

ANEXO AO PROCESSO Nº 354/2003 - CM

DEFESA DISSERTAÇÃO/MESTRADO EM: 17/02/2006

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FABIANA RODRIGUES

PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA :
IMPLICAÇÕES PARA A SALA DE AULA

MARÍLIA
2008



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CÂMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FABIANA RODRIGUES

**PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA:
IMPLICAÇÕES PARA A SALA DE AULA**

**PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA:
IMPLICAÇÕES PARA A SALA DE AULA**

Disseração apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) - Câmpus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração Ensino em Educação Brasileira.

Orientador: Dr. Wagner Roberto Arana.

141001827

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CÂMPUS DE MARÍLIA

MARÍLIA

2006



FABIANA RODRIGUES

**PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA:
IMPLICAÇÕES PARA A SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista-UNESP-Câmpus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Orientador: Dr. Dagoberto Buim Arena.

1410001827



Marília
2006



UN001453782

Nº cham. 372.41
R696p

Nº Tombo 1.827

Aquisição D

Preço 45,00

Data 10/04/06

Proced. autor

- 222 p., graf.
- Leitura na sala de aula
- Leitura oral
- Formação de professores
- Formação de leitores

Rodrigues, Fabiana.

R696p Processo de Apropriação da Leitura: implicações para a sala de aula / Fabiana Rodrigues. – Marília, 2006.

222 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2006.

Bibliografia: f. 198-202

Orientador: Prof. Dagoberto Buim Arena

1. Leitura. 2. Formação de Professores. 3. Pesquisa-Ação.
I. Autor. II. Título.

CDD 372.41

FABIANA RODRIGUES

**PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA:
IMPLICAÇÕES PARA A SALA DE AULA**

Banca Examinadora:

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena

Membro Titular: Prof. Dra. Stela Miller

Membro Titular: Prof. Dra. Lázara Nanci de Barros Amâncio

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Filosofia e Ciências

UNESP-Câmpus de Marília

Data: 17/02/2006



AGRADECIMENTOS

*Aos meus pais, por sempre me
conduzirem para o caminho certo.*

*Aos irmãos queridos, Carla,
Henrique e Michele, meus
companheiros.*

*A Laura e a Laíse, minhas mais
recentes paixões.*

*A minha avó Amélia, pelas
orações.*

*Ao Márcio, por ter partilhado
comigo todos os momentos deste
trabalho com tanta dedicação,
amor e carinho.*

*Ao mestre, Dagoberto Buim Arena,
por ter-me aberto as janelas e
portas do conhecimento...*

AGRADECIMENTOS

Às Professoras Dra. Stela Miller e Dra. Lázara Nanci de Barros Amâncio, pelas valiosas contribuições a este trabalho.

À Professora Rosani Puia de Souza Pereira, pelo apoio, carinho e palavras de incentivo durante esta caminhada.

Aos professores participantes desta investigação, por terem tornado possível a realização deste trabalho.

Aos alunos que participaram da pesquisa e aos meus alunos do ano de 2003, crianças fantásticas que me deram motivação para a concretização deste estudo.

Às professoras Josiane Ferreira de Faria, Juliana Caglioni e Patrícia R. R. Rapozo, por terem permitido o trabalho de pesquisa na instituição que com competência administravam.

Às amigas Elieuzza Aparecida de Lima e Adriana Pastorello, pela colaboração e atenção dispensadas.

Ao Prof. Joaquim Bento Feijão e à Maria Antonietta Rebelo dos Reis, por todo o apoio, incentivo e preciosos conselhos na minha difícil tarefa de conciliar trabalho e estudo.

A Elaine Siqueira de Castro, Vera de Moura Monteiro e Silvia Alves, pela compreensão e colaboração na etapa final da dissertação.

A Yolanda Matsuda pelo tempo dedicado a este trabalho e pelas valiosas interferências.



RESUMO

Este trabalho de pesquisa procura investigar situações e conhecimentos que impedem a produção de leitura no âmbito escolar, discutindo a formação docente em relação a esta atividade. Tem por objetivo operacionalizar uma discussão teórica sobre leitura entre professores de uma unidade escolar pública municipal para constatar se este estudo provoca indícios de mudanças na prática de sala de aula. Buscou-se entender se a falta de uma relação teoria-prática coerente no trabalho com a leitura é fator determinante para o insucesso desta atividade na escola. Mediante abordagem qualitativa, este trabalho utiliza a estratégia da pesquisa-ação como método de investigação científica, tendo como sujeitos dezesseis professores das séries iniciais do ensino fundamental. O procedimento metodológico utilizado constituiu-se na realização de encontros quinzenais nos horários de estudo coletivo da escola, com duração de 50 minutos, no decorrer de todo o ano letivo de 2003. Durante os encontros foram trabalhados textos teóricos sobre o que está envolvido na leitura. Cada discussão teórica norteou ações na prática, objetivando mudanças na forma de planejar, desenvolver e avaliar as situações de leitura. Os resultados obtidos nesta investigação permitem afirmar que o conhecimento teórico sobre os processos de leitura é fundamental para o trabalho docente, sendo um dos caminhos a trilhar para que as práticas na escola se tornem mais significativas, contribuindo de forma efetiva para a formação de leitores. A pesquisa indica que, para se alcançarem avanços na prática da leitura, é necessário que os professores compreendam seu processo e a entendam como atribuição de sentido a um sistema de signos.

Key words: Reading. Teacher formation. Theoretical-practical relation. Research-action.

Palavras-chave: Leitura. Formação de professores. Relação teoria-prática. Pesquisa-ação.

ABSTRACT

The paper examines situations and knowledge that impede the production of reading in the school scenery, discussing the teaching staff background in relation to this activity. It is aimed at conducting a theoretical discussion about reading among teachers from a municipal public school in order to establish if this study provides signs of changes in the classroom practice. It was tried to check if the lack of a coherent theoretical-practical relation in the reading task is a determinant factor for the failure of this activity in school. By means of a qualitative approach, this paper makes use of the research-action strategy as a method of scientific investigation, presenting as subjects sixteen teachers from the initial grades of fundamental teaching. The methodological procedure included fortnight meetings, lasting 50 minutes each, during the collective studying hours of the school in the year 2003. Theoretical texts on what is involved in the reading process. Each theoretical discussion guided actions in practice aiming changes in the way of planning, developing and evaluating the reading situations. The results of this investigation allow us to assert that theoretical knowledge on reading processes is fundamental for the task of teachers, being one of the ways to make the school practices more significant and contributing effectively for the formation of readers. The research indicates that in order to achieve advances in the reading practice it is essential that the teachers understand its process and understand it giving meaning to a system of signs.

Key words: Reading. Teacher formation. Theoretical-practical relation. Research-action.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 LEITURA: DISCURSOS, CONCEITO E PAPEL DO PROFESSOR	17
1.1 Breve retomada dos discursos acerca da leitura na escola: divergências e convergências.....	17
1.1.1 Os discursos em torno da decifração e da compreensão.....	18
1.1.2 Os discursos em torno dos materiais de leitura e das expressões gosto e prazer de ler.....	24
1.1.3 O livro didático, o professor e a formação do leitor	30
1.1.4 Discursos velhos, discursos novos, antigas práticas	34
* 1.2 Leitura: conceito e concepções	39
* 1.3 O papel do professor no processo de apropriação da leitura	48
2 LEITURA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA..	53
2.1 Formação docente: da racionalidade técnica à epistemologia da prática	53
2.2 Formação continuada: em busca de uma epistemologia da práxis	62
2.3 A leitura e a formação do professor: uma proposta de trabalho	68
3 POR QUE A PESQUISA-AÇÃO?	71
3.1 Os primeiros passos	76
3.1.1 O primeiro encontro.....	79
3.2 O campo de pesquisa: a instituição escolar em que ocorreu a investigação.....	82
3.3 Os sujeitos da pesquisa	84
3.4 O plano de ação.....	88
3.4.1 A ação planejada: procedimentos metodológicos.....	89
3.4.2 Os meios de coleta de dados.....	97
3.5 Tratamento e forma de análise dos dados coletados.....	107
4 O PERCURSO DOS PROFESSORES	109
4.1 Iniciando o percurso: categorização dos professores.....	110
4.1.1 Os professores flexíveis	111
4.1.2 Os professores práticos.....	114

4.1.3 Os professores pedagogos.....	117
4.2 Percurso dos professores e resultados da pesquisa	119
4.2.1 Tornar a leitura possível: os materiais de leitura	120
4.2.2 Conhecimento prévio e previsão.....	133
4.2.3 Tomar leitura.....	143
4.2.4 Leitura e o sistema visual.....	151
✂ 4.2.5 Leitura: compreensão, finalidade e necessidade.....	161
✂ 4.2.6 Leitura e memorização.....	168
4.2.7 Fonologia: implicações e complicações para a leitura.....	173
✂ 4.2.8 Conceito e estratégias de leitura	177
4.3 Finalizando o percurso: os professores e a escola ao final da pesquisa.....	183
4.3.1 Professores flexíveis às mudanças e professores que resistem em mudar: impacto da formação no trabalho com a leitura.....	183
4.3.2 A leitura na instituição escolar: uma análise da proposta pedagógica da escola antes e após o trabalho de pesquisa-ação.....	190
CONCLUSÃO	194
REFERÊNCIAS	198
APÊNDICE	203
A-Pautas dos encontros de formação.....	203
B-Avaliação do processo de pesquisa	213
C-Entrevistas com professores.....	214
D-Entrevistas com alunos	219

INTRODUÇÃO

A leitura nas séries iniciais do ensino fundamental tem sido, para muitos professores, pesquisadores e profissionais da educação, objeto de estudo, análise e preocupação. Temos atualmente um vasto acervo de livros, artigos, dissertações e teses que abordam a leitura na escola, mas este avanço de estudos na área parece não ter contribuído efetivamente para uma mudança na prática de sala de aula.

Vemos a imprensa noticiando os baixos rendimentos em leitura das crianças nas escolas públicas brasileiras, ouvimos professores queixando-se de que os alunos não se interessam pela leitura, apesar de realizarem projetos desenvolvidos nas escolas. Há também os Parâmetros Curriculares Nacionais que fundamentam o currículo escolar com enfoque diferenciado e propostas que buscam a formação do leitor e, no entanto, quase não há avanços.

Por vivenciar esta realidade como professora das séries iniciais do ensino fundamental, por sentir a necessidade de procurar entender o motivo pelo qual pouco avançamos na prática com a leitura, é que surge a razão deste trabalho de pesquisa.

Ainda como aluna do curso de graduação de Pedagogia, não conseguia entender por que os professores da escola em que trabalhava, apesar de terem em sua maioria formação superior, de participarem de constantes cursos de formação continuada e de possuírem acervo literário na escola, diziam não ser possível fazer com que os alunos se interessassem pela leitura. Passei a me questionar onde poderia estar a resposta. Aprofundando o conhecimento sobre leitura, elaborei a hipótese de que poderia estar no fato de faltarem aos professores conceitos teóricos acerca da natureza desta atividade, coerentes com as diretrizes atuais de ensino. Em outras palavras, a prática não poderia mudar porque o professor mantinha uma

concepção do ensino da leitura fundamentada em pressupostos tradicionais, já que não teve em sua formação inicial um conhecimento aprofundado sobre esta atividade. Procurando constatar minha hipótese, desenvolvi como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia uma pesquisa na escola em que trabalhava, objetivando verificar se os professores possuíam um conhecimento teórico sobre a natureza da leitura, levantando suas concepções acerca da atividade e as implicações destas concepções na prática de sala de aula. Os resultados obtidos por meio dos dados coletados e analisados demonstraram que os professores da unidade escolar não possuíam conceitos teóricos sobre o ato de ler de acordo com as orientações para o ensino da leitura como processo de atribuição de sentido ao escrito, estando mais centrados na busca de sugestões de atividades, de práticas e não de conhecimento. Constatei que a falta de conhecimento sobre conceitos teóricos que fundamentam o ensino da leitura hoje resulta em contradições entre as concepções e as ações dos professores e gera obstáculos à aprendizagem da leitura, pelo uso de metodologias e atividades sem finalidades explícitas e modos de avaliação inadequados (RODRIGUES, 2002, p. 62).

Verificando o dado obtido na pesquisa mencionada e apresentando o resultado à direção da escola, esta se mostrou aberta para procurar solucionar esta lacuna na formação teórica do professor. Dessa forma, tendo a oportunidade de desenvolver uma outra pesquisa, dei continuidade ao trabalho desenvolvido na escola, uma vez que a direção permitia e os professores demonstravam interesse pela discussão em questão.

Portanto, quero agora, com este trabalho, verificar se a apropriação de conceitos teóricos adequados ao ensino da leitura como processo de atribuição de sentido ao escrito numa relação dialética com a prática provoca mudanças na forma de ensinar e aprender leitura na sala de aula. Para tanto, pretendo como procedimento realizar estudos e discussões sobre o processo de apropriação da leitura e sua relação com a prática, de modo a procurar alterar a

concepção, o planejamento e a execução das experiências de leitura vivenciadas na sala de aula por meio de encontros com professores.

Nesta direção três questões problematizadoras norteiam esta investigação: A falta de uma relação teórico-prática coerente no trabalho com a leitura é fator determinante para o insucesso da atividade na escola? À medida que os docentes adquirem um entendimento teórico sobre leitura, começam a refletir sobre e modificar sua prática? Quais seriam as implicações práticas de um trabalho de orientação, discussão e apropriação dos processos de leitura, junto aos docentes de uma unidade escolar no decorrer de um ano letivo?

Alcançando respostas a estas indagações, seria possível encontrar ou continuar à procura de caminhos que possam levar os alunos das séries iniciais do ensino fundamental a tornarem-se leitores, inseridos no meio social, pois como afirma Kleiman (1996, p. 55),

É comum afirmar-se que a criança não gosta de ler e não compreende o que lê. Culpamos os interesses e hábitos diferentes das crianças, mas poucas vezes questionamos o papel do modelo de aprendizagem ao qual aderimos enquanto contribuidor a essas insuficiências.

Trata-se, portanto, de uma investigação com participação ativa dos professores, buscando estabelecer relação entre teoria e prática, entre os aspectos teóricos da leitura e a prática com esta atividade em sala de aula. O professor, como ressalta Smith (1999), precisa de uma compreensão do processo de apropriação da leitura, de como as crianças devem aprender a ler, ao invés de sugestões do que deve ser feito. Na verdade “[...] não precisa de conselhos, ele precisa compreender. É ele quem tem de tomar decisões.” (SMITH, 1999, p.11), por isso

[...] torna-se importante complementar a formação do professor para ele compreender os fundamentos teóricos de uma proposta nesta linha, tomar decisões com base em sua avaliação do problema, da situação e se tornar num professor que se faça gerador e irradiador de mudanças.(KLEIMAN, 1996, p. 18).

Nesse sentido, uma abordagem qualitativa da pesquisa, utilizando o método de pesquisa-ação, constitui-se na forma pela qual procurei alcançar o objetivo deste trabalho de

investigação científica, uma vez que corresponde a uma forma de experimentação em situação real, na qual o pesquisador intervém conscientemente e os participantes desempenham um papel ativo, além de que a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação; com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, como apontado por Thiollent (2000).

A opção metodológica por essa estratégia de pesquisa justifica-se ainda por ser uma metodologia que permite agir e intervir na totalidade da prática, analisando as questões dentro da complexidade da realidade e tentando modificá-las. Segundo Thiollent, (2000, p. 100) “[...] a pesquisa – ação tem sido concebida principalmente como metodologia de articulação do conhecer e do agir.” Daí a sua utilização nesta investigação, uma vez que é o princípio norteador deste trabalho. Pretende-se criar oportunidade de conhecimento e aprendizagem e, a partir daí, agir na prática pedagógica, procurando modificá-la.

Desenvolver pesquisa utilizando o método de pesquisa-ação na instituição escolar pressupõe haver de antemão uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação, a fim de descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas visando a estabelecer o diagnóstico da situação e dos problemas prioritários (THIOLLENT, 2000).

Baseando-me nesses princípios, iniciei este trabalho. Primeiro, foram delimitados o campo de pesquisa e o vínculo com as pessoas envolvidas. Depois, apresentei aos professores o diagnóstico da situação com os resultados da pesquisa de conclusão de curso realizado no ano de 2002, que correspondeu a um estudo de caso sobre os entendimentos teóricos de leitura entre os professores da unidade escolar e suas implicações na prática em sala de aula, como mencionei anteriormente. A partir dos resultados encontrados no estudo, desenvolveu-se a pesquisa-ação, procurando resolver ou esclarecer os problemas constatados.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de ensino fundamental (séries iniciais), a mesma unidade escolar do estudo de 2002, localizada no município de Marília, com vinte classes de 1ª a 4ª série e aproximadamente seiscentos e sessenta alunos. Os sujeitos participantes corresponderam a dezesseis professores efetivos da unidade, com idade média entre 25 e 35 anos, tempo de magistério entre três e cinco anos, a maioria com acesso ao ensino superior. Além dos professores, foram ainda sujeitos da pesquisa dezesseis alunos, um de cada professor envolvido no trabalho de intervenção, que por meio de entrevista indicaram dados relevantes para a pesquisa.

O procedimento metodológico utilizado para o desenvolvimento desta investigação constituiu-se na realização de encontros quinzenais no horário de estudo coletivo da escola (HEC), com duração de 50 minutos em média, no decorrer de todo o ano letivo de 2003. Durante os encontros foram trabalhados textos teóricos de Smith (1989; 1999) e Foucambert (1994; 1998). Cada discussão teórica norteou ações na prática para serem experienciadas em sala de aula, objetivando mudanças na forma de planejar, desenvolver e avaliar as situações de leitura. Foram 19 encontros, iniciados em 12 de março e encerrados em 3 de dezembro de 2003.

Quero destacar que, no período de realização da pesquisa-ação na unidade escolar, fui professora de 4ª série no período da tarde até agosto de 2003 e passei a exercer a função de professora-coordenadora substituta de setembro a dezembro do mesmo ano. Durante o período em que estive lecionando, a diretora autorizava minha saída da sala de aula quinzenalmente para realizar os estudos junto aos professores do período da manhã, designando uma professora substituta para trabalhar com meus alunos até o término de cada encontro. Por este motivo as reuniões não poderiam ser muito longas, tendo um tempo máximo de cinquenta minutos. Durante este período, a professora-coordenadora da unidade assistia a todos os encontros. A direção esteve presente apenas no primeiro. A partir de

setembro, com a licença-maternidade da professora-coordenadora, fui selecionada para substituí-la e até o final do ano letivo exerci esta função na escola, afastando-me da sala de aula e sendo responsável pela formação em serviço dos professores e pelo trabalho pedagógico da escola. A mudança de função, embora tenha facilitado o processo de pesquisa-ação, pelo fato de eu poder estar mais próxima aos docentes e alunos a partir de setembro, não contribuiu para que o tempo dos encontros da pesquisa fosse estendido, pois conforme orientação da Secretaria Municipal da Educação tinha de trabalhar com o grupo o programa de formação continuada do Ministério da Educação, “Parâmetros em Ação”. O tempo médio de cinquenta minutos foi mantido, mesmo tendo a oportunidade de coordenar os horários de estudo coletivo da unidade.

Entretanto, embora os encontros presenciais ocorressem quinzenalmente pelo tempo aproximado de cinquenta minutos, quero ressaltar que o processo de formação dos professores ocorreu durante todo o ano, compreendendo tempo considerável para os momentos de planejamento das experiências, registro reflexivo sobre os acertos e os desacertos das práticas vivenciadas e discussão de resultados com a pesquisadora. O acompanhamento da relação teoria-prática nas situações de leitura ocorreu durante todo o processo de pesquisa-ação junto aos professores da unidade escolar, não se restringindo apenas aos horários de encontros presenciais.

O planejamento de cada encontro com os professores era resultado da observação, ação e reflexão anterior, pois no processo da pesquisa-ação temos, “uma espiral auto-reflexiva, sendo “o plano prospectivo com respeito à ação e retrospectivo com respeito à reflexão sobre o qual se constroem.” (CARR e KEMMIS, 1988, p. 197). Assim, o caráter central do enfoque da pesquisa-ação é para estes autores uma espiral auto-reflexiva formada por ciclos sucessivos de planejamento, observação e reflexão.



A pesquisa-ação não dispensa técnicas de coleta de dados durante o processo; por isso, como instrumento para a coleta dos dados, utilizei gravação de áudio de cada encontro realizado; registro das observações e reflexões dos professores sobre os encontros e sobre as intervenções na prática em caderno específico do professor; análise documental dos planejamentos semanais dos professores e do Projeto Pedagógico da Escola e finalmente entrevistas semi-estruturadas individuais com os professores participantes da pesquisa e com os alunos. No capítulo referente ao método da pesquisa, descrevo detalhadamente cada um dos instrumentos e a justificativa por tê-los utilizado.

Optar pela pesquisa-ação como estratégia metodológica é acreditar na afirmação de Carr e Kemmis (1988 p. 106), de que “[...] a prática se modifica mudando a maneira de compreendê-la”. É procurar realizar uma pesquisa que chegue até as pessoas implicadas na situação, e que essas, ao contrário das pesquisas convencionais, tenham algo a dizer e a fazer, algo que lhes dê possibilidade de saber mais e de poder agir melhor sobre a realidade educativa. Apesar de ser uma tarefa não muito fácil, foi a que procurei desenvolver com este trabalho, cuja exposição organizei em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, apresento e discuto as razões teóricas que me levaram à realização desta investigação acerca da leitura, considerando três focos: os discursos no presente e no passado de forma a traçar as convergências e as divergências acerca da leitura e sua relação com a prática escolar; o conceito de leitura que permeia esta pesquisa e finalmente uma discussão sobre o papel do professor no processo de apropriação da leitura pelas crianças.

No segundo capítulo, exponho a fundamentação teórica em relação à formação de professores, discutindo a relação teoria e prática como aspecto essencial de toda proposta de formação. Para isso, retomo a discussão sobre a formação docente centrada na racionalidade

técnica, na epistemologia da prática e finalmente na epistemologia da práxis, sendo esta última a que embasa teoricamente esta investigação.

Após a exposição das razões teóricas, o terceiro capítulo traz a fundamentação metodológica desta investigação: os princípios da pesquisa-ação, a justificativa por este método, o caminho metodológico percorrido, a descrição do campo de pesquisa, dos sujeitos, e finalmente dos instrumentos de coleta de dados que tornaram possível o desenvolvimento deste trabalho científico.

No quarto capítulo, apresento os resultados da pesquisa-ação na escola em relação à formação dos professores e à prática com a leitura na aula, constatando indícios ou ausências de mudanças na forma de conceber, planejar, desenvolver e avaliar as situações com a atividade, discutindo as implicações para a formação do leitor.

Finalizo com as conclusões pelas quais, de forma breve, procuro responder às perguntas que direcionaram esta investigação e apontar alguns caminhos em busca da formação de leitores na escola.

1 LEITURA: DISCURSOS, CONCEITO E PAPEL DO PROFESSOR

Neste primeiro tópico pretendo apresentar os pressupostos teóricos acerca da leitura que motivaram e embasaram meu trabalho de pesquisa. Considerando o objeto do presente estudo que possui como referência a formação do professor frente à leitura, suas concepções e ações, julgo ser relevante discutir como a leitura vem sendo vista, concebida e entendida na escola, retomando os discursos no passado - a partir das obras de Chartier e Hébrard (1995), Bajard (1999), Abreu (1999) – e no presente, de forma a apresentar não apenas as divergências, mas principalmente as convergências. Apresentada uma breve comparação dos discursos de ontem e hoje sobre leitura, bem como considerações sobre as práticas que os sustentam, é fundamental discorrer sobre o conceito com que esta atividade é tomada neste trabalho, discutindo as implicações teóricas em torno do tema. Exponho, ainda, as razões que me levaram a pensar na necessidade de o professor possuir conceitos teóricos acerca da leitura, e discuto o papel do docente em relação a esta atividade em sala de aula.

1.1 Breve retomada dos discursos acerca da leitura na escola: divergências e convergências

A partir de estudos dos franceses Chartier (1995) e Hébrard (1995) e das pesquisas acerca da leitura no Brasil, tendo por referência principalmente as obras de Abreu (1999), Lajolo e Zilberman (1999) e Marinho (2001), busco resgatar alguns discursos sobre a leitura

escolar em diferentes momentos da história, e procuro demonstrar que muitos dos discursos ouvidos a respeito da leitura no contexto escolar são ecos do passado.

Pretendo abordar uma breve discussão sobre as convergências e as divergências dos discursos em torno da leitura na escola ao longo de sua história, iniciando pelo dilema da decifração e da compreensão (do ler em voz alta e do ler com os olhos), continuando pelos discursos da leitura como gosto, hábito, prazer e finalizando com considerações a partir do tema “discursos velhos, discursos novos, antigas práticas”.

1.1.1 Os discursos em torno da decifração e da compreensão

A questão da leitura já há algum tempo permeia dois campos de discursos: o da compreensão e o da tradução do escrito em oral. Não é privilégio dos últimos anos o apontamento da compreensão como fator determinante da leitura ou mesmo como seu sinônimo. Encontramos no século XIX, a partir dos estudos de Chartier e Hébrard (1995), discursos na escola que consideravam a compreensão como base da leitura, embora faltasse uma fundamentação teórica que sustentasse a afirmação. Tomemos como exemplo uma passagem do discurso de Legouvé, ministro da Instrução Pública francesa em 1882: “... aprender a ler bem é antes de tudo aprender a compreender”.(CHARTIER e HÉBRARD, 1995, p. 268).

No decorrer da história da leitura no mundo ocidental, é possível perceber, em alguns momentos, discursos isolados sobre esta atividade como construção de sentido, que não encontram grande respaldo em virtude da forte concepção de leitura como mera decifração do escrito em oral. Como destaca Bajard (1999, p. 41),

[...] Um inspetor primário, no ano de 1831, pedia aos professores que distinguíssem vários objetivos na leitura. De um lado, permitir à criança o acesso ao sentido, o que ele considerava como objetivo principal, sem se preocupar com a pronúncia. Para ele a leitura residia neste aspecto.

Se fossem transportados estes dois discursos citados para a atualidade, sem a referência da data, seriam perfeitamente coerentes com a maioria das propostas pedagógicas presentes nas escolas, de forma a nos levar a perceber que os discursos, apesar da significativa diferença temporal, são convergentes: “Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê”.(BRASIL, 1997, p. 54). Este discurso atual poderia ser complemento ao discurso do ministro francês em 1882.

No Brasil, na década de 1930 do século passado, encontramos também, de forma isolada, discursos que apontavam a ineficácia da leitura como tradução do escrito em oral - concepção que permeava o aprendizado da leitura na escola primária - para a formação do leitor. Um exemplo é o discurso do professor Juracy Silveira. Em 1933, quando assumiu a diretoria da Escola Lícínio Cardoso, no Rio de Janeiro, relata que

Com o objetivo de melhorar a aprendizagem da leitura, reuni-me com o corpo docente e expus a conveniência de se abolir a leitura fragmentada feita diariamente por todos os alunos. [...] Ademais fiz notar a perversidade de se querer obrigar a um aluno acompanhar com atenção a leitura oral mal feita, gaguejada, sem expressão. Aconselhei o hábito da leitura silenciosa [...] Sugeri a conveniência de uma hora livre para a leitura na sala apropriada. (SILVEIRA, 1933 apud ABREU, 1999, p. 342).

Percebe-se que, embora a concepção de leitura na época fosse outra, a de mera decodificação do escrito em oral, Silveira (1933), influenciado por estudos médicos relativos aos movimentos dos olhos (ABREU, 1999), aventurava-se ao propor uma nova prática de leitura que só ganha adepto nas demais escolas brasileiras muitos anos depois. Até lá, discursos como o seu permaneciam isolados na história das práticas de leitura.

Até 1965, na França, a leitura na escola passou por modificações em decorrência dos diferentes discursos. Não havia uma preocupação com o processo desta atividade, com uma definição, com uma discussão a respeito de “O que é ler!” (CHARTIER e HEBRARD, 1995).

Por isso, até esse período encontra-se na prática da escola o discurso que melhor convence. É perceptível aos olhos e aos ouvidos do professor, por exemplo, a leitura sendo concebida como falar em voz alta, a tradução do escrito em oral. Esta concepção, existente desde o surgimento do alfabeto, permeia as práticas escolares com grande ênfase até 1980, e ainda hoje é possível encontrar professores com a mesma concepção do ato de ler.

Pode-se afirmar que, se havia uma valorização da leitura em torno da decifração, havia também discursos isolados que destacavam a leitura como compreensão. E, se hoje, ao contrário, há uma valorização da leitura como compreensão, há também discursos isolados em torno da leitura como decifração. É possível dizer que as discussões a respeito da leitura ora divergem, ora convergem ao longo da história das práticas escolares.

Em entrevista que realizei no ano de 2002 com professores num trabalho de pesquisa anterior, encontrei as seguintes afirmações sobre o conceito de leitura: “A leitura é decifrar a escrita; trabalho com a oralização é oralizar bem o escrito. Quando o aluno lê com muita pausa não respeita pontuação, então não é um bom leitor. Um bom leitor é aquele que lê com fluência”- Prof. 2ª série do E. F. (RODRIGUES, 2002, p. 41).

Tais discursos parecem respeitar bem as instruções francesas quanto à leitura em 1923, que ressaltavam a aprendizagem desta atividade como aquisição dos mecanismos de transformar signos escritos em sons, isto é decifrar. “Um trimestre para saber ler (isto é, decifrar as letras), um ano para ler correntemente: nunca os escolares franceses foram tão rápidos”. (CHARTIER e HEBRARD, 1995, p. 290).

Num tempo em que todos os documentos oficiais de educação sugerem um trabalho de leitura na escola direcionada à compreensão, à atribuição de sentido ao escrito, encontram-se ainda na escola discursos que mais atendem às instruções do início do século passado do que às do século atual.

Como é possível explicar essas convergências e divergências dos discursos a respeito da leitura aqui apresentados brevemente?

Tendo como referência a obra de Chartier e Hébrard (1995) e Abreu (1999), constata-se que até 1965 não havia uma preocupação com a definição da leitura. Quase todos os envolvidos com a aprendizagem da leitura na escola pareciam aceitar que a decifração devia ser o primeiro objetivo no ensino desta atividade. Apenas quando os alunos estivessem dominando o mecanismo de traduzir o escrito em som, com uma boa leitura expressiva (leitura em voz alta), é que haveria a preocupação com a compreensão dos textos. “Assim, como a aquisição dos mecanismos tornou-se um requisito prévio à prática da leitura, é preciso esperar que a criança tenha nove ou dez anos para começar o trabalho de compreensão dos textos.” (CHARTIER e HEBRARD, p. 291).

Mário Quintana, referindo-se aos tempos de escola primária, recordava:

Sim, havia aulas de leitura naquele tempo. A classe toda abria o livro na página indicada, o primeiro da fila começava a ler, e quando o professor dizia “adiante”, aí do que estivesse distraído, sem atinar o local do texto! Essa leitura atenta e compulsória seguia assim, banco por banco, do princípio ao fim da turma. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1999, p. 219).

A escola enfatizava o aprendizado da leitura por meio do oral. De início, a ênfase era posta na dicção, em seguida na expressividade que determinava a compreensão e a apreciação do texto. Dessa forma, quando o aluno aprendesse a “ler”, com uma perfeita dicção, deveria dedicar-se a uma leitura expressiva, cuja forma de realização indicava ao professor se era bom leitor. A compreensão não era, durante o aprendizado inicial da leitura, fator de preocupação para a formação do leitor; ela apareceria mais tarde na vida escolar do leitor.

De acordo com Vidal (1999), a Reforma da Instrução Pública realizada no Rio de Janeiro no fim da década de 1920 recomendava a leitura expressiva até o quinto ano. Só mais tarde deveria dar ênfase a uma leitura silenciosa como exercício de compreensão. Sobre este período, comenta a autora:

Paulatinamente, a leitura oral expressiva ia sendo substituída pela leitura silenciosa, de tal sorte que, ao chegar ao quinto ano, o aluno realizaria como exercício de compreensão o comentário oral e escrito de pequenos trechos literários (resumos de leitura), associado à notícia biográfica do autor e ao entendimento da forma e da época em que foi escrito. Assim, completava-se o ciclo descrito por Anne Marie Chartier e Jean Hebrard (1995) para igual período na França. A leitura expressiva dava lugar à leitura explicada. (VIDAL, 1999, p. 347-348).

Essa forma de ver a leitura instalada na França em 1923, presente também no Brasil, permaneceu na escola francesa até a década de 60, quando começou a haver um questionamento em torno de “O que é ler”, demonstrando, como apontam Chartier e Hebrard (1995), que os antigos consensos acerca da aprendizagem da leitura como simples ato mecânico de traduzir o escrito em oral começaram a perder prestígio. Entre 1960 e 1975, estudos sobre a complexidade da leitura fariam com que a definição desta atividade na escola desmoronasse, provocando uma busca de novas definições.

Na França, as instruções oficiais de 1972 traziam os primeiros indícios de uma nova concepção de leitura na escola, passando-se a considerar a leitura silenciosa mais importante e necessária do que a leitura em voz alta. Considerava-se ainda que a compreensão não seguia a oralização, mas era anterior a ela. Como afirmam Chartier e Hebrard (1995, p. 314),

Há, portanto uma inversão: a leitura corrente em voz alta, elemento fundamental do sistema pedagógico tradicional, objetivo último dos métodos do Antigo Regime e desde o fim do século XIX considerada instrumento essencial para se chegar à compreensão e à sua expressão, é vista agora como uma técnica difícil, que não se pode garantir seja dominada por todos os alunos ao término da escolarização elementar. Por isso ela não parece mais essencial ao ato de ler. A aquisição do tom certo, que vai permitir a expressão, não contradiz as novas idéias. Mas o exercício da leitura corrente, com essa dicção fluida que a velocidade permite – um exercício outrora introdutório ao precedente –, é considerado agora como uma verdadeira dificuldade.

Dessa forma, em 1972 na França, apareceram as primeiras críticas à prática de leitura em voz alta na história dos textos oficiais. Embora a oralização permanecesse no programa dos cursos iniciais no aprendizado da leitura, a partir dessa data passa a ter uma importância reduzida. Em contrapartida, o texto oficial destacava: “Saber ler é praticar a leitura silenciosa,

ou seja, a verdadeira leitura, o que possibilita compreender o sentido sem se deter na silabação”.(BAJARD, 1999, p. 42).

Estudos de diversos especialistas surgiram para comprovar essa concepção de leitura baseada na compreensão, que, mesmo já apontada no passado, só então ganharia uma explicação teórica, passando a conquistar os discursos na escola. Retomaram-se, na França, os pressupostos do ministro Jules Ferry. Em 1881, ele considerava a leitura como compreensão. Em um congresso pedagógico, referiu-se da seguinte forma ao aprendizado da leitura:

[...] Sim, é possível que, depois de um ou dois anos, nossas crianças estejam menos habituadas com certos problemas da leitura. Há, contudo, uma diferença entre elas e as outras: as que melhor dominam o mecanismo nada compreendem do que lêem, ao passo de que as nossas compreendem. (CHARTIER e HEBRARD, 1995, p.387).

Porém, foi apenas no final da década de 1970 e início da década de 1980 do século XX que começou a se delinear um consenso sobre a compreensão entre os estudiosos da leitura de diversas áreas. A decifração continuou tendo espaço, mas perdeu seu reinado como única forma de ler, tornando desprestigiado o pressuposto de formar leitores apenas com base na correspondência oral – escrito. Referindo-se a esta década, afirmam Chartier e Hebrard:

Reunidos, os especialistas têm, cada um, seu ponto de vista sobre a questão, sejam eles neurologistas, psiquiatras, psicólogos, sociólogos ou pedagogos; de qualquer modo, todos concordam que como nos tempos de Jules Ferry, ler é compreender, isto é, construir o sentido no, ou com o escrito. (CHARTIER e HEBRARD, 1995, p. 520).

No Brasil, embora de forma mais lenta, o percurso foi o mesmo. Em meados da década de 1980, estudos como os realizados na França, em outros países e no próprio país levaram à execução de ações do Estado por meio das Secretarias de Educação buscando mudanças na forma de orientar o aprendizado da leitura na escola, valorizando a leitura como atribuição de sentido.

Observa-se, assim, que não é tão atual o discurso da leitura como compreensão. Dessa forma, por que ainda hoje, início do século XXI, são encontrados na escola discursos em

torno da leitura apenas como decifração, tradução da escrita em som? Por que ainda hoje alguns discursos na escola convergem em direção aos do início do século XX? O pressuposto deste trabalho de pesquisa é que, assim como foram necessários na França estudos teóricos acerca desta atividade, na escola brasileira também é preciso ocorrer o mesmo. Como apontam Chartier e Hebrard (1995, p. 575),

O que faz com que um discurso novo seja ou não recebido de modo aberto depende sem dúvida dos valores que ele defende e da aura que os mantém, mas também de sua capacidade de encontrar (entre as que já existem ou naquelas que estão sempre inventando) as práticas pedagógicas comuns, reiteráveis de modo cômodo e que permitam que um projeto tome corpo materialmente nas tecnologias escolares. [...] Descobre-se, a duras penas, que os conteúdos de ensino não podem ser impostos a uma classe por decreto ou pela força: é necessário haver um consenso suficiente dos receptores. [...] Descobre-se que não é possível transmitir alguma coisa se não acreditamos em seu valor: os saberes e o saber-fazer escolar não são objetos.

Neste sentido, os discursos serão alterados e fundamentados quando a escola entender suas razões teóricas e suas contribuições para a prática; quando ganharem materialidade e explicações sólidas; quando de fato aceitarem que o saber e o saber-fazer não são objetos, mas produto de concepções construídas na trajetória docente de formação e experiência.

1.1.2 Os discursos em torno dos materiais de leitura e das expressões “gosto e prazer de ler”

Tendo por referência ainda os estudos dos franceses Chartier e Hébrard (1995) acerca da leitura, quero retomar aqui os discursos na história sobre o gosto e o prazer de ler, expressões amplamente difundidas e utilizadas ainda hoje não apenas pela escola, mas principalmente pela mídia. Ao mesmo tempo é possível resgatarmos os materiais de leitura a que as crianças de ontem e hoje têm acesso, o que há em comum ou em que se diferenciam, e qual a relação desses materiais e dos métodos utilizados com essas expressões.

A questão do gosto e do prazer pela leitura possui uma relação estreita entre os materiais utilizados na aprendizagem da leitura e a forma como se dava esse aprendizado. Isto porque o contato inicial da criança com o ler era tão sacrificante, desmotivador a tal ponto que quando “aprendia a ler”, era preciso mostrar que a leitura também poderia trazer gosto e prazer. A escola não era capaz de fazer as duas tarefas juntas: primeiro ensinava o aluno a ler, mostrava como este ato era chato, cansativo e desmotivador; depois procurava mostrar o inverso: que a leitura pode ser fonte de prazer e que os alunos podem gostar dela. Nesta discussão cabe também o material: as crianças aprendiam a ler com um manual de leitura que continha um compêndio de narrativas morais, cuja sequência não poderia ser ignorada. Era preciso seguir cada lição na sequência do livro.

As instruções de 1833 a 1882, na França, recomendavam: “[...] os professores são convidados a encurtar o período desse aprendizado inicial, considerado chato, utilizando métodos mais modernos que permitam alcançar rapidamente a fase de leitura corrente.”(CHARTIER e HEBRARD, 1995, p. 260). Leitura corrente era a próxima fase do aprendizado da leitura, em geral para as crianças de 8 e 9 anos, que deveriam oralizar bem o escrito para que entendessem o que estavam “lendo”. Acreditava-se que a criança adquiria prazer pela leitura quando passasse a ler correntemente, como apontam Chartier e Hébrard (1995): “para uma criança de oito ou nove anos, o prazer nasce de sua leitura ser corrente, e não de texto percorrido; de sua atividade como leitor, e não ainda da mensagem que lê.”(CHARTIER e HEBRARD, 1995, p. 290).

Também para mostrar que a leitura não era algo tão chato, recomendava-se que o professor lesse para seus alunos, o que hoje podemos chamar de leitura do professor ou leitura compartilhada. Em 1872, essa estratégia já era difundida e conhecida pelos professores. Um professor do curso Normal, em uma de suas conferências, afirmava: “Em vez desses ditados

que deixam a cabeça das crianças inteiramente inativa, leia o relato de uma bela ação, de um fenômeno natural ou um simples conto de fadas. (CHARTIER e HEBRARD, 1995, p. 353).

Um pouco depois, em 1886, nos cursos de formação de professores primários, é dada a seguinte instrução aos futuros docentes:

O professor consegue, sem dificuldades, despertar esse gosto pelos livros, fazendo ele próprio, de vez em quando, uma sessão curta de leitura para toda a classe. Para tanto, ele escolhe uma obra atraente e lê, por um quarto de hora, no final de uma aula, duas ou três vezes por semana. (CHARTIER e HÉBRARD, 1995, p.379).

Portanto, no passado, a leitura pelo professor aparecia para mostrar aos alunos que aquele aprendizado chato da leitura tinha ficado para trás; seria preciso demonstrar que os livros eram diferentes dos manuais de leitura, único material a que tinham tido acesso no curso elementar (crianças de sete anos). Já no presente, a leitura pelo professor, ou também conhecida como leitura compartilhada, também aparece nos textos oficiais:

Além das atividades de leitura realizadas pelos alunos e coordenadas pelo professor há as que podem ser realizadas basicamente pelo professor. É o caso da leitura compartilhada de livros em capítulos, que possibilita aos alunos o acesso a textos bastante longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-los, ainda que nem sempre sejam capazes de lê-los sozinhos. (BRASIL, 1996, p. 64).

O discurso é convergente porque também hoje o aprendizado da leitura para muitas crianças é algo difícil e desmotivador. Assim como no passado, a escola também parece não conseguir “ensinar a ler” e fazer as crianças se interessarem pela leitura ao mesmo tempo. Por isso, primeiro cuida-se do aprendizado da atividade; depois diante do desinteresse das crianças, tenta-se criar o gosto, despertar o prazer.

Outra recomendação, dada para criar o gosto pela leitura na escola em 1900, também ainda hoje se faz presente na escola. O manual de leitura propunha o melhor método para trabalhar cada lição: “leitura pelo professor, seguida de um parágrafo por um aluno e de interrupção da leitura para perguntas”, e mais ainda: “o livro deve ser lido na mesma ordem,

da primeira à última página e não consultado ao sabor das curiosidades e humores do professor.”(CHARTIER e HEBRARD, 1995, p. 395-396).

Para demonstrar que ainda hoje parece existirem professores portadores desses manuais, destaco um trecho de uma entrevista que realizei em 2002 com uma professora da 3ª série do ensino fundamental público: “Eu faço leituras diversificadas, eu leio a história, eu pego o texto e distribuo para todos e todos ficam com o texto na mão e cada um lê um parágrafo e eu vou explicando- Prof. 3ª série do E. F.” (RODRIGUES, 2002, p. 38).

Percebem-se neste relato os três momentos sugeridos pelo método de 1900. Mais de um século se passou e há professores que continuam ensinando da mesma forma. Sob esse prisma, não é difícil deduzir que esses alunos terão de, mais tarde, passar pelo crivo do gosto e do prazer, afinal, como no passado, estão primeiro aprendendo o quão desmotivador pode ser a leitura.

Em 1930, aparece na França um novo discurso acerca do material de leitura para as crianças, defendendo que o prazer e o gosto só serão criados mediante textos que forem preparados especialmente para elas. Assim, a partir desta data os manuais não mais contemplarão os trechos de narrativas extraídas da literatura para adulto, mas surgirá uma literatura específica aos menores.

Sobre igual período no Brasil (1934), comenta Lobato, (1986 apud LAJOLO e ZILBERMAN, 1999, p. 110):

A minha Emília está realmente um sucesso entre as crianças e os professores. Basta dizer que tirei uma edição inicial de 20000 e o Octales está com medo que não agüente o resto do ano. Só aí no Rio, 4000 vendidas no mês. Mas a crítica de fato não percebeu a significação da obra. Vale como significação de que há *caminhos novos para o ensino das matérias abstratas*. Numa escola em que visitei a criança me rodeou com grandes festas e me pediram: “Faça a Emília do país da aritmética”. Esse pedido espontâneo este grito d’alma da criança não está indicando um caminho? O livro como o temos tortura as pobres crianças-e, no entanto poderia divertilas, como a gramática da Emília o está fazendo. Todos os livros podiam tornar-se uma pândega, uma farra infantil.

O discurso de Lobato confirma como aprender a ler era sacrificante para as crianças, e como os manuais, os livros didáticos, afastavam as crianças do interesse pela leitura, por isso propunha-se a amenizar este aprendizado escrevendo obras paradidáticas para as crianças da escola primária, de forma que o gosto, o prazer e o hábito da leitura fossem adquiridos logo após as crianças terem “aprendido a ler”, a realizar a correspondência oral-escrito corretamente, como também apontaram os estudos de Chartier e Hébrard (1995) na França.

Ainda sobre este período na história da leitura no Brasil, Abreu (1999, p. 344) ressalta que “[...] os antigos livros-textos eram criticados. Propunha-se que o aluno tivesse acesso a diferentes escritos de maneira a produzir seu próprio conhecimento, razão pela qual a leitura escolar se transformava em prazer.”. No entanto, até 1960 os textos literários são os únicos materiais de leitura presentes na escola.

A partir da década de 1960, com toda a discussão e os estudos sobre o que é ler, outros materiais de leitura, embora de forma lenta, passaram a entrar na escola, como o jornal, reprovado até então por grande parte dos professores. Isto porque a leitura passou a ser vista como meio de obter e transmitir informação, deixando de ser apenas uma atividade literária. Como expõem Chartier e Hebrard (1995, p. 479-480),

A opinião do universo docente parece tornar-se cada vez mais receptiva a uma representação positiva do jornal e do jornalista [...] o jornal, sobre o qual pesava um silêncio reservado, aparece agora como parte integrante dessa galáxia de Gutenberg ameaçado pela imagem catódica.

Cabe ressaltar que no Brasil o mesmo ocorre, porém uma década mais tarde.

Além do jornal, outros materiais de leitura aparecem na escola, introduzindo uma leitura funcional: cartazes, rótulos, revistas, todos os que cercam as crianças e não apenas as narrações. Assim, a leitura ao final da década de 1970, na escola francesa, e em meados da década de 80, no Brasil, contempla dois universos: o da leitura funcional e ainda o da leitura por prazer, que agora é vista como leitura silenciosa dos textos literários a serem realizadas nas bibliotecas, ou nas oficinas, ou nos cantinhos de leitura.

Finalmente, todos os estudiosos da leitura concordam que

[...] a escola não pode continuar a ensinar sem levar em conta o fenômeno extra-escolar da cultura de massa, que compreende a indústria da diversão e os meios de comunicação para o grande público, privados (cinema, discos, jornais, revistas, pequenos rádios) e públicos (rádio e televisão). (CHARTIER e HÉBRARD, 1995, p. 546).

A partir de então, até os dias atuais, outros materiais de leitura passam a fazer parte da escola, mesmo havendo ainda uma predominância das narrativas. Quanto ao jornal, este ainda luta por um espaço. Por muitas vezes, o texto jornalístico utilizado pelos professores é o extraído do livro didático, manual de leitura e escrita, desconsiderando suas verdadeiras características.

Entretanto, esta particularidade na escola brasileira não é apenas do texto jornalístico. Grande parte dos textos utilizados nas propostas de leitura é extraído de livros didáticos, que, atendendo ao discurso de 1970, procuram contemplar diversos gêneros textuais. Um resgate da história da leitura no Brasil permite entender por que o livro didático ainda hoje desempenha papel relevante na aprendizagem da leitura em nossas salas de aula, pois ele tornou-se imprescindível para o planejamento dos professores, como demonstram os discursos:

Para planejar experiências de leitura procuro atividades em livros e com os colegas de série, quando tem necessidade.

Eu procuro a coordenação, livros didáticos e através da minha experiência anterior.

Eu procuro sugestões em livros didáticos, e com as colegas de série.

Utilizo várias fontes, livro didático, converso com a coordenação e com outras professoras (Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental).

(RODRIGUES, 2002, p. 43.)

A partir desses discursos, percebe-se que falta ao professor, mais uma vez, um conhecimento teórico que mobilize sua prática e permita que ele mesmo construa sua própria metodologia. Falta uma articulação entre o saber e o saber-fazer, daí a busca por aquilo que já está pronto, porque de outra forma o professor não sabe como fazer. Faz-se do jeito

recomendado pelos manuais e, se isto não despertar nos alunos o interesse pela atividade, busca-se, pela literatura, criar o gosto e despertar o prazer. Uma análise do percurso do livro didático no Brasil permitirá entendermos essa relação de dependência entre o livro didático e o professor nas práticas de leitura.

1.1.3 O livro didático, o professor e a formação do leitor

Os livros didáticos parecem ser, assim, para parte significativa da população brasileira, o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e constituídos. (BATISTA, 1999, p. 531).

O livro didático no Brasil, de acordo com Galvão (2001), teve sua produção iniciada na segunda metade do século XIX, desempenhando de lá para cá papel fundamental na formação do leitor. A princípio esse material eram apenas compêndios, com um conjunto de textos de ordem moral, direcionado às ações educativas em “uma época em que a seriação, tal como se conhece hoje, não existia: os alunos eram classificados por graus de conhecimento, medidos de acordo com os livros didáticos utilizados.” (GALVÃO, 2001, p.89).

Quando os primeiros livros didáticos apareceram, eram elaborados para uso do professor. O aluno devia receber os conhecimentos contidos no manual através da ação do professor, quer por meio de ditados, cópia de trechos ou simplesmente ouvindo preleções, como destaca Batista (1999). Apenas no final do século XIX, o livro passou a ter como destinatário crianças e jovens e, como no início, a seleção dos textos que o compunha para o ensino da leitura deveria obedecer aos critérios da moralidade e honestidade. Segundo Soares (2001, p. 46), “[...] os autores de manuais se preocupavam em declarar que o tinham

obedecido e a sociedade, quando julgava que não teria sido obedecido, exigia severo expurgo de textos.”.

Até meados do século XX, o livro didático era visto como instrumento de apoio ao professor, um compêndio que não continha exercícios, métodos, atividades a serem desenvolvidas na sala de aula, apenas um conjunto de textos literários, cujo trabalho a ser realizado, quanto à leitura e a escrita, era confiado ao professor e a ele ficava a tarefa de planejar suas aulas.

De acordo com Soares (2001, 55),

[...] O livro dependia dele (professor) que, na concepção dos autores, seria um leitor capaz de analisar os textos tanto do ponto de vista da literatura quanto da língua, e em condições de utilizá-los didaticamente, para formar bons leitores [...] Na ausência de exercícios, de atividades deixava a forma de sua utilização nas mãos do professor, autônomo para planejar e executar suas aulas de Português, tendo a coletânea de textos apenas como um material didático facilitador de sua ação.

É interessante observar a credibilidade e a importância da figura do professor nessa época. O livro didático sem o seu saber transformava-se em algo quase sem utilidade. Era o livro dependendo do professor, ao contrário de hoje, em que o livro não deixa mais a arte de planejar para este profissional. Os autores dos livros didáticos não planejavam exercícios ou propunham métodos porque confiavam na qualidade da formação docente na época.

A produção do livro didático no Brasil, desde o final do século XIX, era lucrativa para as editoras. Muitos escritores consagrados acabavam dedicando-se a este tipo de trabalho por ser no país a única forma de obter algum ganho, como apontam Lajolo e Zilberman (1999, p. 96): “a questão é que o didático rendia. [...] Contrastados com os de Machado, os rendimentos de Fernandes Pinheiro, autor de obras escolares, evidenciam como o gênero era, já naquele tempo, muito mais rentável que a literatura.”. O discurso de Lobato referindo-se à década de 20 também nos permite perceber como a produção didática em nosso país foi tornando-se cada vez mais forte e influente na formação do leitor: “[...] A proximidade da abertura das

aulas põe a mercadoria didática à frente de tudo mais. Só cuidamos agora de cartilhas, gramáticas, aritméticas -todos instrumentos de torturar crianças”.(LAJOLO e ZILBERMAN, 1999, p. 110).

O discurso de Lobato mostra ainda que a elaboração do livro didático atraía intelectuais de alta qualificação científica e educacional; assim, embora de menos prestígio que a literatura, a produção didática tinha reconhecimento valorizado e contava com grandes autores brasileiros e portugueses.

Em 1930, com a mudança política que mais tarde criaria o Ministério da Educação, a escola se reorganizou e o livro didático, “precisando responder às novas questões, deu outra forma ao ensino, sobretudo ao da leitura e da literatura”, como afirmam Lajolo e Zilberman (1999, p. 156). Os textos direcionados às crianças passaram a ser mais curtos e específicos a esta faixa etária. Recomendavam-se textos mais fáceis, mas que contivessem diversas palavras desconhecidas, e principalmente que os escritos fossem diversos. Apesar dessas mudanças, não há referência quanto a mudanças na metodologia do professor, o que nos leva a crer que desde o século XIX até a década de 1940, os professores fizeram do livro didático o “uso que as condições educacionais e escolares impunham, em cada momento histórico”, uma vez que até esse período o livro não trazia suas aulas planejadas.

A partir de 1950, mudanças significativas começaram a ocorrer na forma do livro didático. Ele passou a ser organizado por série (como atualmente) e de forma gradativa começou a trazer metodologia de ensino por meio de orientações ao professor e, a partir dos anos 1960, exercícios e atividades a serem realizadas pelos alunos. Enunciados do tipo “Faça agora o exercício”, “Leia o texto”, começaram a aparecer no seu interior e passaram a substituir a voz do professor, iniciando assim, um processo de subordinação e dependência do docente frente ao livro didático (ABREU, 1999).

Mas que fatos e razões levaram o livro didático a passar de um recurso necessariamente dependente do saber do professor para um material superior a este profissional?

O que ocorre é que, a partir dos anos 50, houve uma mudança na concepção do que seria o professor-formador, o qual, devido às lacunas de sua formação, já não era mais visto como um professor-leitor, conhecedor da literatura e da língua, capaz de planejar suas aulas. Era necessário, diante de sua fraca formação e absoluta falta de tempo, que os autores dos livros didáticos planejassem, e os professores mal remunerados, cansados e despreparados, apenas executassem o que foi planejado. Como afirma Soares (2001, 74-75),

[...] o recrutamento mais amplo de professores, que se tornou necessário, tornou-se também, menos seletivo... esse recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, resultado da multiplicação de alunos, escolas e agências formadoras de professores, vai conduzindo a um rebaixamento salarial e a um processo de depreciação da função docente e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente- uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios. O professor já não tem condições de formação e de trabalho para assumir autonomamente, como nas primeiras décadas do século, a responsabilidade e a tarefa de formar o aluno-leitor, definindo ele mesmo sua metodologia de ensino, formulando e propondo ele mesmo exercícios e questões. O autor do livro didático passa a assumir essa responsabilidade e essa tarefa que os próprios professores esperam dele.

E quanto aos autores dos livros didáticos? Permaneceram os grandes intelectuais da área científica e educacional?

Em decorrência o processo de democratização da educação, que a partir dos anos 60 trouxe ao país uma expansão da rede de ensino, a elaboração dos livros didáticos passou a ser considerada atividade menos nobre no campo das publicações científicas, afastando os intelectuais deste tipo de produção, embora ela até hoje não tenha deixado de ser rentável em nosso país.

Foi a formação do professor e sua desvalorização profissional que tornaram desde os anos 60 o livro didático um recurso indispensável para a prática docente. Comparando o

professor, formador de leitores, do início do século XX com o do início do século XXI e sua relação com o livro didático, é possível constatar que

[...] nas primeiras décadas do século, havia uma concepção de professor a quem bastava que o manual didático oferecesse os textos. Um professor que, considerado bom leitor e conhecedor de língua e literatura, seria capaz de, autonomamente, definir uma metodologia de trabalho com textos, na sala de aula; progressivamente, e, sobretudo a partir dos anos 70, uma concepção de professor a quem o livro didático deve oferecer não só os textos, mas também a orientação metodológica para a sua leitura e interpretação, as atividades didáticas a serem realizadas e até mesmo as respostas às questões de compreensão e interpretação dos textos, um professor talvez não considerado propriamente um mau leitor, ou incapaz de definir por si mesmo uma metodologia de estudo de textos na sala de aula, mas reconhecido como sem formação e sem tempo suficiente para a preparação das suas aulas. (SOARES, 2001, p. 72-73).

Finalmente, é essa transformação na concepção de formação do professor que explica a razão de o livro didático assumir ao longo da história cada vez mais autonomia e independência em relação ao professor e, principalmente, “cada vez mais a responsabilidade de formar o aluno-leitor.”(SOARES, 2001, p. 73).

1.1.4 Discursos velhos, discursos novos, antigas práticas

A maneira como o professor trabalha a leitura na escola, é em grande parte, atravessada pelas crenças que formou a este respeito. (SAVELI, 2003, p. 54).

Examinando o percurso histórico da leitura desde o final do século XIX ao início deste, encontramos velhos discursos que entram na escola e são reconhecidos como “novos”, discursos que nas idas e vindas manifestam pouca ou nenhuma influência sobre as práticas desenvolvidas no interior da sala de aula. Neste espaço, antigas práticas permanecem e aos poucos parece que vão se tornando cristalizadas no ensino da leitura.

Num tempo em que a maioria dos discursos converge para a leitura como atividade de atribuição de sentido ao texto, inclusive aos textos oficiais, é possível identificar práticas idênticas às utilizadas pela escola do final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Tais práticas não são particulares apenas dos professores que ainda hoje discursam sobre a leitura como decifração do escrito, mas também daqueles que discursam sobre a leitura como atividade que implica compreensão. Embora o discurso sofra alterações, a ação dos docentes frente à leitura continua quase imutável. Os discursos velhos transformam-se em novos, mas as práticas resistem, imitando as antigas formas de se ensinar a ler.

Uma professora da 3ª série do ensino fundamental expressa:

Leitura é essa interação de ler e entender o escrito, porque não adianta você ler um texto enorme e não entender nada. Prof. 3ª série do E. F. (RODRIGUES, 2002, p.40).

Discurso novo para a escola! O professor percebe que a leitura não é mera decodificação do código escrito. Mas é velho, se recordarmos que o ministro francês Legouvê, em 1882, já nos alertava que “aprender a ler é antes de tudo aprender a compreender”. No entanto, por trás desse discurso, há uma prática que não se mostra coerente com a definição de leitura expressa pela professora. Ao ser indagada como percebe um bom leitor na sala de aula, a mesma professora relata:

Eu vejo quando o aluno lê bem assim, se ele lê truncado, se usa entonação, se tem boa dicção, praticamente isso, como é que ele está lendo, já respeitando a pontuação, os parágrafos. Quando o aluno está lendo desta forma eu acredito que ele está desenvolvendo bem a leitura. Quando está lendo truncado, aquela leitura meio desconcertada de 1ª e 2ª série, ele já não está indo bem em leitura. Então, eu procuro valorizar tudo isso na leitura, para que eles desenvolvam a leitura para não ler assim truncado, sabe? (RODRIGUES, 2002, p. 40).

A prática da professora atende de forma coerente às orientações de um professor experiente do início do século XX, referindo-se ao aprendizado da leitura:



O professor deve chamar um aluno em cada aula. Mandar que o aluno leia alguns trechos. Então o professor terá ocasião de verificar se o aluno está pronunciando as palavras como devem ser pronunciadas relativamente ao acento tônico. (SOARES, 2001, p.57).

A prática de *tomar leitura*, denominando leitura como oralizar o escrito, é uma das antigas práticas que permanecem na escola, fazendo com que aprender a ler para a criança seja desinteressante e constrangedor, pois qual aluno não tem medo de ser chamado para *tomarem sua leitura*?

Outra prática antiga, mas presente na escola, são os campeonatos de leitura expressiva entre os alunos, ou campeonatos de leitura em voz alta ou ainda leitura-oralizada, mas denominados, pelos professores que os promovem, de “Leitura”. Essa prática atende às recomendações oficiais, mas com quase um século de atraso, pois não são os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), mas o Programa de Instrução Pública do Rio de Janeiro, em 1929, que orienta:

A aquisição da técnica de ler em geral se faz pela leitura em voz alta e a da técnica ativa será auxiliada pelas representações dramáticas. Estas e a recitação de quadras, poesias e historietas aprendidas. Darão ao aluno o desembaraço necessário para falar em público com gesto comedido, expressão clara e correta, entonações adequadas e emprego apropriado das pausas, habituando-se também a puras formas de dizer. (ABREU, 1999, p.348).

Como exemplo do que são essas práticas de leitura expressiva presentes ainda na escola, transcrevo uma experiência desenvolvida por uma outra professora, também da terceira série do ensino fundamental público, em 2002:

Em uma determinada semana realizamos um Campeonato de Poesia. Selecionei alguns trechos do livro: Ave, Jorge (Ziraldo) e cada aluno recebeu a sua parte a ser apresentada oralmente. Após terem lido individualmente para a sala, fizemos uma “votação” para a avaliação dos candidatos a leitores. Os alunos avaliariam a si próprios, com os critérios selecionados pela professora:

- ler alto;
- respeitar a pontuação;
- utilizar a entonação correta;
- ser desinibido.

O aluno escolhido pelos colegas como vencedor foi premiado com uma medalha fictícia. O resultado deste trabalho foi muito positivo e estimulou a competitividade entre os alunos. Melhorou a leitura de alguns alunos defasados. (RODRIGUES, 2002, p.53).

Novamente, através do relato da professora, percebe-se que leitura como atividade que implica compreensão fica apenas no discurso. A prática revela uma outra concepção do ato de ler e do ato de ensinar.

Situações como as vivenciadas por Quintana (1972) durante seu ensino primário são tão comuns como nas primeiras décadas do século XX, em que o professor solicitava a cada aluno a leitura de um trecho do texto, ou melhor, um parágrafo, seguindo fileira por fileira, sendo por isso, uma aula de leitura que causava tensão, uma vez que o aluno seguinte precisava saber onde o colega havia parado para continuar, temendo a reação do professor caso se perdesse. Adequada para a concepção de leitura da época, esta prática ainda permanece nas salas de aula e com uma frequência significativa, embora não haja qualquer recomendação oficial e seja tão criticada nos estudos da leitura.

Os relatos a seguir confirmam a presença desta antiga prática de leitura, na escola do século XXI:

Geralmente, primeiro eu faço a leitura individual, depois a leitura que eu faço, ou a leitura parafraseada, cada um lê uma parte. (Prof. 2ª série-E.F.)

Quando eu trabalho com texto primeiro eu dou para eles lerem sozinhos, depois a gente faz a leitura coletiva e depois eu peço para algum aluno ler oralmente para a sala, faço também assim, cada um lê um parágrafo. (Prof. 2ª série-).
(RODRIGUES, 2002, p.47).

Outra prática antiga é a “leitura coletiva”, cuja proposta sugere que todos os alunos leiam ao mesmo tempo em voz alta, olhando o texto no papel ou o texto na lousa, ou tendo seus olhos controlados, geralmente por uma régua, para não se perderem durante a preciosa leitura. Muito utilizada nas escolas do início do século passado a leitura coletiva era para aquele tempo “um dos melhores meios de se chegar a uma entonação natural, a uma

pronúncia correta, e o que não é menos importante, à observância da pontuação” (CHARTIER e HÉBRARD, 1995, p. 383). Para a escola do século XXI, é preciso investigar por que é utilizada. Será pelo mesmo motivo?

Práticas características da chamada leitura explicada, presente nas escolas principalmente a partir da metade do século XX, em que se solicitava ao aluno que após a leitura realizasse exercícios escritos como resumos ou ainda questionários orais ou também escritos, continuam com uma presença significativa nas aulas de leitura. Denominados de interpretação, compreensão ou entendimento do texto, os alunos após a leitura respondem a uma lista de questões elaboradas pelo professor, ou mais comumente pelo livro didático. Essas práticas recomendadas em meados do século XX -como diz um diretor de escola no Rio de Janeiro da época aos seus professores: “Aconselhei o hábito da leitura silenciosa, seguido de um questionário oral ou escrito.” (ABREU, 1999, p. 342) – estendem-se até os dias atuais. Assim como as descritas anteriormente, tornam o aprendizado da leitura exaustivo e desinteressante para as crianças, como é possível perceber na fala do aluno: “Não gosto dos textos de português que a professora coloca na lousa para a gente copiar e responder perguntas” -Aluno-3ªsérie-E. F. - (RODRIGUES, 2002, p. 56).

Diante dessas práticas, velhos discursos entram novamente na escola como os já apontados, discursos em torno das expressões gosto, prazer e hábito. Aprendendo a ler com essas metodologias, realmente, será preciso mostrar às crianças o outro lado da história e aí entra a literatura. Percebendo o desinteresse pela leitura, os professores procuram, por meio das obras literárias infantis, fazer seus alunos gostarem, terem prazer, criarem o hábito da leitura, e outras antigas práticas entram novamente em cena: fichamento de livros; análise gramatical de uma passagem da história; resumos; desenhos; contar a história que leu; tomar a leitura do livro lido; enfim transformar a literatura em recurso didático e colaborar para que

as crianças se interessem por outras fontes de leitura, as que estão fora da escola. Relatos de crianças das primeiras séries do ensino fundamental demonstram o lastimável fato:

Eu gosto mais de gibis e revistas de desenhos [...] Não gosto das histórias que a professora passa...São muito chatas, bobas. (Aluno da 3ªsérie EF)
[...] Não gosto dos textos de histórias e livrinhos... porque eles tem a mesma coisa no final que tem no começo... Um dia eu li a história da Cinderela e o começo era a mesma coisa que no final, eu não gosto desses livros. (Aluno da 1ª série E.F.). (RODRIGUES, 2002, p.56).

Um último exemplo sobre a literatura na sala de aula:

Há também o trabalho com a literatura, por exemplo, eu estou trabalhando agora *O Menino – Marrom* do Ziraldo, que eu conto para eles um pouco cada dia. Desse livro eu estou aproveitando para tirar questões gramaticais, ortografia, então eu copio o trecho do livro para dar para eles procurarem gramática. - Professor.- 3ªsérie E.F. – (RODRIGUES, 2002, p.38).

Até quando essas práticas permanecerão nas escolas? E quando os discursos serão efetivamente coerentes com o interior da sala de aula? O pressuposto desta pesquisa é que o professor necessita de um saber, para saber-fazer e saber justificar por que faz, para não cristalizar práticas. Há de se entender, compreender os processos de leitura, adquirindo um conhecimento mais aprofundado do que está envolvido na formação do leitor.

1.2 Leitura: conceito e concepções

Muitos conceitos e concepções são atribuídos à leitura. Não pretendo me aprofundar nas inúmeras definições em torno do ato de ler, pois uma discussão desse gênero necessitaria de um trabalho de natureza teórica específico. Tenho como objetivo, apenas, apresentar e explicar qual conceito e concepção de leitura este trabalho de pesquisa toma como referência, considerando as discussões teóricas em torno da leitura nos últimos anos.

Como apontado anteriormente, desde a década de 1970 do século passado muitos estudos sobre o aprendizado da leitura vêm surgindo. Eles permitiram o fortalecimento do conceito de leitura como atribuição de sentido ao texto, e uma concepção do ato ler como atividade que implica necessariamente compreensão. Ao mesmo tempo, contribuíram para um enfraquecimento dos discursos de leitura voltados ao conceito de ler como mera decifração do código escrito.

Na última década do século XX, a concepção de leitura como simples decodificação do escrito em som passou a ser amplamente criticada, não apenas nos estudos teóricos, mas nos discursos da maioria dos professores, que passaram a incorporar belas definições de leitura, como: *Ler é compreender!* Mas continuaram desconhecendo as razões teóricas que estão por trás desta mudança. Continuaram mal informados sobre os processos de leitura e por isso a prática na sala de aula ainda hoje revela a antiga concepção do ato de ler. Não há mais cartilhas, o livro didático se renova, mas as famílias silábicas, a recitação diária do alfabeto, as leituras fragmentadas, o *tomar leitura* permanecem.

Tais práticas permanecem porque, mesmo reconhecendo que a leitura envolve compreensão, há, em torno desta concepção, equívocos, dúvidas que não permitem uma mudança efetiva da prática. Equívocos como a crença de que a compreensão é o resultado e não a base da leitura, ou ainda a convicção de que primeiro aprendemos a ler e depois compreendemos. O ato de ler continua sendo visto como um processo simples, de decodificação do código escrito seguido da tarefa de compreender, pois dos estudos teóricos acerca da leitura chegaram até os professores apenas murmúrios, discursos, mas não o conhecimento científico, a discussão sobre a complexidade do processo de leitura. Como aponta Bonini (2002, p. 55),

A grande quantidade e a qualidade das pesquisas sobre o processo de leitura, processo pelo qual a mente humana extrai e produz significado a partir de um texto escrito e sobre processo pelo qual se aprende a ler tem crescido de forma significativa a partir das últimas décadas do século passado. Porém, toda essa produção científica que é de fundamental

importância para o professor, não chega até ele. [...] Com isso a ação docente se reduz e o acesso dos professores, agentes de transformação, restringe-se ao que já era conhecido através dos séculos.

Ao professor faltam novamente formação e informação, e às crianças fica a impossibilidade de aprender e se interessar pela leitura ao mesmo tempo. Ao professor falta o conhecimento de que, ao adotar a concepção de leitura como compreensão, é necessário reconhecer esta atividade como algo construtivo e criativo, que, segundo Smith (1989), implica quatro características distintivas e fundamentais: é objetiva, seletiva, antecipatória e baseada na compreensão. De acordo com o autor:

Uma pessoa que não põe qualquer finalidade em sua leitura pode trazer nada a esta, e a atividade está destinada a ser inútil. A leitura é seletiva, porque normalmente somente prestamos atenção àquilo que é relevante aos nossos objetivos. [...] A leitura é antecipatória, porque raramente surpreendemo-nos por aquilo que lemos – nossos objetivos definem nossas expectativas. E a leitura está baseada na compreensão, porque, a despeito da sempre presente possibilidade de ambigüidade, o ato (se não o conteúdo) raramente nos deixa confusos. A compreensão é a base, e não a consequência da leitura. (SMITH, 1989, p.17).

A leitura que deve estar presente na escola não é, dessa forma, a das costumeiras práticas, mas uma leitura que requer precisamente uma finalidade, pressupõe uma necessidade e se configure pela compreensão, pela construção do sentido do material escrito pelo leitor, uma vez que, sempre que lemos, estamos fazendo-o para suprir alguma necessidade e, portanto, uma finalidade determinada pelas nossas intenções de leitor. De acordo com Arena (2003, p. 26), “são a intenção, a necessidade e a finalidade os desencadeadores no aprendiz das decisões sobre que comportamentos operar, que ferramentas utilizar para atribuir sentido ao escrito” e, desta maneira, ler.

Justificam-se, então, as quatro características apontadas por Smith, pois tendo uma necessidade e daí finalidades para a leitura, seleciona-se o que é mais útil e significativo; antecipando e confirmando hipóteses, as intenções do leitor; e relacionando este conteúdo ao conhecimento de mundo (conhecimento prévio), permitindo que a compreensão vá ocorrendo

à medida que o ato de ler se desenvolve. Este não é, desta forma, uma atividade em si, mas segundo Charmeaux (1997) uma atividade-meio que sempre se realizará a serviço de uma necessidade, e nunca como uma atividade de finalidade própria. Segundo a autora,

Podemos dizer, portanto, que saber ler é ser capaz de se servir do escrito para levar a cabo um projeto, quer se trate de ações a realizar ou de lares a enriquecer. O que permite afirmar que a leitura foi eficaz é a realização do projeto que a provocou. Essa realização do projeto é também o que chamamos “compreender”. E podemos imaginar sem dificuldade que não pode haver leitura se essa compreensão não ocorrer. (CHARMEAUX, 1997, p.42).

Disto resulta o fato de que a atividade de leitura, tanto fora como dentro da escola, deve ser vista como necessidade, tendo-se sempre finalidades a serem atingidas. Entretanto, para que ocorra é necessário considerarmos dois aspectos importantes: o material significativo e a valorização do conhecimento prévio pela previsão.

Obviamente, se se quer que a leitura tenha uma finalidade, é preciso que textos e materiais façam sentido ao leitor, que realmente existam na sociedade e não sejam materiais previamente fabricados para ensinar a ler, já que não farão sentido para as crianças e dificilmente suprirão alguma necessidade. É de extrema importância que a atividade de leitura se dê em um contexto significativo, com materiais que façam sentido aos leitores, pois como afirma Nemirovsky (2002, p. 20), “[...] trata-se de aproximar as crianças da linguagem dos livros e não a linguagem dos livros à linguagem das crianças, de maneira que não é qualquer coisa que vale a pena ser lida.”.

Considerando ainda os pressupostos de Smith (1989), todos os homens têm uma teoria do mundo na cabeça que é a base de todas as percepções e compreensões do mundo, a raiz de todo aprendizado. É ela que permite prever, criar expectativas e utilizar esse conhecimento prévio na aquisição de um novo aprendizado. Sempre que se está à frente de um texto, as necessidades e as finalidades permitem que se façam previsões sobre o que se lê e esta é uma etapa primordial no ato da leitura. Ao prever, o leitor faz perguntas específicas ao texto e isto

será fundamental para a compreensão, pois a previsão e a compreensão são, como aponta Smith (1989), interligadas: a primeira consiste em fazer perguntas ao texto, e a segunda significa responder a estas perguntas.

Ao trabalhar com a leitura é fundamental instigar os leitores a prever, a acionar seu conhecimento prévio e assim criar hipóteses sobre o material a ser lido, "... ler é cumulativo e avança em progressão geométrica: cada leitura nova baseia-se no que o leitor leu antes". (MANGUEL, 1997, p. 26). Somente quando se consegue responder a perguntas que se fazem durante a leitura (previsão) é que se compreende. Isso difere substancialmente da concepção de leitura como processo de causa e efeito, o qual concebe a compreensão como mero produto de leitura; "[...] ela não é uma quantidade, é um estado – um estado no qual nenhuma questão fica sem resposta". (SMITH, 1999, p. 79).

Neste sentido, quero ressaltar que ao me referir à leitura como processo baseado na compreensão, considero o ato de ler um movimento dialético, o qual abriga em seu interior o resultante de sua ação, que corresponderia à relação dialética tese-antítese-síntese. Neste caso, o produto corresponde a uma síntese provisória, um estado efêmero resultante da ação do ato de ler, que seria ponto de partida para novo movimento, constituindo-se, assim, ao mesmo tempo, síntese e uma nova tese. Porém, como nesta pesquisa pretendo problematizar a concepção de leitura de sujeitos que concebem o ato de ler como processo de causa e efeito, utilizo durante a dissertação a palavra produto não de acordo com o movimento dialético, intrínseco ao próprio processo, mas como mero resultado da leitura, sendo posterior ao ato de ler.

Para Smith (1999), a base da compreensão é a previsão e a previsão é alcançada encontrando sentido naquilo que já sabemos sobre o mundo. O autor acrescenta ainda que não é necessário ensinar as crianças a prever, "essa é uma atividade natural e eles têm feito isso desde o seu nascimento. A previsão é uma parte normal de vida. Sem ela teríamos sido

vencidos pela incerteza e ambigüidade do mundo muito antes de entrarmos na escola” (SMITH, 1999, p. 79).

Portanto, a leitura constitui-se em uma atividade essencialmente significativa quando proposta com finalidades de modo a suprir alguma necessidade num contexto que faça sentido ao leitor, permitindo que este realize suas previsões, selecione e antecipe sobre o escrito, fazendo a compreensão acontecer.

Nesta perspectiva, práticas do século passado não teriam razões para se fazerem presentes na escola, já que a esta instituição cabe, no início do século XXI, a tarefa de:

[...] formar praticantes da leitura e escrita e não apenas sujeitos que possam ‘decifrar’ o sistema de escrita. Formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. Formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros. O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária. (LERNER, 2002, p.27-28).

Para cumprir esta tarefa, é preciso abandonar as práticas mecânicas e desprovidas de sentido, que afastam as crianças da leitura por tornarem difícil o seu aprendizado. É preciso principalmente que a mera decodificação, a oralização, deixe de ser o principal objetivo nas propostas em sala de aula. É necessário que o professor compreenda que oralizar, ler em voz alta e ler não são sinônimos, mas atividades que diferem substancialmente. De acordo com Foucambert (1994), a oralização é apenas uma estratégia durante a leitura, muito pouco utilizada pelos leitores adultos; a leitura em voz alta é a tradução oral do que já foi compreendido na leitura, por isso é também uma interpretação (o leitor transmite o que compreendeu); já o ato de ler é a atribuição de significado ao texto escrito.

Oralizar, decodificar o escrito não são atividades de leitura numa concepção baseada na compreensão, como em geral definem os professores. Oralizar, decodificar, transformar o

escrito em som são estratégias e não a leitura propriamente dita. A leitura é uma atividade feita para os olhos, como afirma Foucambert (1998), uma atividade essencialmente visual e gráfica, centrada na construção do significado. Por isso, a crença de que a decodificação precede a compreensão não pode ser coerente com uma concepção de leitura voltada à compreensão, pois restringir o aprendizado inicial da leitura à correspondência grafia/som é escolha do professor e não condição para alguém se tornar leitor.

A forma pela qual os professores ainda conduzem o aprendizado da leitura está mais atrelada ao início do século XX, mesmo com a afirmação pelos professores de que ler implica compreensão. Inicia-se a aprendizagem da leitura pela decifração, que corresponde a transformar os signos escritos em sons. Passa-se então, a uma leitura corrente que corresponde à tentativa de dar sentido ao texto a partir de inúmeras retomadas, ler repetidas vezes, para finalmente atingir uma leitura expressiva que pressupõe, enfim, a compreensão por meio da transmissão da leitura, ou seja, o aluno demonstra que compreende o que lê porque sua dicção é fluente e traduz a idéia do texto (BAJARD, 1999).

Observa-se nesta concepção que, para compreender, é necessário antes saber decodificar bem o escrito, como se necessariamente a leitura passasse por um estágio fonológico, em que, quem não fosse capaz de fazer esta correspondência grafia / som não seria também capaz de compreender e, portanto, não seria um bom leitor. Porém, Smith (1999, p. 51) afirma que “[...] em vez da fonologia tornar a leitura possível, é a leitura que faz a fonologia parecer funcionar.”. À medida que se pratica leitura na tentativa de construir e atribuir sentido ao texto, os leitores vão adquirindo a compreensão implícita das correspondências de que precisam. Na verdade, “o sistema de correspondência fonia/grafia, longe de estar ausente da aprendizagem, tem nela um lugar importante, mas como ponto de chegada, não como ponto de partida.”(CHARMEAUX, 1997, p.113).

Segundo Goodman (1997, p. 46),



As crianças que estão aprendendo a ler buscam o significado, não sons ou palavras. Elas têm que utilizar suas generalizações fônicas em desenvolvimento para ajudá-las quando a tarefa fica difícil. Se tiverem sorte suficiente em não terem aprendido a fônica de forma isolada, onde cada letra era igualmente importante, então elas não serão desviadas do desenvolvimento das estratégias necessárias para selecionarem somente as informações gráficas suficientes a fim de obterem o sentido do que estão procurando.

Dessa forma, a fonologia não é ignorada na prática de leitura, mas colocada num contexto de leitura e escrita reais, sendo a relação grafia/fonia objeto de conquista progressiva construída no contato do aluno-leitor com materiais de leitura verdadeiros e significativos.

A leitura em voz alta, como transmissão de leitura, deve realizar-se em situações reais e sempre após a verdadeira leitura, pois se trata de uma prática exterior ao ato de ler e pertencente ao domínio do oral. Dessa forma, exigir de uma criança, que ainda não sabe ler, que leia em voz alta, é levá-la a colocar em funcionamento um mecanismo de agrupamento das letras sem nenhuma necessidade de compreendê-las. A criança prova ao professor que apenas adquiriu o mecanismo, mas não lê. E por não ser nem mesmo uma transmissão de sua leitura, não pode ser denominada leitura em voz alta, talvez seja uma mera oralização (CHARMEAUX, 1997).

Se a leitura em voz alta estiver na escola dentro de situações funcionais, com sentido para as crianças, deixará de ser prática predominante, dando espaço para que as crianças efetivamente leiam, tendo oportunidades de inserir-se na cultura do escrito, de construir expectativas acerca do que pode encontrar nos diferentes tipos de textos, de aperfeiçoar o domínio da língua escrita, de descobrir a leitura como meio de atender às suas necessidades, lendo para:

- [...] -Responder à necessidade de viver com os outros, na sala de aula e na escola;
- Comunicar com o escritor;
- Descobrir as informações das quais necessita;
- Fazer, brincar, construir, levar a cabo um projeto;

- Alimentar e estimular o imaginário;
- Documentar-se no quadro de uma pesquisa em andamento. (JOLIBERT, 1994, p.149).

Enfim, inserindo as crianças desde o início de sua escolaridade em práticas de leitura naturais, reais e funcionais; deixando de simular situações artificiais desprovidas de sentido; mostrando a diversidade de escritos e não apenas o livro didático; levando a literatura para a sala de aula sem pretextos; fazendo com que o interesse e o aprendizado da leitura ocorram ao mesmo tempo, pode-se contribuir para que afirmativas como a de Nemirovsky (2002, p. 89) deixe de existir: “É curioso que, avançando no ensino fundamental, surjam iniciativas para implantar os chamados programas de estímulo à leitura, porque é evidente que sobre os alunos a leitura não exerce qualquer atração enquanto atividade”.

A escola das primeiras séries do ensino fundamental, vista pela sociedade como a responsável pela formação de leitores, deveria, como afirma Lerner (2002), transformar-se numa comunidade de leitores, deixando de focar apenas leituras didáticas, deixando de simular leituras (GERALDI, 1999). Contudo,

O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que consideram perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos. (LERNER, 2002, p. 18).

Cabe à escola das séries iniciais do ensino fundamental introduzir as crianças no aprendizado da leitura de forma funcional e significativa, afastando-se das simulações e das situações de ler como algo escolarizado, desmotivador e ausente de finalidades. Muitas são as possibilidades e caminhos, como aponta Lerner (2002), já que é possível, nas relações

vivenciadas na escola, ler em diferentes situações e para atender a diversos propósitos e necessidades.

1.3 O papel do professor no processo de apropriação da leitura

Como afirma Smith (1999, p. 11),

A maioria dos estudos sobre leitura dá prioridade ao que deveria ser feito para melhorar o ensino, ao invés de, em primeiro lugar, priorizar a compreensão do processo de aquisição da leitura [...] O professor não precisa de conselhos, ele precisa compreender. É ele quem tem de tomar decisões.

Concordando com o autor, é imprescindível ao professor conhecer o processo de apropriação da leitura para elaborar suas próprias ações na prática pedagógica de formação de leitores. Ao trabalhar com a leitura, o uso de qualquer método, atividade ou técnica de ensino criado por especialistas sem participação, reflexão e compreensão do professor é inútil e não condiz com a concepção de leitura significativa. Isto porque a prática de métodos, seja o tradicional (ou ascendente), o global (descendente), ou o misto (interativo), utiliza uma ferramenta de aprendizagem pronta, não oferecendo ao aluno a construção do conhecimento e ao professor a tomada de decisão sobre sua própria ação (CHARMEAUX, 1997).

Segundo Foucambert (1998), há dois modelos do processo de leitura que se opõem: o ascendente (tradicional) e o descendente (global). No modelo ascendente o leitor coloca seus olhos com toda inocência sobre o texto, vê elementos gráficos e os reúne em palavras, frases, e assim encontra a significação do texto. Já no descendente o leitor aborda o texto com um sem número de hipóteses prévias sobre sua significação, antecipa elementos gráficos para

testar suas hipóteses e encontrar respostas às adivinhações que fez a si mesmo. “Num caso entra-se ‘por baixo’: dos elementos em direção à significação; no outro entra-se ‘por cima’: de uma hipótese de sentido até sua confrontação com as unidades de base.” (FOUCAMBERT, 1998, p.119).

Ambos os modelos são inadequados, segundo Foucambert (1998), uma vez que é incompreensível imaginar alguém abordar um texto com inocência, sem ter idéia de que seja, de que se trata o texto, e por outro lado, é também inadmissível aceitar que hipóteses de sentido já existiam sem ter alguns elementos do texto por origem. Além de que,

Nenhum desses dois modelos pode funcionar sozinho, e a oposição desses dois modelos nada mais é que um artifício retórico para introduzir um terceiro “modelo” (acrescentado por mim), que realiza a inevitável síntese da tese e da antítese e dá ainda mais facilmente a impressão de ultrapassar a contradição de que ninguém possuía realmente as posições iniciais. (FOUCAMBERT, 1998, p. 119)

Esse terceiro modelo, denominado interativo, surge então para examinar as interações entre as estratégias ascendentes e descendentes, principalmente, o papel do contexto e da análise gráfica na aquisição do saber ler para gerar uma outra lista de procedimentos e ações. De acordo com Foucambert (1998), a introdução do modelo interativo surgiu apenas para legitimar primeiro as duas entradas e por fim privilegiar uma delas e, portanto, voltar ao modelo ascendente. Por isso não se trata de nenhuma interação, mas, de acordo com o mesmo autor, de uma justaposição, pois “[...] pensar em uma interação é afirmar que, se há dois objetos distintos, eles são levados em consideração pela mesma ação e não tratados separadamente para depois convergir numa terceira operação.” (FOUCAMBERT, 1998, p. 120).

Esses três métodos ou modelos adotam uma correspondência grafia/fonia, acreditando que o código fonológico é necessário à natureza do código escrito, e ainda concebe a compreensão como resultado, não como processo durante a leitura. Vale ressaltar que numa

aprendizagem verdadeiramente interacionista a compreensão não é o produto da atividade de leitura, mas a atividade em si, pela qual se opera a construção das unidades gráficas.

Diante desta síntese acerca dos métodos, observa-se que há inconsistências nos três modelos, que passam despercebidas pelos professores, por eles não compreenderem o processo de apropriação da leitura e principalmente, por serem os responsáveis apenas pela execução e não pelo planejamento das práticas de leitura.

Esses métodos, mesmo de forma implícita, permeiam as práticas de leitura na escola, ora porque fazem parte das crenças dos professores, ora porque estão presentes no livro didático. Embora nas últimas décadas tenha surgido crítica severa aos métodos, fazendo com que no discurso dos professores esta palavra tenha quase desaparecido, eles não se anularam na sala de aula, isto porque, segundo Kleiman (1996),

Até aqueles diretamente ligados ao ensino de leitura - os professores - encontram-se mal informados em relação ao processo, ao leitor, e às estratégias que levam ao domínio do processo para poder assumir o ensino de leitura com segurança, e, sobretudo com coerência. (KLEIMAN, 1996, p.07).

Na falta do saber-fazer, recorre-se aos métodos, porto de segurança aos professores, pois nas palavras de Smith (1998 p.11). “todos os métodos de ensino de leitura parecem ter algum sucesso, com algumas crianças, algumas vezes, assim, as crianças parecem ser capazes de aprender apesar do método de ensino empregado.”.

Foucambert (1994) alerta sobre os métodos e sugestões prontas de especialistas visando a “melhorar” a prática de leitura nas escolas: “no estágio atual das coisas, as discussões sobre a escolha de métodos são, ao mesmo tempo, obsoletas e prematuras. A escola precisa de uma reflexão muito mais fundamental, precisa entender o que é a leitura” (FOUCAMBERT, 1994, p. 5). Percebemos que a necessidade de compreender o objeto do conhecimento – a leitura – que é oferecida aos alunos e o processo através do qual se dá a aprendizagem é, já há algum tempo, apontada como essencial na prática pedagógica docente,

uma vez que subsidia e fornece uma sustentação teórica na constante busca de formar leitores, abandonando a procura por métodos e/ou atividades prontas. O professor que compreende o processo pode elaborar sua própria ação, criando situações que favoreçam efetivamente o aprendizado da leitura, por meio de práticas e significativas interações com seus alunos.

Para Smith (1989), o aprender a ler é literalmente uma questão de entender a leitura, daí a relevância de os professores compreenderem o que é e como acontece seu processo de aquisição, já que poderão intervir na ação pedagógica de forma dirigida e reflexiva, e não aleatoriamente como ocorre quando se utilizam métodos.

Já que não se trata, portanto, de uma questão de métodos, é o comportamento do professor em face de sua prática pedagógica que faz a diferença.

Segundo Smith (1989), para aprender a ler, as crianças precisam somente ser ajudadas a ler e isto acontecerá a partir de dois requisitos básicos: a disponibilidade de material interessante que faça sentido para o aluno e a orientação de um leitor mais experiente e compreensivo como um guia. O professor terá como tarefa mediar a aprendizagem da leitura tornando-a possível, atraente, útil e uma experiência freqüente para as crianças. Nesse sentido, é pertinente citar Charmeaux (1997):

Aprender a ler, sem dúvida, só pode, portanto se fazer lendo, a partir dos objetos e nos locais feitos para isso, e analisando o que se passa, quando se lê. Eis porque um método, por mais genial que seja, não pode fazer aprender a ler. E na medida em que o método freqüentemente dispensa a leitura de outra coisa, já que espera que a criança “saiba ler” para ler, ele bloqueia completamente, aliás, toda aprendizagem possível. (CHARMEAUX, 1997, p. 370).

O professor teria como papel nesta perspectiva ajudar, e não atrapalhar a aprendizagem da leitura, e para isso seria preciso que a partir de um saber acerca do processo de apropriação desta atividade organizasse e construísse seu saber-fazer, afastando-se dos métodos e de situações de leitura simuladas. Dessa forma, possibilitaria que as crianças vivenciassem na escola situações reais de leitura, inserindo-se numa comunidade de leitores.

Por fim considere-se a afirmativa:

O que se condena na problemática habitual é simplesmente o fato de manter intacta a questão do aprendizado da leitura, tanto na teoria quanto na prática. Apostando na mediação fonológica ela na verdade nega a existência de uma consciência gráfica ou a concebe como uma cópia da consciência fonológica [...] Em consequência, ela devolve a responsabilidade pelo aprendizado da leitura ao indivíduo, que terá de transgredir, sem ajuda alguma, o modelo que lhe foi proposto para ter acesso aos procedimentos grafo – semânticos que a via direta utiliza. (FOUCAMBERT, 1998, p. 130).

Em suma, “o mundo tem mais a ganhar com os que buscam a verdade do que com aqueles que dizem tê-la encontrado” (FOUCAMBERT, 1998, p. 130), daí a necessidade de os professores compreenderem o processo de apropriação de leitura, elaborando seus próprios “modelos”, suas próprias “práticas”.

2 LEITURA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

No capítulo anterior, apresentei os pressupostos teóricos em relação à leitura que fundamentam este trabalho de pesquisa: realizei uma discussão em torno dos discursos dos professores acerca da atividade por um breve recorte histórico; apontei a influência que o livro didático exerce na formação do leitor nas escolas brasileiras; expus o conceito de leitura tomado neste estudo e finalmente destaquei o papel do professor na apropriação da atividade pelos alunos. Em todas as discussões esteve presente, ora explícita, ora implicitamente, a crença na formação docente como meio para alcançar avanços com a leitura na escola, por meio da recíproca relação entre teoria e prática. Nesse sentido, acredito que uma exposição acerca de estudos recentes sobre a formação de professores se torna essencial para justificar o pressuposto. Pretendo tecer considerações sobre a formação inicial e continuada com enfoque na relação teoria e prática e posteriormente apresentar o ponto de vista deste trabalho frente à formação docente e à questão da leitura.

2.1 Formação docente: a racionalidade técnica e a epistemologia da prática

Durante um período considerável, permeou no campo da formação de professores uma concepção de formação orientada por uma racionalidade técnica, cuja preocupação era fornecer ao futuro professor um conjunto de conhecimentos de técnicas e instrumentos que permitisse a execução adequada das decisões tomadas pelos especialistas em educação. Ao

professor bastava uma formação teórica aligeirada e dissociada da prática, uma vez que seu papel era executar. Criar, conceber, decidir eram tarefas para especialistas. A função docente caracterizava-se por uma dissociação entre concepção e execução, e conseqüentemente pela dicotomia entre teoria e prática.

A formação direcionada à racionalidade técnica previa um currículo normativo que inicialmente apresentava aos estudantes uma ciência básica relevante, seguida de uma ciência aplicada relevante e, por fim, um espaço de ensino prático: os estágios no interior das escolas. (SCHON, 2000). Nesta última etapa, os futuros professores deveriam ser capazes de aplicar as técnicas e instrumentos aprendidos nas duas anteriores para solucionar os problemas da prática no cotidiano da escola. Teoria e prática são, nesta visão de formação, duas extremidades: a primeira, o ponto de partida, mesmo que de forma superficial; a segunda, o ponto de chegada. No caminho de um ponto a outro existe um aprendizado de instrumentos e técnicas que desconsideram ambas e sequer estabelecem uma ponte, sequer as relacionam.

A formação desenvolvida sob a perspectiva da racionalidade técnica dá origem ao entrave fortemente conhecido e discutido no campo da formação docente: a alienação da teoria e a impermeabilidade da prática. A teoria estudada de forma superficial e distante da prática torna-a alienante para o professor quando este adentra a sala de aula, uma vez que os instrumentos e técnicas adquiridos não deixaram espaço para esse conhecimento teórico, e sua relação com a prática em sala de aula, como conseqüência, tornar-se-á cada dia mais impermeável para novas mudanças, já que o trabalho docente é incorporado pelo professor como um trabalho prático, em que a teoria não apresenta qualquer relação com o seu fazer em sala de aula. O adágio *na prática a teoria é outra*, presente no discurso de muitos professores, traduz as conseqüências dessa racionalidade técnica presente na formação inicial do professor.

Decorrente ainda desta concepção de formação, muitos professores, ao exercerem sua função, passam a valorizar com veemência o conhecimento adquirido na experiência em sala

de aula, em detrimento do adquirido durante sua formação ou por meio de uma literatura específica (GIESTA, 2003). Assim, como em sua formação, a sua atuação profissional tende a permanecer no campo da execução.

Em oposição a uma formação orientada pela racionalidade técnica, muitos estudos surgiram no campo da formação de professores, apontando críticas a este modelo de formação. Dentre estes estudos, destaca-se o realizado por Donald Schon a partir da década de 1980. O autor propõe uma concepção de formação não mais orientada por uma racionalidade técnica, mas voltada a uma epistemologia da prática. Schon (2000) aponta a ineficácia de um currículo normativo “que primeiro apresenta a ciência, depois sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais” (PIMENTA, 2002, p. 19). Em contrapartida, defende uma valorização da prática profissional como fonte de construção do conhecimento. A formação do professor deve ser norteadada por uma formação prática e reflexiva, o professor a ser formado deve ser um profissional prático capaz de solucionar os problemas do cotidiano por meio de uma reflexão sobre sua ação.

As idéias de Schon (2000) contribuíram para deslocar a formação docente orientada pela racionalidade técnica a um novo enfoque: o da epistemologia da prática. Segundo o autor, a formação do profissional não pode ocorrer numa dimensão técnico-instrumental, mas no contexto de onde a ação acontece, pois a necessidade é de formar profissionais “capazes de ensinar em situações singulares, estáveis, incertas, carregadas de conflitos e dilemas, que caracterize o ensino como prática social em contextos historicamente situados.”(PIMENTA, 2002, p. 21).

Nas palavras de Schon (2000, p. 7),

[...] eu propunha uma nova epistemologia da prática, que pudesse lidar mais facilmente com a questão do conhecimento profissional, tomando como ponto de partida a competência e o talento já inerentes à prática habilidosa-especialmente a reflexão-na-ação (o pensar o que fazem, enquanto o fazem) que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza, singularidade e conflito.

Para o autor, a formação necessita ter como foco a formação do professor prático-reflexivo. Schon afirma que a prática é um campo de saberes próprios, por isso deve-se aprender fazendo, refletir sobre a ação, pois o sujeito, somente pela sua própria experiência, irá adquirir conhecimento. Há, nesta perspectiva, uma valorização do professor como indivíduo, já que a reflexão-na-ação é concebida como um processo individual de cada profissional diante de seu fazer.

Apesar de amplamente divulgadas e incorporadas em diversas diretrizes curriculares que tratam da formação docente, as idéias de Schon têm sido criticadas por vários autores, notadamente por duas razões: a dissociação entre teoria e prática e o professor como indivíduo no processo de reflexão-na-ação. Mesmo alterado o foco na formação do professor, enfatiza-se a dicotomia entre teoria e prática, na medida em que prioriza a prática como suficiente para a formação docente, desconsiderando o papel da teoria. E ainda, ao prever uma reflexão individualizada do sujeito, a perspectiva pode resultar numa reflexão pela reflexão, ausente de uma discussão coletiva e de uma fundamentação teórica.

Como aponta Pimenta (2002 p. 22),

[...] Sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível praticismo daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível individualismo, fruto de uma reflexão em torno de si próprio; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão.

A reflexão-na-ação é algo substancial na formação do professor, mas como poderá ocorrer sem cair num reducionismo, se será subsidiada apenas pelos problemas da prática cotidiana? Como poderá avançar se for um processo individualizado? Qual o papel da ciência e da pesquisa na formação docente, se não forem consideradas a prática e a teoria como

processos indissociáveis? A perspectiva da epistemologia da prática e a falta de uma conceitualização em torno do professor reflexivo, reduzindo este a uma expressão modista, traz para a discussão acerca da formação de professores estes questionamentos, pressupondo o apontamento de outros caminhos em busca da superação desses entraves.

Ao compararmos a perspectiva da racionalidade técnica à epistemologia da prática, é possível delinear uma intersecção: o professor permanece no papel de executor. Se na primeira dominava um conjunto de técnicas para aplicar o conhecimento estabelecido pelos especialistas, nesta segunda ele procurará resolver os problemas analisando a sua ação sem técnicas definidas, a partir de ações reproduzidas por outros, observadas na prática sem construção de novos conhecimentos, que apenas a teoria, aliada à prática, é capaz de propiciar. A concepção permanece alheia à função docente: na primeira executa-se o que mandam os especialistas, na segunda é a execução pela execução, a prática pela prática.

A esse respeito, Sacristán (2002, p. 82) tece um comentário intrigante aos envolvidos com a formação inicial dos professores:

[...] Tem-se, pois, a elaboração da metáfora reflexiva, que é a metáfora com mais cotação no mercado intelectual da investigação pedagógica atualmente. E dar importância à metáfora reflexiva significa reconhecer que, se com a reflexão busco a prática, é porque a ciência não a pode me dar. Esta afirmação deveria levar-nos a pensar, a nós que acreditamos estar fazendo ciência.

Ainda sobre as expressões do professor-reflexivo, professor-investigador, professor-prático, afirma o autor:

Todas elas coincidem em um princípio que caracteriza a situação atual: não há conhecimento firme, seguro, que possibilite uma prática correta, porque a prática deve ser inventada pelos práticos. Quer dizer, a prática não pode ser inventada pela teoria, a prática é inventada pelos práticos. O problema é saber o papel que cumpre a teoria na invenção da prática. Além disso, é preciso atentarmos para o fato de que são metáforas criadas pelos que elaboram discursos sobre educação, não pelos que estão trabalhando as práticas em educação. (SACRISTÁN, 2002, p. 84).

Duas colocações do autor quero destacar: a primeira o fato de a teoria, como citado antes, não ter um lugar nas perspectivas que supervalorizam a prática; a segunda, o fato de esta supervalorização nascer dos que discursam sobre educação e não propriamente dos que atuam no interior das salas de aula, dos que lidam literalmente com a prática. Sobre a primeira: como construir um currículo baseado em práticas sem reflexão à luz de teorias? Certamente de um currículo normativo passaremos a um currículo permeado de práticas, um currículo reprodutivista de ações já existentes, uma vez que é difícil pensar em construção de novos conhecimentos somente a partir da prática cotidiana da escola, sem qualquer referência à ciência. Sobre a segunda questão, parece que são os que lidam especificamente com a ciência que a estão desconsiderando. A ênfase na formação do profissional prático parte dos estudiosos em educação e não dos que nela atuam. A escola não decide, a escola recebe os discursos e passa a utilizá-los. Esta formação que privilegia os problemas práticos da escola, distanciando os docentes da pesquisa científica, do conhecimento e da construção de teorias, não parte dos principais interessados, os professores, mas dos que elaboram discursos sobre educação, como afirma Sacristán (2002).

A teoria não é negada pelos professores quando aliada à prática, pois concordando com Charlot (2002, p. 95), “[...] quando a teoria está falando de práticas, de situações que fazem sentido fora da teoria, os professores se interessam por ela. O que os professores recusam é uma teoria que está falando só a outros pesquisadores e a outras teorias.”. Neste sentido, não se podem aceitar tendências de formação que apontem a separação entre execução e concepção na função docente. É preciso buscar propostas que consolidem teoria e prática como pressupostos fundamentais da função docente, necessariamente interligados no processo de formação.

No entanto, vale ressaltar que a tendência de formação docente voltada ao profissional prático-reflexivo foi amplamente aceita e incorporada em muitas diretrizes curriculares que

orientam a formação de professores, principalmente no Brasil (PIMENTA, 2002). Com a argumentação de formar o professor-prático, capaz de resolver conflitos e os problemas do cotidiano escolar, muitas instituições assumiram cursos de formação inicial com um currículo reduzido que privilegia as situações práticas da escola, desconsiderando o papel da ciência e da pesquisa na função docente.

A formação inicial em instituições distanciadas do espaço acadêmico, das universidades, com o discurso de formar o professor-prático está longe de resolver os conflitos da formação, uma vez que contribui para a separação entre os que desenvolvem pesquisas e ciência e os que apenas executam as descobertas. Por outro lado, essa tendência é de interesse dos órgãos públicos, pois uma formação aligeirada, voltada apenas para o cotidiano da escola, reduz de forma significativa os gastos públicos com a formação de professores.

Como afirma Rodrigues (2003), organismos internacionais recomendam que a formação de professores no Brasil seja desenvolvida fora das universidades, por ser custosa, justificando que os graduados em pedagogia não atuam, em sua maioria, nas salas de aula. Por esta razão, a formação que deve merecer maior atenção e investimento não é a inicial, mas a formação em serviço, continuada, entendida como um meio de suprir as lacunas da primeira, e não como sua extensão.

Em outras palavras, a formação do professor direcionada a uma epistemologia da prática traz conseqüências tanto para a formação inicial, que se afasta consideravelmente da ciência e do espaço acadêmico, como para a formação continuada, que passa a ser vista como forma de suprir as defasagens da formação docente com um enfoque pragmático voltado ao cotidiano da aula, sem nenhuma referência a questões teóricas. Sobre esta perspectiva, comenta Rodríguez (2003, p. 45):

[...] Na medida em que o lócus desta formação está sendo colocado no interior da escola, esta se reduz a um microcosmo. E, ao privilegiar só a

prática, na sala de aula, descaracteriza-se o trabalho pedagógico, porque o professor perde a dimensão histórica, política e científica de seu trabalho, reduzindo-o a uma mera intervenção técnico-instrumental.

Uma reflexão-na-ação, como requerem os estudos de Schon, não será possível nesse contexto de formação, uma vez que a docência não se reduz apenas a uma dimensão prática, porque o saber docente não é formado exclusivamente por um conjunto de práticas. Realizada neste contexto, a reflexão sobre a prática será transformada na mera decisão de qual técnica é melhor para cada situação-problema da escola, qual instrumento deve ser utilizado, e dessa forma, contrariando o que prevê Schon, há o retorno a uma formação docente orientada por uma racionalidade técnica.

Concordando com Ghedin (2002, p. 131), “[...] a grande crítica que se coloca contra Schon não é tanto a realização prática de sua proposta, mas de seus fundamentos pragmáticos.”. Por reforçar esse pragmatismo, seus estudos, contemplados nas reformas curriculares em relação à formação docente, contribuem para uma política de formação que mais uma vez distancia a teoria da prática, e principalmente diferenciam especialistas em educação formados em universidades e professores formados em outras instituições.

A esse respeito, discorrendo sobre o contexto da política de formação de professores no Brasil, em relação ao espaço das universidades, ressalta Pimenta (2002, p. 33-34):

[...] em vez de se valer das inúmeras pesquisas e experiências que vinham sendo realizadas pelos governos estaduais e pelas universidades que já apontavam para a importância do fortalecimento destas na realização dessa formação, criou-se uma nova instituição.[...] Essa instituição não desenvolverá pesquisa, mas tão-somente ensino, comprometendo significativamente o conceito e a identidade do profissional a ser formado.

Complementando a citação acima:

[...] Fica fortalecida, deste modo, uma dicotomia entre os especialistas-formados pelas universidades-e os professores formados em instituições que só desenvolvem o ensino. Os professores serão os operários que cumprirão as ordens emanadas pelos capatazes da educação. (RODRÍGUES, 2003, p. 48).

Nesse cenário, o professor continuará sendo reprodutor de práticas, dependente dos livros didáticos e de *softwares*, executor de ações já existentes, uma vez que a construção de novos conhecimentos, a pesquisa, permanecerá distante de sua formação e da escola, e como mencionado anteriormente, a epistemologia da prática não será capaz de tornar a teoria não alienante e a prática permeável.

O desafio para a formação inicial seria encontrar um equilíbrio entre a dimensão acadêmica e a dimensão didático-pedagógica no trabalho docente, entre uma formação que conceba teoria e prática como processos indissociáveis, formando um professor que tenha o saber, o saber-fazer e o saber justificar sua ação, em outras palavras, que tenha sua prática fundamentada e alimentada por uma base teórica sólida, capaz de produzir pesquisa no contexto escolar em parceria com a universidade. Esta formação encontra-se nos discursos das políticas educacionais vigentes, aliados ao discurso do profissional prático-reflexivo, mas não será alcançada através da aligeirada e simplista formação oferecida nos institutos de educação superior, fora do espaço acadêmico, além das universidades.

De acordo com Pimenta (2002, p. 45), uma sólida formação “só pode ser desenvolvida por universidades compromissadas com a formação e o desenvolvimento de professores, capazes de aliar a pesquisa nos processos formativos.”. Ainda sobre a formação inicial, discorre a autora:

[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. [...] Nesse sentido, há que se aceitar a afirmação de Giroux (1990) de que a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional. (PIMENTA, 2002, p.24-25).

Nesta direção, quero compartilhar as idéias de muitos autores (PIMENTA, 2002), no sentido de uma epistemologia da prática caminhar em busca de uma epistemologia da práxis, em que teoria e prática caminhem juntas no processo de formação docente.

2.2 Formação continuada: em busca de uma epistemologia da práxis

Deslocar o foco da formação docente de uma epistemologia da prática a uma epistemologia da práxis significa considerar no processo de formação uma ação-reflexão em que teoria e prática caminhem dialeticamente. A reflexão-na-ação só tem sentido se ocorrer numa recíproca relação entre uma teoria e uma prática; do contrário, se há uma separação, a possibilidade de reflexão se compromete, já que pode-se tornar redundante.

O professor a ser formado não é o profissional prático-reflexivo, mas como afirma Pimenta (2002), é o intelectual crítico-reflexivo, um profissional que não reduz seu conhecimento a um saber-fazer, mas a um saber, que no processo de reflexão-na-ação concilia teoria e prática como indissociáveis na função docente. O professor, com enfoque numa epistemologia da práxis, não está apenas no plano da execução: concepção e execução estão interligadas. Desse modo, não há uma separação entre os que pensam as propostas e os que meramente as executam.

Neste sentido, o desenvolvimento profissional dos docentes compreende uma formação inicial comprometida com uma formação teórico-prática, tendo a escola como aliada em todo o processo de formação. Não basta uma formação aligeirada, mas uma sólida formação básica desenvolvida no espaço acadêmico, capaz de tornar o futuro professor um profissional, que “reflete sobre sua prática, conhecendo e/ou reconhecendo teorias, com

intuito de analisar sua prática e/ou gerar novas práticas.” (SAUL, 1996, p. 305). Libâneo (1998, p. 95) afirma, a respeito dessa formação: “desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções, com ajuda da teoria”. Portanto, é necessário um currículo de formação que tenha como eixo norteador uma concepção de professor intelectual-crítico-reflexivo, entendendo que a prática é referência da teoria, e a teoria por sua vez, o nutriente de uma prática de melhor qualidade. (LIBÂNEO, 1998). Em contrapartida, a mesma perspectiva de formação deve estar implícita na formação continuada, a qual precisa ser vista não como mais ou menos importante, mas como uma extensão da primeira formação, e cuja realização permite a continuidade do desenvolvimento profissional.

Dessa forma, uma concepção de formação orientada pela práxis possibilitaria a quebra da dicotomia teoria e prática por meio de uma relação mais estreita entre escola e universidade, entre formação inicial e formação continuada, pois,

[...] Por um lado, a formação inicial estaria estreitamente vinculada aos contextos de trabalho, possibilitando pensar as disciplinas com base no que pede a prática; cai por terra aquela idéia de que o estágio é a aplicação da teoria. Por outro, a formação continuada, a par de ser feita na escola a partir dos saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho, articula-se com a formação inicial... para uma reflexão mais apurada sobre a prática. (LIBÂNEO, 1998, p. 95-6).

O intercâmbio entre a formação inicial e a formação continuada é fundamental para que esta última não se transforme num produto de mercado, realizada como treinamentos desvinculados da realidade da escola e de uma sólida fundamentação teórica.

Desde sua ascensão repentina nos últimos anos, a formação continuada tem sido de forma significativa explorada pelo mercado, que apresenta às escolas pacotes prontos de cursos de capacitação de curta duração, desconsiderando a experiência dos professores, a realidade vivida em sala de aula e, na maioria das vezes, cursos voltados à prática pela prática

desvinculada de uma teoria que fundamente a ação. O resultado, na escola, desses momentos de formação continuada é quase nulo, uma vez que a forma como ela ocorre não permite uma transformação na prática docente. Como afirma Nóvoa (1992, p. 27), “[...] a inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objeto de um processo de reflexão e de apropriação pessoal”, por isso não há transformação quando se faz o que manda o mercado. Para uma transformação ocorrer, é fundamental que o assunto a ser estudado e refletido nos momentos de formação contínua seja de interesse dos principais interessados, os professores, considerando sua experiência anterior e seu saber pedagógico como ponto de partida para uma mudança na ação docente.

Ressalto que o saber pedagógico, construído em sala de aula, deve ser o ponto de partida e não o processo em si. Numa proposta de formação continuada, orientada por uma epistemologia da práxis, a prática em sala de aula é apenas o ponto inicial no processo de transformação. Associada à teoria, será examinada e discutida através de uma abordagem metodológica de ação-reflexão-ação. Assim, o saber pedagógico, o saber-fazer, não pode ser tomado como o processo, uma vez que a prática por si só, como mencionado anteriormente, não permite construção de conhecimento e, portanto, não leva à transformação.

A este propósito, Gomes (1992, p. 105), tece a seguinte reflexão:

Por exemplo, quando a prática, pela usura do tempo, se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento-na-ação é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e de perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a ação. Desta forma, o seu conhecimento prático vai-se fossilizando e repetindo, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos semelhantes. Fica incapacitado de entabular o diálogo criativo com a complexa situação real. Empobrece-se o seu pensamento e a sua intervenção torna-se rígida. Progressivamente, torna-se insensível às peculiaridades dos fenômenos que não se encaixam nas categorias do seu empobrecido pensamento prático e cometerá erros que nem sequer conseguirá detectar.

A formação continuada, por ter a prática de sala de aula como objeto de estudo próximo, não deve limitar-se a ela, mas, a partir das situações de ordem prática, promover

uma reflexão aliada a aspectos teóricos para repensar a ação. Do contrário, pode-se ter uma situação na escola como a apontada por Gomes (1992), em que a prática se torne tão redundante que dificilmente o processo de reflexão e transformação poderá ocorrer.

Este processo de ação-reflexão-ação, além de requerer a associação entre teoria e prática, constitui-se num momento coletivo e não meramente individualizado, como prevê uma epistemologia da prática. Concordando com Valadares (2002, p. 199), “as reflexões são mais eficazes quando realizadas por um grupo [...]”, por isso de uma dimensão individual da profissionalização, a formação continuada na perspectiva de uma epistemologia da práxis deve ser mediada por uma atitude da escola em prol do coletivo para o desenvolvimento profissional dos docentes. A troca de experiências, o estar diante de diversos pontos de vista, a partilha de angústias e saberes são essenciais no processo de formação em serviço, uma vez que “o contato com os colegas é fundamental para a transformação da atitude e do comportamento profissional, nomeadamente com os grupos portadores de uma perspectiva inovadora, cuja experiência permite visualizar ações e realidades concretas.” (ESTEVE, 1995, p. 120).

A formação de professores, inicial e continuada, precisa considerar a relação teoria-prática em todo seu percurso num processo de ação-reflexão-ação que implique uma coletividade, contemplando o caráter cultural, social e ético da profissão, aliando o saber a um saber-fazer, tornando o professor capaz de planejar sua própria ação sem precisar se remeter a práticas ou a propostas elaboradas pelos especialistas ou pelo mercado.

Pelo fato de este trabalho de pesquisa tomar a formação continuada como objeto de pesquisa para avanços nas práticas de leitura na escola, quero me deter em algumas considerações específicas dessa formação e que embasam teoricamente os meus pressupostos para a realização da presente investigação.

Ao concordar com diversos autores em propor para a formação continuada uma fundamentação voltada à epistemologia da práxis, pretendo alimentar esta discussão por conceber que é apenas através de uma relação recíproca entre teoria e prática que as mudanças na sala de aula se tornam possíveis. Se o objetivo da formação continuada é a melhoria da qualidade do ensino, é necessário repensar a forma como esta formação irá ocorrer, se está voltada às necessidades dos professores, se há uma consideração da experiência anterior do professor, se há a relação com uma teoria que fundamenta a ação, se contempla o processo de ação-reflexão-ação em caráter coletivo, ou seja, se há um acompanhamento, uma resposta dos professores que lhes permitam o estabelecimento significativo da relação teoria-prática.

A formação continuada realizada de forma fragmentada, num curto período de tempo, que ora prioriza a prática, ora a teoria da moda, desconsiderando os reais interesses e demandas da prática do professor, transforma-se num momento de certificação de cursos. O professor se inscreve para ter certificado, e não busca a reflexão sobre sua ação, objetivando a melhoria da qualidade de ensino oferecida. Nesse sentido, concordando com Pimenta (2002), assim como a formação inicial, a formação continuada deve também ser realizada em parceria com as universidades. Tendo a escola como espaço de formação, atuaria junto aos professores estabelecendo relação entre teoria e prática num processo de ação-reflexão-ação contínua, direcionado aos reais enfrentamentos do cotidiano escolar. Os professores estariam sendo formados não pelo que dita o mercado, mas de acordo com suas reais necessidades, apoiados por uma formação teórico-prática.

Sobre a formação continuada realizada por programas idealizados pelo mercado, distantes do espaço acadêmico, afirma Pimenta (2002, p. 46):

A questão se complica quando esses programas fazem uma formação superior aligeirada, considerando que a prática de quem são possuidores, uma vez que já atuam profissionalmente, é suficiente para dispensá-los de um processo formativo mais amplo e profundo. Nesses programas observa-se uma supervalorização da prática, considerada em si mesma, não tomada como objeto de análise crítica, o que demandaria mais tempo para que uma sólida formação teórica seja apropriada no diálogo com as práticas e com as

teorias nelas presentes. Esses programas sugerem um investimento mais na certificação do que na qualidade da formação.

Acredito que a formação continuada é uma das principais ferramentas para a melhoria da qualidade de ensino, por isso é preciso que sua realização seja direcionada por uma proposta que considere teoria e prática como indissociáveis e que esteja relacionada com os anseios dos professores. Isto porque, como afirma Micotti (1996, p. 112), “em se tratando de mudanças no ensino, o professor tem a última palavra. Dele depende se, e em que medida elas devem ocorrer”. Concordando com a autora, não há mudanças na sala de aula, se estas não passarem pelo professor. Não basta ter propostas curriculares escritas, livros de referência, estrutura completa, materiais pedagógicos à disposição. Se o professor não estiver convencido da importância de mudar sua prática, esta não irá ocorrer. Por esta razão, a formação em serviço é fator fundamental para alcançar transformações no interior das salas de aula.

Dessa forma, não basta oferecer aos professores um acumulado de cursos no decorrer de seu trabalho docente. É preciso envolvê-los num processo de ação-reflexão-ação de sua prática a partir de uma abordagem teórica que lhe dê fundamentação e significado, permitindo a quebra de resistências às mudanças num processo de convencimento em relação ao que se busca transformar. Vencer as resistências e convencer os professores é o desafio de toda proposta de formação continuada, que do ponto de vista deste trabalho, só será possível ao estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática.

Outro ponto importante refere-se ao fato de que é preciso estar junto aos professores, acompanhar de forma efetiva o processo de formação, e não de forma isolada e distante da escola, como acontece com grande parte das propostas oferecidas. Como afirma Charlot (2002, p. 105), “[...] se quisermos mudar verdadeiramente o ensino, temos que trabalhar junto com os professores para pensarmos em tudo isso.” E trabalhar junto com os docentes implica considerar sua experiência e, principalmente, entender que toda mudança não ocorre de forma repentina. Mudança e inovação são processos complexos, principalmente quando estão no

campo da conceitualização como as mudanças em educação. A este propósito, compartilho a afirmação de Sacristán (1995, p. 77):

As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das idéias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo em andamento. A inovação não é mais do que uma correção de trajetória.

Nesse sentido, propostas de formação aligeiradas, desvinculadas da realidade da escola e direcionadas por uma concepção de que os professores nada sabem, pouco contribuem para uma formação de qualidade que vise ao alcance de mudanças.

O professor necessita ir além do cotidiano escolar, dispor de conhecimentos e não apenas de sugestões sobre o saber-fazer, uma vez que o trabalho docente não se restringe somente à dimensão didática. É importante reconhecer o trabalho dos professores como um trabalho intelectual, cuja prática docente seja operacionalizada por um conhecimento teórico-conceitual, e cuja proposta de formação seja embasada por uma epistemologia da práxis, uma vez que

[...] é imprescindível que o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental apóie seu fazer em sala de aula em concepções teóricas estudadas e refletidas, em objetivos definidos e em uma prática pedagógica coerente para atender os educandos sob sua responsabilidade. Essa prática demanda um constante ir e vir do pensar ao agir, abrangendo o campo da teoria e o campo da prática cotidiana dentro da escola. (OSÓRIO, 2003, p. 221).

Acreditando nessa perspectiva de trabalho docente e de formação de professores, quero finalmente expor o ponto de vista desta pesquisa em relação à leitura e à formação docente.

2.3 A leitura e a formação do professor: uma proposta de trabalho

Com base nos pressupostos teóricos descritos tanto em relação à formação do professor como em relação à leitura, acredito que investir numa formação docente, direcionada à epistemologia da práxis, tendo como objeto de estudo a leitura, seria um dos possíveis caminhos para que mudanças ocorressem na prática com esta atividade na escola.

Ao considerar os discursos acerca da leitura, a influência do livro didático, as práticas com esta atividade e as concepções de formação que têm permeado os currículos de formação inicial docente, penso que uma proposta de formação continuada, orientada por uma estreita relação entre teoria e prática e por uma metodologia que implique um processo de ação-reflexão-ação, seja fundamental para superarmos esses entraves com relação à leitura no interior das escolas.

Como afirma Pereira (1996, p. 315), “[...] a teoria não se distancia da prática e dela não se distingue quando se percebe que uma é fundamento da outra em total e recíproca relação”. Neste sentido, o fato de o professor negar a teoria decorre de uma formação inicial implicada numa dicotomia entre teoria e prática, e não, como muitos afirmam, na culpa do professor em não querer adquirir um conhecimento teórico. Uma proposta de formação necessita, a priori, vencer o desafio de tornar teoria e prática dois lados de um mesmo objeto para o professor, e isto só é possível quando se considera a ação real do docente como ponto de partida no processo de formação.

Tomar a prática desenvolvida na escola e problematizá-la por meio de reflexão e estudos teóricos coletivos, e propor caminhos para transformá-la, corresponde a um procedimento metodológico essencial para vencer este desafio e convencer os professores de que toda “prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da ação.” (SACRISTAN, 1995, p. 82).

Nessa perspectiva, considerar a prática atual da escola em relação à leitura, discuti-la, analisá-la e, junto aos professores, apontar alternativas de mudanças em favor da formação de

leitores, é a proposta de formação que aponto como essencial para que os avanços na ciência, no campo teórico, permeiem a prática e cheguem até os principais interessados.

Para tanto, a proposta de trabalho que procuro desenvolver nesta pesquisa prevê uma dinâmica de desenvolvimento que inicialmente mobilize os professores, envolvendo-os no contexto de formação, em seguida que tenha como ponto de partida a ação dos professores em relação à leitura e sua experiência anterior com a atividade, estabelecendo relação entre o conhecimento velho e o novo no momento da reflexão, e posteriormente, que auxilie os professores na transposição didática e no planejamento de novas ações, acompanhando o processo de formação de forma próxima e efetiva.

O caminho que percorri para desenvolver tal proposta de trabalho nesta investigação, bem como a fundamentação metodológica, é o que pretendo expor em capítulo específico, para então, apresentar, analisar e discutir os resultados de uma proposta de formação nessa direção.



3 POR QUE A PESQUISA-AÇÃO?

Tendo exposto minhas razões teóricas para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, acredito ser fundamental apresentar neste capítulo as justificativas pelo uso da pesquisa-ação como método científico de investigação. Antes de descrever os caminhos que percorri para a realização do trabalho, exponho os conceitos e princípios básicos e as características de uma pesquisa científica com o método de pesquisa-ação.

Segundo Thiollent (2000, p.16),

[...] a idéia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando o pesquisador não quer limitar sua investigação aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Quer pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a dizer e a fazer. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação o pesquisador pretende desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Sendo o objetivo deste trabalho inserir-se na realidade cotidiana de uma escola por meio de uma investigação com participação direta dos professores, justifica-se a opção por esta estratégia metodológica de pesquisa. No entanto, a pesquisa-ação deve ser utilizada como método de investigação quando também os sujeitos de pesquisa pretendem desempenhar papel participativo no desenvolvimento da investigação; do contrário, não há como ocorrer pesquisa utilizando este método.

De acordo com Carr e Kemmis (1988, p. 177), três condições mínimas são necessárias para uma investigação centrada na pesquisa-ação:

- 1º Que um projeto seja planejado como um tema de prática social, considerada como uma forma de ação estratégica suscetível de melhora;
- 2º Que este projeto recorra a uma espiral de ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão;
- 3º Que este projeto implique aos responsáveis pela prática, em todos e cada um dos momentos da atividade, participação mantendo um controle colaborativo do processo.

Constata-se, portanto, que o envolvimento com o objetivo de pesquisa e o vínculo com o pesquisador deve ocorrer com os sujeitos implicados na situação, durante todo o processo, daí não ser uma tarefa fácil e delimitada uma investigação nessa linha. É preciso que o objeto de pesquisa seja significativo para os participantes; que mereça ser investigado e esclarecido do ponto de vista de quem vivencia a prática educativa, uma vez que “a pesquisa-ação interpreta o que ocorre do ponto de vista de quem atua e interage na situação, por exemplo, os professores.” (ELLIOT, 1990, p. 25).

Por permitir a reflexão sobre sua própria prática e a articulação entre teoria e prática, a pesquisa-ação segundo Elliot (1990, p. 119), “[...] se considera cada vez mais como uma questão fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes.”. Isto porque uma outra condição necessária para este tipo de investigação é a conciliação entre o objetivo prático e o objetivo de conhecimento, pois pesquisar nesta linha significa tanto contribuir para a solução do problema, com levantamento de soluções e proposta de ações na prática, como obter informações a respeito da situação do ponto de vista teórico, ampliando o conhecimento dos participantes da investigação (THIOLLENT, 2000).

Dessa forma, a pesquisa-ação na escola é extremamente favorável tanto no avanço das pesquisas educacionais, como no avanço das práticas que efetivamente ocorrem. Permite intervir no real, conhecê-lo e propor intervenções coerentes com a situação vivenciada, além de propiciar a análise dos motivos pelos quais tais intervenções foram aplicadas ou não e procurar reformulá-las, continuando o processo de investigação científica. No campo da investigação, torna possível ao pesquisador produzir informações e apontar caminhos mais efetivos do ponto de vista pedagógico. De acordo com Thiollent (2000, p. 75), uma orientação metodológica da pesquisa-ação “[...] contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivo de ação pedagógica e de transformação mais abrangente.”.

Cabe aqui um comentário de Lerner (2002) sobre o papel dos pesquisadores em educação, que nesse momento parece estar coerente com a contribuição de investigações orientadas pela pesquisa-ação:

Se se pretende produzir mudanças reais na educação, e em particular na alfabetização, é imprescindível – em vez de dirigir os escassos recursos disponíveis para a realização de estudos diagnósticos, que só servem para confirmar as deficiências educativas que já conhecemos, mas não para proporcionar elementos que contribuam para superá-los – propiciar a investigação didática, dando-lhe um apoio muito maior que o que atualmente se oferece em nossos países. (LERNER, 2002, p. 44).

Esta afirmação de Lerner traduz minha intenção como pesquisadora ao fazer uso da pesquisa-ação: apoiar a didática na sala de aula pela busca de coerência, de entendimento entre teoria e prática acerca do trabalho com a leitura na escola. Acredito ser a pesquisa-ação uma das saídas para fazer os avanços do campo acadêmico chegarem à sala de aula, aos principais interessados.

Em linhas gerais e fundamentando-me em Thiollent (2002) reforço os principais aspectos que caracterizam e compõem uma investigação do tipo pesquisa-ação:

- Ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas envolvidas na situação (sujeitos);
- Diagnóstico da situação e levantamento do problema a ser pesquisado, ou esclarecido, e encaminhamento das soluções sob forma de ação concreta;
- Um objeto de investigação que não seja constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- Definição do objetivo da pesquisa que consiste em resolver, ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- Aumento de conhecimento das pessoas envolvidas e do pesquisador, não se limitando à ação pela ação sem reflexão.

- Papel ativo do pesquisador no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desenvolvidas.

No que diz respeito à organização de uma pesquisa orientada por este método, é fácil entender, diante do que já foi descrito, que seu planejamento é muito flexível, não obedecendo a etapas rígidas de controle. Entretanto, Thiollent (2000) aponta algumas fases em que perpassa uma investigação nessa direção.

O primeiro momento da pesquisa, definido pelo autor como fase exploratória, “[...] consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou diagnóstico) da situação, dos problemas prioritários, e de eventuais ações”.(THIOLLENT, 2000, p. 47). Neste início é primordial detectar apoio e resistências, convergências e divergências, principalmente aceitação por parte dos interessados. Disso dependerá o início ou a desistência deste tipo de pesquisa.

Tendo levantado todas as informações iniciais é o momento de o pesquisador e os participantes definirem o tema, levantando o problema de modo a estabelecerem os principais objetivos da pesquisa. Este passo também é fundamental, pois como afirma Thiollent (2000, p. 52) “Quando os pesquisadores (e os participantes) têm os objetivos de pesquisa bem definidos, podem progredir no conhecimento teórico sem deixar de lado a resolução dos problemas práticos sem a qual a pesquisa-ação não faria sentido e não haveria participação.”.

Tendo claros os objetivos, o tema e o problema que os participantes se propõem a esclarecer ou tentar resolver, e principalmente com a aceitação de todos em participarem, a pesquisa pode ser iniciada com as primeiras ações estabelecidas no plano de ação, em que são traçados caminhos do que precisa ser feito para realizar a solução do problema. É o início, portanto, tanto do trabalho de intervenção na prática, como também da fase de pesquisa

bibliográfica em torno de um marco referencial que possa gerar idéias, hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa.

O estudo se desenrola paralelamente ao acompanhamento da ação e dela depende a manutenção do interesse dos participantes. Nesta concepção, a pesquisa não é limitada aos aspectos práticos. Não se trata de simples ação pela ação. A mediação teórico-conceitual permanece operando em todas as fases de desenvolvimento do projeto. (THIOLLENT, 2000, p. 53).

No decorrer do andamento da pesquisa acontece a coleta de dados, pois assim como outros tipos de pesquisa, a pesquisa-ação mantém seu caráter científico e, portanto também se submete a uma forma de controle metodológico–epistemológico.(THIOLLENT, 2000). Para a coleta de dados é possível ao pesquisador fazer uso de diferentes técnicas e instrumentos de registro, de processamento e de exposição de resultados. Análise documental, entrevistas individuais, gravação de áudio e questionários podem ser utilizados e também fazer parte dos recursos mobilizados para o desenvolvimento da pesquisa-ação.

Mediante a coleta de dados das ações implementadas reformula-se o plano de ação, ocorrendo a espiral característica desse tipo de pesquisa, como sugerem Carr e Kemmis (1988, p.174), “[...] ciclos sucessivos de planejamento, ação, observação e reflexão”.

Tendo cumprido o plano de ação, é fundamental, ao final da pesquisa, realizar a divulgação externa, como propõe Thiollent (2000), tanto aos grupos implicados como a diferentes setores interessados. De acordo com o autor,

O retorno é importante para estender o conhecimento e fortalecer a convicção e não deve ser vista como simples efeito de propaganda. Trata-se de fazer conhecer os resultados de uma pesquisa que por sua vez, poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica de tomada de consciência e, eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de ação e de investigação. (THIOLLENT, 2000, p. 71).

A pesquisa-ação pode solucionar o problema ou fornecer pistas, caminhos aos pesquisadores na busca de sua superação. De qualquer forma, acredito que o fato de levar adiante uma pesquisa e, principalmente chegar ao fim com esta proposta metodológica é, sem

dúvida alguma, uma vitória tanto para o pesquisador, como para as pessoas que participam dela, pois ambos vivenciam uma situação de aprendizagem durante o processo de investigação e ação.

Julgo ser pertinente agora descrever como conduzi esta pesquisa baseando-me e fundamentando-me nos princípios e características que acabo de descrever.

3.1 Os primeiros passos

A origem deste trabalho de pesquisa, como explicitiei anteriormente, está relacionada a uma investigação que realizei no ano de 2002 na unidade escolar em que trabalhava. Esta pesquisa anterior que desenvolvi como trabalho de conclusão do curso de pedagogia teve como objeto investigar as concepções e o conhecimento teórico acerca da leitura entre os professores e suas implicações na sala de aula. Quando apresentei à direção da escola, ao final de 2002, os resultados obtidos na investigação, que apontavam problemas na formação do professor sobre os aspectos envolvidos na aprendizagem da leitura, obtive a aceitação e o interesse da escola em desenvolver uma pesquisa de intervenção na unidade escolar com os professores, a fim de buscarmos juntos esse conhecimento, superando a lacuna na formação docente e principalmente verificar se mudanças na prática iriam ocorrer em favor da formação de leitores.

No entanto, a direção da escola, após ter se interessado e se colocado à disposição, expôs que isso só seria aprovado efetivamente se os professores concordassem com a pesquisa, pois apesar de querer e achar relevante a investigação, não gostaria que parecesse



imposição. Logo de imediato, disse à direção que o interesse dos professores era fundamental e que a pesquisa ocorreria apenas se houvesse aceitação do grupo; do contrário, mudaria todo o pré-projeto que pretendia para o mestrado.

Como já havia tido conversas informais com os professores, fiquei, de certa forma, confiante de que haveria uma aceitação do grupo, mas por falta de tempo propício deixei para apresentar aos docentes o resultado da pesquisa de 2002 e verificar se realmente havia o interesse em buscar superar este problema apontado na investigação, no ano de 2003.

Durante este intervalo fui aprofundando estudos sobre a questão metodológica, sobre o método de pesquisa-ação, com intuito de organizar e operacionalizar o início da pesquisa no campo empírico.

Como aponta Thiollent (2000), a primeira etapa numa pesquisa que tenha a pesquisa-ação como orientação metodológica é a de estabelecer o campo de pesquisa e o vínculo com as pessoas implicadas na situação. Como já havia anteriormente delimitado o campo de atuação, logo no início do ano de 2003 conversei particularmente com cada professor da unidade escolar sobre o interesse em participar da pesquisa. Inicialmente, todos manifestaram interesse em juntos procurarmos superar o problema apontado, e melhorar as práticas de leitura na escola. No entanto, essa aceitação não era suficiente; era preciso, como propõem Thiollent (2000) e Elliot (1990), esclarecer a situação diagnosticada e definir de modo claro com os implicados o problema, o tema e os objetivos da pesquisa, uma vez que

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2000, p. 15).

Para alcançar esta colaboração e este envolvimento era preciso apresentar aos professores o diagnóstico da situação, ou seja, apresentar aos docentes os resultados da pesquisa que havia realizado na unidade escolar em 2002.

Em acordo com a direção da escola, ainda no ano anterior (2002), tinha definido o espaço e o tempo de discussão com os professores para a realização da pesquisa caso houvesse aceitação do grupo. Poderia utilizar quinzenalmente um tempo aproximado de uma hora no horário de estudo coletivo da escola que ocorre toda semana com os professores sob a coordenação da coordenadora pedagógica da escola.

Assim, logo no início de 2003, após ter conversado com os professores individualmente, planejei um encontro coletivo utilizando o horário de estudo coletivo da escola para fazer a exposição do diagnóstico da situação, ou seja, apresentar os resultados obtidos na pesquisa de 2002, e assim verificar se realmente havia interesse entre os professores em participar da pesquisa e, se assim fosse, definir o tema, o problema e o objetivo da investigação. Como já afirmado anteriormente, deste momento depende a continuidade ou a desistência de um projeto de pesquisa que envolve a pesquisa-ação. (THIOLLENT, 2000).

Entretanto, antes desse momento, ainda ao iniciar ano de 2003, houve uma mudança na direção da escola. Outra diretora assumiu a gestão e então foi preciso recomeçar. Foi preciso conversar novamente com a direção, pedir sua autorização e apresentar os fundamentos da pesquisa e sua relevância para a prática escolar. Apesar de não se mostrar de acordo com a pesquisa, a direção do momento disse que não negaria a autorização para a pesquisa, uma vez que a outra diretora já havia concedido espaço, porém reduziria o tempo para apenas trinta minutos, quinzenalmente, nos horários de estudo coletivo da escola, e a pesquisa só continuaria se todos mantivessem interesse. Caso a direção percebesse a falta de interesse do grupo no decorrer da pesquisa, esta estaria suspensa.

Diante desse contratempo, deste novo contexto, pensei em até mesmo desistir. No entanto, como pesquisadora é preciso reconhecer que optar por este tipo de pesquisa é estar preparada para as resistências, afinal, como afirma Elliot,

[...] o paradigma da pesquisa-ação na prática profissional não é fácil de implantar nas instituições educativas tal como estão organizadas na atualidade, [...] esta forma de organização escolar facilita o controle técnico sobre os processos de aprendizagem com o fim de alcançar determinados objetivos. (ELLIOT, 1990, p. 99).

Tive a certeza de que o único motivo que poderia me levar a desistir deste trabalho de pesquisa seria a falta de interesse dos professores em participar, e para isso era preciso realizar o encontro já planejado em que faria a exposição dos dados obtidos na pesquisa realizada no ano anterior. Dessa forma, tornei a conversar com a direção e marquei para 12 de março de 2003 o primeiro encontro, que seria definitivo para a continuidade ou a desistência deste trabalho de investigação.

3.1.1 O primeiro encontro

A pesquisa-ação se descreve como reflexão relacionada com o diagnóstico (ELLIOT, 1990, p. 25).

No dia 12 de março de 2003, realizei com os dezenove professores da unidade escolar o primeiro encontro da pesquisa, em que foram apresentados inicialmente os resultados da pesquisa de 2002 e o diagnóstico da situação que a escola apresentava em relação à leitura. Estavam também presentes na sala de reunião a coordenadora pedagógica da unidade e a diretora.

Com a apresentação da situação diagnosticada os professores não se manifestaram surpresos. Afirmaram em sua maioria que realmente faziam e entendiam por leitura o que os dados da pesquisa apontavam e que gostariam de buscar conhecimentos mais aprofundados sobre esta atividade para verificar se era necessário mesmo mudarem a prática em sala de aula. Os professores em geral manifestaram que não sabiam trabalhar de outra forma a leitura em sala de aula e por isso mantinham práticas que, de acordo com os dados anteriores, mais atrapalhavam do que ajudavam na formação do leitor.

Todos estavam dispostos a participar do trabalho de investigação-ação, tendo como tema os aspectos teóricos da leitura e como objetivo adquirir um conhecimento maior e, ao mesmo tempo, relacioná-lo à prática, de modo a terem condições de refletir se esta deveria mudar ou não. Ficou bem claro a todos do grupo que a mudança na prática dependeria de cada um; caberia a cada professor refletir se as intervenções que discutíssemos no decorrer da pesquisa eram adequadas ou não aos seus alunos. Isso foi preciso para garantir a ética e a cientificidade da pesquisa-ação, pois nenhuma mudança ocorre na sala de aula pela imposição de agentes externos. É o professor quem deve decidir se deve mudar, quando mudar e como mudar a própria prática, pois

[...] a pesquisa-ação implica relacionar as situações entre si; quer dizer, descobrir correspondências ou a ausência de correspondência entre entendimentos e práticas (por exemplo, contrapondo categorias como retórica e realidade, o teórico e o prático), entre práticas e situações (por exemplo, contrapondo as práticas e as tolerâncias ou limitações institucionais que as conformam), assim como entre entendimentos e situações (por exemplo, contrapondo os valores educativos dos praticantes e seus interesses, tal como vêm configurados pelas estruturas orgânicas e os sistemas de recompensas institucionais (CARR e KEMMIS, 1988, p. 1993).

Com a realização do primeiro encontro, portanto, ficou acertado que tínhamos todas as condições para o desenvolvimento de uma pesquisa orientada por esta estratégia metodológica, pois como propõem Carr e Kemmis (1988) tínhamos um projeto com um tema

comum e de interesse a todos, sendo objeto de reflexão e ação na busca da superação do problema diagnosticado. E principalmente, como aponta Thiollent (2000), tínhamos o vínculo com os sujeitos da pesquisa, que estavam dispostos a participar, apesar de ter cada um seus motivos e razões próprias, como demonstram seus relatos ao final deste primeiro encontro:

O resultado da pesquisa não foi surpresa para mim. É muito comum encontrarmos professores (como eu) que sabem da importância da leitura, porém, não possuem nem procuram embasamento teórico. Acho que será válido o trabalho e estou disposta a praticar. Só assim, poderei melhorar a minha metodologia. (Professora -2ª série E.F.)

Achei interessante a pesquisa e é claro que quero descobrir onde estou falhando em minha prática. Por si só é difícil e desmotivador, às vezes, pararmos para lermos e nos aprofundarmos na teoria. É uma chance muito boa para isso! (Professora 4ª série E.F.)

Ressalto que, após ler os comentários dos professores, levei-os ao conhecimento da direção e, dessa forma, finalmente foi possível a aceitação da pesquisa pela responsável na unidade escolar. Por meio de registro escrito, a autorização foi concedida pela direção para o desenvolvimento da pesquisa durante todo o ano letivo de 2003. Também é importante mencionar aqui que, após esse acordo interno, foi solicitada ainda permissão para o desenvolvimento da pesquisa junto à Secretária Municipal da Educação que também concedeu autorização para a investigação.

Tendo organizado todas as condições para desenvolver o trabalho com a pesquisa-ação, pude, finalmente, definir e caracterizar o campo de pesquisa, os sujeitos implicados na situação, e elaborar os procedimentos metodológicos no chamado plano de ação, para a pesquisa poder, então, começar.

Acredito que tenha atendido plenamente às exigências iniciais para a pesquisa-ação, segundo Thiollent (2000, p. 48), pois

Um dos pontos de partida consiste na disponibilidade de pesquisadores e na sua efetiva capacidade de trabalhar de acordo com o espírito da pesquisa-ação. O passo seguinte consiste em apreciar prospectivamente a viabilidade de uma intervenção de tipo pesquisa-ação no meio considerado. Trata-se de detectar apoios e resistências, convergências e divergências, posições

otimistas e céticas etc. Com o balanço destes aspectos, o estudo de viabilidade permite aos pesquisadores tomarem a decisão e aceitarem o desafio da pesquisa sem criar falsas expectativas. Além do mais, é necessário conceber o lançamento da pesquisa com habilidade necessária para sua aceitação por parte dos interessados e, eventualmente, das instituições. Uma vez resolvidos esses problemas – o que nem sempre é fácil – a pesquisa poderá começar.

3.2 O campo de pesquisa: a instituição escolar em que ocorreu a investigação

O campo de pesquisa selecionado para a realização da investigação não foi, como já explicitado anteriormente, uma escolha aleatória, uma vez que, segundo os pressupostos metodológicos dessa pesquisa, não poderia desenvolvê-la num ambiente de difícil acesso, sem vínculo com os sujeitos e principalmente sem conhecer a realidade do meio.

Delimitei a unidade escolar em que trabalhava como campo de pesquisa por obter todos estes fatores essenciais para a concretização do trabalho, e principalmente porque queria dar continuidade e retorno à pesquisa que desenvolvi no local em 2002, da qual utilizo os dados obtidos como situação diagnóstica para a presente investigação. Acredito que minha escolha se justifica, porque, diante do que já aponte, desenvolver uma pesquisa nesta linha em um outro local, implicaria estudos diagnósticos anteriores, além de um esforço quase impossível do pesquisador em estabelecer vínculo com os sujeitos. Isso se tivesse livre acesso à instituição, algo não muito comum em nossas escolas.

Se optasse por um campo de pesquisa sem os critérios mencionados, ou seja, sem um conhecimento real do pesquisador tanto do funcionamento do meio, como das pessoas implicadas na situação, a pesquisa-ação segundo Thiollent (2000, p. 20), poderia “[...] ficar

repleta de ambigüidades e seu alcance pode ser limitado de modo utilitarista por parte do dirigente ao colocar problemas de seu exclusivo interesse como prioritários, independentemente de sua relevância científica.”.

A instituição escolar em que ocorreu a pesquisa corresponde a uma escola municipal de ensino fundamental (séries iniciais-1ª a 4ª) localizada na periferia do município de Marília.

Em 2003 a escola apresentava, de acordo com o Projeto Educativo, 665 alunos matriculados, distribuídos em dez salas de aula:

Série	1ª A	1ª B	2ª A	2ª B	2ª C	3ª A	3ª B	4ª A	4ª B	4ª C
Alunos	36	36	33	31	30	31	32	29	37	38

Quadro 1 – Distribuição das salas período: manhã

Série	1ª C	1ª D	2ª E	2ª D	2ª E	3ª C	3ª D	3ª E	4ª D	4ª E
Alunos	32	31	32	38	39	32	31	29	36	32

Quadro 2 – Distribuição das salas período: tarde

Fonte: (Projeto Educativo – 2003)

A escola passou a ter biblioteca apenas em outubro de 2003, quando a direção solicitou à Secretaria Municipal da Educação a construção de um espaço físico destinado a essa função, já que o espaço destinado à biblioteca na escola logo no primeiro ano de funcionamento havia se transformado em mais uma sala de aula. Até a construção da biblioteca, o acervo literário de quase quatro mil livros ficava distribuído entre as vinte classes da unidade, formando a biblioteca da sala.

3.3 Os sujeitos da pesquisa

A princípio seriam sujeitos participantes desta investigação todos os professores da unidade escolar, uma vez que o problema diagnosticado referia-se à escola, a todos os professores e não apenas a alguns. Outro fator que implicava envolver todos os docentes era o fato de o trabalho de investigação com os professores ser realizado no Horário de Estudo Coletivo da Escola (HEC), que obrigatoriamente deve contar com a presença de todo o corpo docente. No dia definido para a realização do H.E.C. não é sequer permitido aos professores ter faltas-abonadas. Dessa forma até o dia 12 de março de 2003, quando definimos realizar a investigação, tinha como certos dezenove sujeitos participantes.

No entanto, devido a alguns imprevistos, logo nos primeiros meses do ano letivo, três professores se afastaram da pesquisa. Uma professora deixou a sala de aula para cumprir a função de auxiliar de direção, outra entrou em licença médica por gravidez e uma terceira pediu afastamento de sua função para emigrar para outro país. Para substituir estas professoras, não havia professores de ensino fundamental disponíveis na rede, por isso foi preciso que professores de educação infantil assumissem as três classes na escola durante todo o ano de 2003. Como na educação infantil a jornada de trabalho não prevê o cumprimento de duas horas de horário de estudo coletivo (HEC), estas professoras não participavam desses encontros, portanto não poderiam fazer parte do presente trabalho de investigação.

O número de sujeitos foi reduzido para dezesseis professores e assim permaneceu até o final do ano letivo. Desses dezesseis professores, apenas quatro não tinham participado da pesquisa de 2002, por não terem trabalhado na escola. A eles expliquei, antes mesmo do encontro inicial, como tinha realizado a pesquisa anterior, qual tinha sido o resultado e se eles se identificavam com o problema diagnosticado. Os quatro docentes afirmaram que não

tinham conhecimento mais sólido sobre leitura, assim como os demais, e que estariam interessados em participar. Acredito que o fato de serem novos na escola tenha influenciado a aceitação, uma vez que perceberam o interesse dos demais e não queriam causar conflitos. O que me convenceu que estes quatro professores tinham o mesmo perfil dos demais e que se encaixavam como sujeitos da investigação, apesar de não terem participado do estudo anterior, foram seus relatos sobre o encontro inicial em 12 de março:

O encontro de hoje foi bastante esclarecedor. Eu já faço isso na minha prática, só que eu vi, que tenho muito ainda a melhorar. Para mim, a leitura tem de ser compreensiva e eu sinto necessidade de coisas novas. (Professor 3ª série E. F.)

Acredito que é necessário esse momento de reflexão e auto-avaliação. Assim como também refletir sobre a leitura, seu processo, como entendemos e como podemos refletir o objetivo da leitura. Como é maior do que um simples registro oral, como também o que já temos noção do que seja como também a ampliação de novos horizontes a leitura influencia muito em nossa profissão e crescimento pessoal e profissional. (Professor 4ª série E. F.)

Percebe-se com os relatos que esses professores, assim como os demais, possuem necessidade de conhecer e discutir um pouco mais a leitura, de se aprofundar nos estudos do processo de aquisição desta atividade, esclarecendo melhor suas concepções e práticas.

O perfil com a caracterização de cada um dos docentes participantes da pesquisa é apresentado no quadro a seguir:

Professores	Série em que leciona	Período	Idade	Formação	Inst. de Formação Superior	Tempo de Magistério	Tempo na escola	Vínculo com a escola
A1	1ª	Manhã	29	Magistério Pedagogia	Pública	4 anos	4 anos	Efetivo*
A2	1ª	Tarde	23	Magistério Pedagogia	Pública	3 anos	3 anos	Eventual*
A3	1ª	Tarde	28	Magistério Pedagogia (Cursando)	Privada	4 anos	Iniciou em 2003	Efetivo 2003
B1	2ª	Manhã	30	Magistério	Pública	5 anos	3 anos	Efetivo
B2	2ª	Manhã	37	Magistério-Pedagogia (Cursando)	Privada	4 anos	3 anos	Efetivo
B3	2ª	Tarde	23	Magistério	Pública	4 anos	3 anos	Efetivo

				Pedagogia				
B4	2ª	Tarde	24	Magistério Pedagogia	Pública	4 anos	3 anos	Efetivo
C1	3ª	Manhã	25	Magistério Ciências Sociais	Pública	5 anos	4 anos	Efetivo
C2	3ª	Manhã	28	Magistério- Ed.Artística	Privada	4 anos	4 anos	Efetivo
C3	3ª	Tarde	37	Magistério	-	4 anos	Iniciou em 2003	Efetivo
C4	3ª	Tarde	25	Magistério Pedagogia	Pública	4 anos	4 anos	Efetivo
C5	3ª	Tarde	26	Magistério	Pública	5 anos	4 anos	Efetivo
D1	4ª	Manhã	28	Magistério Pedagogia	Pública	5 anos	4 anos	Efetivo
D2	4ª	Manhã	28	Magistério Pedagogia (Cursando)	Pública	5 anos	4 anos	Efetivo
D3	4ª	Manhã	25	Magistério Ciências Sociais	Pública	4 anos	3 anos	Efetivo
D4	4ª	Tarde	37	Magistério	-	4 anos	Iniciou em 2003	Efetivo

Quadro 3- Identificação dos professores participantes da pesquisa

*Efetivo– Professor com classe na escola, se remove apenas por opção.

*Eventual – Professor que ainda não tem classe, substitui sala da auxiliar da direção e ao final do ano participa do processo de remoção obrigatoriamente.

No gráfico abaixo destaco, para melhor visualização, os dados sobre a formação dos professores que serão relevantes para a discussão dos resultados da pesquisa:

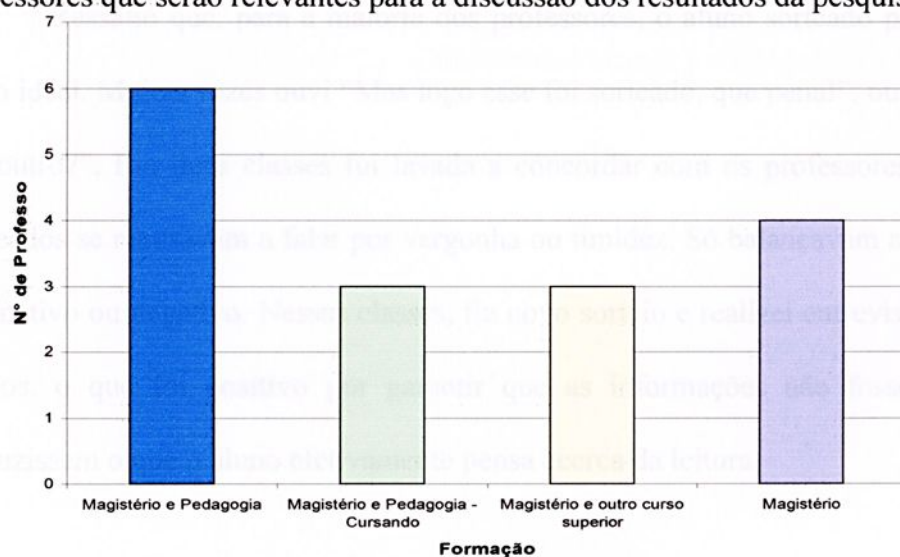


Gráfico 1 – Formação dos professores

Observa-se que apenas quatro professores não tiveram acesso à formação em nível superior. Três professores estão cursando Pedagogia: duas estão no 3º ano de uma instituição pública, uma está no último ano de uma instituição privada. Seis professores já concluíram Pedagogia e três possuem formação superior em outros cursos, dois em Ciências Sociais e um em Educação Artística.

São também sujeitos desta pesquisa dezesseis alunos, um de cada professor, para que através de entrevista individual possam ser obtidos dados informativos sobre o trabalho com a leitura na sala de aula sob o ponto de vista do aluno, e, de forma concomitante, relacionar a concepção do professor e a do aluno sobre leitura, após o trabalho de intervenção na unidade.

A escolha para selecionar os alunos sujeitos desta pesquisa foi por sorteio. Junto com cada professor, sorteei o aluno no dia marcado para a entrevista, e em seguida realizei a entrevista para que não houvesse tempo de o professor orientar de alguma forma as respostas que iria dar. Solicitei a autorização para os pais no mesmo dia em que a entrevista foi realizada. Assim foi feito com cada um dos dezesseis sujeitos de pesquisa selecionados por sorteio.

Relatarei adiante o procedimento das entrevistas e a justificativa para a realização delas. No momento, apenas caracterizarei os alunos, sujeitos desta investigação.

Ressalto que, para a maioria dos professores, o aluno sorteado para a entrevista não era o ideal. Muitas vezes ouvi “Mas logo esse foi sorteado, que pena!”, ou “Fabiana, não pode ser outro?”. Em duas classes fui levada a concordar com os professores, porque os alunos sorteados se recusavam a falar por vergonha ou timidez. Só balançavam a cabeça em sinal de afirmativo ou negativo. Nessas classes, fiz novo sorteio e realizei entrevistas com outros dois alunos, o que foi positivo por garantir que as informações não fossem manipuladas, e traduzissem o que o aluno efetivamente pensa acerca da leitura.

O quadro a seguir apresenta a identificação dos alunos. Informo que será utilizado o mesmo código de sua professora para facilitar a análise e a discussão dos dados coletados na pesquisa.

Aluno	Idade	Sexo	Série	Período
A1	7	F	1ª	Manhã
A2	8	F	1ª	Tarde
A3	7	M	1ª	Tarde
B1	8	M	2ª	Manhã
B2	8	M	2ª	Manhã
B3	8	F	2ª	Tarde
B4	8	F	2ª	Tarde
C1	10	F	3ª	Manhã
C2	9	M	3ª	Manhã
C3	9	F	3ª	Tarde
C4	9	F	3ª	Tarde
C5	9	F	3ª	Tarde
D1	10	M	4ª	Manhã
D2	10	F	4ª	Manhã
D3	10	M	4ª	Manhã
D4	10	F	4ª	Tarde

Quadro 4– Identificação dos alunos participantes da pesquisa

3.4 O plano de ação: procedimento metodológico e instrumentos de coleta de dados

Para corresponder ao conjunto dos seus objetivos, a pesquisa-ação deve se caracterizar em alguma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação. [...] a formulação de um plano de ação constitui uma exigência fundamental (THIOLLENT, 2000, p. 64).

Tendo definido o campo de investigação, os sujeitos participantes de todo o processo e junto com eles, o tema, o problema e o objeto de pesquisa, o passo seguinte foi organizar um plano de ação com os procedimentos metodológicos que me permitissem alcançar os objetivos que pretendia com a pesquisa-ação: de que forma ocorreria o trabalho de ação com os professores, permitindo a eles apropriação de conceitos teóricos sobre o processos de leitura e de que forma eu perceberia como isso provocaria mudanças na forma de planejar, desenvolver e avaliar as atividades da leitura. E ainda, como junto com os professores iria analisar, avaliar e se necessário replanejar as ações, refletindo sobre sua efetividade em relação ao nosso objeto de investigação.

Fundamentando-me em Thiollent (2000), Elliot (1990), Carr; Kemmis (1988), e considerando a realidade vivenciada pelos sujeitos participantes da pesquisa e o funcionamento e a característica da instituição onde ocorreu a pesquisa, elaborei os procedimentos metodológicos para o trabalho com os docentes e defini os meios de coleta de dados que seriam utilizados como fonte de informação do andamento do trabalho.

3.4.1 A ação planejada: procedimentos metodológicos

Para alcançar o objetivo, o trabalho de investigação-ação na unidade escolar foi organizado em encontros quinzenais com os professores, no Horário de Estudo Coletivo (HEC), com um tempo aproximado de quarenta minutos por reunião. Embora a direção tivesse determinado apenas trinta minutos, em nenhum dos encontros foi possível respeitar esse tempo.



Foram planejados e desenvolvidos dezenove encontros com os professores, iniciados em 12 de março: contato inicial, apresentação do diagnóstico da pesquisa, e apresentação do tema e objeto de investigação. O trabalho foi encerrado na escola em 03 de dezembro de 2003, com uma avaliação da investigação-ação desenvolvida.

Os encontros ocorriam sempre às quartas-feiras (quinzenalmente) e em dois momentos com dois grupos; de manhã com os professores que lecionavam à tarde, e à tarde com os professores que lecionavam de manhã. Em cada grupo havia oito professores participantes.

O desenvolvimento de cada encontro obedecia a uma metodologia própria. Com exceção do segundo, cujo assunto para discussão por mim foi definido, os demais assuntos eram definidos de acordo com o encontro anterior, tendo respaldo no estudo teórico que realizava com a revisão de literatura. Selecionado o assunto, o encontro era iniciado com questionamentos aos professores em torno do tema do encontro, com o objetivo de levantar os conhecimentos prévios dos docentes acerca do que iríamos estudar. Em seguida, distribuía aos professores a pauta e o texto a ser discutido. Na seqüência, o texto era lido com pausas para dúvidas, comentários, discussões, ou era apresentado e discutido por meio de transparência. Em vários encontros, vivenciávamos algumas situações práticas, de forma a esclarecer e fundamentar a teoria estudada. Após o estudo do assunto selecionado, os professores eram levados a relacionar teoria e prática. Perguntava a respeito de experiências na sala de aula que poderiam ser feitas a partir do que tinham estudado. De início, fazer este elo teoria-prática era muito difícil para os docentes, por isso como pesquisadora apontava os caminhos das ações na aula e isso os motivava a continuarem na pesquisa, porque sabiam que ao final de cada encontro a prática seria relacionada àqueles textos difíceis e não ficaríamos apenas na discussão teórica. Os professores registravam no caderno as ações práticas apontadas e combinávamos que no intervalo de 15 dias, entre um encontro e outro, eles deveriam



experimentar estas ações, avaliando se a teoria que estudávamos contribuía para a prática de sala de aula. Depois do registro das investigações práticas, os professores registravam também no caderno a opinião do encontro realizado. Eram escritas dúvidas, críticas, e sugestões acerca do encontro, o que me permitia planejar o próximo de acordo com a necessidade do grupo.

Ao iniciar um próximo encontro, a primeira opção que fazíamos era relatar oralmente ou por escrito se os professores haviam feito as experiências, como foram os resultados e se nada fora feito, qual teria sido o motivo. Em geral, esse momento era feito por escrito, devido à inibição dos professores em dizer a verdade aos colegas. Apenas no final da pesquisa é que alguns começaram a relatar oralmente. Após esse momento, iniciávamos o estudo do assunto do dia, de acordo com os procedimentos metodológicos descritos.

Em síntese os encontros obedeciam à seguinte seqüência metodológica:

① Questionamentos acerca do assunto a ser estudado: levantamento de conhecimento prévio entre os participantes;

② Apresentação do objetivo do encontro e distribuição do texto a ser estudado;

③ Estudo do assunto por meio de leitura com pausas para dúvidas, comentários, discussão, explicações; ou

- Transparência com explicação do assunto pela pesquisadora,
- Vivência de situações-práticas de acordo com a teoria estudada

④ Levantamento da relação teoria-prática – experiências práticas que poderiam ser realizadas a partir da teoria estudada.

⑤ Registro da Opinião do Encontro: dúvidas, críticas, sugestões.

⑥ Registro se as experiências foram ou não feitas. Se foram, quais os resultados. Se não foram, qual o motivo. (Item a ser preenchido sempre no início de encontro posterior).

Os registros nos cadernos e as falas sobre cada encontro permitiam-me o replanejamento de cada tema a ser abordado. Utilizava, com a leitura e a análise do que os professores registravam no caderno, a espiral auto-reflexiva de Carr e Kemmis (1988), que prevê ciclos sucessivos de planejamento, ação, análise e reflexão. Com os registros realizados nos itens cinco e seis que correspondiam a uma análise e reflexão dos participantes sobre a pesquisa, buscava o planejamento e a ação do próximo encontro, selecionando outro tema ou decidindo continuar no assunto do encontro anterior, pensando qual autor adequado para aquele tema; qual texto; de que forma seria melhor estudá-lo, enfim, buscando na teoria “[...] diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações”.(THIOLLENT, 2000, p. 50).

Como será possível visualizar no quadro-síntese, a partir da página 89 dos encontros desenvolvidos durante a pesquisa, a fundamentação teórica é principalmente baseada em SMITH (1989; 1999), pois devido aos princípios de elaboração de cada encontro, eram as obras deste autor que atendiam de forma mais completa ao objeto e tema da pesquisa. Dessa forma, trabalhamos em torno dos assuntos necessários para o alcance do objetivo e que também atendiam ao interesse e à necessidade dos professores, como sugeriam os registros dos cadernos.

Antes de apresentar o quadro-síntese dos encontros, quero expor alguns relatos dos professores escritos no caderno de registro de pesquisa que, como afirmei, me direcionaram no processo de planejamento e ação de cada encontro desenvolvido durante o processo de investigação.

Eu gostei do encontro de hoje, porém foi muito rápido. Me perdi em alguns momentos... (Prof. D1 – 09/04).

O texto é difícil, preciso lê-lo novamente. (Prof. C2 – 20/08)

Durante as diversas leituras feitas em sala de aula, nós sempre fizemos a discussão do assunto abordado. A chance de falar é dada a todos, e conseguimos sempre obter bons resultados. Gostaria de saber se na verdade é isso mesmo que tem que fazer?”. (Prof. C3 – 23/04)

Compreendia os itens discutidos no encontro, a diferença entre a leitura e a oralização. Porém achei muito fácil dizer o que não deve ser feito. Certo está que há momentos apenas de leitura, mas outros que não podemos fugir das interpretações. Como fazer? (Prof. B4 – 27/05)

Acho que o tema precisa ser refletido com mais profundidade. A primeira leitura foi superficial e os conceitos apresentados ficaram um pouco confusos para mim, pois até hoje só havia pensado a leitura como gosto, vinculado ao prazer (Prof. D2 – 20/08).

Seria melhor rediscutirmos. Por isso não respondi a questão (Prof. A2 – 20/08).

Enquanto aparecessem relatos como estes nos cadernos, não passávamos para outro assunto. O procedimento foi primordial para o andamento da pesquisa, pois os professores sentiam-se seguros de registrarem no caderno sua opinião e sabiam que teriam retorno no próximo encontro; sabiam que não iriam precisar fingir que entendiam a teoria. O vínculo com o pesquisador foi muito importante para essa relação de reciprocidade durante toda pesquisa. Porém, ressalto que no grupo essa relação de reciprocidade em dizer a verdade, falar que não havia entendido, apresentar dúvidas, não ocorria. A maioria se sentia envergonhada perante os colegas. Como pesquisadora, respeitava este comportamento, mas aos poucos procurava fazê-los superar esse medo em expor suas angústias, dúvidas e críticas.

Em síntese, os encontros desenvolvidos com as datas, tempo, temas, bibliografia e ações combinadas com os professores, apresentam-se no quadro a seguir.

Encontro	Data	Tempo	Tema	Bibliografia	Reflexões e ações combinadas
1º	12 de março	40 minutos	Apresentação do diagnóstico da pesquisa	Monografia- TCC : A Concepção de leitura entre professores: implicações no trabalho em sala de aula	Compromisso e aceitação em participar da pesquisa (19 sujeitos)
2º	26 de março	50 minutos	Tornando a aprendizagem da leitura possível	SMITH, Frank. Leitura Significativa. 1º capítulo	Selecionar textos significativos e não aqueles fabricados para ensinar a ler, evitar o uso freqüente do livro didático.
3º	09 de abril	40 minutos	Compreendendo a	SMITH, Frank.	-Ao propor leituras,

			Compreensão	Compreendendo a Leitura. Capítulo 1 pág.21- 24	procurar antes estabelecer relações entre o velho e o novo (lembrar a teoria do mundo em nossas cabeças) por meio de diálogos, conversas com os alunos. -Ver a compreensão como processo e não apenas como resultado.
4º	23 de abril	1h10'	Compreendendo a Compreensão	SMITH, F. Compreendendo a Leitura.Capítulo 1-p24-32	- Pensar sobre a recitação do alfabeto; - Diferenciar os tipos de textos; - Valorizar o conhecimento prévio.
5º	07 de maio	45 minutos	Compreendendo a Compreensão	SMITH, F. Compreendendo a Leitura. Capítulo 1- p.32-9	Antes da leitura de um livro ou de um texto, levar os alunos a prever o escrito por meio de questionamentos, levantando hipóteses e eliminando alternativas.
6º	27 de maio	40 minutos	Leitura, leitura em voz alta, oralização	FOUCAMBERT, J. Leitura em questão, p.3-13 Artigo: O que é aprender a ler?	- Oralização como última estratégia; - Leitura em voz alta após a leitura (não concebê-la como atividade de leitura); - Eliminar a leitura por parágrafos.
7º	11 de junho	60 minutos	Leitura e o Sistema Visual	SMITH, F. Compreendendo a Leitura. pág.84-91	- Utilizar, nas atividades que envolvam a leitura, tanto a informação visual como a não-visual, já que as duas são muito importantes para a compreensão; - Não sobrecarregar as crianças com muita informação visual; - Lembrar que o cérebro não vê tudo o que está diante dos olhos.
8º	25 de junho	40 minutos	Leitura e o Sistema Visual	SMITH, F. Compreendendo a Leitura.p.91-101 Transparência/Dinâmica	- Quanto mais sentido as letras fazem, mais podemos ler; - Na leitura é imperativo que o cérebro faça uso da informação não-

					visual; - Ficar mais atenta à leitura dos alunos sem marcar com a régua, pois pode prejudicar a compreensão.
9º	30 de julho	50 minutos	Funcionamento do Sistema Visual: implicações para a leitura	SMITH, F. Compreendendo a Leitura.p101-105 JOLIBERT, J..Formando Crianças Leitoras Leitura/ Dinâmica	- Uma leitura com compreensão deve ser relativamente rápida, seletiva e depende da informação não- visual; - A leitura palavra por palavra limita a extensão do olhar e dificulta a compreensão; - Apresentar objetivos antes das atividades de leitura. - Materiais relevantes para o conhecimento prévio dos alunos para atribuição de sentido ao escrito.
10º	20 de agosto	60 minutos	Leitura: compreensão, finalidade e necessidade	ARENA, Dagoberto. "Nem hábito, nem gosto, nem prazer" Dinâmica/ Leitura individual	- Estimular os alunos a ler diversos tipos de textos
11º	03 de setembro	50 minutos	Leitura: compreensão, finalidade e necessidade	ARENA, Dagoberto. "Nem hábito, nem gosto, nem prazer" Transparência/ Análise dos objetivos de leitura do Projeto Educativo	- Fazer com que os alunos entendam que o ato de ler vem vinculado a uma finalidade, necessidade que pode ser uma fonte de informação ,prazer e conhecimento - Incentivar a busca de diferentes informações com a leitura de diferentes tipos de textos
12º	24 de setembro	45 minutos	Problemas e possibilidades de memória	FRANK, S. Leitura Significativa. 5º capítulo p. 39- 49	- Material que faça sentido; - Evitar situações de ansiedade; - Cuidados ao selecionar atividades: compreensão e não memorização; - Perguntas antes do texto; - Instigar os alunos a ir em frente,não se prender

					a detalhes do texto numa primeira leitura.
13º	08 de outubro	50 minutos	Discutindo fonologia e suas implicações para a leitura	FRANK, S. Leitura Significativa. Capítulo 4 Transparência	- Evitar a simples oralização das palavras sem a relação com seu significado. - É a partir da leitura que aprendemos as regras da fonologia.
14º	22 de outubro	30 minutos	Discutindo fonologia e suas implicações para a leitura	FRANK, S. Leitura Significativa. Capítulo 4 Transparência	- Levar as crianças a perceber que palavras semelhantes possuem significados semelhantes ao trabalhar com a ortografia (relacionar palavras); - Instigar os alunos a prever palavras desconhecidas a partir do contexto, utilizando pistas; - Procurar tirar dos alunos o comportamento de se prender ao significado de palavras isoladas na leitura.
15º	29 de outubro	30 minutos	Leitura como atribuição de sentido ao escrito	FRANK, S. Leitura Significativa. Capítulo 5 Transparência	- Ter como base na prática de leitura que os alunos não extraem sentido do texto, mas atribuem significado de acordo com sua experiência anterior. Daí, para que eliminem as ambigüidades da linguagem, fazê-los sempre utilizar conhecimento prévio sobre o material a ser lido.
16º	5 de Novembro	40 minutos	Concepção de leitura: conceito e estratégias	FRANK, S. Leitura Significativa. Capítulo 9 Transparência	- Tentar fazer com que o aluno faça suas próprias perguntas antes do texto- Promover as perguntas dos alunos sobre o texto.
17º	12 de novembro	50 minutos	A leitura de letras, palavras e significados.	FRANK, S. Leitura Significativa. Capítulo 8 Transparência	- Aprendemos não pela memorização, mas pela comparação das

					características distintas, pela eliminação de alternativas; - A necessidade da compreensão não precisa da identificação de palavras, o que por sua vez não precisa da identificação de letras. - Não há sentido em identificar palavras individuais.
18º	26 de novembro	50 minutos	O papel do professor na aprendizagem da leitura	FRANK, S. Leitura Significativa. Capítulo 11.	Estimular a adivinhação, pois a previsão é a base da leitura; - Deixar que as crianças tenham chance de aprender;
19º	3 de dezembro	50 minutos	Avaliação do processo de intervenção	*****	*****

Quadro 5- Processo de Ação da pesquisa: Ano letivo de 2003

3.4.2 Os meios de coleta de dados

Ao se referir a pesquisa-ação, Thiollent

[...] trata-se de método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelecem uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação [...] no desenvolvimento da pesquisa-ação, os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupos para lidar com a dimensão coletiva interativa da investigação e também técnicas de registro, de processamento e de exposição de resultados.

Nesta investigação foram utilizados diversos instrumentos para a coleta de dados, objetivando informações sobre o andamento da pesquisa, tanto nos estudos com os professores, como na prática de sala de aula. Todos esses instrumentos intercalados propiciaram a análise do processo de investigação na escola e os resultados após a pesquisa, permitindo alcançar o objetivo. Assim, os seis instrumentos selecionados corresponderam a meios de registro, a processamento e a exposição de resultados da investigação.

Apresento cada instrumento utilizado, bem como a finalidade e a justificativa por tê-lo selecionado como fonte de informação.

A) Registro escrito em caderno específico do professor.

Com o objetivo de registrar o trabalho com os professores durante todo o processo de pesquisa, foi distribuído para cada professor, ao final do primeiro encontro, um caderno de registro, o qual seria utilizado em todos os encontros, como combinado com os docentes. Nesse caderno registrávamos a data, o tema, o objetivo e a seqüência de cada encontro, as ações combinadas, a opinião sobre o encontro e a análise da realização ou não das experiências na prática de sala de aula, como expliquei anteriormente.

Também no caderno, os professores expressavam dúvidas, comentários que não tinham coragem de expor oralmente no grupo e que me permitiam analisar e avaliar o trabalho de intervenção na unidade. Por isso, este instrumento de coleta de dados foi fundamental para a realização da investigação. Ao final de cada encontro os cadernos eram recolhidos para que eu pudesse analisar a participação de cada um, verificar se as experiências tinham sido feitas e se não tinham sido, quais os motivos. Estes dados me permitiam, como já afirmei, planejar o encontro seguinte.



Após essa análise, devolvia aos professores os cadernos (em geral na quinta-feira seguinte) para que eles tivessem em mãos as ações que havíamos combinado. Os cadernos eram trazidos no próximo encontro. Procedemos da mesma forma até o final da pesquisa.

Entre o intervalo de um encontro e outro era tarefa dos docentes analisar se as ações combinadas a partir da teoria estudada realmente ajudavam na formação do leitor, isto é, se concordavam com essas ações, se julgavam que deveriam realizá-las, pois nenhum participante era obrigado a colocá-las em prática. A mim cabia, a partir da revisão de literatura e da análise do caderno do professor ao término de cada encontro, planejar o tema e a forma de abordá-lo no encontro seguinte. Assim nos conduzimos durante todo o ano de 2003.

B) Gravação de áudio dos encontros realizados com os professores.

Em todos os encontros realizados utilizamos a gravação em áudio com autorização prévia de cada um dos participantes, tendo como objetivo registrar todo o processo da pesquisa, diálogos entre membros do grupo durante o trabalho de estudo teórico.

A gravação de áudio foi feita para complementar as informações do caderno de registro, pois, como mencionei, os professores preferiam escrever a falar suas dúvidas, comentários e críticas. Dessa forma, apenas no decorrer da pesquisa é que a gravação de áudio começou a ser mais significativa, com algumas falas dos professores.

C) Análise dos planejamentos semanais dos professores: semanários

Os semanários consistiam num registro de todas as atividades que o professor desenvolveria durante a semana com seus alunos. Este registro deveria conter, em relação às atividades propostas, o objetivo, o desenvolvimento e a avaliação do que tinha ocorrido na semana. Esse planejamento era apresentado todas as terças-feiras à professora-coordenadora, que o analisava, realizando, quando necessário, orientação pedagógica ao professor.



Optei por utilizar este instrumento na coleta de dados para perceber indícios de mudança na prática de sala de aula. Ao analisar o registro do que os professores realizavam na prática, pude relacioná-lo com as informações do caderno de registro, constatando como havia ocorrido a relação teoria-prática no processo de pesquisa-ação na escola.

A análise dos semanários foi escolhida por fornecer mais dados que a observação em sala de aula, uma vez que, ao serem observados, os professores não se comportam de forma natural, não planejam as atividades como normalmente fazem; tendem a mascarar a realidade, orientando até mesmo os alunos a se comportar diferente no dia em que a observação acontece. Ainda assim, os professores iriam sentir-se constrangidos em serem observados por um colega professor e poderiam comprometer a validade dos dados observados, além de que, a observação em sala de aula poderia causar uma insatisfação com a pesquisa, uma pressão em fazer o professor mudar, ou melhor, fazer de conta que iria mudar, pois no dia em que não ocorresse a observação, a prática poderia ser outra.

O semanário era analisado pela professora-coordenadora, que também acompanhava o trabalho do professor através dos trabalhos dos alunos, como cadernos e pastas de produção de textos. Quando a professora-coordenadora percebia que havia uma incoerência entre o que estava no semanário e o que acontecia na sala de aula, passava a assistir às aulas do professor, freqüentemente orientando-o como conciliar semanário e sala de aula. Outro fato é que, sendo a escola pequena era possível que o professor-coordenador acompanhasse as aulas, soubesse como era o trabalho de cada professor na prática e não apenas através do semanário.

A análise deste instrumento de pesquisa durante o ano letivo de 2003 foi muito complicada, pois sendo uma ferramenta diária do professor, não havia forma de que me emprestassem o semanário para a análise. Inicialmente, passei a analisá-lo na terça-feira, quando os professores o entregavam à coordenadora. Mas, por semana, era possível analisar dois ou três, não mais que isso, devido à complexidade de informações. Consciente da

dificuldade passei a esperar que o caderno (semanário) do professor acabasse para pedi-lo emprestado. Assim, pude começar a realizar a análise em casa, com um tempo maior para a coleta de informações.

No entanto, como eram dezesseis professores e cada um utilizou três semanários durante o ano, fui acumulando-os durante 2003, pois não era possível realizar a análise de todos concomitantemente com o trabalho de planejamento dos encontros.

Dessa forma, a coleta de dados deste instrumento ocorreu, em sua maioria, após o trabalho de pesquisa-ação na unidade, já que era um número grande de semanários para serem analisados.

Devido à demasiada quantidade de informações, estabeleci critérios para a coleta de dados deste instrumento. Estabeleci períodos de tempo, e selecionei apenas os objetivos, os tipos de texto, as atividades, a metodologia e a avaliação em relação às experiências com leitura em sala de aula. Os períodos foram definidos de acordo com os marcos da evolução da pesquisa, para facilitar o processo de análise e discussão dos dados coletados.

Períodos de análise	Foco na coleta de informações
fevereiro/março/abril	Tipo de texto/ Atividades/Objetivo/Metodologia/Avaliação
maio/junho/julho	Tipo de texto/ Atividades/Objetivo/Metodologia/Avaliação
agosto/setembro	Tipo de texto/ Atividades/Objetivo/Metodologia/Avaliação
outubro/novembro/dezembro	Tipo de texto/ Atividades/Objetivo/Metodologia/Avaliação

Quadro 6- Organização do processo de análise dos semanários

Ao registro destas informações em formulários, anexe xerox de algumas experiências com leitura descritas nos semanários para comprovar o que foi registrado no formulário de



cada professor. Ressalto que a autorização para a análise e xerocópias dos semanários foi concedida por todos os professores em documento escrito.

D) Análise do Projeto Educativo da Escola- 2003 e 2004

Conhecer e analisar a proposta pedagógica da escola constitui fator fundamental para iniciar a pesquisa. Foi preciso analisar o projeto educativo de 2003 para constatar as propostas da escola em relação à leitura, sua concepção, como seria abordada no plano de ensino de cada série, quais os projetos de leitura, enfim, para ter uma visão geral de como a escola pensava e trabalhava com a leitura. Outro objetivo da análise do Projeto Educativo de 2003 foi o de caracterizar o campo de pesquisa, obtendo informações quanto ao funcionamento e à estrutura da unidade.

A análise do Projeto Educativo de 2004 foi também instrumento de coleta de dados com o objetivo de perceber, após o trabalho com a pesquisa-ação na escola, os índices de mudanças. A concepção, os objetivos e as propostas de trabalho com esta atividade estariam diferentes no próximo projeto pedagógico, ou permaneceriam os mesmos pressupostos? Haveria mudanças na proposta pedagógica da escola em relação à leitura, ou não? Para responder a estas indagações, em abril 2004 analisei o projeto educativo da escola, comparando-o com o do ano de 2003.

E) Avaliação do processo de intervenção desenvolvido ao longo do ano com os professores

Ao final do trabalho com os professores, no 19º encontro em 03 de dezembro de 2003, solicitei ao grupo que realizássemos uma avaliação geral. De início pensei em realizá-la oralmente, mas os professores solicitaram que fosse por escrito, pois oralmente ficariam inibidos em se expor. Concordei com o grupo e fizemos por escrito uma avaliação de acordo com os critérios que estabeleci anteriormente.



Antes de apresentar esses critérios, ressalto que a avaliação foi realizada no caderno de registro do professor e teve como objetivo identificar a opinião de cada participante em relação à investigação realizada com referência ao seu conhecimento e à prática de sala de aula.

Foi solicitado que os professores contemplassem as seguintes informações:

▪ **No decorrer dos dezoito encontros realizados, houve mudanças:**

1- Em seu conhecimento teórico em relação à leitura? Quais?

2- Em sua prática de sala de aula:

a) O que você deixou de fazer?

b) O que você passou a fazer?

c) Surgiram idéias novas a partir do conhecimento teórico adquirido?

d) Pode afirmar que sua prática em relação à leitura foi transformada ao longo do ano?

Por quê?

e) O processo de mudança foi fácil? Você logo começou a mudar ou levou algum tempo para experimentar em sala de aula? Por quê?

3- Nas atitudes dos alunos:

- Quais mudanças?

- Em relação à classe, o desempenho em leitura manteve-se o mesmo, diminuiu, aumentou?

Comente.

- No processo de mudança houve algo que lhe chamou muita atenção em relação à atitude dos alunos?

▪ **Considerando o trabalho de intervenção realizado na unidade escolar de março a novembro de 2003, aponte:**

-Pontos negativos;



-Pontos positivos;

- Os encontros foram suficientes para lhe fornecer conceitos teóricos acerca da leitura?
- Outros aspectos não considerados.

F) Entrevistas individuais semi-estruturadas com professores e alunos

De acordo com Elliot (1990), as entrevistas são importantes ferramentas de investigação no contexto de pesquisa-ação, pois permitem relacionar o que ocorre nos significados subjetivos descritos pelos participantes. Assim, a utilização de entrevistas nesta pesquisa foi um meio de informação complementar sobre o desenvolvimento desse tipo de pesquisa na unidade escolar, como sugere Thiollent (2000).

Após o trabalho de intervenção junto aos professores, no final do ano letivo de 2003, a entrevista foi utilizada como instrumento de coleta de dados aplicado aos dezesseis professores da unidade e a um aluno de cada um desses professores. Optei por recorrer a este instrumento por necessitar identificar quais mudanças ocorreram após os encontros em relação à concepção e ao trabalho com a leitura, a partir da visão do professor e do aluno, pois, como afirma Nogueira (1968, p.113),

Deve-se recorrer à entrevista, sempre que se tem necessidade de dados que não podem ser encontrados em registros ou fontes documentárias e que se espera que alguém esteja em condições de prover. Assim, se trata de conhecer a atitude, a preferência ou opinião de um indivíduo a respeito de determinado assunto, ninguém está mais em condições do que ele para dar tais informações.

Justifica-se a utilização da entrevista com os sujeitos participantes da pesquisa, os professores, uma vez que ao realizar as entrevistas com os docentes, tinha como objetivo identificar a concepção de leitura que possuíam, obtendo informações, sobre o trabalho que realizavam com esta atividade em sala de aula, em termos de planejamento, metodologia,

materiais utilizados e avaliação na prática com a leitura. Ao entrevistar um aluno de cada professor sujeito da investigação, meu objetivo foi o de identificar também a concepção de leitura do aluno pelo trabalho realizado com esta atividade na sala de aula e, posteriormente, confrontar a concepção do aluno com a de seu professor.

Neste sentido, a entrevista foi utilizada no processo de coleta de dados como meio de obter informações dos sujeitos implicados na situação (professores e alunos) sobre o que pensavam, o que percebiam, como agiam com a leitura no contexto escolar após a pesquisa-ação desenvolvida. É fundamental como afirma Elliot (1990), que com a pesquisa se investigue e interprete o trabalho realizado do ponto de vista de quem atua e interage na situação-problema, neste caso, professores e alunos.

As entrevistas realizadas foram semi-estruturadas, com questões semi-abertas. Antes de serem aplicadas foram planejadas com alguns cuidados técnicos necessários para a cientificidade e efetividade deste instrumento, uma vez que

[...] a coleta de dados por meio de entrevistas requer uma série de cuidados anteriores à coleta propriamente dita. Não se trata, portanto, de redigir algumas perguntas e iniciar uma entrevista. É necessário que se faça uma análise pormenorizada do roteiro prévio. (MANZINI, 2003 p.24).

O primeiro passo na preparação do instrumento foi a elaboração de um roteiro inicial e sua adequação para a realização de um estudo-piloto antes da coleta propriamente dita. Dessa forma, desenvolvi quatro entrevistas-piloto, sendo duas com professores e duas com alunos. Os professores que selecionei para o estudo-piloto foram os docentes que se afastaram da investigação durante o primeiro semestre da pesquisa, como explicitiei anteriormente, e os alunos foram um de cada um desses dois professores. As entrevistas-piloto foram realizadas em julho de 2003, com autorização dos sujeitos entrevistados e da direção da escola. Foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas com o objetivo de adequar o roteiro e constatar se realmente a aplicação do instrumento traria dados significativos à investigação. A análise do roteiro foi fundamentada nos estudos de Manzini (2003).

O resultado do estudo-piloto foi satisfatório, pois contribuiu para comprovar a importância do uso da entrevista como fonte de informação complementar sobre o trabalho com a pesquisa-ação e principalmente adequar o roteiro final, considerando a sequência das questões, a divisão das perguntas por temas, a linguagem mais próxima aos entrevistados e a forma das perguntas, tendo cuidado com perguntas manipulativas. Pude obter um roteiro que me auxiliasse na coleta das informações que pretendia ao realizar as entrevistas.

Tendo concluído o processo de elaboração do roteiro para a entrevista, aguardei o final do trabalho de intervenção na unidade para a aplicação desse instrumento aos sujeitos. Após a data de 03 de dezembro de 2003, que correspondeu ao último encontro com os professores, iniciei a segunda etapa na preparação para a sua realização. Solicitei autorização da direção e de cada um dos professores a serem entrevistados para a realização, para a gravação em áudio e para a divulgação das informações obtidas. Apenas um professor não autorizou sua realização e pediu para fornecer as informações por meio de questionário. Dessa forma não foram realizadas as dezesseis entrevistas previstas. A professora D2 respondeu às mesmas perguntas do roteiro em forma de questionário.

As entrevistas com os alunos ocorreram antes daquelas realizadas com os professores, uma vez que o período de aula estava chegando ao final. Os alunos, já caracterizados anteriormente, foram selecionados por meio de sorteio. Conversei antecipadamente com os professores e marquei uma data com cada professor para que fosse autorizada a saída da sala de aula de um aluno da turma. No dia marcado, fui à sala de aula e sorteei, na presença do professor, um aluno e imediatamente retirei-o para realizar a entrevista. Dessa forma impedi que o aluno fosse orientado. Após a realização de cada entrevista, também gravada em áudio, foi possível autorização dos responsáveis para utilizar os dados obtidos. Foram realizadas no mesmo local das desenvolvidas com os professores, com duração aproximada de 10 a 15 minutos.

Finalizado todo o processo da coleta de dados por meio de entrevistas, dei continuidade à coleta de dados na análise dos semanários, finalizando-a. Em seguida, iniciei a transcrição de todos os encontros realizados e posteriormente das entrevistas com professores e alunos.

Encerrada esta etapa iniciei o trabalho de tratamento e análise dos dados coletados nos diversos instrumentos utilizados.

3.5 Tratamento e forma de análise dos dados coletados

A análise dos dados coletados na pesquisa foi fundamentada na técnica de análise de conteúdo tendo como referência os estudos de Bardin (1977), uma vez que todos os instrumentos de coleta de dados se referem a mensagens de comunicações discursivas, cujo conteúdo se pretende conhecer e analisar. Tanto na análise dos projetos educativos como na análise das transcrições dos encontros, entrevistas e registro nos cadernos, encontram-se informações a serem interpretadas e não apenas conhecidas. É necessário organizá-las e descobrir as suas significações, por isso a opção pela técnica de análise de conteúdo.

Como afirma Bardin, esta técnica de análise corresponde a

[...] uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações. Os analistas debitam de boa vontade as famosas regras, às quais devem obedecer, as categorias de fragmentação da comunicação para que a análise seja válida. (BARDIN, 1977, p. 36).

Diante das informações coletadas, o pesquisador faz uma análise categorial objetivando abranger a totalidade do texto, “passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido”.

(BARDIN, 1977, p. 36). Essa categorização deve levar em conta alguns critérios ou regras, como apresenta a autora:

- 1) A homogeneidade, em que um assunto não se mistura a outro;
- 2) A exaustão, ou seja, deve-se esgotar a totalidade do texto;
- 3) A exclusão, sendo que um mesmo elemento de conteúdo não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes;
- 4) A objetividade, uma vez que codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais;
- 5) A adequação, adaptando o conteúdo ao objetivo.

De acordo com essas orientações, realizei a análise dos dados coletados, iniciando pela transcrição dos encontros, cadernos de registro e registro da avaliação final. A princípio relatei a análise de conteúdo desses instrumentos estabelecendo categorias de análise comuns a essas três fontes de informação, uma vez que tinham permitido a análise do processo de pesquisa na escola. Em seguida, fiz o mesmo procedimento com as transcrições das entrevistas, o formulário das informações dos semanários dos professores e o projeto educativo da escola. Com a análise destes instrumentos busco, no próximo capítulo, identificar os resultados alcançados com a pesquisa-ação, verificando marcas ou ausências de mudanças em relação à leitura.

4 O PERCURSO DOS PROFESSORES

Este capítulo pretende apresentar, analisar e discutir o processo e os resultados da proposta de formação continuada sobre leitura desenvolvida com os professores por meio do método de pesquisa-ação. É o momento de atender ao objetivo que tenho com este trabalho de investigação. Ao analisar e discutir o percurso dos professores no decorrer da pesquisa, busco verificar se a apropriação do conhecimento teórico sobre leitura provoca mudanças na prática com esta atividade na aula.

Para isso, apresento neste tópico a análise do plano de ação desenvolvido com os professores do primeiro ao último encontro de formação, destacando sua dinâmica de realização, as manifestações dos professores em relação aos estudos e às discussões teóricas, e ainda o impacto desses estudos na prática, apontando indícios ou ausências de mudanças na forma de trabalhar a leitura na aula.

Ao optar por analisar o percurso dos professores durante o plano de ação, ao invés de simplesmente apontar os resultados, busco expor como o processo de mudança do trabalho docente é complexo. Porque quando o professor “se propõe a encarar um processo de reconceitualização educativa, com o qual buscaria modificar sua prática docente, é extremamente árduo e complexo o itinerário a percorrer [...]”.(NEMIROVSKY, 2002, p. 91). Nesta direção, acredito que apresentar, analisar e discutir o percurso dos professores durante o trabalho de formação em relação à leitura é substancial para a compreensão do processo de reconceitualização, lento e gradativo, que não pode ocorrer de forma simplista e aligeirada.

Como apontado na descrição da metodologia deste trabalho, a proposta de formação compreendeu dezenove encontros com dezesseis professores durante todo o trabalho com a pesquisa-ação. Por envolver uma demanda significativa de dados para análise, foi necessária

uma organização para sua apresentação e discussão. Utilizei a técnica de análise de conteúdo com uma categorização das unidades de sentido comuns entre os dados coletados nos seis instrumentos. Dessa forma, a discussão do percurso e dos resultados da investigação será organizada neste capítulo a partir de uma categorização da turma de professores em três grupos, de acordo com seus posicionamentos iniciais em relação à pesquisa, e dos encontros em categorias conforme os temas de estudos e discussões teóricas.

Com base nas categorias que indicam os temas discutidos no decorrer dos encontros, apresento o percurso e os resultados da formação docente e da prática com leitura, tendo como referência a categorização do grupo de professores. Em cada tema abordado, busco apresentar, analisar e discutir as manifestações de cada grupo perante a teoria e a relação que estabeleceram com a prática, apontando as transformações. Neste sentido, quero, a princípio, apresentar esta categorização dos professores para, na sequência, expor a categorização por temas procedendo à análise da proposta de formação realizada, bem como à análise dos resultados deste trabalho de investigação.

4.1 Iniciando o percurso: categorização dos professores

O ponto de partida do trabalho com a pesquisa-ação correspondeu ao conhecimento da situação diagnóstica em relação à leitura na escola pelo grupo de participantes. Discorri sobre este encontro no capítulo referente à metodologia, mas quero retomar a discussão, antes de prosseguir com a análise dos encontros de formação, por considerar fundamental expor como cada professor estava situado no início deste trabalho com a pesquisa-ação, estabelecendo categorias de análise para facilitar a apresentação dos dados.



Embora todos os professores estivessem dispostos a caminhar e a realizar esta proposta de estudar e aprofundar conhecimentos acerca da leitura, de forma a promover ou não mudanças na prática, seus discursos demonstravam posicionamentos diferenciados. Havia um primeiro grupo de professores que estava disposto a participar de forma a mudar sua forma de trabalhar a leitura. Neste grupo estavam os **flexíveis** às mudanças. Um segundo grupo, embora também quisesse participar, acreditava que pouco poderia mudar sua forma de trabalho, porque considerava a sua metodologia como a única. Em razão de seus discursos, denomino-os **professores práticos**, por não acreditarem na teoria como fator de mudança. O terceiro grupo apoiava a proposta, mas apenas como se fosse um enriquecimento, porque mesmo com o diagnóstico apresentado, acreditava já fazer um bom trabalho com a leitura. Denomino-os **jovens pedagogos**, pois em virtude da formação inicial apresentavam uma perspectiva mais inovadora ao lidar com o ensino da leitura, embora no início fossem adeptos do discurso do *já faço*. Para este grupo, a pesquisa seria para aprimorar o trabalho, não para modificar. Todos os grupos tinham em comum dois aspectos: a disposição para participar da pesquisa e o reconhecimento de que faltava conhecimento de aspectos teóricos em relação ao processo de apropriação da leitura.

Esta classificação dos participantes em três grupos refere-se à situação inicial do trabalho de pesquisa. Por essa razão, quero apresentar uma caracterização de cada um deles e os dados que me levaram a esta categorização, de forma a apresentar e analisar os relatos produzidos no início deste trabalho de investigação.

4.1.1 Os professores flexíveis



O primeiro grupo era formado por sete professores, cinco dos quais do período da manhã e dois do período da tarde. Apenas um deles lecionava na 2ª série; os demais trabalhavam com as 3ª e 4ª séries. Em relação à formação desses professores, nenhum tinha o curso de pedagogia completo: dois estavam iniciando esse curso, três tinham outros cursos superiores e outros dois tinham apenas o magistério. O quadro a seguir apresenta os professores que se encontravam neste grupo.

Professor	Formação	Idade
B2	Magistério Cursando Pedagogia (Instituição privada)	37
C1	Magistério Ciências Sociais	25
C2	Magistério Educação Artística	28
C3	Magistério	37
C5	Magistério	26
D2	Magistério Cursando pedagogia (Instituição pública)	28
D3	Magistério Ciências Sociais	25

Quadro 7 - Caracterização dos professores flexíveis

Retomo esta caracterização a respeito da formação inicial dos professores por ser este um dado relevante para a pesquisa, pois, como é possível perceber, este grupo de professores possui um histórico de formação em comum no contexto da escola: todos têm, como formação pedagógica para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, apenas a formação em nível médio. Foram estes os professores que manifestaram em seus relatos, a disposição em conhecer os aspectos teóricos acerca da leitura para propor mudanças com esta atividade

na prática. É intrigante constatar este dado, pois, a princípio, tinha o pressuposto de que os professores formados em outros cursos superiores e os que tinham apenas o magistério seriam os mais resistentes por terem tido esta formação inicial há algum tempo.

Estes professores, no entanto, desestabilizando o pressuposto, demonstraram não apenas um interesse pelo **saber** para relacioná-lo ao **saber-fazer**, como apontaram a necessidade do **saber justificar sua ação**, na medida em que afirmaram querer perceber *por que* não estavam conseguindo formar leitores na escola. Os relatos explicitam este dado:

Achei interessante a pesquisa e é claro que quero descobrir onde estou falhando em minha prática. Por si só é difícil e desmotivador, às vezes, pararmos para lermos e nos aprofundarmos na teoria. É uma chance muito boa para isso! (Prof. D2-12/03).

Acredito que a apresentação desses resultados foi muito importante para mim, pois identifiquei minhas falas em seu trabalho e a partir daí pude perceber minhas falhas, pude ver que a minha teoria não combina com a prática (coisa que nunca tinha parado para pensar). Espero aprender muito com as leituras e discussões para poder associar minha prática à teoria. (Prof. D3-12/03).

Acredito que este projeto me levará ao conhecimento teórico, já que não detenho e me interesso em confrontar com meu modo de trabalhar a leitura em sala de aula. (Prof. C2-12/03).

Os relatos produzidos por estes professores, após o primeiro encontro, permitem constatar que, para eles, o diagnóstico da situação ganhou vida, adquiriu significado e possibilitou o repensar sobre a ação, levando-os ao início de uma busca por transformá-la. Dessa forma, para o grupo, o diagnóstico cumpriu seu real objetivo, o de orientar um processo de reflexão na e sobre a ação, que seja fundamentado por uma relação recíproca entre teoria e prática. Os relatos a seguir apontam a preocupação em relacionar teoria à prática e a expectativa pelo trabalho com a pesquisa-ação:

Percebi que cometo falhas para realizar a leitura. Deixo sempre para explicar e buscar o entendimento e compreensão depois de ler. Acredito que de agora em diante será melhor e enriquecedora as informações que receberemos através desse projeto. (Prof. B2-12/03).
O projeto parece ser bem interessante porque eu não detenho esse conhecimento teórico e acredito que o teórico influencia a prática. (Prof. C1-12/03).

O encontro de hoje foi bastante esclarecedor. Para mim a leitura tem de ser compreensiva e eu sinto necessidade de coisas novas. Assim como me sinto, creio que as crianças também se sentem motivadas a mudanças. Eu gostei do encontro de hoje, se for para melhorar o ensino tudo é válido. (Prof. C3-12/03).

Para mim tudo que puder melhorar a minha aula e os meus alunos é muito bem-vindo. Como você disse e pesquisou, realmente eu trabalho dessa maneira: dou os textos para eles fazerem a leitura individual e silenciosa, faço uma discussão para ver se compreenderam o texto e, em seguida, faço atividades envolvendo interpretação, gramática, etc. (Prof. C5-12/03).

Portanto, este primeiro grupo de professores inicia seu percurso demonstrando interesse em transformar a prática com a leitura, porque à medida que adquirem um conhecimento teórico, poderiam melhorar o trabalho com esta atividade em sala de aula no decorrer do processo. Este grupo caracteriza-se por uma flexibilidade no início da pesquisa, que irá ser testada no processo e para alguns professores ficará apenas no discurso. O percurso apontará a resistência em alterar a prática na aula para três professores deste grupo.

4.1.2 Os professores práticos

O segundo grupo era formado por quatro professores. Um lecionava para a primeira série, um para a segunda série e dois para a quarta série do ensino fundamental. Desses, dois lecionavam no período da tarde e dois no período da manhã. O que une esses professores é o fato de que, embora tenham aceitado e manifestado interesse em participar da pesquisa, não encontrei em seus relatos, após o primeiro encontro, uma expectativa de mudança na prática. Parece que não acreditavam, a princípio, que isso os levaria a uma transformação significativa da prática, pois implicitamente seus relatos demonstravam que a forma com que trabalhavam a leitura seria a única e a correta. Os professores que compõem este grupo são apresentados no seguinte quadro:

Professor	Formação	Idade
A3	Magistério Cursando Pedagogia (Instituição Privada)	28
B1	Magistério	30
D1	Magistério Pedagogia (Instituição Pública)	28
D4	Magistério	37

Quadro 8 -Caracterização dos professores práticos

Esses professores receberam o diagnóstico da pesquisa com certa indiferença, talvez em razão de dois não terem dele participado anteriormente, em virtude de serem novos na escola, como explicitado no capítulo anterior, sentindo que aquela situação não se referia ao seu trabalho. Dessa forma, seus relatos, após o primeiro encontro, não apontam expectativas em relação a mudanças na prática. Apenas um discurso superficial dava indicativos de aceitação em participar do processo de pesquisa:

Acredito que é necessário esse momento de reflexão e auto-avaliação. Assim como também refletir sobre a leitura, seu processo, como entendemos e como podemos refletir o objetivo da leitura. Como é maior do que um simples registro oral, como também o que já temos noção do que seja como também a ampliação de novos horizontes. A leitura influencia muito em nossa profissão e crescimento pessoal e profissional. (Prof. D4-12/03).

É muito interessante estarmos em contato com este tema: leitura. Como professora e pessoa procuro ler diferentes tipos de livros, às vezes alguns nem tanto prazerosos, mas sendo o meu objetivo mudança de postura e reflexão dos meus atos, faço com que essa leitura seja harmoniosa. Quando leio quero entender, refletir, criticar o que estou lendo. Para os alunos tem de ser do mesmo jeito e para isso é necessário o meu empenho e incentivo. (Prof. A3-12/03).

Como é possível verificar, não há nos relatos qualquer menção sobre a relação teoria-prática nas atividades de leitura. O diagnóstico não mobilizou estes professores para orientar uma ação neste sentido, como ocorreu com os professores do primeiro grupo, daí não haver expectativas para a realização da pesquisa. A teoria não seria fundamental para uma mudança da prática. Queriam ter este conhecimento teórico, mas acreditavam que ele não era importante para as situações de leitura na aula.

Eu quero participar da pesquisa, mas não concordo que o professor só vai saber trabalhar se ele tiver a teoria, porque eu já trabalho bem a leitura, me preocupo em primeiro lugar com o entendimento do texto, apesar de não saber dela teoricamente. Você não acha? (Prof. B1-12/03).

Concordo que a leitura exige compreensão para ser significativa, mas também acho que a escola precisa trabalhar a aquisição do hábito e do prazer. Isso para que o aluno procure ler fora da escola também. Não somente ler, mas gostar de ler e compreender o que lê. Hoje em dia, o cidadão que não lê perde várias informações que o ajudariam na compreensão do mundo em que vive. Fica com o seu universo cultural limitado. (Prof. D1-12/03).

Constata-se que estes professores iniciaram seu percurso com uma certa desconfiança na proposta de pesquisa, demonstrando não concordar com alguns pontos do diagnóstico da situação e não reconhecer a relação teoria-prática como indissociáveis na função docente.

Observa-se que em torno da leitura gira o discurso da compreensão, mas o trecho “*Não somente ler, mas gostar de ler e compreender o que lê*” revela uma concepção de leitura em que a compreensão não é a base, mas o produto do ato de ler, demonstrando que esses professores necessitavam de uma discussão mais aprofundada acerca desta atividade.

Os professores práticos iniciaram seu percurso sem expectativas de mudanças e com um posicionamento menos flexível, uma vez que o diagnóstico apontado pela pesquisa anterior não lhes possibilitou repensar sua ação, e não os levou a considerar a teoria como algo necessário à prática docente. Eles entendiam que, para a docência, era suficiente a dimensão didática construída na experiência do saber-fazer. A dimensão teórico-conceitual, o saber, isto é, o trabalho intelectual não era reconhecido pelos docentes como necessário ao fazer em sala de aula, uma concepção próxima à proposta de formação docente fundamentada pela epistemologia da prática. Retomando Rodrigues (2003), esses quatro professores ao privilegiar só a prática, descaracterizavam seu trabalho pedagógico, reduzindo-o a uma mera intervenção técnico-instrumental.

4.1.3 Os professores pedagogos

O terceiro grupo era composto por cinco professores. Quatro lecionavam no período da tarde e apenas um no período da manhã. Dois lecionavam na primeira série, dois na segunda série e apenas um na terceira série. O posicionamento deste grupo, no início da pesquisa, era o de que as lacunas apontadas se referiam aos outros professores, pois já trabalhavam a leitura de acordo com o que iríamos estudar, embora não possuísem um conhecimento teórico aprofundado. Para este grupo, a pesquisa não seria novidade, apenas iria enriquecer o trabalho que já faziam. Não poderiam transformar a prática porque ela já estaria de acordo com as ações que seriam combinadas. A pesquisa apenas reforçaria o que já faziam na sala de aula. Este grupo era assim formado:

Professor	Formação	Idade
A1	Magistério Pedagogia	28
A2	Magistério Pedagogia	23
B3	Magistério Pedagogia	23
B4	Magistério Pedagogia	24
C4	Magistério Pedagogia	25

Quadro 9 - Caracterização dos professores pedagogos

O quadro traz dados relevantes. Primeiramente, quero destacar a formação desses professores: todos eram pedagogos e formados recentemente no curso de Pedagogia da UNESP, o que pode justificar o discurso de já trabalharem bem a leitura, uma vez que ao terem a formação em Pedagogia, não poderiam admitir um trabalho que não fosse bem avaliado. O segundo dado é em relação à idade. São os professores mais jovens da escola. Estes professores, por terem tido uma formação inicial mais recente que os demais, e

principalmente por terem cursado Pedagogia, tendo um histórico de formação fundamentado por uma concepção de ensino que se contrapõe à educação tradicional, posicionaram-se no início da pesquisa com apoio à sua realização e dispostos a participar, mas apenas para confirmar uma prática já existente, não para transformá-la.

Os relatos dos professores após a apresentação do diagnóstico da pesquisa justificam as afirmativas sobre o grupo:

O resultado apresentado da pesquisa referente a 2002 já era de meu conhecimento. Lembro-me do interesse que senti em saber do resultado de meu trabalho. Isso é muito importante! Ter esse retorno! Gostei do que li, **em saber que meu trabalho não está distante da proposta em questão**. Este ano, com a mudança de série feita por mim, creio que estes encontros me serão bem aproveitados para meu trabalho em sala de aula. Gostei da proposta e estou pronta a participar. (Prof. B3-12/03)

Os resultados da pesquisa não me surpreenderam porque, em minha experiência profissional, percebo que falta o embasamento teórico. Acredito que a leitura e a discussão de textos teóricos irão contribuir (e muito!) para o **aprimoramento** de nossas atividades de leitura. Teremos, ainda a oportunidade para trocar experiência e relatar questões relevantes para a prática em sala de aula. (Prof. A1-12/03)

A teoria irá **reforçar** uma prática que eu **já tinha**. (Prof. C4-12/03).

Com as reflexões propostas acredito que muitas idéias serão esclarecidas e o meu trabalho se tornará **mais eficaz**. (Prof. A2-12/03)

A leitura é um tema muito relevante no cotidiano escolar. Muito se discute, se lê, porém não vemos mudanças. Muitas vezes queremos planejar novas atividades, porém o prazer pela leitura demanda grandes esforços por parte do professor, esforço esse que talvez esteja além daquilo que o professor consegue enxergar. Gostei muito dessas discussões, pois elas **enriquecerão a nossa prática, da escola como um todo**, pois, como visto, há muito que melhorar pelos outros professores. Teremos resultados em longo prazo, mas valerá a pena! (Prof. B4-12/03)

Portanto, os jovens pedagogos iniciaram o percurso com o discurso do *já faço*, não reconheciam lacunas em seu trabalho com a leitura e afirmavam antecipadamente que as ações decorrentes da pesquisa-ação já faziam parte de sua prática.

Foi neste contexto que o processo se iniciou. Como exposto, eram três posicionamentos diferentes em relação à proposta de formação e ação acerca da leitura na

escola, posicionamentos com que, como mediadora do trabalho e pesquisadora, tinha de lidar e analisar no decorrer da investigação.

Tendo apresentado o ponto de partida dos professores ao iniciar a pesquisa e as razões para classificá-los em três categorias, quero agora proceder à exposição, à discussão e à análise do processo durante os encontros de formação e apresentar os resultados da investigação.

4.2 Percurso dos professores e resultados da pesquisa

A trajetória dos professores e os resultados da pesquisa estão organizados em oito categorias referentes aos temas discutidos no decorrer dos encontros de formação. Em cada categoria temática busco apresentar uma breve explicitação de como ocorreu o estudo do tema e as manifestações de cada grupo diante da formação realizada, analisando o impacto da teoria para sua formação e prática em relação à leitura. Neste sentido, procuro constatar indícios ou ausências de mudanças no saber e no saber-fazer e suas justificativas no decorrer do percurso dos professores neste tópico de apresentação e análise dos dados resultantes da pesquisa.

Quero de antemão ressaltar e justificar que os temas se referem em sua maioria aos estudos de Smith (1989; 1999), em razão de o autor estar presente nas diretrizes oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e nas propostas de formação do Ministério da Educação. Por isso, creio haver necessidade de os professores e de a instituição aprofundarem conhecimento sobre os pressupostos teóricos deste autor. A seleção deste referencial teórico



deve-se também a estudos anteriores de sua obra, que eu havia realizado com professores, em pesquisa de conclusão de curso.

4.2.1 Tornar a leitura possível: os materiais de leitura

O primeiro tema estudado e discutido com os professores dizia respeito aos materiais de leitura. Foram destacados a seleção de textos e o livro didático. Como fundamentação teórica, o texto para estudo e discussão correspondeu ao capítulo inicial do livro *Leitura Significativa* de Smith (1999). Optei por iniciar com este texto por trazer uma introdução sobre o processo de apropriação da leitura pelas crianças, destacando a importância do professor e dos materiais de leitura em seu desenvolvimento.

O tema, *Tornando a aprendizagem da leitura possível*, abordado em 26 de março de 2003, teve um tempo de desenvolvimento aproximado de cinquenta minutos. Inicialmente foram apresentados o tema e os objetivos do estudo aos professores. Em seguida foi distribuída a pauta para os participantes se situarem sobre o encontro e a anexarem nos cadernos de registro. Como explicitado no capítulo referente à metodologia da pesquisa, o encontro foi iniciado com questionamentos aos professores, de forma a acionar o conhecimento prévio do grupo acerca do tema proposto e relacionar o saber que possuíam ao novo saber. Na sequência, prosseguimos com o estudo do texto por meio de leitura compartilhada, com pausas para dúvidas e discussão. Ao final do encontro, tendo esgotado o tema proposto, conversamos sobre as experiências que poderíamos realizar na prática a partir do tema estudado. Antes de prosseguir, quero ressaltar que todos os encontros tiveram os mesmos procedimentos, por isso nas análises seguintes não mencionarei essa sequência

metodológica, detendo-me apenas na análise das manifestações dos professores durante o estudo e os resultados na prática.

Os professores flexíveis, ao iniciarem o estudo do tema, demonstraram não atribuir uma importância significativa à seleção de materiais para as situações de leitura. Ao serem questionados antes do estudo teórico sobre como tornar a aprendizagem da leitura possível aos alunos, nenhum desses professores mencionou a seleção de textos como fator determinante para o sucesso desta atividade na escola. Houve apenas uma resposta ampla do grupo em relação a este questionamento inicial demonstrando a necessidade de discussão sobre a seleção de materiais para o processo de aprendizado da leitura pelas crianças.

Acho que tudo é importante para a leitura. (Prof. B2-26/03/2003)

No decorrer do estudo deste tema, o discurso dos professores sobre o questionamento inicial foi adquirindo fundamentação teórica, e a questão do aprender leitura a partir de material que faça sentido às crianças passou a ser vista pelos professores como aspecto fundamental na tarefa de formar leitores.

A discussão girou em torno de leituras significativas. O que eu acho muito válido. Não adianta jogar leituras insignificantes, fazer com que as crianças fiquem estressadas. Isso pode causar um profundo desinteresse mais tarde por qualquer tipo de leitura. (Prof. C3-26/03/2003).

É importante para formar leitores a seleção de textos significativos e não aqueles fabricados para ensinar a ler como o de livros didáticos. (Prof. C1-26/03/2003).

Entretanto, a ação combinada a partir do estudo teórico de selecionar textos que de fato circulam na sociedade, abandonando aqueles fabricados para ensinar a ler, não foi a princípio tarefa fácil, mesmo com a disposição e a flexibilidade do grupo em propor alterações na prática. Os registros nos semanários e cadernos dos encontros de formação apontam a percepção, pelos professores, de que a mudança educativa não ocorre repentinamente. É preciso um tempo de ajustes e reajustes entre velho e o novo saber-fazer.

Fiz a experiência. Está relativamente fácil porque estamos trabalhando o tema empatia e os textos trabalhados são sempre significativos para alcançarmos o objetivo do projeto (desenvolvimento de virtudes). **A modificação não será rápida porque tenho alguns vícios adquiridos com os anos de trabalho**, mas esses encontros são reflexivos e me fazem repensar a minha prática. (Prof. C1-09/04/2003)

Como estamos trabalhando com o tema *empatia* está sendo relativamente fácil já que os textos trabalhados são significativos para o objetivo do projeto. **Modificar somente irei conseguir com o tempo, porque com o tempo que já trabalhei adquiri hábitos** que estão sendo agora questionados e observados de uma outra amplitude com o que estou vendo (estudando) agora com este projeto sobre leitura. Vou precisar assimilar melhor tudo isso. (Prof. C2-09/04/2003).

Estes relatos muito semelhantes ilustram a complexidade de toda proposta de formação de professores que busca uma transformação, como foi discutido no capítulo dois, uma vez que não é fácil abandonar práticas adquiridas no saber da experiência e trocá-las pelo desconhecido. É preciso que o professor reconceitualize esse processo de aprendizado da leitura; é preciso compreender melhor o desconhecido, consolidar o *saber* para reconstruir o *saber-fazer*.

Dessa forma, selecionar materiais de leitura que vão além do livro didático e que façam sentido para as crianças não é, para este grupo, uma ação fácil na prática. Seus relatos demonstram a complexidade da ação, uma vez que ela se distancia do saber-fazer que construíram a partir das experiências acumuladas com a docência. Cabe aqui uma citação de Nemirovsky (2002), a respeito deste processo de transformação das práticas educativas por meio da formação de professores:

[...] trocar de teoria não consiste em fazer-se *um apagar tudo e abrir folha nova*, não é deixar à margem todo o conhecimento feito e assumido - que é a expressão de certezas prévias e experiências acumuladas. [...] É necessário manter as práticas já dominadas e que oferecem apoio, ao mesmo tempo em que ocorre a consolidação de um novo fazer, para que, dessa forma, seja possível ir abandonando as anteriores. (NEMIROVSKY, 2002, p. 91).

Nesse processo de ajustes e reajustes entre o velho e o novo, apenas dois professores do grupo chegaram ao final da pesquisa sem apresentar indícios de mudanças com a seleção de materiais para as situações de leitura. A disposição para mudar ficou apenas no discurso,

pois na prática manifestaram a resistência em promover alterações. Os dados resultantes das entrevistas ao final da pesquisa justificam esta análise:

A gente usa vários textos, jornalístico, literário e informativo dos livros didáticos e tem o momento da leitura com a literatura, não é? Mas assim, no ano que vem eu quero ver se faço mais atividades de leitura. Sei que não saí muito do livro didático, não é? (Prof. C2-09/12/2003).

Eu trabalho com textos jornalísticos, textos informativos e narrativos dos livros e os livros literários, é isso. Deixei a desejar não é? (Prof. C3-09/12/2003).

Os gráficos a seguir ilustram a ausência de mudança na prática em relação às ações combinadas a partir do estudo deste tema ao final do processo de pesquisa-ação.

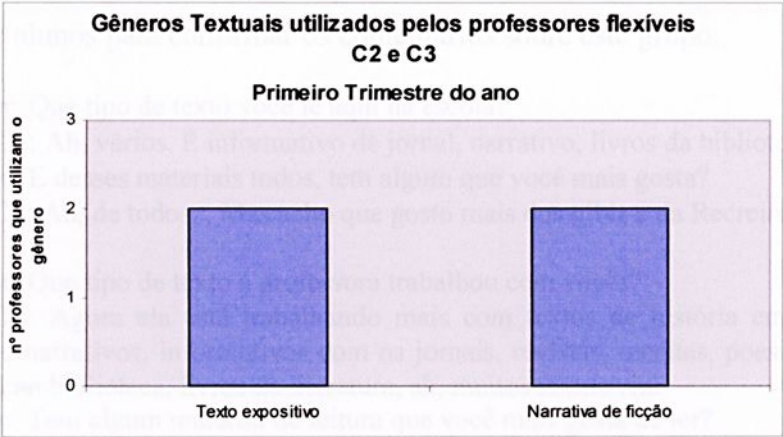


Gráfico 2 – Gêneros textuais utilizados pelos professores flexíveis C2 e C3: primeiro trimestre do ano

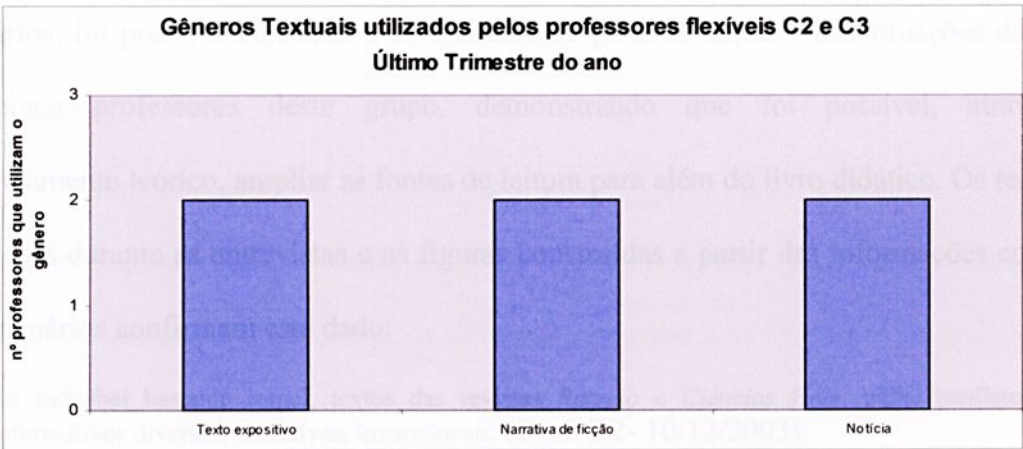


Gráfico 3 – Gêneros textuais utilizados pelos professores flexíveis C2 e C3: último semestre do ano

Mesmo com o estudo teórico realizado, as aulas de leitura desses dois professores continuaram sendo fundamentadas nos textos dos livros didáticos quase que com exclusividade, salvo algumas situações com a literatura e com notícias de jornal.

Os demais professores indicaram, por meio de seus semanários e das entrevistas realizadas, que o livro didático deixou de ser o principal recurso para as situações de leitura, ganhando espaço a diversidade de gêneros textuais. As revistas assinadas pela escola, como *Recreio* e *Amigos da Natureza*, e o jornal do município passaram a fazer parte das situações de leitura na aula, permitindo aos alunos o contato com escritos sociais diversos. Destaco alguns relatos de alunos para confirmar os comentários sobre este grupo:

Pesquisador: Que tipo de texto você lê aqui na escola?

Aluno C1: Ah, vários. É informativo de jornal, narrativo, livros da biblioteca, gibis, revistas.

Pesquisador: E desses materiais todos, tem algum que você mais gosta?

Aluno C1: Ah, de todos... Mas acho que gosto mais dos gibis e da *Recreio*.

Pesquisador: Que tipo de texto a professora trabalhou com vocês?

Aluno D3: Agora ela está trabalhando mais com textos de história em quadrinhos, mas trabalhamos narrativos, informativos com os jornais, revistas, receitas, poesia, músicas, textos de pesquisa na biblioteca, livros de literatura, ah, muitos textos viu.

Pesquisador: Tem algum material de leitura que você mais gosta de ler?

Aluno D3: Eu gosto de ler os livros de pesquisa da biblioteca, sabe.

(Entrevista realizada em 04/12/2003).

A partir dos relatos dos alunos e professores acerca deste dado e da análise dos semanários, foi possível constatar a diversidade de gêneros textuais nas situações de leitura para cinco professores deste grupo, demonstrando que foi possível, através do aprofundamento teórico, ampliar as fontes de leitura para além do livro didático. Os relatos de professores durante as entrevistas e as figuras construídas a partir das informações coletados nos semanários confirmam este dado:

Eu trabalhei bastante jornal, textos das revistas *Recreio* e *Ciências Hoje*, gibis, panfletos, textos informativos diversos, narrativos, instrucionais. (Prof. D2- 10/12/2003).

Eu selecionava os textos de acordo com o tema que estava trabalhando. Eram diversos textos, informativos, narrativos, testes, extra-verbal, poemas, poesias, músicas, bula de remédio, artigos de opinião, quadrinhos, ah, um monte de tipos de textos, além da literatura. (Prof. D3- 10/12/2003)

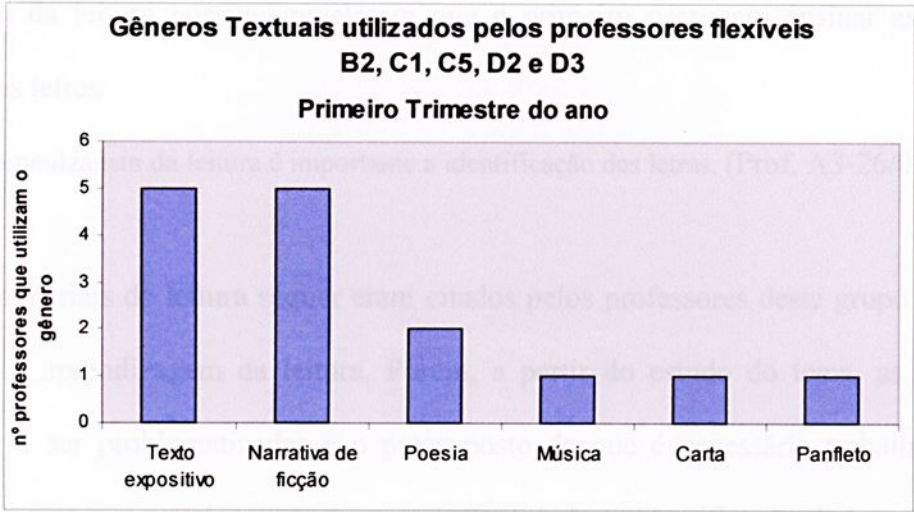


Gráfico 4 – Gêneros textuais utilizados pelos professores flexíveis

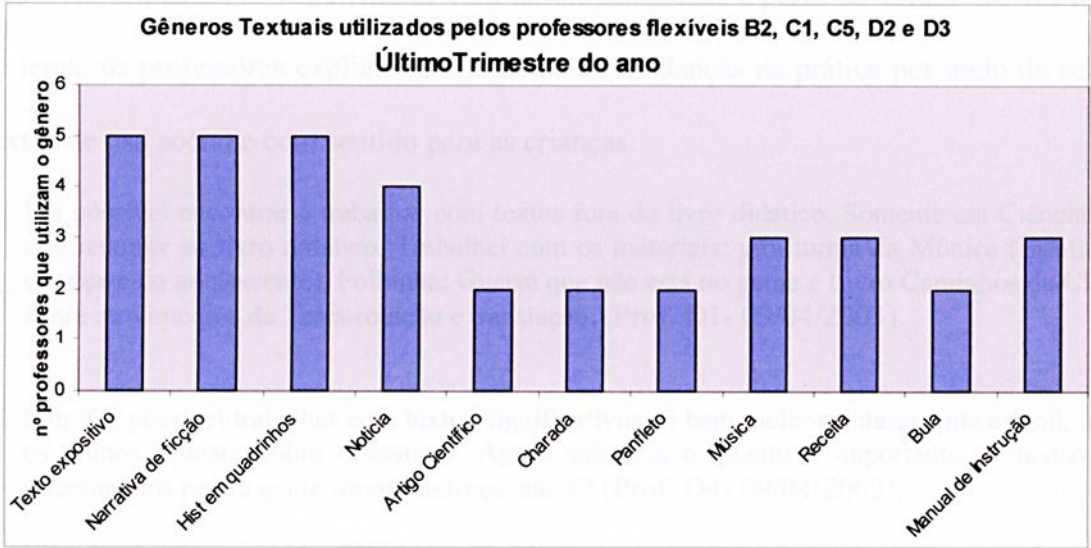


Gráfico 5 – Gêneros textuais utilizados pelos professores flexíveis B2, C1, C5, D2, e D3: último trimestre do ano

Os professores práticos possuíam, no início dos estudos acerca deste tema, um posicionamento característico de uma formação docente construída no saber da experiência e alheia a uma fundamentação teórica. Ao serem questionados se os métodos de ensinar leitura seja o ascendente ou o descendente, funcionavam com todas as crianças, afirmavam:

Sim, funciona, com certeza. (Prof. B1-26/03/2003).

Demonstravam, assim, que possuíam uma concepção de ensino da leitura voltada a atividades prontas e mecanizadas, pois ao serem questionados sobre como tornar o

aprendizado da leitura possível revelaram que o primeiro passo era ensinar as crianças a identificar as letras:

Na aprendizagem da leitura é importante a identificação das letras. (Prof. A3-26/03/2003).

Os materiais de leitura sequer eram citados pelos professores deste grupo como meio de facilitar a aprendizagem da leitura. Porém, a partir do estudo do tema, as concepções começaram a ser problematizadas e o pressuposto de que é necessário trabalhar primeiro textos curtos para que as crianças tenham mais facilidade na identificação de letras desaparece do discurso, e nos semanários verifica-se, no segundo semestre, maior diversidade de gêneros textuais. Ao relatarem as experiências com leitura realizadas a partir do estudo teórico acerca deste tema, os professores explicitaram indícios de mudanças na prática por meio da seleção de textos de uso social e com sentido para as crianças:

Foi possível encontrar e trabalhar com textos fora do livro didático. Somente em Ciências tive que recorrer ao livro didático. Trabalhei com os materiais: gibi turma da Mônica (Estatuto da criança e do adolescente), Folhinha: Guerra que não está no game e Livro Caminhos da Ciência sobre movimentos da Terra-rotação e translação. (Prof. D1- 09/04/2003).

Sim, foi possível trabalhar com textos significativos. É bem melhor, interessante e fácil, já que os alunos opinam sobre o assunto. Agora sabemos o quanto é importante os textos bem selecionados para a gente formar leitores, não é? (Prof. D4- 09/04/2003).

Primeiro, no começo do ano, a gente trabalhava os conteúdos de 1ª série, com textos mais curtos e fáceis para as crianças. De início a gente trabalhava mais com a oralização, pra criança entender o som, a diferenciação de uma letra e outra, então não era cobrado assim a compreensão do texto, então não me preocupava com a seleção dos textos, procurava os mais simples. Aí, depois dos encontros, os textos começaram a ser melhor selecionados, a gente já trabalhava com textos que faziam parte da realidade deles, aí eu sempre procurava fazer isso, coisa que eu não tinha antes. Então, era só fazer uma interpretação do *textinho* e tudo bem. Mas depois disso, parece que ficou um compromisso na gente, você entendeu, pra gente estar trabalhando textos de verdade, que as crianças se interessem. (Prof. A3- 09/12/2003).

As figuras a seguir apresentam a frequência dos gêneros textuais no primeiro trimestre do ano e no último, de acordo com a análise dos semanários dos professores práticos, com o objetivo de apresentar os resultados referentes a este tema ao final da pesquisa-ação.

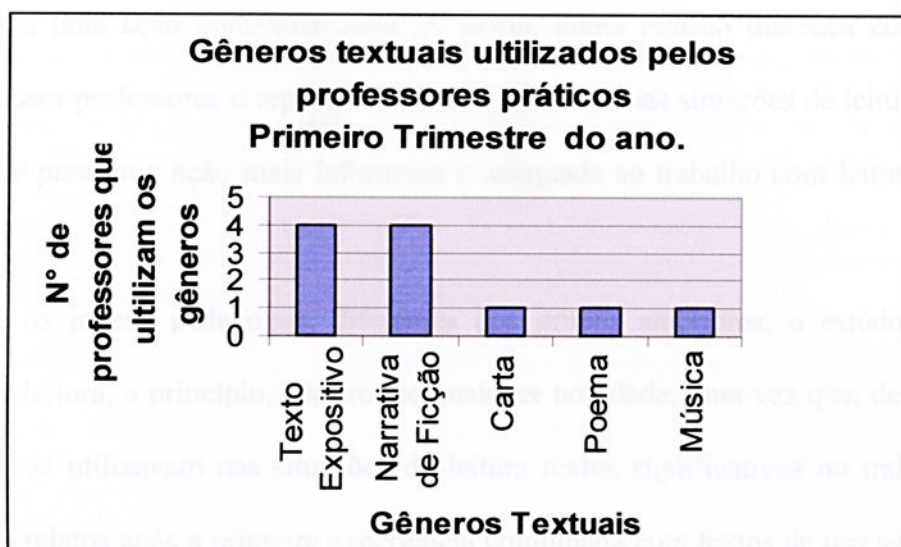


Gráfico 6 - Gêneros textuais utilizados pelos professores práticos: primeiro trimestre do ano

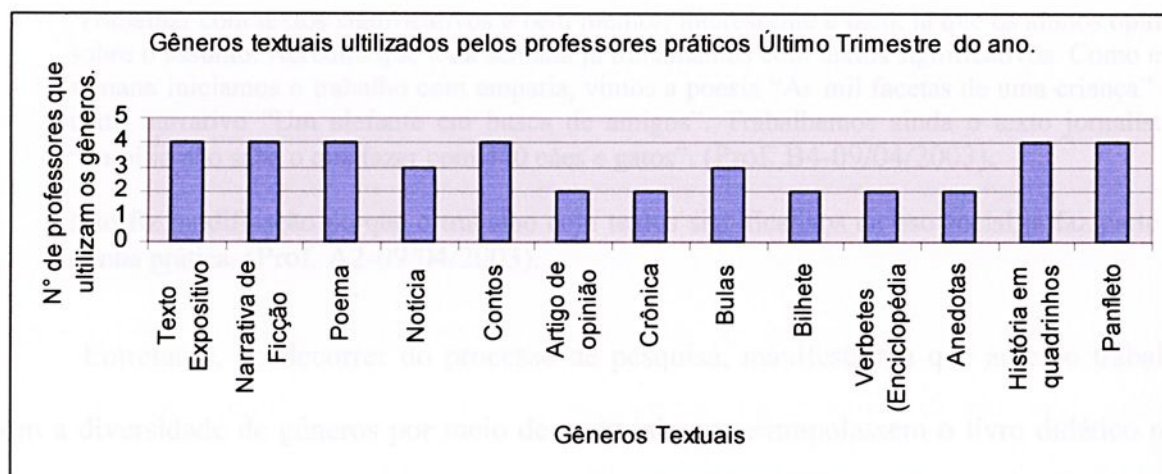


Gráfico – 7 Gêneros textuais utilizados pelos professores práticos: último trimestre do ano

Como é possível constatar, esses professores, que no início da pesquisa acreditavam não necessitar alterar sua prática, demonstram a realização de experiências combinadas a partir do estudo do tema, procurando alternativas de leitura para além do livro didático. Este dado indica a reflexão na e sobre a ação que este grupo realizara a partir do estudo teórico da leitura, confirmando os pressupostos de Pimenta (2002, p. 26) sobre o papel da teoria na formação dos professores: “[...] a teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista

variados para uma ação contextualizada”. A teoria, numa relação dialética com a prática, permitiu a esses professores o repensar a seleção de textos nas situações de leitura, ajustando o saber-fazer para uma ação mais informada e adequada ao trabalho com leitura na sala de aula.

Para os jovens pedagogos, diferentes dos grupos anteriores, o estudo acerca dos materiais de leitura, a princípio, não trouxe qualquer novidade, uma vez que, de acordo com seus relatos, já utilizavam nas situações de leitura textos significativos no trabalho com a leitura. Seus relatos após a primeira experiência combinada com textos de uso social indicam o posicionamento do grupo com o discurso do *já faço*.

Trabalhar com textos significativos é bem melhor, interessante e fácil, já que os alunos opinam sobre o assunto. Acredito que toda semana já trabalhamos com textos significativos. Como essa semana iniciamos o trabalho com empatia, vimos a poesia “As mil facetas de uma criança” e o texto narrativo “Um elefante em busca de amigos”. Trabalhamos ainda o texto jornalístico “Família não sabe o que fazer com 440 cães e gatos”. (Prof. B4-09/04/2003).

Não fiz modificação porque o trabalho com textos significativos de uso social já faz parte de minha prática. (Prof. A2-09/04/2003).

Entretanto, no decorrer do processo de pesquisa, manifestaram que antes o trabalho com a diversidade de gêneros por meio de materiais que extrapolassem o livro didático não era intenso como passou a ser após alguns encontros de formação, em decorrência do estudo teórico. O discurso do grupo em afirmar que já realizavam um trabalho com textos significativos permanece diante dos demais professores, no momento do encontro, porém nos semanários e nos cadernos de registro os discursos tornam-se mais flexíveis, indicando alterações na prática com a leitura na aula. Duas experiências com leitura em sala de aula passaram a ser realizadas por estes professores com o objetivo de contemplar o trabalho com diversos gêneros textuais, gerando interesse nos alunos a partir de textos com sentido para as crianças. Destaco a seguir o registro no semanário desses professores acerca das ações na prática, em decorrência do estudo teórico:

Iniciaremos nessa semana um trabalho diferenciado com textos. A criança além de aprender com o texto irá também se interessar pela leitura, pois os textos selecionados são divertidos e do universo infantil. Dessa forma, intercaladamente na semana, trabalharemos durante a rotina com alguns textos de diversos tipos para que os alunos se interessem pela leitura. O trabalho tem a seqüência antes de ler, leitura dos alunos, depois de ler. (Prof. B3- 02/05/2003).

O trabalho com diferentes textos está sendo muito bem aceito pelos alunos. **Ao invés de exercícios na rotina**, discutimos e trabalhamos com textos muito bem escolhidos, que sabemos que os alunos vão se interessar. (Prof. B4- 02/08/2003).

Duas **idéias importantes que surgiram este ano e que merecem parabéns** devido ao ótimo resultado percebido nas aulas são: as atividades de rotina que possibilitam aos alunos reforçarem conceitos aprendidos e **as atividades de leitura** que estão desenvolvendo estratégias necessárias para a **formação de leitores**. (Prof. B3- 19/09/2003).

O trabalho com diferentes tipos de textos sobre temperos foi o máximo! Os alunos adoraram as atividades. **A história em quadrinhos**, com o Cebolinha, o **texto informativo** sobre cebolinha, a pesquisa na **enciclopédia**, o texto **instrucional** ensinando a fazer o vaso e o outro ensinado a plantar. (Prof. B4- 30/11/2003).

Os trechos destacados confirmam a iniciativa de desenvolver este trabalho após a pesquisa, substituindo exercícios isolados sobre o funcionamento da língua escrita. A satisfação pela realização da experiência é notória, visto que, segundo os registros nos semanários, as atividades geraram um maior interesse nos alunos pela leitura dos textos. O último trecho aponta a diversidade de gêneros textuais a partir de uma única temática selecionada pelo professor - “temperos”- demonstrando que os alunos tiveram oportunidade de consultar outras fontes de leitura, como gibi, enciclopédia, almanaque. Ao perceber este dado, um pressuposto de Nemirovsky (2002), acerca dos materiais de leitura que a escola deveria se valer para o ensino da linguagem escrita, passou a estar presente na prática deste grupo de professores:

[...] Trata-se de aproximar as crianças da linguagem dos livros e não a linguagem dos livros à linguagem das crianças, de maneira que não é qualquer coisa que vale a pena a ser lida ou escrita: nunca vale a pena ler nem escrever planilhas, fichas, cartilhas, exercícios e textos que não interessam, nem comunicam, nem transmitem, nem emocionam e nem divertem [...] Trata-se, justamente, de converter os objetos de uso social em didáticos; quer dizer, de inundar a escola com eles e aproveitá-los didaticamente. Porque um objeto não é em si mesmo didático, o didático surge do modo de usá-lo: se na escola utilizamos os objetos de uso social e se lhes outorgamos a função de contribuir para o processo de aprendizagem, então os estamos transformando em objetos didáticos (NEMIROVSKY, 2002, p. 95).

Outra experiência que passou a fazer parte das situações de leitura na aula dos professores pedagogos foi a substituição da atividade de montar e ler palavras a partir do alfabeto móvel pela leitura de textos de uso social pelas crianças de primeira série, superando a idéia de que com estes alunos se devem explorar apenas textos curtos e com linguagem simples.

Em virtude da necessidade de um trabalho mais sistematizado com textos, resolvemos diminuir o trabalho com o alfabeto móvel, pois estava se transformando numa atividade chata e sem grandes proveitos. Em seu lugar trabalharemos situações de leitura, que nessa semana será com o texto *O caracol Viajante*, com conversa inicial, finalidade da leitura, leitura individual e conversa depois da leitura. (Prof. A2- 25/08/2003).

Pude perceber que a maioria das crianças já tinha contato com as **histórias em quadrinhos** e fazia leituras regulares, o que facilitou as observações de aspectos significativos do **gibi** e complementou as discussões. Houve grande interesse também pelo texto *Maria vai com as outras*. (Prof. A1- 26/09/2003).

As crianças gostaram muito das atividades de leitura, principalmente pela **diversidade de textos** e conseguiram compreender com facilidade. (Prof. A1- 31/10/2003).

Estas duas experiências muito semelhantes foram realizadas pelos professores até o final do ano, contribuindo para que os alunos tivessem na escola o contato com diversos gêneros textuais e possibilidades de leitura, não simulando, mas efetivamente lendo.

As figuras a seguir apresentam a frequência dos gêneros textuais no primeiro trimestre do ano e no último, de acordo com a análise dos semanários dos professores pedagogos, com o objetivo de apresentar os resultados referentes a este tema ao final da pesquisa-ação.

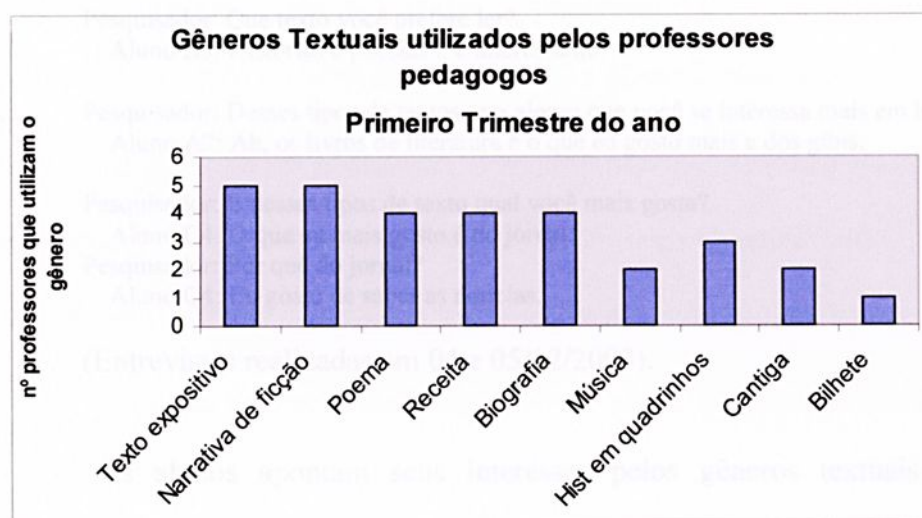


Gráfico 8 – Gêneros textuais utilizados pelos professores pedagogos: primeiro trimestre do ano



Gráfico 9 Gêneros textuais utilizados pelos professores pedagogos: último trimestre do ano

Para finalizar, destaco alguns relatos dos alunos acerca dos gêneros preferidos para a leitura na aula, de forma a confirmar os resultados das experiências desenvolvidas pelo grupo a partir de um aprofundamento teórico sobre leitura.

Pesquisador: Que textos vocês lêem?

Aluno A1: Lê poesia, jornal, livrinho.

Pesquisador: E qual seu preferido?

Aluno A1: Poesia.

Pesquisador: Que texto você prefere ler?

Aluno B3: Histórias e poesias... é interessante!

Pesquisador: Desses tipos de textos tem algum que você se interessa mais em ler?

Aluno A2: Ah, os livros de literatura é o que eu gosto mais e dos gibis.

Pesquisador: E desses tipos de texto qual você mais gosta?

Aluno C4: O que eu mais gosto é do jornal.

Pesquisador: Por quê do jornal?

Aluno C4: Eu gosto de saber as notícias.

(Entrevistas realizadas em 04 e 05/12/2003).

Os alunos apontam seus interesses pelos gêneros textuais relacionados a suas necessidades e por encontrar finalidades para estes textos, seja para se manterem informados

através das notícias, ou para se distraírem com as histórias e poesias, ou para rirem com os quadrinhos. Enfim, as crianças apontam as preferências de leitura que têm sentido para elas, por isso é importante trabalhar com textos de uso social.

Finalizando a análise sobre o impacto do estudo deste tema à prática com a leitura, afirmo que, entre os **professores flexíveis**, dois demonstraram resistência em levar para a prática as ações combinadas a partir do estudo teórico, demonstrando que apenas a teoria não possibilitou mudança na prática com os textos trabalhados nas situações de leitura. A dificuldade com a transposição didática, o medo da mudança, a falta de tempo para a seleção de textos fora do livro didático foram alguns obstáculos para que tudo permanecesse como antes da pesquisa:

Não foi possível realizar a experiência por falta de tempo para procurar os textos. (Prof. C2-23/04/2003).

Não fiz porque tentei realizar um dia só que não consegui mudar, a classe fica muito agitada. (Prof. C2- 07/05/2003).

Não fiz, eu compreendi a importância na teoria, mas eu não consigo fazer na prática. (Prof. C3-04/11/2003).

Em contrapartida, os **professores práticos**, que não acreditavam que a teoria pudesse provocar mudanças em sua prática, demonstraram, no decorrer da pesquisa, aceitar a realização das ações combinadas, ampliando a possibilidade de leituras de seus alunos.

Os **professores pedagogos**, demonstraram que o *já faço* era apenas discurso, pois na aula criaram experiências mais significativas com a leitura, substituindo práticas que de acordo com o estudo realizado pouco contribuíam para o aprendizado.

O estudo teórico sobre os materiais de leitura permitiu perceber indícios de mudanças na prática de quatorze professores ao final do processo de pesquisa-ação na escola,

possibilitando que o aprendizado da leitura e as práticas para a formação de leitores fossem orientados por maior variedade de gêneros e situações menos simuladas aos alunos.

Quero retomar a discussão inicial acerca dos materiais de leitura e do papel do livro didático na formação do leitor no Brasil, concordando com os estudos de Soares (2001), ao revelar que a formação do professor e sua desvalorização profissional são fatores responsáveis por tornar o livro didático soberano nas situações de leitura e gerar obstáculos para a entrada de outros materiais na sala de aula. Como demonstrou a pesquisa, no início do ano a maioria dos alunos da unidade escolar, considerando a prática dos professores flexíveis e práticos, tinha acesso quase que exclusivo aos textos expositivos e narrativos dos livros didáticos. No decorrer da formação, o quadro foi sendo alterado e invertido ao final do processo, pois não apenas cinco professores como no início, mas quatorze passaram a fazer uso de uma maior diversidade de gêneros textuais na tentativa de ensinar e gerar interesse pela leitura ao mesmo tempo. O fato confirma a relevância de investir na formação docente, possibilitando aos professores um equilíbrio entre a dimensão acadêmica e a dimensão didático-pedagógica, de forma que este profissional deixe de atuar apenas no campo da execução.

4.2.2 Conhecimento prévio e previsão

Este segundo tema abordado no processo de pesquisa-ação, por ser mais complexo que o primeiro, foi estudado e discutido durante três encontros: 9 de abril, 23 de abril e 07 de maio de 2003. Como referência teórica, o texto selecionado foi também de Smith (1988). O trabalho realizado nestes encontros foi um processo constante de discussão e debate no grupo. Devido a concepções de leitura divergentes, os professores discordavam entre si em relação

tanto aos pressupostos teóricos estudados, quanto às ações na prática que eram combinadas pela maioria.

Foi preciso superar as resistências e passar por um processo de convencimento para que mudanças na prática e na formação dos docentes se tornassem possíveis. Para alguns o resultado foi satisfatório, para outros o percurso teria ainda de continuar vencendo outros obstáculos. A seguir, teço comentários sobre o estudo deste tema e os resultados para o trabalho com a leitura na aula, em relação aos três grupos de professores.

Para os professores flexíveis, o estudo acerca do conhecimento prévio e a realização de experiências decorrentes das ações combinadas nos encontros foram um desafio. Tudo era novo, divergia da concepção de leitura que possuíam e da forma com que encaminhavam o ensino da leitura. Para eles, a compreensão era o resultado do ato de ler e poderia ser alcançada através de repetidas tentativas de leitura. A concepção de leitura era a da leitura como um processo de decodificação da escrita que deve ter como resultado a compreensão. Os relatos no início do estudo teórico confirmam este dado:

Eu acho que a compreensão é depois. Você lê e aí você entende. (Prof. D3-09/04/2003).

Pesquisador: Quando um aluno lê e diz não entender nada, o que vocês fazem?

Prof. B2: Peço para ele ler de novo, até entender. (09/04/2003).

O confronto desta concepção acerca da leitura com o estudo teórico desafiou os professores no decorrer dos encontros, causando uma certa resistência em levar para a prática as ações combinadas a partir da teoria.

A proposta do encontro ficou clara, porém fica a incerteza sobre os resultados. Pode acontecer equívocos quanto aos comentários antes, e os alunos serem induzidos pela professora, e não expressarem seus próprios pensamentos e entendimentos. (Prof. B2-09/04/2003).

Eu já sei da importância da previsão (conhecimento prévio) sobre um determinado assunto, mas também acho importante não fazer para ver, ou seja, perceber o nível de compreensão individual dos alunos. (Prof. C5-23/04/2003).

Para superar as resistências objetivando alterar a concepção de leitura dos professores, e por conseqüência a prática com as crianças, insistimos no estudo teórico, mas usamos

estratégias de convencimento para fortalecer a teoria que estava sendo discutida e debatida. Uma delas foi a simulação com os professores de uma experiência de leitura, cuja didática poderia ser a mesma que utilizavam na sala de aula. Distribuí, para cada dupla, um texto para ser lido e depois comentado com o grupo. Foram quatro textos com conteúdos diferenciados: política, química, novela e projetos educacionais. Ao serem solicitados para comentar o que leram, apresentaram as seguintes respostas:

Prof. C5: Nossa, odeio política não entendo nada.

Prof. D3: O nosso é sobre corrente elétrica, química, e a gente não conseguiu entender porque não é um assunto nosso, né?

Pesquisadora: Faltaram informações antes?

Prof. D3: É.

Prof. B2: O nosso é sobre a novela das oito, é uma crítica à novela *Mulheres Apaixonadas*. Nós tivemos sorte, novela, atualidade é fácil.

Prof. D2: O nosso é sobre Projetos, então é fácil porque é um assunto que estamos cansadas de ver.

Após estas respostas fiz a seguinte indagação aos professores que afirmaram não ter conseguido ler o texto proposto: *E se eu pedisse para vocês lerem de novo, e de novo, até conseguirem me explicar o texto? Daria resultados?* E obtive o seguinte retorno:

Prof. C5: Não, eu ia ficar aqui até amanhã.

Prof. D3: Olha só, não tinha pensado que eu faço isso com os alunos.

Prof. B2: Nossa! É mesmo. Na verdade o aluno pode não ter conhecimento prévio.

Com esta situação, retomamos os estudos acerca do tema e os pressupostos iniciais dos professores sobre a compreensão como resultado da leitura. O grupo pôde reconhecer que a estratégia utilizada – mandar ler outra vez – não era uma boa ferramenta. Talvez o que estivesse faltando fosse o conhecimento prévio acerca do assunto. E o professor poderia interferir de outra forma. Esta estratégia de colocar-se diante dos enfrentamentos que os alunos podem vivenciar em sala de aula propiciou uma reflexão na e sobre a ação e contribuiu para que a resistência diante do tema fosse diminuindo.

Outra estratégia, tomando por referência os estudos de Esteve (1995), foi a troca de pontos de vista e experiências entre os docentes. Os jovens pedagogos e dois professores do grupo dos práticos muito contribuíram para o processo de convencimento desse grupo de professores, uma vez que debatiam as idéias conservadoras e relatavam experiências de sucesso que tinham realizado a partir do conhecimento prévio e previsão.

Prof. C3: Eu não acho isso importante, tem vez que não pode fazer porque você dá a resposta pra criança.

Prof. C5: É, exatamente.

Prof. A2: A gente fez isso e sempre conversamos com os alunos, foi muito bom.

Prof. C3: Eu não faço, se eu fizer eles ficam esperando eu falar e não lêem nada.

Prof. C5: É mesmo, eu não gosto de fazer isso, conversar antes.

Prof. B4: Ah, não, quando você conversa antes, eles se interessam mais, ficam curiosos, querem ler, querem compreender.

Prof. C5: Será? Acho que não.

Prof. B3: Claro que sim.

Prof. A3: Eu fiz este resgate do conhecimento prévio depois do encontro passado e está dando certo.

Pesquisadora: Por que vocês não fazem uma tentativa com os alunos e aí nós analisamos se é válido ou não essa conversa antes da leitura.

Prof. C5: É, vamos ver.

(Discussão ocorrida em 23/04/2003)

Prof. D1: Então, Fabiana, eu fiz os questionamentos na sala, então eu fiz as perguntas e eles tentavam responder, aí eu dei o texto e disse pra eles: "Então este texto aqui vocês vão com ele poder saber as respostas pra essas perguntas", aí eles começaram a ler o texto, na hora que chegou na parte que respondia as perguntas, aí eles falavam: "Eu encontrei.", aí todo mundo foi tentar encontrar no texto. Eu achei interessante porque eles se interessaram, porque nunca eles fazem assim, eles pegam o texto com desânimo e aí agente pergunta: "Você já leu, fulano?", "Já", mas não leram não. E dessa vez eu vi que eles leram mesmo, porque eles avisaram, *achei professora*, e com vontade, então eu percebi que eles estavam lendo mesmo, isso não é comum acontecer né?

Prof. B2: Como foi, D1? Você faz o questionamento antes, aí dá o texto e eles vão querer ler?

Prof. D1: É, aí eles vão ter interesse, né?

Prof. B2: Olha, vou fazer também.

Prof. C2: Mas este questionamento é a interpretação? Agora é para fazer antes?

Prof. D1: Não, não, isto são perguntas para instigar os alunos a prever sobre o assunto e a se interessar pela leitura dele.

Prof. C2: Ah, ta. Nossa, acho difícil, mas vou tentar fazer.

(Discussão ocorrida em 07/05/2003).



Os destaques em negrito marcam as falas dos professores flexíveis demonstrando a princípio um pouco de resistência em tentar fazer alterações, pela dificuldade em trocar o saber-fazer sólido e seguro por um novo, repleto de incertezas e inseguranças. Entretanto, arriscaram-se e experimentaram o que seus colegas recomendaram e o que a teoria fundamentara. Os resultados foram satisfatórios, segundo seus relatos.

Sim. As crianças se interessaram mais e a aula foi mais produtiva, pois viram mais utilidades nos textos. Trabalhei um texto em Geografia e o tema foi amplamente discutido com as crianças. Na leitura, os alunos não tiveram muita dificuldade. (Prof.D2- 27/05/2003)

Fiz a experiência e gostei do resultado, uma vez que com um questionamento prévio sobre o assunto a ser tratado no texto pude perceber que a leitura dos alunos se deu mais facilmente e com maior interesse. Enfim facilitou o trabalho. (Prof. D3-27/05/2003).

Conversei com os alunos sobre o tipo de texto que iríamos trabalhar e o assunto. Com isso, eles acharam mais fácil compreender o texto. Eles gostaram também de falar suas hipóteses antes de ler e pediram minha confirmação para depois começar a ler o texto proposto. Mesmo assim, só consigo fazer às vezes desta forma. (Prof. C1-27/05/2003).

O encontro trouxe a certeza de que sem compreensão fica difícil a aprendizagem e sem conhecimento prévio, a compreensão fica comprometida e o interesse não surge. (Prof. C5-07/05/2003).

E num processo gradativo, lento, de constantes adaptações e oscilações entre o velho fazer e o novo, quatro professores se convenceram de que a mudança na forma de encaminhar a leitura com os alunos era necessária e passaram a contemplar de forma efetiva o acionamento do conhecimento prévio e a estratégia de previsão nos procedimentos metodológicos com a leitura.

Antes eu fazia assim, eu dava o texto: Leia! E depois eu discutia e era assim. Agora a gente faz antecipação, então eles conseguem visualizar o que a gente vai trabalhar, eles se interessam por aquilo que a gente vai ler. Aí a leitura é muito mais fácil. (Prof. D3- 03/09/2003).

Então eu fazia assim, no começo a gente trabalhava meio errado, vamos dizer assim, aquela mania de primeiro ler o texto com eles, depois dar questões, então era muito fácil, porque você dava o seu entendimento, eles não tinham que entender nada, só tinham que responder. Aí depois, eu percebi assim, que o método que a gente começou a usar ficou mais interessante pra eles, porque aí eu não explicava pra eles, eles tinham que ler. Então, a gente conversava antes aí eles liam, eu deixava eles entenderem. Ai depois eu comecei a passar as questões antes, aí ficou mais legal ainda porque eles já liam o texto procurando respostas, então entendiam e eles começaram a gostar mais, a se interessar mais. (Prof. C5-10/12/2003).

Antes da leitura é feito o questionamento sobre o assunto para resgatar o conhecimento prévio dos alunos e instigar a previsão dos fatos. A seguir a leitura, depois a discussão, e depois a leitura em voz alta feita por mim ou por um aluno apenas. (Prof. D2-10/12/2003).

Três, deste grupo de professores flexíveis, mostraram-se resistentes e desistiram da mudança, justificando dificuldade com a transposição didática. Os relatos dos alunos indicam ausência de mudanças em relação às ações decorrentes do tema. Embora tenham arriscado algumas vezes, as experiências não se concretizaram, permanecendo intacta a prática com a leitura.

Pesquisador: Quando a professora trabalha leitura com vocês como ela faz?

Aluno C3: Ela de vez em quando muito pouco, ela quer que a gente adivinhe o que tem no texto, a gente olha as figuras, ou vê o tamanho, ou lê o título e tenta imaginar o que ta falando. E também ela dá assim um questionário depois da leitura, e poderia ser assim, ela desse o questionário antes da gente ler e depois a gente lesse e visse se estava certo.

Pesquisador: O que você achou dessa atividade de vocês adivinharem antes da leitura?

Aluno C3: Eu achei muito pouco, muito pouco mesmo, porque tinha que ter mais, porque a professora fez isso umas três vezes só, a gente quer conversar sobre o texto ela não deixa, acha que vai virar bagunça.

Pesquisadora: E quando ela não faz isso, como ela trabalha?

Aluno C3: Ela lê, depois a gente lê, aí vem perguntar alguma coisa, a gente já sabe, ela já leu pra gente, a gente responde todo mundo quase junto.

Pesquisadora: Como vocês trabalhavam a leitura na sala?

Aluno C2: A professora entregava o texto, a gente lia individual, ela lia depois e a gente fazia as perguntas.

Pesquisadora: E teve alguma vez que ela conversou com vocês antes sobre o texto?

Aluno C2: Teve, às vezes ela fazia perguntas antes do texto, conversava antes e depois a gente lia, mas era às vezes.

Pesquisadora: E de que jeito era melhor?

Aluno C2: Quando conversava antes com a gente sobre o que ia ser o texto, o que a gente achava que ia acontecer, ficava mais fácil, a gente sabia mais ou menos o que ia ter.

(Entrevista com alunos realizada em 04/12/2003).

As falas dos alunos revelam que os professores fizeram algumas tentativas referentes ao conhecimento prévio, mas esporadicamente, não se concretizando na prática. A mesma



metodologia permanece, como no início da pesquisa, e as falas demonstram como ela não contribui para gerar interesse. Os alunos indicam que os procedimentos de adivinhar, prever, conversar antes sobre o texto lhes causam maior interesse e facilitam a leitura. O aluno C3 revela que, na verdade, a leitura em sua sala é mais do professor, pois é ele quem lê primeiro, quem interpreta. Os alunos apenas reproduzem o que o professor fez e de fato sequer realizam leituras com este procedimento metodológico. Os discursos dos alunos confirmam a fala de seus professores ao reconhecerem, no final do processo de pesquisa, que precisam melhorar a prática. Na verdade, precisam transformá-la:

Eu não tinha o conhecimento teórico e o que trabalhamos veio ajudar o meu trabalho prático em sala de aula. Mas, para mim, seria necessário mais um período como esse, porque não pude participar como queria. Gostaria de que houvesse mais encontros para que eu pudesse melhorar minha prática. (Prof. C2-03/12/2003).

Com o grupo de **professores práticos**, o processo de convencimento acerca de alterações na prática em relação a este tema deu-se de forma mais rápida. A concepção inicial, de que a teoria não era importante e que bastava o saber construído na experiência docente, deixou de se fazer presente no discurso do grupo. Logo após o primeiro encontro acerca deste tema, com o estudo teórico e as reflexões sobre a prática, esses professores arriscaram-se a realizar experiências em sala que se diferenciavam da forma com que trabalhavam até então a leitura com os alunos. Sobre esta mudança no posicionamento dos professores, concordo com Charlot (2002, p.95) ao afirmar que: “Eu sei que quando a teoria está falando de práticas, de situações que fazem sentido fora da teoria, os professores se interessam por ela. O que os professores recusam é uma teoria que está falando só a outros pesquisadores e a outras teorias”. Os relatos a seguir ilustram este dado:

Achei muito importantes os conhecimentos adquiridos no encontro. Realmente muitas vezes confundimos compreensão com interpretação. (Prof. D1-09/04/2003).

O encontro foi bastante válido, principalmente, porque pude entrar em contato com o termo “previsão” que não tinha conhecimento. Acredito que o assunto tratado no encontro ficou claro e me fez ficar ansiosa em ver os resultados das atividades que irei propor aos meus alunos. (Prof. D4-09/04/2003).



Os registros sobre as experiências desenvolvidas com os alunos confirmam a relevância de uma formação docente teórico-prática, fundamentada pela práxis como propõe Pimenta (2002), pois demonstra que as situações de leitura puderam ter alterações tornando-as mais atraentes às crianças:

Sim. Trabalhei com músicas e textos que fazem parte do cotidiano das crianças. Notei um grande interesse dos alunos, principalmente pela música apresentada diariamente na TV Cultura e que eles já sabiam cantar. Introduzi o tema a ser trabalhado com o texto através de questionamentos. Percebi que os alunos tinham vários pontos de vista sobre aquele assunto. A leitura do texto posteriormente veio enriquecer as noções que alguns alunos tinham. (Prof. D1-07/05/2003).

Sim, estou realizando a experiência. Início com o tema ou o nome do texto. Questiono: o que você acha que será abordado no texto? Apenas lendo o título colocado na lousa, relaciono na lousa suas opiniões, após os alunos falam sobre o tema. Lemos o texto e relacionamos aos itens levantados. Refletimos. (Prof. D4-07/05/2003).

Fiz a partir do tema-título dos textos fazendo perguntas à classe sobre o que imaginavam que o texto ia tratar e se já conheciam ou tinham ouvido falar sobre o assunto. Desta maneira fica mais fácil a compreensão. (Prof. B1-07/05/2003).

A experiência foi feita com participação efetiva dos alunos. Em primeiro lugar destacamos na oralidade o que os alunos sabiam sobre o assunto. Depois fomos ao texto e fizemos relações sobre o que discutimos e o que o texto nos informava. (Prof. A3-07/05/2003).

Após esta primeira experiência os professores práticos, assim como os flexíveis, foram oscilando na prática entre o novo e o já dominado saber-fazer, até que com segurança pudessem abandonar a forma com que encaminhavam o ensino da leitura antes do aprofundamento teórico. Este momento, de acordo com a análise dos semanários, ocorreu apenas em meados de setembro, o que indica que mudar leva tempo, tempo para repensar a ação e para o ajuste entre práticas dominadas no saber da experiência e práticas construídas a partir do saber.

Ao final da pesquisa, os quatro professores que no início consideravam a forma com que trabalhavam a leitura como única, não sendo necessárias mudanças, reconheceram que a partir dos encontros de formação puderam alterar algo na metodologia durante as situações de leitura: a valorização do conhecimento prévio e o incentivo à estratégia de previsão nas

experiências em sala de aula. Os trechos das entrevistas realizadas com os professores revelam os indícios de mudança na prática:

Eu comecei a trabalhar assim depois das orientações do HEC, **primeiro eu fazia as previsões sobre o assunto**, sobre o que eles já sabiam, aí depois eu pedia a leitura e depois discutia e depois a leitura em voz alta, eu escolhia um aluno para ler o texto todo. (Prof. D1-10/12/2003).

Leitura na sala... **Primeiro a gente fazia o levantamento prévio a partir do título do texto e levantando algumas indagações sobre o que será que aquele texto ia falar**, aí eles falavam e começava a surgir várias idéias. Aí a gente fazia a leitura. (Prof. D4- 10/12/2003).

Bom, **antes a gente fazia uma leitura meio, sei lá, meio atrasada**. Depois que a gente aprendeu a trabalhar com você a gente aprendeu a melhorar a leitura: **fazer os questionamentos antes da leitura**, depois da leitura fazer outros questionamentos, discutir o questionamento anterior à leitura novamente, não é. (Prof. B1-11/12/2003).

Outra coisa também que **mudou este ano** foi que antes de trabalhar alguma coisa começou a ser tanto dos alunos quanto de mim, **o costume de fazer a previsão**, a conversa antes da leitura. Porque essa coisa da oralidade até que fazia um pouco antes, mas não fazia como agora, com tanta ênfase, nossa! E com isso o desempenho deles era quase 100% na leitura. Até na matemática a gente relacionava o que eles já sabiam, então uma coisa puxa a outra, ficou tudo mais significativo. (Prof. A3-09/12/2003).

Esses indícios de alterações na prática com a valorização do conhecimento prévio e da previsão indicam a relevância do aprofundamento do professor no conhecimento teórico sobre leitura, pois para Kleiman (1996, p. 7) os professores precisam ser mais bem informados “em relação ao processo, ao leitor, e às estratégias que levam ao domínio do processo”. Isto porque, ao passarem a ter como rotina a conversa antes da leitura, as hipóteses das crianças diante do texto, o gerar expectativas, os professores estão contribuindo para um ensino da leitura como atividade de compreensão. Como afirma Kleiman (1996, p. 152), “[...] ensinar a ler, é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela prever o conteúdo, maior será sua compreensão[...]”.

Estes indícios de mudanças na prática constatados nos procedimentos metodológicos utilizados pelos professores práticos no ensino da leitura foram também percebidos no grupo dos professores pedagogos. Embora estes continuassem afirmando que já praticavam todas as

ações combinadas nos encontros, reconheceram, no registro do semanário e na entrevista, que o conhecimento prévio e a previsão eram esporadicamente realizados, não se constituindo rotina nas situações de leitura, como passou a ser após os encontros de formação:

Aprendi o quanto é importante trabalhar com o questionamento e a previsão dos textos a ser trabalhado, eu já fazia a previsão dos textos, **mas não com frequência**, agora costumo utilizar o questionamento e a previsão em todos os trabalhos, um filme, ciências, ou seja, não só com a leitura. Levei algum tempo para colocar isso na minha rotina, pois achava que a previsão de texto atrapalhava na hora de verificar a compreensão de texto individual. (Prof. C4-03/12/2003).

A meu ver os encontros estão sendo importantíssimos para o enriquecimento dentro da sala de aula. Não sei, **mas depois dos encontros** estou discutindo muito mais antes dos textos e principalmente estou procurando textos diferentes, com finais que surpreendem os alunos. (Prof. B4- 27/05/2003).

O trabalho com a leitura esse ano foi muito importante, em relação aos alunos foi possível perceber uma real participação e satisfação nas atividades de leitura. **No início, falavam pouco**, mas depois tinham vontade de expor seus conhecimentos, proporcionando uma discussão muito boa. As atitudes de antecipação, previsão, verificação, etc, no ato de ler tornaram os alunos leitores mais eficientes que sabem identificar o objetivo do texto e a finalidade da leitura e o saber onde buscar informações. O desempenho na leitura tornou-se mais eficaz. (Prof. B3-03/12/2003).

Os alunos confirmam estes indicativos de mudança e suas falas sugerem que desta forma as situações de leitura na aula se tornaram mais interessantes, com expectativas e curiosidades. Destaco dois trechos das entrevistas realizadas com as crianças:

Pesquisadora: E quando a professora distribuía o texto, o que ela pedia para você fazer?

Aluno C4: Ela faz perguntas primeiro e as hipóteses do que a gente acha que vai ter no texto, depois a gente lê e via se tava certo. Quando a gente vai ler texto, assiste vídeo ela faz bastante hipótese. Antes de ler ela sempre pede o que a gente acha que ia ter no texto. A gente sempre sabe porque vai ler o texto.

Pesquisadora: E sempre foi assim?

Aluno C4: Não, antes ela pedia pra gente ler o texto, aí ela pedia pra gente copiar o texto bem copiado, depois ela fazia interpretação.

Pesquisadora: E que jeito você acha melhor?

Aluno C4: Ah, o jeito agora é melhor pra gente, que a gente imagina bastante coisa.

Pesquisadora: Fica mais fácil?

Aluno C4: Bem mais fácil.

Pesquisadora: Por exemplo, ela vai dar um texto sobre o Natal, o que ela pede para vocês fazerem?

Aluno B3: Ela faz assim: O texto é sobre o Natal, o que vocês acham que vai estar falando? Ela faz perguntas assim, e aí ela dá o texto pra gente ver se acertamos, procurar respostas a nossas perguntas. Daí depois a gente termina de ler o texto, as vezes a gente faz uma interpretação do texto ou ela faz algumas perguntas para nós sobre o que tínhamos falado antes e depois de ler.

Pesquisadora: E é melhor quando conversa antes sobre o texto?

Aluno B3: É, é melhor porque assim, daí a gente fica muito curioso, entendeu? Depois quando dá o texto, a gente vai ler pra ver como que é o texto, ver se é o que a gente falou. (Entrevistas realizadas em 04 e 05/12/2003).

As entrevistas com as crianças confirmam que é possível aprender leitura e se interessar por esta atividade ao mesmo tempo. É possível que desde cedo as crianças aprendam que ler é encontrar respostas a perguntas diante do escrito nas diversas situações em que esta atividade se faz necessária. Neste processo de mudança demonstrado pelas falas das crianças e de seus professores, pode-se afirmar que a leitura passa a ser ensinada, nas palavras de Charmeaux (1997, p. 42), como [...] “uma atividade-meio que sempre se realizará a serviço de uma necessidade, e nunca como uma atividade de finalidade própria.” As crianças sabem a finalidade da leitura e geram hipóteses sobre o que será lido, dois aspectos imprescindíveis para que a compreensão aconteça, de acordo com Smith (1989).

Nesse sentido, considerando o estudo deste tema e o impacto para a prática dos três grupos de professores, os resultados obtidos indicam que foi possível a alteração na forma de encaminhar as situações de leitura na aula por treze docentes, confirmando a relevância do aprofundamento teórico para a provocação de mudanças educativas. Entretanto, não estou afirmando que apenas a teoria transforma a prática; há outros fatores que interferem. Do contrário, dezesseis e não treze alcançariam alterações. O que constato nesta pesquisa, ao analisar os resultados acerca deste tema, e de acordo com os pressupostos de Smith (1989), Charmeaux (1997) e Kleiman (1996), é que a apropriação de conceitos teóricos sobre leitura constitui um dos aspectos fundamentais para que comecem a ocorrer indícios de mudanças na prática.

4.2.3 Tomar leitura



Este tema foi discutido num único encontro realizado em 27 de maio de 2003. O objetivo era, a partir de um referencial teórico, problematizar as práticas do tomar leitura e da leitura fragmentada em parágrafos, metodologia freqüente na escola, de acordo com o diagnóstico realizado. Como fundamentação, foi selecionado o artigo *O que é aprender a ler?* de Foucambert (1994).

Para iniciar o estudo do tema, fiz ao grupo os seguintes questionamentos: O que é leitura? O que é ser bom leitor? Com estas questões, pretendia diagnosticar novamente a concepção de leitura e de leitor dos professores nesse momento do processo, de forma a problematizar a diferença entre leitura e leitura em voz alta nas situações escolares. As respostas a essas questões foram fundamentais para a realização do encontro de formação e o ponto de partida para o estudo. Considerando o percurso dos três grupos de professores, busco expor e analisar as manifestações dos docentes antes, durante e após o estudo do tema, apontando os resultados da formação na prática.

Os discursos iniciais dos professores flexíveis acerca deste tema demonstraram que o grupo já não tinha posicionamentos comuns em relação à leitura. Três professores continuavam com a concepção de que ler era decodificar, depois compreender, mesmo após o estudo do tema anterior. Os outros professores passaram a reconhecer que ler não era um simples processo de decodificação, implicava algo mais. Mas, por estarem em transição entre velhos e novos saberes, não tinham segurança em dar uma definição para o que seria leitura. A transcrição dos trechos referentes aos posicionamentos dos professores no início do encontro confirma este dado:

Prof. B2: Ler é conhecer as letras, né, os códigos, mas também compreender. É ler e passar o que você leu para os outros, entender, não é?

Prof. D3: Ah, não. Eu acho que leitura é compreender e decodificar é outra coisa. Você pode decodificar e não ler, então leitura é compreensão.

Prof. B2: É por isso que eu disse decodificar e compreender.

(Discussão realizada em 27/05/2003).



Este confronto entre professores, que no início da pesquisa compartilhavam os mesmos pressupostos em relação à leitura, demonstra que o percurso do grupo durante o processo de formação adquire características diferentes. Isto ocorre porque a mudança educativa depende do professor, de suas tentativas de mudanças, de sua tomada de decisão, de flexibilidade para arriscar experiências. Os que se arriscavam mais percebiam que, para ser leitor, não bastava saber decodificar, pois outras estratégias e condutas precisariam ser aprendidas e utilizadas. Esses três professores do grupo, no decorrer do processo, passaram a ter menos flexibilidade para realizar experiências em aula apresentando justificativas diversas, como a falta de tempo ou a dificuldade com a transposição didática, indicando que a concepção de leitura não fora alterada. E realmente não poderia ser, uma vez que teoria e prática estavam distantes, dissociadas no processo de formação desses professores.

Por manter uma concepção de leitura voltada a um processo de decodificação, os três professores enfrentavam o descontentamento dos professores que estavam caminhando no processo de reconceitualização da leitura, gerando discussões fundamentais para a formação:

Pesquisador: Uma das atitudes que nós poderíamos tomar é eliminar a leitura por parágrafos, o que vocês acham?

Prof. C3: Como assim leitura por parágrafo? Cada um lê o parágrafo do texto?

Pesquisador: Sim.

Prof. C3: Eu faço isso com o objetivo de prender a atenção dos alunos no texto.

Prof. B2: Também, faço isso: Você continua a leitura!, “Ah! Professora onde ta? Mas é só para prender a atenção deles na leitura.

Pesquisador: Mas isto é leitura?

Prof. C3: Como a gente estudou, não, tem nada a ver! Ah! Mas é difícil quem não faz isso, hein gente?

Prof. C2: É porque a gente às vezes tem que fazer pra controlar o comportamento da sala. Porque eu vejo quem não está se interessando pela leitura.

Pesquisador: Mas, lendo assim, vocês acham que eles vão se interessar em ler?

Prof. C4: É...não.

Prof. B4: É isso aí, vocês fazem que nem na minha época, a professora fazia isso, aí eu já contava o parágrafo que ia cair em mim e ficava treinando com medo de errar.

Prof. A3: É, a gente ficava sempre naquela agonia, né, isso era horrível.

Pesquisador: E será que não é assim que as crianças de hoje também se sentem?

Prof. C3- Nossa, é mesmo!

Prof C4: É.

(Transcrição do encontro-27/05/2003).

A discussão deixa explícito que o estudo teórico até esse período não contribuíra para que três professores mudassem a forma com que encaminhavam a leitura na aula, pois utilizavam práticas que, de acordo com Charmeaux (1997), levam as crianças a criarem um falso conceito do que seja ler, na medida em que a leitura passa a ser vista como ato mecanizado de transformação da escrita em sons, uma atividade ausente de significado e finalidade para os alunos. Este fato parece ter sido reconhecido pelos professores com a interferência dos participantes dos outros grupos que desestabilizavam o discurso apresentando argumentos contrários à prática de leitura fragmentada por parágrafos.

Com a confrontação e com o estudo realizado, os três professores, assim como os demais do grupo de professores flexíveis, registraram, ao final do encontro, que passariam a não fazer mais leituras fragmentadas e deixariam de tomar leitura, uma vez que com Foucambert (1994) tinham compreendido que leitura é atribuição de significado ao texto, e não poderia ser confundida com oralização, estratégia pouco utilizada pelos leitores e com leitura em voz alta, pois esta última é uma interpretação de algo já lido, uma tradução oral do que fora compreendido. Os relatos a seguir indicam estes posicionamentos:

Interessante, pois eu achava que a oralidade e a leitura em voz alta e a leitura eram a mesma coisa. Agora passarei a não fazer mais a leitura do jeito que fazia. (Prof. B2- 27/05/2003).

Este texto me mostrou que existe diferença entre oralização e leitura em voz alta que para mim era a mesma coisa que leitura, portanto posso modificar utilizando a ação que foi combinada. (Prof. C2-27/05/2003).

Gostei muito desse encontro e das informações trazidas no texto, pois nunca havia pensado nessa diferenciação apontada pelo autor. É coerente e pode ser posto em prática. (27/05/2003).

Durante o processo de pesquisa, dois professores deste grupo continuavam relatando no caderno de registro e nos semanários que não conseguiram levar para a prática as ações combinadas sobre o tema, mesmo tendo afirmado que iriam tentar mudar a forma de trabalhar com a leitura durante o estudo teórico.

Fabiana, não consegui de novo, sei das minhas falhas, mas não estou bem, esqueço. (Prof. C2- 11/06/2003)

Os demais afirmaram que foi possível alteração na prática.

Fiz, passei a não fazer a leitura em voz alta por parágrafos. (Prof. C1-11/06/2003).

Sim, estou fazendo as experiências, os alunos já compreenderam que ler em voz alta e ler não é a mesma coisa. Deixei de tomar a leitura com os livros de literatura. (Prof. C5- 11/06/2005).

Fiz, primeiro envolvi as crianças, depois distribui o texto, fizeram a leitura seguida da compreensão e depois é que lemos em voz alta, sem parágrafo. (Prof. B2- 11/06/2003).

Ao final da pesquisa, os vários instrumentos de coleta de dados indicaram que para quatro professores a leitura fragmentada por parágrafos e o tomar a leitura deixaram de ser utilizados na aula, contribuindo para uma prática mais próxima à formação do leitor.

Houve muitas mudanças, porque meu conhecimento teórico em leitura era superficial e errôneo, principalmente no que dizia respeito a concepção da mesma, que era tida como boa fluência e oralização. Na sala de aula deixei de cobrar a leitura por parágrafos, de corrigir as crianças durante a leitura e valorizar a boa dicção. Passei, então a resgatar o conhecimento prévio dos alunos, questioná-los e instigá-los a prever aspectos relacionados ao texto e valorizar o sentido global da leitura. (Prof. D2-10/12/2003).

Antes ela pedia para cada um ler uma parte, aí ela parou, de uns tempos para cá ela parou, sabe. Acho que até agosto, setembro ela fazia, mas ela parou, não sei por que [...] Agora ela deixa nós fazermos leitura silenciosa. Só lê com a idéia... Nós conversamos antes também, ela pergunta assim: "Ah, pelo título o que você acha que vai acontecer?" Eu acho muito melhor... (Aluno D3- 04/12/2003).

Entre os outros três professores, dois continuaram não arriscando tentativas de mudança e, portanto, nada foi alterado em relação ao estudo do tema, mantendo práticas de leitura fragmentada por parágrafo e o tomar leitura. Um professor afirmava, no discurso, ter

mudado sua prática, mas na entrevista realizada com seu aluno foi possível perceber que as práticas se mantiveram e que também não tinha havido transformação na forma de trabalho com a leitura na aula. Este dado demonstrou que superar metodologias tradicionais de leitura constitui-se em tarefa árdua e complexa, que a pesquisa-ação desenvolvida durante um ano na escola não foi capaz de transformar. Talvez o professor precisasse de um tempo maior para libertar-se desse saber-fazer construído no cotidiano da escola, com base no modo como foi ensinado no passado. Destaco a entrevista com o aluno e que justifica esta análise:

Pesquisador: Quando a professora entrega o texto para vocês o que ela pede para vocês fazerem?

Aluno B2: Ela espera nós lermos e depois ela toma leitura e passa atividade.

Pesquisador: E o que é tomar leitura?

Aluno B2: Tomar leitura é ver se a gente tá bem de ler.

Pesquisador: Como a professora toma leitura?

Aluno B2: Ela coloca um de cada vez para ler uma parte.

Pesquisador: Cada um lê um parágrafo?

Aluno B2: É cada um lê um parágrafo.

Pesquisador: E até agora no final do ano, vocês continuam lendo assim, cada um um pedacinho?

Aluno B2: Continua.

(Entrevista realizada em 05/12/2003).

Também em relação ao grupo de professores práticos, todos afirmaram que estavam convencidos da ineficiência da leitura fragmentada e do tomar leitura para a formação do leitor, observando, nos encontros, que essas práticas seriam abandonadas gradativamente. Os semanários indicavam, contudo, a ausência destes procedimentos metodológicos.

Eu sempre achei que leitura e leitura em voz alta é a mesma coisa. Passarei a diferenciá-las e não mais fazer a leitura por parágrafos. (Prof. D1- 27/05/2003).

Pude conhecer a diferença entre leitura, oralização e leitura em voz alta, pois eram conceitos não compreendidos, que às vezes usava de maneira errônea, como tomar leitura das crianças. (Prof. B1-27/05/2003).

Sim, pedi a leitura em voz alta após a leitura silenciosa e a discussão do texto. Tentei eliminar a leitura por parágrafos, fazendo a leitura coletiva no caso de textos muito longos e embora tivesse que interferir em alguns casos para direcionar a atividade. (Prof. D1-11/06/2003).

Estou realizando as ações em minhas aulas. Este encontro ao abordar a comparação entre oralização, leitura e leitura em voz alta leva-nos a entender, decifrá-las, classificá-las para melhor trabalhar em sala, evitando assim um possível bloqueio em nossos alunos em decifrar

letras pensando que estão lendo. Estou gostando e tendo uma melhor visão de leitura. (Prof. D4-11/06/2003).

Apenas dois professores do grupo dos práticos abandonaram as práticas antigas. Os outros dois, embora afirmassem que tivessem alterado a prática, continuaram a realizar a leitura fragmentada por parágrafos e o tomar leitura, fato confirmado pelas entrevistas com os alunos, ao final da pesquisa.

Pesquisador: O que você faz como atividade de leitura na sua classe?

Aluno B1: Nós é de leitura, lê os textos de português.

Pesquisador: E quando a professora trabalha com o texto como ela faz?

Aluno B1: Ela conversa com a gente primeiro e a gente lê, e depois ela pede pra cada um ler uma parte do texto.

Pesquisador: A professora pede para cada um ler um parágrafo?

Aluno B1: É, cada um lê um parágrafo.

Pesquisador: O que você fez de atividades de leitura na sala de aula?

Aluno D4: Eu li bastante textos que a professora pediu e pra explicar o que tinha lido. E valia nota de língua portuguesa, bastante textos que ela mandava ler. Ela chamava também, e falava pra cada um ler um parágrafo, ler por parágrafo e explicar o que tinha lido.

(Entrevistas realizadas em 05/12/2003).

As falas dos alunos apontam que esta ação, distante de contribuir para a formação do leitor, está muito presente na aula, sendo concebida como atividade de leitura. Este dado me intrigou porque os alunos revelaram que os docentes permaneceram com o mesmo procedimento, apesar de terem reconhecido a sua ineficácia durante o estudo teórico.

Mas sabe, Fabiana, que quando eu estava na escola eu adorava ler em voz alta, quando a professora pedia para eu ler era a maior felicidade do mundo porque eu lia super bem, olha que idiota! E ela ofendia os outros que gaguejavam, olha só, eu gostava. Só que na verdade isso não era leitura não é? Será que é por isso que eu não gosto de ler nada mesmo, só revistas, será que é por causa da minha professora?

(Prof. B1- 27/05/2003).

Durante as entrevistas, os alunos, ao se reportarem à leitura como atividade meramente escolar, afirmando que lêem apenas para explicar o texto para a professora ou para aprender os textos de português, revelam que estão trilhando um caminho pouco favorável para a formação do leitor, pois como afirma Charmeaux (1997, p. 95), nestas condições a leitura,

Em lugar de ser um meio de encontrar respostas e informações necessárias a um projeto, ela se torna uma finalidade em si, uma atividade fechada em si mesma, ruído vazio tanto mais

perigoso porque freqüentemente é agradável. Para muitas crianças ela não tem mais, a partir daí chances de se tornar outra coisa.

Ter ao final da pesquisa verificado que práticas como estas permaneceram na aula de dois professores práticos, foi uma descoberta, pois os registros tanto nos cadernos quanto nos semanários e os discursos no decorrer dos encontros indicavam o abandono destes procedimentos pelos docentes. A razão pela qual continuaram com estas práticas, valorizando um ensino da leitura como atividade do domínio oral e ausente de finalidades, aponta o fato de que um ano letivo não fora suficiente para que o processo de reconceitualização se concretizasse. A concepção de leitura não fora alterada, permanecendo a visão desta atividade como decodificação, tendo a compreensão como resultado. E se a concepção não se altera, a prática também não pode ser alterada, pois retomando Nóvoa (1996, p. 27), “a inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objeto de um processo de reflexão e de apropriação pessoal”.

Em relação aos professores pedagogos, o estudo deste tema propiciou apenas aprofundamento teórico, uma vez que, de acordo com seus relatos no caderno de registro e semanários, as ações combinadas no encontro já eram realizadas em sala de aula. Práticas como leitura fragmentada por parágrafos e tomar leitura não eram utilizadas por este grupo de participantes da pesquisa:

Como já escrevi em outros encontros gosto muito deste projeto, pois infelizmente como vimos ainda encontramos muitos professores que realmente trabalham a leitura de forma inadequada. Como sempre trabalho com textos xerocados para leitura individual ou gibis para todo mundo, sempre peço a leitura e a leitura em voz alta quando necessário. Não utilizo a estratégia de leitura em voz alta por parágrafo e muito menos tomo leitura, pois acho sem sentido. (Prof. C4- 27/05/2003).

O posicionamento desse grupo foi, durante todo o estudo, o de confrontar as práticas tradicionais no ensino da leitura, problematizando a concepção dos professores flexíveis e, sobretudo, contribuindo para o processo de formação, pois, concordando com Esteves (1995, p.120), “o contato com os colegas é fundamental para a transformação da atitude e do

comportamento profissional, nomeadamente com os grupos portadores de uma perspectiva inovadora, cuja experiência permite visualizar ações e realidades concretas”.

A perspectiva inovadora dos cinco professores pedagogos, aliada ao estudo teórico e à reflexão na e sobre a prática, permitiu que seis do grupo de flexíveis e de práticos deixassem de utilizar as duas estratégias problematizadas durante o encontro e, principalmente, que passassem a diferenciar atividades de leitura e leitura em voz alta no trabalho com os alunos. Entretanto, como já apontado, não foi suficiente para provocar alterações na prática de cinco professores que permaneceram, durante e após a pesquisa, tomando leitura e desenvolvendo como estratégia metodológica a leitura fragmentada por parágrafos.

Para estes cinco professores, o processo de pesquisa-ação precisaria continuar de forma que a reconceitualização sobre leitura continuasse e se concretizasse a partir do estudo teórico direcionado pela reflexão na e sobre a prática.

Com a análise dos resultados obtidos em relação a este tema, é possível reconhecer a complexidade da formação continuada e os desafios de torná-la coerente com a prática, isto é, de torná-la capaz de levar o professor a propor um novo saber-fazer. Esta tarefa implica tempo e investigação para descobrir e superar os fatores que dificultam mudanças.

4.2.4 Leitura e o sistema visual

Para estudarmos e discutirmos este tema, foram necessários três encontros que corresponderam ao sétimo, oitavo e nono, realizados respectivamente em 11 de junho, 25 de junho e 30 de julho de 2003. Este tema, devido à sua complexidade e relevância para o conhecimento do processo de apropriação da leitura, necessitou de um tempo maior que o



esperado para ser esclarecido entre os participantes do grupo, porém sua realização foi fundamental para fornecer ao professor conceitos teóricos acerca de ações combinadas nos encontros anteriores e de algumas outras resultantes desta nova discussão. Como fundamentação teórica, foi selecionado o quarto capítulo do livro de Smith (1989), intitulado *Entre os olhos e o cérebro*.

Ao estudar o funcionamento do sistema visual e a relação com a leitura, pretendia problematizar com os professores algumas orientações que as crianças recebem na escola ao iniciar o aprendizado desta atividade: fazer sempre uma leitura linear, não pulando palavras, linhas, páginas; ler devagar e com bastante atenção; marcar a leitura com régua, lápis ou qualquer outro objeto para não se perder; interromper a leitura quando encontrar uma palavra desconhecida, recorrendo ao dicionário. São condutas que contribuem para dificultar o processo leitor, o processo de compreensão do texto, uma vez que segundo Smith (1989, p.84), “os olhos não vêem, absolutamente, em um sentido estritamente literal. Os olhos observam, são dispositivos para a coleta de informações para o cérebro, amplamente sob a direção deste; o cérebro determina o que e como vemos”, portanto, a supervalorização do papel da visão na leitura, pelo fato de desconhecer seu funcionamento, leva os professores a orientarem de forma equivocada os alunos no aprendizado inicial desta atividade.

Neste sentido, durante os três encontros discutimos o papel dos olhos durante a leitura e muitas descobertas foram feitas pelos três grupos, resultando na prática, da maioria dos participantes, em uma melhor orientação aos alunos sobre condutas que superassem os equívocos apontados. E, principalmente, o estudo deste tema contribuiu para que o conhecimento prévio e a previsão, discutidos anteriormente, fossem novamente debatidos, retomando sua importância para as situações de leitura.

As manifestações dos professores as quais comprovam a relevância do estudo deste tema e os resultados obtidos a partir da formação serão apresentados na seqüência, analisados e discutidos a partir dos três grupos de participantes: flexíveis, práticos e jovens pedagogos.

Para iniciar a discussão sobre o tema fiz aos professores alguns questionamentos, de modo que o estudo teórico partisse de seus conhecimentos acerca do que iríamos tratar durante o encontro. Quero apresentar os relatos dos três grupos neste momento inicial, antes do aprofundamento teórico, de forma a pontuar suas percepções em relação ao ensino da leitura.

Questionamentos	Professores Flexíveis	Professores Práticos	Professores Pedagogos
O que pode tornar a leitura difícil para as crianças?	Palavras desconhecidas no texto. (Prof. C5)	Falta de conhecimento sobre o assunto (Prof. A3).	Falta de conhecimento prévio. (Prof. B3)
O que pode tornar a leitura mais rápida e fácil?	Textos significativos. (Prof. C1).	Conhecimento prévio (Prof. D1).	Conversando com os alunos tirando o que eles já sabem. (Prof. C4).
Ao ler, utilizamos mais informação não-visual ou visual?	Não sei, acho que é a visual. (Prof. C3)	Ah, não sei, acho eu é a não-visual. (Prof. A3)	Claro que a não-visual. (Prof. B4).

Quadro 10 - Relato inicial dos professores sobre o tema-11/06/2003

Os dados trazidos neste quadro trazem uma visualização do percurso dos três grupos na formação, demonstrando três posicionamentos diferentes em relação ao processo de pesquisa. Os professores flexíveis demonstraram a necessidade de um tempo maior para mudanças. Apenas a importância dos textos significativos era reconhecida pelo grupo como aspecto para tornar a leitura mais fácil. O conhecimento prévio e a previsão não foram mencionados pelo grupo neste início do estudo do tema, que ainda mantinha concepções de ensino da leitura centradas na valorização do sistema visual. Já os professores práticos indicavam que no momento estavam reconhecendo a relevância da informação não-visual, ou seja, do conhecimento prévio para as situações de leitura, embora não demonstrassem segurança em suas colocações, como é possível perceber no quadro. E os professores

pedagogos indicavam uma atitude de segurança diante dos questionamentos. Tinham a certeza de que a informação não-visual era fundamental para a leitura, pois o aprofundamento teórico estudado até o momento estava sendo apropriado por eles de forma convincente e coerente com a prática. Dessa forma, percebe-se que os professores flexíveis e os pedagogos estão quase nas duas extremidades, para os primeiros a mudança é árdua e leva tempo, para os segundos a atitude de inovação permite que a alteração logo aconteça, e para os professores práticos ela é necessária, mas precisa ser testada várias vezes, por isso a insegurança. Esses posicionamentos marcam as manifestações dos professores antes do estudo do tema.

Como os professores flexíveis não tinham até o momento da pesquisa se convencido da relevância de valorizar o conhecimento prévio nas situações de leitura com os alunos, o estudo sobre o tema permitiu que esta prática fosse mais bem fundamentada do ponto de vista teórico, contribuindo para que as ações combinadas no segundo encontro se intensificassem na aula do grupo. Os relatos a seguir ilustram este dado:

Ficou claro que é necessário trabalharmos com um assunto a priori antes de entregar aos alunos o texto (informação visual) para compreenderem, atribuindo sentido àquilo que estão lendo. Agora estou compreendendo a importância do questionamento antes da leitura e que muitas vezes esqueço de fazer. Vou passar a fazer o questionamento freqüentemente. (Prof. C1-25/06/2003).

Ficou mais claro que o conhecimento prévio é importante para a compreensão de qualquer texto, ou seja, facilita a leitura. Nunca parei para pensar que quanto mais alternativas, mais tempo o cérebro leva para decidir. Me lembro do vestibular... Eram tantas alternativas... Tanta falta de conhecimento prévio (principalmente em História) que chegou um momento que o cérebro se cansou e eu não conseguia entender mais nada do que estava lendo. Acabei chutando o resto das questões. (Prof. C5-25/06/2003).

Compreendi melhor que uma boa leitura depende da informação não-visual, ou seja, do conhecimento que o aluno já tem adquirido. (Prof. C2- 30/07/2003).

Pude melhor entender sobre o conhecimento prévio, muita informação visual e pouco conhecimento prévio, dificulta a leitura. Para ocorrer compreensão é necessário atribuímos sentido ao escrito. A ansiedade faz ocorrer a visão túnel, dificultando cada vez mais a compreensão. (Prof. C3-30/07/2003).

Para problematizar as orientações dos professores sobre a linearidade e o controle do olhar, além do estudo teórico, provoqueei com os professores, ao final do estudo deste tema,



uma situação para refletirem sobre o comportamento leitor em relação ao movimento dos olhos durante a leitura. Fundamentada na obra de Jolibert (1994), a qual propõe esta experiência a docentes, distribuí aos professores um texto literário e uma folha em branco com três janelinhas recortadas de tamanhos diferentes, uma do tamanho de uma letra, outra do tamanho de uma palavra e a última do tamanho de uma linha inteira do texto. Em seguida, dei a seguinte orientação aos professores: *Leia as cinco primeiras linhas do texto “Chuvras de Verão” somente através da janela-sílaba., A seguir leia as próximas com a janela-palavra, as linhas seguintes com a janela linha, e para terminar, o resto do texto sem nenhuma janela.* Terminada a atividade fiz as seguintes questões: Como foi? A que conclusões chegaram? E obtive como respostas:

Prof. C1: Horrível.

Prof. D3: Ah, não isto atrapalha a compreensão.

Prof. D1: É melhor ler sem nada!

Prof B4: Que legal, é assim que acontece com as crianças!

Prof. A3: É verdade, é melhor não marcar a leitura dos alunos.

Com esta situação transposemos para a prática o estudo teórico. Os professores, ao se colocarem na situação do aluno iniciante no aprendizado da leitura, puderam perceber que marcar o escrito com o dedo ou régua, ao invés de facilitar, na verdade, dificultava o processo de leitura, causando o que Smith (1989) denomina visão túnel. Esta visão túnel na leitura ocorre quando o leitor está diante de demasiada informação visual, seja pelo fato de o material de leitura ser estranho ou difícil, ou por estar em situações de ansiedade. Segundo o autor,

Os leitores iniciantes são candidatos primários para a visão em túnel na maior parte do tempo, especialmente se os livros que devem ler lhes fazem pouco sentido. [...] Por outro lado, se o texto é facilmente compreendido, linhas inteiras podem ser vistas de uma só vez. Então para o professor que aponta para algumas palavras em um livro e pergunta a uma criança: “Olha aqui, você pode ver isto com bastante clareza, não pode?” A resposta é provavelmente “não”. O professor, que pode ver toda a linha, provavelmente sabe quais são as palavras desta, em primeiro lugar. O fato de o professor estar apontando pode tornar a situação ainda pior e assegurar que a criança não veja qualquer coisa além da ponta de um dedo. (SMITH, 1989, p. 94).

A esse respeito, um dos professores flexíveis teceu o seguinte relato:

Eu concordo com isso, Fabiana, porque já tive uma experiência com um aluno que está sendo alfabetizado. Eu tomava leitura dele quase todos os dias acompanhando com o dedo. Ele lia lentamente e quando eu perguntava o que tinha entendido no texto, ele não sabia me responder. Se eu tirava o dedo, ele ficava perdido. Percebendo isso, parei de colocar o dedo. No começo ele se perdia bastante, mas aos poucos foi lendo cada vez mais rápido e melhor, dando sentido e entendendo o que leu. (Prof. C5-30/07/2003).

O relato contribuiu para ilustrarmos o assunto discutido e vivenciado através da situação proposta por Jolibert (1994), uma vez que o professor demonstrou claramente como a atitude de controlar a leitura de seu aluno dificultava e tornava impossível o aprendizado desta atividade. Combinamos, desta forma, deixar de orientar as crianças a lerem linearmente e devagar, não marcar a leitura com dedo, régua etc, não interromper a leitura, saltando palavras desconhecidas, enfim, rever as orientações que, na verdade, dificultam o movimento dos olhos, impedindo que a compreensão ocorra.

Os professores flexíveis demonstraram, por meio dos relatos no caderno de registro, que o encontro foi relevante para seu processo de reconceitualização da leitura e para a atuação com esta atividade na aula:

Com o estudo do texto vou tentar estimular os alunos para que percamos pelo menos parte desta visão túnel, comum aos alunos com dificuldades de aprendizagem que para entender uma frase inteira precisam de diversas fixações para compreender o que está escrito. Vou tentar mudar minha prática, pois acho que em alguns momentos acabo estimulando essa visão túnel. (Prof. C1-30/07/2003).

A discussão foi bastante interessante, principalmente porque nos fez perceber a importância da informação não-visual para a leitura e assim conseqüentemente da intervenção. Possibilitou entrar em contato com um assunto do qual não tinha conhecimento. Pudemos também discutir e rever assuntos já trabalhados, além de perceber a importância para leitura de se ter finalidades, motivação e conhecimento anterior. (Prof. D3-30/07/2003).

Entretanto, durante a pesquisa, este grupo demonstrou que abandonar estas orientações que há muito tempo faziam parte do saber-fazer com a leitura não era algo fácil, e, como as outras ações, precisariam de um tempo de ajustes. Os relatos dos professores indicam que reconheceram mais uma vez que seu saber-fazer construído na experiência não poderia ser alterado facilmente, necessitaria de um tempo de transição entre o velho e o novo:

Fiz em parte, estou trabalhando sempre com previsões. Os alunos estão entendendo melhor os textos lidos. Furneci materiais significativos de leitura e pedi que lessem mais rápido. Contudo

não fiz a leitura seletiva e recomendei a leitura palavra por palavra. Acredito que com o tempo posso evitar meus vícios adquiridos com o cotidiano escolar. (Prof. C1- 20/08/2003).

Continuei com os questionamentos, sempre estou fazendo as previsões com os alunos. Procurei não mais exigir que todos lessem no mesmo ritmo. Agora, respeito o ritmo de cada um, não é fácil, mas estou tentando mudar. (Prof. C5- 20/08/2003).

Ao final da pesquisa, três professores flexíveis deram indícios de que permaneceram orientando os alunos da mesma forma com que faziam antes do estudo do tema, pois não fizeram qualquer relato ou registro acerca do abandono destas orientações e, ainda, as entrevistas realizadas com os alunos indicaram algumas condutas de leitor que as crianças estavam aprendendo: ler devagar e com atenção para não pular nada.

Pesquisador: O que é leitura para você?

Aluno C2: A leitura pra mim é ler, você pega um livro, você lê, presta bastante atenção nele, lê tudo direitinho, devagar, você fala o que achou interessante no livro, mas para você falar o que achou interessante você tem que entender e ler tudo.

Pesquisador: E o que é uma pessoa que lê bem pra você?

Aluno B2: É aquele que lê tudo, com bastante atenção e que aprende muito bem na aula.

Pesquisador: E o que é importante para ler?

Aluno C3: É importante eu prestar atenção, eu tentar descobrir o que é aquela palavra difícil indo ao dicionário, porque a professora fala que tem que saber tudo, não pode pular linhas do texto, é importante ler tudo pra poder responder aquelas perguntas.

(Entrevistas realizadas em 04/12/2003).

O dado confirma que os alunos destes professores estavam aprendendo na escola a maneira como a leitura não é realizada fora dela, pois como afirma Nemirovsky (2002, p. 27), “o que não fazemos é ler linearmente, quer dizer, ler desde a primeira palavra de um texto, de maneira continua e ordenada, até a última. Em função do que lemos e do que estamos buscando através de nossa leitura, adotamos um modo de ler o texto”. A este respeito, quero citar também Lerner (2002), sobre as condutas de leitura que deveriam ser ensinadas na escola:

Se o aluno tem a obrigação de ater-se estritamente à informação visual proporcionada pelo texto, se não tem direito de selecionar dessa informação somente aqueles elementos imprescindíveis para corroborar ou refutar sua antecipação, se tampouco tem direito a saltar o que não entende-ou o que

chateia, ou a voltar atrás quando detecta uma incongruência no que interpretou-, se o aluno não conserva nenhum desses direitos elementares de qualquer leitor, qual será então a instituição social que lhe vai oferecer a oportunidade de aprender a ler? (LERNER, 2002, p. 37).

Os alunos dos outros quatro professores deste grupo puderam, nos últimos meses da pesquisa, vivenciar esta oportunidade apontada por Lerner (2002), pois os relatos no caderno de registro, nos semanários e as entrevistas com os alunos revelaram o abandono das orientações para uma leitura linear, não-seletiva, lenta e carregada de informação visual, valorizando o direito do leitor de ler de acordo com objetivos, selecionando e saltando quando julgar que deve fazê-lo.

Parei de pedir a leitura palavra por palavra, demorei, mas agora sei que ela atrapalha a compreensão, também parei de mandar as crianças a buscar no dicionário o significado de palavras desconhecidas no momento da leitura. Agora eles pulam. Passei a apresentar os objetivos antes de toda leitura, foi difícil, mas consegui. (Prof. C1- 03/12/2003).

Eu deixei de pedir a leitura linear do texto, os alunos não marcam mais a leitura, lêem com mais autonomia. Passei a fazer a previsão, a discutir antes com os alunos, a mostrar o objetivo da leitura, a confiar mais na capacidade dos alunos de aprender. (Prof. D2- 03/12/2003).

Pesquisador: Tem alguma coisa que você faz para ajudar a ler melhor o texto?

Aluno C1: Tem, a professora ensinou agora que quando a gente não sabe alguma palavra pode pular, e tentar ler o texto inteirinho primeiro. Eu leio tudo aí eu entendo. (04/12/2003).

Em relação aos professores práticos, o estudo deste tema contribuiu para diminuir a insegurança do grupo em relação ao papel do conhecimento prévio e da previsão durante as situações de leitura. Possibilitou a confirmação de que as ações com esses dois aspectos precisariam continuar na prática:

Achei importante o encontro de hoje por ressaltar que a leitura deve ser rápida, seletiva e depende da informação não-visual. Também achei importante apresentar os objetivos antes da leitura. Vou continuar realizando o questionamento sobre o conhecimento prévio dos alunos e apresentar aos alunos as finalidades, os objetivos, ao realizar as atividades de leitura. (Prof. D1- 25/06/2003).

A discussão sobre as orientações equivocadas que as crianças recebem durante a leitura permitiu que os professores refletissem sobre suas implicações para a formação do

leitor e se convencessem de que seria preciso abandoná-las gradativamente. Destaco apenas um relato do grupo sobre este dado:

Este encontro foi fabuloso, devido à experimentação de trabalharmos a leitura através de sílabas, palavras, frases e o texto livre. Ou seja, estou me referindo quando tampamos o texto com um sulfite e apenas buracos no tamanho de uma sílaba, uma palavra, uma frase. Colocamos na prática o que o texto dizia. Chegamos à conclusão que o texto para ser compreendido não deverá ser lido fragmentado ou com marcas, dedo, régua, etc, as palavras deverão estar livres para uma completa observação do texto. Por isso de agora em diante tentarei corrigir isso na minha prática. (Prof. A3- 30/07/2003).

No entanto, como ocorreu em relação ao tema anterior, apenas dois professores abandonaram de forma efetiva as recomendações de controle do movimento dos olhos. Os outros dois, por terem permanecido com uma concepção de leitura como processo de decodificação, continuaram a solicitar uma leitura linear, atenciosa e lenta para que nenhuma palavra fosse pulada ou pronunciada de forma inadequada.

Deixei de recomendar que os alunos marcassem o texto com a régua durante a leitura e de orientar para não pular palavras. Isso não foi fácil, porque eles já estavam acostumados a fazer, mas deu certo. (Prof. A3-03/12/2003).

Passei a orientar aos alunos que tentassem descobrir os significados de palavras desconhecidas considerando o contexto, que não parassem a leitura, mas continuassem saltando palavras. (Prof. D1-03/12/2003).

Peço para eles lerem direitinho, devagar com atenção, quando não sabem alguma palavra eles vão ao dicionário, eles gostam bastante da hora da leitura, de ler para mim. (Prof. B1-11/12/2003).

Com o grupo dos professores pedagogos o estudo do tema propiciou que essas orientações, utilizadas até mesmo por estes docentes, fossem logo abandonadas. De acordo com seus relatos durante a pesquisa, este grupo revelou que orientavam seus alunos a marcarem a leitura com régua e a não pularem palavras, por não perceberem que essas atitudes dificultavam a compreensão. Acreditavam que estavam facilitando a leitura, pois de acordo com um desses participantes, desde pequeno até adulto, ele, professor, utilizava a régua para ler:

Nossa até hoje eu tenho este costume, sempre marco com a régua para não me perder na leitura, será que é por isso que às vezes não entendo algumas coisas? (Prof. C4- 25/06/2003).



Ao conhecerem as razões teóricas e vivenciarem a experiência sugerida por Jolibert (1994), o grupo característico de uma posição mais inovadora demonstrou descontentamento com a maneira pela qual orientava a leitura em relação a este tema e se propôs alterar as recomendações que faziam às crianças. Até mesmo o professor que afirmou ler com a régua comentou que faria a tentativa de mudar sua própria conduta de leitor:

Até eu vou parar de usar a régua para ver como é. (Prof. C4- 25/06/2003).

Este encontro foi muito bom, principalmente a reflexão sobre o movimento dos olhos na leitura que tornou clara qualquer dúvida que podíamos ter até agora, permitindo mudanças importantes na nossa prática. (Prof. A2- 30/07/2003).

Dessa forma, todo o grupo deixou de orientar as crianças a ler de forma linear e lenta e a marcar com dedo ou régua o texto, permitindo que elas se aproximassem de uma aprendizagem da leitura que considera os direitos do leitor, como sugere Lerner (2002).

O conhecimento sobre o processo de leitura fez com que abandonássemos algumas práticas, como pedir para ler devagar, entender minuciosamente cada item do texto, acompanhar a leitura com o dedo, lápis ou régua. Atitudes que a gente tinha sem saber que prejudicava a leitura. (Prof. B3- 03/12/2003).

O que mais me surpreendeu foi o estudo do movimento dos olhos, pois eu não sabia que o que eu pedia prejudicava a leitura dos meus alunos. Desde aquele encontro nunca mais pedi que marcassem a leitura, e nem cobrar uma leitura palavra por palavra. (Prof. A1- 11/12/2003).

Ao final da pesquisa, cinco professores mantiveram a prática intacta, não alterando a forma de orientar os alunos durante a leitura. Seus alunos aprenderam condutas de leitura que mais dificultam do que facilitam o ato de ler. São os mesmos professores que não mudaram em relação ao tema tomar leitura, pois a concepção de leitura antes, durante e após a pesquisa, está relacionada a um processo de decodificação e não apenas compreensão.

Mas, para onze professores, que deixaram de orientar de forma equivocada os alunos durante as situações de leitura, o estudo do tema foi de extrema importância, pois permitiu que as crianças não aprendessem condutas que tornariam a compreensão um processo difícil e conseqüentemente poderiam causar desinteresse pelo ato de ler.



4.2.5 Leitura: compreensão, finalidade e necessidade

Este tema foi selecionado para rediscutirmos os conceitos de leitura e de leitor entre os participantes, com a intenção de problematizarmos os objetivos em relação à formação do leitor, e aos materiais de leitura que circulam na escola e de refletirmos sobre as expressões hábito, gosto e prazer de ler que com frequência são relacionados à leitura, como já foi discutido no primeiro capítulo. Para o desenvolvimento deste tema, foram necessários dois encontros correspondendo ao décimo, realizado em 20 de agosto, e ao décimo primeiro, realizado em 03 de setembro. Como fundamentação teórica, foram selecionados o artigo *Nem hábito, nem gosto, nem prazer* (ARENA, 2003) e os estudos de Jolibert (1994) para desenvolver a situação de questionamento que introduziu a discussão proposta para o encontro.

Neste sentido, para iniciar a discussão sobre este tema realizei com os professores uma situação de questionamento diferenciada da dos demais encontros. Utilizei uma das propostas de situação prática a ser desenvolvida com professores sugerida na obra de Jolibert (1994). O objetivo da situação era que cada um fizesse um levantamento de suas últimas leituras para que posteriormente discutíssemos se estavam relacionadas ao hábito, ao gosto, ao prazer ou à necessidade. Foi entregue uma folha a cada participante para que registrasse um pequeno inventário de suas últimas leituras através dos dizeres: o que eu li; em que situação, por quê, para quê. (JOLIBERT, 1994, p. 16). Após o preenchimento deste inventário, os professores deveriam analisá-lo a partir de algumas questões propostas por Jolibert (1994) e outras que adaptei ao objetivo deste trabalho de pesquisa. Foram seis questões propostas para análise e discussão da situação, as quais serão apresentadas no quadro a seguir.

Questões	Professores Flexíveis	Professores Práticos	Professores Pedagogos
1- O que você observou? Não esqueceu nada? Nem sequer as placas de trânsito?	Não consegui lembrar de tudo. (Prof. D2, B2).	A todo instante estamos lendo. (Prof.. A3)	Registrei tudo. (Prof. B3).
2- Quais os problemas enfrentados para completar esse quadro?	Lembrar de todas as leituras. (Prof. C1, B2, C5).	Tempo para preenchê-lo.(Prof. A3)	Valorizar outros tipos de textos, não só os informativos. (Prof. C4).
3-Qual a relação entre tais situações de leituras (esses textos), e os que você propõe aos seus alunos?	Não há nenhuma relação. (Prof. B2). Interesse pela leitura, sabendo-se que através desta que obtemos conhecimentos e buscamos significados. (Prof. C3)	Os textos devem ser significativos para quem lê e trabalhados de maneira diversificada de acordo com as necessidades dos indivíduos. (Prof., A3, D1)	Acho que a relação entre os textos que li e os que proponho aos meus alunos está na função no para que e por que a necessidade de variedade. (Prof. C4, B3, A2).
4-Seu pequeno inventário de leitura está relacionado a hábito, gosto, prazer?E/Ou está relacionado às suas necessidades em determinadas situações do dia-a-dia?	Meu inventário de leitura está relacionado a hábitos e necessidades do dia a dia. (Prof. C1, C5).	Está relacionado ao gosto, prazer e também as necessidades em determinadas situações. (Prof. A3, D1, D4).	Geralmente está relacionada com as necessidades do dia a dia. (Prof. B3, B4, C4,)
5-Você, diante de seu inventário, pode ser considerado um bom leitor? Por quê?	Acho que não, apesar de achar que o bom leitor é aquele que lê e entende o que leu. (Prof. C3). Acho que sim, porque procuro ler de tudo um pouco e compreender o que li. (Prof. C5).	Me considero uma boa leitora porque tenho uma boa compreensão do que leio. (Prof. A3, D1) Não porque não estou com tempo de realizar leitura fora do tempo do trabalho. (Prof. D4, B1)	Sim, pois compreendi a finalidade de tudo que li. (Prof. A2, B3).
6- O fato de você não ler clássicos	Talvez um mau leitor o que não é o meu caso	Não, pois acredito que se tentar lê-los sou capaz de	Não, porque considero bom leitor o individuo

literários, ou livros “mais intelectualizados” por não gostar, ou não ter o hábito e não sentir prazer em lê-los o faz um não-leitor? Ou um mau leitor?	porque na medida do possível entro em contato com esses livros. (Prof. C2., C3) Eu gosto de clássicos literários. Porém, não acho necessário esse tipo de leitura para ser um bom leitor. (Prof. D2).	compreendê-los. (Prof. A3, D1) Não, pois a leitura não está relacionada só a textos teóricos. (Prof. B1, D4).	que lê e compreende o que lê, atribuindo significado. (Prof. A1, B3, B4). Leitora, mesmo não lendo estes tipos de textos. (Prof. C4)
---	--	--	---

Quadro 11 – Questionamentos iniciais referentes ao décimo encontro.

Esta situação inicial de questionamento permitiu que os professores refletissem sobre as variadas situações de leitura que vivenciamos no cotidiano e percebessem a relevância do trabalho com os alunos a partir de diversos materiais de leitura. Apenas um professor flexível não fez esta relação entre seu inventário e as situações que propõe a seus alunos. Outro dado importante para a discussão do encontro foi a relação que todos estabeleceram entre a leitura e a necessidade, indicando a importância do objetivo e da finalidade no ato de ler, embora os professores flexíveis e os práticos também considerassem ler por hábito, gosto e prazer, mantendo os discursos em torno dessas expressões. Entretanto, o dado que quero destacar neste quadro se refere ao fato de que apenas quatro professores, dois práticos e dois flexíveis, explicitaram uma concepção de formação atrelada ao tipo de material a ser lido e não como ocorre a leitura, seja de qual material for. Os demais demonstraram segurança em afirmar que bom leitor é aquele capaz de compreender o escrito, independente do fato de o material selecionado ser valorizado ou não pela sociedade. Estes conhecimentos prévios acerca do tema foram essenciais para garantir uma maior participação e compreensão dos professores em relação a este tema, e principalmente permitiram constatar que os pressupostos em relação à leitura e à concepção de leitor estavam sendo alterados pela maioria dos participantes.

Após a socialização desta situação, realizamos o estudo do texto, que por ser um pouco extenso, concluímos apenas no encontro de 03 de setembro. As expressões *hábito*, *gosto* e *prazer* foram amplamente debatidas. Ressaltei junto ao grupo a importância de o aluno interessar-se pela leitura ao mesmo tempo em que aprende a ler. Salientei que a escola

deveria ser capaz de ensinar a ler e de gerar interesse por esta atividade simultaneamente, e não conduzir este aprendizado de modo cansativo, desinteressante, para mais tarde recorrer aos discursos de criar o hábito, desenvolver o gosto e promover o prazer. De acordo com Arena (2003, p. 56-57),

[...] antes de cuidar de estimular a leitura ou de desenvolver possíveis sensações que ela poderia trazer, seria necessário investigar e ensinar o aprendiz a intercambiar informações grafo-semânticas, tendo como referência um objetivo específico para satisfazer uma necessidade, uma intenção, uma finalidade.

Entretanto, entre os professores dos grupos flexível e prático houve descontentamento em relação ao tema, uma vez que três professores do primeiro e dois do segundo discordaram destes pressupostos teóricos em relação à leitura, afirmando que esta atividade não decorria de uma necessidade do leitor e não era preciso existir uma finalidade, o importante era ter o prazer, o hábito e gostar de ler. Destaco o trecho da discussão entre os professores decorrente do estudo deste tema:

Prof. B2: Mas o prazer pela leitura também é importante.

Prof. D2: Sim, mas prazer é uma necessidade.

Prof. B2: Será?

Prof. B1: Eu não concordo, eu leio por gosto e hábito e não por necessidade. Eu não concordo com isso.

Prof. D1: Mas o seu hábito e o seu gosto vem da necessidade.

Prof. B1: Eu não concordo.

Prof. C2: Eu também não.

(Discussão ocorrida em 20/08/2003).

Os professores, mesmo confrontados pelos colegas, não alteraram sua concepção. Apesar de terem na análise do inventário afirmado que suas últimas leituras estavam relacionadas às necessidades do dia-a-dia, permaneceram com o discurso do hábito, gosto e prazer. Para esses dois professores práticos e três do grupo de flexíveis, a discussão realizada, bem como o estudo, não contribuíram para desestabilizar seus discursos. Seus registros após o desenvolvimento destes encontros demonstraram a discordância com os pressupostos teóricos discutidos:

O assunto debatido foi compreendido por mim, mas há ponto de discordância: a leitura acontece sim apenas por prazer e não por necessidade. Concordo plenamente na maneira de ver a leitura com compreensão do texto lido e não decodificação de regras gramaticais apenas. (Prof. B2- 03/09/2003)

As dúvidas foram totalmente esclarecidas, porém não consegui concordar plenamente que a leitura é uma necessidade e que o prazer vem dessa necessidade. Acredito que podemos encontrar prazer em uma leitura sem necessariamente ter a necessidade para isto. (Prof. B1-03/09/2003).

Para estes professores, não era possível desvincular a leitura da sensação de prazer que deve ser despertada nos alunos. Esta atividade não decorria da necessidade, de uma finalidade, mas das situações de prazer e hábito que a escola deve estimular ao formar leitores. Desta forma, entre todos os participantes do grupo maior não foi possível desestabilizar o discurso destes cinco professores, que mantiveram até o encerramento da pesquisa a mesma concepção mencionada acima.

Os objetivos transcritos nos semanários desses cinco professores, ao final da pesquisa, não trazem dados de mudança de uma concepção acerca da leitura, como demonstra o quadro comparativo a seguir:

Objetivos transcritos nos semanários entre fevereiro e março de 2003.	Objetivos transcritos nos semanários entre novembro e dezembro de 2003.
1- Desenvolver a leitura e a oralidade; 2-Incentivar os hábitos da leitura para que a criança amplie seu vocabulário e seus conhecimentos; 3-Despertar o gosto pela leitura, fazendo com que os alunos entendam que este hábito pode ser uma fonte de informação, prazer e conhecimento; 4- Ler o texto com desenvoltura, respeitando os sinais de pontuação e a entonação adequada às partes do texto; 5- Identificar os diversos tipos de textos, assim como as mensagens transmitidas e estabelecer conclusões a partir de informações expressas nos textos.	1-Desenvolver a leitura e a compreensão. 2-Identificar os diversos tipos de textos, assim como as mensagens transmitidas e estabelecer conclusões a partir de informações expressas nos textos. 3- Despertar o gosto pela leitura, fazendo com que os alunos entendam que este hábito pode ser uma fonte de informação, prazer e conhecimento; 4-Incentivar os hábitos da leitura para que a criança amplie seu vocabulário e seus conhecimentos. 5-Propiciar situações em que a leitura seja necessária como fonte de conhecimento e ampliação do seu universo vocabular. 6- Criar uma situação para atender as necessidades de compreensão, hábito, gosto e prazer pela leitura, fazendo com que os alunos entendam que este hábito pode ser uma fonte de transformação,

Quadro 11 - Análise dos objetivos descritos no semanário-Professores Flexíveis (C2, C3 e B1) e Professores Práticos (B1 e D4).

As alterações que os professores fizeram em relação aos objetivos para a formação do leitor confirmam que sua concepção de leitura estava, ao final da pesquisa, relacionada com a necessidade de se ter hábito, gosto, prazer, e a compreensão concebida como resultado e não como processo do ato de ler. A alteração apresentada sobre o primeiro objetivo deixa claro este último dado: desenvolver a leitura e a compreensão, entendendo que ler e compreender são momentos distintos. Portanto, novamente estes cinco professores não demonstram indícios de mudanças para uma prática com a leitura que favoreça a formação de leitores na escola.

Com os demais professores do grupo dos flexíveis e práticos, o processo de convencimento acerca da necessidade de alterações em relação a este tema não foi também fácil. Houve alguns pontos de discordância, mas foram superados a partir dos debates e do aprofundamento teórico relacionado à prática. Os relatos a seguir explicitam este dado:

Consegui neste encontro esclarecer os pontos de vista do autor e **solucionar minhas dúvidas**. Esse *encontro favoreceu a mudança de compreensão acerca da leitura* para mim. Percebi o quanto **errei ao escrever meus objetivos** no semanário e plano de ensino. (Prof. C1-03/09/2003).

No encontro de hoje consegui **solucionar as dúvidas** que eu tinha. Entendi que a necessidade é o que encaminha a leitura e o prazer advém dessa necessidade ou não. Eu leio por necessidade e posso ou não sentir prazer. (Prof. D1- 03/09/2003).

Acho que o tema foi melhor compreendido por mim. Os conceitos ficaram mais claros e gostei muito de estudar tal assunto, pois como disse no comentário anterior, **a leitura para mim estava vinculada ao gosto e prazer, sem pensar em necessidade**. Para mim, a necessidade estava sendo entendida como algo imposto por alguém (como a leitura de um texto para prova), não como uma sensação criada por mim mesma. (Prof. D2-03/09/2003)

Neste encontro ficou claro que **a leitura deve ser vista como uma necessidade que poderá ou não criar prazer, despertar o hábito e até mesmo o gosto**. Desta forma acredito que até mesmo na hora em que eu **for formular os meus objetivos** em relação a leitura tudo ficou mais fácil. (Prof. D3-03/09/2003).

Gostei muito das informações sobre hábito, prazer e gosto pela leitura. Entendi que o hábito seria algo relacionado a treinamentos, e **que o gosto ou prazer seriam conseqüências da leitura que podem ou não aparecer** quando estamos em contato com o registro escrito. (Prof. A3-03/09/2003).

Eu concordava em parte com isso, **agora concordo totalmente** com o autor. (Prof. C5-03/09/2003).

Como os relatos indicam, o estudo do tema propiciou aos professores perceberem que no ensino da leitura é essencial considerá-la como uma atividade que requer finalidade, pressupõe necessidade e se configure pela compreensão, pela construção do sentido do material escrito pelo leitor. Concordando com Arena (2003, p. 57), “[...] são a intenção, a necessidade e a finalidade os desencadeadores no aprendiz das decisões sobre que comportamentos operar, que ferramentas utilizar para atribuir sentido ao escrito” e, desta maneira, ler.

Os professores pedagogos afirmaram, desde o início do estudo, concordar com os pressupostos teóricos discutidos, uma vez que discursavam já reconhecer que a leitura era uma questão de necessidade, embora também utilizassem as expressões hábito, gosto e prazer de ler. O processo de formação para este grupo era relativamente fácil porque, mantendo o discurso “já faço” durante a pesquisa, ao perceberem algo que necessitava de mudança, logo alteravam a sua prática ou seu discurso, mostrando-se favoráveis aos estudos teóricos realizados e às ações combinadas. Os relatos a seguir demonstram o posicionamento dos professores em relação ao estudo do tema:

Concordo com as idéias do texto, pois acredito que devemos despertar uma necessidade na leitura para podermos satisfazê-la através de uma ação de leitura dirigida para essa finalidade. Dessa forma os leitores poderão descobrir ferramentas para se envolver com a leitura. (Prof. B4- 03/09/2003).

Neste encontro pude concordar totalmente com o texto e compreender a opinião do autor em relação à leitura. As explicações foram claras e objetivas, com exemplos práticos que proporcionaram a compreensão do texto. (Prof. A1-03/09/2003).

Hoje realmente ficou claro, foi um ótimo encontro, muito importante para nós. Eu já concordava com tudo e sempre procuro trabalhar da forma como foi proposta. (Prof. A2-03/09/2003).

O texto foi bem esclarecido e as idéias apresentadas fazem parte de minhas convicções. (Prof. B3-03/09/2003)

A análise dos semanários dos professores pedagogos, dos quatro flexíveis e dos dois professores práticos que demonstraram durante o encontro concordar com os pressupostos

teóricos discutidos indicou que foi possível fazer alterações nos objetivos em relação à formação do leitor, num trabalho coerente com o processo desenvolvido. A seguir, listo os objetivos apresentados nos semanários desses onze professores no período entre novembro e dezembro de 2003:

Realizar leitura de textos, **atribuindo sentido** ao texto.

Ler **atribuindo significado** ao texto.

Reconhecer o texto como fonte de informação e respostas a questionamentos, fazendo **previsões, mobilizando conhecimento prévio**, selecionando, inferindo e confirmando hipóteses, **atribuindo sentido ao texto**, portanto lendo.

Compreender que a leitura envolve o **conhecimento prévio e as previsões** do aluno, ampliando seu conhecimento.

Despertar no aluno o **interesse** pela leitura de **fontes variadas**.

Compreender que a leitura pode ser uma fonte de busca e satisfação de **necessidades**.

Perceber a leitura como uma **necessidade** e fonte de informação.

Fazer com que os alunos entendam que o ato de ler é vinculado a uma **finalidade** que pode ser uma fonte de informação e conhecimento.

Desenvolver **estratégias de leitura**: previsão, inferência, dedução, decodificação.

Estabelecer a diferença entre **leitura e leitura em voz alta**, realizando ambas com satisfação.

Realizar a **leitura em voz alta** com desenvoltura, respeitando os sinais de pontuação e a entonação adequada às partes do texto.

Portanto, é possível constatar os indícios de mudanças em relação à concepção de leitura por estes professores, confirmando a relevância da formação docente fundamentada pela práxis para tornar possíveis as alterações na prática com a leitura na escola, uma vez que, se a concepção de leitura é alterada, a prática também se altera.

4.2.6 Leitura e memorização



Este tema teve como objetivo estudar e conhecer o funcionamento da memória durante a leitura, uma vez que em diversas situações os professores se queixavam de que alguns alunos pareciam não ter memória. Acabavam de ler algo e após minutos já esqueciam o que tinham lido. Buscando conhecer o funcionamento da memória durante a leitura e esclarecer estas situações comentadas pelos professores e outras que dificultavam o aprendizado da leitura, dedicamos o décimo segundo encontro ao estudo da relação entre memória e leitura, a partir do terceiro capítulo da obra *Leitura Significativa* de Smith (1999). Com a discussão do tema, tinha ainda, como pesquisadora, a intenção de retomar as propostas de leitura desenvolvida em sala de aula, considerando novamente a seleção de materiais e a forma de encaminhá-los às crianças, principalmente em relação à lista de perguntas de interpretação que os professores solicitavam aos alunos após a leitura de um texto.

Este encontro foi realizado em 24 de setembro de 2003, com um tempo aproximado de sessenta minutos. Iniciamos conversando sobre as seguintes questões: A memória interfere na leitura? Nas atividades de leitura damos ênfase à memorização ou à compreensão? Sobre a primeira questão, os professores concordaram que a memória interferia na leitura. Os professores flexíveis retomaram a fala de que alguns alunos pareciam não ter memória, por não conseguirem se lembrar do que tinham acabado de ler, porém os professores pedagogos discordaram desta opinião, afirmando que a causa de esses alunos não se lembrarem do que leram poderia ser porque efetivamente não leram e por outros motivos, como a falta de conhecimento prévio. Interferi na discussão afirmando que o estudo do texto proposto iria esclarecer a problemática levantada. Sobre a segunda questão, os professores pedagogos afirmaram que apenas lidam com a compreensão e os professores flexíveis e práticos disseram que em determinadas situações cobram mesmo a memorização, principalmente nas situações de leitura em História, Geografia e Ciências. Após esta conversa inicial, convidei os

participantes ao estudo do texto para que procurássemos respostas a estas questões, refletindo sobre a prática em sala de aula.

Os professores flexíveis e os práticos indicaram durante o encontro concordar com o estudo teórico realizado, superando seus questionamentos a respeito do tema. Afirmaram que iriam repensar a cobrança pela memorização nas situações de leitura, revendo a demasiada quantidade de perguntas que propunham às crianças.

Durante nosso encontro foi discutido sobre memorização a curto e a longo prazo. O questionamento foi feito antes da leitura e com o texto pudemos esclarecer e entender sobre memorização. As memórias possuem limitações críticas que podem **destruir a leitura e a sua aprendizagem, fiquei surpresa e vou tentar mudar minha prática**. (Prof. C3-24/09/2003).

Para mim memória sempre foi memória. Eu nunca imaginei que existissem dois tipos de memória (a curto e a longo prazo). **Achei muito interessante saber como evitar o congestionamento de ambas as memórias**. E concordo plenamente com o que foi estudado. (Prof. C5-24/09/2003).

Neste encontro pudemos diferenciar memória a curto prazo e memória a longo prazo relacionando-as com a leitura, assim ficou claro as suas implicações. Através da discussão foi possível também refletir sobre nossa prática em sala de aula, uma vez que **não devemos enfatizar a memorização e sim a compreensão**. (Prof. D3-24/09/2003).

Gostei do texto, posso **parar de exagerar em questões** como havia feito em algumas semanas atrás, pois desse modo priorizo a memorização e tentarei colocar perguntas antes do texto. Apesar de que faço os questionamentos a priori com o mesmo sentido das questões que depois da leitura responderão. (Prof. C1-24/09/2003).

As informações apresentadas são importantes para a prática pedagógica e requerem **mais reflexão no preparo de atividades com leitura** a fim de conseguir a leitura como compreensão. (Prof. D2-24/09/2003).

Achei interessante o encontro de hoje. Não havia parado para pensar na diferença da memória a curto prazo e da memória a longo prazo. Achei ótima a discussão sobre como **a pressão do professor pode ser prejudicial** para os alunos em termos de compreensão. Importante também não confundir compreensão com memorização. (Prof. D1-24/09/2003).

Entretanto, o registro dos professores sobre as ações combinadas durante este encontro indicaram que não foi possível, até o final da pesquisa, abandonar a cobrança pela memorização nas situações de leitura. Os professores selecionavam bons materiais de leitura, acionavam o conhecimento prévio dos alunos, instigavam a previsão, discutiam as hipóteses,

mas continuavam solicitando que uma lista de perguntas fosse respondida sobre o texto. Os relatos a seguir confirmam este dado:

Mais ou menos. Normalmente, quando trabalho com um texto procuro lançar questões que envolvam um pouco de tudo: memória (para ver se prestaram atenção ao que estavam lendo), conhecimento (tipo de texto, número de parágrafos) e a compreensão. **É o meu jeito de trabalhar e não é fácil trabalhar com uma coisa só.** É claro que, depois de tanto estudo, **valorizamos mais a compreensão do que os outros itens, mas não os deixo de lado.** (Prof. C5- 08/10/2003).

Neste período **não planejei nenhuma atividade específica sobre este tema**, porém acredito que nas atividades de leitura procurei trabalhar com materiais que tivessem sentido para as crianças, fizéssemos a previsão, etc. **Contudo o mais difícil foi fazer as questões, é difícil mudar**, acho que precisa das questões para a interpretação. (Prof. D3-08/10/2003).

Os relatos explicitam a necessidade que os professores sentem de controlar a leitura. É possível perceber que para este grupo as questões sobre o texto permitiam avaliar o desempenho dos alunos na atividade. E como avaliar a compreensão é algo complexo, torna-se realmente mais fácil solicitar questões de identificação e memorização. Neste sentido, ao contrário do que pensava, era preciso um tempo maior para que esta alteração se tornasse possível na prática desses professores. Como pesquisadora supunha que as questões que faziam antes da leitura através do conhecimento prévio e da previsão, e a confirmação das hipóteses após a leitura com a discussão do texto, fariam os professores perceberem que o questionário não seria mais necessário. Entretanto, este procedimento continuou presente na prática de todos os professores flexíveis e práticos.

Para justificar, quero apresentar uma situação de leitura descrita no semanário, de forma a ilustrar como o grupo manteve intacto o questionário no trabalho com esta atividade.

Descrição da proposta desenvolvida pelos alunos do professor C5 em 01/12/2003

Objetivos	-Ler, atribuindo sentido ao texto; -Trabalhar cooperação e integração social.
	-Questionamento sobre o título, o que eles acham que irá acontecer na história e outras perguntas dos alunos que surgem; - Leitura das perguntas para serem respondidas a partir da leitura (as perguntas serão colocadas na lousa para leitura). Perguntas: 1-Que tipo de texto é esse?

Antes de ler	2- De onde você acha que ele foi retirado? 3- Quantos parágrafos têm diálogo? 4- Quantos filhos eram? 5- E o que eles desejavam? 6- O que aconteceu com eles quando ganharam o que queriam? 7- O que o pai sugeriu aos filhos quando viu que estava havendo muitas discussões por causa do brinquedo? 8- O menino não ficou feliz em brincar sozinho ou em grupo? Por quê? 9- Você fica mais feliz fazendo coisas sozinho ou em grupo? Por quê? 10- Você se esforça para cooperar com seus colegas e em ser companheiro? Como?
Durante a leitura	Os alunos receberão o texto "O Carrinho" xerocado para leitura.
Depois de ler	Após a leitura do aluno, será feita a discussão a partir das perguntas antes do texto e refletiremos sobre a importância da cooperação.

Quadro 12. - Leitura da narrativa: O Carrinho (Wallace Leal V. Rodrigues)

É possível constatar que alterou o objetivo, há uma valorização do conhecimento prévio e do incentivo à previsão, porém em relação ao questionário mudou apenas a sua ordem no desenvolvimento da atividade. O que era solicitado após a leitura passou a ser solicitado antes. Mas o conteúdo é o mesmo: excessiva quantidade de perguntas que não contribuem para o processo de compreensão na medida em que cobram apenas identificação e memorização de informações explícitas no texto.

Os professores pedagogos mantiveram durante todo o encontro o posicionamento de que não valorizavam a memorização nas situações de leitura, não sobrecarregavam seus alunos de tarefas que dificultassem a compreensão. A prática de solicitar uma lista de perguntas sobre o texto lido não era utilizada por esses professores no período da pesquisa, de acordo com os registros no caderno dos encontros e semanários. Os questionamentos que faziam antes do texto e as previsões das crianças já eram, segundo estes participantes, as perguntas sobre leitura. E as discussões após o texto, com a confirmação das hipóteses ou não, traziam indícios do desempenho das crianças em leitura, por isso desde que começaram a intensificar o trabalho com o conhecimento prévio e a previsão não propunham mais o questionário. Seus relatos sobre o encontro ilustram esta análise:

Achei o encontro muito bom, pois estou utilizando as práticas sugeridas nos encontros e tenho obtido excelentes resultados, os alunos estão muito mais **envolvidos nas atividades de leitura, que antes muitos achavam cansativas, por causa dos questionários.** (Prof. C4-24/09/2003).

Ao realizar tais leituras e discussões passamos a perceber que o **ato de ler é bem mais complexo do que imaginávamos** e também o quanto é importante o **conhecimento da teoria pelo professor** para organizar e planejar atividades e intervenções em sua prática que possibilitem ao aluno avançar. Também achava importante as questões, **hoje não penso mais assim.** (Prof. B3- 24/09/2003).

E ao perceber que os professores flexíveis e práticos não conseguiam se desvencilhar da prática de solicitar questionário, este grupo tinha necessidade de contar experiências que tinham realizado em aula para demonstrar que a mudança dava certo e valeria a pena tentar. Para justificar, apresento um relato que demonstra este dado durante a pesquisa-ação:

Sabe, gente, eu também pensava que precisava de questionário, só que agora sei que não precisa mais, olha só, eu trabalhei um texto e eu disse para eles primeiro qual o tipo de texto que eles achavam que era e depois qual o nome das personagens das duas crianças do texto. Aí um falou assim, *ah, é o Renato e o Roberto*, aí o outro disse: *Não, não pode ser, porque esse foi da semana passada.* Aí eles ficaram fazendo esta comparação e outras perguntas tentando montar a história. Aí eu dei o texto para eles e tive que deixar virado na carteira porque eles queriam começar junto, para ninguém começar primeiro. E todos começaram a ler juntos para tentar descobrir sobre o que era o texto se suas hipóteses estavam certas e eles ficavam falando um para o outro: *“Não, não me fala hein!”*, *Não quero saber, eu quero ler sozinho.* E eu vi assim, um grande interesse da turma, até o N., que nunca conseguia se interessar pela leitura ficava falando que não era para ninguém falar e quando ele descobriu o que estava dizendo o texto, ele disse pra mim: *“Ah, deixa eu falar, professora, eu nunca falei!”*. Eu fiquei muito feliz com o N. porque ele tinha muita dificuldade com a leitura e de repente não tinha mais, e as crianças deixaram o N. falar e ficaram conversando quem estava certo ou não. Então, realmente, para que questionário? Acho que tudo depende do encaminhamento. Vi isso com o N. (Prof. A2-22/10/2003).

No entanto, mesmo com relatos de experiência como a descrita acima, apenas os jovens pedagogos mostraram-se abertos a mudanças em relação a este tema, fato que confirma a complexidade envolvida nas mudanças e a necessidade de tempo para ajustes e reajustes entre o velho e o novo, o que não foi possível em razão de o estudo ter sido realizado próximo ao final do ano letivo.

4.2.7 Fonologia: implicações e complicações para a leitura

O tema fonologia foi estudado e debatido durante dois encontros de formação, uma vez que apenas um encontro não fora suficiente para esgotar as dúvidas e estudar de forma convincente o assunto. O décimo terceiro e o décimo quarto encontros, realizados em 08 e 22 de outubro de 2003, tiveram como objeto de estudo e discussão as implicações e as complicações da fonologia para o aprendizado da leitura. Como fundamentação teórica foi selecionado o capítulo quatro da obra *Leitura Significativa* de Smith (1999), que trata especificamente da relação entre fonologia e leitura.

Ao estudar o tema, tinha como intenção levar os professores a perceberem que no ensino da leitura a fonologia não se constitui nem ponto de partida, nem ponto de chegada. Como afirma Foucambert (1997), seria mera escolha pedagógica da escola para o trabalho com a leitura. No entanto, como não seria possível excluí-la do aprendizado inicial desta atividade, por ser uma questão de cunho institucional, pretendia discutir como poderia tornar este aprendizado menos árduo para os alunos, objetivando que realizassem a leitura e não a simples decodificação do escrito em sons.

Para os professores flexíveis, que de início tinham como pressuposto que o ensino da leitura teria que envolver a fonologia, o encontro sobre este tema foi de suma importância para desestabilizar tal discurso, explicitando que a leitura independe do aprendizado das regras fonológicas.

Acho que a gente precisa da fonologia para ler. (Prof. B2- 08/10/2003).

Eu também acho. (Prof. C5-08/10/2003).

Os registros após o estudo teórico apontaram que foi possível esclarecer as dúvidas e perceber a complexidade da fonologia repensando ações que tornariam a leitura possível, ainda que se fizesse uso da relação letra-som no aprendizado inicial desta atividade. Como

justificativa, apresento alguns relatos dos professores flexíveis acerca dos dois encontros realizados:

É a partir da leitura que nós conseguimos aprender fonologia. Fonologia não é o ponto de partida nem o ponto de chegada, muitas vezes a escrita não representa o som, quando as crianças seguem os sons os erros são mais frequentes na escrita. (Prof. C5-22/10/2003).

O assunto tratado hoje contribuiu para a nossa formação e atuação em sala de aula. É muito bom que os professores tenham consciência de que a leitura que dá significação às palavras. Achei importante a recomendação de levar as crianças a perceber que palavras semelhantes possuem significados semelhantes ao trabalhar com a ortografia. Nunca havia pensado nisso! (Prof. D2-22/10/2003).

Entretanto, a análise dos semanários e dos cadernos de registro confirmaram que três professores não realizaram qualquer alteração em sua prática a partir deste estudo, permaneceram com dificuldades para incentivar os alunos a preverem; continuaram solicitando leitura palavra por palavra; a pedir que as crianças interrompessem a leitura para irem ao dicionário; a não estimular que os alunos utilizassem o contexto diante de palavras desconhecidas; enfim continuaram dificultando o aprendizado da leitura.

Não consegui mudar, mas no próximo ano quero fazer tudo diferente. (Prof. C2- 29/10/2003).

Já os outros quatro professores do grupo indicaram nos semanários, nos cadernos de registro e nas entrevistas que, além de continuarem com o trabalho de valorização do conhecimento prévio e da previsão para facilitar o aprendizado da leitura, puderam provocar outros indícios de alterações na prática a partir do estudo deste tema:

Foi possível ser feito e foi bom, pois os alunos passam a prestar mais atenção a compreensão do texto e não ao modo correto de leitura, a leitura linear. Vou tentar continuar com que os alunos deixem de se prender ao significado de palavras isoladas na leitura. Conversei com eles para que não parem a leitura para procurar significado das palavras no dicionário. (Prof. C1-29/10/2003).

Continuamos o trabalho realizando previsão, antecipação na leitura de textos, uma vez que sempre realizamos este trabalho em nossas atividades e os alunos já perceberam que uma única palavra desconhecida no texto, na maioria das vezes não atrapalha na compreensão do mesmo. (Prof. D3-29/10/2003).

Antigamente eu tinha mania de deixar o dicionário na carteira dos alunos quando estavam lendo um texto para que usassem quando tivessem alguma dúvida sobre o significado das palavras. O



que eu não percebia era que, ao parar para ficar procurando as palavras no dicionário, as crianças perdiam o sentido do texto. Hoje deixo o dicionário para último caso; prefiro que leiam o texto todo e tentem atribuir um sentido a esta palavra pelo que leram. Isso fez com que eles percebessem que, na maioria das vezes acabam compreendendo o texto mesmo sem saber o significado de uma palavra ou outra. As consultas nos dicionários já não são tão frequentes, só em alguns casos. (Prof. C5- 05/11/2003).

Hoje mesmo ocorreu uma situação a respeito do que foi tratado no encontro passado. Pedi para os alunos lerem individualmente um texto de História e, então, uma aluna parou no meio da leitura com dúvidas sobre uma palavra. Incentivei a prosseguir a leitura e ao final, ela deu significado ao vocábulo mesmo sem recorrer ao dicionário, só a partir do contexto. (Prof. D2- 29/10/2003).

Os relatos confirmam a relevância do estudo e demonstram que estes professores, por possuírem uma concepção de leitura já modificada, puderam se convencer da necessidade de algumas alterações na prática. O mesmo ocorreu com dois professores práticos que também demonstraram ter realizado alterações após o estudo do tema:

Eu estimulei os alunos a tentarem compreender o significado de palavras desconhecidas considerando o contexto. A maioria dos alunos teve sucesso utilizando tal estratégia, apenas uma minoria não conseguiu. (Prof. D1- 29/10/2003)

Tento trabalhar com textos significativos sempre, não trabalhei as regras de fonologia como único recurso didático, ela faz parte, mas conhecimento prévio e o contexto é o mais importante. (Prof. A3-29/10/2003).

Os outros dois professores práticos não indicaram novas alterações na prática, apenas anotaram nos cadernos de registro e semanários que continuaram a realizar os questionamentos antes da leitura, valorizando o conhecimento prévio e a previsão e, dessa forma, facilitando o aprendizado da leitura:

As ações continuam sendo feitas, questionado as crianças acerca dos assuntos antes das leituras. (Prof. B1-29/10/2003).

Sim, pois em todo texto que trabalhamos encontramos essas previsões estimulando-os a descobrir os possíveis significados através de contextos. Foi de muito proveito. (Prof. D4- 29/10/2003).

Os professores pedagogos mantiveram durante o encontro o posicionamento de que já realizavam ações para facilitar o aprendizado da leitura, por isso o estudo não havia resultado em novas alterações, apenas afirmaram dar continuidade às ações que estavam realizando a partir dos estudos desenvolvidos na formação:



O encontro veio resgatar ações já discutidas anteriormente, permitindo reflexão sobre situações em sala de aula. Por isso, as ações continuam sendo feitas, respeitando os elementos de antecipação. (Prof. B3- 22/10/2003).

Gostei do encontro, pois é algo que já fazia, pois não gosto de falar o significado. Sempre solicito aos alunos continuarem a leitura e tentarem atribuir um significado para essa palavra, mas ainda tenho uns dois ou três alunos que ainda insistem em querer saber o significado e vou continuar insistindo para que tentem atribuir sentido a essas palavras pelo contexto. (Prof. C4- 22/10/2003).

Continuo fazendo as ações combinadas e principalmente os questionamentos nos textos trabalhados, porque acho que é assim que facilitamos o aprendizado da leitura. (Prof. B4- 29/10/2003).

Não vejo outra forma de ajudar as crianças se não for conversando com eles, dando pistas, utilizando o contexto para daí fazer relação com a fonologia. Por isso agora trabalho assim. O significado é o mais importante. (Prof. A2- 29/10/2003)

Em síntese, a realização destes dois encontros, através dos estudos e discussões sobre o tema *fonologia*, permitiu que quatro professores flexíveis, dois práticos e os pedagogos compreendessem a complexidade de um ensino baseado apenas em regras fonológicas e suas complicações para a formação do leitor. Onze professores puderam perceber que, a fonologia é apenas um recurso e que seu aprendizado não é garantia para a leitura, por isso a importância do conhecimento prévio, da previsão, da busca de significados pelo contexto, das pistas aos pequenos leitores, do material significativo, enfim, da atividade de leitura voltada à compreensão e não à mera transformação do escrito em oral. Para cinco docentes isso não foi possível, permanecendo a prática com a valorização da transformação do escrito em oral no ensino da leitura.

4.2.8 Conceitos e estratégias de leitura

O tema compreendeu os últimos encontros de formação e teve como objetivo rediscutir no grupo o conceito de ler e as estratégias de leitura na aula. Foram retomados alguns pressupostos teóricos discutidos e acrescentadas novas informações, de forma a oportunizar que a concepção de leitura como atividade de atribuição de sentido, baseada na compreensão, ficasse clara e fizesse parte das convicções pedagógicas dos professores. Isto porque os dados trazidos acerca do processo de pesquisa-ação indicavam que cinco professores mantinham ainda uma concepção de leitura voltada a um processo de decodificação.

Os encontros ocorreram em 29 de outubro, 05, 12 e 26 de novembro. Como fundamentação teórica, foram selecionados os capítulos cinco, oito, nove e onze da obra *Leitura Significativa* (SMITH, 1999), com os subtemas: *Leitura como atribuição de sentido ao texto*, *Concepção de leitura: conceitos e estratégias*, *Leitura de letras, palavras e significados* e *O Papel do professor*. Por se tratar de assuntos que retomam os estudos realizados e ações já combinadas, me deterei a analisar apenas aspectos novos que surgiram na discussão do tema.

Quero destacar que, além de rediscutir a importância do conhecimento prévio e da previsão para a leitura, a formação trouxe para a discussão duas idéias que não tinham sido tratadas nos encontros anteriores: atribuir sentido ao texto, ao invés de extrair, e a experiência de provocar perguntas dos alunos sobre o material a ser lido.

As manifestações dos professores diante do desenvolvimento destes últimos encontros e os resultados em relação aos indícios de mudanças na prática é o que pretendo considerar ao analisar o percurso dos três grupos em relação a este último tema.

Os professores flexíveis e os práticos tiveram posicionamentos semelhantes no decorrer dos encontros e novamente eram confrontados pelos professores pedagogos. Ao discutir conceitos de leitura e problematizar se ler era extrair ou atribuir sentido ao texto, os

práticos e os flexíveis concordavam que extraíamos significado do texto, já os pedagogos tinham como certo que leitura era atribuição de sentido. Destaco um trecho da discussão entre os professores, de forma a apresentar como estes três grupos se posicionavam antes do estudo teórico:

Prof. D4: Eu acho que extraímos, tiramos dali um significado.

Prof. B3: Mas se fosse extrair todo mundo iria extrair o mesmo significado, agora atribuir cada um atribui o seu significado, o texto vai ser o mesmo, mas a atribuição vai ser diferente de acordo com o conhecimento de cada um.

Prof. D4: Mas se você tem um objetivo em comum, eles todos têm que chegar a mesma opinião, extrair a mesma mensagem.

Prof. B3: Não, você vai ter um objetivo comum para todos, mas todos não vão pensar igual.

Prof. C5: Eu também acho que é extrair porque quando você vai trabalhar um texto com uma criança você vai com a intenção de que ela tira dali alguma coisa pra ela também, que ela atribua de acordo com o que ela já saiba mas também que extraia dali uma mensagem pra ela.

Pesquisadora: Com o encontro de hoje vamos tentar esclarecer isto, ok? Eu vou distribuir algumas frases para vocês analisarem em duplas e eu queria que vocês lessem e falassem o que entenderam, ok?

(Discussão ocorrida em 29/10/2003).

As marcas em negrito se referem aos professores práticos e flexíveis. Para superar o confronto, propus aos professores a situação mencionada na transcrição, de forma a levá-los a perceber que ler é atribuir sentido ao texto. Dessa forma, na seqüência da discussão descrita acima, entreguei algumas frases para os participantes e após ter dado um tempo para a leitura retomei a discussão, questionando-os:

Pesquisadora: C3 qual sua frase?

Prof. C3: As visitas podem ser entediantes.

Pesquisadora: O que vocês entenderam?

Prof. C3: Que as visitas podem te trazer um tédio, as visitas em geral.

Prof. B3: Pra mim seriam as visitas especificamente.

Pesquisadora: Vocês concordam então que esta mesma frase pode ter mais do que um significado?

Prof. B3: É depende do que a pessoa entende.

Prof. A3: Depende também do contexto.

Pesquisadora: Olha só, se nós extraíssemos sentido da escrita todos deveriam ter entendido da mesma forma não é?

Prof. A3: Como a nossa frase: *Papai está assando na cozinha*, pode ser que está assando alguma coisa mesmo ou que está com calor.

Prof. D4: Ah tá! Agora entendi!

Prof. C5: Eu pensava que os dois eram a mesma coisa.
(Discussão ocorrida em 29/10/2003).

Com a vivência desta simples situação e com os estudos do texto de Smith (1999), os professores indicaram que foi possível perceber que ler é atribuir sentido ao escrito, de acordo com os conhecimentos prévios que possuímos em relação a cada situação de leitura. Os registros acerca deste aspecto demonstram este dado:

Professores Flexíveis	Professores Práticos	Professores pedagogos
Entendi de forma clara que ler é atribuir sentido e não extrair. (Prof. B2).	O estudo foi muito bom, pois nunca tinha parado para pensar na diferença entre atribuir e extrair sentido do texto, mas depois deste encontro consegui compreender a diferença. (Prof. B1)	Ficou claro que ler é atribuir significado e não extrair significado. (Prof. A2).
Gostei do texto, pois pensava que extraíamos o sentido do texto e não atribuíamos. Estou surpresa e agora vou passar a pensar mais sobre minhas atitudes. (Prof. C1).	O encontro foi muito importante porque ajudou-me na elaboração do conceito de leitura. Ler é atribuir sentido ao texto de acordo com o conhecimento prévio. (Prof. D1).	O encontro confirmou o que eu já pensava, ler é atribuir sentido ao texto. (Prof. B3 e B4).
Este encontro veio contribuir para reafirmar a importância da utilização do conhecimento prévio, uma vez que não é possível extrair sentido do texto e sim atribuir significado de acordo com suas experiências. (Prof. D3).		

Quadro 13 - Registro da formação realizada em 29/10/2003.

Entretanto, os três professores que demonstravam ser no início flexíveis e os dois professores práticos não conseguiram adequar sua prática de forma coerente com seus discursos durante o encontro. Mesmo indicando que tinham se convencido de que leitura é

atribuição de sentido ao texto, permaneceram ensinando que leitura era oralização do escrito. Foi possível perceber este dado, não apenas com a análise dos semanários, mas também por meio das entrevistas com seus alunos, que apresentaram uma concepção de leitura voltada à mera transposição do escrito em oral. O discurso é apenas discurso, os encontros não contribuíram para alterar a concepção de leitura desses cinco professores, que continuaram a ensinar que

Ler é... é ler certinho, sem parar, eu leio certinho tia, sem gaguejar. (Aluno B2-05/12/2003).

Em relação aos demais professores, foi possível perceber nos semanários indícios de alterações, com uma valorização da leitura como atividade baseada na compreensão e de atribuição de sentido ao texto. As concepções de seus alunos sobre leitura revelam estes indícios de mudanças na prática:

Alunos dos Professores Flexíveis	Alunos dos Professores Práticos	Alunos dos Professores Pedagogos.
Ah, ler pra mim é aprender, dizer o que está acontecendo no mundo, igual o jornal, é entender. (Aluno C5). É entender, entender o que estou lendo. (Aluno D2). É compreender o texto, se eu não entendo eu não sou bom na leitura. (Prof. D3). É entender o que leu, pra ler você tem que entender o texto. (Aluno- C1).	É ter noção, entender o livro. (Aluno A3). É entender o texto. (Aluno D1).	Ler é muito importante, quando a gente consegue entender. (Aluno A1). Ler é entender, lógico, desde a primeira série minha professora sempre fala isso. (Aluno B4). Leitura, ah... é a gente lê a história e a gente entender ela, entrar dentro da história. (Aluno C4). Ler pra mim é você desenvolver alguma coisa, que nem tem alguma coisa que você não sabe, você vai ler, sem precisar alguém explicar pra você. É você lê sem a professora falar a resposta pra você, você mesmo descobre. (Aluno B3). É uma coisa que informa e serve para estudar, pra tudo, como a professora fala pra ler tem que entender o texto, não adianta eu fala que li se eu não entendi o texto. (Aluno A2).

Quadro 14 - Entrevistas realizadas com alunos em 05 e 08/12 de 2003

Os alunos manifestam opiniões muito semelhantes às dos professores. Alguns relatos são reproduções do que os professores falam na sala de aula, outros são autênticos das crianças, mas todos esses alunos estão iniciando a formação como leitores já percebendo que a leitura não é ato mecanizado de ver a escrita e falar, como muitos alunos tinham demonstrado no diagnóstico da pesquisa. Estão aprendendo desde cedo que ler é entender, é buscar respostas sozinhos, sem ajuda do adulto, é conhecer o assunto do jornal, é desvendar as histórias do livro, é ferramenta para estudar, enfim, é estabelecer relações com o escrito compreendendo, satisfazendo suas necessidades de leitor.

Em relação ao outro aspecto discutido na formação, referente ao procedimento de provocar perguntas dos alunos sobre o material a ser lido, os professores revelaram a dificuldade com esta alteração na prática. Todos os grupos demonstraram concordar com a ação, porém nenhum participante indicou ter inserido em seu trabalho esta prática de forma freqüente. Os relatos a seguir confirmam este dado:

Achei muito interessante esta proposta, pois acredito que os alunos se sentirão mais motivados para realizarem a leitura, vou tentar, mas creio que isso ficara para o ano que vem. (Professor flexível- D3- 12/11/2003)

Muito interessante esta proposta, mas não vai dar tempo esse ano. (Professor prático- A3- 26/11/2003).

Eu fiz apenas uma vez, foi ótimo. Os alunos participaram, sugeriram várias perguntas e todas puderam ser encontradas. Os alunos gostaram da atividade. No início acharam difícil, mas logo se soltaram e participaram. Ano que vem quero trabalhar assim desde o início, este ano não deu. (Professor pedagogo C4- 26/11/2003).

Os relatos dos professores durante os últimos encontros de formação trouxeram uma confirmação: a de que mudar leva tempo, tempo para ajustes entre o velho e o novo. A tentativa de trazer novas discussões ao final da pesquisa não atingiu o objetivo esperado. Mudança e inovação, como afirmei anteriormente e agora confirmo, são processos complexos, principalmente no campo da conceitualização, como as mudanças na educação. Elas não podem ser repentinas nem lineares. (SACRISTÁN, 1995). Foi o que constatei com a realização deste trabalho de investigação.

4.3 Finalizando o percurso: os professores e a escola ao final da pesquisa

No início do processo de pesquisa, havia entre os participantes três situações em relação ao seu desenvolvimento: sete acreditavam que poderiam alterar a prática com o conhecimento teórico; quatro professores eram céticos em relação a mudanças, e cinco tinham a certeza de que o trabalho que realizavam com a leitura já estava de acordo com os pressupostos teóricos que seriam estudados e discutidos.

Entretanto, o desenvolvimento da formação, que teve como princípio norteador a relação dialética entre teoria e prática, foi apontando modificações nestes posicionamentos em relação à pesquisa. Alguns professores foram tornando-se mais abertos à realização de novas experiências com a leitura, outros foram demonstrando que unir teoria e prática era algo mais complicado do que pensavam, e, portanto, era mais fácil continuar da forma com que sempre trabalharam.

Neste processo de estudo e investigação, chegamos ao final da pesquisa e do percurso de reconceitualização da leitura com duas situações em relação ao resultado para a formação: **professores não-resistentes**, adeptos de mudanças, e **professores resistentes**, com dificuldades em conciliar teoria e prática. Quero tecer algumas considerações acerca dessas duas novas categorias ao final da pesquisa, apontando o impacto para o trabalho com a leitura na aula. Na sequência, pretendo finalizar esta discussão dos resultados da pesquisa por meio de uma breve análise da proposta pedagógica da escola em relação à leitura, antes e após a realização da pesquisa-ação na instituição.

4.3.1 Professores flexíveis a mudanças e professores que resistem em mudar: impacto da formação no trabalho com a leitura



Como afirmei acima, ao final do percurso os participantes dividiam-se em dois grupos: os que se arriscaram a propor alterações e tornaram o ensino da leitura mais próximo da formação do leitor e os que permaneceram com uma prática impermeável, na qual apenas a teoria não possibilitara mudanças na forma de ensinar esta atividade às crianças.

O primeiro grupo constituiu-se de onze professores: quatro flexíveis, dois práticos e cinco pedagogos. O quadro da página seguinte retoma a caracterização dos professores de forma a apresentar o perfil dos participantes **não-resistentes**.

Professor	Formação	Série que leciona	Idade
A1	Magistério Pedagogia	1ª série	28
A2	Magistério Pedagogia	1ª série	23
A3	Magistério Cursando Pedagogia	1ª série	28
B3	Magistério Pedagogia	2ª série	23
B4	Magistério Pedagogia	2ª série	24
C1	Magistério Ciências Sociais	3ª série	25
C4	Magistério Pedagogia	3ª série	25
C5	Magistério	3ª série	26
D1	Magistério Pedagogia	4ª série	28
D2	Magistério Cursando Pedagogia	4ª série	28
D3	Magistério Ciências Sociais	4ª série	25

Quadro – 15 Caracterização dos professores não-resistentes

Uma análise da tabela permite constatar alguns dados relevantes sobre o perfil dos professores que se dispuseram a mudar a prática com a leitura na aula. Em relação à formação, todos os pedagogos da escola estavam neste grupo, o que permite reconhecer a importância desta formação inicial para o exercício docente, uma vez que, como apontou a pesquisa, professores pedagogos arriscam-se mais ao novo, debatem práticas cristalizadas no

ensino da leitura e possuem maior facilidade em conciliar teoria e prática na tarefa de ensinar. A formação em Pedagogia de seis professores participantes da pesquisa foi fundamental para a realização da pesquisa-ação na unidade escolar. Apenas um professor deste grupo (C5) tem somente o magistério, mas o fato de trabalhar coletivamente com um professor pedagogo (C4), que lecionava para a mesma série e no mesmo período permitiu que este professor fosse gradativamente mudando sua prática. Outro dado é que neste grupo estavam os professores mais jovens da escola, em início de carreira e dispostos a aprimorar sua formação: dois estavam cursando Pedagogia, dois tinham formação em Ciências Sociais, um pretendia ainda cursar Pedagogia e outro estava fazendo especialização em História, o que demonstra o perfil de professores em busca de conhecimento e de formação profissional qualificada. Para finalizar esta breve análise acerca da caracterização dos não-resistentes, quero ressaltar que em todas as séries houve professores que alteraram sua prática, o que foi fundamental para o planejamento curricular da escola no ano seguinte, pois estes docentes interferiram nos objetivos e conteúdos em relação à leitura no plano de ensino de 1ª a 4ª série, como melhor explicitarei no próximo tópico.

Esses onze professores, que de início apresentavam opiniões divergentes em relação ao conceito e à prática da leitura, no decorrer das discussões e do estudo, foram adquirindo pontos de vista em comum no trabalho com esta atividade. Para os quatro professores flexíveis e para os dois práticos, o processo de mudanças foi complexo, lento e ocorreu de forma gradativa. O período de ajustes e reajustes foi extenso; apenas no segundo semestre do ano as ações decorrentes dos estudos teóricos as experiências começaram a se intensificar na prática. Os professores pedagogos mantiveram durante toda a pesquisa uma atitude mais inovadora e, por isso as alterações com este grupo ocorreram de forma mais rápida. Isso contribuiu para que os seis professores se arriscassem mais na tentativa de mudar a prática.

A reflexão na e sobre a ação à luz da teoria permitiu que estes professores percebessem a necessidade de alterar a forma de planejar, desenvolver e avaliar as situações de leitura com os alunos. Após um longo processo de convencimento, por meio de uma relação dialética entre teoria e prática, foi possível aos onze professores promover mudanças em relação à concepção e ao trabalho com a leitura. Os relatos produzidos no encontro de avaliação da pesquisa, realizado em 03 de dezembro de 2003 confirmam os indícios de mudanças apontados durante o processo de pesquisa:

Houve mudanças em meu conhecimento teórico em relação à leitura, principalmente em tratar a leitura sendo relacionada sempre a compreensão, não como mera oralização. Eu fazia uma certa confusão neste sentido. Deixei de trabalhar os textos sem antes dialogar questionar o título não utilizando o conhecimento prévio. Passei a dar maior valor a texto com significação, utilizando conhecimento prévio, questionamento em tudo não só em língua portuguesa, mas em arte, matemática...

A partir do momento que me conscientizava da importância desta mudança ia modificando minha prática sendo gradativa. (Prof. A3).

Em minha prática na sala de aula, deixei de pedir a leitura por parágrafos, trabalhar somente com a leitura em voz alta e a interpretação de texto (seguida da leitura). Passei a fazer questionamentos para levantar o conhecimento prévio, antes da leitura. Orientei para que os alunos fizessem a leitura silenciosa antes da leitura em voz alta. Parei de interromper as crianças quando erravam em algumas palavras. Não mais pedi a leitura dividida em parágrafos. Passei a orientar aos alunos que tentassem descobrir os significados de palavras desconhecidas considerando o contexto. De acordo com tudo o que escrevi até agora posso garantir que houve mudanças em minha prática pedagógica. Essas mudanças foram acontecendo em doses homeopáticas, aos poucos. O processo de mudança não foi tão difícil quanto parecia no início. Nas atitudes dos alunos, fui notando lentamente algumas mudanças. Eles ficaram mais interessados, pois já sabiam do que se tratava o texto que seria lido (por conta do levantamento prévio). Achei que o nível de leitura na sala melhorou e muito. Pude constatar pelo nível de compreensão demonstrado pelos alunos na maioria das vezes. Eles aprenderam a argumentar, participando das aulas com grande interesse. O que me chamou a atenção foi o fato de um orientar o outro que para entender algumas palavras é preciso considerar o contexto e não parar a leitura no meio. (Prof. D1).

Parei de valorizar a leitura por parágrafos em voz alta e a busca de significado em dicionário no momento da leitura para não atrapalhar a compreensão. Passei a apresentar os objetivos e as questões antes da leitura, a fazer questionamentos levantando seus conhecimentos e deixei de valorizar a leitura palavra por palavra, mas a compreensão do que é lido. Com certeza pude aumentar o interesse dos alunos que possuem maiores dificuldades, pois se sentiram com mais auto-estima ao perceberem que possuem conhecimentos mesmo antes de um texto ser trabalhado. Os alunos passaram a se interessar mais com os temas, trazendo outros materiais sobre o assunto estudado, pesquisando em seus materiais de apoio que possuem em casa e entenderam melhor o texto. Acredito que só não melhorou ainda mais porque demorei para mudar. (Prof. C1).

Houve muitas mudanças, porque meu conhecimento teórico em leitura era superficial e errôneo, principalmente no que dizia respeito a concepção da mesma, que era tida como boa fluência e oralização. No início foi muito difícil mudar, pois é trocar o que concebemos como certo em

troca do desconhecido. Em muitos momentos, achei quase impossível, mas me dispus a tentar e as ações realizadas mostraram que esse era o caminho a seguir. Os alunos estão mais participativos na aula, já não têm tanto receio de arriscar e testar hipóteses. O desempenho da classe melhorou, os questionamentos iniciais estão envolvendo mais os alunos com o assunto facilitando a leitura. (Prof. D2).

Os relatos indicam que, ao final do percurso, estes professores puderam adquirir novos conhecimentos sobre leitura, que propiciaram alterações na forma de trabalho com esta atividade e principalmente na atitude dos alunos frente ao texto. Neste sentido, cabe retomar Kleiman (1996), quando afirma que o conhecimento sobre o processo de apropriação da leitura possibilita ao professor assumir com mais segurança e coerência o ensino da leitura.

Entretanto, *possibilitar* não significa *fazer com que aconteça*, pois para cinco professores o aprofundamento teórico não resultou em alterações na prática. A teoria não fora suficiente, a prática permaneceu intocável. Os **professores resistentes** não conseguiram estabelecer uma relação dialética entre a teoria que estudavam e a prática que realizavam na aula, pois três deles ressaltavam que ao chegarem na sala de aula não conseguiam fazer diferente. Outros dois discursavam que estavam mudando, demonstravam concordar com as ações combinadas, porém ao final da pesquisa descobri que houve apenas mudanças superficiais, porque a leitura continuou a ser ensinada como atividade de oralização do escrito.

Dessa forma, embora em relação ao dois primeiros temas, materiais de leitura e conhecimento prévio, três deles tenham promovido alterações na prática selecionando textos mais significativos para as situações de leitura, e, desses três, dois tenham passado a valorizar o conhecimento prévio dos alunos, o ensino da leitura não foi alterado em sua essência, pois a prática com a leitura dos cinco docentes permaneceu fundamentada em pressupostos tradicionais de ensino, uma vez que para eles a concepção de leitura permaneceu como uma atividade de mera decifração do escrito em oral.

Como mostra a tabela a seguir, a formação inicial desse grupo é apenas em nível médio, com exceção de C2, que cursou Educação Artística antes do magistério.

Professor	Formação	Série que leciona	Idade
B1	Magistério Cursando Pedagogia (Instituição Privada)	2ª série	30
B2	Magistério	2ª série	37
C2	Magistério Educação Artística	3ª série	28
C3	Magistério	3ª série	37
D4	Magistério	4ª série	37

Quadro 16 - Caracterização dos professores-resistentes

Quero destacar três dados em comum dentro deste grupo: o primeiro, a formação dos professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental foi apenas em nível médio; segundo, a formação ocorreu há algum tempo, e terceiro, a idade em comparação à do grupo dos não-resistentes. Estes dados permitem levantar uma hipótese sobre a resistência dos professores em mudar a prática: por terem tido formação inicial apenas em nível médio e por ela ter ocorrido há algum tempo, a teoria que fundamenta sua prática pode estar fortemente apoiada em pressupostos tradicionais de ensino, o que explica o uso de práticas de leitura cristalizadas pela escola, como o tomar a leitura e o oralizar em voz alta o escrito. Dessa forma, apenas um ano de formação não poderia desconstruir o que durante anos na sala de aula foi feito e consolidado como única forma possível de ensinar a ler. Ao contrário do que acreditava quando iniciei esta pesquisa, um ano não poderia ser suficiente para que estes professores mudassem de teoria e alterassem toda a sua prática docente. Um ano de formação teórica em leitura não poderia suprir anos de experiência na sala de aula sem atualização em pesquisas e estudos teóricos em educação.

Portanto, para estes cinco professores, três que discursavam ser flexíveis e dois do grupo de professores práticos, a resistência em conciliar teoria e prática não fora superada, e no decorrer da formação tornou-se mais evidente, pois de acordo com seus semanários as tentativas deixaram de ser feitas, indicando a desistência dos professores em mudar a forma de ensinar a leitura. Assim, o estudo teórico realizado durante a formação contribuiu apenas para gerar novos discursos. Eles passaram a dizer que leitura era atribuição de sentido ao texto, mas continuavam a ensinar que ler era decodificar a língua escrita. Por terem ficado apenas no campo da conceitualização, os estudos tornaram-se teoria esvaziada de significação. A formação deixou de ser fundamentada pela práxis e voltou a uma racionalidade técnica, em que teoria e prática são aspectos dissociáveis no trabalho docente. Dessa forma, não houve mudanças de concepção e, portanto, não houve mudanças na prática, que permaneceu impermeável, e a teoria, alienada (OSÓRIO, 2003). Para confirmar a análise, apresento a incoerência entre o discurso e prática desses professores:

Com certeza mudou, pois eu não conhecia essas teorias, foi algo novo para mim, que já estava um pouco desatualizada em relação a autores da área da educação, pois na escola ficávamos presas aos PCNs. Me senti mais atualizada em enxergar e compreender acontecimentos da nossa prática de outra maneira. Hoje sei que ler é compreender é atribuir sentido ao texto, não vejo mais a leitura como oralização como antes. Esta mudança foi para melhor. (Prof. B1-03/12/2003).

Pesquisadora: Como você avalia o desempenho deles em leitura?

Prof. B1: **É tomando leitura** é lógico, e não é só isso vendo também se entende, a leitura, interpretação na discussão, no momento de falar...

Pesquisadora: Você disse tomando leitura, como assim?

Prof. B1: Aquela leitura decorativa, só que não como antes, a gente fala decorativa **só que, decorar mas perguntando**: “Mas o que você está entendendo?” Não deixar só ler por ler. Antigamente a gente tomava leitura, lendo, só pra ver se estava lendo certo as palavras e não se preocupava se eles tinham compreendido o texto. (Entrevista realizada em 11/12/2003).

Para os alunos dos cinco professores, ler continuou a ser uma tarefa difícil e desinteressante! Este dado me fez constatar que outros fatores interferem nas mudanças em educação, e não apenas o estudo teórico. Seria preciso uma nova leitura e talvez uma nova pesquisa para tentar esclarecer o que levou de fato esses professores a continuarem separando

teoria e prática na docência: a falta de tempo; a necessidade de um acompanhamento mais próximo da pesquisadora; a dificuldade com a transposição didática; o medo da indisciplina; a cobrança da instituição se a mudança não desse certo, enfim que outros fatores, além da falta de conhecimento teórico, geram obstáculos para as transformações nas práticas educativas.

4.3.2 A leitura na instituição escolar: uma análise da proposta pedagógica da escola antes e após o trabalho de pesquisa-ação

Para finalizar a apresentação, a análise e a discussão dos resultados, julgo ser necessária uma breve explanação da proposta pedagógica da escola antes de o trabalho de pesquisa-ação ser desenvolvido e no ano subsequente à sua realização, de forma a perceber indícios ou ausências de mudanças nas diretrizes da escola em relação à leitura. A fonte de dados para esta sucinta discussão corresponde à análise documental dos Projetos Educativos da unidade escolar no ano de 2003 e no ano de 2004.

A proposta pedagógica da escola em relação à leitura, tanto em 2003 como em 2004, apresentava uma orientação de trabalho direcionada à compreensão, uma vez que os pressupostos teóricos estavam baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Dessa forma, apesar de os professores no início de 2003 possuírem em sua maioria uma concepção de leitura como oralização, o documento da escola previa que o trabalho com esta atividade fosse direcionado à compreensão. Esta incoerência entre o discurso oficial da escola e o discurso dos professores foi um dos aspectos levantados no diagnóstico desta investigação, pois resultava numa contradição presente na própria proposta pedagógica da escola, uma vez que os objetivos dos planos anuais de ensino indicavam um ensino da leitura voltado à simples decodificação e não à leitura como um processo de compreensão. Para perceber se esta contradição permaneceu em 2004 ou se foi superada, apresento, através de um quadro

comparativo, os objetivos em relação à leitura descritos na proposta pedagógica da escola no período pré e pós-pesquisa.

Projeto Educativo-2003 Antes da pesquisa	Projeto Educativo-2004 Após a pesquisa
- Ler o texto com desenvoltura, respeitando os sinais de pontuação e a entonação adequada às partes do texto; - Desenvolver a leitura e a oralidade; - Incentivar os hábitos da leitura para que a criança amplie seu vocabulário e seus conhecimentos; - Despertar o gosto pela leitura, fazendo com que os alunos entendam que este hábito pode ser uma fonte de informação, prazer e conhecimento; - Despertar o interesse pela leitura e pela literatura infantil, adquirindo paulatinamente, o hábito da leitura; - Compreender que a leitura pode ser uma fonte de prazer; - Identificar os diversos tipos de textos, assim como as mensagens transmitidas e estabelecer conclusões a partir de informações expressas nos textos; - Realizar leitura de textos com objetivo de encontrar elementos determinados compreendendo as informações e mensagens a serem transmitidas.	- Ler textos de diferentes gêneros, combinando estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação; - Ler atribuindo sentido ao texto; - Desenvolver a competência de leitor, com a finalidade de lazer, obter informações, recriar, observar, comparar e compreender a função social do texto; - Interpretar diversos tipos de textos, a partir do pressuposto que leitura é compreensão; - Ler em voz alta com desenvoltura, respeitando os sinais de pontuação e a entonação adequada às partes do texto.

Quadro – 17 Objetivos para o trabalho com a leitura

Observando os objetivos contidos nas duas propostas, fica explícito que houve mudança nos planos anuais de ensino em 2004. O registro dos professores apresenta-se coerente com a orientação da escola em relação à leitura como processo de compreensão. A descrição dos objetivos em 2004 apresenta indícios resultantes da pesquisa-ação, uma vez que aparece a leitura como atribuição de sentido; as estratégias de antecipação e seleção; a leitura em voz alta como um modo de ler; o trabalho com diversos gêneros textuais; a leitura com finalidades, a ausência dos discursos do hábito, gosto e prazer. Estas marcas de alterações sugerem uma continuidade do trabalho com a leitura de acordo com os resultados da

pesquisa-ação, indicando que no ano seguinte as intervenções não foram abandonadas, confirmando que se constituíram em mudanças.

Em relação aos conteúdos referentes à leitura, a proposta pedagógica da escola em 2004 apresenta maior diversidade de fontes e gêneros textuais, indicando que o planejamento e as propostas de leitura continuariam extrapolando o livro didático, como apontaram os resultados da pesquisa. Para justificar, transcrevo trechos do documento em relação aos gêneros textuais a serem trabalhados no decorrer do ano.

Leitura de diferentes tipos de textos:

Práticos: bilhetes, convites, cartas, etc.

Informativos: jornalísticos e enciclopédias;

Extraverbais: pinturas e história em quadrinhos;

Instrucionais: anúncios, letreiros, cartazes;

Diário: registro de vivências.

Narrativos e literatura infantil.

(Projeto de Educativo-2004, p. 30- 1ª série).

Práticos: carta, cartaz comercial, propaganda, bilhete, convite, avisos, panfletos e cartões;

Informativos: dicionário, texto histórico, científico, notícia, anúncio, tabela, gráfico, título, manchete, resumo, entrevistas, classificados, reportagens, etc.

Literário: anedota, provérbio, conto de fada, história infantil, fábula, poesia e descrição;

Extraverbal: quadro de arte, sinais de trânsito, mímica;

Instrucionais: experiência, normas, folhetos de instruções, manuais técnicos e bulas;

Lúdicos: quadrinha, trava-língua, adivinhas, cantigas de roda, parlendas, acrósticos.

Literatura infantil.

(Projeto Educativo, 2004, p. 44-45, 2ª série).

Leitura de diversos tipos de textos: literários, história em quadrinhos, jornalístico, utilitários, listas, extraverbais, informativos, receitas, bulas, poéticos, literatura infantil etc. (Projeto Educativo, 2004, p. 53-3ª série).

Leitura de diversos gêneros, tais como:

- literário: narrativas infanto-juvenis, poemas, fábulas, contos etc.

- Informativo: científico, jornalístico, etc.

- Prático: cartas, anúncios, propagandas, receitas, etc.

- Extraverbal: fotos, figuras, músicas, etc.

- Livros literários.

(Projeto Educativo, 2004, p. 63-4ª série).

Em 2004, a proposta pedagógica da escola apresenta dois projetos educacionais relacionados à leitura a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo. Os projetos foram elaborados pelos professores de 1ª série e pelos de 4ª série, denominados respectivamente

“Poesia e literatura” e “Somos leitores e escritores”. Tais projetos demonstram um maior envolvimento com a leitura e sua valorização por parte dos professores, uma vez que em 2003 não contemplavam a área da leitura especificamente.

Esta breve análise quanto à orientação oficial da escola, os objetivos e os conteúdos em relação à leitura na unidade escolar, contidos na proposta pedagógica em 2003 e 2004, permite constatar, na instituição, algumas marcas de mudanças significativas resultantes da pesquisa. É possível constatar que a pesquisa-ação contribuiu para que os professores elaborassem uma proposta mais coerente e de acordo com a orientação oficial, superando a contradição encontrada no diagnóstico inicial. Uma análise mais aprofundada não é possível, pois ambas as propostas pedagógicas trazem apenas uma introdução teórica e a descrição de objetivos, conteúdos e projetos a serem trabalhados no decorrer do ano, não havendo um detalhamento maior das ações da escola nas situações de ensino, o que impossibilita o fornecimento de dados para a continuidade desta discussão.

Contudo, finalizando esta apresentação acerca dos resultados, posso afirmar que a pesquisa provocou mudanças na forma de conceber, planejar, desenvolver e avaliar a leitura, para onze professores. Essas mudanças foram significativas e contribuíram para uma prática mais informada e próxima da formação de leitores na escola. Para cinco, mudanças não foram possíveis, indicando a necessidade de investigar que outros fatores interferem na transformação das práticas em educação. De qualquer forma, posso afirmar que o conhecimento teórico acerca do processo de apropriação da leitura pelo professor permite um repensar da prática, provocando mudanças, não apenas em relação ao saber, mas principalmente ao saber-fazer.

CONCLUSÃO

Minha intenção, com este trabalho de pesquisa, foi a de procurar caminhos para que a formação do leitor se tornasse possível na escola. Sentia-me angustiada em observar nas salas de aula situações tradicionalistas no ensino da leitura e perceber que as inovações a respeito desta atividade ficavam apenas no discurso, principalmente por constatar que professores e alunos se sentiam insatisfeitos com o ensino e o aprendizado da atividade: os professores, por não conseguirem formar leitores, e os alunos, por encontrarem apenas uma tarefa escolar.

Com base nas reflexões acerca destas questões e da pesquisa realizada como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, passei a ter uma hipótese quase convicta para aproximar a escola da tarefa de formar leitores. Um dos caminhos para que o ensino da leitura se tornasse mais coerente, eficiente e interessante às crianças seria propiciar aos professores conhecimento teórico sobre o processo de apropriação desta atividade. Ao conhecerem como ocorre este aprendizado, poderiam repensar e modificar sua prática e, portanto, práticas tradicionalistas e desmotivadoras saíam de cena, e os alunos aprenderiam e se interessariam por esta atividade de forma concomitante.

A hipótese deu origem a este trabalho de pesquisa. Procurei inicialmente, através de um estudo dos discursos de leitura, perceber como a atividade era ensinada e concebida no passado, de forma a perceber as convergências com o presente. A descoberta de que a leitura como processo de compreensão já era recomendada na escola na França do século XIX foi surpreendente e alimentou minha insatisfação ao constatar que ainda hoje é ensinada como mera conversão do escrito em oral. O estudo da influência do livro didático na formação do leitor brasileiro em razão da ausência de uma sólida formação docente foi outra situação que apontou a necessidade de o professor ter a oportunidade de aprofundar estudos teóricos para poder elaborar seu próprio fazer em sala de aula.



Neste sentido, busquei através da pesquisa-ação desenvolver uma proposta de formação continuada fundamentada pela práxis. Acreditava que o processo da pesquisa com os professores resultaria logo em mudanças na prática e que poderia durante o ano discutir uma diversidade de estudos sobre o aprendizado da leitura. Entretanto, com a realização da proposta de formação, vivenciei a complexidade de desconstruir concepções, transformar discursos e principalmente tornar esses discursos coerentes com a prática. Percebi que os temas teriam de ser reduzidos, pois alterar conceitos e crenças não era possível em poucos encontros. Constatei que a teoria, numa relação dialética com a prática, é capaz de provocar alterações na sala de aula, na forma de ensinar e aprender leitura, porém o trabalho é lento e gradativo. É preciso vencer resistências por meio de um processo contínuo de convencimento.

No processo, tive a difícil descoberta de que apenas a teoria aliada à prática não torna possíveis mudanças, porque outros fatores interferem na função docente, impossibilitando que práticas sejam transformadas e que o adágio *na prática a teoria é outra* seja superado e abolido dos discursos dos professores. Isto porque, para onze professores, os discursos tornaram-se fundamentados do ponto de vista teórico e a prática tornou-se mais favorável à formação de leitores, mas para cinco deles um ano não foi suficiente para alcançarem mudanças. Outros fatores que mereceriam ser investigados contribuíram para que a prática não fosse alterada.

Contudo, pude atingir o objetivo pretendido com esta investigação e responder minhas indagações iniciais que nortearam a pesquisa. Confirmei que a falta de uma relação dialética entre teoria e prática constitui-se num dos fatores que impedem o sucesso desta atividade na escola. Entretanto, como nem todos os professores modificaram a prática, foi possível reconhecer a existência de outros fatores que geram obstáculos a mudanças na instituição escolar, como posturas e práticas já cristalizadas, o medo do novo gerando insegurança, a crença de que o professor é depositário do saber, a difícil tarefa de ouvir o que as crianças têm

a dizer sobre seu próprio processo de aprendizagem. Acredito que, para vencer esses obstáculos, a proposta de formação continuada fundamentada pela práxis precisaria ter continuidade, de forma a possibilitar que os cinco professores prosseguissem em seu processo de confrontar novos saberes aos já consolidados, e de desestabilizar crenças e fortalecer sua própria formação docente até então respaldada apenas em pressupostos teóricos tradicionais de ensino. Como reconhecem esses cinco educadores [*“gostaria de que houvesse mais encontros para que eu pudesse melhorar minha prática” Prof. C2*], para que novas práticas fossem inseridas em suas salas de aula a pesquisa-ação teria que continuar, talvez por mais um semestre, um ano, dois, o tempo necessário para que o professor adquirisse segurança em assumir um novo saber-fazer.

Assim, uma das implicações pedagógicas que esta pesquisa evidencia é a relevância da escola como espaço de formação continuada, *locus* da formação docente, que apoiada pela academia pode confrontar teoria e prática buscando uma relação dialética entre estes dois aspectos e, principalmente, colaborar para estudos e pesquisas em educação cheguem até os principais interessados: professores e alunos.

Cabe reafirmar, ainda, a importância do acompanhamento durante o desenvolvimento de uma proposta de formação em serviço. O professor precisa inserir-se em um processo de interlocução discutir os resultados alcançados, compartilhar dúvidas, lamentações, alegrias, ter alguém a quem contar e com quem contar no processo de ajustes e reajustes de seu novo saber-fazer. Nesta direção, acredito que os horários de estudo coletivo previstos na jornada de trabalho dos professores deveriam contemplar discussões teóricas numa relação dialética com a prática, tendo a Universidade como parceira e o coordenador pedagógico da unidade escolar como mediador do processo de formação, acompanhando e encaminhando seu desenvolvimento.



O trabalho coletivo é, portanto, um fator que merece ser ressaltado na conclusão deste trabalho de pesquisa, pois foi possível constatar a influência que os professores com perspectivas mais inovadoras exerceram sobre os que temiam a mudança.

Outro aspecto importante a ressaltar é a relação teoria-prática; aos que procuram transformar o ensino da leitura na escola, esta pesquisa confirmou que o estudo, pelos professores, dos aspectos teóricos envolvidos na leitura, e do processo leitor e a relação com a prática constituem-se no primeiro passo rumo a essa transformação. Não há mudanças nas aulas se estas não passarem antes por uma reconceitualização por parte do professor. Não há mudanças na prática, se não houver mudanças no campo da formação docente. E, portanto, não há mudanças nas atitudes dos alunos se não houver mudanças nas concepções e práticas de seus professores.

Ao trocar experiências e ao perceber que a teoria *funciona* na sala de aula de um colega, o professor sente-se motivado e mais seguro em tentar transformar práticas cristalizadas pela escola.

Enfim posso concluir que, a formação de leitores na escola necessariamente está relacionada à formação dos professores em relação à leitura, uma vez que a concepção desta atividade pelo professor é o eixo de todas as situações práticas com a atividade na aula, por isso há necessidade de uma reconceitualização do ler por meio de um conhecimento teórico mais aprofundado sobre o processo leitor.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, Associação de leitura do Brasil, 1999.
- ALARCÃO, I. Por que da admiração dos professores por D. Schon? *Revista da USP*, São Paulo, v. 22, nº 2, 1996.
- ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. R. (Org.). *Atuação de Professores*. Araraquara: JM, 2003. p. 53-61.
- _____. *A Leitura no início da escolaridade: ouvir e ver*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1996.
- BAJARD, E. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, Associação de leitura do Brasil, 1999. p. 504-564.
- BONINI, N. A. G. *Visão túnel na leitura: comprometimento na construção de significados*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, DF, 1997.
- CARR, W; KEMMIS, S. *Teoria crítica de la enseñanza*. 7. ed. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CHARMEAUX, E. *Aprendendo a ler: Vencendo o fracasso*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.



CHARTIER, A. M.; HEBRARD, J. *Discursos sobre a leitura: 1880-1980*. São Paulo: Ática, 1995.

ELLIOT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1990.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto Editora, Portugal, 1995. p. 93-124.

FOUCAMBERT, J. A. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.

_____. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GALVÃO, A. M. O. Leituras de professores e professoras: o que diz a historiografia da educação brasileira. In: MARINHO, M. (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p.77-118.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

GIESTA, N. C. O saber na escola: implicações na formação docente. In: OSÓRIO, A. M. N. (Org.). *Trabalho docente: os professores e sua formação*. Campo Grande: UFMS, 2003. p.125-148.

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

GOMES, A. P. O Pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992. p. 93-114.

GOODMAN, K. *Introdução à linguagem integral*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JOLIBERT, J e col. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1996.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.



LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; OMOTE, S. (Org.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Edue, 2003. p. 11-25.

MARINHO, M. (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MICOTTI, M. C. O. O Professor e as propostas de mudanças didáticas. In: OSÓRIO, A. M. N. (Org.). *Trabalho docente: os professores e sua formação*. Campo Grande: UFMS, 2003. p. 97-117.

NEMIROVSKY, M. *O Ensino da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

NOGUEIRA, O. *Pesquisa social: introdução às suas técnicas*. São Paulo: Nacional, 1968.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

_____. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, A. A. *A leitura e os textos literários no contexto de escolas confessionais*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

OSÓRIO, A. M. N. (Org.). *Trabalho docente: os professores e sua formação*. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2003.

PEREIRA, R. B. A pesquisa da própria prática enquanto pressuposto da interdisciplinaridade. In: SERBINO, R. V.; RIBEIRO, R.; BARBOSA, R. L. L.; GEBRAN, R. A. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1996. p. 303-323.

PIMENTA, S. G.; GUEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, F. *A Concepção de leitura entre professores: implicações no trabalho em sala de aula*. 2002. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

RODRIGUES, M. V. Formação de professores: uma política de qualificação ou desqualificação do docente? In: OSÓRIO, A. M. N. (Org). *Trabalho docente: os professores e sua formação*. Campo Grande: UFMS, 2003. p. 35-54.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

SAUL, A. M. Interdisciplinaridade na Rede de Ensino Municipal de São Paulo. In: SERBINO, R. V.; RIBEIRO, R.; BARBOSA, R. L. L.; GEHRAN, R. A. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1996. p. 303-310.

SAVELLI, E. L. Leitura na escola: crenças e práticas de professores. *Leitura: teoria e prática*, Campinas, ano, 21, n. 40. p. 51-57, 2003.

SCHON, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, M. O livro didático como fonte para a História da Leitura e da Formação do Professor-Leitor. In: MARINHO, M. (Org). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 31-76.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-Ação*. 10. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.



APÊNDICE

VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

VIDAL, D. G. Livros por toda parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, Associação de leitura do Brasil, 1999. p. 335-353.

ZANCHETTA, J. J. *Literatura juvenil na Escola de Primeiro Grau: livros e leitura*, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1995.

Desenvolvimento

- 1- Questões para antes da entrega do texto sobre o assunto a ser abordado.
 - Há uma estrutura ou função no texto que seja responsável explicar a primeira leitura?
 - De que habilidades e atitudes necessita para entender o texto?
 - Todos os métodos de leitura funcionam?
 - Como tornar a aprendizagem de leitura possível aos alunos?
- 2- Leitura compartilhada do texto com pausas para dúvidas e discussões.
- 3- Planejamento de ação prática: O que podemos modificar em nossa prática a partir do estudo realizado?
- 4- Registro de comentários e questionamentos sobre o encontro.
- 5- Foi possível fazer a experiência? Se afirmarmos, como foi? Se não, por quê?

2º Encontro: Compreendendo a Compreensão

Data 09 de abril de 2007

Temas: W. Smith

Fonte de leitura e discussão: SMITH, W. *Compreensão e Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1999. Pág. 21-09.

Objetivo

- Perceber que a compreensão é a base da leitura e do aprendizado desta, adquirindo conhecimentos de que seja a compreensão por meio da discussão em torno das questões: estrutura cognitiva e conhecimento prévio.

Desenvolvimento

- 1- Questões para antes da entrega do texto sobre o assunto a ser abordado.
 - Compreensão: produto ou processo na leitura?
 - As crianças devem aprender a fim de entender ou entender a fim de aprender?
 - Pela criança que lê o alfabeto pode memorizar cada letra? Por quê?
- 2- Leitura compartilhada do texto com pausas para dúvidas e discussões.
- 3- Planejamento de ação prática: O que podemos modificar em nossa prática a partir do estudo realizado?
- 4- Registro de comentários e questionamentos sobre o encontro.
- 5- Foi possível fazer a experiência? Se afirmarmos, como foi? Se não, por quê?

APÊNDICE

A- Pautas dos encontros de formação

2º Encontro: Tornando a aprendizagem da leitura possível

Data: 26 de março de 2003

Tempo: 40 minutos

Fonte de leitura e discussão: SMITH, F. *Leitura Significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. Pág. 8-15.

Objetivos

- Perceber a importância de conhecermos o processo de apropriação da leitura;
- Utilizar na prática da leitura material interessante, que faça sentido para o aluno.

Desenvolvimento

- 1- Questionamento antes da entrega do texto sobre o assunto a ser abordado:
 - Há uma estrutura ou função no cérebro que seja responsável exclusiva pela leitura?
 - De que habilidades o cérebro necessita para aprender a ler?
 - Todos os métodos de leitura funcionam?
 - Como tornar a aprendizagem da leitura possível aos alunos?
- 2- Leitura compartilhada do texto com pausas para dúvidas e discussão;
- 3- Planejamento de ação prática: O que podemos modificar em nossa prática a partir do estudo realizado?
- 4- Registro de comentários e questionamentos sobre o encontro.
- 5- Foi possível fazer a experiência? Se afirmativo, como foi? Se não, por quê?

3º Encontro: Compreendendo a Compreensão.

Data: 09 de abril de 2003

Tempo: 40 minutos

Fonte de leitura e discussão: SMITH, F. *Compreendendo a Leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. Pág. 21-09.

Objetivo

- Perceber que a compreensão é a base da leitura e do aprendizado desta, adquirindo conhecimentos do que seja a compreensão por meio de discussões em torno dos assuntos: estrutura cognitiva e conhecimento prévio.

Desenvolvimento

- 1- Questionamento:
 - Compreensão: produto ou processo na leitura?
 - As crianças devem aprender a fim de entender ou entender a fim de aprender?
 - Toda criança que recita o alfabeto pode reconhecer cada letra? Por quê?
- 2- Exposição do texto com pausas para dúvidas e discussão;
- 3- Planejamento de ação prática: O que podemos modificar em nossa prática a partir do estudo realizado?
- 4- Registro de comentários e questionamentos sobre o encontro.
- 5- Foi possível fazer a experiência? Se afirmativo, como foi? Se não, por quê?

4º Encontro: Compreendendo a Compreensão.

Data: 23 de abril de 2003

Tempo: 40 minutos

Fonte de leitura e discussão: SMITH, F. *Compreendendo a Leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. Pág. 24-32.**Objetivos**

- Adquirir conhecimento sobre a compreensão por meio de discussões em torno do tópico estrutura do conhecimento.

Desenvolvimento

1- Questionamentos:

- Conhecer um grande número de esquemas espacialmente organizados, relacionados ao modo pelo qual os livros e os tipos de textos estão organizados é fundamental para a formação do leitor?

2- Leitura compartilhada do texto com pausas para dúvidas e discussão;

3- Planejamento de ação prática: O que podemos modificar em nossa prática a partir do estudo realizado?

4- Registro de comentários e questionamentos sobre o encontro.

5- Foi possível fazer a experiência? Se afirmativo, como foi? Se não, por quê?

5º Encontro: Compreendendo a Compreensão.

Data: 07 de maio de 2003

Tempo: 40 minutos

Fonte de leitura e discussão: SMITH, F. *Compreendendo a Leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. Pág. 32-39.**Objetivo**

- Reconhecer a importância da previsão na leitura, compreendendo que esta atividade é uma questão de se fazerem perguntas ao texto (previsão) e obter respostas (compreensão).

Desenvolvimento

1- Questionamento:

- Prever sobre a leitura que vamos realizar é importante?

- Como vocês propõem uma leitura em sala de aula?

- As perguntas vêm antes ou depois? Por quê?

2- Leitura compartilhada do texto com pausas para dúvidas e discussão.

3- Planejamento de ação prática: O que podemos modificar em nossa prática a partir do estudo realizado?

4- Registro de comentários e questionamentos sobre o encontro.

5- Foi possível fazer a experiência? Se afirmativo, como foi? Se não, por quê?

6º Encontro: Leitura, leitura em voz alta e oralização

Data: 27 de maio de 2003

Tempo: 40 minutos

Fonte de leitura e discussão: FOUCAMBERT, J. *Leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.**Objetivo**

- Diferenciar *leitura* de *leitura em voz alta e oralização* e considerar esta diferença na prática em sala de aula.

Desenvolvimento

1- Questionamento:

- O que é leitura?

- O que é ser bom leitor?

2- Leitura compartilhada do texto com pausas para dúvidas e discussão.

3- Planejamento de ação prática: O que podemos modificar em nossa prática a partir do estudo realizado?

4- Registro de comentários e questionamentos sobre o encontro.

5- Para ser respondida no próximo encontro: Você fez alguma experiência? Por quê?

7º Encontro: A leitura e o sistema visual

Data: 11 de junho de 2003

Tempo: 40 minutos

Fonte de leitura e discussão: SMITH, F. *Compreendendo a Leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.**Objetivo**

- Conhecer algumas características do funcionamento do sistema visual, olhos e cérebro, que exercem importância crítica à leitura.

Desenvolvimento

1- Questionamento:

- Ao ler utilizamos mais informação não-visual ou visual?

- O que pode tornar a leitura difícil para as crianças?

- O cérebro pode ver tudo?

2- Leitura compartilhada do texto com pausas para dúvidas e discussão.

3- Planejamento de ação prática: O que podemos modificar em nossa prática a partir do estudo realizado?

4- Registro de comentários e questionamentos sobre o encontro.

5- Para ser respondida no próximo encontro: Você fez alguma experiência? Por quê?

8º Encontro: A leitura e o sistema visual

Data: 25 de junho de 2003

Tempo: 40 minutos

Fonte de leitura e discussão: SMITH, F. Compreendendo a Leitura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Objetivos

- Perceber a importância da redução de alternativas na leitura;
- Conhecer as causas da visão túnel;
- Perceber que a leitura depende mais do que está por trás dos olhos: a informação não-visual.

Desenvolvimento

1- Questionamento:

- O que torna a leitura mais rápida e fácil?

2- Leitura do texto com pausas para dúvidas e discussão.

3- Planejamento de ação prática: O que podemos modificar em nossa prática a partir do estudo realizado?

4- Registro de comentários e questionamentos sobre o encontro.

5- Foi possível fazer a experiência? Se afirmativo, como foi? Se não, por quê?

9º Encontro: Funcionamento do sistema visual: implicações para a leitura.

Data: 30 de julho de 2003

Tempo: 40 minutos

Fonte de leitura e discussão: SMITH, F. Compreendendo a Leitura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Objetivo

- Perceber que no aprendizado da leitura é essencial que esta seja relativamente rápida, seletiva e baseada na compreensão.

Desenvolvimento

1- Questionamentos:

- Em que situação uma leitura memorizada deve ser evitada?
- Qual a importância de apresentar objetivos para as situações de leitura?

2- Leitura do texto com pausas para dúvidas e discussão.

3- Reflexão sobre o movimento dos olhos na leitura

- Leia as cinco primeiras linhas do texto somente através da janela-sílaba. A seguir leia as próximas com a janela-palavra. As linhas seguintes com a janela-linha e, para terminar, o resto do texto sem nenhuma janela.

- Como foi? A que conclusões você chegou?

Fonte: JOLIBERT, J. Formando Crianças Leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

4- Planejamento de ação prática: O que podemos modificar em nossa prática a partir do estudo realizado?

5- Registro de comentários e questionamentos sobre o encontro.

6- Foi possível fazer a experiência? Se afirmativo, como foi? Se não, por quê?

10º Encontro: Leitura: compreensão, finalidade e necessidade.

Data: 20 de agosto de 2003

Tempo: 50 minutos

Fonte de leitura e discussão: ARENA, D. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. 2003.

Objetivo: Refletir sobre as práticas de leitura que visam ao hábito, ao gosto e ao prazer, percebendo que a leitura é antes de tudo uma questão de necessidade, uma atividade que requer precisamente finalidade, pressupõe uma necessidade e se configura pela compreensão.

Desenvolvimento

1- Situação de questionamento: Minhas últimas leituras (Fonte: Formando Crianças Leitoras-J. Jolibert).

- Na folha que você recebeu preencha o quadro fazendo para si mesmo um inventário de suas leituras do dia de ontem.

O que eu li

Em que situação

Por quê? Para quê?

- O que você observou? Não se esqueceu de nada? Nem sequer as placas de trânsito?
- Quais os problemas enfrentados para completar esse quadro?
- Qual a relação entre tais situações de leitura e as que você propõe aos alunos?
- Seu pequeno inventário está relacionado a hábito, gosto, prazer? E/Ou está relacionado às suas necessidades em determinadas situações do dia-a-dia?
- Diante de seu inventário, você pode ser considerado um bom leitor? Por quê?
- O fato de não ler clássicos literários ou livros mais intelectualizados por não gostar, ou não ter hábito e não sentir prazer em lê-los o faz um não leitor? Ou um mau leitor?

2- Socialização da situação de questionamento no grupo.

3- Leitura individual do texto: Nem hábito, nem gosto nem prazer- Dagoberto B. Arena.

4- Registro de comentário sobre o texto: O que achou? Concorda com o autor? Por quê? Dúvidas...

5- Há alguma intervenção que você possa aplicar na prática a partir do estudo realizado?

11º Encontro: Leitura: compreensão, finalidade e necessidade.

Data: 03 de Setembro de 2003

Tempo: 50 minutos

Fonte de leitura e discussão: ARENA, D. Nem hábito, nem gosto nem prazer. 2003.

Objetivo

- Problematicar os objetivos em relação ao trabalho com a leitura na escola a fim de transformá-los.

Desenvolvimento

1- Retomada do texto: Apresentação das idéias principais por meio de transparência, a fim de solucionar dúvidas do encontro anterior.

2- Respondendo às inquietações do grupo em relação a:

- Necessidade pode criar gosto e hábito, e os últimos podem levar ao primeiro;
- Relação entre necessidade e prazer;

- Pessoas que lêem por gosto e hábito e não por necessidade. Como justificar essa discrepância?

- Discordância com a afirmação do autor sobre o nascimento do leitor: a leitura é vista e valorizada como vocalização de sons e não como atribuição de sentido. Problemática: Será que isso realmente não acontece? (Apresentação de dados da pesquisa anterior que demonstram este fato em nossa escola).

3- Retomando algumas informações importantes do encontro anterior.

a) Inventário de leituras.

Afirmaram ler por prazer: 4 professores

Afirmaram ler por necessidade: 12 professores.

b) Sobre as intenções e opiniões do grupo: exposição de algumas afirmações relevantes.

4- Análise dos objetivos referentes à leitura.

5- Diante do que discutimos e descobrimos sobre leitura, poderíamos reformular os objetivos? Quais?

6- Opinião sobre o encontro: dúvidas, críticas, comentários.

12º Encontro: *Problemas e possibilidades de Memória*

Data: 24 de setembro de 2003

Tempo: 50 minutos

Fonte de leitura e discussão: SMITH, F. Leitura Significativa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Objetivo

- Conhecer a relação e o funcionamento da memória durante a leitura, diferenciando memória a curto prazo de memória a longo prazo bem como superar algumas práticas que sobrecarregam ambas e dificultam o aprendizado da leitura.

Desenvolvimento

1- Questionamento:

- A memória interfere na leitura? Como?

- O que seriam memória a curto prazo e memória a longo prazo?

- Nas atividades de leitura estamos dando ênfase a memorização ou a compreensão?

2- Leitura do texto com pausas para dúvidas e discussão.

3- Planejamento de ação prática: O que podemos modificar em nossa prática a partir do estudo realizado?

4- Registro de comentários e questionamentos sobre o encontro.

5- Foi possível fazer a experiência? Se afirmativo, como foi? Se negativo, por que não foi possível?

13º Encontro: Discutindo fonologia e suas implicações para a leitura.

Data: 08 de outubro de 2003

Tempo: 50 minutos

Fonte de leitura e discussão: SMITH, F. *Leitura Significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.**Objetivo**

- Perceber o quanto um ensino da leitura fundamentado na fonologia é complexo para as crianças, interferindo significativamente na aprendizagem desta atividade, dificultando-a.

Desenvolvimento

1- Questionamento:

- A leitura é que faz a fonologia funcionar, ou a fonologia é que faz a leitura funcionar?
- Quantas regras ensinamos para as crianças de 1ª série quanto à fonologia?
- A fonologia é sempre eficiente? Quais os pontos fracos de um ensino de leitura fundamentado na relação entre letras e os sons?

2- Apresentação e discussão do texto por meio de transparências.

3- Planejamento de ação prática: O que podemos modificar em nossa prática a partir do estudo realizado?

4- Registro de comentários e questionamentos sobre o encontro.

5- Foi possível fazer a experiência? Se afirmativo, como foi? Se não, por quê?

14º Encontro: Discutindo fonologia e suas implicações para a leitura.

Data: 22 de outubro de 2003

Tempo: 40 minutos

Fonte de leitura e discussão: SMITH, F. *Leitura Significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.**Objetivo**

- Adquirir conhecimento da função da ortografia na leitura e descobrir alguns caminhos que podem ajudar as crianças a tornarem mais significativa a aprendizagem da leitura mesmo com o uso da fonologia.

Desenvolvimento

1- Questionamento:

- Como ensinamos regras gráficas para as crianças?
- Qual procedimento utilizamos para ajudar as crianças a aprenderem novas palavras?
- O que nossos alunos costumam fazer quando se deparam com uma palavra desconhecida na leitura?

- Como facilitar a aprendizagem das regras fonológicas?

2- Apresentação e discussão do texto por meio de transparências

3- Planejamento de ação prática: O que podemos modificar em nossa prática a partir do estudo realizado?

4- Registro de comentários e questionamentos sobre o encontro.

5- Foi possível fazer a experiência? Se afirmativo, como foi? Se não, por quê?

15º Encontro: Leitura como atribuição de sentido ao escrito.

Data: 29 de outubro de 2003.

Tempo: 50 minutos

Fonte de leitura e discussão: SMITH, F. *Leitura Significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.**Objetivo**

- Compreender a razão pela qual ler não é extrair, mas atribuir sentido ao texto.

Desenvolvimento

1- Questionamento:

- Ao lermos, extraímos sentido do texto? Atribuímos sentido ao texto? De onde vem o significado?

2- Apresentação e discussão do texto por meio de transparências.

3- Planejamento de ação prática: O que podemos modificar em nossa prática a partir do estudo realizado?

4- Registro de comentários e questionamentos sobre o encontro.

5- Foi possível fazer a experiência? Se afirmativo, como foi? Se não, por quê?

16º Encontro: Concepção de leitura: conceitos e estratégias

Data: 05 de novembro de 2003

Tempo: 40 minutos

Fonte de leitura e discussão: SMITH, F. *Leitura Significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.**Objetivos**

- Refletir sobre o conceito de leitura percebendo o que há em comum nas diversas leituras que fazemos;

- A partir desta reflexão, perceber alguns procedimentos metodológicos que facilitam o trabalho com a leitura em sala de aula.

Desenvolvimento

1- Questionamento:

- Lemos todos os materiais disponíveis de uma forma apenas?

- O que há em comum na leitura de qualquer material?

- Nossos alunos fazem perguntas sobre o material a ser lido? Damos esta oportunidade?

- De onde vem as perguntas antes do texto? Como essas são formuladas?

2- Apresentação e discussão do texto por meio de transparências.

3- Planejamento de ação prática: O que podemos modificar em nossa prática a partir do estudo realizado?

4- Registro de comentários e questionamentos sobre o encontro.

5- Foi possível fazer a experiência? Se afirmativo, como foi? Se não, por quê?

17º Encontro: A leitura de letras, palavras e significados

Data: 12 de novembro de 2003

Tempo: 50 minutos

Fonte de leitura e discussão: SMITH, F. *Leitura Significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.**Objetivo**

- Compreender que os leitores não precisam reconhecer as letras para identificar as palavras, e as palavras para compreender o significado, pois a leitura funciona na direção contrária a esta concepção.

Desenvolvimento

1- Questionamento:

- Lemos letras-palavras-significados?
- Como ensinamos os alunos a identificar letras?
- Que letra poderia ser esta?
- Somos capazes de ler esta sentença? Por quê?

Eu gosto de l_it_ e p__ no café da todos os dias.

2- Apresentação e discussão do texto por meio de transparências.

3- Planejamento de ação prática: O que podemos modificar em nossa prática a partir do estudo realizado?

4- Registro de comentários e questionamentos sobre o encontro.

5- Foi possível fazer a experiência? Se afirmativo como foi? Se não, por quê?

18º Encontro: O papel do professor na aprendizagem da leitura.

Data: 26 de novembro de 2003

Tempo: 50 minutos

Fonte de leitura e discussão: SMITH, F. *Leitura Significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.**Objetivo**

- Relacionar os conhecimentos adquiridos sobre o processo de apropriação da leitura no decorrer dos dezessete encontros a ações praticadas na sala de aula.

Desenvolvimento

1- Envolvendo-se com o texto.

Os professores divididos em duplas receberão algumas orientações para o ensino da leitura, e deverão analisá-las de acordo com o que estudamos sobre a natureza da leitura e dizer ao grupo se estas orientações são adequadas ou não para a formação do leitor:

- Esperar um domínio precoce das regras de leitura.
- Garantir que as regras de fonologia sejam aprendidas e usadas.
- Ensinar letras e palavras uma de cada vez, tendo a certeza de que uma foi aprendida antes de passar para a seguinte.
- Fazer da leitura perfeita de cada palavra o seu principal objeto.
- Não estimular a adivinhação; insistir para que as crianças leiam cuidadosamente.
- Insistir na precisão o tempo todo.
- Corrigir erros imediatamente.
- Identificar e tratar os leitores problemáticos o mais cedo possível.
- Usar cada oportunidade durante o ensino da leitura para melhorar a ortografia e a expressão escrita e insistir também para que falem a língua mais correta possível.
- Levar os alunos a entenderem a função da escrita.

- Fazer com que as crianças adquiram conhecimento sobre a linguagem escrita.
- Deixar que as crianças tenham chance de aprender.

2- Distribuição do texto- A dupla, ao falar sobre as orientações buscará informações sobre estas no texto. Faremos a leitura indicada em cada orientação.

3- Apresentação das idéias principais dos demais tópicos do texto por meio de transparência.

4- Planejamento de ação prática: O que podemos modificar em nossa prática a partir do estudo realizado?

5- Registro de comentários e questionamentos sobre o encontro.

6- Foi possível fazer a experiência? Se afirmativo, como foi? Se não, por quê?

19º Encontro: Avaliação do processo de pesquisa-ação desenvolvido ao longo do ano letivo.

Data: 03 de dezembro de 2003

Tempo: 40 minutos

Objetivos

- Identificar marcas de mudanças nos aspectos teóricos e práticos sobre leitura na concepção do professor após a realização dos encontros.

Desenvolvimento

No decorrer dos dezoito encontros realizados, houve mudanças:

1- Em seu conhecimento teórico em relação à leitura? Quais?

2- Em sua prática de sala de aula:

a) O que você deixou de fazer?

b) O que você passou a fazer?

c) Surgiram idéias novas a partir do conhecimento teórico adquirido?

d) Pode afirmar que sua prática em relação à leitura foi transformada ao longo do ano?

e) O processo de mudança foi fácil? Você logo começou a mudar? Por quê?

3- Nas atitudes dos alunos:

- Quais as mudanças?

- Em relação à turma, o desempenho em leitura manteve-se o mesmo, decaiu, aumentou? Comente.

- No processo de mudança, houve algo que lhe chamou a atenção em relação à atitude dos alunos?

Considerando o trabalho de pesquisa-ação realizado na unidade escolar de março a dezembro de 2003 aponte:

- Pontos positivos;

- Pontos negativos.

Os encontros foram suficientes para lhe fornecer uma base teórica sólida acerca da leitura?

Outros aspectos não considerados.

B- AVALIAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO

Avaliação escrita realizada em 03/12/2003 pelo professor D1,- Não-resistente ao final da pesquisa.

Teoricamente compreendi que a leitura é antes de tudo necessidade e não deve ser confundida com hábito, gosto ou prazer. Lemos por necessidade e podemos sentir prazer ou não. Em minha prática na sala de aula, deixei de pedir a leitura por parágrafos, trabalhar somente com a leitura em voz alta e a interpretação de texto (seguida da leitura).

Passei a fazer questionamentos para levantar o conhecimento prévio, antes da leitura. Orientei para que os alunos fizessem a leitura silenciosa antes da leitura em voz alta. Parei de interromper as crianças quando erravam em algumas palavras. Não mais pedi a leitura dividida em parágrafos. Passei a orientar aos alunos que tentassem descobrir os significados de palavras desconhecidas considerando o contexto.

De acordo com tudo o que escrevi até agora posso garantir que houve mudanças em minha prática pedagógica. Essas mudanças foram acontecendo em doses homeopáticas, aos poucos, o processo de mudança não foi tão difícil quanto parecia no início. O que aprendi fui levando para aplicar nas aulas, portanto não demorei.

Nas atitudes dos alunos, fui notando lentamente algumas mudanças. Eles ficaram mais interessados, pois já sabiam do que se tratava o texto que seria lido (por conta do levantamento prévio). Achei que o nível de leitura na sala melhorou e muito. Pude constatar pelo nível de compreensão demonstrado pelos alunos na maioria das vezes. Eles aprenderam a argumentar participando das aulas com grande interesse.

O que me chamou atenção foi o fato de um orientar o outro que para entender algumas palavras é preciso considerar o contexto e não parar a leitura no meio.

Sinceramente não encontrei nenhum ponto negativo no trabalho de estudo realizado este ano. Já os pontos positivos são muitos: a mudança dos alunos e enriquecimento dos conhecimentos teóricos por parte do professor. Achei que os encontros foram suficientes para cumprir os objetivos propostos.

Avaliação escrita realizada em 03/12/2003 pelo professor C2, Resistente ao final da pesquisa.

Eu não tinha o conhecimento teórico que trabalhamos nestas semanas e ele veio ajudar o meu trabalho prático na sala de aula. Mudei sim, pois passei a ver a leitura de outra forma, mas nada to radical e creio também que preciso melhorar ainda mais o meu trabalho, pois quando se trata de mudanças para mim tem de ser de forma gradual e não bruscamente. Toda mudança precisa ser feita com clareza para não bagunçar tudo.

Os meus alunos pude perceber um interesse maior em questão da leitura quando fazia com eles o questionamento. Eles participavam mais. E mesmo quando eles iam escolher um livro didático para a leitura, eles estavam procurando um livro que lhe interessasse pelo título e não pela gravura ou mesmo pelo tamanho. Lógico que tem as exceções não são todos. Considerando todo o trabalho para mim seria necessário mais um período como esse, porque o cansaço do meu dia-a-dia me impediu muitas vezes de compreender melhor o que estava sendo discutido. A minha concentração estava deficiente. Por isso acredito que eu poderia ter absorvido muito mais. Gostaria que houvesse mais encontros para que eu pudesse melhorar ainda mais.

C- ENTREVISTAS COM PROFESSORES

❖ Transcrição da entrevista realizada em 10/12/2003 com o professor D3- Não-resistente ao final da pesquisa.

E- Entrevistador (pesquisadora).

D3- Professor

E-Como você planeja as atividades de leitura?

D3- Como assim?

E-Que material você consulta, se faz com alguém, se faz sozinha.

D3- Eu faço sozinha, os materiais que eu usava eram diversos textos, livros de literatura, porque eu trabalhava literatura.

E-E como você selecionava os textos?

C3- Eu selecionava de acordo com o tema que estava trabalhando. Eram diversos textos, informativos, narrativos, testes, extraverbal, poemas, poesias, músicas, bula de remédio, artigos de opinião, quadrinhos, ah, um monte de tipos de textos, além da literatura.

E- E entre estes tipos de textos, havia algum que causava maior interesse dos alunos?

C3- Os narrativos.

E - E havia algum pelo qual que eles não se interessavam?

C3- Os informativos.

E - E por que você acha que isto acontecia?

C3- Eu acho que não gostavam muito do informativo pela forma que eu trabalhava, a culpa era minha mesma.

E - Por que a forma com que você trabalhava?

C3- Porque eu dava os textos informativos que eu dava, era assim, eu dava, lia e depois da leitura eu discutia o texto e era assim, não é.

D- E você mudou?

C3- Mudei, agora a gente faz a antecipação, então eles conseguem visualizar o que a gente vai trabalhar e eles se interessam por aquilo que a gente vai ler. Aí a leitura é muito mais fácil.

E- O que você percebeu com essa mudança em seus alunos?

C3- Aumentou o interesse, melhorou até mesmo a compreensão, melhorou bastante e agora eles gostam de ler, lêem com interesse.

E- E diminuiu esse não gostar de textos informativos?

C3- Ah, diminuiu. Diminuiu bastante.

E- E com que frequência você faz as atividades de leitura com os alunos?

C3- Diariamente porque sempre tem texto.

E- E com os livros de literatura, como é o trabalho?

C3- A gente tinha livros na sala de aula. Só que assim, eu não dava para ler quando terminou a atividade, nada disso. Eu sempre distribuía os livros, eles escolhiam para ler em casa e devolviam. Depois com a biblioteca a mesma coisa.

E - E você os levava à biblioteca?

C3- Levava, mas acho que foi pouco, eu deveria ter levado mais vezes.

E - Além dessa mudança na forma de trabalhar o texto, houve alguma outra mudança que você tenha percebido?

C3- Com os alunos ou comigo?

E- Com você.

C3- Eu passei a ver a leitura de outra forma, porque eu percebi nos encontros que eu não sabia nada de leitura coisa nenhuma. Mas é verdade, eu não sabia mesmo. Eu vi que eu nunca tinha estudado leitura não, nunca. Que nem a leitura como compreensão, eu acho que eu não via a leitura como compreensão e com os encontros é que eu passei a entender como se dá a leitura, qual o processo, como que acontece, qual a melhor forma, o que é leitura praticamente, porque a minha visão hoje é totalmente outra, então acho que isso ajudou bastante.

F- E com seus alunos?

C3- Ah, eu acho que a maioria conseguiu, assim, das mudanças que ocorreram foi mais o interesse mesmo e a melhora na compreensão. Eu acho que melhorou muito, a gente via nas interpretações que eles conseguiam fazer.

E- E você acredita que agora, no final do ano, eles estavam lendo melhor do que liam antes?

C3- Estavam, estavam sim.



E- E como você avaliava o desempenho deles em leitura?

C3- Pela compreensão, se estava compreendendo, não é? Aquele aluno que não conseguia compreender, entender o texto então eu via que tinha algum problema na leitura, não estava compreendendo.

E- E como você percebia isso?

C3- Através das falas e das interpretações.

E- E que é leitura para você?

C3- Para mim leitura é compreensão, é basicamente isso.

E- O que você considera essencial para formar leitores?

C3- Essencial para formar leitores...Eu acho que trabalhar textos diversificados, diversos tipos de textos para que ele consiga ter um leque para compreender tudo isso, atingir a compreensão.

E- Para terminar qual sua opinião sobre termos estudado a teoria?

C3- Para mim foi, posso dizer que ajudou muito. Como eu disse eu não sabia nada de leitura, eu vi que não sabia nada mesmo. E assim tinha coisa que eu até fazia antes mas eu nem parava para pensar em que eu estava fazendo, fazia por fazer, agora eu entendo porque tenho que fazer e para quê.

❖ Transcrição da entrevista realizada em 11/12/2003 com o professor B1, Resistente ao final da pesquisa.

E- Entrevistador (pesquisador)

B1- Professor.

E- Como você planeja as experiências de leitura?

B1- Bom, antes a gente fazia uma leitura meio, sei lá, meio atrasada. Depois que a gente aprendeu a trabalhar com você a gente aprendeu a melhorar a leitura: fazer os questionamentos antes da leitura, depois da leitura fazer outros questionamentos, discutir o questionamento anterior à leitura novamente, não é. Peço para eles lerem direitinho, devagar com atenção, quando não sabem alguma palavra eles vão ao dicionário, eles gostam bastante da hora da leitura, de ler para mim. Aí a hora da leitura também, a leitura por prazer que a gente costuma fazer e tudo eu falo para eles que tudo a gente tem que ler, desde a matemática.

E- E quais gêneros textuais você trabalhou?

B1- Todos, jornalístico, narrativo, informativo, poesia, tudo.

E- Desses, havia algum pelo qual se interessavam mais?

B1- Eu acho que eles gostavam mais do narrativo e do jornalístico, dos textos que eram significativos para eles.

E- Havia algum pelo qual eles não se interessavam?

B1- Não, eles só não eram muito fã de poesia, não sei se é porque eu não gosto muito de poesia, então a gente acaba passando isso um pouco para eles.

E- Você percebeu alguma mudança na prática após nossos encontros sobre leitura?

B1- Ah, eu acho que sim, até a forma de fazer uma interpretação, de avaliar uma interpretação, eu acho que eu mudei nesse ponto de prestar mais atenção ao que eles falam.

E- Com que frequência você faz estas experiências de leitura?

B1- Ah, a semana toda, diariamente.

E- E como é o trabalho com os livros de literatura?

B1- Ah, a gente estipula aquele horário para fazer a hora da leitura, quando tinha os livros na sala era mais fácil, agora que estão na biblioteca ficou mais difícil, para gente acho que perdeu um pouco por conta disso, porque antes eles pegavam um livro quando terminava a atividade. Agora a gente vai a biblioteca, às vezes quando eu percebia que eles escolhiam pelo tamanho, pela figura, eu escolhia para eles. Era um momento de leitura por prazer, sem cobrar nada, sem ter que falar depois, nada.

E- Como você avaliava o desempenho deles em leitura?

B1- É tomando leitura é lógico, e não é só isso vendo também se entende, a leitura, interpretação na discussão, no momento de falar, numa interpretação individual de um texto, de uma situação problema.

E- Você disse “tomando leitura”, como assim?

B1- Aquela leitura decorativa, só que não como antes, a gente fala decorativa só que, decorar, mas perguntando: *Mas o que você está entendendo?* Não deixar só ler por ler. Antigamente a gente tomava leitura, lendo, só para ver se estava lendo certo as palavras e não se preocupava se eles tinham compreendido o texto.

E- E o que é leitura para você?

B1- A leitura é você saber ler as palavras, mas compreendendo aquilo que está escrito, o conteúdo que você está lendo.

E- O que você considera essencial para formar leitores?

B1- Ah, eu acho que o acesso a diversos tipos de textos, diversas formas de leitura e o que eu já tinha falado antes, mostrar a eles que a leitura não é só decorar, coisa decorativa, juntar letras, palavras, sílabas e sim interpretar.

E- E , agora, no final do ano, eles estavam lendo melhor do que antes?

B1- Eu acho que eles estavam interpretando melhor do que antes, deu pra perceber isso.

E- Você percebeu alguma atitude diferente nos alunos?

B1- Essa parte de já ir entendendo.

E- Qual sua opinião sobre termos estudado a leitura do ponto de vista teórico?

B1- Ah, contribuiu para a prática, coisas que a gente achava que fazia, mas não fazia, eu achava que estava trabalhando da maneira certa e depois eu vi com o que a gente estudou que era bem diferente.



D- ENTREVISTAS COM ALUNOS

❖ Transcrição da entrevista realizada em 04/12/2003 com aluno B1.

E- Entrevistador (pesquisadora).

B1- Aluno

E- O que você faz como atividade de leitura na sua classe?

B1- Nós de leitura, lê os textos de português.

E- E quando a professora trabalha com o texto, como ela faz?

B1: Ela conversa com a gente primeiro e a gente lê, e depois ela pede para cada um ler uma parte do texto.

E- A professora pede para cada um ler um parágrafo?

B1- É, cada um lê um parágrafo.

E- Você gosta de ler assim?

B1- Gosto.

E- E você entende o texto lendo assim?

B1- Entendo porque nós lê antes, aí ela toma leitura e aí faz atividade.

E- Que textos a professora trabalha com vocês?

B1- De história, de ciências, tem gibi, livrinho na biblioteca, revista.

E- E jornal, poesia, tem?

B1- Tem.

E- O que você mais gosta de ler?

B1- Gibi.

E- Por quê?

B1- Porque tem historinha, tem quadrinhos.

E- E o que você não gosta de ler?

B1- Jornal de fofoca.

E- Jornal de fofoca?

B1- É jornal de fofoca, porque só fala de fofoca, o que passou na televisão, o que vai passar, eu não gosto.

E- Você lê em casa?

B1- Leio.

E- O que?

B1- Livros da biblioteca e gibi.

E- Você lê sempre ou só quando a professora pede?

B1- Mais ou menos.

E- O que é leitura para você?

B1- Leitura para mim é conhecimento, tem que saber lê bem.

E- Você mudou alguma coisa no seu jeito de ler este ano?

B1- tem.

E- O quê?

B1- Eu lia mal, eu não conseguia ler direito, minha mãe ajudou, eu lia a bíblia todo dia com ela.

❖ **Transcrição da entrevista realizada em 05/12/2003 com o aluno A2.**

E- Entrevistador (pesquisadora).

A2- Aluno

E- O que você faz na sua sala de atividades de leitura?

A2- Eu faço é uma atividade de leitura e escrita que é uma, uma que é uma folha que a gente faz a leitura e responde perguntas. Daí na semana a gente vai fazendo atividade sobre o texto, produção, é isso.

E- Quando a professora dá o texto para vocês, o que ela pede para fazer?

A2: Ela fala *Vamos ver quem acerta sobre o que vai ter* e a gente lê e vê se acerta. Ela faz as perguntas e a gente vai ver se acha no texto.

E- Então, sempre ela faz as perguntas antes?

A2- É, ela faz as perguntas antes para a gente ler e entender o texto. Hoje ela deu o texto das ... (não compreendi), ela leu o título, fez as perguntas, a gente tentou adivinhar antes de ler.

E- E você gosta desta atividade?

A2- É legal, gosto.

E- A professora faz assim desde o começo do ano?

A2- A professora não, a gente não tinha essa atividade de leitura e escrita, a gente começou a fazer isso acho que mais ou menos em agosto, agora ta fazendo isso sempre.

E- Você faz atividades de leitura todos os dias?

A2- Eu faço.

E- Tem livros na sua sala?

A2- Tem

E- E você lê?

A2- Leio.

E- E como é?

A2- A professora fala quem acabou pode pegar o livrinho para ler.

E- Vocês vão à biblioteca?

A2- A gente vai.

E- Você gosta de ir à biblioteca?

A2- Eu gosto, a professora manda pegar livros e a gente assiste filme lá também.

E- Que tipo de texto a professora trabalhou com vocês?

A2- Ai, é... narrativo, música.

E- O que você mais gosta de ler?

A2- Leituras.



E- Que tipo de leitura?

A2- Textos, livros.

E- Tem algum que você não gosta de ler?

A2- Não.

E- Gosta de ler tudo?

A2- Gosto.

E- Você lê sempre ou só quando a professora pede?

A2- Eu leio sempre que dá, livros, gibi e também quando a professora pede.

E- Você lê em casa?

A2- Eu leio.

E- O que você lê?

A2: Eu pego meu caderno, dou uma olhada, leio, e daí uma vez eu decorei uma poesia que estava no caderno, eu falei para a professora, eu guardei ela e tenho até hoje.

E- O que é leitura para você?

A2: É uma coisa que informa e serve para tudo, como a professora, para ler tem que entender o texto, não adianta eu falar que li se eu não entendi o texto.

E- Você mudou alguma coisa no seu jeito de ler este ano?

A2: Eu sim.

E- O quê?

A2- Eu aprendi a ler, a escrever, a dar parágrafo, eu aprendi bastante. E a ler com os olhos para entender melhor e não atrapalhar os colegas.



