têm receio de aumentar as variações entre os alunos.

“Eu trabalho com o pré. A maior dificuldade que sinto é a diferença entre os alunos. Um grupo já está lendo e outro não. A gente faz um trabalho diferenciado, mas é difícil. Ainda tem uma outra coisa: eles exigem atendimento diferente não só pelo processo, mas também por apresentar problemas emocionais. Temos 25 alunos por classe. Às vezes estamos em duas professoras mas, mesmo assim, não dá para atender a todos os grupos. É por causa da proposta de trabalho que temos aqui. Se fosse trabalhar ao mesmo tempo, da mesma maneira com todos talvez, não fosse tão difícil!” (profª pré).

“Na minha classe eu tenho 30 alunos. Dez são muito bons, dez mais ou menos e dez muito ruins. Então é assim: os que são muito bons, eles te procuram, eles querem aprender. Eles querem avançar. Às vezes a gente tem que segurar um pouco para o grupo não ir muito para a frente. Aqueles que são mais ou menos, que tem interesse ficam muito dependentes da gente. Exige muita atenção. Daí o que acontece: ficam de lado àqueles que têm muitas dificuldades. Ah, é tão difícil dar conta de tudo! Alguém sempre sai prejudicado.” (profª 2ª série)

As professoras revelam suas dificuldades para adotar uma postura didática mais flexível e plural que permita atender às diferenças culturais ou até mesmo competências iniciais daqueles alunos que estão mais distantes do capital cultural exigido pela escola. O que impera na sala de aula é a lógica didática da homogeneidade. Há uma preocupação por parte das professoras em manter o grupo mais ou menos equiparado. Como diz a professora da 2ª série: *“às vezes a gente tem que segurar um pouco para o grupo não ir muito para a frente”*.

As falas das professoras evidenciam que elas não consideram o fato de que o acesso da criança à escola está marcado pela diversidade em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências prévias e paralelas à escola. Tais experiências refletem o desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos alunos. O tratamento uniforme ou até diferenciado, no sentido de deixar de lado as crianças que têm dificuldades em acompanhar a classe, pode representar a consagração da desigualdade e injustiça social, uma vez que, só tiram proveito dessa forma “magistral” de ensinar “os herdeiros” (BOURDIEU, 1966) aqueles que dispõem dos meios culturais para tirar proveito de uma aula que se dirige formalmente para todos. Apesar dessa ilusão de homogeneidade, identificada nesse caso como a necessidade de igualdade de tratamento para todos, as professoras parecem ter clareza de que isso é quase impossível numa sala de aula, pois em função do desenvolvimento cognitivo das crianças elas respondem diferentemente às exigências escolares. Então, as professoras, mesmo sem ter uma percepção muito clara a respeito, tendem a fazer a opção de deixar de lado àqueles que têm muitas dificuldades. Como diz uma delas: *“Alguém sempre sai prejudicado”*. Não é preciso dizer que os prejudicados são justamente aqueles que mais precisam da professora e dos conteúdos culturais veiculados na escola. Talvez aqueles que Deus na Sua sabedoria fez nascer (quase sempre) nas classes mais pobres.

A efetivação de uma pedagogia diferenciada implica atender aos alunos cuja cultura é bem diferente daquela que a escola trabalha e que não

possuem códigos de comunicação e intercâmbios semelhantes aos que a escola requer. Tais alunos não conseguem aprender apenas com as explicações gerais das professoras e exigem a operacionalização de procedimentos didáticos diferenciados. Isso se constitui um grande desafio para a prática docente.

3.1.3. A tendência em imputar ao aluno a responsabilidade pelo fracasso

A situação de fracasso escolar dos alunos pode ser considerada por diversos prismas. Um deles é o da “teoria da privação” em que se atribui às dificuldades de aprendizagem uma falta imputável ao próprio aluno.

Dizendo de um outro jeito, ao aluno são atribuídas deficiências, carências, lacunas, que o colocam em desvantagem em relação aos demais. Nesse sentido, aquele que apresenta dificuldades para aprender as professoras atribuem a “falta de algo”. Isto é, constatam que há diferenças entre esse aluno e os outros, ou também entre o que se esperava dele e o resultado efetivo das tarefas que lhe são solicitadas.

As queixas das professoras giram em torno de que *“o aluno não sabe, não consegue fazer as atividades, não é isso, não é aquilo”*. Quando o raciocínio da professora segue essa direção ela não se interessa por perguntar-se: - O que foi que aconteceu? No quê e onde a atividade não funcionou? O que ela precisaria mudar?

É verdade que certas crianças demoram mais para se apropriarem de certos conhecimentos, como é verdade, também, que muitas delas não têm, ainda, as competências necessárias para se apropriarem deles e muitas dessas crianças provêm de famílias pertencentes a classe de baixa renda.

No entanto, é preciso pensar que muitas das dificuldades das crianças podem estar relacionadas com as práticas docentes. As professoras poderiam prestar mais atenção àquilo que as crianças são capazes de fazer e não apenas às suas falhas e dificuldades. Elas não se dão conta de sua cumplicidade nos efeitos debilitantes da aprendizagem dos alunos. Muitas vezes, as professoras têm a propensão de “culpar a vítima”, eximindo-se de uma análise mais crítica sobre a sua ação docente. Os depoimentos abaixo ilustram tal procedimento:

“Tenho dificuldades de trabalhar com as crianças com dificuldades para aprender. Alunos com limitações que a gente já mandou para a psicóloga, alunos limítrofes. Trabalhei o ano passado todo com um aluno dessa categoria. Ele ficou retido. Está novamente na 1ª série. Eu não sei trabalhar com esse tipo de criança. Você acabou de explicar para ela o conteúdo, digo: - Esse é o “A”. Daí dou uma atividade e pergunto: - Que letra é essa? Não sabe!” (profª 1ª série)

“Veja o meu caso. Veio o resultado de um aluno meu, que tem idade mental de 4 anos. Veio no papel que ele não tem que freqüentar classe especial. Ele tem que ficar na nesta classe. Classe regular. Aqueles que a gente julga normal eles aprendem. Eles avançam normalmente, mais do que a professora espera. Esses outros precisam de nós mas a gente não sabe o que fazer com eles. Acho melhor essas crianças irem para uma sala especial ou a escola que arrume professora especial para trabalhar com eles.” (profª 3ª série)

“Não sei atender aos alunos com necessidades especiais. Como fazer esses alunos “caminhar”?! Há também aqueles com hiperatividade. Na minha classe tem dois que já foi comprovado. A gente não sabe se o problema é afetivo.” (profª do Jardim II)

“Eu tenho um aluno na 4ª série, chegaram agora os resultados dos exames dele, e pelos resultados ele tem idade mental para freqüentar a 2ª série. Tenho ainda, uns dois alunos limítrofes e um hiperativo. Então, se a gente for levar a sério a avaliação da psicóloga, não tem jeito, a gente não faz nada. O jeito é se conformar porque o aluno limítrofe vai fazer cada série em dois anos. Ele nunca vai acompanhar a turma. A psicóloga disse que esse tipo de aluno nunca vai terminar o 1º grau.” (profª 4ª série)

Imputar as dificuldades de aprendizagem dos alunos a eles mesmos é trabalhar com a lógica da projeção do mito de inferioridade que normalmente culpa os mais desprovidos cultural e economicamente pelos seus próprios fracassos. Essa postura das professoras de se basearem num resultado de “psicólogos” para rotular alunos de limítrofes, hiperativos, deficientes mentais, ratifica parte do currículo oculto da escola que tende a selecionar os melhores, os mais inteligentes, os mais espertos e expulsar, veladamente ou não, aqueles que dela mais precisam.

Um outro ponto é que tal postura desobriga as professoras e a equipe de apoio pedagógico da necessidade de engajamento num “auto-escrutínio” de suas ações pedagógicas ou em qualquer crítica séria do papel que desempenham na escola, e da escola na sociedade em geral. Com efeito, psicologizar o fracasso escolar responsabiliza os alunos, enquanto protege o contexto escolar e social de uma crítica sistemática.

3.1.4. A fragilidade dos saberes pedagógicos da equipe de apoio

No enfrentamento das dificuldades dos alunos, as professoras buscam apoio nos interventores externos à sala de aula, (supervisoras da escola, orientadoras educacionais) mas a equipe pedagógica, demasiadamente frágil para enfrentar a complexidade dos problemas, busca apoio em profissionais externos à escola, muitas vezes, sem a formação pedagógica necessária para compreender as dificuldades dos alunos e das professoras. O posicionamento desses profissionais não satisfaz, quase sempre, as expectativas das professoras que fazem o encaminhamento. O depoimento que se segue ilustra bem essa situação:

“A minha pergunta é a seguinte: Por que a criança não aprende? Tenho aluno que só de observar o comportamento desconfio que a idade mental dele não corresponde com a cronológica. Quando encaminho para a psicóloga dizendo que o menino tem um comportamento estranho e que ele provavelmente deve ter um comprometimento mental ou coisa assim. É justamente isso que eu gostaria que ela me dissesse e não que meu aluno aprende pouco. Isso eu já sei! Eu queria que ela me mandasse um diagnóstico assim: - ele tem tal problema. Não essa bobagem de defasagem de conhecimentos. O que é isso?! Eu não sei! Só sei que uma criança que está aqui na Escola desde o Jardim I e não conhece as letras do alfabeto, é difícil pensar que ela não tem nada. Só essa tal defasagem de conhecimentos! Já perdi a fé em psicóloga, agora não vou encaminhar mais. Ela não me ajuda a pensar numa boa atitude a tomar com o meu aluno. Faço de tudo. Busco a melhor forma dele aprender, até sopa de letrinha. Trabalho com textos, mando pintar, recortar, colar letras e palavras. E nada! Agora, se eu mostrar esse é o B, b+a faz ba, b+e faz be e assim por diante: ba, be, bi, bo, bu. Sabe que daí ele vai? Eu consegui! Eu fiz uma aluna melhorar bastante trabalhando assim. Penso que trabalhar o texto é para alunos normais. Quando eles são normais eles aprendem sem o professor, não precisam ficar juntando letrinhas. Mas, esses alunos que têm essas dificuldades, e que não são poucos, eu chego e digo: b+a =ba, be+e=be e bi, bo, bu... Agora copiem cinco vezes, dez vezes, faz de novo, lê de novo, repete ba, be, bi, bo, bu e canta... canta... Eu consegui melhorar alguma coisa a partir daí. Eu cheguei a conclusão que existem crianças que precisam ser trabalhadas assim”. (profª 1ª série).

A professora depara-se com um problema: *“Por que a criança não aprende?”* Essa é a sua grande questão. Ela pensa utilizar-se de todos os meios que a pedagogia moderna prescreve em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, e não vê resultados, diz: *“Trabalho com textos, mando pintar, recortar, colar letras e palavras. E nada!”* É como se a professora enfrentasse um vazio, não se sente munida de recursos para encontrar a solução. Não vendo resultados nos procedimentos didáticos que utiliza para o aluno aprender, tende a buscar a causa do insucesso em fatores endógenos: *“eu desconfio que a idade mental dele não corresponde com a cronológica”*. Para dar respaldo científico ao seu julgamento ela encaminha o aluno à psicóloga, profissional que de direito poderia confirmar suas desconfianças: *“eu*

queria que ela me mandasse um diagnóstico assim: - ele tem tal problema.” Esse diagnóstico traria um certo conforto à professora uma vez que justificaria a incompetência da criança sem precisar pôr em julgamento a sua ação docente.

Num impasse dessa natureza, a professora mostra a tendência de voltar às práticas que fazem parte da sua experiência profissional anterior e que se mostraram válidas – *“b+a faz ba, b+e faz be e assim por diante”*. Nessa situação são os saberes da experiência que demandam às ações da professora. Nesse sentido, adota um enfoque instrumental e busca mostrar o valor dessa prática vinculado com a eficácia: *“Eu consegui, eu fiz uma aluna melhorar bastante trabalhando assim. (...) Eu consegui melhorar alguma coisa à partir daí.”* Para aquela criança que não tem ainda esquemas desenvolvidos de recepção para uma compreensão da leitura e da escrita que tenha o texto como suporte, a professora descarta o uso de procedimentos didáticos que possam provocar a reconstrução do pensamento e da ação. Até porque, tais procedimentos estão vinculados num processo cognitivo que se organiza em corpos de conhecimentos cuja consolidação e sedimentação é lenta e não se pode manifestar em toda a sua riqueza a curto prazo. O aluno que não possui tais esquemas desenvolvidos não consegue relacionar significativamente o novo conhecimento com seus incipientes esquemas de compreensão.

A dificuldade da professora está em vincular as habilidades, esquemas que a criança já possui às exigências escolares de aprendizagem dos conteúdos e ao contexto cultural em que essas habilidades e tarefas escolares adquirem significado. Ao encaminhar a criança à psicóloga as tarefas cognitivas que essa profissional exige da criança são diferentes das tarefas escolares e a criança, muitas vezes, dá conta delas. O que leva a psicóloga a informar à professora que a criança é normal e que tem apenas *“defasagem de conhecimentos”*. Tal diagnóstico é obscuro e não ajuda a professora em nada. Daí ela dizer: *“O que é isso? Eu não sei! (...) Já perdi a fé em psicóloga, agora eu não encaminho mais. Ela não me ajuda a pensar numa boa atitude a tomar com o meu aluno.”*

Esta professora evidencia dificuldades em compreender que aqueles alunos que, em seu ambiente familiar e social, se movem numa cultura parecida à que a escola trabalha, consolidam e reafirmam os mecanismos, as capacidades, as atitudes e as pautas de condutas já induzidas “espontaneamente” em seu ambiente e não apresentam dificuldades em aprender. São esses alunos que, segundo a participante, *“aprendem sem o professor”*. Entretanto, há aqueles cuja cultura e códigos de comunicação e intercâmbios são bem diferentes dos que a escola requer. Diante destes, a professora, frente a situações críticas de aprendizagem e sem ajuda da equipe pedagógica de apoio, não vacila em lançar mão de uma prática fincada em pressupostos de uma pedagogia tradicional onde os processos de ensino e de aprendizagem se produzem fora do contexto, sem referenciais concretos e à margem daquilo que representa aprender a ler e a escrever tendo por eixo práticas significativas.

Essa representação de que o “tradicional” é que ensina também permeia o imaginário de elementos da equipe pedagógica que não vacilam em indicar à professora uma conduta pedagógica assentada em tais moldes quando esta busca orientação para atender os alunos que apresentam dificuldades. Uma outra professora da 1ª série é quem conta:

“Na minha classe tenho um aluno que está na escola desde o Jardim I. Ele foi retido, no ano passado, na primeira série. Estamos no 4º bimestre e o menino se encontra na fase pré-silábica. Ele - passou pela avaliação da psicóloga. Ela falou que o problema dele é defasagem de conhecimentos. Então a supervisora da escola me perguntou: - Você já experimentou trabalhar de forma tradicional com esse aluno, professora?”

A supervisora orienta a professora a partir do marco teórico que acredita e não está levando em consideração que a escola tem (mesmo que em seu discurso) uma proposta pedagógica progressista, que não se alinha com uma concepção mecanicista de linguagem. Assim, ao invés de levar a

professora a tentar compreender as dificuldades apresentadas pelo seu aluno e, a partir delas fazer um “escrutínio” de sua prática docente, ela sugere uma postura retrógrada, imbuída do disfarce da eficiência e do método fácil em que as atividades de leitura e de escrita estão assentadas na repetição mecânica, linear e memorialística do conteúdo.

Um outro ponto que merece atenção é que esta fragilidade teórica-prática do corpo técnico-pedagógico impede que a proposta curricular se efetive na prática, tanto em relação à organização dos conteúdos programáticos, quanto à avaliação dos alunos.

No caso da escola em pauta, a proposta pedagógica está organizada por níveis ou melhor ciclos de aprendizagem de dois anos e nesse tipo de organização não se concebe a retenção do aluno no meio do ciclo. Ocorre que a organização da escolaridade por série é uma representação muito forte, de modo que se assiste a uma tentativa das professoras e equipe de apoio em reinventar de modo informal as classes por séries, a organização dos conteúdos por série e a reprovação dos alunos no final de cada ano. Um dos depoimentos ilustra como o currículo é colocado em ação:

“Tem uma questão que eu sempre levantei aqui. A gente vai trabalhar um conteúdo com a criança, a gente está empolgada trabalhando o conteúdo quando a criança diz : - professora, a professora do ano passado já trabalhou isso com a gente. É como se jogasse um copo de água fria em você. Os conteúdos aqui são muito repetitivos, misturados e as crianças já estão saturadas daquilo. O programa não é montado por nós. A gente recebe o conteúdo por nível. Este ano tentou-se organizar de uma outra forma, por série. Tem conteúdos da 1ª série separados do da 2ª série, etc... Estamos tentando melhorar, acabar com essa repetição.” (profª 3ª série)

Aquilo que a professora aponta como melhoria representa, na verdade, um grande retrocesso, pois a organização do currículo por ciclos de aprendizagem de pelo menos dois ou três anos, formando as classes, constituídas pelo grupo de alunos, em que no interior das quais não ocorre nem

reprovação, nem qualquer outra forma de seleção, pode se constituir como boa possibilidade de organização administrativa-pedagógica que mostraria mais sucesso em combater o fracasso escolar e reduzir as desigualdades. O que se pode observar é que há uma grande dificuldade de pensar a organização curricular sem estruturá-la em etapas anuais. A equipe de apoio pedagógico também precisaria ter clareza de que durante a duração do ciclo os alunos são confiados aos mesmos professores de sorte que estes terão “na cabeça” tanto a progressão do programa quanto do desenvolvimento de cada aluno.

O desajuste entre o que é proposto no currículo e o que é moldado, selecionado e praticado pelas professoras, vai além da organização programática em séries anuais. Ele se aninha na separação entre intenções e prática, pois se evidenciam manifestações de resistência ativa por parte das professoras que rejeitam o currículo oficial tanto na sua forma organizativa quanto no conteúdo das áreas de conhecimento que servem de eixo para a prática docente. Isso ocorre quando a professora desloca o eixo de ensino, que deveria sustentar a sua prática e que está previsto na proposta curricular, para outra direção. Essa inversão de direção é sustentada pela representação daquilo que a professora entende como o conteúdo de ensino mais importante de uma determinada área de conhecimento. A manifestação da professora da 2ª série indica esse descompasso entre o conteúdo ideal, manifesto na proposta curricular, e o que é praticado no interior da sua sala de aula. A professora relata:

“Quando eu cheguei aqui, disseram-me que na 2ª série não se trabalhava gramática. Veja que absurdo! Eu fiquei de cabelo em pé. Qual era o conteúdo de Português, então? Não quis nem saber, eu trabalho gramática com os meus alunos.”

O estranhamento desta professora aponta que os docentes não são consumidores passivos de algo dado, pois o currículo estabelecido, ideal,

aquele que propõe às professoras o que deve ser ensinado, é rejeitado de modo que a prática se sustenta a partir dos referenciais representativos daquilo que “acreditam” que devem ensinar em uma determinada área. Isso evidencia que a melhoria da prática docente não depende das propostas que se fazem às professoras, mas de como elas entendem tais propostas.

Tendo esse contexto escolar como pano de fundo, coloquei para as professoras duas questões: - *Que temas precisariam ser discutidos num trabalho de formação de professores que tivesse as questões leitura na escola como eixo da formação?* - *Quais as dificuldades que enfrentavam no trabalho com a leitura na escola.*

A proposição teve por objetivo delinear as primeiras ações no trabalho de formação, partindo das necessidades reais das professoras.

As sugestões das professoras indicavam que seria necessário partir do seu “fazer docente”. Diziam que *“não adianta ficar falando de coisas mais gerais. Isso não atinge a gente aqui. A gente nem ouve, fica divagando. A gente fica lá na reunião sonhando não serve para nada”*.

3.2. A reflexão sobre a prática docente como eixo da formação profissional

Tomar a prática das professoras como ponto de partida para a formação é acreditar que no cotidiano da sala de aula os/as professores/as, frente a uma determinada situação, apoiam-se em conhecimentos saturados de senso comum, impregnados de vícios e obstáculos epistemológicos próprios do saber de opinião (SCHÖN,2000). Isso quer dizer, que existe um saber implícito nas ações docentes e uma característica desse saber é que ele é revelado de forma intuitiva e espontânea e nem sempre é suscetível de ser verbalizado.

Talvez esteja aí a razão da professora sugerir como estratégia de formação docente, partir daquilo que se faz para compreender o que se faz. Diz:

“Eu acho que está faltando a gente pegar a nossa prática para refletir. Eu sei o que faço, mas não sei muito bem porquê faço. Eu penso assim: se eu pudesse falar abertamente das coisas que faço, eu teria mais condição de perceber o que está embasando a minha prática.” (profª Pré)

A fala da professora indica que os saberes dos/as professoras são maiores ou mais abrangentes do que eles/elas podem dizer. Tais saberes estão vinculados em decisões e ações que os/as professores/as tomam espontaneamente, sem que eles/elas possam declarar as regras ou os procedimentos que os seguram. A base da proposição da professora está na “reflexão sobre a prática”. Esse procedimento é uma tentativa de colocar de forma explícita e simbólica o conhecimento espontâneo que emerge na ação docente. A prática, por força do tempo e das circunstâncias, pode tornar-se repetitiva e rotineira e, nesse caso, o “conhecimento na ação” se faz cada vez mais vinculado a esquemas e procedimentos de caráter semi-automático, tácito, implícito.

Assim, a reflexão sobre a ação, que é o pensar retrospectivamente sobre aquilo que se fez, pode dar uma nova forma ao que se está fazendo além de poder tornar o “fazer” mais consciente e verbalmente explícito.

A proposição da professora é de parar e pensar: *“Eu sei o que faço, mas não sei muito bem porquê faço. Se eu pudesse falar abertamente das coisas que faço, eu teria mais condição de perceber o que está embasando a minha prática”*. Nesse sentido, ela busca fugir de uma cadeia espiralada que pode alimentar a sua decadência intelectual, reconhecendo que a reflexão sobre a prática pode se constituir como um componente essencial do seu processo de formação profissional e dar a ela o *status* de portadora de um saber científico.

4. AS PRÁTICAS DE LEITURA NA BERLINDA

“Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes”.

(CHARTIER, Roger)

4.1. As crenças e as práticas das professoras

Tomo a expressão “práticas de leitura” para me referir a uma abordagem teórica que designa uma tendência para olhar a leitura como uma prática cultural e que leva em consideração o espaço concreto em que ela ocorre e a forma como é desenvolvida pelos leitores reais.

Dessa maneira, essa abordagem supera a visão dos estudos tradicionais da psicologia, da lingüística e da pedagogia que discutem a leitura e sua aquisição sob o ponto de vista de um conjunto de processos abstratos e universais, desenvolvidos por um leitor ideal.

A expressão assinala, ainda, um aspecto interdisciplinar da leitura evidenciado por uma tendência a não restringir o ato de ler apenas à disciplina de Língua Portuguesa, mas considerá-lo em relação às outras áreas do conhecimento.

Na escola, as práticas de leitura estão ancoradas a um conjunto de crenças compartilhadas pelas professoras em relação ao ato de ler. Tais crenças constituem-se em meio ao caldo de elementos da cultura, da formação, do trabalho, da inserção social, dos valores e da ideologia. São crenças construídas no contexto social, que comungam formas de pensar e explicar a realidade cotidiana e trazem a marca da história de vida de cada sujeito e de suas características pessoais. Pode-se dizer que estas crenças correspondem a um saber cotidiano, que se mostra diferente do saber científico, mas que não deixa de se constituir num conjunto de informações que formam um “corpo teórico”, o qual orienta e legitima a ação dos sujeitos.

Entendo que as crenças são o substrato das representações que um indivíduo elabora a respeito de si e das suas realizações que alicerçam a definição de seus objetivos e suas atitudes. MOSCOVICI (1961) explica que as representações se instalam sobre concepções preexistentes, a partir de idéias e crenças partilhadas socialmente, relacionadas a sistemas de pensamento mais amplos (ideológicos, religiosos, culturais) pela intervenção da comunicação e das instituições. Diz, ainda, em sua teoria das representações sociais, que as representações, por ocorrerem sobre um universo de concepções, podem suscitar resistências à assimilação de novos esquemas se a inovação não mantiver uma tendência de aproximar-se daquilo que já é conhecido, pois cumprem uma função de defesa da identidade social e de equilíbrio de um grupo, isto é, uma função de proteção e de legitimação da ação.

Isso implica dizer que, através das representações, os sujeitos constroem suas próprias idéias para compreender o mundo e direcionar o seu comportamento. Isto é, aquilo que permeia o imaginário das professoras funciona como uma lupa tanto para encontrarem o sentido da sua prática como para aprenderem mais sobre ela. Com isso quero dizer que a maneira como a professora trabalha a leitura na escola é, em grande parte, atravessada pelas crenças que formou a este respeito.

Ao colocar na berlinda as práticas de leitura das professoras participantes do grupo de formação, um conjunto de crenças pode ser identificado.

Entre tais crenças está a de que **o domínio da leitura passa por um conjunto de processos uniformes e invariáveis ao longo do qual a criança vai se apropriando da estrutura da língua.**

Essa representação alicerça a reflexão e a prática da professora que ao tentar compreender o processo intelectual da criança, no desenvolvimento da leitura, aciona uma série de dispositivos mediadores para auxiliar o aluno em suas dificuldades. Esse tipo de crença pode ser observado na fala das professoras quando dizem:

“As crianças não lêem as palavras inteiras. Elas ficam falando para elas mesmas, elas ficam sonorizando as sílabas até descobrir as palavras. Eu acho que é assim mesmo, a criança primeiro decodifica para depois ter condições de reconhecer a palavra. É assim mesmo, tem que engatinhar para depois andar. Ela tem que passar por essa fase”. (profª B – 2ª série).

“Outro dia eu e minha turma fomos fazer uma visita na fábrica da COCA-COLA. As crianças ganharam uma régua onde estava escrito COCA-COLA em vários idiomas. Quando chegamos na classe fizemos um desenho da régua, pintamos, discutimos que existem outras formas de registro escrito do que falamos. Assim, eu queria que as crianças entendessem que a escrita é um código e que aprender a ler é aprender a decifrar esse código.” (profª Pré).

“O que eu faço com aquelas crianças que não sabem ler?! Ora, eu faço assim: eu vou mostrando as letras das palavras e dizendo: i-m-a-g-i-n-a-ç-ã-o bem devagarinho, e depois faço mais corrido para ela ver as sílabas i-ma-gi-na-ção. Ai, eu explico que para eu ler corretamente eu não posso ler silabado letra por letra, sílaba por sílaba. Acredito que aquela criança que não sabe ler, no início ela vai ler silabado e vai pegando devagarinho. Ninguém lê sem silabar. As crianças precisam ver as sílabas dentro da palavra inteira. Se ela não sabe a sílaba como vai saber a ler a palavra?”
(profª A – 2ª série)

As falas destas professoras são indicativas da crença de que devem existir algumas habilidades de base para a leitura ocorrer. Mais que isto, indicam que as crianças (leitoras iniciantes ou inexperientes) se prenderiam aos traços distintivos da palavra (letras e sílabas) como suporte para a leitura. Isso denota uma concepção de leitura assentada na premissa de que a escrita é um sistema de transcrição do oral, de codificação e de notação e a leitura uma forma de decodificação.

A concepção de leitura como decodificação traz como consequência uma prática pedagógica que se preocupa mais em levar as crianças a reconhecerem os traços distintivos que representam a palavra (letras e sílabas) do que a busca do seu significado. O problema para esse tipo de ensino é que as crianças acabam aprendendo que a leitura não é uma questão de buscar o sentido, mas de decodificar a palavra corretamente.

Nesse sentido, o ensino da leitura fundamenta-se no fato de que as palavras escritas são formadas por letras que parecem estar relacionadas a sons e saber ler é saber juntar os sons para formar as sílabas e em decorrência as palavras. Logicamente, ter algum conhecimento de letras e sílabas não é prejudicial ao ensino da leitura. No entanto, aprender as letras e sílabas não é um pré-requisito para aprender a distinguir palavras, até porque letras e sílabas isoladas não fazem sentido como a palavra inteira. É no confronto das diversas palavras que se passa a conhecer letras e sílabas, e não o contrário. O procedimento didático das professoras poderia ser invertido se elas

acreditassem que reconhecer palavras faz sentido para a aprendizagem das letras.

Apesar da crença, largamente aceita pelas professoras, de que os alunos precisam reconhecer as letras e sílabas para poder identificar as palavras e as palavras para compreender o significado, a leitura realmente funciona na direção contrária. Normalmente, só prestamos atenção às letras quando fracassamos em reconhecer as palavras inteiras em função de desconhecer o seu significado. Dito de outro jeito, quando lemos uma palavra não lemos nunca as suas letras isoladas, o que lemos é o seu sentido. Quando as palavras são significativas dentro de um contexto ou quando já temos uma boa idéia do que elas poderão ser, podemos lê-las muito mais rapidamente do que quando não temos nenhuma expectativa prévia. Isto equívale a dizer que o significado das palavras vai depender muito do contexto em que elas ocorrem.

Assim, defendo a posição de que a leitura envolve basicamente compreensão e não decodificação. Como consequência desse posicionamento vejo a importância das professoras utilizarem material escrito que faça sentido para as crianças. A professora do pré ensaiou tal caminho pois relatou que :

“... fomos fazer uma visita na fábrica da COCA-COLA. As crianças ganharam uma régua onde estava escrito COCA-COLA em vários idiomas. Quando chegamos na classe fizemos um desenho da régua, pintamos, discutimos que existem outras formas de registro escrito do que falamos.” Portanto, não é demais perguntar: - O que levou as crianças a fazerem a leitura da palavra coca-cola na Língua Portuguesa e até em outros idiomas ? Com certeza foi o significado da palavra, construído a partir de pistas contextuais, que permitiram que elas entrassem num jogo de adivinhação, em que o mais importante era a suposição daquilo que estaria escrito do que o reconhecimento de letras ou sílabas.

Outra crença que captei nas falas das professoras é aquela em que **o ato de ler se confunde com o de oralizar.**

Esta crença parece estar ancorada num ponto crucial dentro da escola que diz respeito ao controle disciplinar da atividade em que se impõe aos alunos comandos ou ordens como forma de controlar e avaliar o seu tempo, os seus gestos e suas expressões.

A questão do uso da leitura como maneira de se obter controle individual e coletivo sobre a classe fica mais evidente quando se observa uma espécie de demarcação entre a leitura em voz alta e a leitura silenciosa. Ocorre que a leitura em voz alta quase sempre aparece como sendo “a verdadeira leitura”, enquanto a leitura silenciosa aparece como uma “forma possível” de leitura.

Quando se trata de leitura em voz alta vale registrar que qualquer criança, mesmo o leitor mais experiente, pode temer os resultados de sua leitura e, sendo assim, poderá ler em voz alta incorretamente. Da mesma maneira, qualquer criança que tenha medo de falhar na leitura terá dificuldades em aprender a ler. Ora, é sabido que a ansiedade é um fator que atrapalha o desempenho, das crianças na leitura, uma vez que o leitor ansioso tende a cometer erros. As falas das professoras registram essas duas questões:

“Como eu vou saber se a criança sabe ler se ela não ler alto para mim? E depois tem outra coisa, se a gente não pedir para eles lerem alto, eles só passam os olhos pelo texto e não lêem nada”. (profª 4ª série)

“Sinto que as crianças sentem mais dificuldades quando a gente pede para ela ler para a gente. Tem umas que ficam em silêncio, parada ali e daí a gente aperta um pouco, exige que ela leia, daí sai alguma coisa. Sai devagar, mas sai. Muito lento é aquela coisa como se ela estivesse assim com medo. Mas se você tiver certeza de que ela consegue ler, ela demora um pouco, mas lê. Só precisa ter paciência.” (profª 3ª série)

A suposição das professoras é que o ato de ler se confunde com o de oralizar em que se lê para provar que se sabe ler. Parece que elas não percebem o fato de que, muitas vezes, o desinteresse da criança em ler pode estar mais associado às propostas e material de leitura que ela têm acesso do

que às dificuldades individuais que encontra no ato de ler. Também é fundamental não esquecer o fato de que, qualquer que seja o preço a pagar, o professor precisa considerar que o ato de ler traz a possibilidade de não ler. Uma vez que o verbo ler não suporta o imperativo, já disse BARTHES (1988), a esse respeito, que a leitura tem a marca do desejo ou do não-desejo. Isso nos aponta que não é obrigando o aluno a oralizar o texto que se resolvem os problemas de leitura, e ainda é particularmente injusto avaliar a habilidade de uma criança de compreender a leitura de um texto pela maneira como ela lê em voz alta, pois a leitura em voz alta é sempre mais difícil que a leitura silenciosa porque acrescenta-se, à tarefa básica de encontrar sentido no texto, o problema de identificar e articular cada uma das palavras corretamente.

A terceira crença que apanhei nas falas das professoras foi a que toma **a leitura como atividade escolar secundária**

Nesta crença, a leitura assume feições preparatórias para sustentar outra atividade dela decorrente, de modo que se desencadeia nas professoras a necessidade de realizar com seus alunos uma série de produções escritas que assumam o papel de materializar o fato de que a leitura foi feita.

Nesse sentido, ainda que a leitura seja a primeira atividade desenvolvida na classe ou na biblioteca, ela fica sempre em segundo plano uma vez que são mais valorizados os exercícios posteriores a ela. Isso pode ser observado na postura da professora da primeira série que ao retomar as atividades na sala de aula, depois de uma atividade de leitura desenvolvida com seus alunos na biblioteca interpela sua classe:

“
_ *Já lancharam?*
_ *Já !*
_ *Já leram?*
_ *Já !*
_ *Então está na hora de **estudar!*** “

Outras professoras mostram a mesma representação, deixando bem clara esta crença:

“Acho que depois da leitura precisa ter uma produção. Não dá para ficar só na leitura”. (profª 2ª série)

“Eu sempre que leio uma história eu pergunto aos alunos sobre o que eles entenderam. Eu acho importante que eles comecem a responder perguntas sobre o texto. Assim, a gente vai preparando eles para mais tarde”. (profª Pré)

Estas falas apontam que as professoras acreditam na necessidade de se fazer outra atividade depois da leitura que possa, efetivamente, mostrar que o aluno leu. É como se a leitura por si só não bastasse. A leitura só se justifica mediante uma tarefa a se realizar em seguida. Assim, as professoras insistem, desde muito cedo, em exercícios de expressão oral ou escrita. Em minha análise, entendo que estas práticas funcionam como formas sutis de se forçar a leitura, fazendo dela um dever, fato que faz com que o próprio ato de ler se transforme num ritual preparatório para responder questões.

Neste sentido, ainda que a leitura seja a primeira atividade, tenderá a ficar sempre relegada a um segundo plano, pois o mais importante está centrado nas produções que vêm depois da leitura. Os exercícios de compreensão do texto, interpretação, tão comuns nos manuais didáticos encontram respaldo confortável nessa crença. .

Decorrente dessa crença há uma outra que considera **os textos como entes “fechados” em si mesmos**. Assim, a quarta crença que encontrei entre as professoras postula **o texto escrito como auto-suficiente sem referi-lo a nada além dele mesmo**.

Neste caso a leitura é tomada na sua dimensão estrutural preocupada, apenas, em conduzir os leitores a procurar a interpretação correta

do texto sendo o mais importante a “apreensão do pensamento do autor” ou a “identificação das palavras escritas.”

As falas das professoras denotam essa concepção quando dizem

“Sempre que eles lêem um texto eu peço para eles responderem questões para achar a idéia do autor”. (profª 4ª série)

“Não dá para deixar cada aluno falar sobre o que compreendeu do texto. Assim, cada um vai dizer uma coisa e como eu vou fazer a interpretação do texto? Eu não entendo essa coisa de que a leitura de um texto tem muitos significados, prá mim leitura é dizer o que está escrito”. (profª 3ª série)

Concebida desta maneira atribui-se à leitura pressupostos positivos e normativos que levam a ignorá-la como atividade produtora de significados. Dessa forma, não se leva em consideração que os textos são abertos, entremeados de “não ditos”, que requerem movimentos cooperativos, conscientes e ativos por parte do leitor. A criança, ficando engessada pelas questões propostas para a “interpretação ou compreensão” do texto, acaba por fazer apenas a leitura que se exige que ela faça. Com isto a leitura fica reduzida a uma atividade meramente receptiva.

Neste caso, o espaço para a produção de sentidos se torna quase inexistente, quando não o é totalmente. Uma vez que ao ler um texto, o leitor não pode despojar-se de seus “saberes” para preencher o espaço vazio assim conseguido com os “saberes do autor”. Isto seria negar-se ante o texto.

Com isso não estou dizendo que não extraímos informações do texto quando lemos, mas cabe ao professor, como mediador de leituras, um papel ativo nesse processo, perguntando, fazendo refletir, fazendo argumentar, escutando as leituras dos seus alunos para com elas e com eles reaprender o seu eterno processo de ler. (GERALDI,1996)

Outra crença, que se encontra em meio às falas das professoras, é a de que **a biblioteca é um espaço que se visita.**

A biblioteca da escola comporta um acervo considerável e está localizada num espaço privilegiado de fácil acesso e de trânsito permanente de alunos, pais e professores. Todas as crianças, pais e professores, ao chegarem na escola, passam, obrigatoriamente, pela frente da biblioteca. No entanto, ela não oferece convite algum para integrar pais, alunos e professores ao seu mundo.

Embora seja possível perceber pelo projeto arquitetônico que a biblioteca foi concebida para ser “o pulmão da escola” e elemento de integração entre escola e comunidade, ela não assume sua dimensão educativa e comunitária, restringindo as suas ações ao mero empréstimo de livros, catalogação do acervo e visitas das classes agendadas semanalmente.

As falas das professoras traduzem um conceito tradicional de biblioteca marcado pela idéia de espaço improdutivo carregado de sisudez. Este espaço se visita em horários pré-estabelecidos no qual se deve entrar e transitar em silêncio, como se fosse cumprir um ritual obrigatório. Quem observar atentamente verá que os livros, ainda que estejam visíveis nas estantes, parecem estar empacotados, acomodados a uma não-existência uma vez que estão catalogados, mas são desconhecidos pelas professoras. Assim dizem as professoras:

“Não gosto de ir à biblioteca com os meus alunos. As crianças chegam na biblioteca e não sabem que livro pegar. Daí fica aquele tumulto, um correndo para cá e outro para lá é só perda de tempo”. (profª 1ª série)

“Uma coisa que acho importante é a professora chegar lá na biblioteca e saber o que tem. Que livros? Do que falam? Os professores precisam estar informados do acervo da biblioteca. A gente não sabe aproveitar os livros que tem na escola porque a gente não conhece”. (profª 4ª série)

“A gente vem na biblioteca uma vez por semana, então a gente conta história ou lê notícia de jornal. Hoje eu quis aproveitar o horário da biblioteca, para não ser sempre a mesma coisa, recortei de uma revista uma receita de sorvete e trouxe para ler para as crianças”. (profª Jardim II)

“Antes de ir na biblioteca já aviso: - Nada de bagunça! Eles vão direitinho. Sentam nas cadeiras que estão em círculo, leio uma história para eles ouvirem. Eles escutam com muita atenção. Daí eu levanto, pego uma pilha de livros e distribuo uma para cada aluno e depois de algum tempo permito que troquem o livro com o colega que está ao lado. Nada de levantar”. (profª Pré)

“Prá mim biblioteca é lugar de se ficar quieto, sentadinho, nada de ficar correndo prá lá e prá cá trocando livro a toda hora”. (profª 3ª série).

As práticas de leitura que acontecem no interior da biblioteca estão longe de contribuir para torná-la um espaço vivo em que a criança possa estabelecer uma relação de mais liberdade com o livro. Falta aos responsáveis pela biblioteca assumirem seu papel de “guia do leitor” no sentido de divulgarem junto aos professores e alunos o conteúdo dos livros, promover atividades culturais como exposições sobre um tema, seminários sobre livros e autores, entrevistas com autores, propor projetos de leitura como a hora do conto, da poesia.

Dizendo de uma outra maneira, seria necessário que a biblioteca assumisse sua dimensão educativa. Isso exigiria que os responsáveis pela biblioteca criassem vitrines de divulgação do acervo, isto é levar os livros para fora da biblioteca, para os pátios, corredores, salas de aula, para que alunos e professores pudessem manuseá-los, conhecê-los e escolhê-los. Exigiria também uma reorganização da biblioteca, constituindo-se esta como espaço lúdico onde os livros estariam ao alcance das crianças, sem imposição de silêncio, nenhuma preocupação com o manuseio dos livros, sem interdição do corpo. Da mesma forma, os professores precisariam encarar a biblioteca como um labirinto vivo, em que cada um deve percorrê-la da sua forma, como prolongamento da sua sala de aula. Precisariam acreditar, ainda, que desenvolver o “gosto de ler” exige muito mais do que apenas a convivência material com os objetos-livros cumprindo horários pré-estabelecidos.

Partindo da premissa de que as crenças que sustentavam as práticas educativas das professoras em relação a leitura são constituídas ao longo de suas trajetórias enquanto alunas, propus e desencadeei um processo de reflexão no grupo formativo utilizando como estratégia a leitura de fragmentos de textos de diversos autores.²¹ Estes textos funcionaram tais como pedras lançadas em um pântano provocando ondas na superfície da água e movimentos invisíveis com distância e efeitos diversos que se propagam em sua profundidade em todas as direções. As leituras e discussões sobre os textos similarmente revolveram as profundezas da memória de cada professora, provocando uma série infinita de reações, agitando imagens, recordações, sonhos, temores, fantasias, de modo a criar as condições necessárias para identificar os nexos entre suas crenças e suas experiências escolares com a leitura.

Dessa forma, as professoras falaram verdadeira e criticamente das suas lembranças escolares. Essa estratégia possibilitou-me vislumbrar a gênese das suas crenças.

4.2. Raízes das crenças

Os indícios da constituição das crenças que sustentam as práticas das professoras podem ser encontrados em suas lembranças sobre a escola que tiveram e sobre como a leitura era trabalhada nesse espaço. Através

²¹ Os textos escolhidos focalizavam a escola e a leitura na vida de pessoas ou personagens:
BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. (p.100;131;158;236;277 e 312)
FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1994. (p.49 a 51)
LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. São Paulo: Editora Global, 1996
RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 1995. (p.95-99)

destes indícios se revela uma forte correlação entre as crenças, o modelo de escola e de práticas de leitura que vivenciaram no período escolar e de formação profissional para a docência, o que me leva a acreditar que aquilo que nos acontece no dia a dia funciona como caldo substancioso que dá sentido ao nosso fazer e nosso pensar. É no jogo dramático que se instaura nos ambientes de formação e de exercício da docência que nos constituímos como professores, pois a subjetividade é constituída dentro do drama que a experiência cotidiana nos coloca. (POLITZER, 1977)

Em minha visão de subjetividade, assumo o posicionamento de que esta não é um *a priori*, ou seja, a subjetividade não é dada por alguma natureza intrínseca, teológica, natural, mas resulta de uma construção sócio-individual que se dá no contexto das práticas cotidianas.

É, portanto, no mundo objetivo, real, que está a origem do *corpus* organizado de conhecimentos que permitem aos sujeitos tornarem inteligível a realidade física e social e dar sentido às suas práticas. Essa linha de pensamento é ratificada por FOUCAULT que explica que a subjetividade que nos constitui transparece nos reflexos, nos encaminhamentos de idéias, nos encadeamentos que vamos tecendo; mas sempre retrata não quem somos, e sim como vamos nos fazendo, como estamos em vias de diferir, que descontinuidades nos atravessam. (apud COLLA, 1999)

Na verdade, o processo de formação da subjetividade exige, para acontecer, um movimento dinâmico constituído a partir de orientações e sugestões sociais próprias de nossas interações com o outro e com o mundo no decorrer de nossas experiências diárias. Vale dizer que as relações sociais que estabelecemos ao longo da nossa vida nos vão constituindo como sujeitos. Há, portanto, um desafio proposto àqueles que se querem formadores de professores: encontrar estratégias que possam desvendar o processo de constituição da subjetividade das professoras, que, com certeza, marca a prática docente.

Foi pensando nisso que provoquei uma situação para que as professoras pudessem falar das experiências vividas enquanto alunas. Apoiada nos sinais desvelados na linguagem e/ou nas suas ações, tentei decifrar as marcas subjetivas que sustentam o fazer e o pensar das professoras.

Assim, seus depoimentos, sustentados nas lembranças que os textos lidos e discutidos possibilitaram emergir, trouxeram indícios que se constituem como elementos reveladores para entender as razões de suas crenças. Ao fazer uma retrospectiva da escola que tiveram, elas relataram:

“Na escola a única coisa que eu lia era quando tinha que fazer interpretação de textos. A professora entregava o texto, nós líamos e respondíamos questões sobre o texto: o nome do autor, os personagens, perguntas básicas. Foi essa a leitura que tive na escola. Não me lembro de qualquer professora contando histórias para mim, em lugar nenhum. (...) De 5ª a 8ª série a professora nos obrigava a ler os livros da série VAGALUME. Eu lia por obrigação e, muitas vezes, eu nem lia. A minha irmã me contava a história e eu preenchia a ficha de leitura e entregava para a professora. Sou de família pobre, meu pai nunca pode comprar livros. A minha mãe trabalhava de lavar roupas para os outros, mas eles sempre quiseram que a gente estudasse. Nunca fui na biblioteca da minha escola. Eu não gosto de ler. Leio porque tenho que ler. Só leio mais em busca de informação. Não tenho tempo de ler outras coisas. Posso até levar para casa o livro, mas eu não leio porque eu tenho que ler o que preciso para o meu trabalho. Não dá tempo de ler literatura, só leitura para o trabalho”. (profª A - 4ª série).

“Eu tive contato com livros muito cedo porque a minha mãe foi professora durante 30 anos. Eu sou filha única. Então, meus pais incentivavam-me a ler livrinhos de história e uma coisa que nunca entendi – por que não revista em quadrinhos?! Meu pai não deixava! Dizia que aquilo era besteira que não era uma leitura saudável. Só que eu gostava de ler porque a letra de forma maiúscula era mais fácil para mim. Por mais que eu não entendesse o que eu lia as figuras, como eram em sequência possibilitavam que eu lesse as gravuras e não as palavras em si. Na minha escola de 1ª a 4ª série não me lembro de momentos de leitura de livros de literatura infantil. Só li cartilhas e livros didáticos. Hoje, falta-me tempo para ler. O primeiro livro grosso que eu li foi na universidade. Eu fazia Letras e li Menino de Engenho de José Lins do Rego.” (profª 1ª série)

“Não me lembro de professores lendo para mim na escola e nem levando a gente para a biblioteca. Hoje eu sou leitora. Inclusive na minha casa sempre tem um livro no meu criado mudo, mas é difícil a gente ter tempo para ler. Dentro da minha mochila tem livros, no sofá da minha casa tem quatro ou cinco livros mas, eu nunca os leio. Eu já falei que um dia quero lê-los. Eu começo um quero pegar outro, vou começando a leitura de um e paro, nunca termino de ler nada! No período da minha formação, na minha época de magistério nunca foi discutido com a gente questões de leitura.” (profª Pré)

“A minha vida escolar começa em Curitiba eu tinha quatro anos. Não tenho uma lembrança da professora lendo histórias para a gente. O primeiro livro que me lembro que li foi Cinderela. Eu estava na primeira ou segunda série quando o li. De 5ª a 8ª série foi a mesma coisa da minhas colegas: ler e fazer resumos. Era muito difícil a gente sair da sala e ir para a biblioteca. A gente só lia mesmo os livros didáticos. Hoje gosto de ler Sabrina. De noite assisto Chiquititas com meus filhos e eles assistem o Jornal Nacional comigo, daí eles vão dormir e eu vou ler.” (profª B - 4ª série)

“Eu entrei na escola na primeira série, não fiz o pré. Na classe só tinha a cartilha. A professora tomava a leitura, enchia o quadro de exercícios e não tinha historinha. De 5ª a 8ª série todos nós tínhamos leituras obrigatórias, e eu lia. Eu não gosto de ler, leio o começo e o fim de um livro. Não gosto de ler romances, não gosto de ler sobre política, é muito mesquinho. Gosto de textos que chamem a atenção, histórias épicas, medievais”. (profª A - 2ª série)

“Eu também fui com seis anos para a escola. Não me lembro da professora contar ou ler histórias para a gente. Só me lembro que ela era muito brava, mas eu sempre fui uma boa aluna, nunca dei problema algum, era muito estudiosa. A experiência de leitura mais marcante aconteceu quando eu estava na primeira série e a professora fez um concurso para ver quem lia melhor. Eu ganhei o concurso. Achei o máximo! De primeira a quarta série não tive contato com livros de literatura, eram só os livros didáticos. De 5ª a 8ª série fiz as leituras obrigatórias, lia o que me pediam que lesse. Na universidade não leio nada, só xerox!” (profª 3ª série)

“Na escola, de primeira a quarta série, não tive contato com livros de literatura. Só a cartilha e livros didáticos. Quando eu estava na quarta série a professora pediu que fizéssemos uma pesquisa. Foi aí que entrei pela primeira vez em uma biblioteca. Fiquei bem desesperada porque não sabia mexer em nada, não sabia achar um livro. Não tinha bibliotecária. Era uma sala cheia de mapas, maquetes e poucos livros. Mas para mim era um espaço desconhecido, eu não sabia circular nele.

De 5ª a 8ª série li só os livros para fazer a ficha de leitura. No magistério só li textos que as professoras traziam: xerox e mimeografados. Não li quase nada de livros. Na minha vida parece que os livros de literatura que vi foram: Os três porquinhos e Chapeuzinho Vermelho, mais nada! Não me lembro de qualquer professora lendo para a gente.” (profª B – 2ª série).

“Quando eu estava no pré, lembro-me que a professora sempre me dava um livro e minha mãe sempre comprava para mim livros iguais ao que tinha na escola. De 1ª a 4ª série era só o livro didático. Não tinha livro de literatura, nem cantinho da leitura ou qualquer coisa assim, nem livrinho para ler ou para emprestar, nada... nada! De 5ª a 8ª série só fiz as leituras obrigatórias para preencher fichas ou fazer prova do livro. Eu odiava ler, ficava contando as páginas do livro, lia todos mas, não gostava. No magistério de 2ª grau e na Universidade não li nada, nadinha de livros. Hoje, eu leio alguns livros com histórias curtas, livros com histórias longas, não leio mesmo. Não tenho paciência para ler. O meu curso na Universidade foi Matemática é uma coisa mais prática.” (profª Maternal)

“Tive professoras na 1ª e 2ª séries que me marcaram muito, não sei se foi por causa da leitura. Fiz magistério li muito, li a série da Coleção Vagalume. Lia os livros que as professoras indicavam e por incrível que pareça, gostava de ler e fazer os trabalhos que as professoras pediam, mas também além do que elas pediam. No magistério trabalhei com as fábulas e os contos de fadas dos Irmãos Grimm. Eu gosto de ler, não tenho preferência por textos específicos.” (profª Jardim II)

As lembranças das práticas de leitura que as professoras vivenciaram, enquanto alunas, são muito similares. Tem-se a impressão, às vezes, de que várias delas freqüentaram a mesma classe e tiveram a mesma professora.

Diante disso, fico a pensar no quanto as professoras exteriorizaram por palavras a essência de um conteúdo subjetivo que, com certeza, foi produzido mediante as condições objetivas que viveram. POLITZER (1977) explica muito bem esse processo quando afirma que a vida humana constitui um drama que tem como palco o contato com nossos semelhantes. Diz ele que é no jogo dramático que começamos por conhecer uns aos outros e

a procurar saber como este ou aquele se comporta numa determinada situação. É nesse jogo de luzes e sombras, que se constrói no processo de comunicação, no qual o sujeito se põe à prova, através de suas ações, do posicionamento dos que se comunicam com ele, que as crenças são construídas.

Nas imagens da escola desenhadas pelas professoras, encontro indícios que podem explicar os dramas que viveram, no sentido de terem sido protagonistas ou testemunhas de atos de leitura. Estes dramas desempenharam um papel fundamental na constituição das suas crenças sobre as práticas de leitura escolares.

No início da escolarização das professoras, o aprendizado da leitura esteve reduzido à técnica de decodificação em que a cartilha era o material impresso mais presente no processo de alfabetização. Passado esse rito iniciatório, de domínio da técnica de codificação e decodificação dos sinais gráficos, elas, possivelmente, tomavam contato com o que a escola chama de texto e leitura: o livro didático. Essa trajetória é bem ilustrada quando afirmam que - *“Na classe só tinha cartilha”*; ou - *“... de primeira a quarta série, não tive contato com livros de literatura. Só cartilha e livros didáticos.”* Ou ainda: *“Na minha escola de 1ª a 4ª série não me lembro de momentos de leitura de livros de literatura infantil. Só li cartilhas e livros didáticos.”*

A leitura escolar dessas professoras não ficou apenas aprisionada no suporte escrito de cartilhas e livros didáticos. Ela esteve presa, também, a exercícios redutores de responder questões sobre o texto, os quais perturbam, quase sempre, a formação de leitor. Esse reducionismo da leitura está bem marcado na fala da professora quando diz: *“Na escola a única coisa que eu lia era quando tinha que fazer interpretação de textos. A professora entregava o texto, nós líamos e respondíamos questões sobre o texto: o nome do autor, os personagens, perguntas básicas. Foi essa a leitura que eu tive na escola.”* Outra professora usa uma expressão infantil para explicar a leitura controlada e como os textos literários eram estranhos no universo da sala de aula: “A

professora tomava a leitura, enchia o quadro de exercícios e não tinha historinha.”

Para a maioria das professoras, o contato com a literatura só aconteceu mais tarde, ficando atrelado, contudo, à leitura obrigatória para preencher fichas e fazer resumos. Embora a intenção de qualquer professora ao indicar determinados livros para os alunos lerem seja a de desenvolver o gosto pela leitura, esse procedimento de transformar o ato de ler em dever tende a gerar aversão pela leitura, uma vez que “o verbo ler não suporta o imperativo” (PENNAC, 1998, p.13).

Essa conclusão pode ser observada na fala da professora que revela: *“De 5ª a 8ª série só fiz as leituras obrigatórias para preencher fichas ou fazer prova do livro. Eu odiava ler, ficava contando as páginas do livro, lia todos, mas não gostava”*. Não com menos melancolia outra professora reafirmou: *“De 5ª a 8ª série todos nós tínhamos leituras obrigatórias, e eu lia. Eu não gosto de ler, leio o começo e o fim de um livro”*.

O quadro apresentado indica que o espaço da leitura de textos literários na escola de 1ª a 8ª série das professoras era extremamente reduzido. O professor como leitor esteve ausente das suas experiências escolares - *“Não me lembro da professora contar ou ler histórias para a gente”*. Entendo, todavia, que quando se trata da leitura na escola é preciso considerar o papel fundamental do professor na mediação entre o texto e os alunos, uma vez que o leitor não nasce pronto, os alunos aprendem a ser leitores tendo como espelho bons mediadores. É importante ter clareza de que essa mediação não se estabelece apenas solicitando aos alunos que leiam os livros. A postura do professor como consumidor de textos abre horizontes de leitura para aqueles com quem trabalha.

Outro ponto marcante da fala das professoras foi o fato da biblioteca se constituir um espaço desconhecido: *“Não me lembro de professores lendo para mim na escola e nem levando a gente para a biblioteca”*. Outra professora explica o seu constrangimento: *“Quando eu estava na quarta*

série a professora pediu que fizéssemos uma pesquisa. Foi aí que entrei pela primeira vez em uma biblioteca. Fiquei bem desesperada porque não sabia mexer em nada, não sabia achar um livro (...) para mim era um espaço desconhecido, eu não sabia circular nele.”

Conforme as professoras foram avançando na escolarização, o livro como suporte do escrito foi desaparecendo: *“No magistério só li textos que as professoras traziam: xerox e mimeografados. Não li quase nada de livros. Na minha vida parece que os livros de literatura que vi foram: Os Três Porquinhos e Chapeuzinho Vermelho, mais nada!”* Outra enfatiza: *“No magistério de 2º grau e na universidade não li nada, nadinha de livros.”*

O texto fotocopiado parece ser o suporte escrito predominante nos cursos de formação: *“Na universidade não leio nada, só xerox!”*

Como querer que essas professoras compreendam a leitura como forma de alargar horizontes, como possibilidade de diálogo com esta prática amuralhada que vivenciaram (ou vivenciam) nos bancos escolares? Poderão entender a leitura como espaço de interlocução? Como lugar de compartilhar e fazer circular saberes? Enfim, como poderão entender que ler é dialogar, interpretar, dar sentido ao texto com experiências tão restritivas de leitura?

Não tenho a intenção de indicar aqui qual deva ser o tipo de texto mais adequado para ser trabalhado na escola, ainda que as professoras, nas suas falas, fossem tecendo pouco a pouco, em cada ponto, em cada nó a ausência do texto literário. Mas, o que aqui tento colocar é que o profissional (professor) se constrói na história que viveu (ou vive) e as crenças que sustentam a sua prática pedagógica têm enraizamentos nas suas experiências escolares.

Portanto, quando a escola reduz a leitura dos professores aos textos técnicos (ditos pedagógicos) reduz também a possibilidade destes sentirem prazer naquilo que se lêem, pois esconde-se deles o mundo da literatura, da poesia, do texto jornalístico e tantas outras oportunidades que podem ampliar o seu universo cultural.

4.3. Desconstruindo as crenças e (re)significando as práticas: o processo de formação

Como já foi dito anteriormente, a prática docente não é desvinculada das condições psicológicas, culturais e materiais dos professores. Com isso é possível dizer que ela é resultado de um conjunto de conceitos, explicações, crenças, originados na vida cotidiana que influenciam o modo de pensar e de atuar dos professores ao longo do processo de ensino.

Portanto, o grande desafio proposto àqueles que se propõem formadores de professores está, sem dúvida, em desenvolver um trabalho de intervenção que possa interferir naquilo que os professores pensam e fazem. Isso só é possível se no trabalho de formação de professores for considerado como ponto de partida a própria história de vida desses professores. Só assim eles podem compreender com categorias outras a realidade que vivem e a partir daí forjar os caminhos de uma mudança. O processo de formação docente assim como o educar e o ensinar são práticas sociais, não só porque se concretiza na interação entre professores e formadores, mas também porque esses sujeitos refletem a cultura e contextos sociais que vivenciaram e trazem consigo as suas histórias de vida e os contextos sociais em que cresceram, aprenderam e ensinam.

Levando em consideração esses aspectos, os formadores de professores encontram-se confrontados com a complexidade do processo de formação. A compreensão desta complexidade, mesmo que feita por aproximações, é uma tarefa que se impõe, pois ninguém se forma no vazio social. Formar-se supõe troca de experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações como a compreensão das interações que acontecem em três contextos básicos:

a) o contexto da sala de aula: é o espaço da prática docente onde tem lugar a maior parte das atividades do professor e dos alunos. A sala de aula não é somente um lugar para ensinar, mas também de aprendizagem para o docente. É nesse espaço que ele pode dar margem para a expressão da individualidade profissional, facultando a negociação com as condições impostas.

b) O contexto da escola: é o espaço da pluralidade de discursos e lutas conflitantes. É um terreno móvel no qual a cultura da escola, dos professores, dos supervisores, dos administradores, afirmam, negociam e, às vezes, resistem à forma como a experiência e as práticas escolares são denominadas e realizadas.

c) O contexto sócio-cultural: é o espaço não estritamente pedagógico, formulado e elaborado fora das salas de aula e da escola, regulado pelo corpo técnico-administrativo, pelos pais, traduzido e concretizado em materiais didáticos, transforma os professores em consumidores de práticas pré-esboçadas fora do espaço imediato da prática docente.

Essas três dimensões indicam que a prática docente está aninhada dentro de regras bastante definidas, que obrigam as ações dos professores a uma acomodação às situações reais ou a movimentar-se dentro de um quadro que pode mudar parcialmente. Dizendo de uma outra maneira, a prática docente depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adotadas por outros professores e por determinações burocráticas da organização escolar, o que compromete a autonomia dos professores.

Assim, o trabalho com formação de professores exige que se penetre nessa trama, nesse emaranhado de relações, com a intenção de permitir que o professor possa dar sentido, isto é, articular o que se discute, “novas teorias” com as suas “teorias implícitas” que influenciam forçosamente a sua prática docente.

As teorias implícitas (aquilo que temos em nossa mente) funcionam como a base de toda a percepção e compreensão do mundo; representam raízes das aprendizagens, fontes de motivos e expectativas, do raciocínio e da criatividade. São lunetas que permitem dar sentido ao mundo através da interpretação dos eventos. São sínteses da experiência passada e só se permite novas aprendizagens através da modificação da nossa teoria implícita.

Qualquer trabalho que tenha a intenção de propiciar mudanças na prática do professor exige um olhar sobre como se formam e como funcionam os sistemas de referência que os professores utilizam na sua prática docente que se constituem muitas vezes como material resistente à mudança.

A resistência do professor à mudança está assentada basicamente em dois tipos de comportamento.

Alguns professores resistem a qualquer “nova teoria” porque se apegam aos seus saberes, que estão bem enraizados, não abrindo mão de suas convicções e racionalmente justificam suas ações tomando por base a tradição. Neste trabalho com as professoras, na primeira discussão que ocorreu com o grupo, assumi o posicionamento de que a leitura está atrelada à outras práticas que permeiam o ensino da Língua e que não era possível discutir práticas de leitura sem trazer à reflexão algumas questões que tratassem do processo de ensinar a ler e a escrever.

Nesse sentido, o primeiro passo foi o de propor às professoras uma discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa; depois, elaborei um texto (Anexo II), tecendo considerações sobre “O ensinar e aprender a ler e a escrever”. Este texto deveria constituir-se como

a proposta de trabalho com a Língua Portuguesa na escola, para o ano de 1999.

No entanto, apesar de várias discussões sobre a importância de se trabalhar a Língua nos três eixos (leitura, produção e análise lingüística), observei, depois de algumas semanas, que as professoras tinham uma “listinha” de conteúdos gramaticais para serem trabalhados nas séries. Tal lista fora elaborada com a supervisora e era cópia dos conteúdos gramaticais presentes nos programas tradicionais de Língua Portuguesa que normalmente são retirados dos índices dos livros didáticos. Quando perguntei sobre a proposta que tínhamos discutido, as professoras justificaram que esta não contemplava conteúdos importantes para as crianças. Uma das professoras argumentou que a proposta *“nem tem dígrafos e encontros consonantais na 2ª série. A gente sempre trabalhou com esses conteúdos nesta série”*.

Outros professores assumem uma posição de descrença, tendendo a se fechar para qualquer discussão. Colocam-se numa posição defensiva em que tudo é irrelevante, não imputando credibilidade àquilo que se discute. A fala de uma professora de 3ª série ilustra bem essa posição quando diz:

“eu gosto muito de participar do encontro com você, mas acho que se eu for trabalhar desse jeito só fico dando leitura, não faço mais nada na sala. E os outros conteúdos de Português, como ficam? Depois vem o pai aqui e quer saber porque o seu filho não está aprendendo ditongo, tritongo, hiato. Daí o que eu falo? Ah, pai agora a gente só trabalha leitura de textos. Eu acho difícil explicar porque todas as outras escolas trabalham de outro jeito e se a criança for transferida?!”

Tanto num caso quanto no outro a possibilidade de as “novas teorias” fecundarem a prática das professoras fica limitada, porque a prática da

professora está assentada em convicções e mecanismos adquiridos culturalmente. Era nesse sentido que eu sentia que as professoras não conseguiam entender a leitura como eixo principal do trabalho docente, ainda que discutíssemos muito isso no grupo. Essa resistência das professoras deixava-me, muitas vezes, desanimada.

Pensando em provocar algumas rupturas nas posições refratárias que percebia, tracei como estratégia um trabalho de articulação entre discussões teóricas e vivências de situações de leitura. Assim, passei a levar para as reuniões do grupo muitas obras e textos interessantes da Literatura, da Educação e a respeito de Leitura, deixando-as sobre a mesa, lendo com elas alguns trechos, discutindo outros, propondo às professoras a leitura de alguns. Brincávamos com a leitura que fazíamos, relacionávamos o texto com as nossas vidas, com situações do momento, enfim, contávamos nossas histórias. Os textos permitiam isso²².

Essa estratégia se mostrou muito importante porque propiciou às professoras vivenciarem situações de leitura de textos de literatura infantil, experimentarem a alegria e o prazer de ouvir histórias e se encantarem com a proposta de serem “ledoras” de histórias para os seus alunos. Muitas vezes, ao terminar o nosso encontro de trabalho as professoras, pediam para ficar com alguns livros meus. Esses livros eram trocados entre elas durante a semana, porque todas queriam lê-los e cobravam da colega a rapidez na leitura. Essa disputa pelos livros deixava-me animada, uma vez que eu estava percebendo o interesse delas pela leitura e que elas estavam socializando alguns textos com os seus alunos.

²² Os poemas: Casamento (Adélia Prado); Eros e Psiquê, Romeu e Julieta, Tristão e Isolda, Sansão e Dalila, Paris e Helena, Orfeu e Euridice. (1996, Col. Teatro de Papel);
Os contos: Uma Esperança e Cem Anos de Perdão (Clarice Lispector);
Trechos dos livros História Sem Fim (Michael Ende); Uma Idéia Toda Azul (Marina Colasanti);
O livro: Pedagogia Profana (Jorge Larossa, 1999) ;
Poemas em CD;
Músicas e tantos outros textos.

Por observar que as professoras já começavam a repetir nas classes as experiências que vivenciavam no grupo de trabalho, propus um projeto para ser desenvolvido junto aos alunos e que foi denominado “Leia Prá Mim”.

O projeto “Leia Prá Mim” consistiu basicamente em reservar 10 ou 15 minutos por dia para que a professora lesse textos de literatura para seus alunos. As professoras levavam para a sala de aula livros do seu acervo pessoal, livros emprestados da pesquisadora e começaram a freqüentar a biblioteca da escola para selecionar livros para a concretização desta finalidade. Os alunos escolhiam livros que gostariam de conhecer, acompanhavam diariamente a história lida pela professora e paralelamente iam fazendo descobertas sobre o autor, outros livros etc. Pude observar que muitos deles passaram a buscar na biblioteca o mesmo livro que a professora estava lendo na classe de modo a fazer a leitura antecipadamente.

Foi desta maneira que o projeto “Leia prá mim” possibilitou tecer o liame entre as teorias implícitas das professoras e as novas teorias que estavam em pauta. Uma vez que ele foi “inventado” a partir de reflexões coletivas sobre o que é leitura, o que é literatura infantil e como formar o gosto pela leitura, permitiu a condição de encontro com a leitura tanto para o professor como para o aluno.

Com este trabalho, professoras e alunos passaram a mergulhar no universo de textos literários descobrindo autores como: Monteiro Lobato, Cecília Meireles, Lewis Carrol, Collodi, Marina Colasanti, Ruth Rocha, Pedro Bandeira, Ziraldo, Elias José, Silvia Orthof, Roseana Murray e tantos outros como Clarice Lispector com seu belo livro “A mulher que matou os peixes”. Foram ainda contemplados os Contos de Fadas dos Irmãos Grimm e de Perrault, bem como as “Histórias da Carochinha”.

Através dessa ação as professoras ampliaram a sua história de leitoras da literatura e permitindo-se experimentarem o prazer de verem os seus alunos com os olhos pregados numa leitura e se interessando cada vez mais

pela busca de livros na biblioteca da escola sem se preocuparem se eram grossos ou finos. A partir desse momento, as nossas reuniões ficaram muito mais dinâmicas. As professoras já tinham novas experiências para contar sobre a sua prática e depositavam mais credibilidade na possibilidade de mudança em função das implicações reais e concretas daquilo que se discutia nos nossos encontros. Suas falas retratam esse processo quando dizem:

“Agora a gente está lendo bastante. Eu leio todos os dias, aqui a gente pega os livros da biblioteca leva para a classe ou para casa. É importante para a gente conhecer os livros, porque a maioria dos livros eu não conhecia. Essa é uma porta que você tem aberto para nós. Eu só tenho três anos de magistério, conheço muito pouco os livros, então eu fico lendo também. Assim, vou conhecendo os livros junto com os meus alunos” (profª 2ª série)

“Eu estive observando que depois que eu trabalhei as fábulas com os meus alunos muita coisa mudou. Lembra aquele dia que você chegou na classe com aquele livro e o aluno queria puxar o livro de você? Fábulas! Ele ficou bem louco com o livro que você trouxe. Ele queria ler. Tanto é assim que procurou todas as fábulas que tinha na biblioteca e leu. Outra coisa que eu trabalhei na classe foi música. Trabalhei uma música que não é da geração deles e os meus alunos estão cantando. Um aluno falou assim: - não preciso nem de folha que eu já sei cantar. Eu vejo eles no recreio cantando a música. Dá para ver que as crianças agora têm assunto. Eles conversam sobre poesia, música.” (profª-3ª série).

“Quando eu comecei a trabalhar os textos também relacionando com a vida deles eu fiquei conhecendo muito a criança. Às vezes, a criança começava a falar e eu ia pensando: Nossa! Eu não sabia que ela era tão esperta. Quando ela começou a falar e dar a opinião dela, fiquei admirada. Não sabia que ela era tão madura assim para a idade dela!” (profª A - 2ª série)

“Aquela coleção que você trouxe sobre “os amores da história”, textos do Shakespeare. Eles viajavam, eu li a coleção inteira. Até hoje as crianças sabem as histórias. Eu li para eles. Sabe, eles viajavam nas histórias. Algumas histórias eles assistiram filmes na televisão e depois vieram comentar comigo. Eu acho isso importante. É conhecimento de História, é uma questão cultural, desenvolvimento da linguagem e da imaginação. A mesma coisa acontece com a música. Trazer essas musiquinhas bobas é subestimar a

criança. A gente precisa trabalhar coisas mais instrutivas, que levem a criança a refletir sobre alguma coisa. É por isso que eu trouxe a música clássica para a sala de aula para eles ouvirem.” (profª Pré)

“Eu adorei os livros que você trouxe para a gente ler. Fiz o círculo do livro na minha classe. O nosso círculo tinha uns quarenta livros. Olha, eles estão lendo bastante. Eu tenho uma ficha de controle dos livros que eles lêem. Eles pegam os livros da biblioteca na segunda-feira e entregam na sexta-feira e na classe eles pegam na sexta-feira e entregam na segunda-feira. Não estou sentindo dificuldades para ensinar os meus alunos a ler. Está sendo assim uma coisa muito natural eu não sei te explicar como é. De repente eu vejo que uma determinada criança está lendo. Sabe, às vezes eu nem acredito?! Eu tenho consciência que o trabalho desse ano está sendo muito diferente. Não é como antigamente que era uma coisa de seguir cada passo, a gente trabalhava a palavra hoje e a criança repetia a mesma palavra amanhã. Ela só sabia ler aquela palavra, todos estavam na mesma palavra. Agora é bem diferente, eu não fico preocupada para que todos saibam as mesmas coisas. A grande maioria dos meus alunos já está lendo, mas têm outros que só reconhece letras e uns que já lêem algumas palavras. O que importa que eu vejo o quanto elas cresceram e o quanto se esforçam para aprender”. (profª 1ª série).

Muitos “nós” que dificultavam a beleza da trama começaram a ser desatados no momento em que as professoras tiveram oportunidades de articular aquilo que se discutia no grupo de formação com a sua experiência profissional. Com isso quero dizer que as discussões que ocorriam no grupo formativo levaram as professoras a analisar a prática que desenvolviam com a leitura na sala de aula.

Dessa forma, instaurou-se um processo reflexivo em que as professoras se debruçavam sobre a própria experiência, refletindo sobre a maneira como ensinavam e mostrando disposição de melhorá-la. Como consequência, responsabilizaram-se pelo próprio desenvolvimento profissional. Nesse processo, romperam com a ação rotineira.

Baseio-me em DEWEY (1959) para diferenciar no ato humano a ação que é rotineira daquela que é reflexiva. O autor, no início do século XX, na obra “Como Pensamos”, já definia ação rotineira como aquela que é orientada por impulso, tradição e autoridade. Argumentava que nas instituições escolares

vai se formando um conjunto de definições e códigos acerca da realidade educacional que se constituem como verdades, sendo absorvidas pelo grupo. Enquanto essas verdades no dia-a-dia, não entrarem em conflito, a realidade é encarada como uma realidade sem problemas. Essa visão leva os professores ao imobilismo, impedindo-os de reconhecer e experimentar posições outras que não aquelas. Assim, perdem de vista, muitas vezes, as metas e os objetivos para os quais trabalham. Concentram seus esforços na procura de meios mais eficazes e eficientes para alcançar objetivos que outros definiram em seu lugar, ficando mais susceptíveis a aceitarem o ponto de vista dominante numa dada situação.

A ação reflexiva, definida por Dewey, é aquela que implica uma consideração ativa, cuidadosa e persistente daquilo em que se acredita ou que se pratica, iluminada pelos motivos que a justificam e pelas conseqüências a que conduz. Portanto, a prática reflexiva do professor exige a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento.

No processo de formação das professoras, a análise reflexiva possibilitou a ponderação de suas crenças e práticas rotineiras à luz daquilo que vivenciavam no grupo e não a adoção de num conjunto de passos ou procedimentos definidos por outros. Elas começaram a arranjar um outro jeito de encarar ou resolver problemas, inventaram uma nova maneira de ser professor, de olhar para a criança, para o conteúdo, para as formas de ensinar e de aprender.

A fala da professora da 2ª série, ao fazer uma retrospectiva do trabalho desenvolvido com a pesquisadora, ilustra bem essa questão. Ela diz:

“Este ano me preocupei muito com a segunda série, tem conteúdos que eu preciso saber para passar para a criança de forma interessante. Fiquei preocupada em trabalhar o conteúdo e não passar por passar. Utilizei de vídeos, pedi que trouxessem alguma coisa que falasse dos temas que estávamos trabalhando. Daí eu lia para eles, colocava o texto no mural, montava um painel, aproveitava tudo o que a criança trazia. No início, a maioria dos textos que eles traziam eu mesma lia para eles porque não

conseguiram compreender a linguagem dos textos. Eram textos de revistas, jornais, enciclopédias. Nesse caso a gente funciona como um tipo de tradutor. Não usei o livro didático, trabalhei com interpretação, leitura oral e silenciosa. No começo do ano eu sempre pedia que cada um lesse um pedacinho, para ver a pontuação. Depois fui ouvindo a leitura deles para explicar que a gente não lê aos soquinhos. Fazia eles entenderem que ler é como falar. Não se fala as frases e as palavras aos soquinhos. Eles liam assim porque não tinham fluência na leitura eles não compreendiam o que estavam lendo. Para eles leitura em voz alta era daquele jeito, já era um vício. Eu acho que o trabalho com você ajudou muito. Você fez a gente ficar mais atenta para as questões de leitura. No começo eu me senti perdida, não sabia do que você estava falando. Hoje acho que cresci bastante porque comecei a ter clareza de que não existe essa coisa de controlar a leitura da criança, de que quanto mais ela ler mais vai desenvolver a leitura e comecei a ficar menos ansiosa com o desempenho das crianças, antes eu sempre cobrava a leitura, daí só fazia leitura oral. Mudei minha prática. Abri na classe um espaço para a leitura estar presente sempre e deixei que as crianças lessem para elas mesmas. Aquilo que você sempre nos dizia: 'leitura não oralizada'. Comecei a compreender que aula de leitura não é aquela zoeira. Você estava trabalhando com a gente aquela questão de que a escrita é uma linguagem para os olhos e não para a boca e eu estava vendo que as minhas crianças se não lessem alto não entendiam, vi que era um vício. Comecei a fazer um exercício com eles de que deveriam ler silenciosamente. As crianças foram avançando no seu desempenho com a leitura. Eu fiquei surpresa e comecei a ficar mais atenta às questões que você trazia no nosso grupo de discussão”.

O depoimento da professora traz indícios do desconforto inicial causado pela possibilidade de romper com a ação rotineira. Ela disse: “No começo eu me senti perdida, não sabia do que você estava falando”. No entanto, ninguém cresce na zona do conforto, qualquer mudança gera instabilidade, incerteza, angústia, mas ao mesmo tempo essa desestruturação emocional possibilita a construção de um novo saber, porque ela exige um novo olhar para o objeto e para o conhecimento.

Assim, a transformação da prática tanto ocorre quando o corpo de conhecimentos veiculados no processo de formação serve de ponto de apoio para uma reflexão do professor sobre os dramas que enfrenta na sua prática cotidiana como quando é desafiado a rever o seu fazer docente.

Os desafios exigiram das professoras pensamento e ação criativas para o enfrentamento de dificuldades. A fala de uma professora ilustra muito bem a importância do desafio quando se refere a uma carta (Anexo III) acompanhada de um livro que enviei para as classes. O motivo que me levou a enviar tal “presente” foi a percepção de que as professoras da Educação Infantil desenvolviam ações dispersas de leitura e não estavam conseguindo articular um projeto de leitura para o seu grupo. A professora do Jardim II relata:

“Para mim foi difícil o trabalho com você no começo. Eu não entendia o que você estava falando, era muito difícil! Com o passar do tempo fui procurando fazer algumas coisas. Eu fiquei apavorada quando você enviou aquela carta com aquele livro dentro. Foi um desafio, mas acho que foi a partir dali que comecei a trabalhar com temas. Depois fizemos na “Feira de Cultura” um projeto sobre o Andersen. Fiquei maravilhada com a produção das crianças e como elas se desenvolveram. Os pais não cabiam em si de ver seus filhos explanando sobre o Andersen e lendo histórias. Estou fechando o ano com chaves de ouro. Estou muito feliz e realizada.”

Pelo depoimento temos indícios de que o desafio proposto à professora desencadeou um processo de reflexão que levou-a a dirigir o seu trabalho de uma forma muito mais consciente. Até então, ela tentava colocar em prática apenas alguns aspectos pontuais daquilo que se discutia: *“...fui procurando fazer algumas coisas”*. Nesse momento a professora ainda não conseguia sustentar a sua prática como uma construção pessoal. Apenas ensaiava algumas inovações, porém parecendo querer que o modelo pedagógico até ali consolidado não se alterasse por demais e provavelmente pressupondo que o trabalho no grupo de discussão pudesse ser “vestido”, de modo justo e linear para a sua sala de aula.

Este tipo de aprisionamento da prática da professora pode ser explicado pelo fato de que o seu fazer docente não era o resultado de uma atividade intelectual que integrasse pensamento e a ação, mas uma atividade mecânica, rotineira, desligada da necessária compreensão conceitual daquilo que se discutia no grupo formativo. Isso ficou bem claro na sua fala: *“Eu não*

entendia o que você estava falando, era muito difícil!” Ou ainda, a dificuldade podia estar no fato de que ela não entendia as razões do que fazia e para que fazia, pois não é possível estar seguro daquilo que se faz se não se tem pelo menos algumas idéias em torno do que se faz e para que faz. (FREIRE,1993).

Com isso aceito a posição de que o trabalho docente não é apenas uma atividade puramente instrumental ou técnica, mas uma atividade intelectual que integra o pensamento e a prática. É o mesmo que dizer que a reflexão é uma das dimensões do trabalho pedagógico, ainda que ele seja rotineiro e saturado de senso comum.

Qualquer mudança na prática docente exige que o professor tome para si a responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensina, como deve ensinar e quais são os objetivos mais amplos pelos quais está lutando. Sem compreender essas questões ele estará preso a modelos de referência, o que impede, muitas vezes, o professor de experimentar ou até mesmo formalizar uma nova prática ou uma prática singular.

O depoimento da professora nos mostrou que quando foi desafiada a tomar para si a responsabilidade ativa pela organização de uma proposta (singular) de trabalho com e para os seus alunos, os conhecimentos discutidos no grupo funcionaram como conceitos organizadores que ajudaram-na a discernir e planejar ações que dessem conta do desafio. Nesse novo momento, a professora experimentou um acontecimento de resignificação da sua prática em que o processo de compreensão estava ligado com a elaboração e a utilização de um conteúdo discutido anteriormente. É ilustrativa a sua fala: *“Eu fiquei apavorada quando você enviou aquela carta com aquele livro dentro. Foi um desafio, mas acho que foi a partir dali que comecei a trabalhar com temas”*. Isso permitiu que aos poucos a professora traçasse o seu caminho sendo artífice do seu fazer docente e como decorrência a sua prática foi contaminando de alegria e prazer, ao mesmo tempo em que revelava a sua capacidade de afirmação como sujeito do seu pensar e do seu fazer.

Outras falas de professoras retratam como o processo de reflexão que foi instaurado no grupo operativo permitiu manter uma relação cada vez mais consciente com as práticas de leitura desenvolvidas em suas classes.

“Eu sempre falo para as meninas aqui que eu gosto muito do trabalho que você faz com a gente , você contribui demais faz a gente crescer como pessoa e como profissional. Antes eu lia histórias para as crianças fazia uma atividade e a coisa morria ali. No outro encontro era outra história, outra atividade e as coisas iam caminhando dessa forma. À partir desse trabalho com você eu comecei a explorar mais as coisas com os alunos. Aquela questão de ir buscar outros textos para compreender melhor o que estávamos lendo. Por exemplo, teve um momento em que, os textos deles ficam mais ricos. Eles fazem levantamento na biblioteca dos livros que estão chegando e que gostariam de ler. Hoje eles já sabem de que autor gostam mais, isso já tem um caráter de seleção, isso é caminhada deles. Eles geralmente falam do, já leram todos os livros desse autor que estão na biblioteca. Então, para eles Pedro Bandeira é bom. Quando eu leio um livro eu teço comentários do livro com a intenção deles procurarem o livro para ler. Quando um aluno está lendo um livro gosto de saber a opinião dele sobre o livro, chego perto e converso sobre o que está achando, outras vezes esse comentário é feito no grande grupo, isso é para eles irem socializando a leitura”. (profª da Oficina)

“Eu achei bem válido o trabalho pela troca de experiência. Nas reuniões de discussão a gente troca idéias com as outras professoras, trocávamos experiências” (profª B - 2ª série)

“Eu achei que melhorou o meu trabalho. Eu parti para uma nova forma de trabalhar. Mesmo para o trabalho na biblioteca desenvolvemos um projeto de leitura para ser desenvolvido lá. O primeiro foi sobre as fábulas. Depois desse projeto vi que eles trabalhavam mais seriamente na biblioteca. Um outro ponto é que eu não dava muita importância à leitura silenciosa, sempre fazia leitura oral porque eu pensava que se pedisse para as crianças lerem sem cobranças elas não leriam. Mas a forma como eu comecei a introduzir os textos para eles lerem motivava os alunos a lerem. Um outro ponto: antes eles pegavam livros com mais ilustração e menos textos e hoje eles já abandonaram esse critério para a escolha do livro para ler. Eu também pensava que as crianças tinham sempre que ler livros literários na biblioteca e me incomodava bastante quando a criança chegava lá e pegava revistas, jornais, gibis ou enciclopédias, aquilo para mim não servia como leitura. Eu achava que quando eles estavam na biblioteca eles não liam, porque ler para mim era pegar um livro de literatura e ficar sentados quietinhos. Eu sofria

quando via as crianças alegres virando as páginas das enciclopédias, vendo as fotos e gravuras, bobagem não é?! (ri) Pois leitura de imagem também não é leitura? (ri) Antes dos livros que líamos fazíamos mais resumos do que comentários. Isso mudou bastante hoje. (profª 4ª série).

As imagens traçadas pelas falas das professoras parecem carregadas nas tintas quando destacam a função mediadora que a pesquisadora, no papel de formador de professores, desempenhou no processo de transformação da prática docente.

Além disso, é possível perceber na própria linguagem utilizada nos depoimentos os indícios de novas ferramentas conceituais: *“explorar a estrutura da história, personagens, espaço...”, “socializar a leitura”, “leitura de imagem”*. Mostram que junto disso está **uma nova prática**: *“trabalhei o tema bruxa em seis diferentes histórias”; “quando um aluno está lendo um livro gosto de saber a opinião dele sobre o livro, chego perto e converso sobre o que está achando”; e uma nova atitude perante a leitura: “eu pensava que se pedisse para as crianças lerem sem cobranças elas não leriam”; “como ligar essa história com outras que já lemos?”*

As crianças também mudaram: *“antes eles pegavam livros com mais ilustração e menos textos e hoje eles já abandonaram esse critério”; “já leram todos os livros desse autor que estão na biblioteca”*.

Suas falas sinalizam que a formação do sujeito se realiza sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos e que nesse processo não há espaço para a transmissão de um saber constituído de uns para os outros, mas o que existe é um confronto de saberes a serem compartilhados de um lugar conhecido para ambos (professor e formador).

Esse enfoque rompe com situações em que uma pessoa ensina direta ou explicitamente numa determinada situação algo a outra pessoa ou mesmo quando se usa apenas um corpo de conhecimentos teóricos, desvinculados do saber cotidiano, como conteúdo formativo. Exige, também, daqueles que se propõem formadores, a sensibilidade e a coerência em

instaurar um processo que permita desencadear, na atividade e na consciência dos sujeitos envolvidos, novas necessidades, novas buscas e novas capacidades.

No trabalho desenvolvido com as professoras foi considerado que, por detrás de cada uma, estavam as crenças que davam os matizes, que até certo ponto, constituíam a maneira dela compreender e trabalhar a leitura. No entanto, essa consideração não descartou a possibilidade de pensar a professora na sua singularidade (como indivíduo socialmente constituído) e na sua totalidade (como sujeito histórico) e enxergar a prática docente na sua especificidade. Tal postura exigiu levar em conta que as professoras não podiam se desfazer de suas histórias e de suas práticas e que, portanto, estas deveriam ser o ponto de partida para o projeto de formação.

Apoio-me em DUARTE (1993) para enfatizar que:

“o indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza na relação entre objetivação e apropriação. Essa relação efetiva-se sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre eles e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é, portanto, sempre, um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há uma relação consciente (tanto de parte de quem se educa, quanto de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social.” (p.47-48).

É importante acrescentar que esse processo faculta o novo, uma vez que por meio dele cada pessoa constrói a própria diferença em relação às demais. Nessa caminhada, o sujeito vai aos poucos construindo a sua história.

Este trabalho teve as práticas de leitura desenvolvidas na escola como eixo da formação das professoras. O processo formativo instaurado permitiu que elas construíssem um novo conhecimento sobre leitura. Tal conhecimento sustentou a constituição de novos modos de as professoras pensarem e de tratarem a leitura na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

**“É preciso ser leve como pássaro
e não como pluma”.**

(Paul Valéry)

Sinto-me leve ao finalizar este trabalho, mas uma leveza associada à determinação e não ao que é vago ou aleatório porque ele mostra o caminho traçado por alguém que, mesmo no enfrentamento de muitos obstáculos, buscou com força e perseverança levar alguém a encontrar a sua própria maneira de enxergar e trabalhar a leitura na escola. Isso só foi possível porque um processo formativo foi instaurado: tanto para a pesquisadora, quanto para as professoras, pois ninguém sai ileso de uma caminhada como esta.

Essa experiência formativa foi um processo rico e vivo não só porque se configurou em um espaço de confrontação empírica dos esquemas

teóricos e das crenças implícitas com as quais as professoras se defrontavam na realidade cotidiana ou porque expondo e analisando as suas teorias implícitas, para si e para o grupo, as professoras tiveram mais chances de rever a sua prática, mas, principalmente, porque essa experiência humana mediada permitiu o desenho de outros perfis para as professoras, para a pesquisadora e para as práticas de leitura na escola.

Muitos autores²³ em seus estudos indicam a necessidade de se criar na escola esses espaços de formação como alternativa de evitar a fossilização do conhecimento prático do professor que acaba aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos similares e mais divergentes. Pois, sem a oportunidade de estar refletindo sobre as atividades cotidianas da classe e da escola, dificilmente os professores têm condições de rever a rota da sua prática docente.

Essa forma de compreender a formação de professores baseia-se num ponto de vista do saber, da teoria e da prática muito diferente do que tem dominado a formação de docentes, uma vez que encara o professor como prático reflexivo.

Abraçando essa abordagem, o trabalho de formação desencadeado permitiu que as professoras vivenciassem situações que lhes possibilitaram operar epistemologicamente. Explico: o salto qualitativo de suas práticas foi ocorrendo na medida em que elas passaram a não ter, em relação à leitura, uma postura desarmada e espontânea. Isso pode ser observado quando elas deixaram de repetir de forma mecânica, na sala de aula, o que se discutia nas reuniões.

A partir daí, o fazer docente das professoras passou a ser mais consciente e deliberado pois começaram a operar criticamente sobre as práticas que desenvolviam no contexto da sala de aula. Essa reflexão engajada possibilitou melhor entendimento das práticas de leitura que ali se realizavam e

²³ GIROUX (1997); CAR & KEMMIS (1988); SCHÖN (1995); ZEICHNER (1993); FREIRE (1980, 1992, 1999).

as professoras começaram a articular tais práticas com as concepções teóricas que eram discutidas nas reuniões.

O processo reflexivo instaurado possibilitou às professoras refletirem sobre suas ações e sobre suas práticas ampliando, dessa forma, a compreensão da leitura, uma vez que desencadeou a ocorrência de análises, críticas, reestruturações e incorporação de novos conhecimentos que concorreram para respaldar o significado e a escolha de ações posteriores.

É nesse sentido que ZEICHNER (1993) reitera que é expondo e analisando suas teorias implícitas, para si e para o grupo, que os professores têm mais chances de se aperceberem das suas dificuldades. Discutindo publicamente, no seio do grupo de professores, têm mais possibilidades de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão. Dessa forma, entendo que ninguém é transparente para si próprio e que discutir publicamente a sua prática no seio do grupo é sempre pô-la em palavras e, mais, reinterpretá-la, teorizá-la.

No entanto, isso não significa que esse processo de reflexão deva ficar restrito apenas a prática do professor, mas, ao contrário, os professores devem, também, ter em atenção as investigações feitas por terceiros, tornando-se consumidores críticos destas investigações como pessoas capazes de participarem de sua criação.

Assumi, neste trabalho, o posicionamento de que no processo de formação dos professores é preciso considerar suas teorias implícitas, mas estas devem estar articuladas com o acesso à produção acadêmica e com a experiência cultural, pois o professor precisa ser um consumidor crítico dos conhecimentos gerados na pesquisa e da produção no campo da cultura.

Penso que um ponto importante a considerar quando se trabalha com os conceitos de “professor reflexivo” e “prática reflexiva”, é que tais conceitos não estão atrelados a aceitar acriticamente tudo o que o professor diz ou faz, só porque foi produzido pelo professor. É fundamental debruçar-se

sobre a natureza e qualidade das reflexões e sobre o saber que produzem.

ZEICHNER (op.cit.) ratifica este ponto de vista dizendo:

na minha opinião, há o perigo de uma pessoa se agarrar ao conceito de ensino reflexivo e de ir longe demais; isto é, tratar a reflexão como um fim em si, sem ter nada a ver com objetivos mais amplos. Houve quem afirmasse explícita e implicitamente que o ensino é necessariamente melhor quando os professores são mais reflexivos, deliberados e intencionais nas suas ações e que o saber gerado pela reflexão merece necessariamente o nosso apoio, independentemente da sua natureza ou qualidade. Esta opinião ignora o fato de a reflexão poder, em certos casos, solidificar e justificar práticas de ensino prejudiciais para os alunos e minar ligações importantes entre a escola e a comunidade. (p.25).

A perspectiva de ZEICHNER sobre a formação do professor como prático reflexivo traz três pontos que merecem ser considerados: o primeiro trata da questão de que a atenção do professor esteja tanto virada para dentro, isto é, para a sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa essa prática.

A segunda tem um caráter fundamentalmente político, uma vez que busca incluir nas discussões consequências sociais e políticas do trabalho docente, o que exige propor situações de desenvolvimento do professor numa linha emancipatória em que ele possa romper com posições subservientes, conformistas, descomprometidas, e tenha condições de se posicionar em relação a questões que envolvem situações de desigualdade e injustiça dentro da sala de aula e da escola, não aceitando acriticamente determinações que vêm de fora.

E, por último, a reflexão tem que ser concebida enquanto prática social. Nesse sentido, há a necessidade de se criar situações nas quais os professores apoiam e sustentam o crescimento uns dos outros. Isto quer dizer que não basta atribuir-se poderes individualmente aos professores, que precisam ver a sua situação ligada à de seus colegas e da escola, uma vez que a prática docente depende de decisões individuais, mas rege-se por normas

coletivas adotadas por outros professores e por determinações burocráticas da organização escolar, o que compromete a autonomia dos professores.

Este não é um trabalho que termina mas uma caminhada que recomeça com outro jeito de olhar, talvez com outros protagonistas e com a certeza de que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.” (FREIRE, 1992, p.55).

Em educação há sempre esse recomeçar...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDT, Hannah. ***A condição humana***. 6^a. ed. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1993. 348p. (Original: *The human condition*).
- ARIÈS, Philippe. ***História social da criança e da família***. Tradução: Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S./A, 1981, 279p. (L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Regime).
- BARBIER, René. ***A pesquisa-ação na instituição educativa***. Tradução: Estela dos Santos Abreu com a colaboração de Maria Wanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. 280p. (Original: *La recherche-action dans l'institution éducative*).
- BARTH, Britt-Mari. ***O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão***. Tradução: Silvie Cnape. Lisboa: Instituto Piaget, 1993. 255p. (Original: *Le savoir em construction*).
- BEAUME, Edmond. ***La lecture: prealables a sa Pedagogie: manuel à l'usage des éducateurs, enseignants et formateurs***. Paris, France: Association Française pour la Lecture (AFL), 1985, 249p.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. ***Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos***. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997. 335p. (Original: *Qualitative Reaearch for Education*).
- BOURDIEU, Pierre. ***L' école conservatrice: L' inégalité sociale devant l' école et devant la culture***. ***Revue Française de Sociologie***, n^o. 3, 1996, p.325-347.

_____. **Escritos de educação.** Orgs.: NOGUEIRA, M. A. & CATANI A. 2ª.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 251p.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 3ª. ed. Tradução: Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. 238p. (Original: *La reproduction*).

CARR, Wilfred. e KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.** Tradução: J. A. BravoBarcelona: Ediciones Martínez Roca S/A, 1988, 245p. (Original: *Becoming Critical*)

CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger. (Orgs.) **História da leitura no mundo ocidental.** Tradução: Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antônio de Macedo Soares) v.1. São Paulo: Ática, 1998. 232p. (Original: *Histoire de la lecture dans le monde occidental*).

_____. **História da leitura no mundo ocidental.** Tradução: Cláudia Cavalcanti, Fulvia M.L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antônio de Macedo Soares) v.2. São Paulo: Ática, 1999. 248p. (Original: *Histoire de la lecture dans le monde occidental*).

CERTEAU, Michel de. (1994). **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Nova edição, estabelecida e apresentada por Luce Giard. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994, 351p. (Original: *L' invention du quotidien – 1. arts de faire*).

CERTEAU, Michel de, GIARD, Luce e MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar.** Tradução: Ephraim Ferreira Alves e Lúcia Endlick Orth. Petrópolis: Vozes, 1996, 372p. (Original: *L' invention du quotidien*).

CHARLOT, Bernard (1986). **A mistificação pedagógica - realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** Tradução: Ruth Rissin Josef. 2ª ed., Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986, 314p. (Original: *La mystification Pédagogique*).

_____. **A relação com o saber: elementos para uma teoria.** Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: ArtMed, 2000, 93p.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler: vencendo o fracasso.** Tradução: Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 1994, 143p. (Original: *Apprendre à lire: échec à l'échec*)

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa, Portugal: Difel. 1990. 239p.

_____. (org.) **Práticas da leitura**. Tradução: Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, 268p.

CHARTIER, Anne-Marie e Hébrard, Jean. **Discurso sobre a leitura – 1880-1980**. Tradução Osvaldo Biato e Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1995. 590p. (Original: *Discours sur la lecture – 1880-1980*)

COLLA, Anamaria Lopes. A constituição da subjetividade docente: um jogo de luzes e sombras. In: RAYS, Oswaldo Alonso (org.) **Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas**. Porto Alegre: Sulina, 1999, p. 118 -147.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina. 1995. 280p.

DEL RINCÓN, D. **Técnicas de investigación en Ciencias Sociales**. Madrid: Dykinson, 1995.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 3^a ed., Tradução: Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959, 292p.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993. 227p.

ECO, Umberto. **Lector in fábula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos**. Tradução: Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva S/A, 1979, 219p. (Original: *Lector in fábula: la cooperazione interpretativa nei testi narrativi*)

ELIAS, Norbert. **Envolvimento e distanciamento: estudos sobre sociologia do conhecimento**. Tradução: Maria Luísa Cabaços Mélico. Lisboa, Portugal: Nova Enciclopédia. 1997. 232p. (Original: *Engagement und Distanzierung*)

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. et al. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente – professor/a – pesquisador/a**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1998, p. 137-152.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 272p.

FORQUIN, Jean Claude **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 208p.

FREIRE, Paulo. (1979). **Pedagogia do oprimido**. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, 218p. (Coleção O mundo hoje, vol 21.)

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução: Kátia de Melo e Silva. 3ª. ed. São Paulo: Moraes, 1980, 102p.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 17ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983, 150p.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992. 245p.

_____. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1993, 127p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 165p. (Coleção leitura)

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo/leitura de palavra**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1990, 167p. (Original: *Literacy – reading the Word and the world*)

FREIRE, Paulo. e SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução: Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, 224p.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994 a, 157p. (Original: *Question de lecture*)

_____. **La manière d'être lecteur**. Paris, França: Nathan. 1994 b

_____. **A criança, o professor e a leitura**. Tradução: Marleine Cohen e Marcos Mendes Rosda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 174p. (Original: *L'Enfant, l'élève maître et la lecture*)

- GERALDI, José Wanderley. **Linguagem e ensino – exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP : Mercado de Letras – ALB, 1996. 148p.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, 281p.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 270p. (Original: *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*).
- _____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: ArtMed. 1999. 298p.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4^a. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992. 121p. (Original: *Altag und Geschichte. Zur sozialistischen Gesellschaftslehre.*)
- HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários bibliográficos. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2^a. ed., Porto, Portugal: Porto Editora, 1992
- HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 317p. (Original: *The new cultural history*).
- JOLIBERT, Josette (Coord.) **Formando crianças leitoras**. Tradução: Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 219p.
- JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: JOVCHELOVITCH, S. & GUARESCHI, P. (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Tradução: Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 262p.
- KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993. 213p. (Série educação em ação).

_____. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (org). **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas: Papirus, 1994, p. 101- 126.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução: Alfredo Veiga Neto, 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, 207p.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. Tradução: Alcides João de Barros. São Paulo: Ática, 1991. (Original: *La vie quotidienne dans le monde moderne*)

LOBROT, Michel **Para que serve a escola?** Tradução: Catarina Gândara e Rui Pacheco. Lisboa, Portugal: Terramar, 1992, 170p. (Original: *À quoi sert l'école?*).

MACLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico**. Tradução: Leônidas Gontijo de Camargo e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967. 390p.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação - da antigüidade aos nossos dias**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1992. 382p. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação)

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução: Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, 405p. (Original: *A history of reading*).

MARROU, Henry Irénée **História da educação na antigüidade**. Tradução: Mário Leônidas Casanova. São Paulo: EPU, 1975, 639p.

MATTINGLY, P. H. Workplace autonomy and the reforming of education. In: POPKEWITZ, T. S. **Critical studies in the teacher education**. London, England: The Falmer Press, 1987, p.36-56.

MATTOS, Junot Cornélio. O Professor Reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta. et al. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor/a – pesquisador/a** Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1998, p.277-306.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à Pedagogia Crítica nos fundamentos da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997 353p.

MORAIS, José. **A arte de ler**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp. 1996. 327p. (Original: *L'art de lire*)

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 2^a.ed. Tradução: Dulce Matos. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget. 1990, 177P. (Original: *Introduction à la pensée complexe*)

_____. *O método IV – as idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização*. Tradução: Emilio Campos Lima. Lisboa, Portugal: Publicações Europa-América, LDA, 1991, 233p. (Original: *La Méthode 4. Les Idées – Leur Habitat, Leur Vir, Leurs Moeurs, Leurs Organization*)

_____. *O método 3: o conhecimento do conhecimento/1*. 2^a. ed. Tradução: Maria Gabriela de Bragança. Lisboa, Portugal: Publicações Europa-América, LDA, 1996, 230p. (Original: *La Méthode 3. La connaissance de la connaissance/1*)

_____. *Ciência com consciência*. 2^a. ed. revista e modificada pelo autor. Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1998, 344p. (Original: *Science avec Conscience*)

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez/ UNESCO. 2000. 118p. (Original: *Les sept savoir nécessaires à l'éducation du futur*)

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar. 1978, 291p. (Original: *La psychanalyse – Son image et son public*)

NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992. 158p.

NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. 2^a. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. 191p.

PACHECO, José Augusto. *O pensamento e a acção do professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. 222p. (Colecção escola e saberes)

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. 4^a. ed. Tradução: Leny Werneck. Rio de Janeiro: Editora Rocco Ltda, 1998. 167p.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. et al. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor/a – pesquisador/a**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, p. 153 - 181.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote. 1995. p. 93 - 158.

PÉREZ GÓMEZ, A. & SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 4ª ed., 1998, 396p.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. 238p. (Coleção Ciências da Educação)

_____. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: ArtMed, 1999, 183p.

_____. **Novas competências para ensinar: convite à viagem**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: ArtMed. 2000. 192p. (Original: *Dix nouvelles compétences enseigner*)

PETITAT, André. **Produção da escola/ produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Tradução: Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, 268p. (Original: *Production de l'école – Production de la société*)

POLITZER, Georges. **Os fundamentos da Psicologia**. Tradução: Ana Maria Marques de Almeida. Lisboa, Portugal: Prelo, 1977, 395p.

REBOUL, Oliver **Le langage de l'educations**. Paris, France: Presses Universitaires de France, 1984.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996, 189p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: PÉREZ GÓMEZ, A & SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa - 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 197- 231. (Original: *Compreender y transformar la enseñanza*).

_____. (1999). **Poderes instáveis em educação**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1999, 287p. (Original: *Poderes inestables em educación*)

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.77-158.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2000, 256p (Original: *Educating the reflective practioner: toward a new desing for teaching and learning in the professions*).

SCHNITMAN, Dora Fried. (org.) **Novos paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, 294p. (*Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*).

SERRANO, Maria da Glória. **Investigación-accion: aplicaciones el campo social y educativo**. Madrid, Espanha: Dykinson, 1990, 284p.

_____. **Investigación cualitativa: retos e interrogantes**. Madrid, Espanha, La Muralha, S.A, 1994, 230p.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. 140p. (Texto e linguagem)

_____. **Leitura na escola e na biblioteca**. 2ª. ed. Campinas, SP: Papirus. 1996. 115p.

_____. **Críticidade e leitura: ensaios**. Campinas: ALB/ Mercado das Letras, 1998. 111p.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. **Mudar o ensino de língua portuguesa: uma promessa que não venceu e nem se cumpriu mas que merece ser interpretada**. Campinas, 1994, 350p. Tese de Doutorado. Área de Concentração: Metodologia do Ensino. Faculdade de Educação. UNICAMP.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3ª ed. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Art.Med, 1999, 168p.

SPINK, Jane Mary (Org.) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1993. 311p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 5^a. ed. São Paulo: Cortez/ Editores Associados, 1992. 108p. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação)

_____. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

VERSPIREN, Marie-Renée. **Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation**. Paris, France: L' Harmattan, 1990, 396p.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987, 135p.

_____. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1988, 168p.

ZABALZA Miguel Ángel. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994, 206p.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa, Portugal: Educa, 1993, 131p.

_____. Novos Caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995, p. 115-138.

ANEXOS

ANEXO I - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

DADOS PESSOAIS:

NOME: _____

Data de nascimento: dia/mês/ano _____

Estado Civil: _____

DADOS ACADÊMICOS:

Formação de 2º Grau: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

Formação de 3º Grau: Curso _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

Obs: _____

Pós-Graduação: _____

QUADRO I - Dados sobre os sujeitos

Nome	Turma	Função	Idade	Estado civil	Formação	Experiência
Sandra M.	Maternal	Co-regente	29	casada	Mag. 2º grau	3 anos
Loraine	Maternal	Regente	28	casada	Matemática	11 anos
Vera Lúcia	Jardim I	Regente	26	solteira	Pedagogia	7 anos
Andrea	Jardim I	Co-regente	27	solteira	Pedagogia	9 anos
Elisabete	Jardim II	Regente	48	casada	Serv. Social	6 anos
Christiane	Jardim II	Co-regente	26	casada	Pedagogia. (em curso)	4 anos
Liana	Jardim II	Regente	27	solteira	Pedagogia	8 anos
Sirlene	Jardim II	Co-regente	25	separada	Pedagogia (em curso)	8 anos
Jacqueline	Pré	Regente	24	solteira	Letras (em curso)	4 anos
Jeanine	Pré	Co-regente	27	casada	Mag. 2º grau	4 anos
Marlene	Pré	Regente	36	divorciada	Mag. 2º grau	12 anos
Denise	Pré	Co-regente	25	casada	Pedagogia	6 anos
Maria Rosana	1ª série	Regente	32	solteira	Letras	10 anos
Selma	2ª série	Regente	33	solteira	História	10 anos
Maria Marlene	2ª série	Co-regente	23	solteira	Administração (em curso)	4 anos
Janaína	2ª série	Regente	23	solteira	Magistério	4 anos
Glaucia	3ª série	Co-regente	25	solteira	Ciências Contábeis	4 anos
Neide	4ª série	Regente	28	solteira	Geografia	9 anos
Rosemeire	4ª série	Co-regente	27	divorciada	Ed. Física	5 anos
Adriane	4ª série	Regente	33	divorciada	Direito	15 anos
Maria Cândida	4ª série	Co-regente	27	divorciada	Pedagogia (em curso)	1 ano
Vera Lúcia	Oficina Literatura	1ª a 4ª série	28	casada	Letras	8 anos

ANEXO II – PROPOSTA DE LÍNGUA PORTUGUESA²⁴

Considerações sobre a forma de ensinar a ler e escrever

Profª Ms. Esméria de Lourdes

Saveli²⁵

Pensar o ensino de Língua Portuguesa exige a busca de pressupostos teóricos que além de explicar as relações entre o ensinar e o aprender, possa também elucidar que o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação do sujeito na vida social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.

A melhoria da qualidade da educação no País passa pela melhoria da qualidade do trabalho docente com a Língua Portuguesa, pois existe uma relação muito forte entre fracasso escolar e domínio da leitura e da escrita. A questão sobre a relação do ensino da língua portuguesa e a produção do

²⁴ Proposta elaborada tendo como bibliografia básica os seguintes textos:

- a) BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). **Parâmetros curriculares Nacionais: língua portuguesa/Ensino de primeira à quarta série**. Brasília.
- b) PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. (1990). **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED.
- c) SVELI, Esméria de Lourdes. (1996). **O trabalho com a Língua Portuguesa em 3ª/4ª e 5ª séries: Um processo de mediação e (trans)formação**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP/FE.

fracasso escolar tem sido ponto de discussão de inúmeros trabalhos científicos, desde a década de 80.

No ensino fundamental essa discussão tem como eixo a questão da **leitura** e da **escrita**.

A produção científica na área tem avançado no sentido de que não é mais possível optar por um ensino da Língua voltado à teoria gramatical ou ao reconhecimento de algumas formas da língua padrão, mas ao domínio efetivo do **falar**, **ler** e **escrever**. Isso implica um grande esforço de revisão das práticas tradicionais de ensino da Língua Portuguesa.

Desde a década de 80, começaram a circular, entre educadores, livros e artigos que discutiam a mudança na forma de compreender aspectos importantes do processo de ensino da leitura e da escrita.

Ao redimensionar o trabalho com a Língua na escola, não se pode ignorar que esse trabalho assume feições particulares dependendo da resposta que se dá às questões: **para quê** e **por quê** ensinamos o que ensinamos? **Para quê** e **por quê** os alunos aprendem o que aprendem?

Respostas a essas questões remetem a reflexões sobre a relação entre linguagem e conhecimento, envolvendo tanto uma concepção de linguagem quanto uma concepção de educação.

Decorrem daí a relação dos conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a esses conteúdos, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento professor/aluno.

²⁵ Professora do Departamento de Educação- UEPG – Pr. Doutorando em Educação – UNICAMP/FE

Tudo isso representam atividades concretas da sala de aula que, de certa forma, deixam transparecer o caminho que optamos.

Nessa proposta de trabalho com a Língua Portuguesa assumimos a posição teórica em que a língua não é vista apenas como um trabalho escolar, mas como um trabalho histórico e social, o que implica partir do pressuposto que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais, e que os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles. Essa postura teórica exige a organização do trabalho docente de forma que o aluno possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações lingüísticamente significativas.

Disso decorre que os conteúdos de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, devem ser selecionados em função do desenvolvimento de quatro habilidades lingüísticas básicas: **falar, escutar, ler e escrever**. Para desenvolver essa competência lingüística nos alunos a unidade básica de ensino só pode ser o **texto**. Pode-se afirmar que **texto** é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja a sua extensão. Isso não significa que se deixem de focar palavras ou frases nas situações didáticas específicas.

Essa posição teórica exige que o trabalho docente se organize em torno de três eixos:

Leitura de textos

Produção de textos

Reflexão sobre a língua

No tratamento didático é fundamental que o professor ou professora:

- a) Considere os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar;
- b) Considere o nível de complexidade dos diferentes conteúdos como definidor do grau de autonomia possível dos alunos , na realização das atividades;
- c) Considere o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em função das possibilidades de compreensão dos alunos nos diferentes momentos do seu processo de aprendizagem.(cf. PCN: 1997,p. 45).

Considerações sobre o tratamento didático dos conteúdos

1 - Língua Oral: Usos e formas

Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua.

Assim, o trabalho com a língua oral deve acontecer no interior de atividades significativas como: seminários, debates, dramatizações, relatos de experiências pessoais, comentários de filmes, textos lidos , eventos; brincadeiras, simulação de programas de rádio e televisão e outros tantos usos públicos da língua oral.

A produção oral pode acontecer nas mais diversas circunstâncias, dentro dos mais diversos projetos. O importante é ter claro que, além das atividades de produção oral, o professor ou professora precisa organizar situações contextualizadas de escuta, em que o ouvir atentamente, ficar quieto, esperar a vez de falar e respeitar a fala do outro tenham função e sentido, e não sejam apenas solicitações ou exigências do professor ou professora.

2 - Língua Escrita: Usos e formas

A leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários do ensino fundamental. Apesar de apresentados de forma segmentada (em dois blocos), é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas. São práticas que possibilitam ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros textuais, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita.

2.1. Prática de leitura

O trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes que realizam um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento prévio sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a língua. Portanto, não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando letra por letra palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. A leitura sempre envolve a compreensão do texto escrito.

Para tornar os alunos bons leitores, é imprescindível a formação do gosto e do compromisso com a leitura, o que implica dizer que é muito mais do que desenvolver a capacidade de ler, para que isso aconteça é imprescindível determinadas condições:

- dispor de uma boa biblioteca na escola;
- dispor de um acervo na classe com livros e outros materiais de leitura;
- organizar momentos de leitura livre em que o professor/professora também leia;
- planejar atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais;
- possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras;
- possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola;
- quando houver oportunidade de sugerir títulos para serem adquiridos pelos alunos, optar sempre pela variedade;
- construir uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar;
- desenvolver projetos didáticos que tenha a leitura como eixo.

O trabalho com a leitura precisa ser diário e há inúmeras possibilidades para isso, pois a leitura pode ser realizada:

- de forma silenciosa, individualmente;
- em voz alta (individualmente ou em grupo) quando fizer sentido dentro da atividade; e
- pela escuta de alguém que lê.

A leitura é um processo interno, mas deve ser ensinado e aprendido. O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e possa ir construindo uma idéia sobre o seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar os alunos a ler e a compreender.

2.2. Prática de produção de textos

O trabalho com a produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes.

Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina; é alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões. Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. (cf. PCN:1997,p.66).

Para tornar os alunos bons produtores de textos é fundamental implementar na sala de aula, ou mesmo na escola, uma prática continuada de produção de textos que atenda às seguintes condições:

- oferecer textos escritos impressos de boa qualidade;
- solicitar aos alunos que produzam textos muito antes de saberem grafá-los;
- propor situações de produção de textos, em pequenos grupos, nos quais os alunos compartilhem as atividades, embora realizando diferentes tarefas: produzir propriamente, grafar e revisar;
- conversar com os alunos explicitando as dificuldades do processo de produção, pois é fundamental que eles saibam que escrever, ainda que seja gratificante para muitos, não é fácil para ninguém;
- propor projetos que ofereçam reais condições de produção de textos escritos.

É fundamental que professor/professora e alunos partilhem a crença de que se aprende a escrever, escrevendo. Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe.

3. Análise e Reflexão sobre a Língua

O trabalho de análise e reflexão sobre a língua tem como finalidade o desenvolvimento da competência dos alunos enquanto falantes, ouvintes, leitores e escritores. Essa competência se constrói no uso e através da reflexão sobre a língua em uso.

A expressão “análise lingüística” refere-se precisamente a um conjunto de atividades que toma a língua como objeto de reflexão e estudo. Essas atividades apoiam-se em dois fatores:

- a) a capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem; e
- b) a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem.

O objetivo principal dessa atividade é melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita quanto oral.

O trabalho didático de análise lingüística se organiza tendo como ponto de partida a exploração ativa e a observação de regularidades e irregularidades no funcionamento da linguagem.

No processo de ensino as atividades de análise lingüística, devem anteceder as práticas de reflexão metalingüística, para que essas possam ter algum significado para os alunos.

Organização do conteúdo

O conteúdo da área de Língua Portuguesa está organizado por níveis respeitando a proposta pedagógica da Escola e indicações previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais que adotaram como princípio norteador a flexibilização da seriação por considerá-la uma prática que contribui efetivamente para a superação dos problemas do desenvolvimento escolar. O documento é enfático quando afirma: “Os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam a proposta de estruturação por ciclos, pelo reconhecimento de que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem.” (1997:59, V.1).

Portanto, a organização dos conteúdos por níveis possibilita definir objetivos e práticas educativas que permitam aos alunos avançar continuamente evitando freqüentes rupturas e a excessiva fragmentação dos conteúdos.

Conteúdos de Língua Portuguesa para o nível III (1ª e 2ª séries)

Os conteúdos são decorrentes dos **objetivos** que se tem para o nível.. São esses objetivos que vão, também, nortear os critérios de avaliação. Assim, as práticas educativas no Nível III devem ser organizadas de modo que os aluno seja capaz de:

- compreender o sentido e atribuir significados às mensagens orais ou escritas ;

- ler textos dos gêneros previstos para o nível, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação;
- utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados;
- participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar;
- produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa;
- escrever textos dos gêneros previstos para o nível, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica;
- considerar a necessidade das várias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las mesmo que seja com a ajuda da professora.

1- Linguagem oral : usos e formas

- Participação em situações de intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas.

- Manifestação de experiências, sentimentos, idéias e opiniões de forma clara e ordenada.
- Narração de fatos considerando a temporalidade e a causalidade.
- Narração de histórias conhecidas, buscando aproximação às características dos texto-fonte.
- Descrição de cenários , personagens, objetos, situações.
- Adequação da linguagem, com ajuda, às situações comunicativas mais formais que acontecem na escola .

2 - Linguagem escrita : Usos e Formas

Para o aluno compreender a escrita como uma atividade cultural complexa é fundamental o professor/professora fazer um trabalho sistematizado com as mais diversas formas de representação produzidas e utilizadas pelo homem. O aluno precisa entender que usamos a escrita para escrever sobre algo, para alguém ler e com algum objetivo.

São gêneros discursivos adequados para o trabalho com a linguagem escrita no nível III:

- receitas, instruções de uso, listas, textos impressos em embalagens, rótulos, calendários;
- cartas, bilhetes, postais, cartões, convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc...);
- quadrinhos, textos de jornais, revistas, suplementos infantis, títulos, notícias, classificados;
- anúncios, slogans, cartazes, folhetos;
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;

- contos, mitos, lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- literatura infantil (prosa e verso);
- textos teatrais;
- relatos históricos, textos de enciclopédias, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta , didáticos, etc...).

2.1. Prática de leitura

- Escuta de textos lidos pelo professor/professora.
- Atribuição de sentido, relacionando texto e contexto mesmo que com a ajuda do professor/professora.
- Utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo;
- Emprego dos dados obtidos por meio da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente.
- Utilização de estratégias para resolver dúvidas na compreensão do texto (consulta ao professor ou aos colegas, consulta a um dicionário, etc...).
- Uso de acervos e biblioteca.
- Manuseio e leitura de livros na classe, na biblioteca em casa.
- Socialização das experiências de leitura.

2.2. Prática de produção de textos

- Escrita de narrativas a partir de : histórias lidas, ouvidas, imaginadas; histórias de sua vida, seus amigos, seus brinquedos, seus livros; de desenhos ou outras formas de representação;
- Elaboração de cartazes, cartões, convites, slogans, etc...
- Pesquisa do que há escrito na rua, televisão, embalagens, etc...
- Produção de quadrinhas, canções onde a linguagem assume um caráter lúdico e poético.
- Produção de texto livre.
- Produção de textos a partir de estudos de outras áreas do conhecimento.
- Participação em situações de comunicação : correspondência escolar entre salas, escolas e ou colegas.

3. Análise e Reflexão sobre a Língua

- Utilizando estratégias de escrita: planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação, com orientação.
- Organização das idéias, no texto, de acordo com as características de cada gênero.
- Explicitação de regularidades ortográficas.
- Substituição do uso excessivo de “e “, “aí “, “daí “, “então “, etc... pelos recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita e expressões que marcam temporalidade, causalidade, etc.

- Exploração das possibilidades e recursos da linguagem que se usa para escrever a partir da observação e análise de textos impressos, utilizados como referência ou modelo.

4. Conteúdo gramatical decorrente:

4.1. No estudo da PALAVRA:

Sistema alfabético da escrita (a correspondência fonográfica)

Sistema ortográfico (inferência de regras):

- * classificação silábica das palavras;
- * classificação tônica das palavras
- gênero : masculino e feminino
- número: singular e plural
- grau : aumentativo e diminutivo
- estrutura : simples e composta
- formação : primitiva e derivada

4.2. No estudo da FRASE:

- Sistema de pontuação (Maiúscula inicial, ponto final, dois pontos, vírgula, exclamação, interrogação e reticências)
- Uso do travessão : discurso direto e indireto
- Concordância nominal
- Concordância verbal

5. Critérios de avaliação de Língua Portuguesa para o Nível III :

- Narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua seqüência cronológica, ainda que com ajuda.
- Demonstrar a compreensão de textos (lidos por alguém ou por ele próprio) de maneira global e não fragmentada.
- Ler de forma independente textos cujo conteúdo e forma são familiares.
- Escrever utilizando a escrita alfabética, demonstrando preocupação com a segmentação do texto em palavras e em frases e com a convenção ortográfica.

Conteúdos de Língua Portuguesa para o Nível IV (3ª e 4ª séries)

Os conteúdos são decorrentes dos **objetivos** que se tem para o Nível. Assim, o trabalho docente deve ser organizado de maneira a garantir, progressivamente, que os alunos sejam capazes de:

- compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação;

- ler com autonomia, diferentes textos dos gêneros previstos para o nível, sabendo identificar aqueles que respondem às necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los;
- utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e idéias, acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas, e respeitando os diferentes modos de falar;
- utilizar a linguagem oral com eficácia, adequando-a a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos;
- produzir textos escritos, coesos e coerentes, ajustados a objetivos e leitores determinados;
- escrever textos com domínio da separação em palavras, domínio da ortografia regular e de irregularidades mais freqüentes na escrita, e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases;
- revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com ajuda, redigir versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento.

1- Linguagem Oral : usos e formas

Utilização da linguagem oral em situações como as do Nível III, ampliando-as para outras que requeiram:

- a) maior nível de formalidade no uso da linguagem;
- b) preparação prévia;
- c) uso de procedimentos de negociação de acordos;
- d) réplicas e tréplicas;

e)inferência sobre alguns elementos de intencionalidade implícita: expressão facial, tom de voz, entonação, gesto, etc...

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral:

- textos literários de tradição oral: contos (de fadas, de assombração, etc...) mitos e lendas populares, poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios;
- textos produzidos em situações de intercâmbio verbal: saudações, instruções, relatos, entrevistas, debates, ...
- textos da mídia eletrônica: entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- textos de exposição de temas: aulas, seminários, palestras, etc...

2-Linguagem escrita: usos e formas

2.1. Prática de leitura

2.1.1. Estratégias de leitura:

Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto:

- Utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (sucessão de acontecimentos, organização tipográfica, reconhecimento do gênero ou do estilo do autor) e à intencionalidade.
- Confronto das idéias contidas no texto e exploração de fatos, idéias, personagens e vocabulário.
- Análise de marcas de oralidade do texto.

- Busca de relações entre o texto lido com outras linguagens e com outras mensagens veiculadas pelos meios de comunicação, família, comunidade, etc...
- Emprego dos dados obtidos através da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente.
- Utilização de recursos variados para resolver dúvidas na leitura: seguir lendo em busca de informação esclarecedora, deduzir do contexto, consultar dicionário, etc...
- Utilização de diferentes modalidades de leitura adequadas a diferentes objetivos: ler para revisar, ler para obter uma informação rápida, ler para produzir outro texto, etc..

2.1.2. Uso de acervos e biblioteca:

- Prática monitorada de busca de informações e consulta a fontes de diferentes tipos: jornais, revistas, enciclopédias, livros didáticos, fichas informativas, etc...
- Prática supervisionada de leitura de livros na classe, na biblioteca e empréstimos de livros para leitura em casa.
 - Socialização das experiências de leitura
 - Rastreamento da obra de escritores preferidos.
 - Manejo independente dos procedimentos de uso da biblioteca.

2.2. Prática de produção de textos

- As propostas de produção de textos devem deixar claro ao escritor:

- Utilizando estratégias de escrita : planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação., considerando o destinatário, a finalidade do texto e as características do gênero.
- Considerando o destinatário, a sua finalidade e as características do gênero.
- Escrita de textos:
 - **da vida cotidiana** : listas, convites, postais, bilhetes, calendários, postais, cartas formais e informais, textos instrucionais, etc...
 - **dos meios de comunicação**: cartazes, anúncios, notícias, entrevistas, resenhas, etc..
 - **de gêneros literários do repertório infanto-juvenil**: poemas, quadrinhas, canções, contos maravilhosos, de terror, mitos e lendas, etc...
- Elaboração de textos expositivos a partir de estudos de outras áreas do conhecimento (história, geografia, ciências, etc...);
- Utilização da escrita como recurso de estudo: - tomar nota a partir de exposição oral; - compor textos coerentes a partir de textos oriundos de diferentes fontes; - fazer resumos.

3. Análise e reflexão sobre a língua:

- Análise da qualidade da produção oral e ou escrita alheia ou própria, reconhecendo a relação entre as condições de produção e o texto decorrente (tanto no que diz respeito à linguagem como em relação ao conteúdo).
- Revisão do próprio texto:
 - durante o processo de redação e,
 - depois de produzida uma primeira versão, considerando os seguintes questões: adequação ao gênero, coerência, coesão textual, pontuação,

ortografia, concordância verbal e nominal e outros aspectos que se mostrem necessários.

3.1. Observação dos aspectos notacionais da linguagem escrita:

- Função dos sinais de pontuação para:
divisão do texto em frases e períodos;
diferenciação do discurso direto e indireto e dos turnos do diálogo;
indicação de enumerações e aposições.

- Regras básicas da ortografia:
Acentuação e sua relação com a tonicidade: regras de acentuação.

4- Conteúdos gramaticais decorrentes:

- Pontuação enquanto sistema.
- Ortografia: regularidades, regras básicas e palavras derivadas
Acentuação regras gerais relacionadas à tonicidade
- Classe das palavras (substantivo, adjetivo, artigo, pronome, verbo, advérbio, numeral, preposição)
- Classificação do substantivo, adjetivo, artigo, pronome, verbo, advérbio, numeral e a flexão em gênero, número e grau.
- Conjugação verbal
- Concordância e regência verbal e nominal

5 - Critérios de avaliação da Língua portuguesa para o nível IV:

- Narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, garantindo o encadeamento dos fatos e sua sequência cronológica.
- Demonstrar procedimentos de decodificação, antecipação, inferência e verificação, utilizando procedimentos simples para resolver dúvidas na compreensão.
- Utilizar a leitura para alcançar diferentes objetivos: ler para estudar, ler para revisar e ler para escrever...
- Escrever textos com ortografia e pontuação convencional utilizando recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases.
- Produzir textos escritos, considerando características do gênero, utilizando recursos coesivos básicos.
- Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los.
- Escrever textos considerando o leitor.

ANEXO III – MODELO DE CARTA ENVIADA PARA AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ponta Grossa, 22 de agosto de 1999.

Às professoras Liana e Maricéia e alunos do grupo GATO

Prezados alunos e professora

Sempre gostei de livros desde muito pequena, ainda menina eu adorava ouvir e ler histórias.

Sabem que até hoje adoro ler histórias, ouvir histórias e também compartilhá-las com alguém?

Sempre achei que ler um livro, achar uma história interessante e guardar o livro na minha estante ou prateleira era um pouco sem graça.

Penso que ao compartilhar o livro com alguém, seja este alguém professora ou alunos, ajudo as pessoas a dar asas à sua imaginação. É o meu jeito de ver a leitura, o livro. Livro é troca.

Foi pensando assim que li este livro e não resisti em compartilhá-lo com vocês do grupo Gato.

Estou enviando este livro, EMPRESTADO, para vocês lerem e me dizerem de “qualquer jeito” ou “do jeito que acharem melhor” o que acharam ou mesmo o que fizeram com esta história.

importante é que eu receba um registro escrito da atividade ou atividades, pois só assim vocês também estarão registrando a sua história com esta história.

Beijos

Professora Esméria.

