

MARIZA SBARDELOTTO

LEITURA DE PROFESSORES: RECONSTRUÇÃO DAS MEDIAÇÕES PARA A
COMPREENSÃO, DIÁLOGO E PRODUÇÃO DO GOSTO DE LER NA ESCOLA
BÁSICA.

Monografia apresentada ao Curso de
Especialização em Organização do Trabalho
Pedagógico, Universidade Federal do
Paraná, como requisito parcial à obtenção do
título de Especialista em Organização do
Trabalho Pedagógico.

Orientadora: Prof^a. Dr. Regina Cely de
Campos Hagemeyer.

CURITIBA
2009

RESUMO

A leitura é o principal meio de circulação de conhecimento no âmbito escolar, logo, entender o que é leitura, como ela se processa, ou seja, construir conhecimentos sobre a leitura, é fundamental para todos os professores, pois esta relação pode evidenciar aspectos importantes para o seu trabalho no processo de alfabetização, uma vez que fundamenta suas concepções e, conseqüentemente, sua prática docente. Dessa forma, o presente trabalho, buscou entender as concepções e práticas de um grupo de professores alfabetizadores, da escola Municipal Prefeito Francisco Ferreira Claudino, em São José dos Pinhais, no que se refere aos processos que vivenciam e vivenciaram de construção da leitura e da escrita na e para sua profissionalização. A pesquisa realizada caracterizou-se como pesquisa qualitativa, que, por meio do estudo dos materiais selecionados, buscou elementos para compreensão das problemáticas investigadas. Em nossa pesquisa, os principais problemas apresentados na temática foram relacionados a três eixos principais: O primeiro eixo referiu-se às práticas pessoais de leitura do professor, concluímos que o espaço ocupado pela leitura no cotidiano pessoal e profissional dos professores pesquisados é em sua grande maioria insatisfatório, visto que as práticas leitoras dos professores se constituem em um aspecto importantíssimo que atua na construção do conhecimento; o segundo eixo das problemáticas, se constituiu nas concepções de leitura dos professores, apontada na pesquisa realizada para a falta de uma concepção clara sobre a leitura e conseqüentemente para a falta de conhecimento sobre os procedimentos que levam a ler; o terceiro e último eixo, buscou verificar as práticas usuais de leitura dos professores, observou-se que todas as professoras pesquisadas apontam dificuldades na prática com a leitura, e sobretudo demonstraram que não adquiriram o hábito de ler em sua vida pessoal e mesmo na sua formação. Como são as concepções e as práticas pessoais de leitura do professor que nortearão sua prática pedagógica, somente quando o professor tiver clareza quanto à concepção de leitura e o seu papel na constituição dos sujeitos, desenvolverá um trabalho de leitura e escrita satisfatório. Desta forma, percebe-se que há um trabalho urgente referente à formação continuada e em serviço do professor visando levá-lo a valorizar a leitura em sua própria vida profissional e pessoal em primeiro momento. Num segundo momento será importante a construção conjunta do planejamento e seleção de atividades que permitam o desenvolvimento da alfabetização e letramento de seus alunos. Ao considerarmos as proposições desses estudos para as problemáticas presentes nas relações de professores com a leitura, percebemos a importância do conhecimento da complexidade da questão para se atingir o cerne do trabalho da formação de leitores.

Palavras-chave: Leitura. Concepções. Práticas.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	4
1.1 A DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA E OS OBJETIVOS PROPOSTOS.....	8
1.2 OPÇÕES CONCEPTUAIS ADOTADAS.....	10
1.3 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	12
2 CONTEXTUALIZAÇÃO : A ESCOLA, O PROFESSOR E A LEITURA	15
2.1 O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA E DO PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM A LEITURA.....	15
2.2 O PAPEL DO PROFESSOR: O CONHECIMENTO E A LEITURA.....	17
2.3 LINGUAGEM E LEITURA COMO MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO.....	19
3 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM: ANÁLISE DAS PRÁTICAS ESCOLARES DE AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA	21
3.1 CONCEPÇÃO DE LEITURA: OS PROCESSOS DA COMPREENSÃO.....	23
3.2 PARA QUE LEMOS?.....	24
3.3 O QUE É COMPREENDER?.....	24
4 A PESQUISA REALIZADA: ANÁLISE TEÓRICO METODOLÓGICA DA PRÁTICA DOCENTE	26
5 AS POSSIBILIDADES E ALTERNATIVAS PARA A LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO	38
5.1 AMBIENTAÇÃO PEDAGÓGICA.....	41
5.2 A PRESENÇA DO TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA.....	42
5.3 LER E CONTAR HISTÓRIAS.....	43
5.4 SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA O TRABALHO COM A LITERATURA INFANTIL.....	44
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
ANEXO	52

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela questão da leitura pelos professores alfabetizadores, e conseqüentemente pelos alunos que são inseridos nesse processo na escola pública, iniciou em nossa carreira profissional como pedagoga há três anos, em uma escola da rede pública do município de São José dos Pinhais. Percebemos que um dos instrumentos fundamentais para o acesso ao conhecimento no interior da escola, tanto para os alunos, quanto para os professores se efetivava através da leitura, ou seja, percebíamos que a leitura configurava-se como elemento essencial para que os alunos se apropriassem do conhecimento historicamente acumulado no transcorrer da escolarização, e na escola observada, no período de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Essas constatações levaram a verificar que o processo de aquisição da leitura e o seu domínio posterior, se torna condição para a profissionalização docente, e por isso se constitui em elemento fundamental na formação continuada dos professores.

Em reuniões pedagógicas, observávamos a resistência dos professores em ler textos sobre avaliação, conteúdos, projeto político pedagógico, enfim, textos com certa dificuldade de interpretação, mas necessários a suas práticas de sala de aula. Na prática cotidiana, os professores quase não realizavam atividades de leitura para reflexão ou interpretação de textos, evitando de certa forma o trabalho com a produção escrita.

Evidenciava-se principalmente a desconsideração da dimensão transformadora da leitura e a função que a mesma cumpre para o acesso ao conhecimento, isto é a leitura como *prática social*. Observávamos assim que os professores por constatar as suas dificuldades e a dos alunos, fugiam do problema, evitando o trabalho com a leitura.

As evidências de fracasso na aprendizagem da língua escrita vêm sendo reveladas por sucessivas avaliações externas à escola: avaliações estaduais, nacionais e internacionais dos níveis de domínio da leitura pelos alunos do ensino básico. A mídia tem reiteradamente denunciado os níveis insatisfatórios de leitura e escrita de crianças e jovens e as políticas educacionais – nacionais, estaduais, municipais – têm multiplicado programas e projetos de enfrentamento dos problemas de ensino e aprendizagem da língua escrita nas escolas.

Embora esse não seja um problema atual, já que o processo de alfabetização tem sido objeto de críticas, dúvidas e controvérsias desde que se democratizou o acesso à escola, sua ocorrência hoje, mesmo quando as propostas curriculares de Língua Portuguesa apresentam significativas mudanças, parece tomar proporções preocupantes. Tais preocupações apontam para a necessidade de redimensionamento urgente das práticas escolares de leitura e escrita pelo professor, tanto no que se refere às suas atitudes para com a leitura quanto no trabalho com o aluno.

Os problemas que destacamos apontam para a falta de definição sobre as finalidades do trabalho da alfabetização e dos alfabetizadores na escola pública, bem como para concepções equivocadas sobre a leitura e a escrita. Estas observações e a possibilidade de reversão das problemáticas apontadas instigaram à elaboração da presente monografia.

Verificamos que as pesquisas sobre a alfabetização nas escolas brasileiras apresentam reiteradamente o fracasso de um contingente significativo de alunos. Há interferências de várias ordens para a configuração desse quadro e uma delas, está relacionada aos problemas do processo de aquisição da leitura e da escrita.

As principais problemáticas que observamos ao longo de nossa trajetória de pedagoga no professor alfabetizador, referem-se ao seu não entendimento do papel da leitura tanto para a sua formação pessoal e profissional e como para a sua atuação no ensino e formação dos alunos. As constatações da falta de *exercício da leitura* pelos professores, por essa razão leva a concentrarmos nossa investigação no levantamento das questões que interferem na aquisição da leitura, nas concepções que devem ser consideradas para que esse seja um processo de real construção dessa aquisição e na busca de alternativas para esse trabalho coerentes com o processo pedagógico a ser desenvolvido com os alunos.

Na presente proposta de pesquisa contextualizamos o problema da leitura na escola pública e para tanto considera-se a alfabetização não somente enquanto primeira etapa da escolaridade, mas como um processo mais complexo que começa a ser construído fora e antes da entrada da criança na escola, estendendo-se pelos anos subseqüentes de escolarização. As crianças, desde muito cedo, convivem com a língua oral em diferentes situações: os adultos que as cercam, falam perto delas e com elas. A linguagem ocupa, assim, um papel central na vida social e estabelecem desde muito cedo relações sociais permeadas pela língua entre crianças e adultos.

Por meio da oralidade, portanto as crianças participam de diferentes situações de interação social, aprendendo sobre elas próprias, sobre a natureza e sobre a sociedade. As crianças aprendem a falar vivenciando tais situações, e quando chegam ao ensino fundamental, salvo algumas exceções, já conseguem interagir com certa autonomia.

O mesmo ocorre em relação à escrita. As crianças observam palavras escritas em diferentes formas e intenções de comunicação, como placas, outdoors, rótulos de embalagens. Escutam histórias lidas por outras pessoas, notícias, relatos, mensagens, etc. Nessas experiências culturais com práticas de leitura e escrita, muitas vezes mediadas pela oralidade, meninos e meninas vão se constituindo como sujeitos letrados.

No âmbito da escola, no entanto, as crianças aprendem a produzir textos orais mais formais e se deparam com outros que não são comuns no dia-a-dia de seus grupos familiares ou de sua comunidade. Elas ampliam suas capacidades de compreensão e produção de textos orais, o que favorece a convivência delas com uma variedade maior de contextos e textos de interação e percebem as diferenças entre essas situações e sobre os textos nelas produzidos.

Dessa forma, a alfabetização não se restringe à decodificação e à aplicação de rituais repetitivos de escrita e leitura, mas acredita-se que, alfabetizar significa também *levar a conhecer* e ter a possibilidade posterior de ampliar esses conhecimentos e a própria visão de mundo, comunicando-se, expressando-se, interagindo e transformando-se.

Sendo assim, a definição do papel desempenhado pelo professor alfabetizador depende da função que atribui à própria alfabetização por um lado. Por outro, julgamos ser essencial reconhecer que a aprendizagem da leitura e da escrita tem fundamentalmente uma função *social e cultural*. As crianças, assim, não aprendem a ler somente para, no futuro, usar esse conhecimento. Trata-se da concretização da função social e cultural da alfabetização no dia-a-dia da vida das crianças, o que exige a garantia de sua realização de forma qualificada.

Da mesma maneira que a compreensão *do que é ler*, constitui um primeiro passo, o entendimento *do para que leio*, representa um fator determinante desse processo. Assim, cabe ao professor alfabetizador a promoção da aquisição e construção da leitura e da escrita por meio da utilização direta dessa aprendizagem na

vida social e, simultaneamente, para incentivar as crianças para o fascínio e a importância que a leitura tem, no presente.

Apesar da escola ser um dos *locus* de trabalho sistemático com a língua escrita, pesquisas como a de Kramer (2001), entre muitas outras, concluem que, na maioria das vezes, as relações com a leitura/escrita nas trajetórias pessoais de alunos e professores, foram estabelecidas muito mais pela participação da família (ou pessoas do grupo de convivência familiar/social), do que nos processos vividos na escola. Por que essa contradição, se há um trabalho intenso com a leitura em boa parte do espaço/tempo escolar ?

A relação do professor com a língua escrita, tanto no seu percurso profissional como no pessoal, pode evidenciar aspectos importantes para o seu trabalho no processo de alfabetização, uma vez que essa relação, tem a ver com a forma como fundamenta suas concepções e, conseqüentemente, sua prática docente alfabetizadora.

É necessário que o professor tenha claro qual é a função da escola, qual é a sua função enquanto professor/alfabetizador, e que tenha conhecimentos científicos com relação à sua área, buscando constantemente seu aperfeiçoamento, no sentido de que seja confrontada a teoria aprendida com a prática. Segundo Pimenta (1996 , p.19):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

A clareza da função do alfabetizador, leva o professor à definição e conhecimento da sua própria identidade e sobretudo das necessidades postas à construção das práticas que desenvolve, não podem prescindir de conhecimentos teórico - metodológicos de aprendizagem da leitura frente às necessidades atuais dos alunos, em todas as fases de sua escolarização e cidadania futura.

1.1 A DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA E OS OBJETIVOS PROPOSTOS

Levando em consideração a preocupação do fracasso na alfabetização dos alunos a partir dos argumentos acima considerados, acreditamos que a leitura é um dos graves problemas que a escola ainda não superou, razão pela qual como justificamos, localizamos essa investigação e estudo no âmbito escolar. Como já se afirmou na introdução, essa problemática se estende pela vida do aluno e tem sérias implicações para a configuração das condições de cidadania daqueles que freqüentam a escola pública.

Da mesma forma, conclui-se que um bom trabalho com a leitura nos anos iniciais de escolarização favorecerá uma relação positiva dos estudantes com a leitura. A leitura sistematicamente trabalhada em todos os níveis de escolarização, formaria *bons leitores*. Não é essa a realidade, porém e sendo assim, pensamos que o trabalho de *ensinar e aprender* a língua escrita para a leitura, pressupõe uma relação intensa de alunos e professores nesta perspectiva. Nesse sentido, pela nossa inserção na escola com professores alfabetizadores, julgamos relevante investigar: Quais as relações de professores das séries iniciais com a leitura, e como estas práticas influenciam os profissionais alfabetizadores, que têm o importante papel de introduzir o aluno no mundo da leitura.

O presente trabalho assim, busca entender as concepções e práticas dos professores *com e sobre* a leitura e como estas influenciam sua prática pedagógica dos professores alfabetizadores. Estamos nos referindo aos professores dos primeiros anos de escolaridade, entendendo a alfabetização não apenas como um registro automático de palavras numa escrita alfabética, mas como o poder de *ler-compreender*, empreender e produzir os textos que compartilhamos socialmente como cidadãos.

Para analisar esses processos buscaremos investigar um determinado grupo de professores alfabetizadores, da escola Municipal Prefeito Francisco Ferreira Claudino, em São José dos Pinhais, no que se refere aos processos que vivenciam e vivenciaram de construção da leitura e da escrita na e para sua profissionalização.

Um elemento fundamental que deve ser observado para a aquisição da leitura, é a condição em que as práticas de alfabetização são realizadas na escola, pois se as condições sociais e escolares, subjacentes à leitura, não forem consideradas e transformadas, as letras (processo de aquisição da leitura) se tornam mortas. Propõe-

se assim analisar primeiramente o que o professor lê e que acesso tem o aos livros de sua área de conhecimento.

Para a investigação proposta, elaboramos as seguintes perguntas orientadoras: - Quais os interesses revelados pelos professores no que se refere à leitura? O professor percebe a importância da leitura para a formação de seus alunos? O professor percebe a importância da leitura para sua evolução pessoal e profissional? O aprofundamento destas questões a partir da metodologia de pesquisa qualitativa a ser descrita adiante, tende a esclarecer as razões subjacentes às precárias condições de produção do ensino nos processos leitura necessários à função docente e à alfabetização por parte dos professores (SILVA, 1998).

Para situar as questões implicadas na investigação proposta a partir do exposto, levantamos algumas hipóteses :

- Há concepções equivocadas sobre a leitura e a escrita, assim como há falta de definição sobre o que é ser alfabetizador, sobre as finalidades do trabalho dos alfabetizadores.
- Os professores não têm sido leitores e nem produtores da escrita e mesmo das propostas pedagógicas que aplicam.
- As práticas escolares desconsideram a dimensão de transformar a leitura em necessidade para o aprendiz, iniciante no processo de alfabetização.
- Há condições sociais, econômicas e escolares, subjacentes à resistência dos professores pesquisados ao desenvolvimento dos processos de leitura (para com eles mesmos e para com os alunos).
- O processo de estudos metodológicos para a leitura (ação-reflexão-ação), tende a reverter este quadro e poderá instigar os professores a obter apoio teórico metodológico à sua atuação como alfabetizadores, instaurando na escola um novo habitus no que se refere à leitura para os professores e a uma atuação qualificada em sala de aula.

Como objetivos da presente proposta de estudo e pesquisa estabelecemos como objetivo geral:

- Analisar as problemáticas que permeiam as relações de professores da educação básica com a resistência a leitura e a escrita e suas implicações no processo de alfabetização que desenvolvem.

Como objetivos específicos propõem-se:

- Contextualizar o problema da leitura na escola Municipal Prefeito Francisco Ferreira Claudino, para discutir esta questão na escola brasileira.
- Identificar os significados que o grupo pesquisado apresenta no que se refere às práticas de leitura, a partir de investigação qualitativa (aplicação de questionário semi-estruturado).
- Analisar as questões apresentadas pelos professores em suas práticas e processos de aquisição da leitura, a partir dos autores selecionados.
- Contribuir com os processos de discussão sobre o ensino e aprendizagem da língua escrita (alfabetização), no que se refere à leitura, levantando alternativas para a melhoria deste trabalho na escola pesquisada.
- Identificar as possibilidades de ação para formação continuada na alfabetização, no que se refere à leitura na vida do professor e sua aplicação no sentido de contribuir para a qualificação das suas práticas de leitura na escola.

1.2 OPÇÕES CONCEPTUAIS ADOTADAS

Para desenvolver o estudo e a pesquisa propostos, buscamos estudos teóricos que nos proporcionassem uma fundamentação conceitual, para compreendermos as

concepções de linguagem e leitura, a função social da escola e do professor alfabetizador.

No que se refere às concepções de leitura e linguagem, estudamos principalmente: Vigotski (1998); Bakhtin (2002); Charmeux (1994); Kleimam (2001); Kramer (2001); Cagliari (1995), entre outros. Considera-se a leitura como experiência que permite ao sujeito conectar-se com a história humana, constituindo-se nas relações que estabelece com o outro, pela interação verbal, no diálogo e tensão constantes. A leitura, nessa perspectiva, precisa voltar-se à produção de sentidos, situando-se nas diferentes esferas da atividade humana para realizar-se em situações significativas, nas quais se concretizem projetos humanos.

Partimos, pois, do pressuposto de que é dessa forma – visando à interação social, à relação e produção de conhecimento, ao encontro com o sentido e à realização de um projeto do sujeito, isto é, sempre na busca de uma finalidade explícita e intencional, quer seja de conhecimento ou de fruição, para que as atividades de leitura se concretizem.

Dessa forma, procuramos nos fundamentar em estudos que consideram a leitura como de natureza social e ideológica e como elemento de objetivação da realidade, cuja consecução ocorre pelo trânsito de significados, ou seja, que pressupõe a *compreensão*, o que lhe confere sentidos mais amplo, diversificados e formativos.

No que se refere à abordagem sobre a função social da escola e a do professor entendemos que o papel da escola em nossa sociedade é o de democratizar o conhecimento, e a do professor é fazer com que o aluno se aproprie desse conhecimento, para isso estudamos autores como: Hagemeyer (2004; 2006); Goulart (2006); Pimenta (1996) e Oliveira (1995).

No presente trabalho pretende-se desmistificar o problema dos processos homogeneizadores de leitura da escola, no sentido de buscar processos de singularização e valorização das várias culturas e vozes presentes na escola. Tendo como objetivo, instigar processos genuínos de apropriação da leitura. Para isso nos fundamentaremos em autores como: Kramer (2001); Kleimam (2001); Charmeux (1994); Cagliari (1995), entre outros.

Destacando alguns autores do estado da arte sobre o tema, como Kleimam (2001), que entende a importância de se investigar a leitura, buscando compreender como ocorre a relação dos profissionais da educação com as suas práticas de leitura,

considerando a premissa de que a familiaridade com as práticas de leitura e de escrita pareceria ser uma parte integrante da identidade profissional do professor.

Considera-se por isso, ao analisar a forma como a leitura tem sido relegada a um segundo plano na escola, o conceito de *habitus* de Bordieu (1980). Como um sistema *de experiências sociais repetidas*, funciona como uma *matriz de percepções e ações inerentes* às condições particulares da prática, possibilitando a produção de pensamentos/crenças/ações a partir de sistemas transferidos à resolução de problemas do cotidiano. A análise do *habitus* docente na cultura escolar no que se refere à leitura tem o objetivo de pensar na possibilidade de mudança do *habitus* individual e coletivo dos professores no que se refere ao hábito de ler e em consequência à mudança de suas práticas ao motivar o aluno a ler.

1.3 METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa realizada caracteriza-se como pesquisa qualitativa, que, por meio do estudo dos materiais selecionados, busca elementos para compreensão das problemáticas investigadas. Nossa opção por essa metodologia deve-se à necessidade de efetuar uma investigação na prática pedagógica, dada a centralidade de problemas relacionados à leitura e escrita na escola investigada, assim como em toda educação básica.

Considerando as condições de desenvolvimento de uma pesquisa para o presente trabalho monográfico, principalmente no período de seis meses em que ela se desenvolve, nosso estudo é limitado pelo tempo, mas os dados levantados são relevantes para o estudo sobre a proposta de objetivos referentes à leitura e escrita na formação dos professores alfabetizadores.

Serão utilizadas as modalidades da pesquisa qualitativa, principalmente a *observação*, e o levantamento de dados pela entrevista ou questionário semi-estruturado. Para Ludke e André (1986, p. 26):

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. "Ver para crer", diz o ditado popular.

As observações sobre a prática pedagógica foram realizadas no dia-a-dia da rotina escolar e a partir da análise do questionário semi-estruturado aplicado em dez professores alfabetizadores da escola Municipal Prefeito Francisco Ferreira Claudino, de São José dos Pinhais.

Para o referido questionário selecionamos a partir das perguntas orientadoras algumas questões mais pontuais sobre os professores:- Quantas visitas faz o professor as bibliotecas e livrarias?- Quantos livros o professor tem condições de adquirir, visando o incremento do seu crescimento como pessoa?- Que tempo sobra, afinal, para a busca e leitura de textos?- Se a biblioteca escolar existe no âmbito de trabalho e se está funcionando realmente?- Se há presença de bibliotecários na escola?

A partir dos dados coletados elaboraremos um relatório descritivo e analítico dos resultados obtidos. Buscamos a partir da análise realizada, identificar elementos que encaminhem alternativas de trabalho pedagógico e para a formação em serviço frente aos problemas do desinteresse ou mesmo pouca prática de leitura pelos professores. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 26):

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da "perspectiva dos sujeitos", um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Buscar-se-á no que se refere ao *habitus* instaurado na escola observar as regras, os valores e os ideais que orientam as ações e os comportamentos do grupo de professores e os processos que caracterizam a sua formação. Bourdieu (1980) define o *habitus* como:

sistemas de disposições duradouros e transponíveis, que funcionam como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo, sem supor fins conscientes e controle das operações necessárias para atingi-los, objetivamente reguladas e regulares sem ser em nada o produto de obediência a regras e sendo tudo isso, coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizada de um maestro (BOURDIEU, 1980, p. 88-89).

O autor fornece, assim, a articulação (mediação) entre o individual e o coletivo, como uma teoria específica da produção social dos *agentes* (professores) e suas

lógicas de ação, que utilizaremos ao analisar os dados da pesquisa e a prática da leitura no ambiente e na cultura escolar.

2 FUNDAMENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO : A ESCOLA, O PROFESSOR E A LEITURA

Ao iniciar os estudos sobre os processos prévios de leitura com que os professores alfabetizadores desenvolvem a apropriação da leitura por seus alunos, procura-se tomar como um dos aspectos fundamentais, o complexo contexto em que se inserem as práticas escolares das escolas públicas atuais.

Buscamos assim, apresentar a compreensão adotada sobre a função social da escola na atualidade para situar a questão da leitura, sua necessidade e sua importância aos educandos (sujeitos da aprendizagem escolar), no sentido de que propicia o conhecimento historicamente produzido, oportunizando a formação de sujeitos sociais humanizados e emancipados.

2.1 O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA E DO PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM A LEITURA:

Muitas perguntas podem ser feitas no momento de organizar e planejar o trabalho e a ação pedagógica como ensino e formação, dentre elas: Para que serve a escola? Qual é o seu papel social? Qual é a função social do professor? O que fazer para que as crianças aprendam mais e melhor?

A maneira como se organiza o trabalho pedagógico está ligada ao sentido que se atribui à escola e à sua função social, assim como aos modos como entendemos a criança e aos processos de ensino-aprendizagem. Está ligada ainda às características individuais do professor e às peculiaridades de sua formação profissional continuada e histórias de vida. Muitos fatores portanto condicionam a organização do trabalho pedagógico e estão relacionados à nossa concepção de educação: Educar para quê e porquê? Responder a estas questões leva à constatação do papel da educação escolar como construção de sujeitos cidadãos, que cada vez mais adentram os espaços sociais, participando e atuando no sentido da sua transformação.

Entendemos assim, a partir de uma perspectiva crítica, que o papel da escola em nossa sociedade é o de democratizar o conhecimento, conhecimento este historicamente acumulado pela humanidade, e que deve ser apropriado pelo sujeito

para que o mesmo tenha a possibilidade de se conhecer enquanto ser humano, enquanto ser social, que não apenas participa das relações sociais das quais está inserido, mas que é capaz de interagir com o meio de uma forma ativa, inteligente, autônoma, tendo a possibilidade de modificar estas relações e assim também a sua própria realidade. Segundo Forquin (Apud. HAGEMeyer, 2004, p.73):

A natureza da educação formal consiste, assim, na responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, como significado comunicável, que se cristaliza em saberes cumulativos, em sistemas de símbolos, em instrumentos aperfeiçoáveis, em produções admiráveis. É pela e na educação, e também por meio do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma tradição docente, que a cultura se transmite e se perpetua.

Mas como a escola tende a efetivar esta função? Acredita-se que na concretização da aprendizagem de seus alunos e na apropriação dos conteúdos ensinados, que são a base para o entendimento do mundo, da sociedade em que se está inserido, nas relações que os indivíduos vivenciam como seres sociais. Para que as crianças possam cada vez mais compreender o mundo em que vivem por meio do conhecimento que já têm e com aqueles conhecimentos que vão, aos poucos, se apropriando a partir da vivacidade, interesse e capacidade intelectual que possuem.

Nessa perspectiva, nossos alunos vão se sentindo cada vez mais livres para transitar socialmente porque entendem melhor a complexidade do mundo, segundo Goulart (2006, p.87):

A escola é, então, lugar de encontro de muitas pessoas; lugar de partilha de conhecimentos, idéias, crenças, sentimentos, lugar de conflitos, portanto, uma vez que acolhe pessoas diferentes, com valores e saberes diferentes. É na tensão viva e dinâmica desse movimento que organizamos a principal função social da escola: ensinar e aprender- professoras, crianças, funcionários, famílias e todas as demais pessoas que fazem parte da comunidade escolar.

Neste contexto o professor torna-se agente fundamental para que a aprendizagem ocorra e que a escola cumpra com sua função social. Desta forma é necessário refletirmos sobre o papel dos professores alfabetizadores que estão inseridos nas salas de aula, questionando: Como é a relação dos professores com o conhecimento? Quais são suas concepções e práticas sobre a leitura? Como é sua vivência de leitura? Propõe-se discutir estas questões a seguir.

2.2 O PAPEL DO PROFESSOR: O CONHECIMENTO E A LEITURA

Ao definir o trabalho do professor, pergunta-se que conhecimento é este do qual falamos? Será que a grande maioria dos professores sabe qual é o significado que estes conhecimentos têm para si próprios, para os alunos ou qual é o seu significado em nossa sociedade? Pimenta (1996), questiona também a diferença entre conhecimento e informações. Para a autora:

Conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. E é nessa trama que pode entender as relações entre conhecimento e poder (PIMENTA, 1996, p.22).

Sendo assim, é extremamente importante que o professor tenha conhecimento científico sobre o trabalho que vai realizar. Esta é uma condição para o trabalho da alfabetização e em todos os níveis de escolarização. Neste estudo, especificamente evidenciamos as condições de trabalho dos professores nos cinco primeiros anos escolares. Segundo Souza (2000, p.12):

Consideramos que a situação precária de trabalho a que muitos professores são submetidos, os entraves causados pela máquina administrativa, a forma como a capacitação docente é viabilizada e a baixa remuneração da maioria dos profissionais da educação, são alguns dos fatores que contribuem para o surgimento de dificuldades que tendem a comprometer a qualidade do trabalho realizado pelo professor. Entendemos, todavia, que o reconhecimento da interferência que estes fatores causam na ação do professor, não deve ofuscar uma questão que, ao nosso ver, é de fundamental importância: trata-se do conhecimento que o professor tem sobre as informações teórico-metodológicas pela literatura da área em que atua e da incorporação destes conhecimentos na sua ação pedagógica.

Desta forma, é necessário que o professor tenha conhecimento científico sobre o seu trabalho, para que a alfabetização seja desenvolvida de forma qualitativa na escola cumprindo assim com sua função, a de fazer com que os sujeitos apropriem-se dos mecanismos da leitura e da escrita, para terem acesso ao conhecimento socialmente produzido. Para Sacristán (1999), é fundamental ao professor:

Esclarecer as finalidades assumidas para a escolarização e descobrir como são vivenciadas na prática docente é penetrar nas razões mais profundas da ação da educação formal institucional. Nada, nem o pensamento cientificista e sua especialização fragmentária, é mais importante do que a função para a qual acreditamos que as escolas existem, já que sua razão de ser tem a ver com um projeto cultural e político. Os professores são principalmente agentes culturais e suas posições, aquilo que desenvolvem e acreditam que devem difundir, são determinantes para suas práticas (Apud HAGEMeyer, 2004, p.74).

No contexto atual, o professor encontra-se frente a um novo contexto que exige dele e da escola atribuições várias e diversificadas. É fundamental ter claro o que é próprio do trabalho docente. Hagemeyer (2006), retoma a natureza do trabalho pedagógico, para dar o sentido do que é próprio do trabalho docente: o ensino e a formação humana, com todas as implicações que envolvem esta função.

Considera-se nessa questão ainda a perspectiva de Küenzer (2003), que alerta para as necessidades da sociedade atual, na qual um novo modelo de competência passa a ser exigida na sociedade atual. Nos processos que ocorrem no trabalho produtivo, a autora identifica o *conhecimento tácito*¹ nascido da *experiência* prática no trabalho.

O conhecimento *tácito* renasce mais fortalecido e requisitando uma *nova qualidade* nos setores tecnologicamente mais complexos do trabalho produtivo. Para a autora, essa *nova qualidade* repousa no estabelecimento de uma nova relação entre trabalho manual e trabalho intelectual, trazida pelas cada vez mais complexas necessidades, as quais passam a demandar uma base de *conhecimento científico* sobre a qual possam se desenvolver.

Assim, o conhecimento científico é requerido no trabalho, uma vez que a *prática* não é mais suficiente. Ou seja, a prática por si mesma não ensina, a não ser através da *mediação da ação pedagógica*. Para Küenzer (2003), são os processos pedagógicos intencionais e sistematizados que mediando as relações entre teoria e prática ensinarão a *conhecer*.

Para Oliveira (1995, p. 62) o papel da intervenção pedagógica a partir de Vygotsky é assim analisado:

¹ No sentido literal o que é *tácito* é o que está implícito, que não se exprime por palavras (Dicionário UNESP do português contemporâneo). Essa definição leva à idéia de conhecimento sobre o qual não se teoriza ou que não está teorizado, isto é *da prática*. Para Kuenzer (2003), o *conhecimento tácito* refere-se ao conhecimento resultante da experiência no trabalho.

Como na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção do professor é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. O único bom ensino, afirma a autora a partir de Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo.

A partir desta acepção, considera-se que a escola é espaço de ensino-aprendizagem e que esta se dá a partir da relação entre sujeitos, mediada pelo conhecimento. Nesse processo de mediação, a linguagem e sobretudo a leitura adquire posição central.

2.3 LINGUAGEM E LEITURA COMO MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO

O desejo de que nossos alunos se tornem leitores proficientes em uma sociedade capitalista, consumista, na qual a praticidade cada vez mais ocupa espaços, e o valor de troca é muito acentuado, é um trabalho difícil, principalmente se considerarmos que a atividade de leitura precisa de um esforço pessoal do sujeito para transformar seu conteúdo em sentidos, significados ou conhecimento.

A leitura na escola como objeto de conquista da leitura como prática social, é defendida por Silva (1998, p.54), que afirma: “se esta prática inexistente em nosso meio, não basta descobrir e denunciar suas razões históricas e atuais, é preciso optar por uma mudança e construir essa mudança”.

Dessa forma não basta somente uma nova “filosofia da alfabetização ou da leitura”, se ela não vier acompanhada de mudanças materiais, com a existência concreta de recursos humanos envolvidos, mudança que pretenda, sobretudo, aprimorar a qualidade da escola pública brasileira. Kramer (2001, p.69) enfatiza que: “... entendendo tais condições e que o avanço teórico nos vários campos que investigam a alfabetização, simultaneamente a implementação de estratégias, e as influências recíprocas de uma sobre a outra, podem gerar o efetivo acesso à leitura/escrita das crianças das classes populares”.

A leitura é o principal meio de circulação de conhecimento no âmbito escolar e para atingir seus objetivos. Entender o *que é leitura*, como ela se processa, é fundamental para todos os professores para a construção de leitores, pois esta relação do professor com textos escritos de vários tipos e principalmente a literatura, pode propiciar alternativas para o processo de alfabetização que desenvolvem, uma vez que fundamenta suas concepções e, conseqüentemente, sua prática docente.

Como afirma Kleiman (2001), o letramento, especialmente “o da alfabetizadora, que introduz os alunos nas práticas sócio-culturais da sociedade letrada, é, cada vez mais, objeto de questionamento e especulação pela sociedade brasileira” (*id*; 2001, p.39). Assim, falar sobre leitura de professores, requer uma reflexão sobre as concepções de linguagem que fundamentam as experiências de leitura na prática pedagógica, uma vez que a leitura é uma forma de manifestação da linguagem.

3. CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM: ANÁLISE DAS PRÁTICAS ESCOLARES DE AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA

No presente estudo e investigação, entende-se que a função social da escola e do professor, seja a de propiciar ao aluno condições para analisar e compreender o mundo, a história, a cultura e os processos de trabalho, assim como as relações desses processos com a sua atual e futura inserção social. O sucesso da escola para esses objetivos, consiste na garantia do acesso aos conhecimentos socialmente construídos. O entendimento de que a leitura se constitui em uma das principais ferramentas para o acesso a esses conhecimentos, expressos pelas áreas de ensino e no trabalho curricular, leva a concebê-la como veículo para o desenvolvimento de consciência crítica e de emancipação dos alunos.

O primeiro passo para essa apropriação diz respeito à garantia de que a alfabetização seja realizada de forma a levar o aluno à aquisição concreta da leitura e da escrita, considerando seu processo de aprendizagem, sua cultura, seus ritmos para aprender e sobretudo que possa estar imerso de forma motivante e instigante no mundo da leitura e da escrita.

Para analisar as práticas escolares de leitura e escrita, consideramos três concepções fundamentais de linguagem apontadas por Geraldi (1997, p 41), no sentido de que a forma como se concebe o desenvolvimento da linguagem, indica determinada opção conceptual de leitura :

- a linguagem como expressão do pensamento, ou seja, as pessoas que não conseguem se expressar, não pensariam, e os significados seriam imutáveis, a partir da perspectiva de quem os expressou;
- a linguagem como instrumento de comunicação, concepção que está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como um código, capaz de transmitir ao receptor certa mensagem, cuja interpretação seria sempre única;
- a linguagem como interação, concepção em que, mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como lugar de interação humana e produção partilhada de significados .

Tomamos como fundamento de nosso trabalho, a concepção de linguagem como interação, como o *lugar* de constituição de relações sociais, no qual os falantes se tornam sujeitos. Nessa concepção, a linguagem tem um papel ativo, atuante na

compreensão da realidade; as subjetividades dos indivíduos e os seus contextos sócio-históricos são considerados, e, principalmente, pressupõe-se que, por meio da linguagem, construímos conhecimento. De acordo com Mendonça (2005, p.33):

... podemos confirmar que os processos de formação da consciência estão relacionados com as possibilidades de experiências que a criança faz em suas relações sociais. Assim, ela realiza apropriações dos instrumentos sociais produzidos historicamente, entre eles os objetos do brincar e a constituição da linguagem que se tornará instrumento fundamental para ela interagir socialmente.

Nosso pressuposto inicial é o entendimento de que as relações com a língua escrita constituem questão fundamental na prática escolar, não apenas por seu caráter de instrumento de acesso ao conhecimento, para todas as áreas, mas também pela importante mediação semiótica da linguagem, como elemento cultural e humano, nas relações entre o homem – sujeito histórico – e a realidade, com vistas à produção de conhecimento.

Neste sentido, Mendonça (2005) cita os estudos de Vygotski (1998), a partir da explicação do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, evidenciando a relevância da linguagem nessa tarefa, que necessita da mediação dos signos, para se estabelecer que

O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança (...). O crescimento intelectual da criança depende de domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (*id*, 1998, p. 62).

Nessa mesma perspectiva o papel da linguagem, é situado por Bakhtin (2002), quando expressa que a consciência é composta e manifesta por signos, isto é, por linguagem: “converte-se, assim, em signo o objeto físico, o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refratar, numa certa medida, uma outra realidade” (BAKHTIN, 2002, p. 31). Tais considerações evidenciam o papel da linguagem na constituição subjetiva, como princípio fundamental a ser considerado nas experiências educativas com a linguagem, para que estas experiências tenham significado para a criança, ajudando-a na elaboração e desenvolvimento do pensamento.

A consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo, e a palavra constitui exatamente esse tipo de material. Para Vygotski (1998, p. 190):

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece na sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica (...) O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são as chaves para a compreensão da natureza da consciência humana.

Faz-se necessário, porém, considerar os processos de interlocução de que os sujeitos participam e nos quais partilham significados. Dessa partilha há novas produções que se agregam ao conteúdo da atividade mental, como diferentes vozes (BAKHTIN, 2002). A interlocução, portanto, se constitui em outro princípio fundamental, pois para o autor, *leitura é prática social*. A leitura, logo, faz parte dessas “vozes” que penetram na consciência e constituem as concepções do sujeito, assumindo, assim, um papel importante na construção de conhecimentos.

3.1 CONCEPÇÃO DE LEITURA: OS PROCESSOS DA COMPREENSÃO

A aprendizagem da leitura é um processo muito complexo, assim como tudo o que se relaciona ao mundo da leitura, pois envolve múltiplas determinações – aspectos sociais, intelectuais, culturais, ideológicos, subjetivos. A compreensão sobre o mundo da leitura torna-se ainda mais complicada quando somos formados a partir de uma formação instrumental sobre a mesma.

Para Cagliari (1995), a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A grande maioria dos problemas que os alunos encontram ao longo dos anos de estudo, chegando até a pós-graduação, é decorrente de problemas de leitura.

Para Cagliari (1995, p. 150):

Ao contrário da escrita, que é uma atividade de exteriorizar o pensamento, a leitura é uma atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização, de

reflexão. Por isso, a escola que não lê muito para os seus alunos e não lhes dá a chance de ler muito está fadada ao insucesso, e não sabe aproveitar o melhor que tem para oferecer aos seus alunos.

Na escola, percebe-se que há um enorme descaso pela leitura, pelos textos e pela programação dessa atividade, a qual deveria ser a maior herança legada pela escola aos alunos, pois ela será fonte perene de educação.

3.2 PARA QUE LEMOS?

Charmeux (1994) nos questiona sobre um problema de base sobre a leitura: “Para que lemos?” Em seus estudos sobre aprendizagem de leitura e formação de leitores, o autor, cita duas razões essenciais que nos levam a ler: para achar respostas às questões que nos colocamos, ou para nos distrairmos. Nos dois casos, ler aparece como meio uma para outra, e não como uma atividade em si. “Podemos dizer, portanto que saber ler é ser capaz de se servir de tudo que é escrito para levar a cabo um projeto, quer se trate de ações a realizar ou de lazeres a enriquecer” (*id*, 1994, p.41).

Essa realização do projeto é também o que chamamos compreender. Em ambos os casos, nesse sentido, ler e escrever só são eficazes *se e quando* ocorre *compreensão*, isto é, quando essa compreensão se realiza efetivamente e assim, o projeto inicial do leitor de lazer e/ou de conhecimento.

3.3 O QUE É COMPREENSÃO?

A compreensão está longe de ser o resultado mágico da reunião das letras, como as práticas clássicas parecem levar a crer. Compreender é resultado de um trabalho, de uma construção processual, e abrange complexos mecanismos psíquicos e cognitivos e intelectuais, uma vez que, para ser compreendido, o material lido, após ser identificado fisicamente pelos olhos do leitor, necessita ser intelectualmente processado, relacionando com os conhecimentos do sujeito, com seus conhecimentos implícitos de memória e com sua visão de mundo, para ser agregado, sob forma de compreensão, em um novo conhecimento (KLEIMAM, 2001; CHARMEUX, 1994).

Uma outra informação que encontramos sobre a questão *a compreensão* nesses estudos é sobre a importância da rapidez da leitura para a compreensão e mesmo na memorização do que foi lido. Isso indica que, se o aluno lê vagarosamente, sílaba por sílaba, terá dificuldades para lembrar o que estava no início da linha quando ele chegar ao seu final. Para esses autores leitura, é uma atividade, que tem o objetivo de *construir sentidos* e não se reduz a atos mecânicos de pronunciar corretamente as sílabas.

A questão: “para que lemos”, nos conduz para outras questões sobre a leitura, como por exemplo, “como lemos?”, ou “como processamos as informações?”. Certamente temos dificuldades para responder essas perguntas, porque aprendemos a ler sem aprender como esses processos cognitivos acontecem conosco.

Sem dúvida, esses conhecimentos na área específica de leitura, como aprender como lemos, ou como processamos as informações, buscando compreender aspectos cognitivos da leitura, são aspectos ligados a relações fundamentais: entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto; entre a linguagem escrita e compreensão. Tais conexões/relações são necessárias ao professor, alertando-o contra práticas pedagógicas que inibem o desenvolvimento de estratégias adequadas para que o aluno venha a processar e compreender o texto.

Alguns resultados de estudos na área se constituem em importantes contribuições para entendermos o que acontece com o sujeito, quando lê. Para Kleiman (2001, p. 32):

O processamento do objeto começa pelos olhos, que permitem a percepção do material escrito. Esse material passa então a uma memória de trabalho que o organiza em unidades significativas. A memória de trabalho seria ajudada por uma memória intermediária que tornaria acessíveis, como num estado de alerta, aqueles conhecimentos relevantes para a compreensão do texto em questão, dentre todo o conhecimento que estaria organizado na nossa memória de longo prazo (também chamada de memória semântica, ou memória profunda).

Essas considerações nos fazem entender que cada um de nós tem uma percepção diferente diante daquilo que é lido, pois temos conhecimentos prévios e contextos diferenciados. Então como pode a escola querer que todos compreendam um texto da mesma maneira?

Caminhamos assim para as questões levantadas pelos professores na pesquisa realizada, para identificar na perspectiva apontada, os entraves e as possibilidades que podem ser vislumbradas no trabalho da leitura pelos professores.

4 A PESQUISA REALIZADA: ANÁLISE TEÓRICO - METODOLÓGICA DAS PRÁTICAS DE LEITURA DE PROFESSORES

Na presente investigação, levamos em conta as questões preponderantes referentes ao papel da leitura para o cumprimento da função social da escola e do professor, qual seja a de propiciar ao aluno condições para analisar e compreender o mundo, a história, a cultura, os processos de trabalho, assim como as relações desses processos com a sua atual e futura inserção social.

Como já se afirmou, a leitura se constitui em uma das principais ferramentas para o acesso aos conhecimentos, expressos no trabalho curricular desenvolvido pelo professor. A leitura torna-se portanto veículo para as aquisições desse conhecimento e assim, para o desenvolvimento da consciência crítica e de emancipação dos alunos.

O primeiro passo para essas apropriações pela criança, diz respeito à garantia no processo de alfabetização, se considera sua aprendizagem, sua cultura, seus ritmos para aprender e sobretudo que possa estar imerso de forma motivante e instigante no mundo da leitura e conseqüentemente da escrita.

Para verificar esse processo nas alfabetizadoras pesquisadas, foram entregues questionários para dez professoras da escola e as perguntas do questionário que aplicamos e a que responderam, estão organizadas em três eixos de análise:

1º. Análise do *acesso* que o grupo de professores pesquisados tem à leitura, e qual é o julgamento de suas *condições de leitor* em face à leitura.

2º. As *concepções de leitura* do professor.

3º. A *prática pedagógica* dos professores com a leitura e alfabetização.

A seguir o quadro abaixo traz um resumo das perguntas dos eixos selecionados e as análises que elaboramos sobre as respostas obtidas :

1º Eixo : Acesso e condições de leitura do professor.

Neste grupo de questões procuramos detectar os pontos positivos e negativos apontados pelos professores para um mapeamento inicial da situação em que os professores pesquisados se encontram no que se refere ao acesso aos livros e mesmo

ao interesse que demonstram para ler. No quadro abaixo estão arroladas os levantamentos das respostas emitidas.

1. Acesso e condições de leitura do professor		
Perguntas	Respostas positivas	Respostas negativas
Você se considera uma boa leitora?	Quatro responderam que sim.	Seis responderam que não.
Faz visitas a bibliotecas ou livrarias com freqüência?	Duas responderam que sim.	Oito responderam que não.
Você compra livros visando o incremento do ensino e o seu crescimento como pessoa?	Cinco responderam que sim.	Cinco responderam que não.
Você considera ter tempo disponível para ler?	Quatro responderam que sim.	Seis responderam que não.
Que tipos de leitura tem realizado recentemente?	Literatura Infanto-juvenil, leituras religiosas, livros de auto-ajuda, livros didáticos pedagógicos, entre outros.	-----

Fonte: Dados obtidos de respostas a questionário aplicado pela autora em professores alfabetizadores no ano de 2008 (Questionário em anexo).

Em análise a esta primeira tabela sobre como os professores se vêem diante a leitura, qual é seu acesso e suas condições de leitura, percebemos que a maioria das respostas foram negativas, ou seja, 60 % não se consideram boas leitoras, 80 % não fazem visitas a livrarias com freqüência, 50% não compram livros e 60% não consideram ter tempo disponível para ler. Nestas constatações pode-se verificar em boa medida as dificuldades que as professoras evidenciam ao alfabetizar. Há o que pode se chamar de resistência à leitura e mesmo um desconhecimento do papel da leitura na atuação do professor. Esta avaliação negativa não pode no entanto ter um fim em si mesma. Ela só tem sentido se estas condutas puderem ser avaliadas e repensadas.

As práticas leitoras dos professores se constituem em um aspecto muito importante que atua na construção de conhecimento, uma vez que estas práticas se

tornam atos de interlocução de que os sujeitos participam e nos quais partilham significados. Dessa partilha há novas produções que se agregam ao conteúdo da atividade mental, com diferentes vozes, das quais a leitura faz parte, penetrando na consciência e constituindo as concepções do sujeito.

Entretanto, se pensarmos em um ensino de qualidade, é essencial que o professor tenha o domínio sobre o campo de conhecimento em que vai atuar, que seja um leitor proficiente, logo, a inexistência dessas práticas de leitura implicam profundamente no seu desempenho como professor e nos objetivos da escola pública para com a leitura.

O professor tem na leitura como um dos instrumentos relevantes de seu trabalho. Em nosso estudo apontamos a necessidade de que possa ter a definição de - o que é leitura e para que serve ler e escrever – visando que possa vir a entender a leitura a partir da compreensão da importância do seu papel na construção pessoal e profissional de cada professora.

2º Eixo: Concepções de leitura do professor.

Com o objetivo de entendê-la como elemento importante de ampliação e aprofundamento de conhecimentos e de formação da identidade, tanto do professor como dos alunos, foram organizadas as questões deste segundo eixo .

Ao questionar “Qual a importância de ler bem para os sujeitos na nossa sociedade? Ainda: Qual é a função da leitura na escola?”, tivemos a intenção de observar quais são as concepções sobre a leitura, ou seja, o que o professor pensa sobre a importância da leitura para o sujeito, e qual o papel desta na escola. Vejamos as respostas obtidas :

2. Concepção de leitura dos professores
R 1 “Os indivíduos aprendem a criar novas idéias, raciocinar, resolvendo situações de conflitos, expressam com maior clareza o que sentem. A função da leitura na escola é desenvolver habilidades para que os indivíduos tornem-se mais críticos e independentes (...)”.
R 2 “ A leitura bem sucedida propicia ao cidadão o exercício de seus direitos, uma vez que o mesmo pode agir com maior criticidade diante dos fatos que ocorrem no dia-a-dia. A leitura favorece o aluno em todos os sentidos; melhora sua dicção e suas interpretações, amplia seu vocabulário, trabalha com os sentimentos de cada um, desinibe os inibidos e torna-os pessoas mais críticas diante dos problemas”.
R 3 “ Você aprimora a escrita, desenvolve a sua fala, amplia seus conhecimentos e cultura.

O nosso trabalho de professor gira sempre em torno da leitura, tanto do que lêmos como da prática constante da leitura e também do que lemos para os nossos alunos para despertar neles também o gosto pelos livros".
R 4 " Para poder ler, ouvir, interpretar as situações do dia-a-dia, seja no trabalho, meios de comunicação e outros. O aluno leitor tem uma aprendizagem bem melhor, pois lê, interpreta e compreende melhor".
R 5 " Saber interpretar, respeitar, colaborar, participar, lutar pelos seus direitos, sabendo primeiramente seus deveres. Quanto a função da leitura na escola é importante para a escrita, produção e interpretação.
R 6 "Acredito que a leitura é importante, pois a medida em que temos acesso a leitura, temos acesso conhecimento e este da subsídios que podem levar os indivíduos a intervir e transformar a realidade qual está inserido".
R 7 " A leitura é fundamental para adquirirmos conhecimento. A função da leitura na escola é despertar para a leitura e formar leitores e escritores".
R 8 " Para obter mais informações e também produzir melhores textos e escrita.
R 9 " Proporciona ao aluno ampliar os seus conhecimentos, melhorar a escrita e ter subsídios para escrita".
R 10 " Preparar cidadãos críticos, criativos e responsáveis, melhorando a escrita ortográfica".

Fonte: Dados obtidos em resposta ao questionário aplicado em professores alfabetizadores em 2008 (Questionário em anexo).

Para analisarmos as respostas do segundo eixo, serão consideradas as respostas do primeiro eixo em que as professoras se consideram ou não boas leitoras, pois as práticas leitoras do professor estabelecem estreita ligação com suas concepções sobre leitura e conseqüentemente com sua prática pedagógica.

Todas as respostas do segundo eixo fazem alguma relação da importância da leitura para o acesso ao conhecimento, sendo que as respostas 1, 2, 3 e 4 são respostas de professoras que se consideram boas leitoras, sendo visivelmente respostas mais completas, que identificam mais claramente qual é a função da leitura para o aluno e a função da leitura na escola. Porém as respostas 6, 7, 8, 9 e 10, são respostas de professoras que não se consideram boas leitoras e tão pouco dedicam algum tempo disponível para ler.

Procurou-se não apenas saber da importância que a leitura possui na escola e para os professores em suas vidas, mas principalmente obter dados para verificar as possibilidades de que venham a praticá-la, e fazer uma relação da importância da leitura com suas práticas.

Em relação às respostas 05, 08, 09 e 10, quanto à função da leitura na escola, percebemos que para estas professoras, a principal função da leitura na escola está

baseada na gramática com fim nela mesma, ou seja, estão mais preocupadas com a escrita, produção de textos, erros ortográficos, do que com o conhecimento que uma boa leitura pode proporcionar.

Entendemos que a preocupação com a correção gramatical está ainda muito presente nas práticas pedagógicas, e esta parece ser uma das causas da desmotivação e desinteresse do aluno pela leitura, pois a gramática está sendo trabalhada com um fim nela mesma, e não acompanhada de atividades de reflexão sobre a linguagem. As causas de desmotivação também decorrem da forte pressão dos pais, que não admitem os erros ortográficos ou gramaticais nos cadernos dos filhos por um lado. De outro residem também principalmente na própria formação dos professores e suas concepções a respeito de leitura.

As práticas desmotivadoras em grande medida vigentes na escola, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto da linguagem, práticas que se sustentam em um entendimento incoerente do que seja ensinar português, legitimando tanto dentro como fora da escola, como afirma Kleimam (2001, p. 16):

É dessa legitimidade que se deriva um dos aspectos mais nefastos das práticas limitadoras que discutiremos: elas são perpetuadas não só dentro da escola, o que seria de se esperar, mas também funcionam como o mecanismo mais poderoso para a exclusão fora da escola. Os diversos concursos para cargos públicos e para vagas em colégios e universidades, sejam estes em nível federal, estadual ou municipal, ou do setor privado, exigem do candidato o conhecimento fragmentado e mecânico sobre a gramática da língua decorrente de uma abordagem global, significativa, baseada no uso da língua.

Essa concepção está “acorrentada” ao ensino da gramática tradicional, ou seja, a resistência em abandonar, por exemplo, o ensino da metalinguagem, isto é, das definições e classificações gramaticais via repetição de exercício e estruturas-modelos. Sierra (2001), enfatiza que só se consegue discutir e analisar os encaminhamentos teórico-metodológicos que envolvem a linguagem, quando se tem claro que o trabalho com a Língua Portuguesa é atravessado pela concepção que se tem de língua. Talvez por isso os enfrentamentos, a não compreensão, e as retextualizações de propostas oficiais de trabalho com a língua são freqüentes. Sua fragilidade é sustentada pelo desconhecimento dos professores sobre a concepção de língua/linguagem em que a formulação de tais propostas se ancora.

O caminho que Sierra (2001) aponta, é compreender o ensino da Língua Portuguesa à luz de uma perspectiva da linguagem na dimensão da interlocução, o que

significa dizer que é através da interação com alguém, com um outro (empírico ou representado) que a linguagem se constitui e na qual produzimos linguagem .

3º Eixo: A prática pedagógica com a leitura

O terceiro eixo diz respeito à prática pedagógica dos professores com leitura, ou seja: Quais são as práticas de leitura que os professores realizam com seus alunos e quais as dificuldades encontradas no ensino da leitura a partir dessas práticas?

3. A prática pedagógica da leitura x dificuldades	
R 1 “ Todas desde as lúdicas às mais críticas”.	Sobre as dificuldades: “Falta de interesse, porque a leitura é imposta e não como algo prazeroso. Poucos profissionais têm gosto pela leitura, ocasionando uma influencia direta no resultado com a criança. A leitura em sala de aula vem sempre acompanhada de cobrança, de escrita, o que a criança nem sempre consegue realizar esta tarefa árdua”.
R 2 “ Nas aulas de informática eles praticam muita leitura para poderem realizar as atividades: trabalhamos muito com a relação entre figura e palavras. Eles necessitam de muita interpretação para concluírem a maioria dos exercícios propostos”.	“O maior problema em relação à leitura nas escolas está sendo a imposição ou “obrigação da leitura”. O fato de ler deve ser um prazer para a criança. Ela precisa gostar da leitura, e isto deve começar em casa, desde os primeiros anos de vida, quando a criança já deve ser estimulada a gostar dos livros. Os pais que freqüentemente são vistos pelos filhos com algum livro em mãos, já estão incentivando este hábito. A escola deve dar seqüência a este hábito, oportunizando momentos divertidos e prazerosos de leitura. É importante frizar que nós, professoras, não podemos exigir de nossos alunos que eles leiam com freqüência, quando nós mesmos não praticamos a leitura com assiduidade”.
R 3 “Procuro realizar dinâmicas de leitura, como por exemplo, cada um lê uma frase do seu livro (livros diferentes) para montarmos uma só história bem engraçada; interpretações; representações, etc”.	Dificuldades: “ Acredito que a minha maior dificuldade é que a maioria dos nossos alunos só tem contato com as palavras aqui na escola, isso dificulta a aprendizagem por parte deles”.
R 4 “Leitura diária (textos, situações problemas); leitura semanal (acervo da escola); leitura professor para o aluno”.	Dificuldades: “Desinteresse por parte de alguns alunos”.
R 5 “Somente os livros infantis emprestados pela escola horário da informática”.	Dificuldades: “ Escolha do livro, concentração no momento leitura e interesse”.
R 6 “ Leitura coletiva; caixa de livros e fichas de leitura”.	Dificuldades: “ Falta de preparo dos profissionais para trabalhar com a leitura; desinteresse dos alunos e professores e falta de material (biblioteca)”.
R 7 “ Tenho o hábito de ler semanalmente”.	

para os alunos, deixo manusearem livros de histórias”.	Dificuldades: “ Acho que cada sala deveria ter livros para empréstimo”.
R 8 “Leitura de livros didáticos, textos livros de recortes, livros literários, fazendo uma ficha de leitura depois com os alunos, isto é para que leiam todos os livros literários”.	Dificuldades: “Algumas crianças tem dificuldades em textos maiores, assim sendo alguns procuram não lerem com atenção e é visto isto na oralidade e interpretação sobre o que foi lido”.
R 9 “Leitura de livros didáticos e livros emprestados da escola”.	“Dificuldade dos alunos na interpretação do que foi lido”.
R 10 “Leitura de textos, livros didáticos, literatura Infantil, etc”.	Dificuldade: “Desinteresse por parte dos alunos”.

Fonte: Dados obtidos em resposta ao questionário aplicado em professores alfabetizadores em 2008 (Questionário em anexo).

É importante observar que todas as professoras pesquisadas encontram dificuldades na prática com a leitura, o que é até quase aceitável pelo discurso de algumas, já que elas mesmas não se consideram boas leitoras e pensam que não podem cobrar de seus alunos que também sejam bons leitores, defendendo que a leitura deve ser realizada apenas pelo prazer.

Acreditamos que a leitura precisa sim ser realizada com prazer, mas é preciso ter claro que antes de ser um prazer é uma necessidade para termos acesso ao conhecimento, tanto para professores, quanto para os alunos. Cabe ao professor mostrar para as crianças os benefícios da leitura, e a utilização direta dessa prática no dia-a-dia, para que, muito além de um prazer imediato causado pelo trabalho concomitante com a literatura, que possa trazer além do conhecimento, o trabalho com o imaginário, a criação, a ampliação de horizontes e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na escolarização e outros presentes no mundo da comunicação.

Aqui vale destacar novamente a questão: Como as práticas escolares consideram as funções sociais da leitura e como essas relações são desenvolvidas entre os educandos? A resposta pode revelar o nível de comprometimento social e político implícito no trabalho que o professor realiza com a leitura em sala de aula. Para o professor, enfatizar o prazer de interpretar e ler nas entrelinhas os variados textos do dia-a-dia, instiga o interesse dos alunos por ler.

Pensar e raciocinar sobre algo, não nos traz um prazer imediato, é uma construção, um crescimento intelectual que na maioria das vezes chega até ser doloroso, porque aprender e crescer não é simples e prazeroso, como afirma Gramsci

(1985). Para o autor, este é um processo difícil e necessário que nos torna melhores como seres humanos, e nos leva professor e alunos a ser dirigentes nas situações de vida e sociais, nas quais estarão inseridos futuramente. Essa é a função do *ser professor*, e aí está um passo fundamental para a *emancipação*.

A falta de interesse do aluno pela leitura é outra dificuldade apontada pelas professoras. Em seus estudos sobre esta problemática Kleiman (2001), assinala que as causas relativas para a mesma, são os conceitos errôneos sobre o texto e a leitura, que desmotivam a atividade de ler. Ou seja, o texto trabalhado como um conjunto de elementos gramaticais ou como um repositório de mensagens e informações ou como simples decodificação e avaliação.

Para Kleiman (2001), a leitura deve ser trabalhada em contexto de *integração* entre os elementos apreendidos na leitura *compreensiva* do texto. É durante essa integração que o leitor mais inexperiente *compreende* o texto e adquire motivação para continuar lendo; não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a *conversa* sobre aspectos relevantes do texto. Para instaurar esse processo cabe ao professor definir tarefas plausíveis e significativas para ler, segundo objetivos pré-determinados e conjuntamente propiciando a construção sistemática dos processos compreensivos.

A oportunidade ao aluno de ler diferentes tipos de textos: narrativos, informativos, instrucionais, textos que circulam de forma aleatória no entorno das crianças, contos, lendas, crônicas e textos poéticos, evita abordagens rígidas, fixas, previsíveis, demonstrando na prática que a leitura é uma atividade individual, singular até na maneira de ler, pois o que queremos de uma leitura, determina como faremos essa leitura.

As concepções e as práticas pessoais de leitura do professor norteiam sua prática pedagógica. Quando o professor tem clareza de suas concepções sobre a leitura e o seu papel na constituição dos sujeitos, planejará e selecionará atividades que permitam o desenvolvimento da alfabetização e letramento de seus alunos.

Outro aspecto bastante significativo, que aparece nas dificuldades apresentadas para o trabalho com a leitura, refere-se às condições sociais dos alunos da escola pesquisada, ou seja, a maioria desses alunos não têm a influência da leitura e mesmo boas condições para a mesma fora da escola. A constatação deste aspecto não melhora o que acontece dentro da escola, pois o acesso à leitura está limitado, a partir do fato de que não possui biblioteca, e tão pouco bibliotecário para a realização

de empréstimo de livros. A realização da leitura a partir da literatura infantil é realizada em horário de aula, em horários diferenciados, pois o acervo bibliográfico não comporta o número de alunos.

Silva (1998), aponta um problema muito significativo que não restringe a ação leitora somente de professores, mas da maioria da população brasileira, ou seja, a possibilidade de acesso ao livro, por diferentes camadas sociais, a distribuição de rendas e de produção. Situando a prática de leitura como instrumento emancipatório, o autor afirma:

Em essência, a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidade de transformação sociocultural futura. E, por ser um instrumento de aquisição, transformação e produção do conhecimento, leitura, se aciona de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, levantando-se como um trabalho de combate à alienação, capaz de facilitar as pessoas e aos grupos sociais a realização da liberdade nas diferentes dimensões da vida (SILVA, 1998, p.24).

Sobre este aspecto, Hagemeyer (2006), ao pesquisar as influências presentes nos conhecimentos e interesses de professores que assimilam de forma crítica as necessidades do ensino e formação dos alunos no enfrentamento das transformações do mundo atual, relata algumas de suas constatações sobre a prática da leitura na vida dos professores. A pesquisa que realizou com oito professores representativos desse grupo, revela que essa não é uma atitude espontânea ou neutra, mas é resultado da formação, das leituras, de suas vivências culturais em seu âmbito social. Registrou também que o professor mobiliza vários recursos de apoio à atividade pedagógica.

Duas das professoras pesquisadas, comentam seus planejamentos e suas iniciativas e uma delas declara que ao planejar a recuperação em contra turno de alunos de 5ª série que não leem em sua escola, no ano seguinte os problemas da falta de professores, levou a direção a retirar sua proposta. Esta proposta diz respeito a um problema premente das escolas públicas ainda não superado. Nestas iniciativas, muito do seu entusiasmo em projetos já iniciados é tolhido por medida burocráticas ou da não previsão estrutural e de quadros de professores nas escolas.

Ao formular uma questão sobre as leituras dos professores, que representam um papel preponderante na composição do saber que empregam e que tem um

papel nas suas condutas e produções práticas, alguns dos depoimentos evidenciam as leituras habituais dos professores:

1-No momento leio tudo o que diz respeito ao ensino, aos métodos, experiências de aprendizagem, isto é, o *como* ensinar. Gosto de ler outras coisas, mas, por enquanto, o tempo não permite.

2-Leio o que consigo, pelo pouco tempo. Li livros de autores de arte contemporânea no meu curso de especialização, sobre história da arte. Leio todas as notícias da *Internet* e pesquiso temas e autores nessa área.

3-Leio livros ligados à Educação Física ou questões do corpo... no momento estou lendo "Teoria e prática de psicomotricidade de Geraldo P. de Almeida..." .

4-Leio muito mais textos da área de ciências no momento. Outros livros que leio são de auto-ajuda e cristãos (não confundir com religiosos) .

5-Gosto de ler. Leio tudo que me faça refletir e cause inquietação, mesmo que seja em jornais e revistas e sempre de passagem. Recentemente, nas férias consegui ler "Operação Cavalo de Tróia" de J. L. Benitez e "Código da Vinci" de Dan Brown .

Observa-se, em que pese o interesse pessoal e intelectual, que o conhecimento que vêm construindo, não se dá a partir da leitura como *prazer e/ou como informação*. Uma das professoras, da área de Língua Portuguesa, lê "tudo que consegue, tudo o que chama a atenção". Lembra de dois 'best sellers' que leu: A operação cavalo da Tróia "de J. L. Benitez e "Código DaVinci" de Dan Braun. Quase todos falam da *falta de tempo* para ler, pois a maioria atua em dois períodos.

Em dois dos professores pesquisados, o interesse por livros sempre está relacionado à sua área de ensino. Uma das professoras refere-se aos livros que lê, que ultimamente são referentes ao seu curso de Arte Contemporânea. Esses professores consideram que estas são as possibilidades que têm de ler com maior propriedade.

Nota-se que os professores buscam leituras ligadas aos conteúdos que trabalham, o que remete a um *interesse* e sobretudo um *investimento* no desenvolvimento da profissão e no trabalho da área em que atuam. É importante observar que as leituras têm um peso significativo nas posturas conceituais, pessoais e éticas, e na vontade de fazer essa ou aquela atividade, desenvolver projetos, etc., e se constituem para esses professores em exercícios de análise sobre o conhecimento, os valores e o mundo em suas várias facetas.

Uma das professoras declara que lê, para além dos livros da área, “livros de auto-ajuda e cristãos, que considera não religiosos”. No enfrentamento de problemas da vida e na busca pelas respostas para os problemas pessoais seus e dos alunos, os professores recorrem a esse tipo de leitura. Embora não se possa dizer que contribuem para o conhecimento da profissão ou literário, parece que os professores otimizam o tempo que têm (e não pode ser diferente) lendo livros que também contribuam para obter apoio em situações de vida pessoal, sempre relegada ao segundo plano.

Ter um tempo reservado para ler periodicamente um bom livro, analisar o autor, as expressões, imaginar os ambientes, enfim, entrar no contexto de uma história, um documentário, é uma atividade vital para o professor. Nos depoimentos dos professores verifica-se a dificuldade tanto de tempo para ir a uma biblioteca, como financeira de adquirir bons livros.

A prática cultural de ler, precisa ser instaurada e é possível para as escolas incluí-la no seu *habitus*, por ser uma atividade também *própria* do trabalho intelectual do professor, a ser disseminada para suas práticas com os alunos. As formas podem ser criadas, negociadas, desde que seja uma das prioridades para dar suporte à formação. Na escola, a escolha de livros didáticos, de forma imposta, tende a subestimar as possibilidades do professor para esta tarefa, sonogando as informações sobre leituras necessárias à produção científica e didática do professor e cerceando o processo de criação de uma prática adequada ao ensino e formação no contexto atual.

Uma outra questão levantada por Hagemeyer (2006), refere-se à falta de tempo dos professores, principalmente para os que trabalham em período integral. Considerando que as atividades culturais e de lazer também constituem seus interesses e para maior motivação para ler, foi formulada uma questão sobre o *tipo de lazer* que os professores exercitam, sobretudo no que se refere a *atividades culturais*. A maioria declarou que precisam e procuram usufruir momentos livres, para se recompor do *stress* e do *cansaço* do dia-a-dia. Observa-se que todos, dentro de seus interesses e necessidades de vida, desenvolvem um tipo de lazer, que se possível também está ligado ao trabalho, unindo como declaram “o útil ao agradável”.

Uma das professoras pesquisadas, declara que procura “*ir a exposições artísticas, à feirinha de domingo no Largo da Ordem (de artesanato)*” como lazer. Para outro professor, seu lazer constitui-se, além de “*acessar a Internet, ver filmes de vídeo, fazer leituras menos cansativas, ouvir música, assistir jogos, TV, etc...*” As outras professoras referiram-se à ginástica, caminhada, papos com amigos(as), viagens curtas, quando é possível.

Pode-se dizer que as formas encontradas para aproveitar seu tempo de vida pessoal, tem influência em sua carreira e prática e essas estão em grande medida cerceadas pelo poder aquisitivo. Para Hagemeyer (2006) é importante ressaltar a dificuldade que encontram de desfrutar de atividades culturais como teatro, cinema, viagens, congressos e outras que acrescentariam muito à sua formação teórico-metodológica.

Para Hagemeyer(2006), essa necessidade está no universo profissional e social desses professores, e no caso da pesquisa que apresentamos, de professores alfabetizadores. Considera-se que a dificuldade de acesso às atividades de lazer cultural e à literatura, são um entrave ao desenvolvimento profissional e evolutivo da profissionalidade docente, já que tais atividades também são suportes culturais e intelectuais para sua função.

Assim, é necessário que as condições sociais e escolares, subjacentes à leitura, sejam consideradas e transformadas, e que todos tenham, sem exceção, condições estruturais e econômicas que permitam a participação de atividades culturais, a aquisição de bons livros, de livros de que gostamos, bem como tempo para fruir esses livros.

5 AS POSSIBILIDADES E ALTERNATIVAS PARA A LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO

O primeiro passo a ser dado rumo a um trabalho significativo com a leitura na escola pesquisada, diz respeito a um trabalho pedagógico que leve à mudança na concepção de linguagem e leitura constatadas, o que implica também na mudança de atitude e de metodologias pelos professores em sala de aula .

Quando se pensa em ensino e aprendizagem da leitura, um primeiro ponto a ser considerado é o que se entende por linguagem, pois a maneira de encaminhar o processo de ler, está intimamente atrelada ao modo como este processo é concebido.

Não há uma concepção única do que seja a linguagem. De modo bastante simplificado pode-se dizer que ela é vista por alguns como um sistema gramatical, por outros como mero instrumento de comunicação e há aqueles que a definem como atividade humana que se (re) constrói nas relações sociais.

As duas primeiras possibilidades excluem a linguagem da dinâmica das relações sociais, isto é, colocam-na na condição de existir por si só, de ser desvinculada dos falantes. Já a terceira concepção, destaca a relação de interação entre linguagem e sociedade. Isso significa defender que nem a linguagem existe em si, nem as relações sociais se constituem sem ela. Assim, tanto a linguagem depende dos falantes, como estes também, dependem dela para se constituírem como seres sociais, que compreensivos e conscientes, se tornam leitores. É graças à capacidade simbólica articulada, que nos tornamos seres especiais no contexto do mundo dos seres vivos.

A concepção que postula haver interação entre homem e linguagem é considerada como atividade humana, histórica e social. Conseqüentemente, a aprendizagem de uma língua não se dá por repetição, mas por sua prática nas várias situações sociocomunicativas. Por essa razão propõe-se que estudos sistematizados em encontros pedagógicos, com leitura, estudo e discussão de textos sobre as concepções de linguagem e leitura, podem contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre estas relações, levando a uma real difusão dos conhecimentos sobre a aprendizagem da língua escrita, entre os professores, considerando sua prática concreta .

Paralelamente a estes estudos sobre o tema concepções de leitura e escrita, é necessário exemplificar as questões fundamentais desta aquisição, e propiciar trocas

sistemáticas de conhecimentos e atividades nesta perspectiva. As alternativas de mudança na prática, deve começar pela própria leitura do professor, que podem se constituir em incentivos para a criação do hábito de leitura.

A construção de uma nova postura para os professores a ser empreendida pelo pedagogo, requer todo um trabalho de informações sobre autores, suas vidas, suas experiências com a leitura, a experiência de outros países com a leitura, palestras, filmes sobre o tema. A criação de um espaço de leitura para o professor posteriormente, com uma variedade de livros de seu interesse pode ser um incentivo e um convite à leitura.

A prática da leitura de forma mais motivadora pode ser instaurada a partir do Clube do Livro. Uma confraternização de livros, com leituras indicadas pelos participantes, é um estímulo que facilita o acesso à leitura. Nas reuniões programadas pelos professores cada capítulo poderá ser discutido, com inferências, opiniões, análise de cada personagem, suas atitudes, o clima da história ou romance, a época, o autor, a versão em filme, entre outras. Os participantes podem tornar-se sócios, doando um livro que já leram e que agora indicam a professores que porventura não têm condições de adquirir livros, e também não tem acesso freqüente à bibliotecas.

Na prática de sala de aula, é essencial ao professor oportunizar à criança o convívio com diferentes gêneros textuais, orais e escritos, para que comece desde cedo, a refletir sobre as características, usos e finalidades dos textos que circulam ao seu redor. Em todos os anos da escolaridade, a escola deve oportunizar o contato das crianças com:

- Textos narrativos: contos de fadas, contos modernos, fabulas, lendas, adivinhas, piadas, etc.
- Textos descritivos: receitas, regras, regulamentos, comandos diversos
- Textos expositivos: textos expositivos de livros didáticos, verbete, exposição oral, etc.
- Texto de relatos: notícia, biografia, diário pessoal, relato de experiência vivida.
- Textos argumentativos: cartas do leitor, textos de opinião, diálogo argumentativo, etc.

Em relação aos textos pertencentes ao primeiro grupo, vale ressaltar a importância do professor garantir na alfabetização em sua rotina a *prática de ler* textos literários para os alunos, pois as crianças que *escutam* histórias contadas e/ou lidas por adultos, ou que brincam de ler e escrever antes de estarem alfabetizadas, adquirem conhecimentos sobre os usos e funcionamento dos gêneros textuais, o que é essencial para se chegar ao domínio da língua escrita.

Além dos textos literários, outros gêneros textuais precisam ser apresentados às crianças, para que, gradativamente, percebam que cada um tem marcas e organização próprias, e que suas características variam conforme a finalidade do texto. Essa experiência é essencial para promover habilidades de leitura e de escrita.

Para tanto, uma estratégia didática produtiva é a realização de brincadeiras com a língua: recitar poemas, quadrinhas, falar parlendas e adivinhas, brincar de forca e stop, além de jogos criados para promover alfabetização, dominó, bingo, baralho, boliche, e outros envolvendo letras, sílabas e palavras.

Ensinar a ler é ensinar estratégias de leitura e para tanto, na sala de aula, o professor precisa orientar a atitude das crianças frente ao texto. Alguns pontos são fundamentais: determinar um objetivo prévio para a leitura, analisar criticamente os elementos lingüísticos empregados pelo autor, considerar a necessidade de ir se avaliando durante a leitura, de reler para esclarecer dúvidas, de recorrer a outras fontes de conhecimento (dicionário, outro texto, diálogo com outra pessoa) para resolver falhas na compreensão. O fundamental é o aluno perceber que o texto é significativo, o que pressupõe a necessidade de se buscar a coerência do discurso, no momento da leitura.

Segundo Cagliari (1995), a escola acaba privilegiando a escrita sobre a leitura, uma vez que julga ser mais fácil avaliar os erros e acertos das atividades de escrita, não sabendo fazer isso com a leitura, porém, as atividades com a leitura são tão ou mais importantes que a escrita, pois na prática do dia a dia é muito mais importante ler do que escrever. O objetivo da escrita é a leitura, mas quem vai escrever só é capaz de fazê-lo se souber ler o que escreve, dessa forma, a leitura é uma habilidade que precede a própria escrita.

Contudo o autor afirma que “seria bom que a escola se preocupasse menos com a escrita, especialmente com a ortografia, e desse maior ênfase à leitura, desde a alfabetização” (CAGLIARI, 1995, p.168).

Para que a criança comece a ler não é necessário que ela conheça todas as palavras do texto, é necessário deixá-la ler, levando-a a refletir sobre as estratégias de leitura e o conteúdo do texto, assim como também são capazes de descobrirem o significado das palavras do texto pelo contexto em que acontecem. Segundo Cagliari (1995, p.172):

Na escola, a leitura serve não só para se aprender a ler, como para aprender outras coisas, lendo. Serve ainda para se ensinar e treinar a pronuncia dos alunos no dialeto-padrão e em outros. A leitura é uma maneira de se aprender o que é escrever e qual a forma ortográfica das palavras. Para conseguir esses objetivos da leitura é preciso planejar as atividades de tal modo que se possa realizar o que se pretende.

Sendo assim, é necessário dar a leitura a importância que ela realmente merece, para não ser mais uma atividade secundaria em sala de aula pois como afirma Cagliari (1995, p. 173) “ ... a leitura deveria ser a maior herança legada pela escola aos alunos, pois ela, e não a escrita, será a fonte perene de educação, com ou sem escola”.

5.1 AMBIENTAÇÃO PEDAGÓGICA :

A sala de aula se constitui em espaço (lugar) em que o aluno passa a maior parte do tempo. É nesse espaço que os estímulos para a leitura e a escrita devem ser mais ricos e explorados. Não se trata de mera decoração da sala de aula e sim da utilização de recursos diferenciados, capazes de instigar o aluno a vencer o desafio de ler. Nesse sentido pode-se fazer muito. Vejamos algumas sugestões:

- Manutenção de mural de sala de aula, com notícias, trabalhos e textos produzidos pelos alunos, organizado de forma sugestiva e atraente para que se sintam estimulados e interessados pela leitura dos textos expostos e busquem contribuir com novas produções. Os murais devem ser constantemente, renovados e atualizados com a participação de toda a classe;
- Organização do *cantinho da leitura* com exposição de livros, revistas, jornais, bem como textos organizados pelos próprios alunos, sob orientação do professor. Manusear os livros é uma forma de estimular o

gosto pela leitura e os cuidados com os livros. Esse espaço é importante, pois os textos para a leitura ficam disponíveis aos alunos que podem folheá-los a qualquer momento, mesmo sem saber ler.

O papel do professor nessa proposta de ambientação não tem a ver com idéias de facilitador do ensino e da leitura, a partir tão somente do ambiente. O objetivo é de levar o aluno a se familiarizar com os livros, seus diversos formatos, ilustrações, autores, histórias clássicas e contemporâneas, livros sem legenda e autores atuais. Essa é uma das maneiras que o professor hoje pode utilizar como mediação entre o mundo imaginário, o mundo real, as histórias de ficção e livros de autores conhecidos como Monteiro Lobato, Maria Clara Machado e tantos outros e o aluno.

5.2 A PRESENÇA DO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA :

Literatura é a arte da e com a palavra, por isso amplia visões de mundo, desenvolve o espírito crítico e intelectual, o senso estético e a competência lingüística oral e escrita dos leitores. Além disso, atua no desenvolvimento psíquico da criança e atende suas necessidades de lazer e distração.

O convívio com livros e leitores é decisivo para a criança tomar gosto pela leitura. Um acervo variado e adequado ao estágio de leitura dos alunos deve ser oferecido com fruição, isto é ler pelo prazer de ler, sem necessidade obrigatória de uma atividade decorrente dela. A exploração do texto literário deve ser com intuito de que as crianças revelem suas impressões e opiniões sobre a obra e tenham oportunidade de recriá-la através da escrita, das artes plásticas, da dramatização ou do debate.

Dessa forma é necessário que a escola invista em um acervo maior de literatura infantil e infanto-juvenil, seguido da ativação da biblioteca para empréstimos de livros. Enquanto o acervo literário não comporta o número de alunos, a literatura pode continuar ocorrendo em sala de aula, com empréstimos programados pela equipe pedagógica, como a hora da leitura, fazendo parte da rotina semanal.

5.3 LER E CONTAR HISTÓRIAS

Contar histórias é a mais antiga das artes. Elas são fontes maravilhosas de experiências. São meios de ampliar o horizonte da criança e de aumentar seu conhecimento em relação ao mundo que a cerca. É através do prazer ou das emoções que as histórias lhes proporcionam, que o simbolismo, implícito nas tramas e personagens, vai agir em seu inconsciente. Ali atuando, ajudam-nas, pouco a pouco, a resolverem os conflitos interiores que normalmente vivem.

Os significados simbólicos dos contos estão ligados aos eternos dilemas que o homem enfrenta ao longo do seu amadurecimento emocional, quando se dá a evolução, a passagem de eu para nós. A literatura infantil, então, e principalmente os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo a sua volta. A dicotomia que mostram os personagens bons e maus, feios e bonitos, poderosos e fracos, facilita à criança a compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou do convívio social (COELHO, 2000).

Dentre os muitos motivos para se ler e contar histórias pode-se destacar alguns para reflexão :

- As histórias formam o gosto pela leitura – quando a criança aprende a gostar de ouvir histórias contadas ou lidas - ela adquire o impulso inicial que mais tarde a atrairá para a leitura. A escola, então, pode e deve criar esse interesse, pois interesses também se aprendem.
- As histórias trabalham o imaginário da criança, de uma forma bem mais apurada, que possibilita a criatividade ao interpretar, e oportuniza uma mobilização da curiosidade, de interesses da idade (adequação das histórias), raciocínio, percepção, análise do comportamento dos personagens, etc.
- As histórias educam e estimulam o desenvolvimento da atenção, observação, memória, reflexão e linguagem.
- As histórias facilitam a adaptação da criança ao meio ambiente, pela incorporação de valores sociais e morais que ela capta da vida de seus personagens.

- Ao enriquecer o vocabulário infantil, as histórias instruem e ampliam seu mundo de idéias e conhecimentos, desenvolvendo a linguagem que se relaciona ao pensamento.

Nos tempos de escuridão e falta de humanidade que hoje enfrentamos, o ato de contar e ler histórias promove o enriquecimento lingüístico e literário, mas também coloca em jogo a energia regeneradora da afetividade e amor feito doação, na disponibilidade do contador, vindo a completar a formação equilibrada dos pequenos na sua relação com eles mesmos e com o mundo.

5.4 SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA O TRABALHO COM A LITERATURA INFANTIL

As sugestões que fazemos a seguir não são receitas de como desenvolver a leitura somente. Propõe-se que possam ser idéias a partir das quais se desenvolva um trabalho de pesquisa sobre os resultados de cada uma, no sentido de verificar as possibilidades que ocorrem das diversas apreensões pelo aluno. O próprio professor ao planejar pode selecionar as atividades e posteriormente avaliar sua aplicação. A seguir apresentamos algumas destas atividades:

- Elaboração e realização de entrevista para o personagem do livro:

- Ler um livro ou uma lenda, etc., e uma criança será a personagem e responderá as perguntas feitas pelos outros.

- Criação de final de história:

- A professora lê um trecho de uma história, com muita ênfase, faltando pouco para terminar ela interrompe e as crianças criam um desfecho para a história iniciada. O registro da história criada pode ser feito num livro, num painel, num cineminha, etc.

- Confecção de livros com gravuras:

- Ler determinando livro, para procurar figuras de revistas, para montar personagens e cenário da história. As crianças poderão colar as figuras nas folhas grampeadas e em seguida, todos juntos elaboram a história lida. A professora faz o registro abaixo das gravuras. Nos livros individuais a própria criança escreve, e as ilustrações podem ser feitas pelas crianças que podem desenhar os personagens, recortar e compor com os das outras crianças, as páginas do livro. O livro pode ser também de parlendas, lendas, adivinhas, poemas etc.. Os livros com dobraduras ficam muito interessantes.

- Binômio fantástico:

- Duas crianças, cada uma diz ao ouvido da professora uma palavra, que as escreve no quadro. As crianças criam frases com as palavras, em seguida inventam uma história a partir da frase mais engraçada. Montar um painel ou livro e colocar no cantinho da leitura, sempre que possível recortar estas histórias criadas pelas crianças.

- Errando as histórias:

- Ler um início de uma história já conhecida pelas crianças. Ex: Um lobo bom e uma Chapeuzinho Vermelho má/ Uma Cinderela mais má que a madrasta?
- Ainda: Trocar as palavras das parlendas respeitando as rimas. Ex: Chuva e Sol casamento de espanhol, Chuva e sol casamento de caracol.

- Convite:

- Convide as pessoas das famílias dos alunos e do entorno escolar para contar suas histórias, histórias da transformação daquela comunidade. Escrita do livro das histórias e dos “causos” contados pelas pessoas idosas da comunidade valorizando seu saber e vivências, que ficará como re-leitura em sala .

São muitas as possibilidades que podem ser criadas com as crianças para levá-las a ler com motivação. A Literatura Infantil oportuniza situações nas quais as crianças interagem em seu processo de construção da leitura, da compreensão do que lêem e assim do conhecimento, possibilitando seu desenvolvimento e aprendizagem. A

literatura contribui significativamente na alfabetização, sistematização da escrita e permite a realização da leitura com fruição.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS :

Sendo a leitura um dos grandes problemas da escola hoje. Ao desenvolver as análises da pesquisa realizada e a partir das concepções dos autores selecionados, podemos dizer que um bom trabalho com a leitura nos anos iniciais de escolarização é fundamentalmente importante para favorecer uma relação positiva dos estudantes com a leitura e com a construção desse processo de forma qualitativa.

Buscando entender as concepções e práticas dos professores *com e sobre* a leitura e como estas influenciam sua prática pedagógica, foram levantados os principais problemas que apresentam, tanto de desvalorização do exercício da leitura como questões referentes ao desenvolvimento do trabalho da leitura, relacionados a três eixos principais.

No primeiro eixo que referiu-se às práticas pessoais de leitura do professor, conclui-se que o espaço ocupado pela leitura no cotidiano pessoal e profissional dos professores pesquisados é em sua grande maioria insatisfatório, para que as práticas leitoras dos professores se constituam em busca e construção do processo de conhecimento e do processo de alfabetização. A inexistência dessas práticas de leitura, implica em entrave aos objetivos da escola pública democrática, que propicia a todos os alunos, o acesso ao conhecimento.

No segundo eixo, referente às concepções de leitura dos professores, a pesquisa aponta para a falta de uma concepção clara sobre a leitura e conseqüentemente para a falta de conhecimento sobre os procedimentos que levam a ler. Esta constatação leva também a acreditar que as deficiências das práticas pedagógicas, pela tendência ao ensino da gramática, avaliação de pronúncia e outros aspectos formais, não contemplam as finalidades sociais da leitura, as quais não estão presentes nas práticas pesquisadas.

No terceiro e último eixo, que verifica as práticas usuais de leitura dos professores, observa-se que todas as professoras pesquisadas apontam dificuldades na prática com a leitura, e sobretudo demonstraram que não adquiriram o *hábito de ler* em sua vida pessoal e mesmo na sua formação. Como são as concepções e as práticas pessoais de leitura do professor que nortearão seu *habitus* individual e conseqüentemente sua prática pedagógica, torna-se uma atitude a ser instigada e instaurada pela via da escola em certa medida.

Outra questão decorrente desta refere-se à clareza quanto à concepção de leitura e o seu papel na constituição dos sujeitos para desenvolver um trabalho de leitura e escrita adequado e motivante. Assim, conclui-se que há um trabalho urgente referente à formação continuada e em serviço do professor visando levá-lo a valorizar a leitura em sua própria vida profissional e pessoal em primeiro lugar. Em segundo lugar, o trabalho da leitura como aquisição de significados que não se dissociam dos processos de decodificação na alfabetização e demandam uma atenção especial aos processos da aquisição da leitura e da escrita. Em terceiro lugar, a atenção um trabalho sobre as concepções de leitura - compreensão, interrelação de textos e como ampliação do conhecimento e de visões de mundo – deve ser desenvolvido sistematicamente, tendendo a instigar os professores a processos mais conscientes e criativos de leitura na alfabetização e na escola. Em quarto lugar, como consequência destes passos fundamentais, compete às equipes pedagógicas das escolas juntamente com os professores, a pesquisa e a construção conjunta do planejamento e seleção de atividades que permitam o desenvolvimento de letramento e alfabetização que possam encaminhar um vínculo positivos dos alunos com a leitura como resultados de se ler com compreensão.

Ao considerarmos as proposições desses estudos para as problemáticas presentes nas relações de professores com a leitura, percebemos a importância do conhecimento e da complexidade da questão para se atingir o cerne do trabalho da formação de leitores na escola. Esse trabalho diz respeito à interação social, à relação e produção de conhecimento, ao encontro com o sentido e à realização de um projeto de sujeito, isto é, sempre na busca de uma finalidade explícita e intencional, quer seja de conhecimento ou de fruição, para que as atividades de leitura se concretizem.

Não basta também inserir o conhecimento sobre a leitura na prática para que seja aprendido espontaneamente. Enfatiza Küenzer (2003) que, ensinar a conhecer enquanto capacidade de agir teoricamente e pensar praticamente é a *função da escola*. Esse aprendizado demanda o domínio de categorias teórico-metodológicas do trabalho pedagógico segundo Hagemeyer (2006) e se dá através do aprendizado do trabalho intelectual.

As práticas leitoras dos professores que se constituem em um aspecto muito importante para efetiva mudança da prática pedagógica, precisam ser instauradas, razão pela qual propõe-se que se crie espaços de leitura dentro da própria escola, para

que isso torne-se um *habitus* dos professores que ainda não incorporaram essa prática no seu dia-a-dia.

Como princípio de conservação, o *habitus* também pode tornar-se um mecanismo de invenção e, conseqüentemente, de mudança de práticas. Pode-se compreender de que maneira o homem se socializa, assimilando normas, valores de uma sociedade ou coletividade. Aqui propõe-se que mediante os objetivos de ensino e formação que propicie emancipação do aluno que freqüenta a escola pública. Esta emancipação se dá na proporção em que se propicia ao aluno a aquisição da leitura e o acesso à literatura.

Tais objetivos requerem práticas motivadoras e embasadas por uma concepção clara de leitura e prática da literatura como se constatou. A assimilação pelo professor e a sua compreensão de como o homem se socializa, assimilando normas, valores, crenças que construam noções conscientes e compreensivas dos textos sociais e literários, tende a instalar um novo *habitus* no que se refere aos objetivos concretos da leitura. A mudança da prática está atrelada a uma mudança conceitual sobre leitura, e esta somente ocorrerá também com o exercício e imersão nos processo de leitura pelos professores. No sentido de que seja confrontada a teoria aprendida com a prática, como prática que decorre do redimensionamento urgente das práticas escolares de leitura e escrita pelo professor, que este seja um processo sistematicamente avaliado na escola e pelos próprios professores.

Propõe-se ao finalizar o presente trabalho, reverter os processos que têm levado os docentes a se afastar das leituras, dos estudos, reflexões e discussões sobre as práticas que desenvolvem, que tende a levá-los à alienação e alijamento das questões substanciais de sua função, retomando o papel intelectual que lhes cabe de leitores, que ao formar novos leitores e intelectuais, forma futuros cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BOURDIEU, P. **Le sens pratique**. Paris: Les Éditions de minuit, 1980.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1995.
- CHARMEUX, E. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. São Paulo: Cortes, 1994.
- COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- GOULART, C. **A organização do trabalho na escola: alfabetização e letramento como eixos orientadores**. Brasília, Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Estação Gráfica, 2006.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais a organização da cultura**. Tradução por C. N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1985.
- HAGEMEYER, R. C. **Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança**. Curitiba: Ed. UFPR, 2004.
- _____ **Formação docente e contemporaneidade: fundamentando os processos das práticas catalisadoras**, Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 2006.
- KLEIMAN, A. **A Formação do Professor: perspectivas da lingüística aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001.
- KÜENZER, A. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. In: **Dossiê: Educação, cultura e trabalho**, Curitiba, PR: UFPR, *Educar em Revista*, Ed. Especial, 2003.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo. E.P.U. 1986.
- MENDONÇA, F. W. **A apropriação da linguagem oral e escrita no processamento do transtorno auditivo central: estudo de caso**. Curitiba. Dissertação de Mestrado/UFPR, 2005, p.130.

- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky** : Aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scioione, 1995.
- PIMENTA, S. G. **Formação de Professores**: identidade e saberes da docência. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo . FEUSP.1996. V2
- SIERRA, C. J. Assoeste e a formação do professor de língua portuguesa: idas e vinda desse processo. In: Congresso Leitura do Brasil, 13. **Anais**. CDRom (Seminário Leituras do Professor).
- SILVA, E.T. da. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes. 1998.
- SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. In: ANPED, 26, GT. Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 2003, 25 p. CD
- SOUZA, A. P. **O ensino da língua escrita no contraturno**: reflexões sobre uma prática pedagógica. Curitiba. Dissertação de Mestrado/UFPR, 2000, p. 119.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXO

Questionário aplicado às professoras da Escola Prefeito Francisco Ferreira Claudino.

1. Você se considera uma boa leitora?

() Sim () Não

2. Que tipos de leitura você tem realizado?

3. Faz visitas a bibliotecas ou livrarias com frequência?

() Sim () Não

4. Você compra livros visando o incremento do ensino e o seu crescimento como pessoa?

() Sim () Não

5. Você considera ter tempo disponível para ler?

() Sim () Não

6. Qual a importância de ler bem para os sujeitos em nossa sociedade?

7. Qual é a função da leitura na escola?

8. Quais são as práticas de leitura que você realiza com seus alunos?

9. Quais são as dificuldades que você encontra no trabalho com a leitura?
