

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARILIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

NEIDE BIODERE

**PRÁTICAS DE LEITURA: CONCEPÇÃO DE UMA DOCENTE DA
1ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL DA CIDADE DE
UMUARAMA-PR**

MARÍLIA

JANEIRO 2009
NEIDE BIODERE

2

**PRÁTICAS DE LEITURA: CONCEPÇÃO DE UMA DOCENTE DA
1ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL DA CIDADE DE
UMUARAMA-PR**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em Educação da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho”, Câmpus de Marília.

Orientador: Dagoberto Buim Arena

Marília, SP 2009

Biodere, Neide.

B615p Práticas de leitura : concepção de uma docente da 1.a série do ensino fundamental da cidade de Umuarama - PR / Neide Biodere. – Marília, 2009.
83 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

Bibliografia: f. 77-80.

Orientador: Dr. Dagoberto Buim Arena.

1

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Práticas de leitura.
3. Ensino fundamental. I. Autor. II. Título.

CDD 372.41

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos com carinho e amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

A DEUS pela força em todos os momentos de minha vida.

Ao meu orientador Dagoberto Buim Arena pela disponibilidade e ajuda em todas as etapas de elaboração desse trabalho, sempre gentil e atencioso. Minha eterna admiração!

A todos os professores do Curso pelos conhecimentos compartilhados.

Aos amigos que sempre me proporcionaram alegrias, amizade e carinho.

Aos meus filhos com todo o amor.

A todos aqueles que participaram de forma direta ou indireta na elaboração deste trabalho.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo identificar a prática de leitura desenvolvida por uma docente alfabetizadora na primeira série do Ensino Fundamental, apontando as relações presentes entre suas práticas e concepções a respeito desse tema. Mais especificamente, relatar os indícios presentes na prática pedagógica de uma docente alfabetizadora, que esteja contribuindo ou não para a formação do aluno-leitor na primeira série do Ensino Fundamental de uma Escola Pública da cidade de Umuarama-Paraná. Nessa perspectiva, para o alcance dos objetivos propostos nessa dissertação, optou-se pela pesquisa do tipo etnográfico. Como técnica de coleta de dados utilizou-se das técnicas tradicionalmente associadas à etnografia, a saber: observação participante e a entrevista semi-estruturada. A sistematização dos dados foi realizada de acordo com os seguintes passos: a) transcrição das falas da docente; b) identificação de aspectos comuns das falas; c) levantamento do tema central emergente dos depoimentos e observações; d) levantamento das categorias mais amplas; e) síntese das principais tendências evidenciadas, tendo a leitura como eixo de discussão. Os dados da pesquisa realizada apontam que as práticas de leitura desenvolvidas pela professora se configuram em atividades mecânicas, repetitivas, pautadas, lineares e reprodutivistas. Constatou-se, assim, a predominância de uma prática de leitura com a utilização de textos descontextualizados e sem significado para os alfabetizandos, tendo como suporte pedagógico o livro didático e trechos fotocopiados de cartilhas. Nessa linha de análise, o ensino da leitura está pautado no pretexto para cópias de trechos dos textos, análise morfológica, sem a reflexão sobre uma proposta significativa de leitura. Os dados evidenciam que os indícios presentes na prática pedagógica da docente participante da pesquisa e que embasam a sua concepção de leitura, não estão contribuindo para a formação do aluno-leitor.

Palavras-chave: práticas de leitura; primeira série; ensino fundamental; concepção de leitura.

ABSTRACT

The research aimed to identify the practice of reading developed by a literacy teacher in first grade of elementary school, showing the relationship between these practices and conceptions about this topic. More specifically, to report the evidences that there are in the pedagogical practice of a literacy teacher, contributing or not to the formation of the student-reader in the first grade of elementary school of a public school from Umuarama-PR. In this way, to achieve the objectives proposed in this dissertation, it was decided to realize the research of the ethnographic type. As a technique for data collection was used techniques traditionally associated with ethnography, as participant observation and semi-structured interview. The systematization of the data was performed according to the following steps: a) transcript of the speech of the teacher b) identification of common aspects of the speech c) survey of the central emerging theme of the testimonials and observations d) survey of the larger categories e) summary of the main evidenced tendency, having the reading as the axis of the discussion. The data from the research conducted suggests that the practices of reading developed by the teacher are mechanical, repetitive, guided, linear and reproducible activities. It was find out, therefore, the prevalence of a reading practice with the use of decontextualized and mean less texts for the literate, having as pedagogical support the educational textbooks and photocopied excerpts from books. In this line of analysis, the teaching of reading is based on the pretext for copies of parts of texts, morphological analysis, without consideration of a proposal of significant reading. The data show that the evidence in the pedagogical practice of the teacher that participated in the research, and that based its conception of how the reading is not contributing to the formation of the student-reader.

Keywords: reading practice, first grade, elementary school, reading conception.

SUMÁRIO

<u>práticaS de leitura: Concepção de uma docente da 1ª série do ensino fundamental da cidade de umuarama-pr.....</u>	<u>1</u>
<u>práticaS de leitura: Concepção de uma docente da 1ª série do ensino fundamental da cidade de umuarama-pr.....</u>	<u>2</u>
<u>BIODERE, NEIDE.....</u>	<u>3</u>
<u>B615P PRÁTICAS DE LEITURA : CONCEPÇÃO DE UMA DOCENTE DA 1.A SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL DA CIDADE DE UMUARAMA - PR / NEIDE BIODERE. – MARÍLIA, 2009.</u>	<u>3</u>
<u>83 F. ; 30 CM.....</u>	<u>3</u>
<u>Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.....</u>	<u>3</u>
<u>DEDICATÓRIA.....</u>	<u>4</u>
<u>RESUMO.....</u>	<u>6</u>
<u>ABSTRACT.....</u>	<u>7</u>
<u>1 INTRODUÇÃO.....</u>	<u>9</u>
<u>CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</u>	<u>15</u>
<u>2.1 Antecedentes Históricos da EDUCAÇÃO e da LEITURA</u>	<u>15</u>
<u>Quando aprendemos a ler, aprendemos primeiro os nomes das letras, depois suas formas e seus valores, em seguida as sílabas e suas propriedades e, enfim, as palavras e suas flexões. Daí começamos a ler e a escrever, de início lentamente, sílaba por sílaba. Quando, no devido prosseguimento do tempo, as formas das palavras estiverem bem fixas em nossa mente, lemos com agilidade qualquer texto proposto, sem tropeçar, com incrível rapidez e facilidade (Halicarnasso apud Manacorda, 1992, p.54).....</u>	<u>16</u>
<u>2.2 Concepção Psicolinguística de Leitura.....</u>	<u>27</u>
<u>2.2.1 A CONCEPÇÃO DA LEITURA COMO INTERAÇÃO DE PROCESSOS...29</u>	
<u>2.3 A Prática da leitura no contexto escolar</u>	<u>29</u>
<u>2.4 A Leitura Literária</u>	<u>43</u>
<u>CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</u>	<u>45</u>
<u>3.1 Compreensão da leitura da professora alfabetizadora.....</u>	<u>45</u>
<u>3.2 A prática da Leitura na Sala de Aula</u>	<u>48</u>
<u>Penso que o trabalho com a leitura na escola, mais especificamente, na primeira série, exige que esta esteja envolvida pelos escritos mais variados, que possa encontrá-los, testemunhá-los e associá-los à utilização que os outros fazem deles, quer se tratem dos textos da escola, do ambiente, da imprensa de documentários e</u>	

de obras de ficção. Tais procedimentos deixam claro que é impossível tornar-se leitor, sem que haja uma contínua interação com um espaço, no qual as razões para ler sejam intensamente vividas, e ainda, onde a escrita do aluno, seja usada apenas para aprender a ler.....64

CONCLUSÃO.....73

REFERÊNCIAS.....77

APÊNDICE.....81

APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS FEITAS À PROFESSORA.....82

APÊNDICE B – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....84

1 INTRODUÇÃO

A função utilitarista da leitura é defendida pela população mesmo desprovida de recursos, que considera o ato de saber ler como o meio mais seguro para a ascensão profissional, além de garantir um comportamento social mais aceitável. Afora o caráter utilitarista da leitura, esta pode contribuir para a tomada de consciência acerca das condições que afetam a vida diária de seus usuários. De acordo com Silva e Zilberman (1988) acertar na leitura é se encaixar no significado consagrado e petrificado pela instituição escolar. Para os autores, compreender um texto é reproduzir a idéia na tentativa de se aproximar daquilo que o

professor e o livro didático apontam como certo e não gerar ou criar novas possibilidades de significação para os textos.

Dessa forma, ao invés de um processo aberto e partilhado, tem-se um mecanismo restritivo, convergente e de total desacordo com a natureza do ato de ler. O procedimento rotineiro com que se trabalha a leitura escolar transforma-se num processo mecânico que não inclui a motivação, causando o desinteresse por parte do aluno. Assim, a leitura deixa de ter valor em si, transformando-se num pretexto de atividades, colocando o professor como aquele que tudo sabe, impedindo que o "leitor-aluno" se manifeste no contato com o texto.

Embora não seja difícil explicar por que professores e alunos, frutos de uma formação escolar perpassada por uma linha mestra comum e pertencente a uma mesma sociedade, partilham de determinadas formações discursivas e ideológicas, é preciso, segundo Ballari (1998) considerar que a diversidade, advinda de diferentes experiências de vida, mostra sua face na sala de aula. Para este autor, é a diversidade que gera os conflitos que são, com frequência, abafados na sala de aula, tanto por professores quanto por alunos. Daí a importância do papel do professor na sua relação com os alunos frente ao trabalho com a leitura, pois a ele cabe motivá-los para as tarefas em sala de aula. Quando o professor faz o papel de detentor de um saber que lhe é conferido institucionalmente, o aluno pode passar a ter uma atitude passiva à medida que é visto como receptor de conhecimentos inquestionáveis e de sentidos fixos e preestabelecidos.

Merece destaque o fato de que qualquer mudança na prática docente exige que o mesmo tome para si a responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensina, como deve ensinar, e quais são os objetivos mais amplos pelos quais a sua prática pedagógica está ancorada. Sem compreender essas questões, ele estará preso a modelos de referência, o que impede, muitas vezes, o professor de experimentar ou até mesmo formalizar uma nova prática ou uma prática singular. Aumenta o número de não-leitores entre os adultos, e de maus leitores entre os jovens e estudantes. Esse é um fato constatado, não só no Brasil, mas também em países desenvolvidos, através da queixa de professores e de resultados de pesquisas.

Diante de tais constatações, coloca-se o problema gerador deste estudo: o ensino específico da leitura desenvolvido pelo professor alfabetizador, uma vez que busca ressaltar os pontos que parecem essenciais para que a leitura possa se tornar uma base real de conhecimento para o aluno, fugindo do tradicional esquema de repetição de algumas frases num outro idioma.

A própria prática, a pesquisa, o contato direto com a realidade, o cotidiano das situações de aprendizagem são as situações que me levaram a buscar respostas para as minhas indagações, inquietações sobre a formação de leitores, que acompanharam minha vida profissional. Partindo dessa linha de análise, a presente pesquisa visa a responder as seguintes questões: Qual a concepção de leitura que embasa a prática pedagógica da professora alfabetizadora? Como a professora desenvolve sua prática de ensino da leitura? Como a professora percebe as teorias que envolvem o ensino de leitura? Para que a interação, a prática discursiva e a contextualização do ensino se garantam são necessárias reflexões por parte dos educadores, sobre qual a concepção que embasa a prática pedagógica de ensino da leitura dos professores, sobretudo, a dos alfabetizadores. Daí a justificativa para o estudo.

Pressupõe-se que toda postura teórico/prática implica decisões metodológicas diferentes das tradicionais, e o papel do professor alfabetizador é de maior amplitude, uma vez que é ele o adulto experiente responsável pela mediação, interação e interlocução no trabalho com a leitura. Para tanto, a presente pesquisa tem como objetivo identificar a prática de leitura desenvolvida por uma docente alfabetizadora na primeira série do Ensino Fundamental, apontando as relações presentes entre suas práticas e concepções a respeito desse tema. Mais especificamente, relatar os indícios presentes na prática pedagógica de uma docente alfabetizadora, que esteja contribuindo ou não para a formação do aluno-leitor na primeira série do Ensino Fundamental de uma Escola Pública da cidade de Umuarama-Paraná.

Nessa perspectiva, para o alcance do objetivo proposto nessa dissertação, optou-se pela pesquisa de tipo etnográfico, apontada por André (1995, p. 103), como uma metodologia que considera “os múltiplos significados atribuídos pelos sujeitos a suas ações e interações.” Como técnica de coleta de dados utilizou-se das técnicas tradicionalmente associadas à etnografia, a saber: observação participante e a entrevista semi-estruturada (Apêndice A, p.82).

Portanto, utilizei de três procedimentos para coletar os dados: a observação participante, o registro de aulas em áudio e as entrevistas. Desta forma, busquei colocar em prática aquilo que vem sendo designado na literatura especializada como "triangulação". Essa diversidade de procedimentos, característico da etnografia, contribui para uma maior coerência e credibilidade nas interpretações, relativizar o contingente de representações do pesquisador, uma vez que ele não chega ao trabalho de campo, trazendo sua mente como uma "tábula rasa".

Como mencionado por Erickson (1990, p.135-136), “sempre trazemos para a experiência molduras ou esquemas de interpretação. Nem sempre temos consciência desse

fato na experiência do dia-a-dia”. Todavia, o modo de ver e de interpretar, de agir e interagir de cada indivíduo em uma situação social é determinado por esquemas ou molduras de interpretação social. Parafraseando Santos (1997), o etnógrafo necessita aprender a estranhar, a se distanciar de suas próprias concepções e valores, e aprender a trabalhar o próprio envolvimento e a própria subjetividade para deixar aflorar as perspectivas do outro. De outro modo, seu viés interpretativo acaba por mascarar aquele dos atores sociais.

Comentando a respeito das técnicas utilizadas, André (1995) mostra que a observação é chamada participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. A observação foi utilizada como instrumento de pesquisa, uma vez que proporciona “um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos selecionados” (LUDKE; ANDRÉ, 1989, p. 38). De acordo com as autoras, a realização das entrevistas visa a esclarecer os problemas observados.

A entrevista é um instrumento muito útil nas pesquisas de caráter qualitativo. Sua característica fundamental é a relação dialógica entre duas ou mais pessoas, daí a ênfase maior em seu caráter subjetivo. É subjetivo porque implica o uso de algumas técnicas e métodos escolhidos propositalmente pelo entrevistador/pesquisador com vista a alcançar algumas informações do entrevistado (LESSA, 2005). Assim, as entrevistas foram realizadas de forma articulada, para interpretação mais ampla. Esta postura visou descrever “da melhor forma possível, fatos, falas e expressões” (RESENDE, 1995, p. 59) e, inclusive, que o pesquisador se colocasse fora do objeto de estudo e dentro dele.

A opção pela entrevista semi-estruturada considerou os pressupostos apontados por Gil (1993) ao mencionar que este tipo de entrevista é guiada por uma relação de questões de interesse, tal como um roteiro, que o investigador vai explorando ao longo de seu desenvolvimento. Por sua vez, Triviños (1992) afirma que a entrevista semi-estruturada parte de alguns questionamentos básicos, apoiados por teorias que interessam à pesquisa, e que, logo após, surgem outras interrogativas à medida que se recebem as respostas dos informantes. Os informantes podem ser submetidos a várias entrevistas para que se obtenha o máximo de informações e para se avaliar as mudanças das respostas em momentos diferentes. Selltiz e outros (1974) apontam que o papel do entrevistador na entrevista semi-estruturada é servir como catalisador da expressão compreensiva dos sentimentos e crenças do entrevistado, bem como do referencial a partir do qual aqueles sentimentos e crenças adquirem significação pessoal. Atingir esse objetivo exige a criação de um clima no qual o entrevistado se sinta livre

para exprimir-se, sem receio de desaprovação, repreensão ou discussão, e sem receber conselhos do entrevistador.

Considerando tais enunciados, a pesquisa se desenvolveu na escola em questão, após o Consentimento Livre e Esclarecido da direção (Apêndice B, p.83), permitindo a realização das entrevistas e observações em sala de aula. A professora da 1ª série “A” do período da manhã, aceitou participar de maneira espontânea, uma vez que já fora aluna da pesquisadora no curso de Especialização em Metodologia na Universidade Paranaense Unipar-Paraná, fato este que contribuiu para que a docente permitisse a presença da pesquisadora em sua sala de aula, segundo relatos da própria docente, que afirmou sentir-se bem à vontade em contribuir para o estudo.

Assim, foi realizada uma primeira entrevista no dia 05 de agosto de 2008, em horário pré-determinado na própria escola, tendo como base um roteiro pré-elaborado, a qual ela respondeu oralmente e cujas falas foram registradas por mim, para posterior análise, com a utilização de um gravador. O foco dessa entrevista com a professora considerou as suas concepções acerca de leitura. Questões relacionadas ao ensino-aprendizagem também foram incluídas no roteiro de entrevista.

Com o objetivo de confirmar/refutar alguma hipótese sobre o significado de uma ação da professora, utilizei as entrevistas informais que aconteceram nos horários de hora-atividade da professora, às terças-feiras, às 9h, na sala dos professores da escola. Nessas entrevistas, busquei complementar alguns dados relativos a questionamentos que surgiam mediante a observação da prática do ensino de leitura desenvolvida pela docente alfabetizadora, perfazendo um total de outros seis encontros, ocorridos, quinzenalmente, às segundas e quartas-feiras, durante os meses de agosto a outubro de 2008. As entrevistas, de caráter mais formal, realizadas a partir de questões mais amplas, foram utilizadas com o objetivo de tentar apreender as concepções da professora.

Como se trata de pesquisa qualitativa, procurei estar em contato direto e prolongado com o ambiente e a situação a ser investigada, através da observação participante, realizando um delicado trabalho de campo, que totalizou 40 horas aproximadamente, procurando presenciar e investigar o maior número de situações em que meu objeto de estudo se manifestasse. As aulas duravam em média duas horas (das 8h às 10h.). Fiquei atenta para o maior número possível de elementos presentes nas situações vivenciadas, para melhor compreensão do problema estudado, anotando em um diário de campo os mínimos eventos que compunham os encontros escolares que vivenciados. Além dos registros condensados das aulas observadas, busquei fazer as indicações sobre as ações e reações dos participantes,

anotações de detalhes, intuições, novas indagações e quaisquer impressões, a fim de abordá-las ou não nas entrevistas. A prática da observação participante foi relevante no decurso da pesquisa, uma vez que me permitiu observar as ações espontâneas dos atores em questão, sobretudo, as da docente, buscando divisar o que, nelas, era regular e o que era circunstancial.

Assim, as entrevistas e a observação participante possibilitaram apreender a realidade em foco. Por este caminho, busquei chegar a uma análise da compreensão das práticas de leitura desenvolvidas na 1ª série do Ensino Fundamental de uma docente alfabetizadora atuante no Magistério há 20 anos, com 40 anos de idade, com formação em Pedagogia e Especialização em Metodologia do Ensino, ambos cursados na Universidade Paranense-Unipar – Umuarama-Pr. A professora tem participado de alguns eventos de formação continuada oferecidos pela SEED/PR - Secretaria de Estado da Educação do Paraná. A docente é regente de 01 (uma) turma com 25 (vinte e cinco) alunos da 1ª série Ensino Fundamental¹ de uma escola Pública da cidade de Umuarama - Paraná

A sistematização dos dados foi realizada de acordo com os seguintes passos: a) transcrição das falas da docente; b) identificação de aspectos comuns das falas; c) levantamento do tema central emergente dos depoimentos e observações; d) levantamento das categorias mais amplas; e) síntese das principais tendências evidenciadas. Desta forma, tem-se a leitura como eixo de discussão.

Essa dissertação apresenta-se dividida em três capítulos assim constituídos: Capítulo I, destinado à introdução ilustra a contextualização do tema, o problema, a justificativa, o objetivo proposto, com destaque nos procedimentos metodológicos utilizados, evidenciando a caracterização da pesquisa, amostra, instrumentos de coleta de dados, bem como a sistematização da análise dos dados coletados; Capítulo II, destinado ao referencial teórico, tece considerações sobre as os antecedentes históricos da leitura e da educação, a concepção psicolinguística de leitura ressaltando a concepção da leitura como interação de processos; aspectos da escola prática da leitura no âmbito escolar e da leitura literária também foram discutidos; o Capítulo III versa sobre a análise e discussões dos dados da pesquisa, evidenciando a prática de leitura desenvolvida na primeira série do Ensino Fundamental, de uma Escola Pública da cidade de Umuarama-Paraná, em confronto com a literatura estudada. Posteriormente, são apresentadas as conclusões sobre a pesquisa realizada.

¹ A pesquisa foi realiza na 1ª Série do Ensino Fundamental, pois a instituição de ensino pesquisada não se adequou à proposta de ensino de 9 anos, uma vez que as escolas têm até o ano de 2010 para se adequar à lei, embora em algumas capitais brasileiras, o ensino fundamental de nove anos já seja oferecido.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO E DA LEITURA

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

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

Portanto, o primeiro modelo de educação na Grécia era particular, pois ao mesmo tempo em que ligava um discípulo ao seu mestre, era também aristocrática, uma vez que só os bem nascidos tinham tais privilégios. Todavia, é de Marrou (1975), o registro de que as exigências sociais passaram a exigir dos gregos um modelo de educação coletiva como espaço de democratização da cultura, fazendo nascer a escola como uma instituição alternativa e paralela ao primeiro modelo de preceptores e discípulos, o qual não tardou a ser difundido.

Esta educação grega de caráter escolar assentou-se em dois pilares básicos: a prática do esporte, ginástica para o corpo e a música vocal ou instrumental para a alma, permitindo deduzir uma cultura e educação escolar mais artísticas que científicas e uma arte mais musical, que literária ou plástica (MARROU, 1975, p.94).

No entanto, é pelo canto e pela poesia que se explicita o ensino da cultura do povo grego, pois a criança deveria acumular um repertório de poemas líricos, se quisesse tornar-se um dia capaz de participar honrosamente dos banquetes e de passar por homem culto. Aos poucos o uso da escrita foi se introduzindo e disseminando. Junto ao mestre de ginástica e música surgiu um novo mestre: o das letras do alfabeto. Ainda que em todos os domínios a política, as letras, as artes, a cultura clássica grega tenha atingido um alto grau de maturidade, o conteúdo que se veiculava na escola, era bastante rudimentar. Primeiro, eles aprendiam as letras oralmente e depois, as letras escritas. O processo de aprendizagem da leitura era assim explicado:

Quando aprendemos a ler, aprendemos primeiro os nomes das letras, depois suas formas e seus valores, em seguida as sílabas e suas propriedades e, enfim, as palavras e suas flexões. Daí começamos a ler e a escrever, de início lentamente, sílaba por sílaba. Quando, no devido prosseguimento do tempo, as formas das palavras estiverem bem fixas em nossa mente, lemos com agilidade qualquer texto proposto, sem tropeçar, com incrível rapidez e facilidade (HALICARNASSO apud MANACORDA, 1992, p.54).

Compreendo, portanto, que nesta perspectiva a leitura se constituía um fim em si mesma. Mais importante era dominar a técnica que começava com a leitura feita em voz alta

para pronunciar separadamente as letras e em última instância escandir as sílabas. Essa ficou sendo durante milênios a técnica de ler.

No período, que começa nos séculos VII e VIII da nossa era e que termina no fim do século XIV, atribuiu-se à escola a finalidade exclusiva de dar a conhecer a doutrina cristã. As escolas recorriam essencialmente aos textos sagrados, definindo assim uma cultura escolar cristã. Ainda que muitas cultivassem as chamadas “artes liberais,” estas eram admitidas como uma espécie de propedêutica para a exegese da escritura santa. Havia uma sistematização canônica do saber, onde as sagradas escrituras eram colocadas no vértice de uma tradicional enciclopédia pagã. Nesse sentido, Manacorda (1992, p.38) afirma que:

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

Naquele período, a escola era concebida a partir dos conteúdos que podia veicular em termos religiosos. No sistema cristão, afirmava-se a rejeição dos valores pagãos do corpo, do prazer, da vida terrestre, da carne. A sociedade cristã, com o objetivo de preservar a sua pureza e a sua originalidade, instaurava um clima de opressão generalizada por sua obsessão pelos perigos do mundo. A princípio, as escolas eram vinculadas às paróquias, aos monastérios e às catedrais, limitadas aos futuros monges e padres. Com o desenvolvimento das cidades, elas ultrapassam os limites da igreja, pelo menos aos limites regulamentados dos monastérios e catedrais que cercavam a criança de uma atmosfera religiosa e moral, e passaram a admitir crianças destinadas à vida laica.

Na época de Carlos Magno, há uma proliferação de escolas elementares. Ele encoraja a criação dessas escolas e atrai para sua corte os maiores eruditos do seu tempo. Esta expansão se faz acompanhar de uma diferenciação das escolas. Umas com um currículo mais rudimentar, isto é, o alfabeto, o canto religioso enquanto que outras contam com um segundo professor, que ministra o ensino das sete artes liberais. Segundo Petitat (1994) “é difícil avaliar a escolarização na Idade Média, e poucos estudos foram dedicados a este aspecto”. As escolas elementares eram muito esparsas no interior, e limitadas a uma instrução religiosa sumária.

Neste contexto, exigia-se da escola a cultura dos comerciantes. Isto é, o que seria necessário aos alunos, era um ensino totalmente voltado para as necessidades da vida comercial: a leitura, a escrita, o cálculo e rudimentos do latim, tudo o mais parecia, aos olhos dos comerciantes, um luxo e uma perda de tempo. O ensino medieval ignorava o sistema de séries, idade e de classes. Estudantes novatos e veteranos assistiam às mesmas aulas. Ariès (1981, p.168) afirma que “reuniam-se então meninos e homens de todas as idades, de seis a vinte anos ou mais”. A mistura de indivíduos de origens, idades e condições sociais diferentes não parecia causar incômodo; pelo contrário, parecia ser uma regra. Para o autor, essa promiscuidade das idades hoje nos surpreende, quando não nos escandaliza: no entanto, os medievais eram tão pouco sensíveis a ela que nem a notava, como acontece com as coisas muito familiares. Essa mistura de idades continuava fora do espaço da escola, porque a escola era a continuidade da vida social, pois o que importava era a matéria ensinada, qualquer que fosse a idade dos alunos.

Assim, não havia gradação nos currículos e os alunos mais velhos simplesmente haviam repetido mais vezes o que os jovens haviam escutado apenas uma vez. O método pedagógico tinha como espinha dorsal a simultaneidade e a repetição. Conforme Ariès (1981, p.168), “a aula se constituía em lições lidas, ditadas ou improvisadas pelo mestre, sempre em latim”. Às vezes, ela dava lugar a discussões em que mestres e alunos debatiam seus argumentos. A escola não dispunha de acomodações amplas. Em geral era uma sala de aula, uma *schola*, alugada pelo mestre - forrava-se o chão com palha, e os alunos ali se sentavam. Os alunos ali estavam para ouvir a lição do mestre. O mestre esperava pelos alunos, como o comerciante espera pelos fregueses. Algumas vezes, um mestre roubava alunos do vizinho.

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

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

significado, uma forma primitiva de pontuação que ajudava o leitor inseguro a baixar ou elevar a voz no final do bloco de pensamento.

Em meados do século IX a leitura silenciosa já tinha se tornado norma no mundo cristão. Do ponto de vista psicológico, a leitura silenciosa era muito estimulante para o leitor, visto que permitia manter a fonte de sua curiosidade sob seu controle pessoal. Mas, no mundo oralizado daquela época, havia uma desconfiança da leitura silenciosa porque acreditavam que ela abria espaço para sonhar acordado, para o perigo da preguiça, e ela não permitia a leitura controlada. Era uma leitura independente, em que um livro podia ser lido em particular e sobre o qual o leitor podia refletir enquanto seus olhos revelavam o sentido das palavras, não estava mais sujeito às orientações ou esclarecimentos, à censura ou condenação imediatas do ouvinte (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p.123).

O período histórico denominado clássico começa no século XV, com a invenção da imprensa e com as grandes descobertas e termina no século XVIII, época das revoluções. Neste período, a finalidade religiosa da escola não desaparece, mas é preterida por outra finalidade que é a socialização do indivíduo. Dois pontos marcaram a evolução da instituição escolar neste período: primeiro, o aparecimento dos sentimentos das idades e da infância. Se a princípio aceitava-se, sem dificuldades, a mistura das idades, chegou um momento em que surgiu uma repugnância nesse sentido. Outro ponto foi o estabelecimento de regras de disciplina que conduziu a escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa em que se buscava não só o ensino, mas também a vigilância e o enquadramento da juventude. A criação e multiplicação dos colégios constituíram o fenômeno mais marcante da história das instituições escolares, tornando-se um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral.

A maioria dos colégios foi criada pelo poder civil, quase sempre em colaboração com congregações católicas ou igrejas protestantes. Nessa época, os valores que a sociedade punha em primeiro lugar já não eram os valores cristãos, mas os valores morais exaltados pelo protestantismo como a civilidade, a decência, a moderação, a honestidade, o trabalho, a adaptação social. O colégio tornou-se, então, uma instituição essencial da sociedade. Reunia alunos de oito/nove até mais de quinze anos, submetidos a uma lei diferente da que governava os adultos. “Com um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas, instituiu a graduação sistemática das matérias, programa centrado no grego e no latim, controle contínuo dos conteúdos adquiridos, supervisão e disciplina” (PETITAT, 1994, P. 78).

A graduação das matérias justificava-se pela preocupação em adaptar os conteúdos ao desenvolvimento da criança. Esta noção era compartilhada pela maior parte dos pedagogos da Renascença. Outras razões levaram os organizadores do sistema escolar a adotar graus e classes. A este respeito se expressa Baduel apud Petitat (1994) num texto de reforma de um regulamento:

“Todavia, como neste momento reina nas escolas uma grande desordem, e como a audácia dos estudantes menospreza a autoridade dos mestres e o bom andamento dos trabalhos, sou de opinião que se deve agrupar em classes os alunos grandes e sujeitá-los a um maior respeito pelos professores e a uma maior docilidade em tudo o que se refere aos seus estudos (...) Deve-se ter uma lista com os nomes dos alunos e proceder a uma chamada na abertura das aulas (PETITAT, 1994, p. 79).”

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

De acordo com Petitat (1994) instaura-se o princípio dos prêmios pelo desempenho escolar, das censuras e das recompensas, dos alunos brilhantes e dos preguiçosos. A cada ano, os “bons” são promovidos e os “maus”, rebaixados e eliminados.

É assim que a seleção escolar passa a ser munida de bases institucionais, do enquadramento temporal e das relações de imposição pedagógicas necessárias ao seu desdobramento progressivo e contínuo. Ao lado das classes iniciais, que servem como passaporte para a entrada nos colégios surgiram escolas elementares, resultado da luta de sociedades religiosas, para crianças pobres com o objetivo de instruí-las nos princípios da religião cristã para torná-las mais dóceis, mais ajuizadas, afastá-las dos vícios e até mesmo ensinar-lhes a ler e a escrever (PETITAT, 1994, p.197).

A pedagogia destas escolas destinadas às crianças do povo era muito semelhante àquelas dos colégios: jornadas ritmadas por orações, uma literatura escolar recheada de máximas morais, horário escolar, estrito controle dos conteúdos, divisão e acumulação dos programas. O método de ensino preconizado era o simultâneo que consistia em instruir um grupo de alunos enquanto outros faziam seus deveres, e supunha uma uniformização dos textos escolares. Neste contexto, a alfabetização atendia à demanda de instrução por parte das famílias e ao desejo de inculcar a “ciência da salvação” pela catequese e pela escolarização. Segundo Hébrad e Chartier (1995), para os pais a escolarização pretendida aos seus filhos limitava-se, muitas vezes, às primeiras letras. Isto quer dizer que as crianças deviam ser capazes de decifrar, mesmo com muito esforço, uma escrita que penetrava cada vez mais na vida quotidiana de todos. Ler se confundia com memorizar. A obra dos Irmãos da doutrina cristã, em Lyon; os Institutos fundados por Jean Baptiste de la Salle são voltados para o ensino elementar tendo como princípios fundamentais a moralização, instrução economicamente útil e defesa da educação “popular”. As práticas de leitura se resumiam no fato do aluno ler e reler um texto em voz alta, várias vezes, até que, quando solicitado, se mostrasse capaz de reproduzi-lo imediatamente.

Hébrad e Chartier (1995) afirmam que a leitura não passava de um mero exercício escolar, ela estava ausente dos programas escolares enquanto aprendizado inicial e não era um instrumento privilegiado na escola. Este quadro começou a mudar quando, no final do século XVIII, uma nova escolarização é forjada tendo uma cultura técnico-científica como eixo de produção-transmissão de conhecimentos. Na verdade, a era da leitura escolar começa em meados do século XIX e prevalece até os nossos dias. Neste século, emerge um sistema escolar de ensino sob a tutela do Estado, com a generalização da cultura escrita.

No período anterior, o Estado teve conforme Chartier (1995), sua marca no ensino através de autorizações para a abertura de escolas, cartas-patentes, etc., mas não chegou a formar um corpo administrativo permanente encarregado de exercer plenamente as suas prerrogativas, pois quem gerenciava o ensino eram outras entidades, principalmente as religiosas. A estatização da escola é indissociável do movimento secular de emergência dos Estados-Nações, que buscava dissociar a estatização da pessoa do soberano, provendo a Nação de instituições representativas, para não dizer, republicana. Nesse sentido, ao Estado não mais cabia delegar a outros o cuidado de formar cidadãos. Ele arrebatava da Igreja a direção das almas e das inteligências, substituindo as congregações de ensino por professores leigos, e a formação religiosa por uma formação moral, independente de qualquer credo particular.

Segundo Chartier (1996a) ao deslocar a igreja de sua posição de gestão das escolas, o Estado transforma os conteúdos de referências ideológicas e culturais, fazendo surgir uma estrutura escolar baseada em novas fronteiras, delimitando não só aquilo que é necessário de ser veiculado na escola como também ditando normas de orientação do processo pedagógico. Foi neste contexto que a leitura e seu aprendizado inicial passaram a estar no centro de todas as reflexões. A leitura da literatura se impôs como consensual. Essa “idéia literária” tornou a leitura vetor obrigatório de toda aculturação, mas também de toda formação.

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

Conforme Petitat (1994, p. 187), estudiosos admitem que o surgimento de uma cultura escolar “moderna” - centrada nas línguas vivas, nas literaturas nacionais, nas ciências e nas técnicas – “é sem dúvida a revolução mais importante que atingiu o ensino desde o século XVIII”. Lobrot (1992) comenta que no século XVIII a escola assumiu o papel de difundir a sabedoria necessária para o funcionamento da sociedade. Propôs-se, tutelada pelo Estado, a reduzir a ignorância e contribuir para uma conduta mais esclarecida, tomando para si a responsabilidade do ajustamento profissional, uma vez que qualquer profissão exige uma quantidade considerável de conhecimentos.

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

Ainda que a leitura tenha sido entendida como um instrumento de formação e de controle, vale dizer que hoje ela não está limitada a um cânone rígido tradicional de textos escritos e, muito menos, a um único modo de ler. Todavia, a escola está ligada a princípios,

regras e valores tradicionais, tanto em relação aos textos como em relação aos modos de ler. Um exemplo desta questão é encontrado em períodos históricos anteriores, nos quais a pedagogia tradicional ditava algumas regras sobre as formas de realização e sobre os modos de comportamento dos leitores, que ainda encontram-se muito presentes nas práticas de leitura na escola. Segundo tais regras, deve-se ler sentado em posição ereta com os braços apoiados na carteira, com o livro diante de si, e assim por diante; deve-se ler com a máxima concentração, sem fazer barulho, sem incomodar os outros; deve-se folhear o livro com cuidado, sem dobrá-lo, sem amassá-lo ou danificá-lo.

Enfim, a leitura feita com base nessas regras é uma atitude séria e absorvente, que exige esforço e atenção, que freqüentemente é feita em comum, sempre em silêncio, seguindo regras rígidas comportamentais; as outras maneiras de ler, em que o leitor em total liberdade folheia páginas, passa os olhos, vê e deixa de lado o texto ou o livro à procura de outro é tolerada, mas sentida como potencialmente subversivas, porque expressam atitudes de desinteresse pela leitura.

Falta à escola compreender que o leitor tem a liberdade de folhear o livro de um lado para o outro, pular trechos inteiros, ler as frases ao contrário, deformá-las, reelaborá-las, continuar a tecê-las e a melhorá-las com todas as associações possíveis, extrair do texto conclusões que o texto ignora, encolerizar-se e alegrar-se com ele, esquecer-lo, plagiá-lo e num certo momento atirar o livro num canto. (ENZENSBERGER apud CAVALLO; CHARTIER,1998, p.223).

Parece que hoje está se delineando um leitor "anárquico" que rejeita todo sistema de valores e toda atitude pedagógica frente a um texto. Isso é fruto direto da crise das estruturas institucionais e ideológicas: da escola, que até então ditou as regras da pedagogia da leitura no interior de determinado repertório de textos, da igreja como propagandista da leitura dirigida a fins devocionais e morais, e da cultura progressista e democratizante que vê na leitura um valor absoluto para a formação do cidadão ideal.

Diferentemente do passado, a leitura já não é mais o principal instrumento de aculturação à disposição do homem contemporâneo, uma vez que o livro e os demais produtos impressos têm diante de si um público real e potencial que se nutre de outras experiências informativas e que passou a contar com outros processos de aculturação, entre os quais estão justamente os meios audiovisuais de comunicação. Trata-se de um público que está acostumado a ler mensagens em movimento. Portanto, as novas práticas de leitura dos novos leitores não podem deixar de sofrer as influências dos novos comportamentos culturais.

Com base na concepção tradicional, a leitura é pensada como uma questão de decodificação de letras, de palavras escritas em sons da fala constituindo-se num processo totalmente mecanicista. Nessa tendência, a grande preocupação é desenvolver uma tecnologia da leitura centrada no leitor principiante. Entretanto, surgiu um tipo de incentivo para ensinar a ler, baseado na idéia de se propor um vocabulário controlado e uma hierarquia de habilidades. “Aprender a ler foi considerado como sendo o domínio de habilidades para reconhecer palavras e adquirir um vocabulário de palavras visualizadas, ou seja, palavras conhecidas pela vista” (GOODMAN, 1997, p.13). Este autor passa a entender a leitura não somente como decodificação, havendo necessidade de se compreender o próprio processo de seu desenvolvimento de forma a se examinar a “tecnologia educativa”, dentro de uma perspectiva psicolingüística.

Nessa perspectiva, os processos de leitura são tanto pessoais quanto sociais e, para compreender esse processo de leitura, faz-se necessário observar e estudar as maneiras pelas quais o leitor, o escritor e o texto contribuem para ele. Portanto, ler não é apenas um ato cognitivo, mas também social.

[...] toda leitura é interpretação, e o que o leitor é capaz de compreender e de aprender através da leitura depende fortemente daquilo que o leitor conhece e acredita a priori e do que acredita, ou seja, antes da leitura. Diferentes pessoas lendo o mesmo texto apresentarão variações no que se refere a compreensão do mesmo, segundo a natureza de suas contribuições pessoais ao significado. Podem interpretar somente de acordo com a base do que conhecem (GOODMAN, 1997, p.15).

Aprender a ler implica no desenvolvimento de estratégias e de esquemas acerca da informação que é representada nos textos. Desta forma, o autor citado acima, começa a ampliar o significado de leitura, pois demonstra que ler não é um ato passivo. Ressalta que para entender um texto é necessário possuir alguns conhecimentos sobre o assunto abordado por ele. Esse conhecimento anterior possibilita ao leitor interagir com o texto e, portanto as condições efetivas de interação pela leitura começam a ser definidas.

O processo de leitura é único. A diferença entre um leitor capaz e um que não o é, não reside no processo pelo qual é obtido o significado a partir do texto, mas na maneira pela qual cada leitor utiliza esse único processo. A leitura emprega uma série de estratégias como seleção, predição, inferência, e, uma boa estratégia, no entender de Goodman (1997), seria a de montar um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar a informação; já que o

conhecimento estruturado que se tem sobre situações da cultura cria expectativas em relação ao texto.

Para Smith (1999), a leitura é uma atividade construtiva e criativa, que apresenta quatro características distintas: é objetiva, seletiva, antecipatória e baseada na compressão; temas sobre os quais o leitor exerce controle.

Não podemos separar a aprendizagem da compreensão. A compreensão é essencial para aprender e aprender é a base da compreensão. A compreensão e a aprendizagem são, fundamentalmente, a mesma coisa. Para compreender, precisamos prever, para aprender, devemos construir hipóteses, e tanto a previsão como a construção de hipóteses surgem da nossa teoria de mundo. A única diferença é que as previsões são baseadas em algo que já faz parte de nossa teoria de mundo (SMITH, 1999, p.87).

Como se observa, Goodman (1997) e Smith (1999) conceituam a leitura numa perspectiva interativa. A natureza interativa do processo faz com que o leitor use todos os recursos disponíveis para a compreensão. Assim, além das estratégias importa, também, o conhecimento prévio, e o leitor vem se constituindo, através da fala dos autores, como um ser ativo que constrói significados para o texto, selecionando, prevendo, formulando e reformulando hipóteses.

Por sua vez, Kleiman (1999) também enfatiza a importância do conhecimento prévio para a compreensão do texto e amplia o entendimento de interação ao afirmar que:

[...] o leitor utiliza na leitura o que já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança, que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haveria compreensão (KLEIMAN, 1999, p.13).

Assim, a autora destaca a importância do conhecimento prévio, essencial à compreensão, pois são esses conhecimentos que possibilitam ao leitor fazer inferências, relacionar partes do texto e, mais tarde, lembrar do que foi lido.

As idéias de Piaget, no que se refere ao papel ativo e reconstrutor que a pessoa tem no seu desenvolvimento, na opinião de Ferreiro (1988), influenciaram uma nova concepção de leitura. Para a autora, o leitor constrói o sentido do texto, através de um processo interativo entre leitor e texto, no qual as experiências do leitor assumem um papel importante. A aprendizagem é conceitual e não acontece pela aquisição de uma técnica. Deste modo, a leitura é considerada como um processo ativo do leitor que utiliza diversas habilidades e

estratégias cognitivas, ou seja, de pensamento, a fim de reconstruir o significado expresso pelo autor, sendo considerado, como um processo interativo de aquisição de conhecimento.

Em relação ao texto, Nist e Mealey (1991) consideram que a sua estrutura, ou seja, sua organização e o seu nível de dificuldade constituem uma variável que não deve ser ignorada na análise da compreensão de leitura. O texto que facilita a compreensão é aquele que apresenta de modo mais explícito as relações entre as idéias e organiza estas idéias de modo seqüencial ou lógico, através do uso de conectivos, sendo mais coerente do que aqueles que o fazem de modo mais implícito e, conseqüentemente, tornam sua compreensão mais difícil para o leitor.

As variáveis do leitor são fundamentais na perspectiva de que compreender não significa só captar as idéias do texto, mas também haver uma contribuição do leitor. Assim sendo, Nist e Mealey (1991) destacam a consciência metacognitiva e o esquema do leitor. A consciência metacognitiva desempenha um papel fundamental, visto que ela permite que o leitor possa identificar o erro na compreensão de um texto e, diante disso, saber o que deve ser feito para corrigi-lo. O leitor tem, então, um comportamento de controle sobre as suas ações durante a realização das leituras, ou seja, ele planeja, monitora, analisa, revisa e avalia as estratégias usadas. Outra variável que também possui importância é o esquema ou a estrutura que o leitor utiliza para organizar o conhecimento, pois ela permite que as idéias contidas no texto sejam relacionadas com outras idéias que o leitor já possui devido as suas experiências prévias. O esquema do leitor também permite que ele tenha uma atenção seletiva, ou seja, selecione as informações mais importantes e focalize a sua atenção para as informações novas.

Como nenhum texto é totalmente explícito, Nist e Mealey (1991) afirmam que o leitor precisa realizar inferências a partir das idéias explicitamente contidas no texto, e das suas experiências anteriores. Isto significa que o esquema do leitor permite que ele vá além do texto, por meio de inferências.

Além disso, Santos (1989) e Molina (1992) destacam que a compreensão em leitura também envolve crítica por parte do leitor, ou seja, a emissão de julgamentos através de diversos critérios tais como as próprias experiências à adequação das idéias do autor comparada com outros autores, as justificativas apresentadas para as conclusões realizadas e o seu sistema de valores. Desta forma, o leitor se posiciona perante o texto não só extraindo dele os elementos valiosos como também detectando suas limitações ou defeitos. Em seguida, o leitor deve ter, a partir do texto, um comportamento criativo, formular novas idéias, novas questões ou novas aplicações.

Segundo Coracini (1995), as posturas teóricas que privilegiam o texto como portador de sentido se revela na escola, em nível consciente ou inconsciente, no tratamento que se dá ao texto em qualquer disciplina curricular: um objeto completo que tem um fim em si mesmo. Para esse autor, o texto constitui, na escola, o lugar instituído do saber e, por isso mesmo, funciona pedagogicamente como objeto onde se inscreve, objetivamente a verdade, que parece atemporal e definitiva, verdade essa a ser decifrada e assimilada pelo aluno. Nisto consiste a aprendizagem que será avaliada em função do maior ou menor grau de assimilação.

Ainda, no entendimento de Coracini (1995), nas aulas de línguas, em particular, a língua materna, o texto é na maioria das vezes utilizado como pretexto para o uso da gramática, do vocabulário ou de outro aspecto da linguagem que o professor ou o livro didático reputam como importantes ensinar. Assim, o texto, parte do material didático, perde a sua função essencial de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno, para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas lingüísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos.

2.2 CONCEPÇÃO PSICOLINGÜÍSTICA DE LEITURA

As visões da Concepção Psicolingüísticas de Leitura são significativas para a compreensão dos primeiros modelos cognitivos de leitura, pois partiram de pressupostos inovadores sobre a natureza do processamento do texto. De acordo com Proust (1992), um deles é o que comprova que a percepção não é um receber passivo de estímulos, mas ao contrário, é um processo ativo de construção mental no qual a quantidade de informação dada pelo cérebro é muito maior que a informação que este recebe dos olhos.

Um outro aspecto também defendido por esse modelo segundo Proust (1992) é o de que a percepção é seletiva pelo fato de se estruturar o mundo visual baseando-se muito mais naquilo que se espera do que naquilo que está presente diante dos olhos. Considera-se, também, que os estímulos visuais ou imagens processadas pelo cérebro dependem da memória para o sucesso do processamento. A memória, devido às suas limitações, leva os leitores a fazer uso das maiores unidades possíveis, palavras ao invés de letras, unidas de significado ao invés de palavras isoladas.

Outros dados relevantes, segundo Foucambert (1994), também foram evidenciados nos experimentos que permitiram concluir que as palavras, para quem as conhece, são percebidas e lembradas, preferencialmente, em termos de seus significados e não em termos de sua aparência e som. A partir dessas colocações, conclui-se que o leitor deve ser rápido

porque a informação visual que recebe não está à sua disposição continuamente, deve ser seletivo e saber escolher os itens que melhor satisfazem a sua necessidade de informação e deve ser capaz de utilizar seu conhecimento anterior e ler significados e não letras ou palavras.

Smith (1999), em uma visão psicolingüística, evidencia que a compreensão é uma redução de incertezas. O leitor, baseado em seu conhecimento de mundo resumido em sua experiência, utiliza o *input* visual quando de sua busca por regularidade. Um esforço maior só é feito por ele quando estas regularidades não são encontradas. Segundo essa visão, o leitor primeiramente formula hipóteses sobre o material não lido. Se as hipóteses são confirmadas, ele identifica o material e o interpreta, além de formular novas hipóteses para o material subsequente. Quando suas hipóteses não são confirmadas, ele formula novas hipóteses, que vão ser confirmadas ou não, e assim sucessivamente.

Pode-se entender, portanto, o processo de leitura como ciclos de seleção, predição, verificação e confirmação. Parte-se do pressuposto de que o leitor se aproveita das redundâncias peculiares à língua e, com isto, procura reconstruir o todo a partir de pequenas amostragens do material. Portanto, a leitura requer a utilização de processos mentais que tornam possível a seleção de pistas mais produtivas. Isto dependeria dos objetos da atividade de leitura e ao leitor caberia, assim, fazer os devidos ajustes.

Para que o leitor possa prever, identificar e interpretar fatos, Orlandi (1988) aponta a necessidade que estes estejam organizados de alguma maneira. E esta organização se efetiva através do estabelecimento de categorias e de relações entre as categorias expressas em termos de regras. A função dessa categorização é que ela permite separar a experiência em eventos que se querem considerar como equivalentes e aqueles que se quer diferenciar. Isto porque jamais se poderia resumir uma experiência ou fazer predições se, cada evento, cada percepção, fossem absolutamente únicos.

Para o modelo psicolingüístico, portanto, a leitura parte da habilidade de predição, que implica a formulação de perguntas, para a compreensão, que ainda seria atingida quando se obtém respostas para as perguntas. As perguntas feitas pelo leitor dependeriam primordialmente de seu propósito de leitura, e essas duas habilidades - formular perguntas apropriadas e encontrar respostas relevantes - seriam a essência da leitura.

As mudanças apontadas acima obviamente não ocorreram ao mesmo tempo, nem da mesma forma em vários contextos. Concepções de leitura mais recentes aprofundaram a discussão de alguns aspectos da visão psicolingüística e trouxeram mais contribuições para uma mudança efetiva da prática da leitura como interação de processos.

2.2.1 A CONCEPÇÃO DA LEITURA COMO INTERAÇÃO DE PROCESSOS

Nesta concepção o papel do leitor é o de reconstruir o texto a partir da simulação do processo de produção, esperando recuperar no texto e coerência pretendida pelo autor, segundo Kato (1999), para isso o leitor constrói o significado a partir do “*input*” lingüístico (texto), do seu conhecimento prévio e da percepção das intenções do autor. O autor, por sua vez, planeja seu discurso de modo a salientar, no texto, aqueles elementos que para ele são mais importantes com relação aos seus objetivos (intenções), utilizando para isso várias estratégias comunicativas. As marcas formais deixadas por ele ajudariam o leitor a percorrer o seu trajeto.

Um conceito de interação relevante para uma proposta para o ensino de leitura é o conceito apresentado por Orlandi (1988), à luz de pesquisas em análise do discurso. Nessa concepção o papel ativo do leitor é reforçado, já que ele adquire a condição de interlocutor: o texto passa a ser visto como uma instância de comunicação. Nessa perspectiva, deixa-se de lado, a visão do texto como unidade formal que encerra em si o significado. O autor, inserido num contexto sociocultural específico, num momento histórico determinado, tem como objetivo comunicar algo a um leitor (leitor virtual). Desse modo, a responsabilidade de ambos, autor e leitor aumentam na opinião de Orlandi (1988), o texto perde a sua condição de objeto acabado e a relação entre os interlocutores pressupõe questionamentos como: quem está falando, para quem; que tipo de canal; em que momento histórico; que ideologia.

Em síntese, esses modelos partem do pressuposto de que cada leitura é única. O texto permanece como um conjunto de sinais gráficos e o sentido são criados a cada nova leitura. A aplicação pedagógica dessas visões de leitura dá-se de várias formas: através de uma atitude crítica diretiva do professor, através de um trabalho de conscientização do aluno-leitor e, principalmente, através de atividades de leitura que não se limitem ao texto, mas que permitam ao aluno perceber a sua ligação com outros textos, e com outras leituras do mesmo texto. São modelos entre os quais o professor de Língua Portuguesa pode-se apropriar levando o aluno à compreensão da leitura de forma dinâmica, participativa e, portanto, significativa.

2.3 A PRÁTICA DA LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR

Existe uma produção acadêmica considerável que tematiza as questões da leitura na escola, destacando que a grande distância entre o discurso teórico e uma grande

uniformidade das práticas de leitura na escola gira em torno de uma só concepção. Tais práticas continuam estáveis, em que quase sempre a leitura é tomada como a “tradução oral do escrito”. Essa concepção estruturalista de leitura, que considera um texto nele mesmo e por ele mesmo, é muito comum na escola. Em função dessa concepção há, no espaço da escola, muita soletração e pouca leitura.

Esta situação é provocada por um conjunto de fatores que determinam as práticas de leitura na escola. Entre eles, aponto alguns: - a formação precária dos professores e daqueles que são encarregados de orientá-los, bem como os de formá-los; - a falta de ousadia da escola e sua evidente desconfiança às propostas pedagógicas que refutam o adestramento e se apóiam na análise, na experiência e na reflexão das crianças como eixo da prática; - a importância que se dá aos manuais didáticos, tanto por parte dos professores como daqueles que os orientam; - a dificuldade de transposição da produção acadêmica para as práticas cotidianas do professor.

Tais produções, muitas vezes, constituem-se de estudos pontuais do psicólogo, do sociólogo, do psicolinguísta, do neurologista, que não definem uma pedagogia da leitura; no máximo, podem inspirar hipóteses de pesquisa para uma pedagogia da leitura; - a inexistência de um campo particular de pesquisa que estude o conjunto de condições nas quais se desenvolve o trabalho com a leitura na escola; - o funcionamento da escola, que não percebe que a leitura perpassa todas as formas de aprendizagem, pois ela é atividade-meio que está a serviço de um projeto que a ultrapassa. O que implica dizer que falta na escola um projeto político-pedagógico que tenha a leitura como um dos eixos norteadores de uma prática pedagógica interdisciplinar.

A leitura não precisa estar acompanhada pelo ruído de uma articulação vocal. Já a escrita é definida por Vygotsky (1987, p. 85) como “uma função lingüística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento. Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração”. Por sua vez, Foucambert (1989, p 42) afirma que ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, e no entendimento do autor, “certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”.

Assim, a escrita é instrumento do pensamento reflexivo por possibilitar um pensamento sobre o pensamento, exigindo uma dupla abstração: a do aspecto sonoro e a do interlocutor, isto é, as condições de produção. O que permite dizer que a escrita não é transcrição do oral. É uma linguagem que utiliza não as palavras (no sentido de sonoridade

real), mas as representações das palavras. Isto é, uma linguagem dentro do pensamento, dentro da representação, mas privada do traço mais essencial da linguagem oral – o som material. É nesse sentido que aprender a ler e a escrever é descobrir o uso de uma função de segundo grau, como diz Vygotsky (1987).

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

Nesse sentido, têm-se as considerações de Foucambert (1989) ao mencionar que:

Desde sempre, a escrita tem justaposto duas funções: uma que é uma espécie de comunicação entre emissor e receptor defasada pela distância, concebida, porém, com todas as características do oral; outra, que pertence especificamente ao uso da escrita, não mais como acompanhamento ou informação sobre uma situação comum, mas como distanciamento e vontade de superar o acontecimento, para relatá-lo em outro nível, num esforço de teorizá-lo e conformá-lo a um modelo que o expresse na sua globalidade (FOUCAMBERT, 1989, p. 19).

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

Tal concepção exige ultrapassar as práticas de leitura na escola, que tomam a escrita como um sistema de transcrição do oral, de codificação e de notação, e a leitura como forma de decodificação. Segundo Foucambert (1997, p. 56), o desafio que precisa ser posto à escola, para romper com essa crença, passa “pela conscientização da verdadeira natureza da leitura e, portanto, por uma reflexão sobre as condições necessárias para o seu aprendizado”.

O estatuto de leitor é decorrente em primeiro lugar da compreensão do que a escrita tem de específico. Assumir a posição de que a escrita é um instrumento de pensamento exige compreendê-la em relação ao seu uso e função. Diferentemente da comunicação oral, que se processa no tempo, no diálogo e nas adaptações recíprocas dos interlocutores e de suas reações, a escrita tenta dar conta de uma totalidade e de um sistema. Ela implica, portanto, a procura de um ponto de vista, isto é, de ter alguma coisa para dizer, distanciando-se do fato, para dar conta dele num nível teórico e modelar. Como diz Foucambert (1994, p. 139): “Não há nada que permita aprender a ler onde a vida impõe que não existe nada para compreender ou transformar”. Nesse sentido, a leitura é uma operação intelectual que ultrapassa o ato mecânico de identificar o escrito, mas uma atividade “eminentemente polimorfa” em que o olhar do leitor sobre as palavras é antes de mais nada o pensamento em movimento. De acordo com Foucambert (1994, p. 30), “ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça de outro, para compreender melhor o que se passa na nossa”. Isto ratifica a leitura, em última análise, como uma operação complexa que exige a percepção de relações entre o texto e o contexto do autor e do leitor.

Aprender a ler requer aquisição de atitudes, conhecimentos, informações indispensáveis à sobrevivência humana. Para Villardi (1999, p. 37) ensinar a gostar de ler “é exatamente isso: é ensinar a se emocionar com os sentidos e com a razão porque, para gostar apenas com os sentidos, não há necessidade da interferência da escola”. A capacidade de desvendar diferentes significações a cada nova leitura representa uma forma de democratização do ensino, proporcionando diferentes enfoques da realidade, respeitando-se a individualidade de cada ser humano. Há infelizmente, em determinadas escolas, o uso exclusivo do livro didático, onde o aluno convive com fragmentos de obras literárias, desmotivando-o para consultar o texto completo.

Barbosa (1992, p. 88, 89) afirma que:

Ler não é mais decodificar e o leitor não é mais o alfabetizado. Maior necessidade e maior oportunidade de acesso às informações através do texto escrito promoveram uma mutação no processo de leitura. Daí configurar-se hoje uma situação de crise da escola: juntamente com as conquistas das

classes populares, que almejavam e conquistaram o direito à educação, provocando a chamada mudança de clientela da escola pública, outro fator interveio, questionando as premissas da concepção de aprendizagem da leitura: era preciso formar leitores eficazes. Aquele mecanismo secularmente adotado pela escola para possibilitar a todos condições mínimas de acesso ao material escrito revelou-se insuficiente diante da multiplicidade de situações que implicam o uso da escrita. Cada vez mais, a escrita se colocou como obstáculo à participação efetiva do cidadão do mundo social, demonstrando, no cotidiano, a utilidade de saber ler.

Muitas vezes, o professor quer incentivar a leitura, mas não encontra condições materiais para isso; a escola não possui biblioteca; os alunos não têm poder aquisitivo; a biblioteca do bairro não dispõe de livros adequados àquela faixa etária. Mas isso não quer dizer que não há como ler, pois se o professor for criativo proporrá a escrita de textos que poderão ser transformados em livros. Segundo Villardi (1999, p. 34), “salvo honrosas e raríssimas exceções, a escola termina por deteriorar toda uma relação que é, no seu nascedouro, marcada pela curiosidade e pelo interesse, pelo encantamento e pela afetividade – a relação da criança com o livro”. Isso porque o professor não é leitor e assim não há como formar leitores.

De qualquer forma, importa que o professor desperte e mantenha o gosto pela leitura, que deve servir para compreender a realidade individual e coletiva de cada leitor. Este objetivo será mais facilmente alcançado quando os alunos forem treinados a perceber a dupla decodificação de um texto. Ao professor, segundo Vilar (2001, p. 36), cabe tirar o máximo da leitura, ponto de partida de todo o ensino, “não se esquecendo de que, além de visar a fins educativos, ela oferece um manancial de idéias que fecundam e disciplinam a inteligência, prevenindo maiores dificuldades de redação e estilo”.

Despertar e manter a motivação para a leitura constitui uma das metas para professores de qualquer área de atuação. Conforme Vilar (2001, p. 35) “se não há leitura em sala de aula, é pelo fato de o professor estar alheio ao bom editorial e desconhecer os textos que provocam o interesse do aluno, bem como os meios eficientes de adotá-los em sala de aula”. Sem isso é impossível tornar o texto literário instrumento eficaz no tão propalado estímulo à leitura.

A emancipação social do indivíduo impõe novas responsabilidades, que normalmente são estabelecidas por normas escritas, daí porque é importante a motivação para a leitura nessa fase. Este leitor deverá ser capaz de estabelecer relações pertinentes entre todos os fatos de sua vida e, quando isso não ocorrer, as conseqüências desastrosas recairão sobre ele mesmo. Tal não aconteceria se esse ensino tivesse sido mais crítico e menos reprodutivo,

todavia, na visão de Villardi (1999, p. 35) “é a escola que afasta a criança do livro, é ela que esmaga uma relação que seria tão proveitosa, é ela que transforma o ‘futuro’ em ‘futuro do pretérito’ (o ‘poderá ser’ em ‘poderia ter sido’)”. A autora coloca a importância de trabalhar no sentido de contribuir para que a escola desenvolva na criança o prazer de ler.

De um modo geral, a escola tem trabalhado a leitura de duas maneiras: oralmente, de forma mecânica, em que se valoriza a mera decodificação e a articulação das palavras e silenciosamente, através de exercícios que, embora recebam o nome de compreensão ou interpretação limita-se a verificar se o aluno é capaz de localizar informações no texto. Ler com fluência, decodificar o texto, localizar informações são coisas importantes, mas é muito pouco em relação à leitura.

A princípio, é comum considerar que ler é “reconhecer palavras”, decodificar, ou seja, sabe ler quem é alfabetizado. Este enfoque restrito se alarga ao considerar que a leitura efetivamente, só se faz no momento em que somos capazes de atribuir sentido ao que foi decodificado. Mas numa visão ainda mais ampla, ler é construir uma concepção de mundo, “é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania” (VILLARDI, 1999, p. 3-4).

Merece destaque o fato de que, embora hoje em dia, pesquisadores e professores reconheçam na leitura seu papel de instrumento fundamental de aprendizagem, é raro que desse aprendizado, os alunos venham a descobrir o prazer de ler. No entanto, num enfoque amplo do ensino da leitura, o ensinar a ler para aprender, deve vir acompanhado do ensinar a ler para ler.

Para Soares (2003), a leitura entra na categoria de reprodução e contradição se constituindo num processo político. Por isso aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere.

O grande desafio posto à escola é romper com as práticas de leitura em que o ato de ler está submetido a mecanismos de decifração. Tal posicionamento aponta para a necessidade de colocar a instituição escola numa outra direção quanto a organização de seu trabalho pedagógico. Tal direção deve adotar como princípio norteador a integração entre

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

Essa postura é ratificada por Charmeux (1994, p. 24) ao afirmar que:

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

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

Esse princípio desestabiliza algumas crenças bastante enraizadas no âmbito pedagógico como a organização das classes por séries. Há uma grande resistência na flexibilização da seriação, ainda que as experiências minoritárias feitas tenham sido bem sucedidas. Um outro ponto é que na escola ainda prevalece a visão de desenvolvimento como pré-requisito para a aprendizagem. Vygotsky (1988) afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem.

Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para o ensino, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no aluno, necessitam de intervenção, de colaboração de colegas mais experientes para se consolidarem e, como consequência, ajuda a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica.

É preciso levar em consideração um preceito antigo de Claparède citado por Foucambert (1997, p. 68) que diz “seja o que for que se deseje ensinar à criança, é preciso primeiramente integrá-lo a sua vida”. Tal preceito exige tomar a leitura como prática social.

Enquanto tal, não pode prescindir de situações vividas socialmente, no contexto da família, do trabalho, e tantas outras ambiências.

Ainda que a escola tome para si a responsabilidade do ritual de iniciação das crianças no mundo da leitura, tal responsabilidade não termina por aí. “Ela precisa ser encarnada na vida cotidiana das pessoas”. Isso só será possível se ultrapassar a concepção do ler como obrigação puramente escolar para ler, que busca compreender a realidade e situar-se na vida social” (SILVA, 1993, p. 22). O que vale dizer que não há nada que possibilite aprender a ler onde a vida impõe que não há nada para compreender ou para transformar, nem um espaço para conquistar, nem um limite para romper. Uma outra questão que merece ser apontada é que a escola tem a tendência de pensar que o leitor já nasce pronto. Assim, os alunos são divididos em duas categorias: os leitores e os não leitores. “Essa divisão ideológica é reconfortante, pois se baseia numa observação de que Deus, com a sua generosidade fez as coisas certas: geralmente os inaptos para a leitura nascem entre os pobres” (FOUCAMBERT, 1997, p. 68). Uma outra explicação mais sutil, mas não menos ideológica, é aquela que tenta justificar a existência de “não-leitores ou maus leitores” apoiando-se na “falta do gosto pela leitura”. Isto é, as crianças não teriam descoberto o prazer em ler e por isso não lêem.

Essas duas posições explicativas estão ligadas com a questão social, que relaciona o prazer de ler com experiências agradáveis com a leitura. É certo que ninguém sustentará que a leitura deva ser ligada a lembranças ou associações desagradáveis. No entanto, a representação de uma mãe disponível para contar e ler histórias para a criança e um pai que levanta os olhos de sua papelada para acolher as indagações de seus filhos, está longe de representar o padrão da classe social da maioria de nossos alunos. A superação desses posicionamentos se dá através da compreensão das contradições existentes na sociedade. Apoio-me em Silva (1993, p. 46-47) para contrapor, a esses dois pontos de vista, uma outra posição que exclui concepções deterministas:

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

Não de forma simplista, mas com muita pertinência, Silva (1993), aponta dois princípios básicos, para a construção de uma nova pedagogia da leitura que rompa com idéias estereotipadas sobre o processo de leitura. O primeiro princípio refere-se aos procedimentos didático-pedagógicos que sustentam as práticas de leitura na escola. Tais procedimentos

devem partir do conhecimento, por parte do professor, das circunstâncias de vida dos alunos, dos seus familiares e das condições concretas da escola. O autor afirma que:

Vale a pena dizer que esse princípio não é novo e nem recente, porém, salvo as exceções, não estaríamos errados em afirmar que esse princípio é o mais desprezado por nossas escolas. Ao invés de iniciar o diálogo pedagógico a partir das necessidades e dos problemas concretos dos alunos, utilizando-os para a exploração e partilha do saber através da discussão e de leituras diversas, tendemos, pelas nossas atitudes e pelos nossos procedimentos, a desvincular os referenciais dos textos da vida em família, da cidade, do meio social (SILVA, 1993, p.26-27).

Na opinião do autor citado acima, tal princípio está assentado no preceito de “partir do que a criança já sabe”, defendido por educadores e psicólogos cognitivistas há mais de meio século. Trata-se, portanto, de fazer emergir saberes das crianças sobre o escrito, sua representação e sua gramática, e confrontá-los com outras informações, outros textos que questionam esses saberes e que com a ajuda do professor, vão lhes fazer evoluir em direção a novas hipóteses e novas descobertas.

Um segundo princípio diz respeito às orientações das práticas de leitura no interior das salas de aula. Silva (1993, p. 27) enfatiza que:

Caso queiramos ser fiéis à nossa conceituação de leitura, tomada como instrumento de conhecimento, questionamento e conscientização, temos de combater a sacralização dos textos e a visão bancária (reprodutivista) que estão muito presentes nessa área. Deve existir uma horizontalidade no trabalho de interpretação de textos, com a abertura de espaço para a discussão daquilo que foi lido de modo que seja efetivamente construído um circuito de comunicação e partilha em torno desses textos.

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

O que se pode ver nesses princípios é que a formação do leitor ou a aprendizagem da leitura não está amarrada a técnicas e/ou métodos, mas é o comportamento do professor em face de sua prática pedagógica que faz a diferença. Silva (1993) propõe uma reflexão sobre

uma questão bem debatida, mas difícil de ser resolvida no interior das escolas: os manuais ou métodos já prontos tão difundidos nas salas de aula não são muito suscetíveis de favorecer um saber ler real. Sinaliza, ainda, que a aprendizagem efetiva da leitura se dá a partir de objetos sociais, concebidos para serem lidos e não para ensinar a leitura.

É nesse sentido que Smith citado por Silva (1993, p.46) discute a questão da busca de um melhor caminho para o desenvolvimento da leitura na escola afirmando que:

Os professores não fazem o tipo certo de pergunta – ao invés de perguntar o que devem fazer, pois isso não pode ser respondido com a generalidade esperada, eles deveriam perguntar o que deveriam saber a fim de decidir por si mesmos. Só se pode fazer aquilo que se compreende. Este é um princípio básico da dimensão do conhecimento. O que se opõe à aquisição de técnicas que fecham o caminho da aprendizagem verdadeira que exige análise, a teorização, o estabelecimento de relações que levam em consideração as dificuldades e os contextos. Sem a consciência e sem a compreensão do que se aprende, tudo se reduz a condicionamento.

Não basta apenas atender a esses princípios para o desenvolvimento de uma nova pedagogia da leitura. É preciso ampliar um pouco mais a discussão, amarrando tais princípios às condições mais gerais que podem servir como ponto de apoio para sustentá-los. Nesse caso, não se deve esquecer que o desenvolvimento e a generalização da leitura não dependem apenas de um ensino eficiente e aberto a todos. A leitura só pode desenvolver-se e generalizar-se no contexto de uma política mais global de desenvolvimento cultural.

Foucambert (1997, p. 133) defende o ponto de vista de que a leitura deve transpor os muros da escola, apontando para o fato de que o professor tem “a dupla responsabilidade de elaborar as suas intervenções pedagógicas na sala de aula e de trabalhar com os próprios alunos no desenvolvimento de condições externas que lhes permitam ser bem sucedidos”. Tal procedimento exige que o professor tenha a convicção da importância do seu papel numa política global de leitura a ponto disso se constituir no eixo principal de sua formação. Ele precisa ter consciência de que suas intervenções em sala de aula se confrontam com as representações que o meio faz para si da escrita e com os usos dela decorrentes. Isso quer dizer que, quanto menos o meio familiar e social utilizar a escrita, tanto mais essa defasagem impedirá os alunos de compreender o que é preciso fazer para ler e como aprender a ler.

Ainda, Foucambert (1997, p. 137) defende a posição de que “o aprendizado da leitura-escrita está por ser construído dentro de um movimento contínuo que cobre pelo menos três ciclos de três anos”. Para este autor, é preferível começar mais cedo, na educação infantil, a fim de ancorar profundamente o querer aprender a ler. Também é preciso entender que essa extensão do ciclo de aprendizagem não é de maneira nenhuma uma diminuição do

seu ritmo. Ela é, sobretudo, o resultado de uma vontade de lhe dar raízes profundas e robustas. Isso significa levar mais tempo não para ir mais lentamente, mas para ir mais longe, e visar aos resultados mais ricos, mais complexos, mais operatórios. É preciso reconhecer que as aprendizagens tradicionais de leitura colocam poucas coisas no lugar, e, sobretudo, não têm quase nenhuma relação com a leitura e a escrita.

Tal atitude vai garantir à criança uma progressão contínua com a preocupação de conduzi-la do lugar onde se encontra para outro mais adiante, excluindo, assim, a possibilidade de repetência, que ignora a progressão do aluno, reduzindo o seu aprendizado à possibilidade de seguir um programa de ensino concebido para um ano que, em caso de fracasso, deve ser retomado desde o início. Tudo isso aponta que o professor não é mais do que uma ponta de lança dentre todas as condições que vão permitir aos alunos se tornarem leitores e que ele deve, necessariamente, conceber e conduzir sua ação levando em consideração a situação global. Mas não se pode ignorar um outro lado da questão, pois, ainda que se tenha toda a condição estrutural para o desenvolvimento de projetos de leitura, se a prática do professor no interior da sala de aula estiver marcada pela preocupação do saber decifrar, do saber reconhecer palavras e/ou extrair o significado de um texto, acredito que tais condições serão inócuas para a formação de leitores.

Segundo Bajard (2006) há uma tentativa de se voltar a alfabetizar com o método fônico, por causa do alto índice de analfabetismo funcional existente no Brasil e que, em atendimento aos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais que visa ao combate desse analfabetismo, por meio de uma alfabetização que enfatiza a leitura como processo em que o leitor é construtor do sentido do texto, esse tipo de alfabetização, nada mais é de que um regresso aos métodos tradicionais das cartilhas, uma forma de ensinar a decodificar e promover a alfabetização em pouco tempo. Critica esse retorno destacando que: “Esse retorno de uma proposta que apresenta semelhanças com o método da cartilha, com sua seqüência decifração e leitura corrente, não pode constituir uma resposta às necessidades de um país que quer erradicar o analfabetismo funcional” (BAJARD, 2006, p. 493).

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

Certeau (1994) metaforicamente se refere à leitura como “uma operação de caça”, indicando que o ato de ler não é um resultado mágico da reunião de letras em sílabas e das sílabas em palavras, e muito menos captação do significado do texto na sua totalidade. A

leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos não pretendidos e, portanto, singulares, inusitados. Nesse processo de pensamento, a elaboração de sentidos é resultado de uma colaboração singular entre o autor e o leitor, no qual o primeiro antecipa a atuação do segundo e dissemina indícios que precisam ser interpretados para adquirir sentido.

Segundo Vygotsky (1987, p.125):

O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais do que uma pedra no edifício do sentido.

Em síntese, isso quer dizer que as palavras podem mudar de sentido e o sentido pode modificar as palavras. É fato que quem lê produz sentidos. Todavia, não o faz como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas. Os sentidos são partes de um processo, realizam-se num contexto, mas não se limitam a ele. A construção do sentido exige relações estabelecidas entre o texto, o objeto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera. Chartier citado por Hunt (1992, p. 220) ilustra esse ponto de vista quando diz que: “é fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo depende das formas com as quais ele chega até seu leitor.” Isto significa que o leitor é sempre pensado pelo autor, pelos fazedores de livros, comentadores de textos objetivando-se que fique sujeito a um determinado sentido, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada.

No entanto, é importante reafirmar a liberdade do leitor na produção do sentido, uma vez que o leitor inventa no texto outra coisa que não era, *a priori*, a intenção do autor. Freire (1999, p. 30) disse brilhantemente:

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

Toda leitura modifica seu objeto. O sentido do texto é, com efeito, uma construção do leitor. Essa afirmação esclarece que a leitura de um texto oferece uma pluralidade indefinida de significações. Certeau (1994, p. 266) ratifica este ponto de vista quando diz que “o texto só tem sentido graças a seus leitores”. Tal posicionamento exige pensar que todo

texto pede ao leitor que o ajude a existir, a funcionar. Como já foi afirmado anteriormente, a leitura é prática criadora e como prática criadora as leituras são sempre plurais, porquanto constroem de maneiras diferentes os sentidos de um texto, embora os textos inscrevam, no seu interior, o sentido que desejariam ver-se atribuídos.

Para Chartier (1996a), a concepção de leitura como pluralidade indefinida de significações desafia a escola contemporânea, já que em nossa sociedade a escola ainda representa a via principal ou quase exclusiva de acesso aos bens culturais. O que exige tomar, por um lado, a leitura, como uma atividade intelectual, que tem um papel fundamental na construção da subjetividade humana e por outro, não ignorar a dimensão política da leitura. Tal procedimento exige levar em consideração o capital cultural dos alunos, isto é, suas experiências de vida, suas histórias, sua linguagem.

No entendimento de Freire (1999), isso faz aceitar concepções que abordam as práticas de leitura na escola como instrumentos político-pedagógicos através dos quais professores e alunos afirmem o direito e a responsabilidade não apenas de ler, mas de compreender e transformar suas experiências pessoais, e de reconstruir uma ação transformadora com a sociedade mais ampla. Essa atitude pedagógica não ignora a relação complexa e fundamental entre ensino, aprendizagem e cultura dos alunos, mas, exige, sobretudo, que os professores tomem para si a responsabilidade de organizar o trabalho docente de forma a permitir que as vozes dos alunos sejam ouvidas e legitimadas, pois que o conhecimento se produz no processo de interação entre o leitor e o autor no momento da leitura e entre o professor e o aluno, no momento em que se discutem o texto na sala de aula. Freire (1999, p.18) afirma que “o conhecimento não é tanto aquilo que se oferece, quanto aquilo que é compreendido”.

Solé (1998) faz menção ao modelo interativo de leitura ressaltando que este não se centra exclusivamente no texto nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que este faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto.

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente. Visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-fônico) através de um processo descendente (SOLÉ, 1998, p. 24).

Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação. No contexto do ensino, as propostas baseadas nesta perspectiva evidenciam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possíveis sua compreensão.

Entendida a leitura como uma dinâmica troca de experiências entre autor e leitor, tem-se que o autor organiza suas idéias e as codifica em forma de texto escrito. O leitor, por sua vez, decodifica a mensagem, acrescentando-lhe dados de sua vivência. Surge então um novo texto, em termos de sobreposição de inteligências, de criatividade.

De acordo com Freire (1999) e Soares (2003) ler é mais que operar uma decodificação de palavras e de frases é participar das representações do autor do texto lido e mergulhar em representações equivalentes. Vale mais dizer, ler é reescrever o que se está lendo. É descobrir, como dizia Freire (1999), a conexão entre o texto e o contexto do texto e também vincular o texto/contexto do leitor. Ao ler um livro ou um texto é preciso informar-se do contexto social, político, ideológico e histórico do autor, é necessário situá-lo num determinado tempo: o autor não adivinha as coisas - no momento em que escreve, este autor faz parte de um contexto social e político que contribuiu para construção do seu trabalho. A leitura é uma operação intelectual que ultrapassa o ato mecânico de identificar o escrito, mas uma atividade em que o olhar do leitor sobre as palavras é antes de tudo o pensamento em movimento.

De acordo com Soares (2003), a leitura no contexto escolar deve ser vislumbrada numa concepção de “letramento”, ou seja, estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Para a autora, a Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura – Unesco, considera que uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu desenvolvimento e o de sua comunidade.

[...] quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos. A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor. Talvez pudéssemos dizer que na leitura ocorre um processo de aprendizagem não-intencional, mesmo quando os objetivos do leitor

possuem outras características, como no caso de ler por prazer (SOLÉ, 1998, p.46).

Assim sendo, o grande desafio posto à escola, é romper com as práticas de leitura em que o ato de ler está submetido a mecanismos de decifração. Tal posicionamento aponta para a necessidade de colocar a instituição escolar numa outra direção quanto à organização de seu trabalho pedagógico. Tal direção deve adotar como princípio norteador a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, de maneira a que as ações do ensino possam desencadear uma atividade reflexiva que permita à criança avançar em suas estratégias de questionamento da escrita e da leitura.

2.4 A LEITURA LITERÁRIA

Como entidade que recebe a incumbência de ensinar a ler, a escola tem interpretado esta tarefa de um modo mecânico e estático, dotando os alunos do instrumental necessário e automatizando seu uso. Deste modo, ler confunde-se com a aquisição de um hábito e tem como conseqüência o acesso a um patamar do qual não mais se consegue regredir; porém, a ação implícita no verbo não torna nítido seu objeto: ler, mas ler o quê?

Desta maneira, o cerne da leitura nem sempre se esclarece quem é beneficiário dela. Em decorrência, sabendo ler e não mais perdendo esta condição, a criança não se converte necessariamente num leitor, já que este se define, em princípio, pela assiduidade a uma instituição determinada - a literatura.

A literatura - encarada como representação, testemunho, crítica e resgate da memória - permite uma inserção ideológica e um engajamento do próprio texto. Assim, ultimamente vem se fortalecendo uma proposta literária para a infância que não pretende submeter o leitor aos padrões estabelecidos, mas libertá-lo de todo tipo de opressão (YUNES; PONDÉ, 1988, p. 78).

Por esta razão, é importante enfatizar o valor da literatura como procedimento de apropriação da realidade. É necessário esclarecer a importância do objeto através do qual ela se concretiza - a obra literária, porque, supondo-se que o ato de ler, em virtude de sua natureza, se reveste de uma aptidão cognitiva, esta não se complementa sem o texto que demanda seu exercício.

Compreendida de modo amplo, a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Se este lhe aparece, num primeiro momento, como

desordenado e caótico, a tentativa de impor-lhe uma hierarquia qualquer de significados representa, de antemão, uma leitura, porque imprime um ritmo e um conteúdo aos seres circundantes.

Como todo o nosso esforço se dirige à apreensão da multiplicidade de leituras possíveis no texto literário, justifica-se a tão alta pontuação atribuída a este aspecto. Verifica-se, aqui, a capacidade que o texto tem ou não de suportar múltiplas leituras; se se trata, efetivamente, de uma obra de qualidade literária, ou se tem um perfil apenas informativo. É importante observar se o texto encanta: se é engraçado; se tem um final imprevisível; se conta uma aventura que qualquer um gostaria de ter vivido; se nos fala de lugares mágicos; se faz o coração bater mais depressa; se a sua leitura faz mais rica a nossa história de vida; se nos enche de emoção; enfim, se vale a pena ser lido (VILLARDI, 1999, p. 73).

O trânsito da fala à escrita determina, portanto, o aparecimento de uma constelação específica de sinais, um código característico, o das letras, com a missão de assegurar a imobilidade do texto, condição de sua perenidade no tempo; e também de garantir sua polissemia. Vale dizer, a possibilidade de se extraírem dele múltiplos sentidos, a partir de sua organização interna. Através deste processo, o texto realiza sua aspiração — a de distanciamento das circunstâncias, de sua produção, a não ser que as incorpore à estrutura, projetando-se como enigma para o sujeito que o invoca: o leitor.

A obra de ficção avulta como o modelo por excelência da leitura. Sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela não se dá de maneira fechada e completa. Pelo contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche estas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor. “À tarefa de decifração implanta-se outra: a de preenchimento, executada particularmente por cada leitor, imiscuindo suas vivências e imaginação” (ZILBERMAN, 1999, p. 41).

Caracterizando a experiência fundamental da realidade, a leitura pode ser qualificada como a mediadora entre cada ser humano e seu presente. Porém, se este se converte numa obra, e como tal transmitindo um saber, mas exigindo simultaneamente a participação ativa do destinatário, percebe-se que, no decorrer desta mediação, os dois seres acham-se comprometidos e entrelaçados.

Nesse sentido, segundo Zilberman (1999, p. 41):

[...] de um lado, o leitor, que decifra um objeto, mas não pode impedir que parte de si mesmo comece a se integrar ao texto, o que relativiza para sempre os resultados de sua interpretação, abrindo, por conseguinte, espaço para

novas e infindáveis perspectivas. De outro, a criação literária que, imobilizada pela escrita e aspirante à eternidade, não consegue escapar à violação procedida pelo olhar de cada indivíduo, que é tanto mais indiscreto, quanto mais penetrante e inquiridor. Com isto, relativiza-se igualmente sua significação, tornando-a moeda comum e, portanto, democratizando-a.

No entendimento da autora citada, a leitura encontra na literatura seu recipiente imprescindível. Preservar estas relações é dar sentido a elas. Tal decisão assenta-se, por sua vez, num posicionamento de amplitude política, a qual não pode ser dissociada da opção democrática a que a expansão da prática da leitura se relacionou, desde o início, no contexto da sociedade contemporânea.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo tem como objetivo analisar a prática de leitura desenvolvida por uma professora alfabetizadora, visando às implicações no processo ensino-aprendizagem na série inicial do Ensino Fundamental de uma Escola Pública da cidade de Umuarama-Paraná, a partir de uma re-leitura crítica do ensino. Assim sendo, os dados coletados através de entrevistas junto à professora alfabetizadora e observações em sala de aula, apontam para o entendimento das seguintes questões: o que a professora entende por leitura e qual a relação desta compreensão para o desvelamento da prática pedagógica desenvolvida na sala de aula, na tentativa de observar os indícios presentes em sua prática que estejam contribuindo ou não para a formação do aluno-leitor e do professor-leitor crítico.

3.1 COMPREENSÃO DA LEITURA DA PROFESSORA ALFABETIZADORA

A primeira questão escolhida para o estudo da compreensão sobre a leitura, preocupou-se com o conceito de leitura da docente. Observa-se nos depoimentos da docente uma compreensão de que tudo é leitura. Nesse sentido, a professora tece o seguinte comentário:

Para mim, tudo é leitura, as placas, os painéis, os cartazes, os anúncios de televisão, tudo.... (Professora Entrevistada– 1ª Série/ 04.08.08).

Desta forma, a docente ressalta a importância de ler, a diversidade e a realidade à sua volta, como a leitura de placas, painéis, cartazes, anúncio de televisão, enfim de tudo o que possa visualizar, entendendo que a leitura pode ser verbal, não verbal, falada ou escrita.

Vários são os autores que tratam a idéia da leitura como leitura de mundo. Pode-se destacar Smith (1999), ao comentar sobre a relação da leitura com as emoções, o interesse e a curiosidade. Este autor considera que os sinais nos rótulos, nas listas, letras, livros e revistas, entre outros recursos como sinalizadores relevantes para produzir leitura.

As pessoas, segundo Ferreiro e Teberosky (1987) realizam cotidianamente uma série de atos de leitura ao buscar informações, não somente quando lêem o jornal ou um livro, mas também quando lêem placas indicadoras da cidade para se orientar, uma bula de remédio para saber a maneira de cumprir as indicações, o cardápio de um restaurante antes de se decidir sobre o que vai comer, ou revistas informativas antes de escolher um programa de televisão, entre outros. Por sua vez, Jolibert (1994) aponta que ler significa fazer leitura de escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal.

A professora em seu discurso parece entender a leitura como forma de lazer e de envolvimento, de viagem no tempo e uma forma de colocar-se no lugar do outro. Nota-se que os saberes sobre leitura são diferenciados. Observa-se que as respostas transcendem a noção de leitura como recepção (assimilativa) e parece desenvolver (ou estão procurando desenvolver) o conceito de leitura como capacidade individual de imaginação criativa. É importante destacar a relevante importância que a professora dá à leitura, através de frases como:

Viajar no tempo, se colocar no lugar do outro, adquirir conhecimentos. Para mim, leitura além de lazer é aquisição de conhecimentos (Professora Entrevistada – 1ª Série/ 04.08.08).

O discurso da professora fala da compreensão, mas não aborda a questão da interação entre o leitor e autor por meio do texto, não tratando dos aspectos pedagógicos que devem estar presentes no trabalho com a leitura em sala de aula. A professora dá destaque, também, à dimensão cultural e comunicativa da leitura, ao evidenciar o seguinte:

A leitura na escola serve para adquirir conhecimento e cultura, as pessoas que leem bastante tem fácil compreensão, possuem mais facilidade de interagir com os outros e, conseqüentemente, se destacam, conseguem os melhores empregos (Professora Entrevistada – 1ª Série/ 04.08.08).

A fala evidencia a preocupação da educadora com o aspecto funcional da linguagem. Sendo que a linguagem tem também a função de comunicação, faz-se necessário estudá-la em interação com o outro. O caráter social se desenvolve justamente porque há mais de um usuário. Para que exista um leitor é necessário um escritor e vice versa. Nessa perspectiva, os esquemas antecipatórios não são apenas culturais e situacionais, mas também sociais (em relação a outrem). Não há uma situação lingüística em que se possa suprimir o interlocutor. Outro aspecto que chama a atenção é que a docente se considera leitora apontando que o que mais lê são jornais, revistas e livros, enfatizando o seguinte:

Preciso ler para me atualizar, saber o que acontece no mundo (Professora Entrevistada – 1ª / 04.08.08).

O fato de considerar assim revela uma tendência de ver na leitura uma fonte de conhecimento, uma fonte de informação, reforçando-se sua função culturalista. Quanto ao tipo de leituras, a professora destacou sua preferência por “textos informativos (jornais, revistas), de humor, educativos, literatura infantil junto aos alunos, mensagens e livros de auto-ajuda, a Bíblia Sagrada”. Os dados revelam que a professora expressa a sua curiosidade nos vários tipos de textos. Daí o caráter da leitura voltado para a diversidade textual, que a meu ver é interessante, mas que revela uma forma de entender a leitura como utilidade prática. Nesse contexto de diversidade textual os textos literários perdem o seu espaço central na escola e o indivíduo deixa de aprofundar-se em textos mais complexos. É importante a fala da professora, ao mencionar que:

É somente através da leitura que qualquer pessoa pode aprender a escrever (Professora Entrevistada – 1ª / 04.08.08).

A professora demonstra a compreensão de que é preciso ler para escrever. Merece destaque o fato de que não se trata de afirmar que quem lê escreve, ou quem lê bem escreve

bem, ou ainda, quem lê bastante, escreve bastante. O ato de escrever pressupõe desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos – a organização dos diversos tipos de textos, as convenções da língua escrita, os recursos expressivos próprios dessa modalidade de linguagem.

Nesse mesmo sentido, apoio-me nas considerações de Smith (1989, p. 212), ao mencionar que “a única maneira possível de se aprender todas as convenções de ortografia, pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, parágrafos e até mesmo gramática e estilo, é através da leitura”. Em posição semelhante, tem-se o discurso da professora pesquisada o seguinte sentido:

Através da leitura, os alunos podem aprender ortografia, aprender a pontuar os textos, a fazer paragrafação (Professora Entrevistada – 1ª Série/ 04.08.08).

Se ler é condição para que se escreva, e se a função precípua da escola, em se tratando do ensino da língua, é ensinar a ler e a escrever, é necessário que desenvolvamos a leitura, não só como instrumento para aprender, mas, antes de mais nada, e pensando-se nas séries iniciais, como o “conteúdo” de aprendizado, relativo à aquisição de habilidades e conhecimentos que são inerentes ao processo mesmo de ler.

O item a seguir evidencia os dados relativos à entrevista e observações realizadas na sala de aula de uma 1ª Série do Ensino Fundamental com 25 (vinte e cinco) alunos visando a relatar os indícios presentes na prática pedagógica da docente participante do estudo, que estejam contribuindo ou não para a formação do aluno-leitor.

3.2 A PRÁTICA DA LEITURA NA SALA DE AULA

A docente, em entrevista, afirmou que a leitura está presente no cotidiano da sala de aula.

Na sala de aula, eu trabalho com a leitura todos os dias para que os alunos descubram o sentido da palavra (Professora Entrevistada – 1ª Série/ 04.08.08).

Observa-se que embora a professora afirme que trabalha com a leitura todos os dias, esta prática sinaliza um trabalho voltado para a tradução oral do escrito. Esse tipo de prática pode ser observado na fala da professora quando diz:

Os alunos não lêem as palavras inteiras. Elas ficam falando para elas mesmas, elas ficam sonorizando as sílabas até descobrir as palavras. Daí eu trabalho a leitura a partir de uma palavrinha ou uma sílaba, pois fica mais fácil para ele aprender. Eu acho que é assim mesmo, a criança primeiro decodifica a sílaba, para depois ter condições de reconhecer a palavra inteira. É assim mesmo, tem que engatinhar para depois andar. Ela tem que passar por essa fase (Professora Entrevistada- 1ª Série/ 06.08.08).

A concepção de leitura da professora parece estar focalizada na tentativa de trabalhar o processo perceptivo da criança, no desenvolvimento da leitura e da escrita, acionando uma série de dispositivos mediadores, mas repetitivos e descontextualizados, apegando-se, sobretudo, em sílabas ou palavras isoladas, para levar o aluno a ler.

Ler envolve não apenas o reconhecimento de palavras familiares através da representação gráfica como também a abordagem de palavras desconhecidas, isto é, decifrar. É pronunciar elementos de um texto, mas também compreendê-los silenciosamente. O ato de ler “implica o reconhecimento instantâneo de palavras como um todo, ou mesmo de frases. Ver e perceber apenas letras isoladas ou pequenos grupos de letras são atividades não classificadas como leitura, pois esta se constitui a partir de palavras que comportam significados, e letras não apresentam significado”. (MICOTTI, 1980. p. 30)

Uma atividade trabalhada pela docente e que faz jus a um entendimento que visa à decodificação através de atividades a partir da palavra evidenciando, portanto, um trabalho com a leitura voltado para o ensino da escrita é a seguinte: A professora dá um exercício de juntar as sílabas destacadas nas palavras, para os alunos formar outras palavras, como demonstrado no exemplo ilustrado a seguir:

FADA	-	VACA	_____
GALINHA	-	RATO	_____
CADEIRA	-	TOMATE	_____
BOLACHA	-	TAPETE	_____

É importante destacar que ao término da atividade, a professora simplesmente corrigiu os erros da escrita, sem solicitar ao menos que o alunos lessem as palavras formadas, viabilizando a simples realização da atividade pela junção das sílabas. Ao ser questionada em relação ao objetivo desse tipo de atividade, tem-se o seguinte relato:

Quando eles conseguem formar novas palavras é sinal de que estão evoluindo na leitura (Professora - Entrevistada - 1ª série/06.08.08).

A professora demonstra ter o entendimento de que ler é decodificar palavras. Ao trabalhar com esse tipo de atividade, que diga-se de passagem, é uma prática rotineira, a docente ignora a relação de sentido que deve ser produzida pelo leitor, tendo a leitura, não como fonte de compreensão, mas de reprodução, na qual a escrita é usada apenas para aprender a ler.

O trabalho com a leitura na sala de aula pela professora participante da pesquisa, parece ser considerado como um recurso de compreensão do código, desvincilhando-se do contexto em que o aluno está envolvido, tratando da leitura como um processo neutro diante da realidade que o texto traz consigo.

Reporto-me a autores que como Certeau (1994); Chartier (1996a); Freire; Shor (1996); Solé (1998), entre outros entendem que a leitura consiste em construir um sentido para o texto, graças a conhecimentos anteriores (entre os quais, o código), funciona como um mecanismo para a compreensão da leitura.

Em observação, pude constatar também que a leitura é trabalhada em sala de aula através de leitura oral (num canto da sala, o aluno lê, individualmente para a professora). Essa atividade é denominada pela docente de “tomar a leitura”, tendo como suporte, trechos fotocopiados de cartilhas, de forma mecânica e descontextualizada, com ênfase na soletração e pouco trabalho com a interpretação.

Através de uma lista de palavras descontextualizadas como demonstrado no exemplo a seguir, os alunos são avaliados se sabem ou não a lição:

<p>PAMPA - TAMPA - AMPULHETA - EXEMPLO - OMBRO LOMBO - ROMBO - CALOMBO - LENTA - TAMANCO CALENDÁRIO - OLHANDO - BAMBA - SAMBA - CAMPO</p>

Assim, foi observado que os alunos iam se levantando um a um para ler para a professora que se posicionava no canto da sala, enquanto os outros alunos ficavam realizando outras atividades. A professora foi questionada por mim quanto ao objetivo desse tipo de exercício de leitura. Sua fala foi transcrita como segue:

Com esse jeito de tomar a leitura, eu avalio se os alunos sabem ou não lição. Como eu estou trabalhando o M antes de P e B, já vou observando aqueles que aprenderam para poder passar de lição. Essa é uma forma de ver quem sabe ou não. Nesse tipo de atividade já vou perguntando: Apenas antes de quais letras usamos M? Depois, eu vou dar um textinho para eles encontrarem outras palavras em que se usa M antes de P e B e assim vou explorando a gramática dentro do texto. (Professora Entrevistada – 1ª Série/12.08.08).

É possível observar, então, uma prática de leitura que objetiva trabalhar a escrita, nesse caso, o uso do **M** antes do **P** e **B**. Fato marcante é que a professora afirma trabalhar com um texto posteriormente para explorar a gramática dentro do texto. Isso foi observado na segunda parte da aula, momento no qual a professora trabalhou com seguinte texto:

PARLENDÁ

O tempo perguntou ao tempo

quanto tempo o tempo tem.

O tempo respondeu ao tempo

que não tinha tempo

de ver quanto tempo

o tempo tem.

A partir desse texto, a professora solicitou:

- a) Circule a palavrinha que apresenta M antes de P e B.
- c) Quantas vezes aparece a palavra tempo.
- d) Forme uma frase com a palavra tempo
- e) Quantas sílabas tem a palavra tempo?

Penso que esse tipo de atividade não contribui para melhorar o desempenho dos alunos em leitura, uma vez que esta se apresenta com ênfase nos pontos de gramática, com conteúdos fragmentários. A respeito desse tipo de atividade, comumente observada no trabalho desenvolvido pela docente participante da pesquisa, faz lembrar que se o ensino da linguagem, centrado na gramática, estivesse dando certo, ao final de 11 anos de escolaridade, o aluno que vai para o ensino médio teria uma boa formação como leitor e escritor. Este fato justifica o repensar do ensino da leitura realizado pela professora, onde o texto é utilizado apenas como pretexto para o trabalho com os conteúdos gramaticais, de forma descontextualizada.

O procedimento de operar com letras, sílabas, palavras e frases isoladas, além de empobrecer o processo de ensino-aprendizagem, proporciona um processo de ensino-

aprendizagem fragmentado e desinteressante. A melhor forma, acredito, é vivenciar a língua por meio da estrutura textual, possibilitando não só a leitura como a criação e produção de textos. Os textos de literatura infantil, por exemplo, além de estimular a imaginação, colocam a criança em contato com a linguagem escrita significativa, possibilitando a reflexão sobre o texto, as palavras e a exploração de dezenas de conceitos, informações e hipóteses (interdisciplinaridade).

Os textos trazem a ação prazerosa e permitem à criança aprender vocábulos novos, trocar experiências e a incorporar, naturalmente, elementos estruturais que lhes permitem entender e aplicar a língua como uma forma de comunicação. A meu ver, um texto só é um texto quanto pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.

O ensino de Língua Portuguesa tem sido marcado por uma sequenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos. Isso quer dizer que o ensino da leitura realizado pela professora indica um caminho contrário à formação do bom leitor, uma vez que o texto acima descrito, por se constituir numa “parlenda”, poderia ser explorado de forma mais atraente para o aluno, trazendo informações que fazem parte do conhecimento do leitor, propiciando a interação com o texto lido, entendendo o aluno, não apenas como um decodificador, mas como um construtor do significado do texto. Pode-se inferir através das observações por mim realizadas, que a professora desempenha um trabalho com a leitura, visando à decodificação de pequenos textos, para, posteriormente, questionar o aluno sobre a mensagem captada no mesmo, com o pretexto de trabalhar atividades de escrita.

O ensino de leitura precisa considerar que apenas a consciência fonológica ensinada à criança desde as séries iniciais, que é o ensino disseminado pelo método fônico, deixa de aproveitar a aprendizagem pelo sentido das palavras e seus contextos. Essa forma de compreender o ensino de leitura nega a interação que se faz via linguagem, o discurso em si, a significação e o sujeito.

É importante salientar que quando o objetivo é que o aluno aprender a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Considero que a condição fundamental para a leitura do texto é o confronto das idéias ali expressas com as condições reais de vida dos homens a que o texto se refere.

Todavia, o que foi possível observar são exemplos típicos de um trabalho realizado com textos fragmentados, no qual cada lição trata apenas de uma unidade silábica. Os conteúdos das lições que a professora trabalha são organizados de forma hierárquica, do mais fácil ao mais difícil, para introduzir o aluno na etapa seguinte. A professora vai caminhando e quando alguns alunos não assimilaram uma determinada etapa, ela volta, com um tipo de atividade como ilustrado no exemplo acima.

Todas as lições trabalhadas pela professora apresentam a mesma estrutura: partem da palavra chave, ilustrada com um desenho, destacando a sílaba geradora que é sempre a primeira sílaba da palavra. Em seguida, apresenta a família silábica daquela sílaba destacada. Abaixo vêm algumas palavras novas, escritas com elementos já denominados, mais elementos novos introduzidos na lição. Há, ainda, um pequeno texto para leitura, cópia e ditado e que pode servir também para exercícios de interpretação de textos.

Vale destacar que os textos usados na sala pela professora alfabetizadora são constituídos por um conjunto de frases — períodos simples ou, no máximo, compostos por coordenação — alinhadas umas sob as outras, tendo como recurso coesivo, por excelência, a repetição de palavras que assegura a presença da família silábica em foco. Trago abaixo um exemplo típicos desses "textos",

A leitura, no seu sentido mais amplo, não pode, limitar-se à mera decodificação, como observado na prática da professora, ao apresentar aos alunos a seguinte lista de palavras, solicitando a leitura das mesmas, fixando a sílaba “la, le, li, lo, lu”, no trabalho com alguns alunos que não estavam acompanhando a leitura e, no mês de setembro, ainda não conseguiam ler as letras, sílabas e palavras com a letra “l”.

Leia e copie:

LA – LE – LI – LO – LU			
la - le - li - lo - lu			
LATA	BALEIA	LAMA	LALÁ
LEÃO	LÁBIO	ALÔ	LULU
LOUCO	BALA	AULA	LEILA
LATIU	BULE	ALI	LIA
LADO	BOLA	ALA	LULA
LUA	BOLO	DELA	TÚLIO
LEU	BELA	TULE	TALITA

O texto abaixo veio acompanhado da ficha de leitura:

Olhe a Lalá
 O cabelo da Lalá é belo.
 Lalá bebe leite e come bolo.

Do exposto, tem-se que a unidade central da prática pedagógica desenvolvida pela professora alfabetizadora não é o texto, mas a família silábica, ou seja, uso intencional para ensinar lá, le, li, lo, lu. Vale destacar que os textos, quando presentes nos eventos de leitura, estão, como se mostrou no exemplo acima, a serviço da família silábica. São textos produzidos unicamente para alfabetizar, para ensinar a técnica de transcodificação do oral para o escrito ou vice-versa. Apenas textos do gênero-cartilha circulam na sala de aula observada, textos simplificados para facilitar o domínio da técnica da escrita alfabética. Assim sendo, ao contrário de a professora desenvolver um trabalho no sentido de aproximar as crianças de textos autênticos, o que se vê é o desenvolvimento de atividades que não contribuem para que as crianças sejam capacitadas para lidar com habilidade com todos os gêneros textuais da escrita necessários ao pleno exercício da cidadania, quer como leitoras quer como produtoras de textos.

Com esse trabalho ao qual ela se referiu como “reforço de leitura”, destinado aos que ainda não conseguiam pronunciar a letra “L” e fazer suas junções. Vale frisar que os alunos com dificuldades foram colocados num canto da sala com atividades diferenciadas dos demais alunos que se encontravam num estágio mais avançado. Um fato marcante a ser mencionado é o discurso da professora ao se dirigir aos alunos da seguinte forma:

Aqui está uma lista de palavras para vocês aprenderem a ler, a professora vai começar lá do início. Vocês lembram do **la le li lo lu**? Então, a maioria dos coleguinhas já está quase no final, já estão aprendendo o **za ze zi zo zu...** e vocês não deslancham. Não sei mais o que fazer com vocês. Essa é a última tentativa. Depois que vocês lerem a professora vai fazer um ditado de palavras para ver quem acerta (Observação- Pesquisadora/ 24.09.08).

A seguir ilustro uma outra atividade desenvolvida pela professora, com base num plano de trabalho com a leitura que é utilizada cotidianamente pela docente participante da pesquisa, onde o texto é utilizado como pretexto para o trabalho com a escrita. A professora inicia a aula com o seguinte questionamento: Vamos ler? Em seguida passa no quadro negro o seguinte texto:

PIRULITO QUE BATE... BATE

Pirulito que bate... bate,

Pirulito que já bateu,

Quem gosta de mim é ela,

Quem gosta dela sou eu.

A partir desse texto, a professora solicitou as seguintes atividades de escrita:

1-Monte a palavra PIRULITO com o alfabeto móvel. Depois misture as letras e encontre outras palavras. Escreva em seu caderno as palavras que você descobriu.

2-Preencha a ficha com informações da palavra pirulito.

Número de letras	
Primeira letra	
Vogais	
Número de sílabas	
Primeira sílaba	

3- Desenhe um pirulito e pinte-o de várias cores. Depois escreva o nome das cores que usou.

4- Faça um texto explicando que características são próprias de um pirulito.

5- José tem um cachorro chamado Pirulito. Desenhe como você imagina que seja esse cachorro.

Depois, escreva uma história sobre esse cachorro.

As atividades refletem uma prática pela qual a leitura é utilizada para o aprendizado da escrita. Todavia, é importante ressaltar que durante todo o desenvolvimento da atividade, em nenhum momento, os alunos foram levados a ler o que escreveram. Conforme os alunos iam terminando a atividade, dirigiam-se à mesa da professora para a correção. Um ponto que merece ser salientado é que poucos alunos conseguiram realizar todas as atividades propostas, e aqueles que não terminaram em sala, levaram como tarefa de casa.

Preocupe-me com o objetivo de tais atividades, indagando a professora a respeito, obtive a seguinte resposta:

Por exemplo, o exercício número 2, ao preencher a ficha com as vogais, as consoantes e as sílabas, estou trabalhando a escrita da palavra, quando peço número de letras e sílabas, estou trabalhando a interdisciplinaridade na disciplina de matemática. As cores são trabalhadas no exercício 3, é um modo de ensinar as cores aos alunos. Ao desenhar o cachorro, estou trabalhando com a imaginação da criança. As crianças quando querem são muito criativas (Professora -1ª Série/14.08.08).

Os dados coletados nas observações revelam que a prática com a leitura dos textos está voltada para o trabalho mecânico e repetitivo de localizar termos morfológicos. Foi possível observar no desenvolvimento de uma outra atividade que, num primeiro momento, a professora lia o texto e, em seguida, pedia aos alunos que pintassem de vermelho as vogais e de verde as consoantes.

Fato interessante é que, quando questionada a respeito da importância dessa prática (pintar de vermelho as vogais e de verde as consoantes), a professora acredita estar trabalhando com a interdisciplinaridade. A meu ver, é questionável o entendimento da professora do que seja um trabalho interdisciplinar com a leitura. O trabalho interdisciplinar com a leitura parte do entendimento da leitura como um processo que envolve experiências individuais, discussão e diálogo com alunos e professores, levando em consideração as histórias de leituras de cada um.

A respeito da interdisciplinaridade Luck (2001, p.64) assim a conceitua:

Interdisciplinaridade é o processo de integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que exerçam a cidadania, mediante uma visão global de mundo e com capacidade para enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade.

A professora participante da pesquisa parece desconhecer que a leitura interdisciplinar deve constituir de questões e temas para múltiplas abordagens e possibilidades de troca, numa perspectiva interdisciplinar. Diferente da estratégia trabalhada, a professora poderia fazer tentativas para criar um circuito de leitura, com ofertas múltiplas e instigantes, proporcionando uma imersão no mundo da leitura, oferecendo aos alunos condições que tornassem a leitura uma prática realmente interdisciplinar.

A proposta interdisciplinar é indispensável para se aplicar no processo de educação na sociedade atual, pois dela pode-se desvelar ao homem a visão da totalidade, desenvolver o espírito crítico e criativo através das atividades cotidianas desenvolvidas numa escola, para nelas perceber a multiplicidade de relações entre as disciplinas, pensamento, sentimento, valores e aprimorá-los, a fim de superar e ultrapassar contradições e diferenças. Também, é importante ressaltar que, entre os princípios pedagógicos que estruturam as áreas de conhecimento, destaca-se, como eixo articulador, a interdisciplinaridade, “cuja metodologia

abre espaço para a confrontação de olhares plurais na observação da situação de aprendizagem” (FAZENDA, 1995, p. 26).

Acreditando, pois, que o conhecimento deve partir do simples para o complexo, do abstrato para o concreto, do real para o imaginário, ressalto que a prática interdisciplinar com a leitura oportuniza tudo isso, através de conteúdos cujos temas desencadeiam trabalhos com diversos enfoques. “Sendo o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão de seus limites, o princípio da diversidade e da criatividade” (FAZENDA, 1995, p. 38).

Assim, seria importante que o trabalho com leitura na primeira série proporcione a interdisciplinaridade, a partir da priorização de atividades diferenciadas e da eliminação da repetitividade. Quando o trabalho não possibilitar isso, o educador deve ter postura ou atitude criativa e de exploração no planejamento e na sala de aula.

Em interdisciplinaridade, é relevante estabelecer novos horizontes, como metas a serem perseguidas, através de procedimentos ainda não experimentados, de tentativas bem fundamentadas ou na elaboração de projetos alternativos para problemas antigos e freqüentes, uma vez que as atividades de leitura que têm como propósito a decodificação levam à preparação do aluno para ser um leitor funcional, isto é, aquele que se limita a fazer o aluno-leitor apenas extrair as informações dos textos promovendo um ato de ler que obedece à prática da repetição.

Acredito que centrar o trabalho de Língua Portuguesa em torno do texto não implica que a professora use o texto para retirar dele exercícios de gramática, pois o texto não deve ser pretexto para as aulas de gramática e de escrita, e são inadequados às pretensões de se fazer gramática do texto, ou no texto, ou a partir do texto. A leitura deve ser entendida como uma prática social. Compartilho, assim, da posição enunciada por autores como Chartier (1996a), Barzotto (1999) e Soares (2003), entre outros, ao enfatizarem que a leitura quando inserida no processo social renuncia a qualquer tipo de neutralidade, trazendo embutida uma orientação democrática.

É importante salientar que a aprendizagem efetiva da leitura se dá a partir de objetos sociais, concebidos para serem lidos e não para ensinar a escrita. É nesse sentido que autores como Foucambert (1997), Freire (1999), Soares (2003) entendem o ensino da leitura não como um fator isolado, enfatizando que o trabalho na escola não deve ser somente o de ensinar a ler e escrever, mas, também, e, sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos a fazer uso da leitura e da escrita, envolvendo-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Para mim, é preciso que o professor compreenda a leitura como um instrumento de acesso no

mundo real e/ou imaginário, integrando o aluno em diferentes universos de informações. A posse das idéias do mundo inteligente, por intermédio da leitura, proporciona ao leitor um prazer interior profundo, à medida que o projeta para tempos e espaços ilimitados.

Para Chartier (1996b), ninguém pode compreender as situações evocadas nos livros se elas forem totalmente estranhas à sua experiência e a seus conhecimentos ou exteriores ao seu meio. Desconsiderando as possibilidades de propiciar aos alunos um contato prazeroso com a leitura, a docente, em entrevista, se refere a essa atividade como um ato de “tomar a leitura” que, conforme relato da professora significa:

[...] avaliar o que o aluno sabe para passar para a lição seguinte, queremos saber se ele sabe ler (Professora Entrevistada – 1ª Série/18.08.08).

Revela-se, assim, o caráter avaliativo da leitura de uma concepção tradicional como já descrito, na qual o aluno precisa devolver ao professor o que ele recebeu e, de preferência, exatamente como recebeu. A meu ver, mesmo que a professora alfabetizadora tome para si a responsabilidade de iniciar as crianças no mundo da leitura. Tal responsabilidade não termina por aí, pois ela precisa ser valorizada como prática social na vida cotidiana das pessoas. “Isso só será possível se ultrapassada a concepção do ler como obrigação puramente escolar, para o ler que busca compreender a realidade e situar-se na vida social” (SILVA, 1993, p, 22). Vale dizer que não há nada que possibilite aprender a ler onde a vida impõe que não há nada para compreender ou para transformar, nem um espaço para conquistar, nem um limite para romper. Nesse sentido, uma outra questão que merece ser apontada é que a professora demonstra um entendimento de que o leitor já nasce pronto, como pode ser constatado no discurso da docente a seguir:

Noto que os bons alunos não precisam muito da gente, parece que eles já têm no sangue... não é preciso esforçá-los nem cobrar muito. Tem aluno que, vejo pelo “Carlos” um aluno meu, eu não preciso falar, ele tem gosto pela coisa. Para mim tem aquele que é leitor e aquele que não adianta insistir que não vai para a frente e é esse que dá trabalho (Professora Entrevistada -1ª Série/25.08.08).

Observa-se, assim, no discurso da entrevistada uma concepção de leitura pautada na existência de “não-leitores ou maus leitores”, partindo da idéia de que o bom leitor já nasce pronto, colocando o “dom” como fator fundamental, desconsiderando a importância do ensino intencional e organizado, ou seja, parece desconsiderar o próprio papel do educador, no sentido de sua relevância na promoção da construção da aprendizagem do aluno, e, como consequência a sua formação enquanto leitor.

Essa forma de pensar da educadora deixa de considerar a importância de uma prática de leitura que considere o aluno na sua individualidade, que esteja embasada num contexto de interação, onde o professor tem a responsabilidade de organizar um trabalho que permita ao aluno construir conhecimentos, ou seja, um trabalho diferenciado que ultrapasse o ato mecânico de identificar o escrito.

Freire (1982) opõe-se à leitura mecânica afirmando que esta impede que o aluno desvele a sua realidade dentro de um contexto. Para o autor, a concretização da palavra se dá no contexto social, que determina seu sentido; daí existirem tantas significações quanto forem os contextos possíveis. O autor aponta a importância da concepção dialógica da linguagem, na qual o homem é visto como o sujeito falante, como autor, portanto, como produtor.

Assim, foi possível constatar que apesar de a professora ter relatado ler histórias para os alunos e enfatizar em seu discurso que tudo é leitura (placas, cartazes, anúncios, painéis) não foi observada a presença de um trabalho que contemple este tipo de materiais, tampouco a leitura infanto-juvenil, predominando um ensino descontextualizado, com o uso constante do livro didático nas atividades com a leitura, de forma automatizada e mecânica, sem reflexão sobre as atividades propostas. A professora assim se posiciona a respeito do assunto:

É mais fácil o trabalho com o livro didático. Não dá, por exemplo, para eu sair de casa com uma sacola de livros diferentes, revistas, jornais e tudo o mais. Quando a gente pede para os alunos trazerem revistas e jornais, poucos trazem e os outros ficam olhando, então o livro didático todos têm (Professora -1ª Série/01.09.08).

O livro didático constitui-se, portanto, num recurso privilegiado no trabalho com a leitura na sala de aula pela professora alfabetizadora, demonstrando ser o único material disponível para o professor e o único contato do aluno com o livro. Para Zilberman (1986, p.21), o uso do livro para acompanhamento escolar remonta à origem da escola:

Embora ele tenha sido travestido com diferentes nomes ao longo de sua existência, a finalidade de seu uso tem sido a mesma: propiciar informações e exercícios de caráter utilitário e, portanto, imediatista ao aluno.

Quando questionada sobre a concepção de alfabetização e, conseqüentemente, de leitura que a proposta curricular da escola está embasada, a docente se referiu ao referencial sóciointeracionista da linguagem.

A proposta da escola tem é interacionista... ou sóciointeracionista, sei lá, mas a teoria é uma coisa, mas a prática é outra. Falar é fácil quero ver trabalhar com um monte de alunos e cada qual de um jeito... daí a gente faz o que pode. Até hoje não entendi muito bem essa coisa de autores, nem sei o que um ou outro diz, só sei que é difícil lidar na prática (Professora – 1ª Série/01.09.08).

Observa-se no discurso da docente que ela acha difícil conciliar a teoria à prática do ensino, mostrando ter desconhecimento a respeito do referencial teórico-prático que dá suporte ao trabalho numa concepção interacionista de ensino-aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (2006) tem como pressuposto teórico-prático a concepção sóciointeracionista. Na concepção de linguagem pelas diretrizes a leitura é entendida como co-produtora de sentidos. O leitor, nesse contexto, ganha o mesmo estatuto do autor e do texto. A meu ver, o trabalho com a concepção sóciointeracionista de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, poderia substituir o processo de linguagem linear comumente utilizado pela professora alfabetizadora, em que o emissor manda uma mensagem para o receptor através de um código, pelo processo interacionista, em que a leitura e a escrita constituem um espaço de interlocução.

De acordo com Paraná (2006), assumida ou ditada pelos livros didáticos, a prática de ensino seguiu e ainda segue uma concepção de linguagem que não privilegia, no processo de aquisição e aprimoramento da língua materna, a história, o sujeito e o contexto, pautando-se, sobretudo, no repasse de regras e na mera nomenclatura da gramática tradicional.

Outro trabalho comumente observado era solicitar aos alunos que dessem um outro final para uma determinada história lida pela professora, questionando o que os alunos entenderam. Nesta perspectiva, ainda que a professora pense estar priorizando a leitura dos alunos, ela fica sempre em segundo plano, uma vez que são mais valorizados os exercícios posteriores a ela. A professora menciona que:

Eu sempre que leio uma lição eu pergunto aos alunos sobre o que eles entenderam. Eu acho importante que eles comecem a responder perguntas sobre o texto. Assim, a gente vai preparando eles para mais tarde (Professora – 1ª Série/01.09.08).

A leitura na concepção da docente participante da pesquisa parece se justificar apenas quando é realizada mediante uma tarefa de escrita a ser cumprida em seguida. Assim, a professora insiste em exercícios de repetição de expressão oral ou escrita. Em minha análise, entendo que estas práticas funcionam como formas de forçar a leitura, fazendo dela um dever, fato que faz com que o próprio ato de ler se transforme num ritual preparatório para responder

questões. Parece-me, neste caso, que a leitura feita pela professora, serve apenas como pretexto para trabalhar com atividades de escrita.

Na abordagem sociointeracionista de aprendizagem da leitura e escrita, o trabalho com a leitura vai muito além de localizar termos para análise de suas características morfológicas, dar outro final para a história, ou questionar o que os alunos entenderam sobre determinado texto. Entendo que a professora poderia trabalhar com uma prática de leitura na qual o aluno se reconheça como uma pessoa com capacidade para interagir e trocar experiências, sendo capaz de compreender a realidade em que está inserido e perceber o seu papel como participante da sociedade.

É a partir desse caráter social da linguagem que Orlandi (1988), Foucambert (1994), Goodman (1997), e outros teóricos próximos a Bakhtin (1997) formulam os conceitos de dialogismo e dos gêneros discursivos, cujo conhecimento e repercussão suscitam novos caminhos para o trabalho pedagógico com a linguagem verbal, demandando uma nova abordagem para o ensino de Língua.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, para seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – , mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente, é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p.279).

Dessa forma, o gênero, antes de constituir um conceito, é uma prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua, privilegiando o contato real do estudante com a multiplicidade de textos produzidos e que circulam socialmente. Esse tipo de trabalho traria como consequência a maturidade para a leitura e escrita.

Para Vygotsky (1984), a linguagem, por se constituir, num sistema simbólico básico de todos os seres humanos não se deve restringir apenas ao hábito de traçar letras e fazer palavras, mas a uma compreensão interna da escrita e conseguir que essa se organize mais como um desenvolvimento do que como uma aprendizagem. “A mecânica de ler o que está escrito está tão enfatizada que afoga a linguagem escrita como tal” (FERREIRO, 1986, p.278). A leitura pode ser aprendida, pode ser ensinada, não se constituindo, a meu ver, num

ato natural, mas cultural e como evidenciado por Freire (1982), no início da discussão deste trabalho, historicamente demarcado.

Acredito que o processo de formação do leitor demanda um olhar voltado para a realidade escolar. Foi esse olhar que me permitiu inferir sobre a necessidade de um trabalho pedagógico com a leitura nas séries Iniciais do Ensino Fundamental, em que alunos e professores alfabetizadores aprendam a ler o mundo, ou melhor, aprendam a ler o seu mundo, em relação dialógica com uma leitura que permita aos aprendentes compreender a sua realidade concreta e ser capaz de caminhar em direção a uma aprendizagem mais significativa.

A escola tem um papel muito especial na tarefa de formar leitores. Todavia, na sala de aula foi possível observar que a professora alfabetizadora utiliza a leitura como uma tarefa a ser cumprida, desconsiderando o valor da mesma enquanto uma prática social, conforme relato:

Gosto que os alunos leiam e depois contem o que leram para ver se realmente leram. [...] tem aluno que só fica folheando o livro, fazendo de conta que leu, mas quando tem que contar o que leu, aí eles se esforçam mais (Professora - 1ª Série/15.09.08).

Isto posto, supõe-se que o tratamento dado à leitura priorizando a “cobrança” para ver se os alunos realmente estão lendo como observado no trabalho desenvolvido na sala de aula da 1ª série pela professora alfabetizadora, não é o suficiente para que o ensino cumpra a sua função social na promoção do aluno à condição de cidadão.

Compartilho da visão de autores como Bakthin (1981), Freire (1982), Vygotsky (1987), Orlandi (1988), quando evidenciam que a língua é um fenômeno histórico e não pode ser estudado fora das vinculações com suas funções sociais. O essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma lingüística utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular.

Por conseguinte, uma pessoa pertencente a um determinado contexto compreenderá a palavra no seu sentido particular. Os autores valorizam o contexto histórico-social do aluno, evidenciando a necessidade de adaptar a ele os métodos educacionais, uma vez que as palavras tornam-se ocas, vazias de significado, alienantes, quando desvinculadas de seu contexto. Daí a necessidade de trabalhar a leitura considerando as experiências concretas do cotidiano do aluno.

Nas observações realizadas, constatei que a prática da leitura serve como pretexto para fixar o conteúdo, sobretudo, com a intenção de vencer o conteúdo escolar. A fala da professora também é referência nesse sentido:

A gente precisa estar sempre improvisando e ficar atenta para dar conta do conteúdo escolar, daí que é importante fixar o conteúdo através da repetição. Tem alunos que só aprendem por meio da repetição (Professora Entrevistada - 1ª Série/22.09.08).

Pode-se dizer que a ênfase observada no trabalho com o livro didático, os textos fotocopiados das cartilhas como recursos utilizados de materiais para leitura, parecem desconsiderar os diversos sistemas de registro e de transmissão (oral, escrita, audiovisual, redes digitais) capazes de construir ritmos, velocidades e qualidades de histórias diferentes.

Em sua experiência didático-pedagógica, Calkins (1989) faz declarações contundentes, referindo-se à prática educacional mais encontrada, de conectar ao ensino de leitura o ensino da escrita, sob uma perspectiva conteudística. A autora descreve a situação como se os professores desconsiderassem excessivamente a aprendizagem do “processo” (estratégias) enfocando conteúdos. Esse modo de trabalhar, ainda, segundo a autora, traz péssimos resultados.

Do ponto de vista funcionalista, a leitura é um “ato de comunicação verbal”, envolvendo uma relação cooperativa entre emissor e receptor, transmitindo intenções e conteúdos e tendo uma forma adequada a sua função (KATO, 1987, p.43). Do ponto de vista cognitivo, é uma atividade construtiva e criativa, com quatro características – objetiva, seletiva, antecipatória e baseada na compreensão – sobre as quais, o leitor deve exercer o controle (SMITH, 1989, p.17). A meu ver, a leitura não parece, assim, ser apenas decodificação ou decifração como observado na prática desenvolvida pela professora, ao trabalhar com foco no texto como pretexto para cópias e outros exercícios de repetição, como já mencionado.

É até possível que a decodificação seja um componente dispensável, e talvez até complicador do processo. Muitos pesquisadores modernos, mesmos os que se concentram na fase inicial da apropriação da escrita como Ferreiro; Teberosky (1987); Molina (1992); Lajolo (1993); Coracini (1995); Goodman (1997), entre outros tendem a descrever a leitura como um processo de construção de significado, que nem passa pela decodificação.

São relevantes as considerações de Lajolo (1993, p. 59) nesse sentido ao enfatizar que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuí-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o autor defendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo relata Freire (1994). Compartilho da visão deste autor, ao compreender que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Nesse sentido, é importante ressaltar que o prazer pela leitura depende de uma estimulação adequada. Segundo Villardi (1999), experiências demonstram a validade da utilização da literatura como elemento fundamental para estimular a criatividade. Para a autora, a leitura de bons livros criativos, estimulantes, instigantes, gera no aluno uma predisposição natural contribuindo para a formação do leitor.

Penso que o trabalho com a leitura na escola, mais especificamente, na primeira série, exige que esta esteja envolvida pelos escritos mais variados, que possa encontrá-los, testemunhá-los e associá-los à utilização que os outros fazem deles, quer se tratem dos textos da escola, do ambiente, da imprensa de documentários e de obras de ficção. Tais procedimentos deixam claro que é impossível tornar-se leitor, sem que haja uma contínua interação com um espaço, no qual as razões para ler sejam intensamente vividas, e ainda, onde a escrita do aluno, seja usada apenas para aprender a ler.

Como uma parcela considerável da literatura, por exemplo, a infanto-juvenil se fundamenta no fantástico, e quando as atividades de criação marcadamente as de produção de texto, ocorrem após um trabalho de leitura bem organizado, os resultados obtidos podem ser significativamente melhores, ou seja, os textos produzidos se apresentam mais bem estruturados, fugindo ao lugar comum, buscando variações tanto no que se diz quanto na maneira como se diz.

Dando destaque à questão do prazer da leitura, a docente demonstra não ultrapassar os limites rotineiros que têm se apresentados como obrigatórios. É relevante o discurso da professora nesse sentido ao evidenciar que:

Para incentivar os alunos a ter prazer na leitura, procuro contar muitas historinhas, e depois utilizo para avaliar o que eles entenderam da história (Professora Entrevistada -1ª /22.09.08).

Percebe-se, assim, que o prazer, infelizmente, vem sendo ignorado na prática desenvolvida pela professora alfabetizadora, pois ao voltar-se para avaliação de conteúdo ou de informações periféricas ao texto, a mesma não está contribuindo para o ensino da leitura, confundindo, assim, ensino com o incentivo à leitura.

Kleiman (1999) considera que a leitura jamais pode ser separada dos conhecimentos prévios, da natureza do texto que está sendo lido e muito menos da emoção do leitor engajado na atividade. Para tanto, a autora afirma ser necessário levar em conta a relação de prazer que deve ser estabelecida entre texto e leitor, porquanto:

[...] A leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece freqüentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem; [...] material irrelevante para um interesse ou propósito passa despercebido, e é prontamente esquecido (KLEIMAN, 1999, p. 35).

O prazer pela leitura não se processa caso o leitor não seja incentivado para isso. Acredita-se que para os alunos, a leitura como atividade acadêmica, motivada pelo interesse do aprendiz e não como obrigação escolar a ser cumprida, pode assumir uma importância fundamental na medida em que este tipo de leitura possibilita a aprendizagem autônoma, constituindo-se em um dos objetivos da educação, independentemente do campo de conhecimento.

É preciso levar em consideração que seja o que for que se pretenda ensinar à criança, é preciso primeiramente integrá-la a sua vida. Desta feita, é importante tomar a leitura como prática social. Enquanto tal, não se pode prescindir de situações vividas socialmente, no contexto da família, do trabalho, e tantas outras ambiências. É necessário desenvolver e estimular o gosto pela leitura, a fim de que se possam formar leitores para a vida toda. Apoio-me em Villardi (1999) ao enfatizar que, ensinar a gostar de ler, é trabalhar com os sentidos e com a razão, pois, para gostar apenas com os sentidos, não há necessidade da escola; e, para isso, é preciso ensinar a enxergar o que não está evidente, a achar pistas e a retirar do texto os sentidos que se esconde por detrás daquilo que se diz.

Cabe à professora, dentro das possibilidades que lhe estão ao alcance, desenvolver uma prática pedagógica que sirva como elemento de aproximação mais que de afastamento do aluno das atividades com a leitura. Mais ainda, nenhum projeto educacional pode contentar-se simplesmente em ensinar a ler, numa atitude que apenas permita ao aluno que decodifique

textos, ou que produza respostas orientadas e limitadas que, na maioria das vezes atendem a padrões formalizados com a intenção de dirigir mentes, orientar caminhos já percorridos, reproduzir sempre o que é velho, como constatado através das observações em sala de aula. .

Nessa perspectiva, seria importante que a professora revisse os recursos colocados à disposição de seus alunos para a leitura, uma vez que a mesma demonstra trabalhar com pouca variedade, apenas recorrendo ao uso do livro didático e/ou textos fotocopiados de pequenos trechos de cartilhas.

Apesar de em entrevista a professora ter se referido ao fato de contar “historinhas” para os alunos, foi possível constatar que contar histórias se constitui numa atividade praticamente inexistente no contexto da sala de aula, e a presença dos livros de Literatura Infantil, não foi constatada como uma atividade frequente nas observações realizadas.

Em seu discurso, a professora evidenciou que:

Gosto de contar historinhas de livrinhos de literatura infantil para os alunos, eles gostam de ficar escutando, depois que eu leio mando eles dar um outro final para a história ou um outro título” (Professora Entrevista - 1ª Série/ 24.09.08).

Nesse sentido, pude constatar em meio às observações, uma atividade na qual a professora, no início da aula, contou a história dos “Três Porquinhos”, e durante a história, interrompia a todo momento para chamar a atenção de alguns alunos que estavam conversando. Assim, verifiquei através da observação que a professora exigia silêncio, que os alunos permanecessem sentados em fileiras, sem nenhuma articulação que envolvesse as crianças de maneira mais espontânea. Fato marcante é que o livro de história não foi folheado pelos alunos, pois a professora levou para a sala de aula apenas um exemplar.

É fala da professora antes de iniciar a leitura da história para os alunos:

Vou contar uma historinha dos Três Porquinhos e vocês devem ficar quietos e prestar muita atenção. Se eu ouvir qualquer comentário antes de terminar a história, vou parar de contar... (Observação- Pesquisadora/ 24.09.08).

Depois de várias paradas para repreender os alunos que conversavam, por fim, a professora chegou ao final da história, solicitando o seguinte:

Agora deem um outro final para a história. Deem um outro título para a história. Qual o personagem que você mais gostou.? (Observação- Pesquisadora/ 24.09.08).

Foi possível constatar que os alunos responderam as questões por escrito no caderno de Português, como sugerido pela professora. Os alunos que conseguiram realizar a atividade por escrito, e foram poucos, dirigiram-se até a mesa da professora para a correção. Sem nenhum comentário posterior, a docente solicitou aos alunos que pegassem o caderno de Matemática, iniciando as atividades com a outra disciplina.

Nesse sentido, a professora não possibilitou o contato do aluno com o livro, negando a interação com o texto, mesmo porque a história foi mais vivida pela educadora do que pelos alunos, já que eles não puderam participar de forma mais ativa com o material de leitura. Desse modo, a professora parece não considerar que o trabalho com a literatura é capaz de potencializar uma prática diferenciada com a oralidade, a leitura e a escrita, constituindo-se num forte recurso capaz de aprimorar o pensamento trazendo sabor ao saber.

Alguns alunos solicitaram que a professora mostrasse o livro, ao que ela respondeu:

O livro é da biblioteca e devemos preservá-lo, depois a professora não pode entregar o livro com rasuras e nem rasgados. A professora só trouxe este exemplar e não dá para todos lerem. Mas vamos lá....a professora já contou a história, o que vocês querem saber ainda? (Observação-Pesquisadora/24.09.08).

É importante salientar que o trabalho com a literatura infanto-juvenil na escola não deve servir apenas como pretexto para atividades de escrita, mas deve ter um espaço privilegiado, a partir do qual seja possível refletir sobre o mundo, buscando na literatura, aquilo que segundo Villardi (1999, p. 10), “a vida nos nega, quer sob a perspectiva da realidade, quer sob a da fantasia”.

Um fato marcante no discurso da entrevistada é a constatação de que apesar de a escola possuir biblioteca, local onde os alunos poderiam entrar em contato com literatura, por exemplo, ela não é utilizada pela docente. Também, as observações confirmaram esse aspecto. O relato da professora evidencia a sua posição frente ao uso da Biblioteca Escolar:

Os alunos ainda não leem, então para que pegar livros... para que levar na biblioteca, alunos de 1ª série não sabem ler... e não sabem manusear os livros... a gente não dá conta de todos os alunos na biblioteca e acaba virando uma algazarra, mas eles gostam de ir (Professora Entrevistada-1ª Série/24.09.08).

A professora demonstra um entendimento de que o aluno só é capaz de ler quando conhece o código, partindo do pressuposto de que é necessário aprender a ler primeiro, e não

aprender a ler lendo. Esta é uma concepção tradicional, que desconsidera a capacidade do aluno de interagir com diferentes tipos de textos, o que lhes permite, de modo gradativo, chegar à almejada proficiência em leitura e escrita. Isso significa compreender as concepções de linguagem que assumem a língua como interação, como discurso. Também, implica conhecer o sistema de escrita para orientar com segurança os alunos no processo de aprendizagem. Daí a necessidade de inserir o aluno numa prática reflexiva e contextualizada, para que o mesmo possa interagir com os textos que o cercam, uma vez que sem ver o escrito fica difícil aprender a ler. Não se pode trabalhar com a leitura, através de regras dadas de forma descontextualizadas. Aprende-se a ler, lendo; aprende-se a ir a biblioteca indo; aprende-se a manusear livros manuseando, etc., ... sempre com alguém, intencionalmente, ensinando!

Nesse sentido, são relevantes as afirmações de Gasparin (2005) ao mencionar que o nível de desenvolvimento de uma criança resulta daquilo que ela consegue realizar sozinha e daquilo que ela consegue realizar com os outros. Para o autor, o segundo processo é mais significativo que o primeiro, haja vista que a criança resolve tarefas mais difíceis em colaboração, com a ajuda de alguém, do que atuando por si mesma.

É significativo também que a professora afirma não levar os alunos à Biblioteca, mencionando que não sabem manusear os livros e que fazem algazarra. Todavia, afirma que os alunos gostam desse espaço de leitura. Isto posto, a docente deixa de considerar que a biblioteca é um espaço riquíssimo, que permite o fomento da leitura e a formação de uma atividade diferenciada. Desta forma, constitui um elemento capaz de contribuir para ajudar no processo de aprendizado da leitura, daqueles alunos que ainda não dominam o código escrito, levando-os a ter contato com o livro, estimulando a criatividade, a comunicação, facilitando a recreação. A meu ver, a biblioteca escolar constitui parte integral do sistema educativo e participa ativamente do trabalho com a leitura, de seus objetivos, metas e fins. Referindo-se à importância da biblioteca escolar Ribeiro assim se posiciona:

A biblioteca possibilita acesso à literatura e as informações para dar respostas e suscitar perguntas aos educandos, configurando uma instituição cuja tarefa centra-se na formação não só do educando como também de apoio informacional ao pessoal docente. Para atender essas premissas a biblioteca precisa ser entendida como um 'espaço democrático' onde interaja alunos, professores e informação. Esse espaço democrático pode estar circunscrito a duas funções: a função educativa e a formação cultural do indivíduo (RIBEIRO, 2003, p. 61).

A biblioteca é um centro ativo da aprendizagem. Nesse sentido, a docente alfabetizadora poderia reconhecê-la como um núcleo ligado ao apoio pedagógico,

considerando que a biblioteca escolar deve trabalhar com os professores e alunos e não apenas para eles. Nessa perspectiva, penso que a professora participante da pesquisa poderia trabalhar com um projeto de leitura para incentivar os alunos a descobertas, utilizando os espaços da biblioteca para um trabalho mais significativo com a leitura, acreditando que os alunos, embora não tenham, ainda, o domínio da leitura, os mesmos são capazes de produzir leituras, apesar de não estarem ainda alfabetizados.

Nesse aspecto, cabe salientar que é necessário adotar medidas para a diversificação dos espaços para o desenvolvimento de atividades com a leitura na primeira série, uma vez que como observado, tais espaços são restritos à sala de aula, bem como de materiais disponíveis para o manuseio dos alunos (jornais, revistas, livros de literatura infanto-juvenil), entre outros recursos.

As observações permitem-me inferir que a falta de recursos materiais existe, é inegável, principalmente, na realidade da Escola Pública. No entanto, não pode ser considerada uma dificuldade intransponível, a ponto de privar os alunos de uma convivência mais sistemática com os livros, com a literatura, utilizando-se do espaço da Biblioteca escolar, por exemplo.

É importante que o trabalho com a leitura na escola aconteça em vários momentos. É certo que nem sempre o professor dispõe dos recursos adequados ou das condições desejáveis, de modo a poder empreender um trabalho mais globalizado. No entanto, acredito na possibilidade de desenvolver propostas diferenciadas e fomentar, junto aos alunos, um clima de freqüente procura pelo livro, uma relação agradável e prazerosa com a leitura.

Pode-se inferir que a prática de leitura desenvolvida pela docente alfabetizadora pode estar contribuindo para uma ruptura num espaço de onde deveriam evidenciar a interação, a crítica, a constatação e a réplica ao saber institucionalizado, prevalecendo uma concepção que reprime a leitura como produção de sentido, leitura conscientizadora e, principalmente, transformadora.

Numa abordagem interacional Orlandi (1988), Kato (1999), Soares (2003), o ensino de línguas deve se fazer a partir do texto, já que é o texto (em sua dimensão discursiva), e não a palavra ou a frase, a unidade natural da linguagem em ação. Nesse sentido, a alfabetização é vista como uma prática de leitura e produção de textos e não meramente como uma prática de decodificação e codificação de sinais. A incapacidade para ler e escrever não deve ser razão para adiar o ingresso para um trabalho com textos significativos, já que a relação professor-aluno é também entendida como uma relação interativa, onde um e outro, porque portadores de experiências e saberes diversos podem se

ancorar mutuamente. Vale destacar que ensinar e aprender são funções sempre reversíveis numa relação pedagógica, quando concebida pelo viés interacionista.

É recomendável, portanto, que o ambiente da sala de aula seja para as crianças que ingressam no mundo da escrita um espaço plural de diálogo com textos representativos dos gêneros discursivos historicamente produzidos no contexto de uma dada formação social. Ancorada numa formação social, as instituições de ensino poderiam garantir aos alunos o acesso aos gêneros textuais que nela circulam visando à plena participação na sociedade letrada e ao pleno exercício da cidadania. A professora alfabetizadora precisa ter claro que uma das funções da alfabetização consiste em ampliar o repertório de textos dos alunos, partido da atividade intertextual, considerada essencial para a formação do leitor-escritor competente.

Dessa forma, cabe ao professor, em termos metodológicos, formular propostas que permitam ao aluno perceber os mecanismos de funcionamento do texto, constatar determinados significados, refletir sobre esses significados atribuídos e transformá-los. Pelo processo de constatação, o leitor verifica o sentido primeiro do texto, e pelo cotejo ou reflexão, conclui que há sentidos no texto, e na transformação, amplia a sua compreensão, percebendo os vários sentidos que o texto apresenta. Daí dizer que, ao ler, o “sujeito-leitor” cria, recria e produz outro texto, resultante de sua história, de suas experiências, de seu potencial lingüístico e de sua visão de mundo como evidencia Kleiman (1993).

Como afirma Barthes (1988), um texto não será o mesmo depois de lido, uma vez que o leitor é quem dá as múltiplas interpretações, pois cada vez que o lê, ele o reconstrói. Para este autor, o texto transforma-se em bem simbólico da sociedade, destacando-se a idéia de autoria, e nenhum texto tem um sentido produzido, mas os sentidos são produzidos. Dessa forma, é a linguagem que fala, e tudo aquilo que o texto quer dizer é trabalhado pela linguagem e não pela voz autoritária do autor.

Considero que a professora alfabetizadora, como figura relevante do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, poderia reservar um tempo para que possam ler de modo independente nas diversas disciplinas ministradas (Português, Matemática, Geografia, História, Educação Artística) e, além disso, acreditar na capacidade das crianças, demonstrando atitudes de cuidado e de afeto para com eles, sendo entusiástica, imaginativa e flexível ao ensinar, a fim de criar possibilitar um bom trabalho com a leitura.

Outro fato que merece destaque é que a professora se refere à falta de tempo para trabalhar com atividades diversificadas, independente das disciplinas, mencionando que:

Não dá tempo para trabalhar com tantas atividades e projetos que aparecem, pois como já disse isso dificulta vencer o conteúdo, pois no final a gente tem que dar conta de alfabetizar o aluno e são muitas matérias com muito conteúdo de Português, Matemática, Geografia, História, Educação Artística (Professora Entrevistada – 1ª Série / 29.09.08).

A professora, ao demonstrar a sua preocupação para vencer o conteúdo das matérias para dar conta do processo de alfabetização, pode estar colaborando para dificultar o processo ensino-aprendizagem dos alunos. Considero a importância de a professora fornecer situações de leitura em sala de aula e fora dela, que sejam bem sucedidas para os seus alfabetizando e, ao mesmo tempo, úteis e de interesse dos mesmos, no sentido de garantir o avanço na aprendizagem da leitura.

Partilho das considerações fundamentadas por Smith (1989, p. 246-247), ao enfatizar que o papel do professor, no que concerne à leitura em sala de aula, considerando-se especificamente as condições de leitura, no seu aprendizado inicial, pode ser resumido em poucas palavras – “é o de garantir que as crianças tenham demonstrações adequadas de leitura sendo usada para demonstrações adequadas da leitura sendo usada para finalidades evidentemente significativas, e ajudar os alunos a satisfazerem, por si mesmos, essas finalidades” E continua, “[...] minhas primeiras pesquisas persuadiram-me de que o aprendizado da leitura resultava de interações práticas e significativas entre professores e alunos em vez de exercícios e lições” .

Fato marcante que merece ser destacado é que nas observações realizadas, foi possível constatar que aos alunos não é permitido o diálogo, uma vez que devem permanecer quietos e atentos ao que a professora diz e faz. Poucos são os questionamentos, e a interação com os colegas no que se refere ao trabalho com a leitura, parece não fazer parte do contexto escolar, uma vez que predomina a atividade de leitura individual para a professora em um canto da sala, que serve como pretexto para avaliação.

Foi possível observar que os alunos gostam de falar, de conversar. À medida que a professora passava, por exemplo, um texto na lousa, os alunos copiavam, ao mesmo tempo conversavam com os colegas, sendo inquiridos pela professora que fizessem silêncio. Pode-se inferir que as conversas, as brincadeiras dos discentes não fazem parte do conteúdo escolar. A meu ver, essas conversas poderiam constituir-se num trabalho com a leitura.

Penso que o trabalho com a leitura quando bem organizado, contribui para propiciar as condições que favoreçam aos alunos a oportunidade de falar com suas próprias vozes, de autenticar suas próprias experiências. Uma vez que os alunos se dão conta da

dignidade de suas próprias percepções e histórias, eles podem dar um salto para o nível teórico e começar a examinar o valor da verdade e de seus significados e percepções.

Freire (1982) fala de sua experiência de leitor, desde o tempo em que ele não lia a palavra, mostrando, com isso, que a formação do leitor tem ligação com tudo aquilo que o cerca, e está ali para ser descoberto, decifrado e entendido, ao mesmo tempo em que oferece a base para desenvolver a capacidade perceptiva do indivíduo.

Do exposto nesse capítulo, ressalta-se que a professora alfabetizadora parece atuar na reprodução das formas pedagógicas que negam as vozes, experiências e histórias dos alunos. Penso que para resistir às atividades reprodutivas é necessário trabalhar embasada numa concepção de leitura, na qual a individualidade do aluno seja respeitada, levando-o ao diálogo com o texto, com as pessoas, descobrindo realidades das quais faz parte, adquirindo condições para inferir, mudar, transformar.

Quando se coloca primeiro plano o treinamento de habilidades como a discriminação visual e auditiva para que o aluno perceba os detalhes das letras e os sons que representar, privilegiando o significante (grafemas e fonemas), como observado na prática pedagógica da docente participante da pesquisa, destrói-se o significado em nome da utilização de uma técnica para ensinar a criança a codificar/decodificar a língua.

A escrita é concebida como transcrição do sonoro para o gráfico e a leitura como a transcrição do gráfico para o sonoro e, em decorrência dessa concepção, a alfabetização se reduz apenas a levar a criança ao domínio do sistema gráfico. Esta concepção de alfabetização se agarra a uma visão estruturalista de linguagem, que vê a língua apenas como instrumento de comunicação. Nessa visão a língua é um código, conjunto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir ao receptor certa mensagem.

CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho de pesquisa foi compreender a prática de leitura desenvolvida por uma docente alfabetizadora na primeira série do Ensino Fundamental, apontando as relações presentes entre suas práticas e concepções a respeito desse tema.

Nesse sentido, ao analisar a literatura referente à prática de leitura na perspectiva de vários autores foi possível concluir por alguns princípios fundamentais que servem para embasar o ensino nas escolas: 1º) é necessário que haja (considerando-se aqui a idade escolar do indivíduo) conhecimentos anteriores, prévios, que possam servir de base à aquisição de conhecimentos novos; 2º) o sujeito é um ser ativo na aprendizagem; 3º) o sujeito aprende na interação com os objetos do conhecimento e com os demais sujeitos; 4º) o aprendizado pode ser intensificado com a presença de adultos ou outros membros que possam interferir no processo; 5º) o sujeito deve refletir sobre a ação, para compreendê-la e saber de seu alcance social, além de precisar conhecer e usufruir das fontes do saber.

As práticas de leitura desenvolvidas pela professora na série inicial do Ensino Fundamental revelaram através das entrevistas junto à docente e das observações em sala de aula, que estas se configuram em atividades mecânicas, repetitivas, pautadas, portanto, numa pedagogia que visa à linearidade e à reprodutividade, não considerando os quesitos supramencionados. Deste modo, constatou-se a predominância de uma prática de leitura com

a utilização de textos descontextualizados e sem significado para os alunos, tendo como suporte pedagógico o livro didático e trechos fotocopiados de cartilhas.

Merece destaque o fato de que a proposta curricular das Escolas Públicas do Paraná embasa-se na concepção sociointeracionista de ensino-aprendizagem que tem como referência um trabalho voltado para as práticas sociais. Acredita-se que as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, mais especificamente, das séries iniciais serão mais bem sucedidas com a participação pró-ativa do professor que compreende seu valor como transformador da realidade. Isso significa compreender as concepções de linguagem que assumem a língua como interação, como discurso. Também implica conhecer o sistema de escrita para orientar com segurança os alunos no processo de aprendizagem.

Engajada com tais questões, a professora poderá trabalhar no sentido de respeito às diferenças, promovendo uma ação pedagógica de qualidade a todos os alunos, tanto para derrubar mitos que sustentam o pensamento único, padrões preestabelecidos e conceitos tradicionalmente aceitos, como construir relações sociais mais generosas e inclusivas.

A prática pedagógica comprometida com a formação do leitor considera a necessidade da presença de um espírito investigativo para aguçar a curiosidade epistemológica dos alunos. Nessa perspectiva, os questionamentos que surgirem podem ser considerados pela professora alfabetizadora participante desse estudo, como objeto de pesquisa, num trabalho de busca constante de informações que poderão formar a base da construção do conhecimento que irá responder às suas preocupações.

Pressupõe-se que a alfabetizadora precisa considerar a leitura de mundo de seus alunos, uma vez que demonstrou em entrevista, acreditar nessa concepção. Todavia, tal concepção de leitura, não embasa a sua prática. Acredito que uma prática de leitura que ajude os alunos a ampliar seu domínio de uso das linguagens verbais e não-verbais pelo contato direto com texto de variados gêneros, orais ou escritos, é diferente, da prática observada desenvolvida pela professora, que tem como suporte freqüente o livro didático, privilegiando a gramática, a leitura oral para o professor para avaliar o que o aluno sabe, fazendo uso da literatura infanto-juvenil como pretexto para sugerir que os alunos dêem um outro final para a história e também para o preenchimento do tempo escolar.

A produção de significados, que implica uma relação dinâmica entre autor/leitor e entre aluno/professor, de forma compartilhada, é uma prática ativa, crítica e transformadora que pode possibilitar à professora abarcar diferentes tipos e gêneros textuais: textos lúdicos, jornalísticos, informativos, didáticos, literários, entre tantos que povoam o cotidiano. As

atividades de leitura devem considerar a formação do leitor e isso implica não apenas considerar diferentes leituras de mundo, experiências de vida e, conseqüentemente, diferentes leituras, mas também o diálogo dos alfabetizandos com o texto e não sobre o texto, dirigido pelo educador.

Tais pressupostos parecem não fazer parte do repertório da professora alfabetizadora, implicando o ensino da leitura como pretexto para cópias de trechos dos textos, análises morfológicas, sem a reflexão sobre uma proposta crítica de leitura. É necessário, pois, que a docente alfabetizadora cultive a relação dialógica da linguagem para que as suas experiências façam parte do conteúdo a ser trabalhado, com seus componentes, com estudos das diversas áreas do conhecimento, com uma diversidade de textos e contextos. Acredita-se que os educadores que não experenciam a pesquisa têm mais dificuldades em transformar as suas práticas autoritárias e individuais em democráticas e coletivas.

Foi possível concluir com base nessa pesquisa, que boa parte da leitura desenvolvida na série inicial por parte da docente participante da pesquisa parece ser informativa. Frequentemente, porém, a informação não é buscada para satisfazer as necessidades ou curiosidades do aluno, mas para cumprir uma tarefa e avançar no conteúdo. Constatou-se que mesmo a leitura de literatura, frequentemente, envolve a leitura de textos selecionados pela professora ou previstos em um currículo fixo. Naturalmente, o que pode fazer a diferença é a sensibilidade da professora alfabetizadora, em lidar com os conhecimentos prévios e interesses dos alunos, a maneira como a mesma envolve os alunos no planejamento e seleção da leitura, e quão motivados estes possam ficar.

Acompanhando a visão de diferentes autores referenciados na literatura que embasa essa pesquisa a maioria mostra que a leitura é fundamental para a educação, e, principalmente, para o processo ensino-aprendizagem. Crianças que desenvolvem muito cedo o gosto pela leitura são, em geral, mais criativas, têm condições estáveis de controle no momento de estudar e aprender, e conseguem se comunicar com mais segurança.

Nessa perspectiva, cabe, realmente, à docente, criar as condições adequadas em sala de aula e fora dela, para que se desenvolva a capacidade de leitura de seus alunos. É importante ressaltar que, embora a biblioteca escolar na visão da professora não seja fundamental para o trabalho com a leitura, esta tem uma clara função socioeducativa, quando integrada ao cotidiano escolar. Os dados apontam que os indícios presentes na concepção de leitura desenvolvida na prática pedagógica da docente participante da pesquisa, e que

embasam o seu trabalho com a leitura, não estão contribuindo para a formação do aluno-leitor e do professor-leitor crítico.

Penso que a batalha a ser travada, para que ocorra a transformação de uma prática centrada em uma concepção de leitura teoricamente tradicionalista, está relacionada com a compreensão da natureza do ato de ler, o que exige que a professora passe pela reflexão sobre o que a escrita representa. A primeira condição para tal compreensão é partir do ponto de vista de que o ato de ler ultrapassa a decodificação daquilo que está escrito, isto é, de um símbolo que pode ser oralizado.

É importante salientar que uma questão ignorada nos cursos de formação de professores é o trabalho com uma concepção de alfabetização ligada a uma concepção de linguagem e uma concepção de linguagem escrita. Acredito que um dos caminhos para o desenvolvimento deste trabalho poderia ser o estudo dos diferentes métodos de alfabetização comumente utilizados, analisando como os futuros professores, os procedimentos de cada um deles para evidenciar os pressupostos teóricos que os sustentam. Explicitar a que concepção de ensino e de aprendizagem, a que concepção de língua escrita, a que corrente da psicologia estão atrelados.

Merece destaque o fato de que a maioria dos alfabetizadores, fruto do instrucionismo da escola tradicional, não aprendeu a buscar e sim a receber tudo pronto. É preciso, porém, libertar-se do seu egocentrismo cultural (imposto pela escola) e abrir-se para os muitos conhecimentos que existem. É preciso chegar até eles e incorporá-los. Na área da leitura, existem teorias e práticas eficazes que em muito poderão enriquecer o ensino.

É do conhecimento de todos que os melhores resultados de um trabalho pedagógico ocorrem com educadores que lêem, estudam, pesquisam, perguntam, criam, porque essas ações, além de dar respostas aos questionamentos, enriquecem a prática e incentivam para enfrentar as mudanças...

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática descolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S./A, 1981.
- BAJARD, E. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 493-507, 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BALLARI, R. A abordagem didática do ensino de línguas estrangeiras e os mecanismos de dependência e a reprodução da divisão de classes. In: **Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras**. Curitiba: nov, 1998.
- BARBOSA, J.J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1992.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- BARZOTTO, V. H. **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras. 1999.
- _____. **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras. 1999.
- CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Orgs.) **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARMEUX, E. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. São Paulo: Cortez, 1994.
- CHARTIER, A-M. **Discurso sobre a leitura – 1880**. São Paulo: Ática, 1995.
- CHARTIER, A-M. **Ler e escrever: Entrando no mundo da Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1996a.
- CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996b.
- CORACINI, M. J. F. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- ERICKSON, F. Qualitative Methods. In: LINN, R. and ERICKSON, F. (org.) **Research in teaching and learning**. V. 2, New York: Macmillan Publishers, 1990.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridades: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1995.
- FREIRE; SHOR. **Medo e ousadia - o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 1988.
- FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogenese da língua escrita**. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.
- _____. **Cómo ser lector**. (How to be a reader). Barcelona: Laila, 1989.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1994.
- _____. Da leitura do mundo à leitura da palavra. In: **Leitura: teoria e prática**. Associação de leitura do Brasil, ano 1, n. 0, p. 3-9, novembro/1982.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1993.

- GOODMAN, K. S. **Introdução à linguagem integral**. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.
- HUNT, L. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: artes Médicas, 1994. v.1
- KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 6.ed. Campinas, Pontes, 1999.
- _____. **Oficina da leitura: teoria e prática**. 3.ed. Campinas: Pontes, 1993.
- LAJOLO, M. O texto que não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org) **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p.51-62
- LESSA, A. C. O crescimento dos programas de pós-graduação em relações internacionais no Brasil. **Meridiano**, 47. , v.56, p.15 - 16, 2005.
- LOBROT, M. **Para que serve a escola?** Portugal: Terramar, 1992.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1989.
- LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MANACORDA, M. A. **História da educação - da antigüidade aos nossos dias**. 3. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1992.
- MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARROU, H. I. **História da educação na antigüidade**. São Paulo: EPU, 1975.
- MICOTTI, M. C. **Piaget e o processo de alfabetização**. São Paulo, Pioneira, 1980.
- MOLINA, O. **Ler para aprender: desenvolvimento de habilidades de estudo**. São Paulo: EPU, 1992.
- NIST, S.L.; MEALEY, D.L. Teacher-directed comprehension strategies. In R.N. Flippo; D.C. Caverly (Eds.) **Teaching reading & study strategies at the college level**. Newark, Delaware: International Reading Association, 1991.
- ORLANDI, E.P. **Discurso e leitura**. Campinas, Cortez, 1988.
- PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná: Língua Portuguesa**. Paraná: Secretaria da Educação, 2006
- PETITAT, A. **Produção da escola/ produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994,.
- PROUST, M. **Sobre a leitura**. Campinas: Pontes, 1992.

- RESENDE, L. M. G. de. **Relações de poder no cotidiano escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- RIBEIRO, V. M. org. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.
- SANTOS, A. A. A. dos. **Leitura entre universitários: diagnóstico e remediação**. São Paulo, 221 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1989.
- SANTOS, M. L. P. **A língua francesa: crenças e imagens entre professores e alunos da Universidade Federal de Mato Grosso**. Cuiabá, 1997, 98p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso.
- SELLTIZ, J.; DEUTSCH e COOK. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: E.P.U./ Edusp, 1974.
- Paulo: E.P.U./ Edusp, 1974.
- SILVA, E. T. da; ZILBERMAN, R (orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.
- SILVA, E.T. **Elementos de pedagogia da leitura**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. 4ª ed. Porto Alegre Médicas, 1989.
- _____. **Leitura significativa**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2003
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. São Paulo: Artmed, 1998.
- TRIVINOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.
- VILAR, S. F. Eu odeio paradidáticos: a criança, o livro e a escola. **Revista Presença Pedagógica**, v. 7, n. 38, mar/abri, 2001.
- VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. A pré história da linguagem escrita, in VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- YUNES, E.; PONDE, G. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1988.
- ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado aberto, 1999.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS FEITAS À PROFESSORA

- 1) Qual o seu conceito sobre a leitura?
- 2) Que tipo de leitura você mais aprecia?
- 3) Com que frequência a leitura está presente no cotidiano da sala de aula?
- 4) Ao trabalhar com a leitura, qual o seu objetivo principal?
- 5) Qual a concepção de alfabetização e, conseqüentemente, de leitura que a proposta curricular da escola está embasada? Qual o seu entendimento sobre a proposta?
- 6) Como têm sido os resultados do seu trabalho com seus alunos?
- 7) Você diria que falta alguma coisa ainda para melhorar o seu trabalho? O quê?

APÊNDICE B – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Direção

Estou realizando uma pesquisa na Universidade Estadual Paulista – Unesp/Marília, intitulada como Práticas de Leitura: Concepção de uma Docente da 1ª Série do Ensino Fundamental da Cidade de Umuarama-Pr e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo desta é identificar a prática de leitura desenvolvida por uma docente alfabetizadora da 1ª série do Ensino Fundamental, apontando as relações presentes entre suas práticas e concepções a respeito desse tema.

Participar desta pesquisa é uma opção, ficando assegurado ao professor deixar o processo de realização da entrevista em qualquer momento sem prejuízo de seu atendimento na escola. Caso aceite participar desse processo de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

- a) O procedimento de coleta de dados será realizado por meio de roteiro de entrevista semi-estruturada, informais e observações.
- b) Fica assegurada ao professor a não identificação do mesmo pelo seu nome.
- c) É importante salientar que a entrevista será previamente agendada segundo o que o professor estabelecer, sem comprometer as atividades da sua rotina.

Eu, Maria Lucia Lopes, RG 1.603.622-6, confirmo minha autorização da pesquisa intitulada Práticas de Leitura: Concepção de uma Docente da 1ª Série do Ensino Fundamental da Cidade de Umuarama-Pr.

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais e/ou no acompanhamento deste serviço.

Declaro, ainda, estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa, sendo alertado, também, a respeito do uso do material coletado para outras pesquisas.

Certos de poder contar com sua autorização colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (44) 3624-4897 ou (44) 99478105, falar com Neide Biodere.

Neide Biodere
Discente do curso de pós-graduação
Educação Especial Unesp/Marília

Confirmo minha participação na data de: _____
Assinatura da Diretora:(a) _____