Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Tania Lucia Teixeira Fantappie

Saberes docentes sobre práticas interdisciplinares de leitura no Ensino Fundamental II

Rio de Janeiro
2017

Tania Lucia Teixeira Fantappie

Saberes docentes sobre práticas interdisciplinares de leitura no Ensino Fundamental II

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica – PPGEB do Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Professora Dra. Jonê Carla Baião

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CAPA

F216 FANTAPPIE, Tania Lucia Teixeira
Saberes docentes sobre práticas interdisciplinares de leitura no Ensino Fundamental II / Tania Lucia Teixeira Fantappie. - 2017.
133 f. : il.

Orientadora: Jonê Carla Baião.

Dissertação (Mestrado) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ.

1. Saberes e Práticas Docentes – Teses. 2. Ensino de Leitura – Teses. 3. Interdisciplinaridade – Teses. I. Baião, Jonê Carla. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Instituto de Aplicação Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 371.13

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Tania Lucia Teixeira Fantappie

Saberes docentes sobre práticas interdisciplinares de leitura no Ensino Fundamental II

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica – PPGEB do Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 25 de agosto de 2017.

Banca Examinadora:

_____

Profª. Drª. Jonê Carla Baião (orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

_____

Profª. Drª. Ludmila Thomé de Andrade
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UFRJ

_____

Profª. Drª. Helena Maria Marques de Araújo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

_____

Profª. Drª. Claudia Hernandez Barreiros
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

_____

Prof. Dr. Alexandre Jácomo Cadilhe
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Rio de Janeiro
2017

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Jonê Carla Baião, que, com rigor e amorosidade, esteve sempre ao meu lado, ensinando-me a ver.

À professora e amiga Martha Helena Fernandes Pereira, por me mostrar o ponto de partida para o percurso que fiz até aqui.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica, CAp-UERJ, por ter me acolhido como aluna especial e, posteriormente, como mestranda. No CAp-UERJ, mantive acesa a chama do meu amor pela educação.

Às professoras e aos professores do PPGEB, pelo exemplo de cidadania e profissionalismo de todos os dias. Em especial, à professora Claudia Barreiros, idealizadora do programa.

Às professoras da banca examinadora, pelas contribuições durante o exame de qualificação e pelos trabalhos realizados no cenário da educação brasileira, principalmente com os mais pobres.

À Secretaria Municipal de Educação de Nova Friburgo que permitiu a realização da pesquisa e apoiou-me em todas as solicitações necessárias, para a concretização dos trabalhos junto aos professores.

Ao Professor Maylon Adame, diretor do Colégio Municipal Rui Barbosa, pela confiança, amizade e incentivo, quando as forças pareciam me faltar.

À Dirigente de Turno do Colégio Municipal Rui Barbosa, Alverita Cereja de Freitas, pela alegria, boa vontade e disposição em oferecer-me as melhores condições possíveis de trabalho na escola.

À professora e amiga Rita de Cássia Siqueira, presença discreta, amorosa e indispensável, ao longo da minha vida.

Aos professores e às professoras do Colégio Municipal Rui Barbosa, meus colegas de profissão, por tudo que me permitiram ouvir, ver e sentir.

Aos meus pais que, através de seus exemplos, ensinam-me a caminhar com esperança e

determinação.

À colega de turma Lúcia Regina Silva de Oliveira que me precedeu pesquisando sobre tema semelhante e ofereceu-me todo apoio, a partir dos caminhos que já havia trilhado.

Aos colegas de classe, exemplos constantes de luta e superação.

E a Deus, presença serena em tudo e em todos.

Muito obrigada!

A Carlos e Lívia Fantappie, amores para sempre.

RESUMO

FANTAPPIE, Tania Lucia Teixeira. **Saberes docentes em práticas interdisciplinares de leitura no Ensino Fundamental II**. 2017. 113 f. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Este estudo, de inspiração etnográfica, realizado na Escola Municipal Rui Barbosa, em Nova Friburgo, procurou conhecer práticas e saberes docentes relacionados ao ensino de leitura, nas diversas áreas de conhecimento. O estudo ocorreu, a partir de entrevistas com professores e observação de suas práticas cotidianas nas turmas de sexto e nono anos. Buscou resgatar os sentidos que esses docentes atribuem à leitura, identificar dificuldades que encontram para desenvolver os processos de ensino e aprendizagem da leitura na escola, como também ressaltar possibilidades que reconhecem como desencadeadoras de práticas de letramento e formação de leitores. A questão nuclear da pesquisa foi trazer à tona saberes e práticas docentes sobre leitura, considerando-a como responsabilidade da escola e não apenas dos professores dos anos iniciais ou dos professores de Língua Portuguesa. Freire (1989); Kramer (2000, 2011); Yunes (1995, 2002, 2012); Soares (1998, 2004); Kleiman e Moraes (1999); Kleiman (1995); Neves *et al* (2003) foram os principais autores de referência para subsidiar as reflexões sobre os sentidos da leitura na escola. No que se refere aos saberes docentes, as referências de Tardif (2000, 2002) e Barreiros (2006) constituem os principais aportes teóricos. Os estudos de Andrade (2006, 2015) fundamentam as abordagens relacionadas ao ensino e à aprendizagem da leitura, considerando a formação dos professores e a construção de seus saberes. No que se refere às abordagens conceituais sobre interdisciplinaridade, Japiassu (1976) constitui a referência básica e a metodologia de pesquisa foi orientada pelos estudos de Minayo (2009). Os resultados obtidos pela pesquisa permitem perceber que os saberes docentes revelam representações significativas para o entendimento sobre os sentidos da leitura na escola. Os discursos e práticas docentes mostram como os professores e professoras se constituem como leitores e como são capazes de influir na formação de sujeitos letrados. A formação inicial e continuada do professor torna-se, assim, questão básica para compor as intervenções necessárias na construção de uma escola leitora.

Palavras-chave: Ensino de Leitura. Saberes e práticas docentes. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

FANTAPPIE, Tania Lucia Teixeira. **Teachers knowledge in interdisciplinary reading practices in elementary education II**. 2017. 113 f. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

This study, ethinographically inspired, performed at Escola Municipal Rui Barbosa in Nova Friburgo, tried to learn teacher´s practices and learning related to the teaching of reading in the diverse areas of knowledge. The study took place from interviews with teachers and observation of their daily practice in the sixth and ninth grades. It tried to rescue the meaning these teachers attribute to reading, to identify difficulties that they find to develop the teaching and learning processes of reading in schools, as well as to point out possibilities that they recognize as triggers of practice of literacy and the creation of readers. The central point of the research aimed to draw forth teachers knowledge and practice of reading, considering it as the school responsibility and not only the teachers in the first years or the teachers of the Portuguese Language. Freire (1989); Kramer (2000, 2011); Yunes (1995, 2002, 2012); Soares (1998, 2004); Kleiman and Moraes (1999); Kleiman (1995); Neves *et al* (2003), were the main authors of reference to subsidize the reflection about the meaning of reading in schools. As for teachers knowledge, the references of Tardif (2000, 2002) and Barreiros (2006) are part of the principal theoretical contributions. Andrade´s studies (2006, 2015) are based on approaches related to teaching and learning of reading, considering the teachers background and the construction of their knowledge. As for the conceptual approaches about interdisciplinarity, Japiassu (1976) makes up a basic reference and the methodology of research was directed by studies of Minayo (2009). The results obtained by the reseach enable us to notice that the teachers knowledge reveals substantial representation for the understanding about the meaning of reading at school. The speeches and teaching practices show how teachers comprise as readers and how they are capable of influencing in the education of literate people. This way, the teacher´s initial and continued education becomes a basic matter to make up the necessary contribution to the construction of a reading school.

Key words: teaching reading. Knowledge and teaching practice. Interdisciplinarity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Leitura sugestionada 89
Figura 2: Leitura dirigida 89
Figura 3: Leitura durante intervalo 89
Figura 4: Leitura coletiva com uso de mídia 89
Figura 5: Direito das crianças 107
Figura 6: História em quadrinhos sobre adoção de crianças 108
Figura 7: História da música, da dança e do teatro. 113
Figura 8: Elementos da linguagem teatral 113
Figura 9: Expressões faciais criadas pelos alunos na aula de Artes 114
Figura 10: Arte Rupestre 114
Figura 11 Hieróglifos 115
Figura 12: Usos da água brasileira 116
Figura 13: Texto sobre a importância da irrigação 116
Figura 14: Quadrinho sobre o dia mundial da água 117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Saberes construídos pelos professores 56
Quadro 2: Perfil do corpo docente entrevistado..... 61

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Formação por Área de atuação 60
Gráfico 2: Tempo de atuação de cada docente na escola pesquisada 61
Gráfico 3: Sobre gostar de ler 66
Gráfico 4: Concepções de leitura 69
Gráfico 5: Limites e possibilidades na formação do leitor 74
Gráfico 6: Escola e a motivação 74
Gráfico 7: Progressão da aprendizagem na formação do leitor 81
Gráfico 8: Fatores que interferem na continuidade dos processos de aprendizagem da leitura desde a Educação Infantil 85
Gráfico 9: Outros fatores de estímulo 86
Gráfico 10: Competência sobre o ensino da leitura 99
Gráfico 11: Lugar que a leitura ocupa 103

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

1 **A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR: DIALOGANDO COM ALGUNS AUTORES** 24

1.1 **Alfabetização e letramento, concepções distintas e complementares**. 24

1.2 **A escola como espaço predominante de acesso à leitura** 27

1.3 **O professor na mediação da aprendizagem da leitura** 31

2. **SABERES DOCENTES, UMA ABORDAGEM NA ÓTICA DE MAURICE TARDIF** 35

2.1 **O saber na ótica dos saberes docentes** 36

2.2 **Saberes docentes: da formação acadêmica às experiências profissionais** 39

3 **LEITURA E INTERDISCIPLINARIDADE: DO CONCEITO ÀS JUSTIFICATIVAS** 43

3.1 **Em busca de um sentido para a interdisciplinaridade** 43

3.2 **Por que pensar a leitura numa perspectiva interdisciplinar?** 45

4 **PLANEJAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA** 52

4.1 **Procedimentos e instrumentos de coletas de dados.** 52

4.2 **Contatos iniciais e critérios para escolha dos participantes** 54

4.3 **Análise e interpretação dos dados** 56

4.4 **Elaboração do produto** 57

5 **O COLÉGIO MUNICIPAL RUI BARBOSA** 58

5.1 **O contexto do campo de pesquisa** 58

5.2 **Referencial pedagógico do Colégio Municipal Rui Barbosa** 59

5.3 **Perfil dos professores que participaram da pesquisa** 62

6 **LEITURAS SOBRE AS NARRATIVAS E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DO COLÉGIO MUNICIPAL RUI BARBOSA** 63

6.1 **A relação dos professores com a leitura** 63

6.2 **Concepções sobre leitura** 68

6.3 **Limites e possibilidades na aquisição de um processo contínuo na formação do leitor** 73

6.3.1 O contexto familiar 74

6.3.2 O contexto escolar 77

6.3.3 O contexto cultural 94

6.4 **Leitura e interdisciplinaridade: entre saberes e experiências** 94

6.4.1 A quem cabe o ensino de leitura na escola? 95

6.5 **Práticas pedagógicas: entre saberes e fazeres** 101

6.5.1 Intencionalidade do professor ao trabalhar a leitura: o lugar da leitura na sala de aula 103

6.5.2 Lendo o mundo para aprender História, Geografia, Matemática e cidadania. 106

6.5.3 Lendo nas aulas de Artes para interagir com outros saberes 113

6.5.4 Diversidade literária na prova de Geografia 115

CONSIDERAÇÕES FINAIS 119

REFERÊNCIAS 124

ANEXO A – Roteiro de entrevista com os professores 132

ANEXO B – Reunião com os professores 133

INTRODUÇÃO

A trajetória que me trouxe até aqui: memórias, leituras, caminhos...

> Vinícius
>
> Eu gosto de você, porque você joga futebol.
> Eu gosto de você, porque você brinca comigo e porque faz piada.
> Eu amo ler e escrever.
> Ler história é muito legal para mim, eu gosto de todas.
> Eu quero dar um presente para você. Eu quero te dar um presente.
> É a palavra amor.
> Vinícius, você é meu amigão. Eu quero que você brinque comigo.
>
> Um abraço.
> Um aperto de mão.
> Arthur[1]

Memórias e leituras

A alfabetização foi o ponto de partida para a história que foi se desenhando ao longo da carreira. Era uma experiência de estágio, no inicio da década de 80, numa escola particular em Nova Friburgo, com a qual pretendia buscar respostas para algumas inquietações relacionadas à escolha profissional.

De fato, neste momento, tinha apenas uma pretensão: conhecer a intimidade daquele espaço onde transitavam crianças e professores. O que acontecia no cotidiano daquela escola? O que aprendiam aquelas crianças que, ora corriam desarvoradas pelo pátio, e, em outros momentos, silenciavam para saborear palavras, números, histórias?

Após uma semana de convívio com as crianças da classe de alfabetização e observando o trabalho da professora, não tinha mais dúvidas, era ali que desejava permanecer. A identificação foi intensa, só deixei aquela escola 30 anos depois.

Entre os anos de 1983 e 2000, o trabalho, os estudos, as inquietações e conquistas estavam centrados nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Como professora na Educação Infantil, no período imediatamente anterior à alfabetização, era assim que se chamava na época, via-me diante dos primeiros passos das crianças em direção à leitura e à escrita e percebia o poder que estas aquisições tinham para transformar suas vidas, suas formas de ver e compreender o mundo. Ali, havia interesse, desejo, motivação, magia!

---

[1] Texto desenvolvido por um aluno, no final da alfabetização, inspirado no livro Correspondência de Bartolomeu Campos de Queirós – 1999.

Mas outros caminhos foram se constituindo. Uma nova experiência profissional se configurou, a partir do ano 2000, como coordenação pedagógica do 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. A escola era a mesma, entretanto a função e os segmentos eram outros, e o que apreendia com as leituras que fazia, naquela nova realidade, era surpreendente.

Comecei, então, a me perguntar: onde está a magia? E a motivação? E o tempo para ler, ouvir e contar histórias? Como as palavras eram saboreadas nesse novo contexto? Como aqueles alunos e alunas davam continuidade aos seus processos de alfabetização? Os professores ainda ensinavam a ler e a escrever no Ensino Fundamental II e Médio? Quais professores ensinavam? Como faziam?

Com o tempo, fui percebendo que estas não eram apenas questões pessoais, mas também estavam presentes na fala de muitos outros professores, especialmente daqueles que, como eu, haviam trabalhado com as séries iniciais.

No que se refere às práticas de leitura, foi possível perceber certa descontinuidade no trabalho; os currículos e programas tinham outras prioridades, como se considerassem que, nesse quesito, os alunos já estivessem "prontos".

Concomitante com a coordenação pedagógica, realizei o trabalho de docência no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia, também em Nova Friburgo.

As disciplinas com as quais trabalhava estavam relacionadas à Educação Infantil, Alfabetização e Didática. Este trabalho foi uma nova oportunidade para manter o vínculo profissional com as questões relacionadas ao Ensino Fundamental I, agora visto sob outra ótica, na formação de professores.

Os questionamentos que trazia se fortaleciam no contato com os alunos e alunas, futuros professores. Qual a origem da dificuldade que um número expressivo deles (as) apresentava para ler e compreender os textos propostos? Qual era o conceito de leitura que traziam em sua bagagem? O que significava para aqueles futuros professores saber ler? Que expectativas tinham sobre uma disciplina relacionada a processos de alfabetização? Como auxiliar na formação de professores, futuros alfabetizadores, que demonstravam ter dificuldades com a leitura?

O trabalho desenvolvido como Professora e Coordenadora Pedagógica, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, possibilitou perceber, através de observações pessoais e de depoimentos de alunos, alunas, pais e colegas educadores, que uma das grandes dificuldades da escola é formar leitores que se utilizam desse saber para resolver problemas

que exigem, além do domínio da leitura alfabética, a atribuição de significados.

Nesse percurso, foi possível observar que a escola, apesar de todos os esforços, tem dificuldade para atingir a formação de leitores autônomos capazes de resolver os desafios que exigem habilidade de leitura e compreensão.

Assisti a inúmeras manifestações de professores que, angustiados, não conseguiam identificar os motivos pelos quais seus alunos, ao realizarem um exercício, por exemplo, demonstravam não entender o enunciado das questões. Apresentavam dificuldade para compreender um texto, como também para desenvolver uma produção textual que exigisse domínio consistente de um tema que, como propõem Neves, Souza *et al*. (2003, p.13), *os desafiasse a construir suas próprias hipóteses a respeito do sentido do que leem e a assumir pontos de vista próprios para escrever* [...].

Presenciei professores, especialmente a partir das séries finais do 1º ciclo do Ensino Fundamental, 8º e 9º anos, dizerem que as propostas de leitura oferecidas por eles já não eram acolhidas com entusiasmo pelos alunos. A leitura que os seduzia nas séries iniciais já não tinha o mesmo sentido, não os motivava como antes. É como se a magia fosse perdendo o encanto e, à medida que os anos escolares avançassem, a relação de interesse e entusiasmo pela leitura fosse dando lugar a certa apatia ou resistência, atingindo um número significativo de alunos.

Parece que, para esses professores, depoimentos como o de Arthur – *Eu amo ler e escrever. Ler história é muito legal para mim, eu gosto de todas* – não fazem mais parte de sua realidade. O entusiasmo, o desejo, a valorização da leitura como algo extraordinário para novas descobertas ficaram adormecidos em algum lugar da história? Ou da escola?

O próprio professor parece ser afetado por essas circunstâncias, ao longo de sua formação. Andrade (2006, p.2), ao analisar o discurso de professores em formação inicial universitária, afirma que:

> No ensino fundamental e médio, vê-se consolidar a relação negativa com a leitura. Ao mesmo tempo é comum a descoberta da leitura de interesse desta faixa etária, de forma autônoma e exterior à escola. A leitura fora da escola mais uma vez se fortalece como efetiva prática que representa interesse genuíno para os sujeitos leitores e a leitura escolar permanece como entediante e anódina na formação desses futuros professores.

Se as propostas de leitura existem no espaço escolar, desde as séries iniciais, pois são indispensáveis aos processos de aprendizagem, onde está situado o problema? O que justifica a falta de interesse dos alunos e as dificuldades encontradas pelos professores? Por que os alunos vão perdendo o encanto pela leitura e apresentando gradativa dificuldade para

compreender o que leem?

Freire (1989, p.12) ajuda a pensar sobre este ponto: Creio que muito de nossa insistência, enquanto professores e professoras, em que os alunos "leiam", num semestre, um sem-número de capítulos de livro reside na compreensão errônea que, às vezes, temos do ato de ler. E Kramer (2011, p.110) acrescenta: *A leitura na escola se encapsula em leitura da escola.*

As práticas de leitura na escola provocam muitas indagações. Existe uma leitura que é própria *da* escola? O que deveria ser lido *na* escola? Qual é o objetivo da escola, quando alfabetiza? Ela tem uma intencionalidade definida? Que concepções norteiam o processo de aprendizagem da leitura e da escrita nas práticas escolares? Qual é o papel do professor nesse processo? E dos alunos?

Considerando as referências apresentadas por Freire e Kramer sobre a compreensão equivocada do ato de ler e o aprisionamento da leitura nas práticas escolares, torna-se necessário pensar em alternativas que levem à construção de outra realidade. Foucambert (1994, p.5) já alertava para a necessidade da escola se mobilizar em torno do sentido da leitura.

> A escola precisa de uma reflexão muito mais fundamental, precisa entender o que é leitura; [...]. Acho possível provocar nos professores e nos pais uma tomada de consciência sobre o que é a leitura, a partir de sua própria prática, para derrotar as falsas noções que continuam sendo utilizadas como referência para a ação educativa escolar e familiar.

Às dificuldades apresentadas é possível acrescentar outras nas quais é ressaltada a necessidade de os professores, além dos de Língua Portuguesa, comprometerem-se efetivamente com as questões da língua e da linguagem, ultrapassando os limites de conteúdos específicos das disciplinas com as quais atuam. Esse posicionamento traz a ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita é compromisso de todos e não de uma disciplina isolada.

Yunes (1995, p.190) afirma que todas as disciplinas – todas – carecem do domínio da leitura para se desenvolverem: das humanidades às ciências, das artes às matemáticas. Nesse sentido, é possível levantar algumas reflexões que emergem da defasagem no processo de aprendizagem da leitura e das implicações dessa realidade no trabalho docente. O problema surge em função da dificuldade dos professores de ensinarem conteúdos para alunos que ainda não apresentam um bom desempenho na leitura.

As habilidades de leitura desenvolvidas pelos alunos, nos anos iniciais, parecem não

atender às demandas curriculares, dos anos subsequentes. No entanto, é sabido que as demandas de leitura presentes em todas as disciplinas são fundamentais ao cumprimento de objetivos propostos pelas diferentes áreas do conhecimento.

A leitura e a escrita são indispensáveis para o entendimento, a compreensão, a assimilação, a análise e a discussão dos conteúdos ensinados.

As questões apresentadas até aqui permitem antecipar a ideia de que a escola encontra dificuldades para formar leitores que atendam as suas próprias demandas no processo de ensino e aprendizagem. Permitem, também, interrogar as condições nas quais são realizados os processos de aprendizagem da leitura e da escrita, para que outros conhecimentos sejam otimizados.

Este não parece ser um problema exclusivo das escolas públicas ou das crianças pobres, tão pouco do ensino básico. Para Yunes (2002, p. 15), é um problema que se estende até o ensino superior:

> Como a leitura, este portal extraordinário para o mundo novo, sendo a princípio tão sedutor, pode se transformar no pesadelo de muitos, vida afora? E não é esta a única consequência trágica de relação com a escrita: o bloqueio à leitura vai se delinear como o obstáculo mais sério a toda aprendizagem qualificada, de tal modo que os problemas encontrados pelos estudantes – mesmo universitários – na compreensão e interpretação de materiais de estudo, parecem advir deste fracasso de origem remota.

Ao apontarem suas percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura, os professores com os quais tive a oportunidade de conviver, em especial na coordenação pedagógica do 6º ao 3º ano do Ensino Médio, motivaram-me a aprofundar a discussão e buscar subsídios mais consistentes para as questões apresentadas.

Leituras e caminhos

A partir das interrogações apresentadas, o problema da pesquisa começa a ser delineado, na busca do entendimento sobre o que pensam e como agem os professores frente ao desafio de serem, independentemente da disciplina com que trabalhem, mediadores de processos de aprendizagem da leitura. Como o professor se vê diante dessa realidade? Ele se reconhece nesse papel?

Uma compreensão mais apurada sobre as questões apresentadas até aqui supõe investigação. Torna-se necessário, então, esclarecer o problema, traçar objetivos, buscar fundamentação teórica, estabelecer metodologia de pesquisa e definir um campo de trabalho,

a fim de superar o empirismo e encontrar evidências certificadas pela pesquisa científica.

A princípio, a fala dos professores surge como queixa que ainda carece de um espaço específico para discussão e entendimento. A ausência de um aprofundamento consistente sobre a realidade escolar, incluindo aporte teórico e os conhecimentos adquiridos pelos professores, através de suas práticas cotidianas, parece dificultar a compreensão e o encaminhamento de ações mais favoráveis a processos significativos de leitura. Torna-se, então, necessário transformar as queixas em problemas, a fim de possibilitar o debate e a articulação de ideias entre os docentes.

Surge, a partir daí, a necessidade de um trabalho de pesquisa, orientado nos padrões da pesquisa científica. O Mestrado Profissional no Programa de Pós-graduação em Ensino de Educação Básica – PPGEB, no Instituto de Educação Fernando Rodrigues da Silveira, Cap-UERJ, foi o programa que busquei para aprofundar os estudos e concretizar o processo de pesquisa.

A pesquisa proposta parte do princípio de que todos os professores, através de seus saberes e práticas, podem contribuir para que o aluno tenha um domínio mais satisfatório da leitura, considerando-a nas várias áreas de conhecimento e nas diversas formas de manifestação discursiva.

Ir ao encontro desses saberes e práticas pode ser uma forma de elucidar questões que serão objetos para uma nova perspectiva de trabalho. Quem sabe outra forma de compreender a leitura e suas possibilidades nas diversas áreas do conhecimento? Mas como encontrar os elementos necessários a uma reflexão mais aprofundada? Quais os meios para obtê-los? Os aportes teóricos seriam suficientes?

Se o problema da pesquisa pretendida surgiu a partir das relações de trabalho com os professores, por que não retornar a eles para ouvi-los e acompanhar as suas práticas de forma mais atenta e fundamentada?

Tornou-se importante entender um pouco mais sobre o que pensam e o que fazem os professores nos processos de ensino e aprendizagem da leitura, na escola. O que eles sabem sobre o ensino da leitura? Como compreendem esta aquisição no espaço escolar? Quais são suas memórias? E as suas expectativas? Quais são os saberes que sustentam as práticas que desenvolvem cotidianamente?

Tardif (2000, p.10), ao tratar dos saberes docentes, afirma que [...] *estes saberes – saberes do trabalho – são fundamentais à realização das pesquisas acadêmicas que devem estar centradas nos saberes dos atores em seu contexto real de trabalho.*

Seria, então, fundamental pensar a leitura na escola, a partir dos saberes manifestados pelos sujeitos que ali atuam, considerando as questões que emergem da sua formação e da dinâmica cotidiana de seu trabalho, para identificar pistas que permitam avançar na reflexão e na busca de alternativas comuns a um processo de aprendizagem mais significativo. Para Andrade (2006, p.6, *apud* ANDRADE 2004):

> Nenhum saber nasce espontaneamente, originando-se exclusivamente no sujeito, sem um objeto que lhe seja apresentado e sobre o qual ele trabalhe. Sem uma inscrição deste momento em um processo histórico com sua anterioridade e futuro projetado.

Assim, pensar sobre leitura na escola envolve, necessariamente, ir ao encontro dos saberes e fazeres dos professores, suas percepções, histórias, pensamentos, sentimentos.

A pesquisa, que intitulo Saberes Docentes em Práticas Interdisciplinares de Leitura no Ensino Fundamental II, surge a partir das premissas apresentadas até aqui. Pretende abordar o ensino da leitura numa perspectiva interdisciplinar, considerando o que pensam e como agem os professores do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental II do Colégio Municipal Rui Barbosa, em Nova Friburgo.

A escolha do Colégio Municipal Rui Barbosa se deu por alguns motivos principais. O primeiro é que se trata de um colégio público municipal com uma história consolidada no Município de Nova Friburgo. Um outro fator é o de que o colégio funciona exclusivamente com o Ensino Fundamental II, e a maior parte do corpo docente trabalha no colégio há mais de dez anos.

Foram consideradas, também, as conversas com a então subsecretária de Educação, Cristina Abraão, em meados de 2015, que autorizou a realização da pesquisa e acompanhou as primeiras iniciativas no sentido de definir qual seria a escolha mais adequada para atender aos propósitos da pesquisa.

A busca por referências teóricas levou ao reencontro com autores que me acompanharam – Ou eu os acompanhei? – desde o início de minha vida universitária e profissional, cuja leitura, agora, tem outro significado, outro sabor. Se já naquela época me encantava com as suas reflexões, hoje acredito que o diálogo se dá com um pouco mais de maturidade e faço valer os seus saberes nos saberes que me proponho construir.

Às referências bibliográficas com as quais já tinha alguma familiaridade foram adicionadas muitas outras que vêm contribuir para a fundamentação da pesquisa.

Para tratar do entendimento de leitura numa perspectiva humanista, com implicações

políticas e culturais, as referências de Paulo Freire (1989) são indispensáveis. Ler Freire leva a atingir um sentido de leitura que transcende a perspectiva acadêmica, para tomar uma dimensão dialógica entre escola e mundo.

Em Kramer (2000, 2011), foi possível encontrar uma abordagem crítica e reflexiva que permite entender os sentidos da leitura na escola, as práticas que ali se desenvolvem, os percalços enfrentados por alunos e professores e as contradições que ainda devem ser encaradas, a fim de melhorar a qualidade do ensino da leitura.

Yunes (1995, 2002, 2012) ajuda a entender que, através das narrativas, tornamo-nos pessoas mais sensíveis, capazes de nos compreender e compreender o outro, compreender o mundo que nos cerca e atuar sobre ele com mais delicadeza.

Quanto ao enfoque da leitura numa perspectiva interdisciplinar, as referências de Kleiman e Moraes (1999), Kleiman (1995) e Andrade (2015) têm um papel expressivo, pois envolvem as discussões curriculares nas quais o ensino da leitura é responsabilidade da escola como um todo.

No que se refere aos estudos conceituais sobre interdisciplinaridade, concepção importante aos propósitos da pesquisa, as principais referências são de Japiassu (1976, 2009) cujos trabalhos teóricos são citados por vários estudiosos no assunto.

O conceito de letramento desenvolvido por Soares (1998, 2004) ultrapassa o letramento exercido nos processos de alfabetização, difundidos na escola, e atinge a reflexão em torno de práticas de letramento social e cultural. Essa concepção é fundamental para o entendimento de que a leitura deve atingir uma dimensão que supera os espaços restritos de uma disciplina ou níveis de escolaridade, como também a ideia de que sabe ler quem domina o sistema alfabético da escrita.

Ao querer compreender os saberes docentes, encontrei, em Tardif (2002), uma reflexão que busca o entendimento sobre os saberes mobilizados pelos professores em suas práticas diárias. O autor valoriza os saberes construídos no espaço escolar pelos atores que ali transitam, considerando-os como parte integrante de outros saberes, adquiridos em outras fontes de conhecimento.

Os saberes do professor, de acordo com Tardif, estão em íntima relação com o que fazem, pensam e dizem; estão situados num espaço, numa situação de trabalho. A fundamentação teórica que Tardif nos apresenta permite encontrar, no conceito de saberes docentes, elementos para uma reflexão mais consistente e a construção de proposta metodológica de intervenção na realidade.

Ainda, no que se refere aos saberes docentes, os estudos de Barreiros (2006), apresentados em sua tese de doutorado nomeada *Quando a diferença é motivo de tensão – um estudo de currículos praticados em classes iniciais do ensino fundamental,* oferecem grandes contribuições, na medida em que a autora também trabalha com as referências teóricas de Tardif.

Andrade (2006, 2015) representa uma referência expressiva para fundamentar as abordagens da pesquisa na ótica da aprendizagem da leitura e da escrita, relacionando-as à formação dos professores e à construção de seus saberes, pois considera a formação docente como campo de estudos e valoriza os saberes construídos pelos professores em suas experiências, dentro e fora do espaço escolar.

Ao abordarem os saberes docentes, Tardif (2002), Barreiros (2006) e Andrade (2006, 2015) proporcionam reflexões expressivas sobre os saberes mobilizados pelos professores em suas práticas diárias. Valorizam os saberes construídos no espaço escolar pelos atores que ali transitam, considerando-os como parte integrante de outros saberes, adquiridos em outras fontes de conhecimento.

Os autores apresentados constituem as referências básicas ao estudo pretendido, no entanto, outras referências, citadas na bibliografia, também contribuem para as abordagens exigidas pelo tema da pesquisa, complementando-a.

Como já mencionado, as intenções da pesquisa supõem alguns desdobramentos no sentido de especificar os problemas que deram origem a tais propósitos. Assim, destaca os seguintes problemas: o ensino da leitura como compromisso dos professores das séries iniciais ou dos professores de Língua Portuguesa; possibilidades e limitações para o ensino da leitura na escola, nas diversas áreas do conhecimento; as demandas sociais em relação à escola e o ensino da leitura como atividade interdisciplinar.

A pesquisa também pretende ressaltar as experiências de trabalho dos professores, considerando-as como fonte de produção de conhecimento e intervenção nas práticas escolares. Acredita-se que tais experiências podem auxiliar numa compreensão mais apurada sobre a realidade escolar e, consequentemente, na projeção de novos saberes e novas práticas. Nesse sentido, busca nos próprios professores, em seus saberes e fazeres, indicadores para uma compreensão mais consistente sobre os problemas apresentados.

Dentre tantas alternativas, algumas questões foram privilegiadas no intuito de nortear as relações que serão estabelecidas, junto aos professores, no momento da pesquisa de campo.

As perguntas formuladas orientam para o entendimento do que sabem e o que pensam

os professores do Ensino Fundamental II sobre o ensino e a aprendizagem da leitura na escola. Trazem, ainda, a possibilidade de verificar o conhecimento que têm sobre a as condições da escola para formar leitores, a partir das diversas áreas de conhecimento.

Ao considerar a leitura que os próprios professores fazem sobre a escola, sua capacidade de ver, julgar, atribuir significado e verbalizar as perguntas da pesquisa vão ao encontro da *consciência profissional* do professor que, de acordo com Tardif (2014, p. 208), *é aquela que se manifesta por meio de racionalizações (motivos, objetivos, premeditações, projetos, argumentos, razões, explicações, justificações etc.) e graças a qual ele pode dizer, discursivamente, por que e como age.*

Tardif, *idem*, afirma que, *de um modo geral, um professor sabe o que faz e por que faz. E*sse pressuposto é importante para validar as respostas obtidas na pesquisa, que ressalta as seguintes perguntas: o que os (as) professores (as) do Ensino Fundamental II do Colégio Municipal Rui Barbosa, em Nova Friburgo, pensam sobre o ensino da leitura? Considerando a leitura como fenômeno interdisciplinar, como avaliam essa aquisição, nas várias áreas do conhecimento? Que possibilidades identificam na aquisição de um processo contínuo e bem-sucedido na formação do leitor?

A partir das questões propostas, busca-se identificar, descrever e analisar concepções e práticas docentes sobre o ensino da leitura na escola, nas diversas áreas do conhecimento, como também identificar, descrever e analisar limites e possibilidades enfrentados pelos docentes para conduzirem o processo de formação de leitores.

A pesquisa objetiva, ainda, a partir do levantamento e organização dos dados apurados, traçar, com a comunidade educativa, um produto que valorize os saberes ali existentes, ressaltando as práticas consideradas positivas pelos professores e oferecendo alternativas para os desejos e necessidades identificados na comunidade, de forma que permitam avançar na conquista de alunos leitores e professores ensinantes de leitura.

Ouvir os professores, trazer à tona suas ideias, identificar suas angústias, como também as realizações cotidianas que contribuem para uma educação de qualidade é, antes de tudo, a possibilidade de criar um espaço de diálogo para pensar sobre a escola e com a escola, de forma a contribuir para um processo de ensino e aprendizagem mais significativo para alunos e professores.

O desejo de conhecer e aprender sobre a realidade escolar parece estar na origem do percurso que iniciei há alguns anos atrás. Nesse percurso, como tantos professores e tantas professoras, eu também fui construindo alguns saberes que alimentam a minha disposição

para continuar acreditando na escola. São saberes questionáveis, reelaborados todos os dias, mas constituem a bagagem que trago para dar sentido às etapas da pesquisa que continuo a descrever, nas páginas seguintes.

1 A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR: DIALOGANDO COM ALGUNS AUTORES

O capítulo a seguir introduz algumas discussões teóricas sobre leitura, incluindo o pensamento de Paulo Freire sobre leitura de mundo. Apresenta a leitura na perspectiva da alfabetização e do letramento, situando o leitor sobre as concepções de leitura que pretende dialogar ao longo da pesquisa, a escola como principal agente de formação de leitores e discute o papel do professor na mediação da aprendizagem da leitura.

1.1 Alfabetização e letramento, concepções distintas e complementares.

As abordagens relativas à leitura, no texto que ora se apresenta, representam um recorte de uma composição linguística mais ampla que deve ser considerada, quando se trata do ensino da língua materna e das aprendizagens que envolvem a leitura e a escrita, propostas pelas várias áreas de conhecimento.

De acordo com Andrade (2015, p.67 – grifos nossos):

> **Oralidade**, **leitura** e **escrita** são modalidades da linguagem verbal que, consideradas em suas especificidades, podem permitir propor eixos para o trabalho linguístico na escola em didáticas de diferentes disciplinas, a partir de planejamentos a serem criados pelos professores dos anos iniciais de Educação Básica. Acrescentar-se-ia aos três eixos de trabalho ao ensino da língua materna, acima designados, o de **análise linguística.**

Assim, é preciso ressaltar que, ao tratar especificamente da leitura, leva-se em conta também que outros eixos se articulam e interagem nos processos de alfabetização e letramento.

Várias são as possibilidades, quando se pretende encontrar um sentido para a leitura. Nesse caso, vamos tratá-la sob o ponto de vista da alfabetização e do letramento, considerando que há uma reciprocidade entre esses dois conceitos que envolvem experiências vividas na escola, no processo formal de alfabetização e em outros espaços de relações sociais.

Yunes (1995, p.186) afirma que ler significa descortinar, mudar de horizontes, *interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele.* Ao refletir sobre *para que* lemos, a autora acrescenta (YUNES, 1995, p.187):

> Ler para quê? Para as provas? Para o vestibular? Para o concurso? Ler para viver. Ler a vida. Ler para ampliar as perspectivas, para associar ideias, para reinventar o mundo, a partir da condição pessoal. De nada adianta passar de ano, ter um certificado, se não há mudança qualitativa de vida.

Como passar de ano sem apropriar-se de um conhecimento básico às relações humanas, à compreensão do mundo e pessoal? Como avançar sem ter se apropriado da leitura para além do domínio de um sistema de escrita?

Ferraro (2013, p.82), ao fazer uma análise sobre os incômodos que Paulo Freire criou ao propor um novo conceito de leitura, afirma que:

> O aprendizado de que os alfabetizandos mais precisam "não é saber escrever e ler 'a asa é da ave", mas sim, "o de escrever' a sua vida, o de 'ler' a sua realidade", o que não será possível, se não tomam a sua história nas mãos para, fazendo-a, por ela ser feitos e refeitos.

Ao pensar a leitura, Freire apresenta a necessidade do encontro dos homens com sua realidade para interagir de forma consciente e crítica sobre ela. Nesse sentido, afirma que não basta a leitura da palavra, é preciso saber ler o mundo para ser capaz de intervir sobre ele. Freire (1989, p.9), ao tratar de sua evolução como leitor, enfatizou que esse processo

> (...) envolve uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto

O conceito de leitura a partir da leitura de mundo parece ser elementar e nortear o entendimento do que seja ler, antes mesmo da escola.

Mas o que significa ler o mundo? Como nos apropriamos desse conhecimento?

Em Conferência proferida na abertura do III Encontro de Comunidades de Aprendizagem, organizado pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (Niase) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em setembro de 2010, Ana Maria Araújo Freire, apresenta a leitura de mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire e ressalta elementos fundamentais para aprofundar a reflexão.

A autora enfatiza a ação dialógica dos homens ente si, com ele mesmo, com o mundo, com a leitura da palavra escrita ou dita, a observação dos fenômenos sociais ou da natureza como possibilidades de compreensão da realidade. Ressalta ainda que

> foi pela imbricação de sentimentos, emoções, observação, intuição e razão que **Paulo Freire** criou a sua "leitura de mundo", uma epistemologia, uma teoria do conhecimento, uma compreensão crítica da educação na qual disse a sua palavra lendo o contexto do mundo ditado pelo "texto" que seu corpo consciente lhe dizia e ele "escutava" e sobre ele refletia. Ana Maria Araújo Freire (p.293, grifo meu)

A abordagem da leitura de mundo convida a perceber a leitura a partir de uma realidade

concreta, estabelecendo relações entre os homens e seu contexto de vida. Ocorre de forma dinâmica e envolve conflitos reais de ordem pessoal, política, social e econômica. Por tanto, a leitura da palavra está sempre vinculada à leitura de mundo mediada pelo diálogo, numa relação entre texto e contexto.

Britto (2012, p.23) afirma que Paulo Freire, ao tratar da leitura de mundo, referia-se a uma questão bastante específica: *a importância do ato de ler*. *Freire, em seu argumento, baseado em sua concepção de pedagogia participativa e dialógica, buscava relacionar a aprendizagem da palavra escrita às maneiras como as pessoas estão e se veem e atuam no mundo (...).*

É interessante também pensar na forma como a leitura de mundo se manifesta. Andrade (2015, p.74) ajuda a avançar um pouco mais na reflexão, trazendo essa dimensão da leitura para o espaço escolar.

> A leitura do mundo, na cultura do escrito, dá-se prioritariamente a partir de processos de exposição, contato imersão, interações, práticas propostas, hábitos previstos em rotinas e gestos, que podem ser produzidos na escola, sob mediação planejada e com interações qualificadas de profissionais que pensam na formação de leitores como processos permanentes, de responsabilidade de todos, e que podem sempre ser retomados, de qualquer ponto de partida em que se encontrem os aprendizes.

As reflexões apresentadas permitem desenvolver uma compreensão de leitura que ultrapassa os limites do domínio de um sistema alfabético. O ato de ler adquire diferentes sentidos e solicita outras habilidades, além das previstas num processo de alfabetização formal cujo domínio dos códigos linguísticos seria suficiente.

O conceito restrito de alfabetização, enquanto domínio de um sistema, se em algum momento foi suficiente, hoje parece não ser mais.

Rever a concepção de leitura dominante no espaço escolar e avançar na direção de outras formas de entendimento sobre o que seja ler e escrever vem se constituindo tarefa relevante para a escola. Avançar para outras práticas que garantam uma alfabetização sintonizada com as mudanças intelectuais, culturais, sociais, políticas e éticas impostas pelo mundo pós-moderno parece ser um desafio real e urgente.

É nesse contexto, de busca de outras referências, que surge o letramento, referindo-se a uma nova compreensão sobre o ato de ler e escrever.

> Só recentemente passamos a representar essa nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder as exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente. Soares (1998, p.20)

O conceito de letramento enquanto *um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social*, Soares (1998, p. 72), parece contemplar uma perspectiva que permite à escola avançar na concepção do que seja ler e escrever, como também nas práticas que promovem esta aquisição.

Ler para compreender, sentir, associar, construir significados, dialogar, encontrar respostas e formular novas perguntas impulsiona para um processo de aprendizagem que associa técnica e significado, permitindo dar sentido às aprendizagens de leitura e escrita e ampliar a capacidade de ver e compreender o mundo e de atuar sobre ele.

Qual é então o papel do sistema alfabético de escrita ensinado na escola? Diante das questões apresentadas, ele passa a ter uma função subordinada?

Os estudos sobre letramento são uma referência que ajudam a subsidiar as reflexões sobre outras habilidades que a aquisição da leitura e da escrita pode desenvolver, embora não prescindam dos processos de alfabetização.

> [...] o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas. Soares (2004, p.16)

A partir do entendimento de que o letramento supõe atividades mais diversificadas de leitura e considera os aspectos pessoais e culturais nas práticas escolares, é possível afirmar que a escola precisa buscar outras referências conceituais e metodológicas, para desenvolver um processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita que responda às necessidades de um aluno e de uma aluna capazes de aprender de forma mais contextualizada e reflexiva.

1.2 A escola como espaço predominante de acesso à leitura

A aquisição da leitura e da escrita, concebidas como objetos de aprendizagem essenciais à construção permanente de outros conhecimentos e à integração do indivíduo em práticas sociais, não ocorre simplesmente com o convívio deste indivíduo em sociedades letradas, exige intencionalidade. É processo de aprendizagem que demanda intervenções conscientes, planejadas e subsidiadas. A escola é a instituição socialmente reconhecida para este fim, tarefa que demanda conhecimento, planejamento, trabalho e a busca permanente de resposta

para os desafios que ali surgem cotidianamente.

Alguns indicadores sobre o analfabetismo e a alfabetização escolar, no Brasil, mostram que a situação no país tem proporções que aspiram por mudanças profundas nas políticas que orientam o sistema de educação e, evidentemente, a escola está inserida nesse contexto.

De acordo com a UNESCO, em relatório apresentado em janeiro de 2014, o Brasil aparece em 8º lugar, entre 150 países avaliados, com o maior número de analfabetos adultos. O Brasil ainda tem 12,9 milhões de analfabetos, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em novembro de 2016.

A estatística é alarmante, sem contar o número de crianças que estão frequentando as escolas em séries avançadas e não têm domínio satisfatório da leitura e da escrita.

> Há inúmeros dados e índices negativos que apontam para nossos enormes desafios e dificuldades. Por exemplo, segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional, ou INAF, 75% da população alfabetizada tem algum nível de analfabetismo funcional, ou seja, quase 140 milhões de brasileiros não conseguem imprimir significado e obter cognição total de uma página de livro ou de um texto qualquer. **Neto (2016, p.69)**

Acrescida a esses fatores é possível citar a proposta da meta 05 do Plano Nacional de Educação (2014/2024) – alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental – que demonstra timidez frente à realidade e indica que estamos, ainda, engatinhando diante de um dos grandes problemas sociais que o país enfrenta, ao longo dos anos.

Entretanto, é possível vislumbrar também alguns avanços no sentido de minimizar as estatísticas apresentadas.

De acordo com divulgação do Ministério da Educação e Cultura – MEC:

> O Brasil reduziu em 4,3 pontos percentuais o número de analfabetos de 2001 a 2014. É o que aponta a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2014, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), (...). A taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais foi estimada em 8,3%, o que significa, de acordo com o IBGE, 2,5 milhões de pessoas analfabetas a menos, em relação a 2001.[2]

A realidade leva a pensar que, apesar das políticas empreendidas, há muito a ser feito, para mudar o quadro do analfabetismo e das práticas de alfabetização no Brasil, especialmente em relação às populações mais pobres que parecem ser as mais atingidas, pois dependem das políticas públicas para serem alfabetizadas.

[2] Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34167 >. Acesso em 27, fev. de 2017.

De acordo com Silva (2012, p.109):

> Sem a melhoria da infraestrutura escolar, sem a melhoria do ensino, sem a qualificação dos professores e sem serviços biblioteconômicos eficientes, o que nos remete a partes essenciais de uma mediação educativa rigorosa e consequente, será muito difícil ou mesmo impossível colocar o Brasil num outro patamar de fruição da leitura e da escrita, seja ela manuscrita, impressa ou virtual.

A aprendizagem da leitura e da escrita demonstra ser uma questão que atinge seriamente a sociedade brasileira, que tem na escola o espaço predominante de acesso à leitura e o fardo histórico de ter um dos maiores índices de analfabetismo no mundo.

> A escola, através do processo de alfabetização e de dinâmica de letramento, é a principal agência responsável pelo adentramento – e talvez permanência – das pessoas no mundo da escrita. (...) o estudo sobre a penetração/intensidade da leitura e o acesso a livros no Brasil contempla e envolve, por necessidade, a instituição escolar e todas as circunstâncias que a movimentam na direção da constituição e do desenvolvimento de comportamentos leitores. Silva (2012, p.109)

Silva apresenta dados que reforçam o entendimento de que a escola tem uma grande responsabilidade no processo de alfabetização e letramento, e de que suas práticas são determinantes para que o Brasil atinja níveis mais satisfatórios na formação de leitores, portanto na melhoria das condições culturais e de intervenção social dos sujeitos.

Muitas discussões surgem a partir da situação da alfabetização no Brasil e do papel que a escola exerce, enquanto instituição capaz de contribuir para a mudança do quadro que é apresentado. As políticas públicas, que atingem proporções nacionais, têm papel fundamental para subsidiar as experiências escolares; no entanto é louvável que cada unidade tenha condições de criar tempos e espaços para, democraticamente, pensar seus fundamentos e práticas, ajustando-os às realidades nas quais estão inseridas.

No que se refere ao ensino da leitura, objeto de estudo deste trabalho, os livros didáticos e as bibliotecas podem ser referências apropriadas para um início de conversa.

Como a escola se apropria desses instrumentos no ensino da leitura e da escrita? Qual a influência que eles têm nessa construção? A escola está atenta às variedades de gêneros textuais que circulam na sociedade e prepara os seus leitores para que, ao acessá-los, não os considerem estranhos ao seu domínio? Como mediar processos de leitura, na escola, que preparem o aluno para ler a poesia e o gráfico, o texto jornalístico e o mapa do tempo, a charge e a aquarela, o texto científico e a mensagem do *WhatsApp*? A palavra e a imagem?

A escola está atenta às diversidades? Qual o papel da leitura ensinada pela escola na promoção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como na valorização

do outro, do diferente e do diálogo intercultural?

A realidade escolar brasileira parece nos colocar diante de um impasse, utilizando práticas contraditórias, como afirmam os PCNs (1997, p. 42), ao abordarem o tratamento didático com a leitura:

> Se por um lado é sabido que o leitor deve constituir-se de forma autônoma e criativa para o exercício de sua cidadania, convivendo com formas discursivas variadas; por outro, ainda temos uma realidade de leitura predominantemente escolarizada, referendada nos livros didáticos que, quando utilizados como fonte prioritária de leitura, favorecem uma compreensão fragmentada da realidade, a memorização de fatos desconexos e a construção equivocada de legitimação da informação.

A utilização do livro didático como a principal fonte de leitura pode ser um dificultador na ação do aluno para encontrar sentidos diferentes sobre um mesmo tema. Outro fator a ser ressaltado é a função atribuída ao livro didático que, normalmente, privilegia a leitura como elemento de informação.

Considerando que a escola, para muitos brasileiros, é a única via de acesso à leitura, é possível afirmar que é através dela que muitos estudantes terão a grande oportunidade de construir os vínculos que os levam a se constituírem como leitores.

O processo de formação de leitores é longo e não se faz de um dia para o outro, como também não está restrito ao período escolar. No entanto, a escolarização é a etapa da vida em que os estudantes poderão desenvolver uma atitude de maior ou menor distanciamento em relação à leitura. Essa atitude depende da maneira como esses processos são desenvolvidos nas práticas escolares.

Para Schäffer (2003, p.99), empobrecer o uso do livro didático, restringindo-o à leitura descompromissada, ao exercício de localizar e reproduzir respostas é furtar ao aluno possibilidades de enriquecer seu aprendizado. Nesse caso, seria interessante que a escola se questionasse, frequentemente, sobre a utilização predominante dos livros didáticos, sem alternativas de interlocução. Essa prática não privaria os alunos de enriquecerem suas aprendizagens, portanto a compreensão de mundo que poderiam construir a partir das leituras que fazem, integrando a vida na escola com os contextos de vida fora dela?

Os livros didáticos, nesse caso, não funcionam como se fossem propriedades exclusivas da escola, local em que são utilizados para cumprir as demandas de conteúdo de cada disciplina, sem outros vínculos de interlocução?

Mais uma vez, os PCNs (1997, p.42) ilustram o debate sobre os livros didáticos, afirmando que:

> Não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes.

Nesse caso, a biblioteca escolar pode ser um espaço vital às práticas leitoras que oportunizam outro tipo de relação com o livro, minimizando a supremacia do livro didático. Ao acervo de livros e ao espaço da biblioteca podem ser acrescidas dinâmicas que permitam ao estudante dialogar com as ideias de vários autores, expressar o seu gosto literário e fazer escolhas. Viver momentos de partilha com os colegas, deixando que a leitura não seja um ato isolado e solitário, também pode ser uma forma de aprender a ler e a valorizar a leitura como meio de conquistar autonomia intelectual e social.

A biblioteca pode atuar como espaço de recepção e produção de ideias, de fatos e de outras manifestações culturais, entendendo, complementando, suplementando outros espaços ou momentos de ensino e de aprendizagem formal e/ou informal. O espaço da biblioteca oferece uma excelente oportunidade para experimentar a leitura na diversidade e na multiplicidade disciplinar. Mas como é explorado o espaço da biblioteca nas escolas públicas brasileiras? A biblioteca tem um lugar de destaque nas práticas de leitura? Quem frequenta a biblioteca escolar?

A qualidade do ensino da leitura na escola, além de estar associada ao desenvolvimento psicocognitivo, promove aquisições que favorecem o enfrentamento das demandas do mundo contemporâneo, caracterizado pela diversidade e agilidade.

É possível que a busca por uma proposta de trabalho escolar que supere práticas de leitura fragmentadas ajude a escola a corresponder à responsabilidade que lhe é atribuída no que se refere ao adentramento e à permanência das pessoas no mundo da leitura. Nesse caso, o professor tem um papel fundamental, pois a forma como desenvolve os processos de leitura implicará no sentido que o aluno vai dar ao que lê, como lê e para que lê.

1.3 O professor na mediação da aprendizagem da leitura

> É o leitor quem tece as redes: é função do professor mostrar ao aluno como puxar os fios e fazer os nós.
>
> Kleiman (1999, p.87)

Fios, nós, redes, professor: delicadezas!

Colocar em pauta o papel dos professores como um dos principais mediadores no contexto da aprendizagem da leitura e da escrita torna-se tarefa relevante, uma vez que esse

conhecimento é inerente às atividades curriculares; e o professor, qualquer que seja sua área de atuação, está sujeito às demandas de leitura no desenvolvimento de seu trabalho.

É na escola que se dá o encontro crucial entre aquele que desenvolve a habilidade leitora e a leitura, (2012, p. 109). A formalização do processo de aprendizagem e o convívio com práticas sociais letradas, no ambiente escolar, devem favorecer os alunos na aquisição de capacidades leitoras fundamentais ao seu desenvolvimento cognitivo, e o professor tem um papel central nessa construção.

Andrade (2006, p.2) afirma que na entrada para a escola, a figura da professora torna-se peça fundamental, outra mediação que se estabelece construindo a relação do sujeito com a leitura.

Ao trazer a reflexão sobre a mediação do professor no processo de aprendizagem da leitura, pretende-se avançar de uma concepção que privilegia a relação emissor-receptor para a valorização de outra forma de aprender que supõe a interação através de:

> Um sistema de trocas a partir de relações intra e interpessoais em processo denominado mediação, ou seja, as ações ou atividades do sujeito sobre o objeto são mediadas socialmente através de signos internos e externos e também pelo uso da linguagem e, ainda, através da relação com o outro sujeito. Vygotsky, *apud* Pinto & Golveia (2014).

A mediação do professor como prática diária parece ser uma questão valiosa para ajudar o aluno a entender que leitura não é processo simplesmente reprodutivo, de decodificação. É ele que vai munir o aluno com situações e materiais e nortear o seu entendimento na construção de novos sentidos. É um exercício que exige envolvimento individualizado, com respostas pessoais, construídas nas oportunidades de interação, escuta, fala, pensamento, pois os instrumentos pedagógicos por si só não oferecem esta possibilidade; é preciso que haja uma intervenção consciente sobre eles.

> Mediar não significa tão somente efetuar uma passagem, mas intervir no outro polo, transformando-o. A mediação na esfera educativa guarda o sentido da intervenção sob inúmeras formas, desde as modalidades mais amplas – como a mediação sociopolítica que pratica a escola /o fenômeno educativo face aos alunos que se formam – às modalidades que se inserem no âmbito da prática, onde se posiciona, primordialmente, o professor como mediador. Scwebel, Maher e Fagley (1990 p. 297, *apud* Lenoir, 1996, p. 45), *apud* Pinto & Golveia

O professor é quem apresenta as situações de aprendizagem, seleciona o que será lido – o livro, o texto, a paisagem, a imagem, a partitura, o corpo em movimento, o mundo –; cabe a ele criar, promover experiências, situações novas e manipulações que conduzam a formação de uma geração de leitores capazes de dominar múltiplas formas de linguagem e reconhecer

os variados recursos disponíveis para a comunicação humana.

Trata-se de um movimento intencional, planejado, no sentido de ajudar o aluno a ver e emergir com os sentidos que foi capaz de construir, a partir de suas experiências, conhecimentos, sentimentos, desejos. A leitura, enquanto movimento, supõe do sujeito a capacidade de antecipar conhecimentos para interagir com o texto, integrando objetivos, ideias e experiências prévias.

O professor mediador dispõe os instrumentos e permite que o sujeito, utilizando os conhecimentos já adquiridos, aproprie-se de outros através de trocas e pontos de vista que se confrontam. Essa apropriação não seria possível sem um exercício de elaboração pessoal, facilitado pela intervenção do professor ou de outros sujeitos.

Desse modo, pode-se afirmar que é essencial o envolvimento do aluno na construção de sua capacidade leitora para que, partindo desse ponto, possa exercer práticas autônomas e progressivas de leitura. Esse parece ser um princípio fundamental para um processo de aprendizagem independente e significativa, oposto ao conformismo e à reprodução de ideias. A aprendizagem mediada exige o exercício da autonomia intelectual, para refletir sobre o objeto de estudo, dialogar com ele e tomar decisões.

Não há como favorecer um comportamento autônomo sem que o professor organize suas práticas, considerando o aluno como agente, enfatizando relações de troca para as quais é necessário desenvolver também a escuta, a sedimentação das ideias, a tomada de decisão e, sobretudo, a capacidade argumentativa. A relação professor-aluno, na perspectiva da mediação, não permite prescindir desses valores.

Muitas são as expectativas sobre o professor no movimento de tecer fios e puxar nós, para que possa, de fato, mediar a aprendizagem e levar o aluno a ser protagonista de sua história como leitor. Demo (2004, p. 80-90) apresenta alternativas preliminares para o perfil desse professor, entre elas:

> A pesquisa como princípio de sua prática; a formulação de proposta própria, autoria, sem prescindir da participação reflexiva em sala de aula e em projetos coletivos da escola; capacidade de reconstrução de conhecimento a partir de seus aportes teóricos; atualização permanente reconhecendo a necessidade de domínio de outros instrumentos de ensino e aprendizagem, em especial, as novas tecnologias da informação; tornar-se interdisciplinar.

As reflexões em torno do papel do professor na aprendizagem da leitura e da escrita levam a crer que a sua presença como mediador é fundamental, mas é importante que seja também ele leitor, para favorecer uma prática que atenda aos propósitos de um trabalho significativo para o aluno e para o próprio professor.

Para ser mediador de processos de aprendizagem de leitura, o professor também deveria ser mediado por ela e se permitir tocar por suas delicadezas.

> Não tem possibilidade de uma mudança na escola sem mediadores qualificados, sem professores que sejam leitores, sem professores que saibam deixar de lado, naquele momento preciso, o livro didático com as suas perguntinhas e respostas prontas e entrar no diálogo com o livro e a vida; a literatura e a vida do menino; sem o mediador maduro, preparado e confiante, você não vai mudar a escola brasileira [...] em todos os espaços a questão da mediação é fundamental, se você não forma mediadores apaixonados pela experiência de ler, experiência que tenha atravessado a sua vida e dado qualidade a sua vida; se você não viveu essa experiência; você não será capaz de transmiti-la. Yunes, Eliana. Programa Sem Censura - 06/08/2012

No entanto, é preciso destacar que outras questões surgem a partir das reflexões que envolvem o professor na mediação das aprendizagens e interferem no cotidiano desses profissionais que sofrem determinações de ordem burocrática e normativa, ocupando seu fazer dentro e fora da escola. Nessa função "tarefeira", o espaço para partilhar experiências e construir novos percursos parece sofrer intervenções. De acordo com Andrade (2015, p.27):

> Alguns itens das políticas educacionais veiculam representações sobre o discurso docente em que se tratam os professores de forma avaliativa predefinindo suas performances, exigindo-lhes seguir parâmetros que silenciam as produções discursivas autorais.

Como manter a vida escolar sem a capacidade de enfrentar com criatividade os desafios que, cotidianamente, ali se apresentam? O que significa, para um processo de mediação da aprendizagem, *silenciar as produções discursivas autorais*?

O dinamismo natural da escola propõe a busca de alternativas que se traduzem em respostas individuais ou do grupo, para a condução de problemas, constituindo, assim, um conjunto de saberes utilizados pelos professores, na dinâmica diária da escola.

Segundo Tardif (2000, p.10), o estudo desses saberes constitui a *epistemologia da prática profissional*. O autor acrescenta, ainda, que estes saberes – *saberes do trabalho* – são fundamentais para a realização das pesquisas acadêmicas que devem estar centradas nos saberes dos atores em seu contexto real de trabalho. Através das experiências cotidianas e dos acertos e erros que ali vão se delineando, os professores constroem saberes que, de várias formas, vão ressignificando suas práticas.

Os saberes do trabalho são referências significativas para que o professor desenvolva uma forma de pensar e agir mais autônoma, construída a partir de experiências que se dão em tempos e espaços diversos. Tais conhecimentos possibilitam uma leitura mais reflexiva sobre a realidade escolar e, consequentemente, outras alternativas de intervenção, permitindo ao professor mediar processos de aprendizagem que transcendem àqueles, normalmente,

prescritos a sua conduta.

Mas é preciso destacar que esses saberes dialogam com outros saberes advindos de outras fontes, de outras instituições, reconhecidas também como fontes formadoras. Para Andrade (2006, p.6), *o saber docente não se produz espontaneamente a partir do sujeito ativo professor-praticante, mas que a autoria de um saber próprio ao professor é determinada também pelo que é produzido externamente, à sua volta.*

O caminho percorrido pelos professores na construção de seus saberes está numa linha tênue entre o aprendido, durante a formação, o vivido na prática docente e as relações desses saberes com tantos outros, produzidos através de experiências pessoais.

Ir ao encontro do saber do professor e de suas práticas pode ser uma oportunidade de ver e compreender a escola sob outra ótica. Pode significar a construção de outras leituras sobre a escola e os sujeitos que ali transitam.

Dar voz aos discursos silenciados do professor supõe uma oportunidade de trazer à tona saberes e fazeres docentes que, como afirma Tardif (2014, p. 48), constituem os fundamentos da competência do professor.

Nesse sentido, o propósito do próximo capítulo é levantar alguns aspectos que envolvem os estudos relacionados aos saberes docentes, trazendo subsídios, para uma reflexão mais apurada sobre os conhecimentos dos professores, que interferem na mediação das aprendizagens escolares.

2. SABERES DOCENTES, UMA ABORDAGEM NA ÓTICA DE MAURICE TARDIF

Esse capítulo pretende trazer algumas abordagens relacionadas aos saberes docentes, ressaltando ideias que ajudam ampliar a compreensão sobre os conhecimentos construídos pelos professores, a partir de suas experiências no espaço escolar.

Considerando o propósito da pesquisa em foco, as referências de Maurice Tardif são tomadas como principal aporte teórico, acreditando que podem nortear a reflexão e análise dos dados da pesquisa de campo.

O estudo também dialogará com os estudos de Barreiros 2006, quando aborda, em sua tese de doutorado, no segundo capítulo, questões relativas aos saberes docentes que corroboram o objetivo proposto neste item.

2.1 O saber na ótica dos saberes docentes

Fazer uma abordagem sobre os saberes docentes, destacados por Tardif, é tarefa que remete a algumas questões prévias que serão tomadas para favorecer uma reflexão mais esmiuçada do tema que se pretende estudar e, como afirma o autor (2014, p. 198), "definir de maneira mínima o próprio objeto da pesquisa: o saber dos professores".

Quando se trata de saberes docentes, qual é a concepção de saber que prevalece? Existe de fato um saber ou saberes produzidos pelos professores a partir de suas experiências profissionais? Essas são questões que parecem suscitar muitas outras; e Tardif (2014, p. 185), ao tratar dos saberes dos profissionais do ensino, formulou-as.

> O que entendemos exatamente por saber! Os profissionais do ensino desenvolvem e/ ou produzem realmente "saberes" oriundos de sua prática? Se a resposta é positiva, por que, quando, como, de que forma? Trata-se realmente de "saberes"? Não seriam, antes, crenças, certezas sem fundamentos, *habitus,* no sentido de Bourbieu, ou esquemas de ação e de pensamento interiorizados durante a socialização profissional e até no transcorrer da história escolar ou familiar dos professores (RAYMOND, 1993)? Se se trata realmente de "saberes", como chegar até eles? Bastaria interrogar os professores? Nesse caso, o que se deve considerar como "saber": suas representações mentais, suas opiniões, suas percepções, suas razões de agir ou outros elementos de seu discurso? Seria preferível observá-los? Isso seria suficiente? O que se deve observar, exatamente? Dever-se-ia fazer a distinção entre saberes explícitos e implícitos, entre seus saberes durante, antes e após a ação? Deve-se supor que eles sabem mais do que dizem, que seu "saber agir" ultrapassa seu "saber pensar", em suma, que seus saberes excedem sua consciência ou sua razão? Mas, nesse caso, o que nos autoriza a chamar tal excesso de "saber"? Desde quando chamamos de "saber" alguma coisa que fazemos sem precisar pensar ou mesmo sem pensar? Finalmente, por que damos tanta importância a essa noção de saber? Trata-se de uma moda, como tantas que existem em ciências sociais e nas ciências da educação? "Não seria preferível e mais honesto falar simplesmente de "cultura dos professores", de" habilidades" ou então de "representações cotidianas" ou "concepções espontâneas", como fazem os psicossociólogos? Não temos respostas prontas para essas perguntas, mas mesmo assim elas merecem ser feitas.

Tantos questionamentos levam a crer que o encaminhamento para uma reflexão que aborde os saberes docentes e o acesso a esses saberes não constitui tarefa simples.

Nesse sentido, Tardif (2014, p. 185) apresenta a necessidade de "ferramentas conceituais e metodológicas, a fim de precisar e restringir o uso e o sentido da noção de saber no âmbito da pesquisa sobre o saber docente".

O autor (2014, p. 186) também associa o saber docente a exigências de racionalidade e ressalta a dimensão argumentativa e social dos saberes dos professores, reforçando a especificidade deste saber.

A concepção de saber tomada por Tardif está relacionada à dimensão argumentativa e discursiva do saber, ou seja, em racionalizações. Para o autor (2014, p.196):

> (...) pode-se chamar de saber a atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e linguísticas, uma proposição ou uma ação. A argumentação é, portanto, o "lugar" do saber. Saber alguma coisa é não somente emitir um juízo verdadeiro a respeito de algo (um fato ou uma ação), mas também ser capaz de determinar por quais razões esse juízo é verdadeiro. Ora, essa capacidade de arrazoar, isto é, de argumentar em favor de alguma coisa, remete à dimensão intersubjetiva do saber. Segundo essa concepção, o saber não se reduz a uma representação subjetiva, nem a asserções teóricas de base empírica, ele implica sempre o outro, isto é, uma dimensão social fundamental, na medida em que o saber é justamente uma construção coletiva, de natureza linguística oriunda de discussões, de trocas discursivas entre seres sociais.

A visão de saber, de acordo com Tardif, considera diferentes tipos de discurso, ressaltando os normativos – valores, prescrições – validados pela interação entre sujeitos que, em suas argumentações, buscam entrar em acordo. Estes acordos não são simplesmente juízo de valores que se sobrepõem, mas consensos racionais.

Tardif (2014, p. 197) afirma que *"na argumentação, os interlocutores procuram ultrapassar os pontos de vista iniciais de sua subjetividade, tentando demonstrar a validade intersubjetiva de suas palavras e ações".*

Através de relações interativas e discursivas, em espaços que possibilitam escuta, reflexão, troca de experiência e pontos de vista, o processo de construção do saber se estabelece. Ele ocorre numa dinâmica na qual são referenciados juízos passíveis de críticas e alterações. Nesse sentido, o saber não é algo estático e nem se restringe ao saber empírico como elaborado pelas ciências sociais.

O saber tratado aqui está relacionado a fatores legítimos e à forma como as pessoas compreendem, sentem e interagem com a realidade. Trata-se de um saber que supõe experiências interativas e se desenvolve "no espaço do outro e para o outro" Tardif (2014, p. 196).

O saber, na ótica dos saberes docentes, ressalta a questão da racionalidade como um fator que "procura restringir o campo de estudo aos discursos e às ações cujos locutores, os atores, são capazes de apresentar uma ordem qualquer de razões para justificá-los" Tardif (2014, p. 198).

Ao expressar algum entendimento sobre a realidade, os atores devem ser capazes de, também, apresentar razões, motivos, justificativas que tornem válidos seu discurso ou ação. Para Tardif (2014, p. 198), *saber alguma coisa ou fazer alguma coisa de maneira racional é*

ser capaz de responder às perguntas "por que você diz isso?" e "por que você faz isso?".

A resposta a estas perguntas serve de validação para o discurso ou para a ação do professor, o que leva a crer que há uma intencionalidade no seu fazer, portanto uma consciência que lhe permite trabalhar gerindo suas práticas e construindo, através delas, novos saberes.

Barreiros (2006, p. 81), ao refletir sobre esses questionamentos, complementa que:

> Se ele/a oferecer razões, motivos, justificativas suscetíveis de servir de validação ao seu discurso ou à sua ação, ou seja, se, além de fazer bem uma coisa, ele/a souber falar sobre este "saber fazer", então ele/a estará nos oferecendo dados sobre seu saber de docente. Isso não quer dizer que basta ouvi-lo sobre o seu fazer, mas que uma e outra coisa associadas – ouvir e ver – podem ser boas estratégias de pesquisa desses saberes.

Essa dimensão do saber é uma referência significativa no processo de pesquisa sobre os saberes dos docentes, uma vez que encaminha para uma metodologia de trabalho, que deve considerar o que pensam e como agem os professores em suas práticas cotidianas.

Outro fator que deve ser considerado é o contexto no qual os sujeitos apresentam e justificam suas ideias e argumentos. As exigências de racionalidade *"não resultam de uma razão que vai além da linguagem e da práxis: elas dependem das razões dos atores e dos locutores e do contexto no qual eles falam e agem"* Tardif (2014, p.199). Assim, supõem linguagem e práticas autênticas.

Nessa perspectiva de entendimento de como age e pensa o professor, Tardif (2014, p.200) apresenta como metodologia questioná-lo sobre o porquê de seu discurso ou ações, trazendo à tona motivos que justifiquem sua compreensão sobre a realidade e impulsionem tomada de decisão para as ações que desenvolve.

Diante das considerações levantadas, convém uma citação mais explícita.

> Doravante chamaremos de "saber" unicamente os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos etc., o meu discurso ou a minha ação diante de outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles etc. Essa "capacidade" ou essa "competência" é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que proponho razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis. Tardif (2014, p.199)

No intuito de fazer uma retomada do que foi exposto, adoto algumas referências de Barreiros (2006, p.81, 82 e 83), que apresenta cinco consequências intelectuais, sintetizadas por Tardif e Gauthier (2001), que são importantes para as pesquisas sobre os saberes docentes

dos professores.

A primeira delas ressalta a relação do saber com as exigências de racionalidade; e a segunda retrata a questão argumentativa, ponderando que *"se o sujeito nos oferece razões e argumentos, cabe-nos respeitá-los".*

Barreiros aborda, como terceira consequência, a necessidade de preservar os saberes dos professores, afirmando que *"não podemos impor aos atores nossos modelos preconcebidos: precisamos partir daquilo que eles mesmos consideram como racional".*

A quarta consequência reflete sobre o melhor método para alcançar as exigências de racionalidade, considerando que "a ideia de exigência de racionalidade garantiria aos atores a sua intencionalidade, em função de objetivos, projetos, finalidades, meios, deliberações etc."

Completando, Barreiros apresenta a quinta consequência que se refere à observação e fala com os atores, para interrogá-los sobre suas razões de agir ou de descobrir; "*no fundo, sobre os saberes nos quais se apoiam para agir ou descobrir*".

O exposto até aqui indica elementos relevantes para a realização do trabalho de pesquisa que se pretende realizar, pois elucidam o conceito de saber que subsidiará a investigação, oferecem estratégias metodológicas para nortear o trabalho de campo e possibilitando maior legitimidade aos resultados pretendidos.

Posto que o saber tem uma especificidade conceitual, quando se trata do saber docente, o próximo item abordará os tipos de saberes que dão origem às práticas dos professores.

2.2 Saberes docentes: da formação acadêmica às experiências profissionais

Pode-se definir o saber docente como *um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais*, Tardif (2014, p. 36).

Embora os saberes docentes, nas vivências dos professores, estejam misturados, constituindo suas formas de ser e estar na escola, é prudente tratá-los separadamente, a fim de melhor compreendê-los. Assim, menciono-os.

Os *saberes profissionais* são aqueles adquiridos através das instituições de formação de professores e que incorporam os saberes científicos às práticas desses futuros profissionais. Isso significa que as ciências humanas e da educação, além de produzirem conhecimentos, procuram incorporá-los à prática do professor. Esse processo se dá basicamente no período da formação acadêmica, pois, de acordo com o autor (2014, p.37), *não é comum a presença dos*

teóricos e pesquisadores das ciências da educação no meio escolar.

No entanto, as práticas profissionais não são constituídas apenas pelas ciências da educação. Estão incluídos, nestas práticas, os *saberes pedagógicos* que representam concepções adquiridas através de reflexões sobre a prática educativa.

Tardif (2014, p.37) considera que os saberes pedagógicos *são incorporados à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas*.

No que se refere aos saberes disciplinares, o autor (2014, p.36) afirma

> que são aqueles definidos e selecionados pela instituição universitária, apresentados sob a forma de disciplina que se integram à prática docente, através da formação dos professores. São saberes que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Outro tipo de saber abordado pelo autor refere-se aos *saberes curriculares* que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e formação para a cultura erudita. Apresentam-se sob a forma de programas escolares com os seus componentes.

Os saberes profissionais, disciplinares e curriculares representam saberes que os professores adquirem independente da sua vontade ou das práticas que exercem. Eles já estão prescritos pelas instituições formadoras; e o docente nem sempre tem a possibilidade de dialogar, questionar ou fazer intervenções sobre eles. No entanto, quando o professor se depara com o cotidiano da vida escolar, parece que surgem outras necessidades de conhecimento, para as quais os saberes adquiridos, durante a sua formação, não são suficientes.

Tardif (2014, p.40) esclarece:

> Os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são os sabres dos professores, nem o saber docente. De fato, o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita. Nesse sentido, os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares , materiais

> e conteúdos a serem transmitidos.

Quais são, então, os saberes dos professores? Que conhecimentos orientam suas práticas docentes?

Tardif (2014, p.48) afirma que *para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência*. Esses saberes – *saberes da prática ou experienciais* – são saberes que orientam o julgamento dos professores em torno da sua própria formação, subsidiam a maneira como avaliam as políticas educacionais e concebem os modelos de excelência dentro de sua própria profissão.

Os saberes profissionais, assim entendidos, não têm origem na formação acadêmica do professor ou em teorias educacionais. Assim, *pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes adquiridos e atualizados no âmbito da prática da profissão docente que não provém das instituições de formação nem dos currículos,* Tardif (2014, p.48-49). São saberes construídos na vivência cotidiana, no próprio ambiente de trabalho, considerando as demandas ali existentes e a capacidade de resolver situações inesperadas, *fora do script*, como afirma Barreiros (2006, p.86), que exigem improvisação e habilidade pessoal. A autora firma, ainda, que:

> O professor pode (e deve) planejar suas ações, mas sempre ocorrerá na sala de aula algo fora do "script": a reação dos alunos em pedagogias em processo de mudança passa a ter um papel de destaque, o desenvolvimento das ações que foram previstas suscitam novas questões não pensadas previamente, o professor fica confuso... Tudo isso impõe que sejam tomadas decisões no ato, no momento do desenvolvimento da ação. Essas decisões são inteligentes, mas não necessárias ou estritamente racionais. Implicam um sentir-pensar-agir, tudo ao mesmo tempo.

A maneira como o professor compreende as experiências, interpreta-as e desencadeia ações sobre elas constitui a *cultura docente em ação*, Tardif (2014, p.49). Tais experiências são condicionantes para a ação docente, independente do currículo, de planejamentos ou qualquer outro instrumento prévio de trabalho.

Lidar com as circunstâncias cotidianas permite ao professor construir certas capacidades e concepções que caracterizam o seu fazer pedagógico. Essas aquisições possibilitam a ele desenvolver os *habitus.*

> (isto é certas disposições adquiridas na e pela prática real), que permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em "macetes" da profissão e até mesmo em traços da "personalidade profissional": eles se manifestam, então, através de um saber-se e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. Tardif (2014, p.49)

A interação entre pessoas, muito própria da escola, provoca, naturalmente, situações imprevistas que demandam ações *passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem geralmente um caráter de urgência,* Tardif (2014, p.50).

As competências construídas, a partir da formação e das experiências interativas, são recursos mobilizados na resolução de problemas emergentes que vão constituindo o *habitus* que, de acordo com Perrenoud (2001, p.147) significa *sistema de esquemas que permitem ao profissional mobilizar seus conhecimentos e outras informações em situação*.

As ideias apresentadas até aqui sobre os saberes da prática podem justificar a importância de valorizar o que pensam e como agem os professores, seus saberes e fazeres, como também podem ajudar a entender os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no espaço escolar.

Fazer emergir os saberes docentes e validá-los, através de parcerias entre professores, universidade e sistema educacional, pode significar um avanço nas práticas escolares. Trazer à tona conhecimentos dos professores, que estão restritos às suas práticas pessoais, poderia impulsionar outro contorno nas formas de ser e estar na escola, portanto na vida de muitos docentes, crianças, jovens e adultos. Melhor dizendo, poderia fazer questionar: que outro contorno deve ser traçado? Há mesmo um novo contorno a traçar?

3 LEITURA E INTERDISCIPLINARIDADE: DO CONCEITO ÀS JUSTIFICATIVAS

Neste capítulo, no item 3.1, será destacado o conceito de interdisciplinaridade a partir dos aportes teóricos de Japiassu (1976 e 2009). As referências de Trindade (2008) e Fazenda (2008) também ilustram os estudos sobre interdisciplinaridade aqui apresentados.

No item 3.2, pretende-se avançar um pouco mais na discussão sobre o tema, refletindo a partir das práticas escolares.

3.1 Em busca de um sentido para a interdisciplinaridade

Ao procurar referências teóricas, para aprofundar o conceito de interdisciplinaridade, foi possível perceber que não se trata de tarefa simples, muito pelo contrário. De acordo com Trindade (2008, p.81):

> A dificuldade na sua conceituação surge porque ela está pontuada de atitudes, e não simplesmente em um fazer. Entretanto, precisa ser bem compreendida para que não ocorram desvios na sua prática (...). Isto é um exercício fascinante, já que ela pavimentou o caminho para outra nova ordem de se pensar o ser humano, o mundo e as coisas do mundo; velhos caminhos há muito esquecidos foram reabertos e, além disso, permitiu rever conceitos e certezas cristalizados na mente humana e viajar no tempo.

Para Fazenda (2008, p.18), tratar a interdisciplinaridade como interação entre duas ou mais disciplinas não é suficiente, nem para fundamentar práticas interdisciplinares, nem para pensar uma formação interdisciplinar de professores.

A autora, idem, retrata as disciplinas considerando que cada uma precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade.

Assim, conteúdos e conhecimentos desenvolvidos em cada disciplina comportam a essência do conhecimento científico, portanto já estão naturalmente envolvidos num movimento de interação e mobilidade conceitual que não consistem simplesmente de ideias isoladas, fragmentadas. Nesse caso, parece ser possível pensar na construção do conhecimento como uma experiência naturalmente interdisciplinar.

Japiassu (1976, p.42) também aborda a interdisciplinaridade do ponto de vista da ciência e afirma que:

> Evidentemente, a metodologia interdisciplinar irá exigir de nós uma reflexão mais profunda e mais inovadora sobre o próprio conceito de

> ciência e de filosofia, obrigando-nos a desinstalar-nos de nossas posições acadêmicas tradicionais, das situações adquiridas, e abrir-nos para perspectivas e caminhos novos.

Ao fazer uma abordagem mais aprofundada sobre o tema, o autor (p. 73) retoma os conceitos de multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade para expressar a dimensão conceitual que a interdisciplinaridade ocupa e considera que:

> Tanto o mult- quanto o pluridisciplinar realizam apenas um agrupamento intencional ou não, certos módulos disciplinares, sem relação entre as disciplinas (o primeiro) ou com algumas relações (o segundo): um visa a construção de um sistema disciplinar de apenas um nível e com diversos objetivos; o outro visa a construção de um sistema de um só nível, mas com objetivos distintos, mas dando margem a certa cooperação.

Torna-se, então, necessário avançar para um conceito que justifique e elucide a concepção desejada. Quando se trata de interdisciplinaridade, do que se trata? Cabe, aqui, uma citação mais longa.

> Numa primeira aproximação, o que vem a ser, afinal, o interdisciplinar? Passamos por graus sucessivos de cooperação e de coordenação crescentes antes de chegarmos ao grau próprio do interdisciplinar. Este pode ser caracterizado como o nível em que a colaboração entre as disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduzem a *interações propriamente ditas,* isto é, certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar, todas as vezes em que ele conseguir *incorporar* os resultados de várias especialidades, que *tomar de empréstimo* a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicas fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los *integrarem* e *convergirem,* depois de terem sido *comparados* e *julgados.* Donde podemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos. Japiassu (1976, p.75)

Como é possível perceber, no contexto das práticas interdisciplinares, deve haver *todo um esforço por aproximar, comparar, relacionar e integrar os conhecimentos. Isso já é bastante significativo,* Japiassu (1976, p.52).

Associado ao contexto das práticas escolares, ainda vale ressaltar que, do ponto de vista social, a interdisciplinaridade possibilita estabelecer vínculos entre as exigências sociais, políticas e econômicas, considerando a concretização de interações mais efetivas entre a construção das ciências e as solicitações sociais. Nesse caso, podemos levar em conta que a interdisciplinaridade pode ser entendida como um conjunto de princípios que defende a articulação entre os saberes, para favorecer uma visão mais integrada e contextualizada da

sociedade e do ser humano.

> (...) os problemas concernentes ao confronto, à aproximação e à possível integração dos múltiplos domínios da atividade humana não se colocam apenas no plano do conhecimento ou da teorização, mas também e, talvez sobretudo, no domínio da ação ou da intervenção efetiva no campo da realidade social e humana. Japiassu (1976, p.44)

Assim, a interdisciplinaridade poderia ser empregada na superação da distância entre a escola e a sociedade, a escola e a vida e o saber e a realidade, proporcionando, ainda, uma nova relação entre professores e alunos. A leitura seria uma referência indispensável a todos esses campos de relação, como uma atividade de integração de conhecimentos contra a fragmentação: um fio condutor das aprendizagens, dentro e fora da escola!

3.2 Por que pensar a leitura numa perspectiva interdisciplinar?

> Ao término do trabalho pessoal, sentamo-nos em círculo para colocarmos em comum algumas experiências e aquisições construídas naquele momento da aula.
> As crianças começaram a discutir sobre qual seria a letra inicial do nome de Gisele; e Carolina, sem hesitar, afirmou:
> – Gisele começa com G!
> Uma das crianças a interrogou:
> – Como você sabe?
> Carolina respondeu:
> – Meu pai me ensinou, ele sabe tudo de Matemática![3]

Carolina, na época, tinha apenas cinco anos, mas sua fala convicta e carregada de significado permite algumas reflexões. Ao afirmar que seu pai sabia escrever o nome de Gisele porque sabia tudo de Matemática, leva a pensar sobre as implicações entre um conhecimento e outro e sobre as construções cognitivas que faz, antes mesmo de dominar a escrita alfabética, em torno do que seja ler e escrever.

Ao apresentar uma percepção integrada do conhecimento, Carolina reporta à forma como os saberes escolares estão organizados, como também a questionar as relações existentes entre a dinâmica de ensino e aprendizagem proposta pela escola e a maneira como os sujeitos constroem o conhecimento. Onde esses elementos se encontram nas práticas escolares? A escola promove ações integradas entre os processos de desenvolvimento cognitivo do sujeito e a organização curricular? Como a escola trabalha a compreensão que o aluno tem da realidade? Qual o envolvimento dos professores com os conhecimentos prévios dos alunos? O que é leitura para a criança? O que é leitura para a escola? Como integrar a

[3] Experiência pessoal em sala de aula, com alunas da Educação Infantil, na década de 90.

aprendizagem da leitura nas diversas áreas de conhecimentos promovidos pela escola?

Lopes (2003, p.39) afirma que, *após a "alfabetização tradicional", os demais professores partem do pressuposto de que todos sabem ler e escrever (naturalmente) e estas "habilidades" são suficientes para as áreas específicas do conhecimento*. Essa afirmação reforça os questionamentos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita como processo contínuo e interdisciplinar, uma vez que, nas séries mais adiantadas, os professores, inclusive os de Língua Portuguesa, esperam receber "alunos prontos" para as demandas daquele ciclo, como pude perceber em minha própria experiência profissional, transitando por vários segmentos escolares.

Em artigo intitulado *O Ensino da Leitura no Discurso Pedagógico Contemporâneo* (2015), Barreto & Guimarães, ao tratarem dos focos relacionados ao ensino da leitura, chamam atenção para alguns aspectos e afirmam:

> O primeiro aspecto diz respeito a uma espécie de acordo tácito, no qual o ensino da leitura, como habilidade linguística, seria da competência exclusiva do professor de língua materna, não tendo dimensão curricular reconhecida. Entretanto, a ausência de domínio desta mesma habilidade interfere na aprendizagem dos mais diversos conteúdos e, no limite, pode vir a ser identificada a principal causa do fracasso escolar.

É possível perceber, no contexto escolar, que as relações de ensino e aprendizagem estão atreladas a um sistema disciplinar[4] que dificulta a construção de concepções e práticas integradas, estabelecendo algumas crenças, entre elas a de que ensinar a ler e escrever é atribuição do professor de Língua Portuguesa, em especial o das séries iniciais, como já citado anteriormente.

Sabe-se que o professor de Língua Portuguesa tem um papel preponderante no processo de alfabetização e letramento, porém a leitura como atividade constitutiva de todas as áreas de conhecimento ocupa lugar privilegiado nas atividades propostas pela escola, o que permite pensar em todos os professores como também professores de leitura.

Como assumir, então, uma prática curricular que englobe o ensino da leitura e da escrita como elementos integrados a todas as disciplinas? É possível buscar outras referências epistemológicas para ensinar a ler? É possível pensar que o professor de Matemática também pode ensinar a consultar o dicionário? E o professor de Geografia pode visitar a biblioteca com os alunos para fazer rodas de leitura?

No campo da aprendizagem, as questões apresentadas tomam proporções

[4] O conceito de disciplina aqui retratado refere-se aos estudos de Japiassu (1976, p.61), quando afirma que *o que podemos entender por disciplina e por disciplinaridade é essa progressiva exploração científica especializada numa certa área do domínio homogêneo de estudo.*

consideráveis, na medida em que leitura e escrita são requisitos indispensáveis à aquisição do conhecimento e constituem atividades fundamentais ao processo de aprendizagem, em todas as áreas.

Não é possível prescindir da leitura e da escrita nas práticas escolares; o que permite dizer que todos os professores, de alguma forma, interferem na concretização de práticas de leitura. Para Kleiman & Moraes (1999, p. 30), *a leitura poderia ser caracterizada como uma atividade de integração de conhecimentos, contra a fragmentação.*

Entretanto, diante de práticas curriculares fragmentadas, cabe o questionamento: como ensinar História, Geografia, Matemática, Ciências, Artes, Educação Física e a ler e escrever ao mesmo tempo?

Esta não é uma questão fácil de responder, enquanto a escola não se dispuser a fazer um mergulho mais profundo que permita *ressignificar* suas concepções e, a partir daí, construir outros procedimentos. Parece que o professor e o currículo são indicados como os principais responsáveis pelas dificuldades apresentadas, mas é preciso considerar que, antes ou para além deles, existem outros fatores intervindo nas práticas escolares.

De acordo com Kleiman (1995, p. 47):

> As deficiências do sistema educacional na formação do sujeito plenamente letrado não decorrem apenas do fato de o professor não ser um representante pleno da cultura letrada, nem das falhas num currículo que não instrumentaliza o professor para o ensino. As falhas são mais profundas, pois são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar.

O grande desafio é o rompimento com concepções que fortalecem as fronteiras disciplinares, contraditórias a um trabalho integrado que permite o diálogo entre os conhecimentos, como parece fazer, naturalmente, a criança, antes mesmo de chegar à escola.

No livro *A importância do ato de ler*, Paulo Freire (1989) resgata sua história de vida, suas memórias, retomando a infância e as leituras que, desde lá, fazia. O autor ressalta os diferentes momentos em que o ato de ler foi constituindo a sua existência e o significado desta experiência, como leitura de mundo, em primeiro lugar, e, posteriormente, a leitura da palavra.

> Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos

> jasmins –, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Freire (1989, p.09-10)

Freire também provoca a reconhecer que o aluno, ao chegar à escola, traz consigo experiências diversificadas, fundamentais para estabelecer relações com os novos conhecimentos que a escola apresenta. A compreensão de mundo que o aluno traz em sua bagagem é parte fundamental no processo de construção de novos conhecimentos.

Do ponto de vista social, a interdisciplinaridade possibilita estabelecer vínculos entre as exigências sociais, políticas e econômicas, considerando a concretização de interações mais efetivas entre a construção das ciências e as experiências de vida fora do espaço escolar. Nesse caso, podemos levar em conta que a interdisciplinaridade pode ser entendida como um conjunto de princípios que defende a articulação entre os saberes, para favorecer uma concepção mais integrada e contextualizada da sociedade e do ser humano em suas experiências de vida. Para Japiassu (1976, p.44):

> (...) os problemas concernentes ao confronto, à aproximação e à possível integração dos múltiplos domínios da atividade humana não se colocam apenas no plano do conhecimento ou da teorização, mas também e, talvez, sobretudo, no domínio da ação ou da intervenção efetiva no campo da realidade social e humana.

Ausubel, Novak e Hanesian, 1993, *apud* Miras (2002, p. 66), afirmam que o fator mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. As autoras trazem essa afirmação, considerando a aprendizagem do ponto de vista da psicologia da aprendizagem; mas é possível tratá-la também sob a ótica sociológica que considera a dimensão cultural inerente aos processos pedagógicos.

Como afirma Candau (2009, p. 43*), a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, "está no chão da escola", e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza cada um dos sujeitos neles implicados* [...].

A escola, enquanto instituição reconhecidamente responsável pela aquisição e permanência de práticas leitoras (SILVA, 2012, p.109), está sujeita a essa realidade, portanto aos conhecimentos prévios e à bagagem cultural dos sujeitos que ali circulam.

A valorização e promoção de outras formas de expressão, no espaço escolar, como as linguagens verbais, matemáticas, gráficas, plásticas, corporais, tecnológicas, vão ao encontro de uma realidade preexistente construída na história de cada sujeito, independentemente da escola. Nesse sentido, cabe perguntar: como a escola trabalha esta realidade em suas práticas leitoras? Quais as consequências que a negação ou o enfrentamento desta realidade trariam

aos processos de aprendizagem na formação do leitor?

Trabalhar com várias fontes de conhecimento, problematizando-as, parece favorecer o aluno a buscar respostas autônomas aos problemas que lhes são apresentados, ampliando as previstas pelo professor. Que caminhos deve tomar então a escola? Japiassu (1976, p.57), há algum tempo, propõe a interdisciplinaridade como uma alternativa.

> A interdisciplinaridade aparece como instrumento e a expressão de uma crítica interna do saber, como um meio de superar o isolamento das disciplinas, como uma maneira de abandonar a pseudo-ideologia da independência de cada disciplina relativamente aos outros domínios da atividade humana e aos diversos setores do próprio saber (...).

Considerando que a leitura e a escrita não estão restritas ao domínio da língua materna, é preciso compreendê-las através de outras formas humanas de sentir, interpretar, explicar e inferir sobre a realidade. Estimular o aluno a fazer relações entre vários conhecimentos, através da grande diversidade de conteúdos trabalhados pela escola, significa fortalecer sua identidade e romper com preconceitos que fortalecem a estratificação social e privilegiam a ascensão de alguns em detrimento da pobreza de outros.

Carolina, no texto em epígrafe, ao afirmar que seu pai sabia tudo de Matemática e por isso sabia escrever o nome de Gisele corretamente, intuía que saber Matemática implica também outras formas de conhecimento. O propósito de uma ação integrada na aquisição da leitura inclui essa capacidade de entendimento por parte dos alunos e dos professores, independente das particularidades das áreas com as quais estão trabalhando.

No primeiro encontro com os professores, no campo de pesquisa, ouvi o depoimento de uma professora que ressaltou a importância da leitura e sua preocupação, enquanto professora de História, em mediar processos de leitura durante as aulas. No entanto, revelou que é, frequentemente, questionada pelos alunos:

– "Estamos na aula de História ou de Português?"

O relato dessa professora coloca em evidência uma questão bastante séria, relacionada aos processos de desconstrução desenvolvidos no espaço escolar. Por que os alunos passam a entender que leitura em aula de História é uma coisa e em aula de Português outra? Qual o papel da cultura escolar nesse entendimento? Ou seria um desentendimento?

A reação dos alunos demonstra que não reconhecem a integração do conhecimento, sua importância e objetivos, como prática integrante das experiências pedagógicas. E para o professor, esses objetivos são claros? Quais são os objetivos propostos a um processo de ensino e aprendizagem que valorize e concretize a integração entre os diversos saberes? Japiassu (1976, p.56), estabeleceu alguns:

> (...) despertar entre os próprios estudantes e os professores um interesse pessoal pela aplicação de sua própria disciplina a uma outra; estabelecer um vínculo sempre mais estreito entre as matérias estudadas; abolir o trabalho maçante e por vezes "bitolante" que constitui a especialização em determinada disciplina; reorganizar o saber; estabelecer comunicações entre os especialistas; criar disciplinas e domínios novos de conhecimento, mais bem adaptados à realidade social; aperfeiçoar e reciclar os professores, reorientando-os de sua formação especializada, a um estudo que vise a solução de problemas; reconhecer o caráter comum de certos problemas estruturais etc.

A consciência de que um texto, um gráfico, um mapa, um fato histórico, uma obra de arte, uma expressão corporal envolvem habilidades de leitura faz com que o professor valorize espaços de intervenção e ajude o aluno a fazer o mesmo, para pensar e exercitar os processos de leitura e compreensão que cada área exige.

Possivelmente, essa prática reduziria as queixas relativas à incapacidade dos alunos em resolverem problemas de leitura que exigem uma compreensão específica à abordagem de cada disciplina. É nesse sentido que a leitura se faz interdisciplinar, percorrendo a dinâmica de todas as disciplinas para um fim comum: *ler para dialogar, construir significado e interferir na realidade, ler para humanizar*, como propõe Freire (1989).

Alcançar uma prática escolar que contemple a leitura e a escrita para além dos limites estritos da Língua Portuguesa exige conceber a leitura como uma prática central a todas as atividades curriculares, e o professor, qualquer que seja sua área de especialização, como professor de leitura. Exige também uma mudança de concepção e entendimento do que seja ensinar e aprender de forma integrada, superando as limitações impostas pelo ensino disciplinarizado.

A organização do ensino numa perspectiva disciplinar parece ser incoerente com os propósitos de um trabalho educativo que valorize a interação e o diálogo entre os conhecimentos. Esta prática também se distancia das aceleradas transformações sociais e culturais da realidade contemporânea. Para Japiassu (2009):

> O grande desafio lançado à educação neste início de século é a contradição entre, de um lado, os problemas cada vez mais globais, interdependentes e planetários; do outro, a persistência de um modo de conhecimento privilegiando os saberes fragmentados, parcelados compartimentados.

Nesse contexto pós-moderno, um olhar cuidadoso sobre as limitações impostas pelo currículo disciplinarizado torna-se importante para que a escola possa vislumbrar práticas mais significativas e contextualizadas, tanto do ponto de vista epistemológico quanto da formação humana. Japiassu (2009) afirma que *não basta mais o simples encontro ou justaposição das disciplinas. Torna-se imprescindível eliminar as fronteiras entre as*

problemáticas e os modos de expressão, para que se instaure uma comunicação fecunda.

As questões apresentadas, até aqui, impulsionam para a formação de um sujeito contextualizado e a superação da relação com o conhecimento de forma fragmentada, que pode incidir não só sobre a aprendizagem escolar, mas também, e, sobretudo, sobre a presença do homem no mundo, intervindo de forma crítica e consciente no seu contexto de vida.

4 PLANEJAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

4.1 Procedimentos e instrumentos de coletas de dados.

Tardif (2014), ao abordar os saberes docentes, conceituando-os, aponta algumas possibilidades metodológicas como *pistas de trabalho* que contemplam o sujeito em suas representações, argumentos, discussões e racionalidades, como visto no capítulo anterior. Para o autor (2014, p.200),

> (...) uma das principais estratégias de pesquisa relacionada com essa visão do saber consiste em observar atores e ou falar com eles, mas fazendo-lhes perguntas sobre suas razões de agir ou de discorrer, ou seja, no fundo, sobre os saberes nos quais eles se baseiam para agir ou discorrer.

Assim, as entrevistas e a observação no espaço de trabalho dos professores, a escola, constituem abordagem metodológica que se enquadra nos pressupostos da pesquisa qualitativa, de inspiração etnográfica.

O estudo e a análise dos conhecimentos e práticas revelados pelos professores, através de suas narrativas e da observação de suas experiências cotidianas, em sala de aula, são os principais elementos que subsidiam os resultados da pesquisa.

A pesquisa pretende ressaltar as experiências de trabalho dos professores, considerando-as como fonte de produção de conhecimento e intervenção nas práticas escolares. Acredita-se que tais experiências podem auxiliar numa compreensão mais apurada sobre a realidade escolar e, consequentemente, na projeção de novos saberes e novas práticas.

Nesse sentido, busca nos próprios professores, em seus saberes e fazeres, indicadores para uma compreensão mais consistente sobre os seguintes problemas: o ensino da leitura como compromisso prioritário dos professores das séries iniciais ou dos professores de Língua Portuguesa; a dificuldade dos alunos para corresponderem às demandas de leitura exigidas pela escola, nas diversas áreas do conhecimento; o ensino da leitura como atividade interdisciplinar.

Algumas questões foram privilegiadas no intuito de nortear as relações que serão estabelecidas junto aos professores, no momento da entrevista.

As perguntas formuladas[5] orientam para o entendimento do que sabem e o que pensam os professores do Ensino Fundamental II sobre o ensino e a aprendizagem da leitura na escola. Trazem, ainda, a possibilidade de verificar o conhecimento que têm sobre as

[5] As perguntas estão relacionadas no questionário, Anexo I.

condições da escola para formar leitores a partir das diversas áreas de conhecimento.

Ao considerar a leitura que os próprios professores fazem sobre a escola, sua capacidade de ver, julgar, atribuir significado e verbalizar, as perguntas da pesquisa vão ao encontro da *consciência profissional* do professor que, de acordo com Tardif (2014, p.208), *é aquela que se manifesta por meio de racionalizações (motivos, objetivos, premeditações, projetos, argumentos, razões, explicações, justificações etc.) e graças a qual ele pode dizer discursivamente por que e como age.*

Tardif (2014, p.208), afirma que:

> (...) como qualquer outro profissional, um professor age em função de ideias, de motivos de projetos, de objetivos, em suma, de intenções ou de razões das quais ele está 'consciente' e que ele pode geralmente justificar, por exemplo, quando o interrogamos sobre sua prática, seus projetos ou suas decisões, em suma, pode-se dizer que, de um modo geral, um professor sabe o que faz e por que faz.

Esse pressuposto parece ser importante para validar as respostas obtidas nas entrevistas que possibilitarão identificar, descrever e analisar algumas concepções e práticas docentes sobre o ensino da leitura na escola, nas diversas áreas do conhecimento, como também identificar, descrever e analisar alguns limites e possibilidades encontrados pelos docentes para conduzirem o processo de formação de leitores.

A pesquisa objetiva, ainda, a partir do levantamento e organização dos dados apurados, traçar um produto que valorize os saberes ali existentes, ressaltando as práticas consideradas positivas pelos professores e oferecendo alternativas para os desejos e necessidades identificados na comunidade, de tal forma que tenham acesso a outras possibilidades que lhes permitam avançar na conquista de alunos leitores de professores ensinantes de leitura.

Ouvir os professores, trazer à tona suas ideias, identificar suas angústias, como também as realizações cotidianas que contribuem para uma educação de qualidade é, antes de tudo, criar um espaço de diálogo para pensar sobre a escola e com a escola, de forma a contribuir para um processo de ensino e aprendizagem mais significativo para alunos e professores.

Assim, os procedimentos metodológicos se concretizam, considerando:

1. Observação de reuniões pedagógicas e conselhos de classe.
2. Observação das aulas em turmas de 6º e 9º anos.
3. Conversas informais, especialmente em horário de recreio e na saída das aulas.
4. Entrevistas com professores de diversas áreas de conhecimento, focando o 6º e 9º anos, embora muitos deles também trabalhem nos anos intermediários e/ou no 6º e 9º concomitantemente.

Como que em uma pequena projeção cartográfica, tracei estratégias metodológicas que me conduziram aos professores e às suas práticas docentes.

Nesse contexto, permiti-me acolher, sentir, solidarizar-me e admirar aqueles discursos e práticas que foram apresentados. Vivi o impacto diante de algumas proposições inesperadas, pois ali também estavam a minha humanidade e história docente.

Mas foi preciso cuidar dos objetivos que me lavaram àquela realidade e, se alguma cumplicidade ocorreu, e ela ocorreu, cuidei para não deixar que interferisse no foco do trabalho, desviando a minha atenção e interferindo na construção da representação que pretendia construir sobre aquela realidade.

4.2 Contatos iniciais e critérios para escolha dos participantes

Como citado anteriormente, o campo de observação é o Colégio Municipal Rui Barbosa, situado no distrito de Conselheiro Paulino, em Nova Friburgo, Rio de Janeiro.

A disponibilidade e acolhimento da direção, para nortear o contato da pesquisadora com os professores, sujeitos da pesquisa, tornou-se um diferencial na realização do trabalho de campo. Fato que ocorreu desde novembro de 2015, no primeiro encontro oficial com o diretor do Colégio, Professor Maylon Adame.

Nesse encontro, o Diretor colocou-se à disposição e apresentou-me a Dirigente do Turno, professora Alverita Cereja de Freitas que, durante todo o processo de pesquisa, mediou a relação com os professores, disponibilizando todos os recursos necessários para que o trabalho ocorresse da melhor maneira possível.

É preciso destacar que não encontrei qualquer resistência ou empecilho para estabelecer contatos com a escola e na escola; incluo aqui a Secretaria de Educação de Nova Friburgo, a direção da escola, seus professores e funcionários.

Em encontros presenciados no colégio – Reuniões de Orientação Pedagógica, Conselhos de Classe, conversas informais – foi possível constatar que a comunidade educativa reconhece, na pesquisa, uma excelente oportunidade de mobilização da escola para repensar suas concepções e práticas, outro fator que veio colaborar com a realização do trabalho proposto.

O primeiro encontro com os professores foi realizado durante uma reunião, na biblioteca da escola que, naquele momento, estava desativada por falta de profissional especializado. Estavam presentes o Diretor, uma Orientadora Educacional e cerca de 20 professores do Ensino fundamental II.

Nesse encontro, foi possível fazer uma apresentação pessoal, situando a presença de um novo elemento na comunidade escolar – a pesquisadora – durante o ano de 2016; apresentar a proposta da pesquisa; apresentar o PPGEB – CAp-UERJ – e desenvolver uma pequena dinâmica, propondo que utilizassem um pedaço de papel para manifestar – gráfica ou plasticamente – a relação do professor com a leitura na escola.

Entre uma fala e outra, alguns participantes se manifestaram, demonstrando a necessidade que tinham de dialogar sobre o assunto. Como se tratava de uma reunião com vários objetivos, não foi possível estender a conversa, mas o que foi recolhido, junto aos professores[6], foi ponto de partida para uma conversa que se aprofundaria posteriormente, através das entrevistas e da observação das práticas docentes.

Os dados recolhidos naquele momento, ainda muito incipientes, mas nem por isso pouco importantes, apontaram também para algumas ideias inicias sobre o que as questões relacionadas à leitura suscitavam naquele grupo.

As ilustrações revelaram diversidade de sentimentos, expectativas, dúvidas e contradições que, posteriormente, foram explicitadas pelos professores, em suas narrativas, através das entrevistas e de conversas que surgiram durante o tempo que estive presente na escola.

O trabalho de pesquisa foi planejado para ocorrer entre os meses de março e junho de 2016, com professores de várias áreas do conhecimento, dos 6º e 9º anos.

Devido à dinâmica da escola e seus imprevistos, nem sempre foi possível realizar as entrevistas ou observar as aulas no tempo previsto. Assim, o trabalho estendeu-se até o mês de novembro de 2016.

Uma das hipóteses apresentadas, no projeto de pesquisa, sugere que a progressão entre os anos no Ensino Fundamental II não garante qualidade nos processos de aprendizagem da leitura.

Assim, a opção de trabalhar com professores (as) de 6º e 9º anos justifica-se pelo fato de que alguns professores trabalham ou trabalharam, simultaneamente, nos dois anos escolares, fato que lhes permite fazer uma avaliação mais precisa do percurso do ensino da leitura no Ensino Fundamental II. Outros professores trabalham em um ou outro ano, mas têm experiência também nos anos intermediários, permitindo uma abrangência nos dados da pesquisa.

Com relação à escolha dos professores entrevistados, o critério foi de que estivessem

[6] Disponível no Anexo II – Reunião com os professores.

trabalhando nos anos citados com tempo significativo de atuação na escola, fato que ocorre com a grande maioria dos professores entrevistados.

A disponibilidade e a acolhida dos docentes foram fatores que favoreceram, consideravelmente, a coleta de dados que serão descritos, analisados e interpretados nos próximos capítulos.

4.3 Análise e interpretação dos dados

Para análise e interpretação dos dados, busquei as referências teóricas de Minayo (2009) que orienta a organização das informações, considerando a retomada dos problemas, objetivos e hipóteses traçados pela pesquisa, para, a partir daí, identificar unidades de registro, trechos significativos e categorias.

Os problemas abordados, na pesquisa de campo, possibilitaram levantar três *categorias específicas.* Essas categorias foram desdobradas em *categorias gerais*, considerando que, para cada categoria específica, existem outras categorias relacionadas.

O quadro 1, a seguir, ilustra a forma como as categorias foram organizadas, a fim de agrupar os dados da pesquisa em torno de seu eixo principal: saberes docentes em práticas de leitura.

Quadro 1: Saberes construídos pelos professores

Categorias Específicas	Categorias gerais
Concepções sobre leitura	• Conceito de leitura. • A leitura numa perspectiva pessoal.
Limites e possibilidades na aquisição de um processo contínuo e bem-sucedido na formação do leitor	• O contexto familiar. • O contexto escolar. • O contexto social.
Leitura e interdisciplinaridade	• Atribuição de responsabilidades sobre o ensino da leitura na escola. • Espaços ocupados pela leitura nas diversas áreas de conhecimento – narrativas e práticas.

A análise das categorias apresentadas deu-se através dos registros das entrevistas e de outras atividades, tais como observação das aulas e participação em reuniões. Tais registros foram, cuidadosamente, organizados em unidades semânticas, numa decomposição das informações que, posteriormente, foram reagrupadas em categorias.

O levantamento, análise e interpretação dos dados buscou considerar os sentidos que os docentes procuram dar em seus enunciados e práticas, num esforço de resgatar, com o máximo de autenticidade, os saberes construídos pelos professores, sobre as práticas leitoras na escola.

Dialogar com os professores e acompanhar suas práticas significou encontrar outras concepções e formas de atuar no espaço escolar. Possibilitou-me sair do lugar que estava, para acolher seus saberes, sentimentos, sonhos e expectativas. Nesse espaço de diálogo, desconstruí impressões; construí outras; revi meus próprios saberes, imperfeitos e lacunares.

Foi possível avançar um pouco mais na compreensão de que outras culturas escolares, outras identidades e outras formas de ler o mundo constituem diversidades necessárias para o passo seguinte na construção de novos conhecimentos.

4.4 Elaboração do produto

O produto foi elaborado, a partir da análise dos dados obtidos na pesquisa de campo que observam a necessidade de investimento na formação continuada dos professores.

Assim, o produto será desenvolvido com o objetivo de oferecer a professores do Ensino Fundamental II, da Rede Municipal de Nova Friburgo, espaços de formação que permitam avançar nas discussões sobre leitura e intensificar práticas de leitura na escola, caracterizando um curso de extensão.

Ao apresentar a proposta para o atual Secretário de Educação de Nova Friburgo, Sr. Renato Satiro e para a Subsecretária Pedagógica, Sra. Patrícia Azevedo Ban, acordamos que o trabalho também será desenvolvido com professores de outras unidades escolares, além dos professores do Colégio Municipal Rui Barbosa, objetivando estender a formação pretendida e permitindo que um número maior de docentes tenha acesso aos resultados da pesquisa e ao curso de extensão.

A Secretaria Municipal de Educação disponibilizará a infraestrutura necessária para a realização dos encontros e mediará o contato com os professores. Os encontros serão desenvolvidos no segundo semestre de 2017, distribuídos em cinco módulos com temas que abordam as principais questões levantadas pela pesquisa[7].

[7] No caderno, em anexo, são apresentados os fundamentos, objetivos, as justificativas e a metodologia de cada módulo.

5 O COLÉGIO MUNICIPAL RUI BARBOSA

Este capítulo destina-se a apresentar o campo de pesquisa, o referencial pedagógico retratado no Projeto Político Pedagógico do Colégio Municipal Rui Barbosa e o perfil dos professores entrevistados.

5.1 O contexto do campo de pesquisa[8]

O Colégio Rui Barbosa, fundado em 1950, está situado na Avenida Governador Roberto Silveira, nº 3.650, em Conselheiro Paulino, Nova Friburgo.

Conselheiro Paulino é um distrito populoso da cidade de Nova Friburgo. Nele, há carências no tratamento de esgoto, calçamento, legalidade dos loteamentos, estrutura de saúde e trânsito, pois as poucas vias de acesso não comportam a demanda do fluxo de carros e outros veículos que por ali transitam.

A economia do distrito gira em torno das confecções de moda íntima que criam empregos para uma massa de trabalhadores com nível de formação no ensino básico, geralmente mulheres. O setor comercial é basicamente formado por lojas de materiais de construção civil, e as indústrias metalúrgicas também são geradoras de renda e emprego.

O distrito sofreu, nos últimos anos, uma grande expansão populacional e, consequentemente, de especulação imobiliária, causando a ampliação desordenada de construções, em especial nos morros e nas encostas.

Conselheiro Paulino é atravessado pelo principal rio da cidade, Rio Bengalas. Como o Colégio está situado às margens do rio, vem sofrendo muitas perdas com o efeito das enchentes, especialmente em 2011, quando a cidade foi assolada por uma grande catástrofe ambiental.

A partir desse episódio, as providências de alargamento das margens do rio, que ainda estão ocorrendo, têm sido decisivas para evitar alagamentos e inundações, oferecendo à população mais segurança.

> Os governos estadual, por meio da Secretaria de Ambiente e do Instituto Estadual do Ambiente (INEA), e federal, com verbas do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC 2), estão investindo R$ 195 milhões no projeto, que deve ser concluído em abril de 2016. No

[8] Os dados dos itens 5.1 e 5.2 foram elaborados, a partir das informações contidas no Projeto Político Pedagógico do Colégio Municipal Rui Barbosa, 2014 /2015.

> Rio Bengalas e no Córrego Dantas, estão sendo executados serviços de aumento da calha junto com dragagem e desassoreamento, que proporciona maior capacidade de escoamento, aumentando a vazão e minimizando a ocorrência de futuros alagamentos e inundações. (Jornal A Voz da Serra, abril de 2015)

Considero que destacar estas intervenções torna-se importante, pois os efeitos deixados, em especial com o episódio de 2011, ainda estão presentes no cenário da escola e na memória da comunidade.

O contexto cultural do distrito é marcado pela tradição em Folia de Reis, Mineiro Pau e duas escolas de samba – Alunos do Samba e Acadêmicos do Prado. Há um campo de futebol e um ginásio públicos. Não existe biblioteca pública no distrito, nem espaços para aprender artes plásticas, dança ou teatro, além do oferecido pelas escolas. O distrito possui uma boa estrutura de escolas públicas e particulares.

5.2 Referencial pedagógico do Colégio Municipal Rui Barbosa

No que se refere aos aspectos pedagógicos, o Colégio procura atender às exigências da Legislação Nacional, ancorando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de Jovens e Adultos.

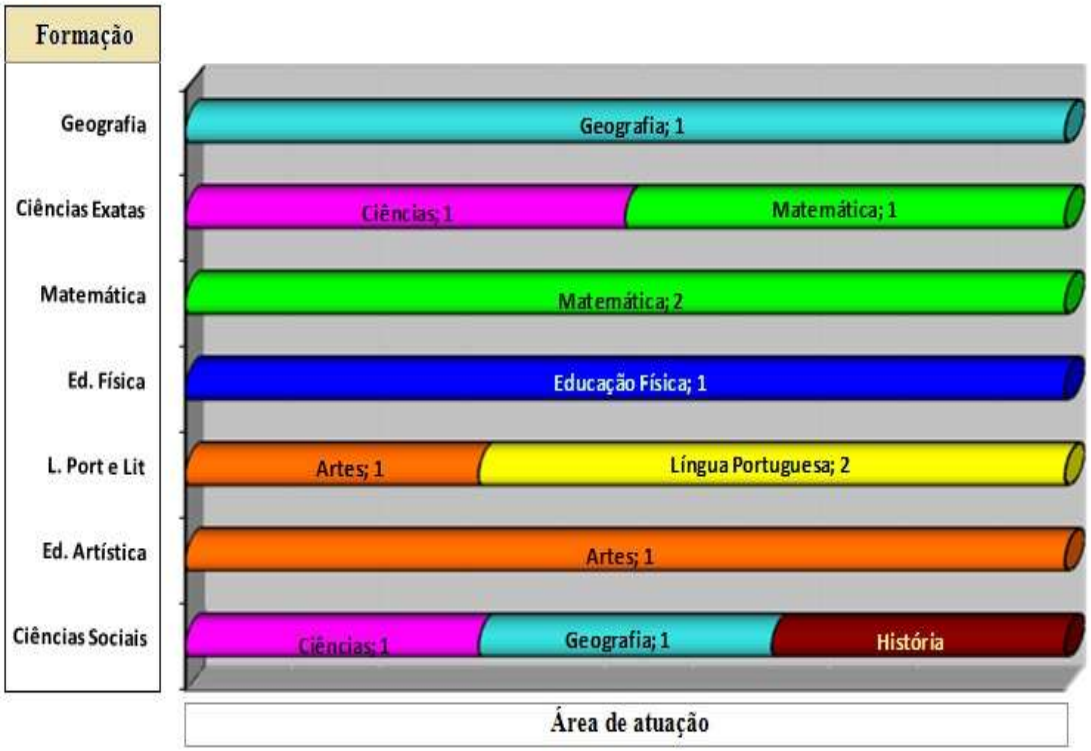
Funciona com uma matriz curricular que oferece 25 aulas semanais distribuídas em:

Língua Portuguesa (04), Matemática (04), História (03), Geografia (03), Ciências (03), Língua Estrangeira (02), Artes (02), Educação Física (02), Redação (01) e Geometria (01).

Através do Programa Mais Educação, a escola oferece atividades extracurriculares de orientação aos estudos, dança, esportes, rádio escola e banda fanfarra.

O contato com os professores possibilitou identificar, tendo como base o Quadro 2, dois fatores significativos que podem interferir nas práticas pedagógicas do Colégio. O primeiro é que a grande maioria dos professores tem formação específica para as disciplinas com as quais trabalha, como pode ser observado no Gráfico1.

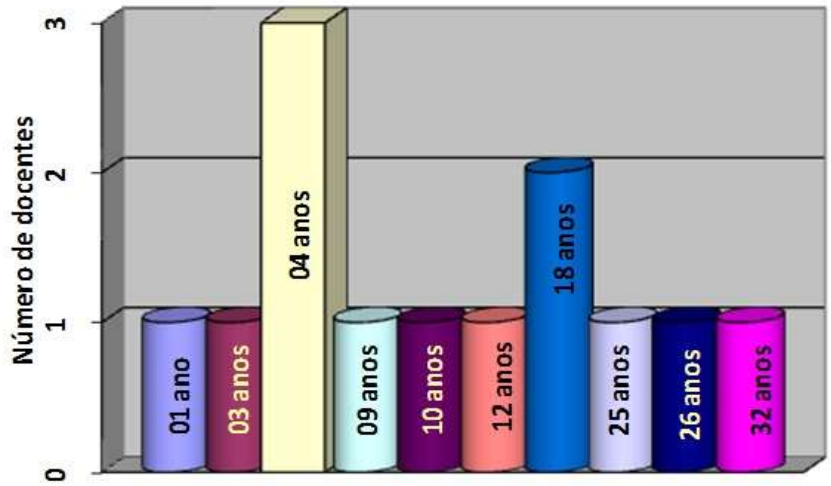
Gráfico 1: Formação por Área de atuação



O outro se refere ao tempo de trabalho na escola, parece ser uma equipe que conhece bem o contexto da escola e de seus alunos.

Foi possível observar, a partir do quadro 2, que apenas uma professora está na escola há um ano e outra há 03 anos. O quadro aponta que 3 professores (2 homens e uma mulher) trabalham há 4 anos . O restante está trabalhando, na escola, há mais de nove anos. O gráfico 2 ajuda a visualizar os dados.

Gráfico 2: Tempo de atuação de cada docente na escola pesquisada



No Quadro 2, a seguir, podem ser observadas outras informações identificadas a partir das entrevistas com alguns docentes. Tais informações serão discutidas no desenvolvimento do trabalho.

Quadro 2: Perfil do corpo docente entrevistado

Professor	Idade (anos)	Gênero	Licenciatura	Estudos adicionais	Tempo de magistério (anos)	Tempo na escola (anos)	Ano em que atua	Atuação profissional
D1	38	F	Ciências Exatas		18	04	6º	Ciências
D2	46	F	Educação Artística		24	09	6º e 7º	Artes
D3	39	F	Língua Portuguesa e Literatura			10	9º	Artes
D4	42	F	Educação Física e Artes		16	01	6º, 7º, 8º e 9º	Educação Física
D5	54	F	Matemática	Pós-graduada em Metodologia do Ensino Superior em Gestão Escolar	30	26	6º e 8º	Matemática
D6	36	F	Língua Portuguesa Literatura	Pós-graduada em Língua Portuguesa		12	6º e 9º	Língua Portuguesa
D7	58	F	Ciências Sociais			18	6 ª e 8º	Geografia
D8	55	F	Ciências Exatas			25	6º e 9º	Ciências
D9	49	M	Geografia			04	6º e 9º	Geografia
D10	36	M	Ciências e Matemática			04	6º, 7º, 8º e 9º	Matemática
D11	36	F	Matemática			03	6º e 9º	Matemática
D12	50	F	Língua Portuguesa e Literatura	Pós-graduada em Gestão Escolar		18	6º, 7º e 8º	Língua Portuguesa
D13	63	F	Ciências Sociais		36	32	9º	História

5.3 Perfil dos professores que participaram da pesquisa

Foram entrevistados treze professores, atingindo as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física.

Os docentes de 6º e 9º anos constituíram o foco das entrevistas. Entretanto, em função da distribuição da carga horária dos professores, foi possível atingir outros anos de escolaridade, pois seis dos professores entrevistados também atuam nas séries intermediárias, entre o 6º e 9º anos.

Além desse fator, outros seis professores trabalham no 6º e 9º anos concomitantemente; e três estão atuando em um único ano escolar, como demonstra o Quadro 2 que apresenta o perfil dos professores entrevistados, contendo idade, gênero, formação, tempo de magistério e tempo em que atuam na escola, ano em que atuam e atuação profissional.

Como optei por não registrar os professores pelo nome, usarei a sigla D (Docente) seguida de número de identificação.

6 LEITURAS SOBRE AS NARRATIVAS E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DO COLÉGIO MUNICIPAL RUI BARBOSA

Neste capítulo, apresento retratos de uma realidade escolar que fui capaz de apreender. Apreciar essas imagens, analisá-las e interpretá-las torna-se tarefa que assumo, considerando os autores de referência da pesquisa e os discursos e as práticas dos professores que se dispuseram a compartilhar seus saberes.

Esse ato, nada solitário, revela que:

> Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar a realidade a partir de uma experiência, de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais. Duarte (2002, p.140)

Os relatos e análises buscam dialogar com os problemas e objetivos levantados pela pesquisa e estão distribuídos em cinco registros principais.

Nos itens 6.1 e 6.2, a intenção é resgatar as memórias dos professores com relação às experiências pessoais enquanto leitores e trazer à tona os conceitos construídos a partir de suas histórias de vida, aprendizagens acadêmicas e profissionais.

O resgate da leitura, enquanto experiência de vida e elaboração conceitual, possibilitou deflagrar aspectos positivos e negativos que, segundo os professores, interferem na formação do leitor dentro e fora do espaço escolar. Esses dados serão abordados nos registros do item 6.3.

Nos itens 6.4 e 6.5, a análise refere-se às atribuições do ensino e aprendizagem da leitura na escola e às práticas observadas em sala de aula, traduzidas em algumas cenas da realidade que demonstram possibilidades concretas de experiências interdisciplinares de leitura.

6.1 A relação dos professores com a leitura

> (...) fazer perguntas aos professores sobre seus saberes equivale, de uma certa maneira, a levá-los a contar a história de seu saber ensinar, através das experiências pessoais e profissionais que foram significativas para eles do ponto de vista da identidade pessoal. Tardif (2014, p.104)

Ao serem questionados sobre a relação pessoal que mantêm com a leitura, os

professores revelam gostos, hábitos e tendências variados. Expressam o sentido da leitura em suas vidas e quais são as práticas leitoras que exercem.

Inicio a análise, detendo-me um pouco mais, no depoimento de uma professora que revela “não gostar de ler”.

> P: Você gosta de ler?
> D4: Eu? Eu vou te contar que eu nunca gostei de ler. Nunca gostei de ler. Sou preguiçosa pra leitura. Uma coisa horrorosa, mas eu gosto de ler as coisas que eu gosto, eu sou designer também, então, assim, livros de Artes, de Arquitetura, hoje, é o que eu mais leio. Não leio nada mais assim sobre educação, não tem muita chance não. Mas eu assumo, desde pequena, sabe? Enquanto tem lá minha mãe e o meu irmão que “comem” livro dessa grossura (gesticula com a mão indicando que os livros têm muitas páginas), eu nunca tive essa vontade de ler.

O relato da professora D4 chamou atenção, pois, no decorrer da sua fala, foram apontadas outras situações que me fizeram questionar o quê, de fato, ela estaria narrando, ao afirmar que não gosta de ler.

> D4: Eu leio, eu leio muitos livros, porque eu sou espírita, eu leio muitos livros da doutrina que a gente tem que estudar. É uma coisa que eu gosto, então a gente acaba lendo. Algumas coisas eu gosto de pegar, tem alguns livros que eu começo a ler e não gosto e, aí, eu prefiro pegar outros.

Nesse caso, a professora expressa com mais clareza que não se trata simplesmente de não gostar de ler, pois se identifica com alguns tipos de leitura.

Um pouco mais adiante, quando solicitada a falar sobre suas memórias em relação à leitura, ela apresenta dados ainda mais contundentes que comprovam que a sua relação com a leitura não é tão negativa como pareceu a princípio. Transcrevo nosso diálogo:

> P: Fale um pouco sobre suas memórias com a leitura, suas lembranças. Vamos imaginar você lá, desde pequenininha, que memórias você traz?
> D4: Engraçado, nunca parei para pensar nisso. Sei lá, tem coisas boas que a gente lê. Às vezes, uma carta que a gente recebe. Quando a gente era novo, pelo menos eu lembro disso, a gente recebia muita carta por que não tinha e-mail, não tinha nada e era tudo por carta, né? (...) Eu tenho caixas de cartas na casa da minha mãe guardadas, de namorado, de ex-namorado, tudo assim escondido – risos. Eu tenho, eu joguei muita coisa fora; mas os cartões de Natal, cartão de aniversário, cartas de amigos, cartões de viagem que o pessoal viajava, a família viajava e mandava. Eu tenho tudo isso guardado. Eu acho que de leitura é o que mais assim me remete coisas boas.
>
> P: E por que você não quis se desfazer? Você poderia ter guardado um objeto que te traz recordação, mas você não está falando do objeto, você está falando das cartas, das coisas que estão escritas que você pode ler. Você já pensou sobre isso?
> D4: Por que a gente se apegou tanto? Eu acho que remete às coisas boas, porque, antigamente, era mais sincero o que a gente escrevia, sei lá. Interessante! Eu nunca tinha parado para pensar sobre isso.

Os relatos de D4 instigam a alguns questionamentos. Mas, antes de fazê-los, retomo a concepção de leitura que apresentarei no item seguinte. Ela afirma que

> leitura é (...) uma professora pegar as letras, juntar e você começa a formar as palavras, as palavras para se ler. Então, assim, eu acho que daí que inicia a leitura. É toda uma junção das sílabas para formar palavras, para daí começar o processo de leitura.

Ao relacionar a concepção de leitura apresentada por D4 à afirmação de que "não gosta de ler", sinto-me motivada a questionar qual é a influência, na formação do leitor, de uma proposta de alfabetização fundamentada essencialmente na aquisição dos códigos linguísticos. Quais são os sentidos atribuídos à leitura, quando o enfoque está nos códigos linguísticos e suas respectivas relações fonéticas*?*

Para Kramer (2011, p.81), *é a concretização da função social da alfabetização que garante sua efetividade e a compreensão do que é ler constitui o primeiro passo, o entendimento do "para que leio" representa um fator determinante no processo.*

Ao relatar que não gosta de ler, a que tipo de experiência D4 está se referindo*?* Quais são os parâmetros utilizados por ela para conceituar leitura? Que sentidos atribui à leitura, quando expressa sua rejeição?

Kramer (2000, p. 20), ao mencionar a leitura como experiência, afirma que ela *evolve o caráter histórico de permanência, de ir além do tempo vivido.* Nesse sentido, D4 nos apresenta situações que demonstram relação de intimidade e afetividade com a leitura, em tempos e circunstâncias diferenciados de sua vida.

As lembranças narradas pela professora ajudam a pensar que a leitura tem uma função social e cultural, entremeada com outros sentidos, entre eles os que passam pela história de vida de cada sujeito e vão constituindo as suas memórias.

D4 *não havia parado para pensar sobre isso,* como revela na entrevista, entretanto, sua relação com a leitura parece ser mais instigadora e afetiva do que revelou inicialmente.

Não seria assim também com os alunos? Onde se encontram os sentidos da leitura para eles*?* Quais são suas memórias afetivas nas experiências com a leitura?

O depoimento de D4 foi o único que explicitou alguma contrariedade com a leitura. Todos os outros docentes, ao serem interrogados se gostavam de ler, responderam afirmativamente.

Ao analisar as falas desses professores, foi possível observar que, para alguns, a leitura é um referencial que vai instrumentalizá-los para suas práticas profissionais; enquanto outros, um número mais reduzido, buscam, na leitura, uma forma de lazer ou de informação.

Gráfico 3: Sobre gostar de ler

É possível perceber que os docentes que destacaram a leitura como instrumento de trabalho têm uma tendência para "abandonar" outras modalidades de leitura, privilegiando aquelas que estão mais diretamente ligadas as suas funções profissionais.

Vejamos o que dizem esses professores, ao serem questionados se gostam de ler.

> D2: Gosto. Eu leio muito sobre o que eu faço, pesquiso bastante. Estou sempre na internet, mas leitura de paradidáticos eu leio muito pouco.
>
> D3: A leitura é fundamental para mim, porque qualquer conteúdo que eu vá trabalhar em sala eu preciso ter um respaldo teórico. Atualmente, a leitura é mais voltada para o meu trabalho.
>
> D7: Eu gosto, mas, assim como as crianças, eu tenho minhas preferências. Eu gosto por causa da minha matéria.
>
> D8: Tenho que ler. Eu sou formada em direito, se não eu não posso fazer a minha argumentação. Eu sou obrigada, Português em Direito é primordial.
>
> D10: Sim, gosto. Estou fazendo uma pós-graduação agora, a distância, e já vou colocar outra junto, eu gosto.

Outros professores acrescentam que, além das leituras pautadas nas práticas docentes, leem documentos relacionados às práticas religiosas. Três professores citaram que realizam essa modalidade de leitura.

> D2: Faço leitura da Bíblia, tenho o costume de ler. Sou católica, então eu faço a leitura sempre.
>
> D4: Eu leio, eu leio muitos livros, porque eu sou espírita, eu leio muitos livros da doutrina que a gente tem que estudar.
>
> D13: Eu vou ser sincera, hoje eu me apeguei mais à parte da História, a gente acaba se apegando mais naquela leitura do dia a dia que você vai precisar.

> P: Que você utiliza no seu trabalho, não é?
> D13: É. Eu me apego mais a ela. E da igreja também. Eu sou católica e tem muita coisa de leitura, a gente lê muita coisa da religião.

Failla (2016, p.52), ao analisar o comportamento do leitor brasileiro, considerando os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, afirma que

> Na análise por gênero de livros que costuma ler ( ), verificamos que a soma de Bíblia e livros religiosos lidos atinge, em média, mais de 70% dos gêneros citados pela população com mais de 30 anos e mais de 80% na faixa acima de 40 anos. Esses números podem estar impactando o crescimento de leitores entre a população adulta. Os romances, apesar de serem os terceiros mais citados a partir dos 25 anos, são menos lidos do que os livros religiosos. Aqueles que estão fora da escola também estão lendo mais (de 38% para 46%) e indicam, principalmente, livros religiosos (50%) e Bíblia (29%).

Através dos dados apresentados por Failla, é possível perceber que a leitura de livros religiosos é uma tendência que abrange vários segmentos da população brasileira.

Entretanto, os professores demonstraram gostar de outros gêneros literários; e os depoimentos, a seguir, ressaltam o papel mediador da escola nesse processo de formação do leitor que descobre, ao longo da escolaridade, o prazer pela leitura e a possibilidade de dialogar com o texto.

> P: Quais são as suas memórias com a leitura?
> D6: As minhas memórias são mais escolares, da minha época do 6º, do 7º ano. Tinha uma professora de Português que levava bastante coisa diferente pra gente, foi a parte que me marcou mais. E a parte já do Ensino Médio e da Faculdade, quando eu fui ler os clássicos e, aí, eu me encantei bastante.

Para D12, a escola também teve um papel importante e marcou sua formação, apresentando-lhe os grandes clássicos da literatura.

> P: Quais são as suas memórias com relação à leitura?
> D12: Eu acho que são os clássicos, são sempre os clássicos. Eu li muitos, porque, na faculdade, a gente lê muito Literatura Portuguesa, Brasileira e, na época do Fundamental e Ensino Médio, como nós líamos Machado de Assis, e não tenho trauma por isso, ninguém tem.

Outro relato expressivo, com relação ao papel da escola, refere-se ao professor de Matemática, ex-aluno do Colégio Municipal Rui Barbosa, que agora atua como docente na mesma escola.

> P: E suas memórias sobre leitura?
> D10: A mais forte foi no período que eu estudei nessa escola, fui aluno aqui. A leitura era muito cobrada aqui. O que eu li foi fora da Matemática. Logo assim que eu entrei no Ensino Médio, eu coloquei na cabeça de ser professor, então a leitura era sempre focada nos professores de Português, que hoje trabalham comigo.

O interesse da maioria dos professores, relacionado à leitura, apresenta tendências variadas. Entretanto, parece que não deixam dúvidas sobre o papel da leitura em suas vidas e do exercício que estabelecem como leitores.

6.2 Concepções sobre leitura

Durante as entrevistas, os professores demonstraram tranquilidade e bastante segurança em suas falas. Não percebi, por parte deles, qualquer preocupação que pudesse comprometer a autenticidade de seus discursos.

Enfatizo que, apesar de revelarem concepções diferenciadas, pareciam acreditar que estavam fazendo o melhor pelos alunos; e suas apreciações sobre os processos de ensino da leitura na escola, normalmente, vinham acompanhadas de justificativas colhidas nas práticas cotidianas.

Falam de um lugar que demonstram conhecer porque ali atuam, interagem e constroem seus saberes. Suas argumentações, portanto, revelam um saber que, de acordo com Tardif (2014, p.196), *não é somente emitir um juízo verdadeiro a respeito de algo (um fato ou uma ação), mas também ser capaz de determinar por que razões esses juízo é verdadeiro.*

Os *saberes experienciais* apresentados pelos docentes, frutos de um olhar crítico sobre suas vivências cotidianas, constituem, segundo Tardif (2014, p.49), a *cultura docente em ação.* O autor afirma ainda que *esses saberes são resultado de um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.*

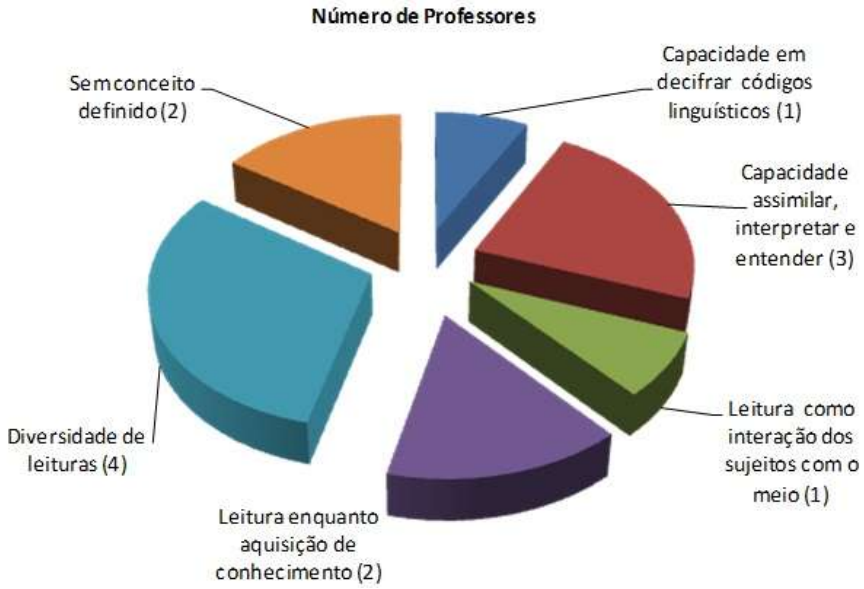
A partir dessas representações, busquei encontrar, junto aos professores, saberes que pudessem revelar concepções e práticas de leitura na escola. Apresento-os, a seguir, considerando que uma análise cuidadosa sobre cada um deles pode ser significativa na mediação e busca de alternativas favoráveis à reflexão e à formação do leitor.

Considerando as abordagens conceituais sobre leitura, na fundamentação teórica apresentada neste trabalho, com o enfoque nos conceitos de alfabetização e letramento, foi possível perceber que a maioria dos professores entrevistados se identifica com as ideias que ultrapassam a compreensão do processo de aprendizagem da leitura como descrição de códigos linguísticos.

As concepções foram apresentadas com ideias diversificadas, demonstrando uma certa heterogeneidade no pensamento dos docentes, e estão relacionadas com o domínio dos códigos linguísticos; a capacidade para assimilar, interpretar e entender os textos lidos; a

interação com a realidade e com a diversidade de leituras.

Gráfico 4: Concepções de leitura



Relato, a seguir, as concepções dos docentes, organizando-as, a partir das particularidades identificadas no discurso de cada um.

Entre os treze professores entrevistados, uma professora ressaltou a leitura como capacidade para decifrar os códigos linguísticos. A consolidação da habilidade leitora, no seu ponto de vista, parece estar fundada na aquisição de um código que, a partir de determinada organização, permite que ocorra o processo de aquisição da leitura.

> D4: Ler para mim é, como assim, uma professora pegar as letras, juntar e você começa a formar as palavras, as palavras para se ler. Então, assim, eu acho que daí que inicia a leitura. É toda uma junção das sílabas para formar palavras, para daí começar o processo de leitura.

A organização das letras para formar palavras, como sinônimo de leitura, também é ressaltado nas experiências de vida da professora. Essa aquisição, segundo ela, vai permitir que desenvolva tarefas básicas no seu dia a dia.

> D4: (...) Então, a leitura para mim, hoje, faz parte do dia a dia e é, assim, constante porque tudo que você olha são palavras, são letras. Você só vai se locomover, se você souber ler, até para pegar um ônibus.

A concepção de D4 parece limitar-se à aquisição de uma técnica que capacite o sujeito para juntar letras e ler palavras e, a partir delas, responder às demandas sociais básicas.

Outra concepção refere-se à capacidade de assimilar, interpretar e entender. Três professores apresentaram esse ponto de vista e, ao analisar suas considerações, é possível

perceber que estão associadas com as dificuldades que identificam nos alunos, em especial, com relação à compreensão do que leem.

Transcrevo suas concepções e as dificuldades que ressaltaram.

> D5: O ler para mim é você ler entendendo o que você está lendo, interpretando e procurando alguma coisa daquilo, qualquer tipo de leitura. (...) eu acho que é isso, o significado pessoal para mim é esse, entender o que está lendo, interpretando a leitura. Não passar o olho só, entendeu?
> D5: Eu acho que eles não leem e, quando leem, não entendem.
>
> D10: Ler? É um dos fundamentos básicos para você se desenvolver intelectualmente. (...) ler para mim é uma questão de alma, uma questão que você tem que entender aquele porquê.
> D10: A dificuldade é enorme de compreensão (...). Se não ajudá-los na leitura, fica muito difícil a compreensão por parte deles.
>
> D12: Ler para mim é uma questão de compreender.
> D12: (...) eles leem, pronunciam as palavras corretamente, na maioria das vezes. Pelo menos aqui, no 8º ano, eu não tenho essa dificuldade da leitura das palavras em termos de consciência fonética, parte de pronúncia; pontuação, às vezes. Mas quando você pede para falar, contar o que entendeu, cria um bloqueio e a situação fica mais séria.

Parece que tais docentes entendem a leitura como instrumento que favorece o trabalho e a compreensão dos conteúdos e enunciados de sua disciplina. Assim, na tentativa de conceituar leitura, ressaltam a sua função e utilidade nas demandas escolares.

Nesse caso, pergunto-me se as dificuldades dos alunos seriam apontadas como pressupostos para a construção da concepção que apresentam e se essa concepção não estaria atravessada pelo que observam na prática cotidiana.

A compreensão apresentada pelos docentes leva-nos ao encontro de Kramer (2011, p.110), quando afirma que *a leitura na escola se fecha em leitura da escola*, demonstrando que existe uma leitura que é própria da escola, com uma lógica interna, para atender as necessidades pedagógicas e as práticas escolares.

Até aqui, estamos pensando a leitura nos limites da escola. A ideia de interação que os alunos estabelecem entre a escola e as diversas formas de relação social, com idas, vindas e trocas simultâneas, começa a ser apresentada, a partir do relato da professora D8. Apresento-o a seguir.

Nesse caso, a leitura é vista como aquisição que permite a interação dos sujeitos com o meio e, sob esse ponto de vista, é necessário decifrar e entender, para adquirir informação.

> D8: Olha, a leitura para mim é algo que traz informação (...). Então, sem a leitura você não consegue saber da história; então, por mais analfabeta que seja a pessoa, ela tem que ter um pouquinho de conhecimento de leitura para poder decifrar e entender; e a situação atual exige isso, sem leitura você não chega a lugar nenhum.

Encontrei, em Neves (2003, p.13), referência que auxilia a avançar na compreensão do conceito apresentado por D8.

> Mais importante que reter a informação obtida pela leitura tradicional dos muitos textos, nas muitas áreas que compõem o cotidiano da escola, os exercícios de leitura e de escrita devem propiciar aos alunos condições para que eles possam, de forma permanente e autônoma, localizar a nova informação e expressá-la, escrevendo para o mundo.

Considerar esse movimento dinâmico na construção da aprendizagem, fora dos espaços da escola, pode ser uma alternativa que auxilia a avançar um pouco mais na compreensão que os docentes demonstram sobre leitura. A compreensão da leitura como forma de adquirir informação e interação com o mundo parece atingir outras possibilidades, que vão além das exigidas pela escola.

Nesse sentido, a leitura apresenta-se como aquisição necessária para que o sujeito possa se informar sobre fatos históricos e contemporâneos, e o domínio do sistema de escrita seria condição para garantir mobilidade social.

Outra concepção se refere à leitura enquanto aquisição de conhecimento. Dois professores expressaram a ideia com bastante clareza.

> D1: Leitura ... leitura para mim é um meio de conhecimento. É onde a gente procura conhecer um pouco de tudo da vida, através da leitura. Um meio mais importante de comunicação.

> D7: Olha, eu acho que a leitura é fundamental, porque, a partir dela, a gente tem, assim, um conhecimento do mundo. Eu acho que ela abre as portas para muitas coisas e é fundamental, principalmente para o jovem, porque, hoje, o mercado está exigindo um profissional muito dinâmico, então ele tem que estar sempre muito bem atualizado.

D1 e D7 apresentam a ideia do valor da leitura na continuidade dos processos de aprendizagem e na expansão das oportunidades no mercado de trabalho. Demonstram a necessidade de uma visão mais ampliada da realidade e a valorização da leitura como meio significativo para este fim.

O entendimento de que há diversidade de leituras foi o mais explicitado pelos docentes e ficou destacado entre as concepções dos que apresentam a leitura através de outras formas de expressão, além da alfabética. Ressalto a fala dos quatro professores que foram enfáticos, ao abordarem a leitura enquanto fenômeno que ocorre através de múltiplas possibilidades.

> D2: Olha, não é só a leitura escrita, da escrita em si (...). A gente observa tudo ao nosso redor. Nós somos detalhistas, a gente repara o outro ao se vestir, a gente repara defeitos numa construção, a gente repara se está sujo ou se está limpo. Então esse olhar ele é muito importante.

> D3: A leitura, ela não está atrelada somente às palavras, né? (...) você

> lê um quadro, uma escultura, um monumento arquitetônico, porque existe a linguagem verbal e a não verbal; isso tudo faz parte da linguagem, da interação, da comunicação. (...) o professor não pode trabalhar só com o texto literário, trabalhar com o texto em prosa, ele tem que explorar outros tipos de texto, outros gêneros textuais. Então, por exemplo, um outdoor, pegar uma tira, uma história em quadrinhos, uma receita, sempre mostrando a funcionalidade do texto, porque a importância do texto é promover essa interação.

Nesse contexto de relações diversificadas com a leitura, os docentes ressaltam uma capacidade leitora que pode aflorar a partir de percepções pessoais da realidade, subjetivas, dinâmicas, apreendidas em diversas situações e espaços de vida.

Em tal caso, o entendimento de leitura é evidenciado, considerando a individualidade de cada leitor, os significados que cada um pode atribuir, de acordo com suas experiências de vida. A relação entre significante e significado parece ter uma fluidez que considera os textos e contextos como circunstâncias que provocam compreensões diferenciadas em cada sujeito.

Na mesma linha de pensamento, outros dois professores se referem às interações do sujeito com a realidade, ressaltando diversas possibilidades de leitura.

> D6: Eu acho que ler é sentir prazer no que você está vendo, no que você está conseguindo decifrar daquela mensagem, daquela imagem, daquela pessoa, daquela situação. Então, a leitura, para mim, abrange diversidade de coisas, né? Mas o ponto chave da leitura é interação com o mundo, eu acho. Porque, se a gente não lê, a gente não consegue interagir com o mundo. Você lê tudo ao seu redor, o tempo todo.

> D11: Ler para mim é interpretar o mundo. (...) uma palavra, uma mensagem que te diga algo, que te passe alguma coisa, para mim é leitura. Leitura de mundo. Em Matemática, por exemplo, figuras geométricas; quando o aluno tem o contato com um triângulo e começa a ver que o triângulo é uma figura de três lados, tem três ângulos, que existem vários tipos de triângulos, para mim aquilo é leitura. A sociedade em que a gente vive, o convívio social, o conviver dentro da nossa própria casa. Para mim leitura é leitura de tudo. É um olhar. Resumindo, é um olhar.

Os depoimentos apresentados por D6 e D11 destacam a leitura considerando as experiências sociais e culturais dos sujeitos. Ao resumir leitura dizendo que *é um olhar*, D11 instiga a pensar na particularidade impressa no ato de ler, pois não se trata de qualquer olhar, trata-se de *um olhar*, parece ser específico, construído de acordo com as possibilidades de cada um.

Ao retratarem diferentes formas de leitura, os professores instigam a pensar na possibilidade de diferentes formas de interpretação e compreensão. Candau (2009, p. 39) chama atenção para a valorização do contexto social no sentido de otimizar processos de aprendizagem significativos, afirmando que *considera fundamental ser presente a dimensão cultural, para potenciar os processos de aprendizagem, torná-los mais significativos e*

produtivos para todos os alunos e alunas.

As concepções apresentadas pelos professores nos oferecem algumas possibilidades para pensar o sentido da leitura, a partir do senso comum. Aproprio-me de uma citação, Yunes (2012, p. 43), para retomar alguns conceitos abordados, entremeando os saberes dos professores aos saberes da autora.

> A leitura tem este poder transformador, tem este poder transformador das histórias, a leitura como um todo é a condição para eu me apossar do mundo. É lendo que se oferta a cidadania, o desejo de ser dono da própria história, de ter uma inserção no mundo, na sociedade e tudo isto vem da qualidade de uma informação articulada. Já dizia o filósofo Wittgenstein muito importante do século passado: o tamanho do mundo é o tamanho da sua linguagem.

Resgatar o poder da leitura parece ser um desafio constante para a escola, e diversos fatores interferem na concretização de práticas bem sucedidas. Os testemunhos dos professores ilustram um quadro de possibilidades e limitações que podem contribuir na compreensão e enfrentamento da realidade. Esses serão os dados abordados no próximo item.

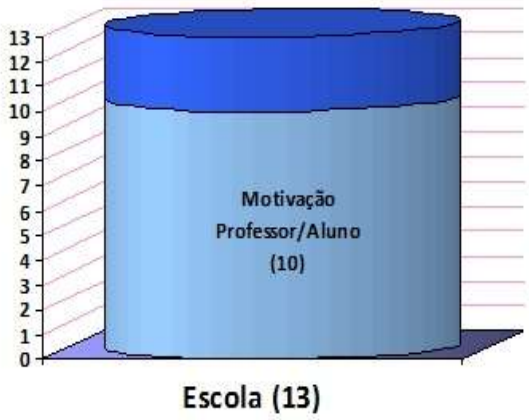
6.3 Limites e possibilidades na aquisição de um processo contínuo na formação do leitor

Abordar os limites e possibilidades, na formação do leitor, é uma questão nuclear para a pesquisa que destaca a dificuldade da escola para formar leitores que atendam as suas próprias demandas no processo de ensino e aprendizagem e interroga sobre as condições nas quais são realizados os processos de aprendizagem da leitura na escola.

Vários foram os aspectos relacionados pelos professores que assinalam fortalezas e fraquezas na formação do leitor. Mas, torna-se conveniente ressaltar que um mesmo aspecto pode ser visto sob o ponto de vista positivo e negativo, por isso não é suficiente classificá-los.

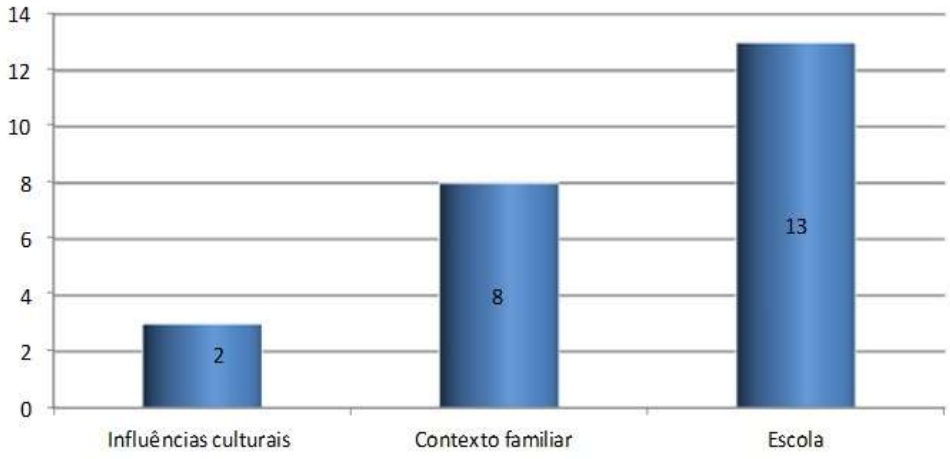
Dos treze professores entrevistados e questionados sobre limites e possibilidades na formação do leitor, dez ressaltam a motivação como elemento básico para desencadear o gosto e o hábito de ler.

Gráfico 5: Limites e possibilidades na formação do leitor



A motivação a qual se referem está vinculada a dois núcleos principais: *a família* e *a escola*. As *influências culturais* também são citadas por três professores que consideram que a leitura, enquanto tradição de uma sociedade, pode estimular a formação de outros leitores.

Gráfico 6: Escola e a motivação



Assim, descrevo as possibilidades e limitações apresentadas pelos professores, a partir das referências citadas acima.

6.3.1 O contexto familiar

Dos treze professores entrevistados, oito relacionam os estímulos recebidos no contexto familiar como fator que interfere de forma significativa na formação do leitor.

De acordo com os relatos dos professores, a parceria entre família e escola é um fator relevante para que o (a) aluno (a) desenvolva, ou não, o interesse pela leitura.

> D1: A maior dificuldade que eu vejo no trabalho da escola é... a parte da família. Eu acho que a família na escola, principalmente na escola pública, deixa muito a desejar, não acompanha, não tem um acompanhamento, não tem uma parceria com a escola (...).
>
> D5: A família. (...) Hoje em dia, eles não têm mais o hábito de estudar em casa, da família cobrar que tem que fazer o dever de casa, da família cobrar que tem um livro para ler.
>
> D6: É difícil, porque, primeiro, isso começa em casa. Hoje é difícil você encontrar famílias leitoras.
>
> D7: A gente não vê muito esse incentivo por parte da família, então, de repente, eu acho que isso se perdeu. A gente sempre falou isso, a família, ela é muito importante, e ela se perdeu.
>
> D9: Essa motivação também tem que partir de princípio de casa. Se você tem uma família que não tem ninguém que lê. (...) acho que tem que ter esse incentivo nas famílias, e a gente não vê isso.
>
> D10: (...) Então, como eles não têm uma cobrança em casa sobre os exercícios, sobre os estudos deles, eles acabam ficando muito acomodados.

A percepção dos professores de que a família não acompanha o trabalho desenvolvido pela escola parece estabelecer um distanciamento entre escola e família, não possibilita ao professor compartilhar responsabilidades na formação acadêmica dos alunos.

Os professores demonstram certo isolamento, parecem solitários, sobrecarregados, sem o apoio do principal responsável pela formação do (a) aluno (a).

Por outro lado, a iniciativa da escola, com algum movimento em direção à família, pode significar incentivo ao aluno (a) e maior comprometimento dos pais. D8 afirma que essa não é uma tarefa simples, pois a cultura escolar já prevê a ausência da família. No entanto, podem ocorrer situações que representem uma nova configuração nas relações entre a família e a escola.

> D8: São poucos os pais que procuram a gente aqui para poder saber como os filhos estão. Quando vêm, a gente se sente até satisfeito, porque eles passam pra gente que se importam com eles. Só para você ter uma ideia, semana passada, a gente precisou chamar sete pais aqui, e a gente jurava que não iam aparecer porque é assim, não aparecem; quando marca uma reunião, não aparece nenhum. Por incrível que pareça, apareceram os sete. Então é o que eu falei com eles "os pais de vocês se preocupam com vocês", então é isso que a escola está resgatando, aos pouquinhos, está conseguindo trazer, mas é difícil.

Ao se perguntar se consegue perceber que a presença a da família, na escola, faz diferença no desempenho dos (as) alunos (as), D8 afirma:

> D8: Muito grande, muito grande, até no comportamento deles, demais, melhora cem por cento, e é isso que a gente quer.

É possível identificar também que as influências da escola nos processos de ensino da leitura podem ser reproduzidas no contexto familiar, num movimento de reciprocidade entre família e escola, e escola e família. O depoimento de D2 retrata essa realidade.

> D2: Olha, na 4ª série, na antiga 4ª série, nós tivemos que ler um livro – A Montanha Encantada – e eu me apaixonei pela história. Depois eu perdi esse livro, emprestei para alguém, não me lembro. Depois, fiz questão de comprar novamente. E, agora, minha filha de 12anos, nas férias, ela falou:
> – Ah! Eu queria ler um livro.
> Poxa! Lê esse livro, você vai gostar.
> – Ah! Mas esse livro é muito bobo!
> E ela leu e ela amou. Entendeu? E eu acho muito legal isso. Eu incentivo muito a leitura com as minhas filhas. Elas estão sempre lendo, não só os livros que o colégio pede, mas fazem outras leituras também.

O estímulo da família, na vida pessoal dos professores, também é um fator acentuado em suas falas. Ao se perguntar a eles sobre as lembranças que os constituem enquanto leitores, os professores trazem à tona memórias que enfatizam a influência dos pais.

> D1: A minha experiência com leitura parte da minha mãe. A minha mãe também é professora, aposentada, e sempre foi professora do 1º segmento. Eu tenho muito essa coisa da minha mãe contando história pra gente. A minha mãe foi uma grande incentivadora, ela sempre foi uma contadora de história. Chegava à noite, eu e meu irmão íamos para a cama dela para ela contar história pra gente. Eu lembro muito disso, tenho muito isso em mente.

Ao relatarem suas memórias, os professores abordam o contexto familiar e, em alguns casos, fica explicitada a relação de amorosidade e admiração pelos pais que proporcionaram momentos inesquecíveis de prazer com a leitura, desde a infância.

> D7: Ah! Eu gostava tanto de ler aqueles contos de fada! Meu pai adorava, meu pai sempre gostou muito de estudar, sabe, Tania? Ele aprendeu tudo na vida sozinho, ele gostava muito. Então, ele comprava aqueles livrinhos de contos de fadas, eu adorava. Depois os romances, na fase de adolescência. Hoje, eu gosto muito de atualidades, mas eu me lembro de papai incentivar muito a gente a ler, eu e meu irmão.

> D8: Sempre foi assim, no Natal, era costume a minha mãe, o meu pai, sempre me davam aquela coleção. Eu fui gostar mesmo, quando eles começaram, eu tinha sete anos. Aí, antigamente, tinha aquela coleção de Branca de Neve, Cinderela e foi por aí que eu fui pegando o gosto pela leitura.

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016, p. 206) apresenta estatística que corrobora a fala dos professores. De acordo com a pesquisa, os entrevistados consideram que *a figura da mãe é bastante importante na influência do gosto pela leitura, especialmente, quando comparada à figura do pai ou de algum parente.* Quinze por cento dos entrevistados descrevem a mãe, ou figura feminina, como pessoas que influenciaram na formação do hábito

de leitura; outros dez por cento atribuem essa aquisição ao professor ou professora; e seis por cento, ao pai.

Outro dado que a pesquisa destaca é de que cinquenta e cinco por cento dos entrevistados não reconhecem terem sido influenciados por alguém.

> Esta figura do mediador, fazendo-se presente na pesquisa do IPL, é muito sugestiva, sobretudo pela sua ausência na história de leitura de considerável contingente de leitores: 55% dizem que se formaram leitores sozinhos, sem que ninguém influenciasse sua prática leitora. Será? Quinze por cento – porcentagem mais modesta e menos autossuficiente – atribui à figura materna (feminina) o incentivo à leitura; 10% atribuem a professores; e 6% à figura paterna (masculina). Outras figuras mencionadas incluem parentes, líderes religiosos, companheiro/a etc. O dado que a pesquisa registra – um grande coeficiente de leitores formados sem mediadores, sem intermediários – é pouco convincente. Muito pouco. Vai na contramão do que registram biografias, romances, depoimentos e documentos que povoam histórias de leitura. Marisa Lajolo (2016, p. 125)

A ausência da figura do mediador não foi percebida nos relatos dos professores do Colégio Municipal Rui Barbosa. Todos citaram uma referência que os motivou a se tornarem leitores ou que interferem na formação dos alunos. Entretanto, o contexto familiar destaca-se consideravelmente.

Andrade (2006, p. 2), ao abordar aspectos linguísticos, textuais e discursivos da formação do professor, afirma que:

> Na educação doméstica, anterior à entrada para a escola, os relatos revelam uma memória associada a um adulto mediador fundamental, fonte muitas vezes da própria lembrança. A memória dos autores pôde ser resgatada e o sujeito pôde delimitar a sua imagem com certos contornos, a partir do relato dos adultos, que mencionam certas características daquela criança como leitora. Na entrada para a escola, a figura da professora torna-se peça fundamental. Depois da experiência doméstica, esta é outra mediação que se estabelece de forma recorrente, relevante na constituição da relação do sujeito com a leitura.

A análise do contexto escolar, como espaço motivador à leitura, será tema do próximo item.

6.3.2 O contexto escolar

Ao abordarem as questões que sustentam ou inibem os processos de ensino da leitura na escola, os docentes ressaltaram algumas prioridades. São elas: a motivação do professor e do aluno; a formação acadêmica e em serviço do professor; a progressão nos processos de ensino e aprendizagem; a disponibilidade de recursos e os projetos de leitura.

Nesse contexto, é possível identificar certa ruptura entre as expectativas e experiências

de leitura no contexto familiar e na escola.

> Observando a dinâmica discursiva presente nos relatos de memórias de leitura, as instâncias doméstica e escolar podem ser consideradas como produtoras de diferentes formações discursivas. No caso em tela, família e escola parecem criar sentidos próprios, nas memórias de leitura de futuros professores, que interferirão em suas formas profissionais de agir, suas atitudes e disposições, quando brevemente se tornarem professores. Andrade (2006, p.2)

Os professores demonstram trazer para si a responsabilidade de atuarem como formadores de leitores, entretanto, enfatizam que são tomados por fatores que interferem na sua motivação pessoal e na motivação dos alunos.

A motivação do professor e do aluno

D1, ao abordar as responsabilidades sobre o ensino da leitura na escola, ressalta o interesse do próprio professor como um diferencial.

> P: A leitura atravessa todas as disciplinas?
> D1: Todas as disciplinas, todas. E aí falta a gente ser o motivo, ser o maior incentivador disso.

A professora chama atenção para alguns fatores que devem ser considerados e que interferem, tanto na motivação pessoal, quanto na do aluno.

> P: Que aspectos favorecem ou dificultam as articulações, no espaço escolar, que promovam a competência para a leitura e para a escrita?
> D1: Eu acho que o que favorece é que, geralmente, temos bons profissionais aqui, na escola; pelo menos, eu vejo assim. Tem pessoas preocupadas com a educação, são pessoas que se preocupam umas com as outras. (...) Às vezes, a gente quer aprofundar, quer que o aluno se aprofunde naquele assunto, mas a gente também não tem o suporte para eles se aprofundarem. Então, a gente joga muito para a família, joga muito para casa. Para aquele aluno que tem mais dificuldade de acesso fica mais difícil.

Os depoimentos de D3 e D6 ressaltam a motivação do professor como elemento que vai desencadear no aluno determinado comportamento. Para a professora, a postura do docente interfere na relação que o aluno estabelece com a leitura.

> D3: (...) o professor tem que ser um amante das letras, ele tem que ser um apaixonado, porque, se ele não ler, ele não vai despertar esse interesse no seu aluno. Eu acho que o professor, ele tem que ter essa consciência de que ele precisa lançar essa semente no seu aluno. (...) o modo como você lê um texto também faz toda a diferença. Ontem, eu senti que todos eles ficaram muito atentos a minha leitura. Por quê? Porque você tem que ter entonação adequada e você tem que transmitir amor.
>
> D6: Falta esse empurrão que não acontece até determinada série ou até ele encontrar determinado professor que vai fazer, tem os que fazem.

A motivação do professor é fator apontado pelos docentes como relevante, no entanto outros elementos são relacionados e, segundo os professores, têm um papel importante na concretização de suas práticas e no desempenho dos alunos.

Apresento, a seguir, os principais fatores apontados pelos professores.

A formação do professor

Além de dois professores de Língua Portuguesa, um professor afirmou estar preparado para trabalhar com a leitura.

> D9: Eu falo por mim. Eu me sinto (...). A gente tem que sair dessa história da comodidade, vou incentivar meu aluno, independente de ser de uma comunidade carente, mais ainda se é de uma comunidade carente.

A realidade parece evidenciar carências que indicam certo desconforto na maioria dos professores que, apesar de reconhecerem que a motivação pessoal interfere nas práticas que desenvolvem e na aprendizagem dos alunos, apontam lacunas em sua formação que nem sempre permitem que atuem com eficácia nos processos de ensino e aprendizagem da leitura.

D5 é professora de Matemática e reconhece que tem dificuldade para intervir na formação do leitor, através da disciplina que ministra.

> D5: Então, eu acho que essa formação do leitor, eu também não estou preparada. Eu precisaria de ferramentas, de alguém me explicar isso, como eu vou trabalhar isso dentro da minha disciplina.

Outro professor de Matemática aborda a formação acadêmica como insuficiente para atuar na docência.

> D11: Eu acho defasada. A gente não aprende a dar aula de Matemática. A gente aprende coisas para a formação de pós, mestrado, doutorado; a gente tem que sentar e estudar. Mas existe essa defasagem. Essa foi minha angústia. A mesma angústia que eu sinto como aluna, o meu aluno vai ter. Eu quero sanar isso.

Para D1, professora de Ciências, a dificuldade atinge também as mudanças que vão ocorrendo ao longo dos tempos, como as propostas no novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa[9].

> D1: Ah! A gente tem dificuldade, né? Eu acho que a gente se sente inseguro – risos – a verdade é essa. Em certas situações, a gente se sente inseguro sim.

[9] Decreto assinado em 29 de setembro de 2008, que estabelece o cronograma para a vigência do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, em vigor desde 1º de janeiro de 2009.

> P: A que você atribui essa insegurança?
> D1: À formação. Com certeza, à formação, porque a parte gramatical da leitura vem mudando muito, e a gente, por não ser específico da área, passa. (...). Várias vezes, eu recorro ao dicionário, ao Google, para ver se está certa a escrita.

Na compreensão de D7, professora de Geografia, é possível identificar os problemas e apontá-los, mas o encaminhamento e a resolução deles ainda é um desafio.

> D7: Olha, eu acho muito difícil. Tem hora que a gente fica assim, o que fazer? Ontem (no Conselho de Classe), o problema a gente detectou, agora como resolver aquilo ali? (...) Falta de capacitação, eu acho. Eu acho que determinadas coisas a gente até consegue, mais pela experiência, "eu já vivenciei isso, eu acho que o caminho que eu trilhei deu certo". E, às vezes, a gente se sente tão impossibilitado.

E D13, professora de História, aponta uma possibilidade.

> D13: Eu acho que poderia nos fornecer um curso, para aplicar isso aí. Como a gente poderia cobrar do aluno? Tem professores, até eu, que não estão preparados. Eu faço do meu jeito. Então, se nós tivéssemos uma pessoa mais preparada para passar para a gente como fazer, aplicar, seria uma coisa bem vinda pra gente.

O testemunho dos (as) professores (as) leva a inferências significativas sobre a necessidade de investimentos na formação do professor, em períodos que contemplem a formação acadêmica e a formação em serviço.

Nesse sentido, o discurso dos docentes torna-se um referencial que pode contribuir para dinamizar iniciativas que visam à formação do professor.

Andrade (2006, p.5-6) ajuda a refletir sobre as mudanças que ocorrem no campo teórico e social que interferem na formação docente. Ressalta também a importância de inserir o próprio professor como elemento fundamental nesse campo de estudos.

> Tendo em vista a real existência de conteúdos teóricos, assim em plena difusão, acrescidos às mudanças ocorridas na própria identidade dos profissionais, em termos de proletarização, por um lado, e de luta por profissionalização, por outro, o fato é que vimos efetivamente se fortalecer outro campo: o da formação. Mas, para se entender estes professores como leitores interlocutores do conhecimento teórico produzido, irradiou-se a necessidade de estudos sobre este agente fundamental da educação.

Vale considerar que conhecer a dinâmica da realidade de trabalho do professor, como também a leitura que faz sobre a realidade escolar, são tarefas que podem contribuir na construção de novos saberes e estimular iniciativas de pesquisa que incluem o protagonismo do professor.

A formação do professor parece carecer de alguns desdobramentos para os quais não seria suficiente algo dado, pronto e definido; e a pesquisa apresenta-se como uma

possibilidade.

Ludke (2001, p.77) afirma que *a questão da formação do professor-pesquisador tem recebido uma atenção crescente, acentuadamente nos últimos tempos.*

Autores como L. Stenhouse, 1975; Jonh Elliott, 1993; Carr e Kemmis, 1986; Giroux, 1990 e D. Schon, 1992, ressaltam a atividade de pesquisa como recurso indispensável ao trabalho do professor. No Brasil, tais referências se estendem a Demo, 1991,1994,1996; Geraldi, 1996, 1998 e Marli André, 1992, 1994, 1995, 1997, 1999.

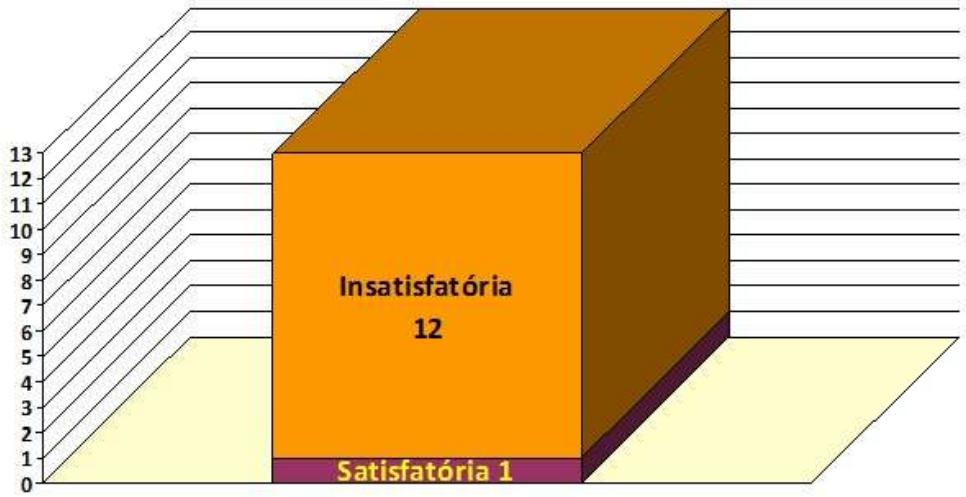
Percebe-se, assim, que a fala dos professores entrevistados, observando a importância e a necessidade da formação acadêmica, ou em serviço, também é assunto relevante na pauta dos autores citados que incluem o professor como elemento ativo nos processos de formação.

Professor-pesquisador (STENHOUSE, 1975); *pesquisa ação* (JOHN ELLIOT, 1993); *Professor reflexivo* (SCHON, 1992); *Ensino e pesquisa* (DEMO, 1991, 1994, 1996) são alguns dos temas que impulsionam estudos e discussões que valorizam a permanência do(a) professor(a) na construção da sua própria formação e na reconstrução de teorias e práticas que estimulem intervenções positivas nos processos de ensino e aprendizagem.

A progressão da aprendizagem na formação do leitor

A abordagem da progressão das aprendizagens nos processos de ensino da leitura na escola ressalta a dificuldade para formar leitores que atendam as demandas da própria escola, no decorrer dos anos letivos.

Gráfico 7: Progressão da aprendizagem na formação do leitor



Dos treze professores entrevistados, doze afirmam que a evolução dos (as) alunos (as) na aprendizagem da leitura é insatisfatória e deixam lacunas significativas.

> D11- Olha, o crescimento acontece gradativamente. Cada ano eles vão adquirindo mais conhecimento, só que existe uma lacuna e é nessa lacuna que eu não consigo chegar. Ele deveria evoluir, do 6º para o 9º ano deveria haver uma evolução. A Matemática, eu costumo falar para eles, ela é um trem e cada ano vai acrescentando um vagão. Só que, quando chega no 9º ano, esse vagão não é preenchido, é como se essa lacuna não tivesse sido preenchida ainda. Eles têm dificuldades que deveriam ter sido sanadas nos anos anteriores e eles chegam no 9º ano com essa dificuldade, principalmente, na questão da interpretação.

A professora D1 destaca que, desde a primeira infância, a criança já pode ser estimulada a conviver com práticas leitoras, e esse é um dos fatores que interferem no interesse pela leitura que se estabelece ao longo do tempo. Ressalta que o tempo e as circunstâncias da leitura, na escola, não estão restritos a um segmento ou outro.

> P: Do 6º para o 8º ano você percebe que... (a professora interrompe e acrescenta a sua resposta)
> D1: Eles vão amadurecendo; com certeza, vão amadurecendo.
>
> P: E a relação com a leitura vai ficando como?
> D1: Vai ficando, às vezes, mais distante. Uns gostam muito de ler. Leem porque gostam realmente. Pegam livro na biblioteca, se interessam, mas são raros, poucos.
>
> P: Essa é uma das hipóteses da minha pesquisa: a de que, na medida que os anos escolares vão avançando, eles vão perdendo o interesse pela leitura.
> D1: Vão perdendo. Vão perdendo por não serem cultivados na infância. A gente que trabalha com pré-escola, durante muito tempo, tem essa coisa da linguagem da escrita, a linguagem mais falada do que escrita. (...) Eu acho que faz a diferença uma boa pré-escola para uma criança que vai para um 1º ano, um 2º ano, querendo aprender, querendo ler, querendo saber.

Ferreiro (1993, p. 102), ao abordar o ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil, afirma que *não só é possível como também é urgente recolocar o problema do lugar da linguagem escrita na pré-escola, particularmente para o grupo de crianças de cinco anos (...).* A autora (p. 103) complementa que

> é **possível,** porque já existem dados experimentais suficientes para indicar qual é o caminho que as crianças seguem para atingir o domínio da linguagem escrita (...). É **urgente,** porque inúmeras crianças fracassam no início de sua escolaridade básica.

Relatos dos docentes confirmam a ideia de que não há uma evolução, entre os anos letivos que permita que a maioria dos alunos termine o Ensino Fundamental com habilidades leitoras suficientes para enfrentar os desafios do Ensino Médio, por exemplo.

> D9: Se eu te mostrar uma prova do 9º ano e te mostrar uma prova do 6º e se eu não identificar as duas séries para você, você vai dizer assim:

> esse aluno aqui é de que série?
>
> D10: Não, esse desempenho, esse interesse, não aumenta.
>
> D12: Realmente é uma angústia, eu me vejo numa situação, no 8º ano, sem avanços, nem regressos (...).

Os professores complementam que as dificuldades estão associadas aos sistemas de avaliação, mais precisamente à promoção automática e à dependência.

> D9: Esse aluno está acostumado a ser empurrado. Entendeu? Isso forma todo um contexto para o cara não se preocupar com a leitura, porque isso não é fator preponderante para que ele evolua.
>
> D10: Os alunos que vêm para o 6º ano é um bum. Eles são, de cara, deparados com uma coisa que eles não tinham contato que se chama dependência. Então, a dificuldade de leitura, se for em uma ou duas disciplinas, eles não procuram melhorar porque a dependência vai fazer com que eles avancem para o ano seguinte.
>
> D12: Nós temos alunos carregando dependência. Na verdade, eles não podem ser retidos; em duas disciplinas, eles não podem ser retidos (...). Então o aluno tem três anos para ser alfabetizado, ele não consegue e é no terceiro que vai ser reprovado. Será que o professor do 3º ano vai conseguir?

Outros professores também questionam o fato de o(a) aluno (a) ser promovido(a) sem os conhecimentos prévios necessários para atingir os objetivos curriculares no ano seguinte. Parece que não há um rigor no processo de avaliação, como também acompanhamento adequado ao aluno que é aprovado nessas circunstâncias.

> D4: Então eu acho que a deficiência está lá, no primeiro segmento, as aprovações automáticas, até no segundo ano tem que ser automática.(...) Acaba passando, vai passando, vai passando.
>
> D5: Eu não sei. Antigamente, tinha aprovação automática, não sei se agora tem, se ainda funciona. E aí não adianta reprovar, né? O que ele perdeu lá atrás, como vai recuperar?
>
> D6: É difícil. Eu não sei se o sistema educacional que a gente vive contribui, porque teve aquela época de promoção automática; hoje em dia, para reter um aluno até o 5º ano, é muito difícil.

Apesar de identificarem dificuldades desde a Educação Infantil, alguns professores ressaltam que, no 6º ano, é possível perceber motivação e interesse nos alunos, diferente do que percebem no 9º ano. Em alguns relatos, fica claro que, no 6º ano, as possibilidades de trabalho com leitura são mais abrangentes.

> P: E em relação ao interesse pela leitura? A ida à biblioteca?
> D6: Aí não. Aí é inverso; chega no 9º ano, não quer ler. O 6º ano quer ler mais do que o 9º.
>
> D7: Eu vejo assim: quanto mais idade, mais dificuldade o aluno tem de ler, muita dificuldade. E isso, com certeza, a gente vê na hora das

> avaliações. (...) Ontem, no Conselho, a gente falou sobre isso, eles estão chegando ao segundo ciclo do fundamental com muita dificuldade. Aquilo assim, os pequenininhos têm a preocupação de escrever corretamente. Os mais novos você precisa ver, eles têm letra maiúscula, nome próprio, eles ainda trazem isso. Os mais velhos não (...).

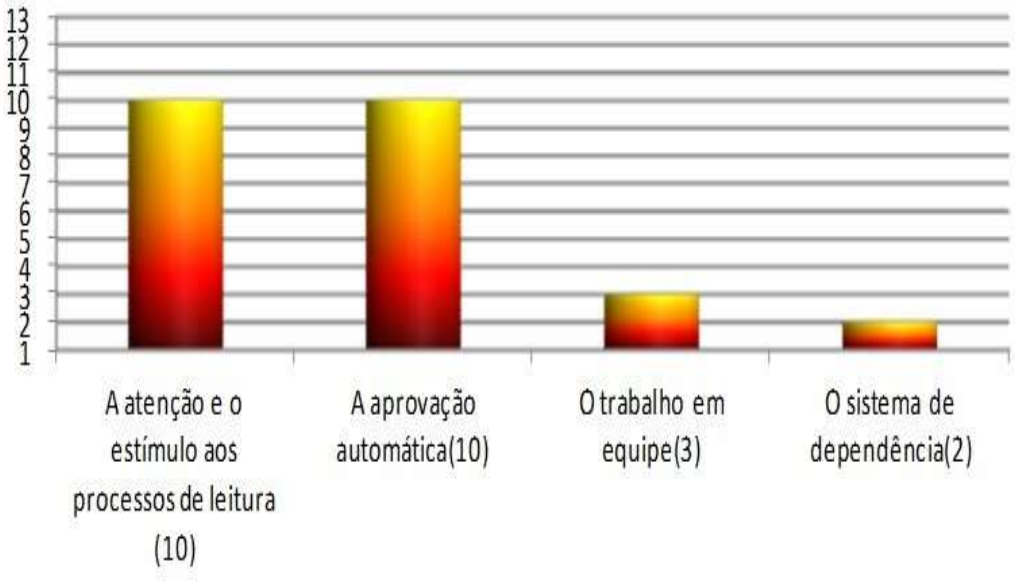
Outro fator citado pelos professores relaciona-se com a integração entre eles. Consideram que o trabalho em equipe poderia ser um facilitador na continuidade dos processos de ensino e aprendizagem.

> D7: A gente, aqui, tem o planejamento, cada um faz o seu trabalho, não troca muitas informações não. E, de repente, eu acho que é nisso que a gente se perde um pouco, entendeu?
>
> D9: Acho que o professor tem que fazer um trabalho em conjunto, se a gente pensa num ensino de qualidade.
>
> D12: Por exemplo, o 6º e 7º anos daqui funcionam à tarde, e nós não temos contato com os professores da tarde. Eu tenho com a outra colega do 8º e com a do 9º ano, aí você esbarra também na questão da dependência.

É possível identificar que os professores do Colégio Municipal Rui Barbosa reconhecem que a evolução da aprendizagem da leitura, desde a Educação Infantil, apresenta limitações que dificultam as práticas escolares.

Os docentes desenham um percurso com fatores que interferem na continuidade da aprendizagem da leitura, desde a Educação Infantil, e destacam algumas causas, enfatizando: *a atenção e estímulo aos processos de leitura desde a Educação Infantil*; *a aprovação automática*; *o sistema de dependência*; *o trabalho em equipe*.

Gráfico 8: Fatores que interferem na continuidade dos processos de aprendizagem da leitura desde a Educação Infantil



Ressalto que, nesse caso, as dificuldades apresentadas estão, basicamente, relacionadas ao sistema de ensino e, assim, avanço um pouco mais na reflexão, para destacar a importância de a escola apropriar-se desses elementos para uma ponderação mais aprofundada, para que o aluno não fique com este ônus sobre seus ombros, com uma responsabilidade solitária do fracasso que lhe é atribuído.

Ao assistir alguns Conselhos de Classe, foi possível perceber que existe um acentuado desconforto dos professores com relação ao desempenho acadêmico dos alunos e com o acompanhamento da família, intervindo, quando necessário.

Frases tais como “já abandonou Matemática desde o início do ano”, “é ruim em ortografia, quase não entende o que escreve”, “esse menino está melhorando, os pais decidiram adotá-lo”, “esse garoto não sabe nem escrever, não sei como está no sexto ano” são frequentes.

No entanto, a problemática parece abranger outras instâncias que envolvem desde as políticas públicas até o professor na sala de aula. Não se trata apenas de atribuir responsabilidades, mas de pensar outras formas de compreender a realidade e atuar sobre ela.

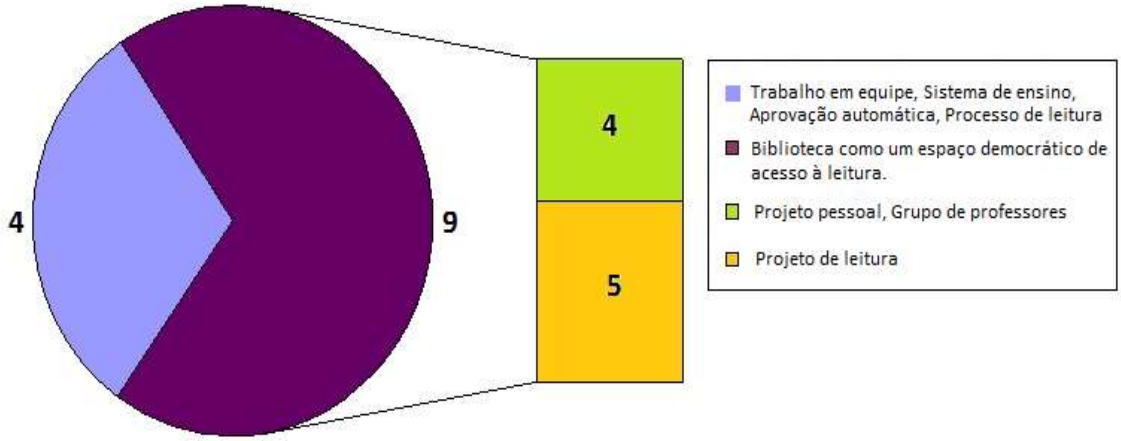
> D4: (...) Eu acho que é tudo um conjunto, sabe? Eu acho que, quando tem erro, ele não erra sozinho. A gente não pode falar que não vai dar certo, a gente tem que tentar. Antes de falar que não deu certo, é bom (inaudível). Como você vai falar se deu certo ou não, se você não tentou?

A professora D4 refere-se a iniciativas que podem trazer bons resultados, como projetos de leitura e incentivo às bibliotecas, temas que serão abordados no item a seguir.

A biblioteca e os projetos de leitura

Dos treze professores entrevistados, nove ressaltaram a importância da biblioteca como espaço fundamental ao estímulo da leitura.

Gráfico 9: Outros fatores de estímulo



Para D9 "*a biblioteca tem que estar aberta, como se fosse uma rua, uma avenida".* A afirmação do professor revela a importância que dá à biblioteca como um espaço democrático de acesso à leitura, como um espaço público dentro da própria escola.

Neves (2003, p.222) afirma que:

> a biblioteca pode ser entendida como um local que estimula a circulação ou a transferência da informação, assim como favorece a convivência dos diferentes segmentos da comunidade escolar, pertencendo, portanto, a todos os usuários e, ao mesmo tempo, não sendo propriedade exclusiva nem de uns nem de outros.

Observando a aula do professor D9, acompanhei uma situação que considero importante relatar, para ajudar a compreender a sua citação.

D9, que é professor de Geografia, falava aos alunos, numa turma de 6º ano, sobre o Rio Amazonas e seus afluentes, utilizando o livro didático. Mas, diante dos questionamentos dos alunos, achou por bem complementar a explicação com um mapa mais abrangente e dirigiu-se à biblioteca.

Ao retornar da biblioteca sem o mapa, justificou-se dizendo que estava fechada. "*Infelizmente a biblioteca está fechada, depois do recreio eu pego o mapa".* E, depois do

recreio, a fala se repetiu, pois a biblioteca continuava fechada.

A situação relatada parece ser frustrante para professor e alunos (as) e não contribuir para o enriquecimento da leitura em sala de aula.

Por outro lado, D6, professora de Língua Portuguesa, ao descrever aspectos que favorecem a promoção da leitura na escola, afirma:

> D6: O que favorece é a presença da biblioteca que tem um acervo muito bom aqui na escola. A biblioteca tem um acervo grande de livros que os alunos têm acesso, então isso favorece bem. (...)
>
> P: E a biblioteca, como ela funciona, ela é acessível, eles têm um atendimento, ou é você que tem que levar os alunos?
> D6: Tem uma pessoa que fica lá. Às quartas-feiras, eu tenho certeza que ela está. Não sei às quintas. Então quarta-feira é o dia que eles costumam trocar livros.
>
> P: E você percebe que tem uma mobilidade para essa troca?
> D6: Tem o movimento dos mesmos alunos sempre. Aquele grupinho restrito que vai (...).
>
> P: Existe um trabalho da biblioteca para motivar os alunos para estarem lá?
> D6: Aí eu não sei te responder porque eu não vi, não posso dizer se tem ou não. Talvez ela tenha ido às salas e avisado, mas eu não vi, não sei responder sobre isso.

Canônica (2016, p.75), ao analisar dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016) e apresentar investimentos de vários setores da sociedade na formação do leitor, através de espaços de leitura como as bibliotecas, afirma que:

> Precisamos assinalar que, nos últimos anos, em um esforço coletivo entre o governo e a sociedade, buscou-se, por meio do equipamento biblioteca – pública – escolar e comunitária –, uma mudança de cenário com intenção de democratizar o acesso ao livro e à leitura nos mais diferentes cantos do Brasil. Houve avanços, mas ainda insuficientes para que este acesso seja realmente garantido a todos.

De acordo com D1, ter uma biblioteca não é suficiente. É preciso que o espaço seja assessorado com pessoas habilitadas, capazes de desenvolver práticas diferenciadas que estimulem alunos (as) e professores (as).

> D1. A gente tem uma biblioteca, mas não tem uma bibliotecária; isso eu acho que dificulta o trabalho.

Os docentes relatam a necessidade de ter um, ou vários, mediador(es) que envolva(m) os alunos em projetos de leitura extraclasse.

Entre os nove professores que citaram a biblioteca como espaço privilegiado de estímulo à leitura, quatro destacaram os projetos de leitura como iniciativas positivas da biblioteca.

> D2: (...) a gente já teve uma pessoa que trabalhou aqui uma vez, e ela fez um projeto muito legal. Uma vez por mês, de ter meia hora de o aluno ir à biblioteca, pegar jornal, gibi, revista, livro e ler um trecho. A escola parava para a leitura. Então eu acho que falta esse incentivo.
>
> D5: A escola parava para ler, a gente parava 30 minutos todo mês e aí se levava tudo para a sala de aula, levava jornal do dia, revistas, livros da biblioteca, gibis, leituras curtas. Levava tudo, e o aluno escolhia, levava-se até nesse carrinho, (...) a escola ficava toda em silêncio, até nós, professores, faxineiro, todo mundo lia. Então foi um projeto que foi exitoso da escola inteira. Foi organizado pelo professor de Geografia e a professora que estava na biblioteca, na época. Foi bem interessante, funcionou um ano.

D5 procurou-me, alguns dias depois da entrevista, para dizer que tinha todo o projeto registrado em seus arquivos pessoais. Ofereceu-me os arquivos, para que eu pudesse conhecê-lo.

Apresento algumas imagens, cedidas pela professora, que mostram a comunidade educativa participando do projeto, desenvolvido em 2010 e denominado “A Escola para pra ler”.

Figura 1: Leitura sugestionada

Figura 2: Leitura dirigida

Figura 3: Leitura durante intervalo

Figura 4: Leitura coletiva com uso de mídia

A ideia de ter alguém que se responsabilize pela biblioteca e pelos projetos de leitura parece fazer a diferença na concretização e permanência das atividades leitoras na escola. É possível perceber que os professores reconhecem o valor do projeto e lamentam que não tenha tido continuidade.

> D7: Tinha uma menina que trabalhava aqui na biblioteca e ela fazia (...), todo mundo trouxe revistas, todo tipo de revistas, e a gente colocava numa caixa, nos corredores. Um dia da semana, quinze minutos antes do recreio, tocava, era hora da leitura, então a criança ia escolher a revista que ela quisesse. Eu achei, assim, muito legal.
>
> D13: (...) Eram quinze minutos, mas eu acho que foi uma pena isso ter parado porque fazia com que, aos poucos, eles fossem se interessando.

Ao perguntar aos professores o motivo pelo qual o projeto foi interrompido, justificaram afirmando que as pessoas responsáveis pela organização e mediação do trabalho não estavam mais na escola.

> P: Esse projeto foi interessante? Foi bem acolhido pela escola? Por que não existe mais?
> D5: Parou, parou. No ano seguinte, já foi outra direção, já foi outra... e não continua. A professora da biblioteca não está mais aqui, o de Geografia está em outro horário.
>
> P: E esse projeto acabou por quê?
> D7: Sempre muda, a escola muda de direção. Aí eu nem sei, porque, com esse negócio de concurso, a professora que estava na biblioteca saiu da escola.

Para Canônica (2016, p.78), a descontinuidade das políticas públicas é um dos fatores responsáveis pelo enfraquecimento dos trabalhos desenvolvidos. De acordo com o autor:

> O principal problema é que, junto aos avanços, segue o risco iminente de perdermos todos os esforços, investimentos financeiros e diretrizes. Este risco se dá pela descontinuidade dos projetos nas gestões públicas, que sempre cortam recursos financeiros para essa área sem entender o impacto, ou pior, por entender o impacto que isso representa para o desenvolvimento da sociedade.

Durante o período da pesquisa, os professores do 8º e do 9º anos, estavam se preparando para desenvolver um novo projeto, a partir da leitura do livro *Tosco*, de Gilberto Mattje, Ed. Alvorada, MS, 2009.

O livro aborda a vida de um adolescente pobre, revoltado com o seu contexto familiar, que se envolveu com drogas e outras questões decorrentes do vício. No entanto, encontrou um professor de Educação Física que o integrou ao time de futebol da escola e o ajudou, através de suas intervenções, a aumentar sua autoestima e confiança em si mesmo.

Tosco, o protagonista da história, soube aproveitar a oportunidade e buscar outros caminhos para a realização de seus sonhos, tornando-se um indivíduo integrado ao contexto social, como estudante e, posteriormente, no mercado de trabalho.

A história parece tratar de situações familiares à realidade dos alunos que seriam motivados a discutir questões que fazem parte de seus contextos de vida.

A professora D2 revelou-me que a resposta dos alunos para essa leitura foi muito boa. *Os alunos se identificam com a história. Trata-se de um livro que tem sintonia com a vivência deles.* A intenção é estender o projeto, integrando-o com a família.

Durante a observação em sala de aula, tive a oportunidade de confirmar a observação da professora e perceber que os professores são, frequentemente, abordados sobre assuntos que envolvem a realidade dos alunos, que demonstram buscar entendimento e respostas para situações do seu cotidiano.

Demonstram a necessidade de conversar sobre os fatos, realizando leitura e interpretação de texto, do texto de suas próprias vidas, como nos ajuda a refletir Freire (1989,

p.13), ao tratar sobre a leitura de mundo: *este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos.*

Foi possível observar que a demanda por essa dimensão da leitura acontece frequentemente, em turmas e anos escolares diferenciados. Observei também que os professores são solícitos para mediarem as reflexões que surgem.

Cito o exemplo de uma aula de Língua Portuguesa, do 6º ano, na qual a professora fazia correção de exercícios do livro didático e foi interrompida várias vezes pelos alunos que demonstravam a necessidade de discutir outros assuntos.

Logo que entrei na sala de aula, a professora estava conversando sobre a valorização dos professores e do estudo. As crianças interrogavam-na sobre o seu salário e de outros profissionais em outras áreas.

Após dar a conversa por encerrada, a professora retomou a proposta da aula: *como nós precisamos estudar para progredir, vamos fazer a correção do exercício.* Mas, imediatamente, um aluno a interrompeu para pedir explicações sobre o ponto de ônibus, em frente à escola, que havia desabado, no dia anterior, e atingido dois alunos.

A professora deu as informações que tinha e prosseguiu com a aula. Corrigiu alguns exercícios e foi novamente interrompida pelas crianças que queriam contar sobre dois assassinatos que ocorreram no condomínio onde moram. O assunto foi complementado com a discussão sobre um atentado terrorista que havia ocorrido na França, no mesmo período.

Considero interessante ressaltar que não se trata de conversas paralelas, individualizadas. As abordagens foram feitas pela turma, com a participação e interesse da grande maioria; e a professora participou de todas as conversas, interagindo com as crianças.

Os dados apresentados nos permitem questionar se é fato que os(as) aluno(as) não gostam de ler. Permite-nos também pensar sobre qual é a leitura que os motiva. Não seria essa uma estratégia interessante, para atingir outras experiências de leitura com outros gêneros literários e em outros espaços, além da sala de aula?

Retomando a questão dos projetos de leitura, D4 afirma que são importantes para que o aluno pratique a leitura na escola.

> P: O que dificulta você colocou. E o que favorece?
> D4: Ah, quando a escola tem projetos bons de leitura (...).
>
> P: Você acha que, independente de ter um projeto, se você tem uma biblioteca bem montada na escola e aberta para os alunos, você acha que os alunos voluntariamente iriam até lá?
> D4: Sozinhos? Eu acho que não.

A professora relata que os projetos que envolvem leitura são bem-vindos e que a iniciativa é importante, pois não sobrecarrega um ou outro professor, além de reforçar a ideia da escola como um corpo integrado e não apenas partes fragmentadas.

> D4: Eu acho que não tem. Ah, só um que vai participar, se a escola não estiver num todo funcionando...
>
> P: Fica mais difícil?
> D4: Fica muito mais difícil, porque aí um fica sobrecarregado; não é o professor de Português, não é o de Matemática, sempre tentar não sobrecarregar um só. A escola é um todo. A escola não funciona sozinha.

A biblioteca e os projetos de leitura têm, na fala dos professores, um significado expressivo como recursos motivadores à leitura. Os docentes demonstram ter clareza de como esses recursos podem favorecer na formação do leitor, mas parece faltar-lhes alguns suportes que garantam a efetivação e continuidade de práticas nesse sentido.

Novas tecnologias.

As novas tecnologias surgem, na fala dos professores, como uma realidade do mundo contemporâneo para o qual a escola deve estar atenta, sob pena de fortalecer ainda mais o distanciamento entre as práticas escolares e as vivências dos (as) alunos (as). Para *D2, a escola está há séculos atrás, infelizmente; e eles estão no mundo digital.*

Umas das principais abordagens dos docentes refere-se à forma como os alunos fazem uso dos recursos tecnológicos, em especial das redes sociais. Afirmam que são utilizadas pelos alunos inadequadamente e não contribuem para os processos de aprendizagem na escola.

> D2: Eles escrevem muito, por conta do WhatsApp, por exemplo; só que eles escrevem errado. Se eles escrevessem corretamente, seria até um auxílio para a sala de aula; infelizmente, não é um mecanismo que funciona. A tecnologia, ela tem um lado bom e tem um lado ruim.
>
> D6: (...) hoje, com essa a quantidade tecnológica que a gente tem, eles leem muito, mas são informações de facebook, de twitte; é leitura, mas, quando você tenta trazer um livro, "ah, professora, a gente vai ter que ler esse livro?".
>
> D12: (...) e aí volta aquela questão que a gente esbarra, principalmente em Língua Portuguesa, dessa linguagem virtual que eles usam que são as abreviações, essa maneira que eles têm de se comunicar que é muito diferente do que deveria ser. E eles não conseguem diferenciar uma coisa da outra: quando que eu posso usar esse tipo de linguagem virtual, principalmente do WhatsApp, que hoje está dominando, e quando eu tenho que usar uma linguagem, não formal porque eu acho que eles nem conseguem, mas assim uma linguagem mais adequada ao contexto escolar, por exemplo. Eles têm essa dificuldade.

> D9: (...) por causa da questão do tempo, o cara escreve de qualquer jeito e aí ele vem reproduzir isso dentro da escola, e eu não vejo a escola, pelo menos eu não percebo, aqui e na outra escola onde eu trabalho, eu não vejo uma busca de relutância a isso. Pelo contrário, tem até escola que incentiva aluno no facebook.

A professora D7 relata que, embora existam iniciativas para que os alunos façam uso das tecnologias na construção das aprendizagens, encontra dificuldades relacionadas à limitação dos alunos para explorarem ferramentas tais como Word e Excel e nas limitações da própria escola para oferecer condições apropriadas de operacionalização desses recursos.

> D7: Então nós fizemos um caderno de receitas (...), e coloquei a formatação que eu queria (...). Você vê, ele entende tudo de informática, mas ele não sabia o que era formatação, que tinha tipo de letra. Então ele utiliza muito só redes sociais.

> D7: (...) a gente aqui tinha a aula de informática, eles acabam com tudo. De repente, livros você não tem condições de comprar, mas você pode ler um bom livro pela internet, e para eles falta até essa informação. (...) essas aulas de informática que os governos fazem questão de falar "hoje tem aulas, salas de informática e tudo" , na verdade, isso não acontece. Existe a sala, existe o profissional bom, aqui a (citou o nome do profissional) é excelente, tem (citou o nome do profissional) que também fazia um trabalho muito bom(...).

D7, ao referir-se aos recursos tecnológicos como meio de acesso à leitura, traz dois fatores que considero importante ressaltar. O primeiro está relacionado à literatura disponibilizada na internet, acessível e gratuita. Lévy (1999, p.169) afirma que *a questão do custo do ensino se coloca, sobretudo, nos países pobres. Será necessário, portanto, buscar encontrar soluções que utilizem técnicas capazes de ampliar o esforço pedagógico dos professores e dos formadores.*

Parece que D7 atribui responsabilidades às políticas públicas em educação, que têm dificuldade para cumprir as atribuições que lhes cabem. De acordo com Levy (1999, p.172 - 173), o papel dos poderes públicos deveria ser:

> – garantir a todos uma formação elementar de qualidade,
> – garantir a todos um acesso aberto e gratuito a midiatecas, a centros de orientação, de documentação e de autoformação, a pontos de entrada no ciberespaço, sem negligenciar a indispensável mediação humana do acesso ao conhecimento,
> – regular e animar uma nova economia do conhecimento a qual cada indivíduo, cada grupo, cada organização seriam considerados como recursos de aprendizagem potenciais ao serviço de percursos de formação contínua e personalizada.

As dificuldades da escola para educar o aluno de forma que possa utilizar os meios tecnológicos como recurso de aprendizagem, construindo capacidade de pesquisa e autonomia

intelectual, revelam que ainda há restrições que merecem ser cuidadas para que os alunos possam acessar os meios tecnológicos de forma a construírem outras formas de aprendizagem e de relação com o mundo.

> A grande questão da cibercultura, tanto no plano de redução dos custos como no do acesso de todos à educação, não é tanto a passagem do "presencial" para a "distância", nem do escrito e do oral tradicionais à "multimídia". É a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel, contextual das competências. Levy (1999, p.172-173)

Lévy, ao trazer essas informações, possibilita a percepção de que a fala dos professores não se referem a um pensamento ou percepção isolada da realidade. Os saberes dos professores e do autor instigam a pensar nos sentidos e urgências que a instituição escolar reclama, para que, assim, as novas tecnologias possam ser instrumento efetivo de interação, aprendizagem e construção de conhecimento.

6.3.3 O contexto cultural

O contexto cultural foi citado por dois professores como um fator que interfere na motivação do leitor. Os professores consideram as mudanças nas modalidades de ensino e o custo dos livros como elementos consideráveis no hábito dos brasileiros que, segundo eles, leem pouco.

> D3: É um hábito cultural. Se a gente for comparar com outros países, o brasileiro, de maneira geral, ele lê pouco. Talvez ele leia poucos livros literários, porque, hoje em dia, a pessoa vai fazer uma graduação, faz uma graduação a distância, ela lê vários textos ali na plataforma, ela lê aqueles textos das redes sociais, talvez a pessoa esteja afastada desse contato direto com o livro, mas o brasileiro lê.
>
> D9: (...) é cultural do brasileiro ler pouco, primeiro pelo preço das edições que não cabe no orçamento da população, e isso o professorado sofre também.

A questão cultural, embora citada, demonstra não representar uma circunstância determinante para que o sujeito se desenvolva como leitor. Os núcleos familiar e escolar aparecem na fala dos docentes, revelando que para eles esses contextos são mais representativos no sentido de influenciar na formação do leitor.

6.4 Leitura e interdisciplinaridade: entre saberes e experiências

A questão da interdisciplinaridade será tratada, aqui, considerando as atribuições para o ensino da leitura na escola. O objetivo é estabelecer um diálogo entre o depoimento dos

professores e uma das hipóteses formuladas na fundamentação teórica da pesquisa, que prevê que a cultura escolar privilegia a Língua Portuguesa e/ou as séries iniciais como responsáveis pelo ensino da leitura.

Retomo a ideia de que o ensino de cada disciplina supõe outros saberes, além dos prescritos nos programas. A leitura está entre eles, como uma capacidade comum, necessária à aquisição do conhecimento, nas diversas áreas contempladas pela escola, como afirma Kleiman (1999, p.15):

> (...) uma proposta de trabalho escolar que articule as diferentes áreas do conhecimento pressupõe uma capacidade comum – a leitura – valor, pré-requisito e, ao mesmo tempo, objetivo do trabalho coletivo na escola.

No próximo item, serão apresentadas referências dos professores sobre leitura e interdisciplinaridade, contemplando o papel da leitura nas diversas áreas do conhecimento.

6.4.1 A quem cabe o ensino de leitura na escola?

Para recolher dados sobre o que pensam os professores sobre as atribuições relacionadas ao ensino da leitura no espaço escolar, a entrevista considerou a seguinte questão: *A quem você atribui a tarefa do ensino da leitura na escola?*

Analisando as respostas, foi possível perceber que, dos treze professores entrevistados, onze enfatizam que a leitura é responsabilidade da escola. Um professor atribuiu essa responsabilidade aos professores das séries iniciais; e outro, aos professores de Língua Portuguesa e à Orientação Pedagógica.

> D2: Olha, eu acho que do 6º ao 9º ano, acho que todos os professores. Acho que todas as disciplinas têm que incentivar essa leitura. Todos.

> D3: Olha, a leitura é um dever de todos os professores, não só o de Língua Portuguesa. Então, quando o professor de Ciências vai fazer aquela leitura, a diferença é que ali é um artigo de divulgação científica, diferente do texto literário, mas está trabalhando a leitura, a interpretação, a escrita. Então não pode ser responsabilidade só do professor de Língua Portuguesa explorar a leitura e a escrita. Isso tem que ser interdisciplinar, multidisciplinar. É tarefa de todos os professores.

> D13: Acho que a leitura é responsabilidade de todos os professores, independente da área. Lógico, a gente vai puxar mais apoio na área de cada um, não é deixar só para o professor de Língua Portuguesa. Eu acho que todos, História, Geografia, Ciências, a própria Matemática. Mas eu acho que os professores de História, Geografia, Ciências poderiam dar um apoio aos professores de Língua Portuguesa.

Outros depoimentos, embora reconheçam que a leitura é atribuição de todos, apresentam algumas particularidades. A primeira delas retrata como o professor de Língua Portuguesa relaciona o seu papel enquanto formador de leitores ao dos colegas de outras áreas de ensino.

A opinião dos professores de Língua Portuguesa parece conflitar com o que pensam os professores de outras áreas no sentido de que para eles parece estar subentendido que são eles os responsáveis pelo ensino da leitura na escola.

> D6. A todos. A todos os professores, inclusive fico muito chateada, quando chego ao conselho, o pessoal fala assim "fulano não sabe escrever", mas não sou só eu que tenho que trabalhar a escrita com ele. Todo mundo é responsável pela escrita e pela leitura do aluno.

A professora D6 continua seu raciocínio, levantando as diversas possibilidades de leitura em outras áreas de conhecimento, acrescenta que cada disciplina tem sua especificidade e ninguém melhor do que o professor da própria disciplina para trabalhar essas particularidades discursivas.

> D6: Em Geografia, você trazer um texto atual sobre determinado assunto que esteja acontecendo no mundo, em História, por que não? Por que só o Português fica com essa carga? Então acredito que de todos. Matemática, por que a Matemática não trabalha a leitura específica dos probleminhas? A pontuação dos probleminhas? Como ler um probleminha? Como faz, onde pontua? Qual é a pergunta? O que você precisa responder? Isso é trabalhar a leitura com eles e, dificilmente, a gente vê acontecer e muitos dos problemas dos alunos em Matemática são de falta de compreensão. E aí é atribuído ao professor de Português que não trabalha compreensão. Mas eu não trabalho a compreensão do probleminha. É muito mais fácil um professor de Matemática trabalhar a leitura, a escrita, a compreensão de um probleminha do que eu.

Outra professora faz abordagem semelhante. Parece que para ela ensinar a ler é uma carga de responsabilidade muito pesada, atribuída ao professor de Língua Portuguesa, no entanto a leitura também está presente nos conteúdos de outras disciplinas.

> D12: De todos, afinal de contas, o aluno lê e escreve em todas as disciplinas. Geralmente atribuem esse fardo ao professor de Português, só que não. Por exemplo, História, Geografia, Ciências o aluno tem que ler. Num livro de História, tem os conteúdos que o aluno tem que ler e compreender; isso não é leitura e escrita?

D9 é professor de Geografia e reconhece que o ensino da leitura deve ser uma responsabilidade compartilhada, no entanto endossa o depoimento da colega afirmando que a maior responsabilidade é de fato do professor de Língua Portuguesa.

> D9: É lógico que, primeiramente, vai caber ao professor de Português, até porque a nossa língua pátria é o Português. Mas é lógico que os outros professores também terão essa obrigação, como o professor de

> Geografia: "beleza, vamos lá, galera, vamos trabalhar isso", entendeu? Então cabe a todo professorado, mas uma carga maior ao professor de Português.

Com relação ao uso do dicionário, durante a leitura, o professor D9 foi, ainda, mais enfático.

> P: Tem um vocabulário que é próprio da disciplina?
> D9: Sim, sim. Você tem que buscar, e aí eu fico me perguntando onde está um professor que possa incentivar isso? Não sou eu. Eu não sou. Eu posso dizer, mas tem que ter outra base para dizer "toda vez que você estiver lendo um livro, é necessário que você tenha um dicionário do lado".
>
> P: Quem seria esse professor?
> D9: Para mim seria o professor de Português. Não tem como, não tem como, não tem outro, para mim não tem outro.

Apesar de as professoras D6 e D12 terem afirmado que há, dentro da escola, uma tendência a atribuir a responsabilidade do ensino da leitura ao professor de Língua Portuguesa, apenas dois professores, entre os entrevistados, explicitaram esse entendimento.

Além de D9, D5 também atribui a responsabilidade aos professores de Língua Portuguesa. Explicita a necessidade de uma mediação, na escola, que estimule o trabalho com a leitura e enfoca a realização de projetos e a participação do Orientador Pedagógico. Parece que a professora não se apropria dessa função, nem a reconhece em outras áreas, além da de Língua Portuguesa; é como se o seu papel fosse o de coadjuvante nas práticas de leitura propostas pela escola.

> P: A quem você atribui a tarefa do ensino da leitura e da escrita, na escola?
> D5: Eu acho que do Orientador Pedagógico junto com a equipe de Português.
>
> P: E os outros professores, como ficariam nessa situação?
> D5: (...) a gente já teve até, aqui, numa época, que a gente fez a escola parar para ler, a gente parava 30 minutos todo mês e aí levava-se tudo para a sala de aula; levava jornal do dia, revistas, livros da biblioteca, gibis, leituras curtas. Mas eu acho que, quando não tem um projeto desse tipo, vai com a professora de Português, de Redação e o orientador.

Outra particularidade refere-se ao fato de que é possível encontrar professores que buscam a ajuda do professor de Língua Portuguesa, quando julgam necessário fazer alguma intervenção, demonstrando um trabalho de parceria, reconhecendo que algumas questões relacionadas à leitura e à escrita o professor de Língua Portuguesa parece ser a pessoa mais habilitada para resolver.

> D8: Eu acho que agora é uma função de todos, né? De todos os

> professores. Não é só uma função do professor de Português, ele tem que ensinar as regras, como o de Matemática também tem que ensinar as regras, mas todos em comum acordo têm que puxar, tem que exigir. Eu penso assim.
>
> P: E como você vê isso na escola? Você acha que isso acontece? Você acha que, de uma maneira geral, os professores se sentem comprometidos com as questões da leitura, da escrita, da língua?
> D8: Aqui, sim. Aqui eu tenho um canal aberto com eles. Então, às vezes, eu falo, olha (cita o nome da professora de Português), está faltando a vírgula; então ela fala "deixa comigo que eu resolvo isso". Então a gente sempre pede ao professor de Português.
>
> P: Então quem faz a intervenção é a professora de Língua Portuguesa?
> D8: Língua Portuguesa.
>
> P: Você informa para ela as dificuldades que encontra e...
> D8: E ela passa. E ela cobra, entendeu?

O ensino da leitura no Ensino Fundamental I também demonstra ser um fator que tem implicações decisivas nos processos de aquisição da leitura e no desempenho dos alunos nos anos subsequentes, como demonstra o depoimento da professora D4.

> D4: A base da educação deles, pra eles aprenderem a ler, pra tudo é do 1º ao 5º ano, pra tudo, parte motora. (...) Então, eu acho que a deficiência está lá no primeiro segmento, as aprovações automáticas; até no segundo ano tem que ser automática; aí, no segundo ano, aprende. Se eles não aprenderem a ler lá no primeiro ano, eles vão aprender no 2º. Acaba passando, vai passando, vai passando.

Embora apenas uma professora, D4, tenha responsabilizado especificamente o Ensino Fundamental I pelo ensino da leitura na escola, é possível perceber certa reincidência na fala de outros professores que apontam situações próprias do primeiro segmento como responsáveis por um processo contínuo da aprendizagem da leitura, mas essa afirmativa não os exime da responsabilidade de, também, assumirem este papel.

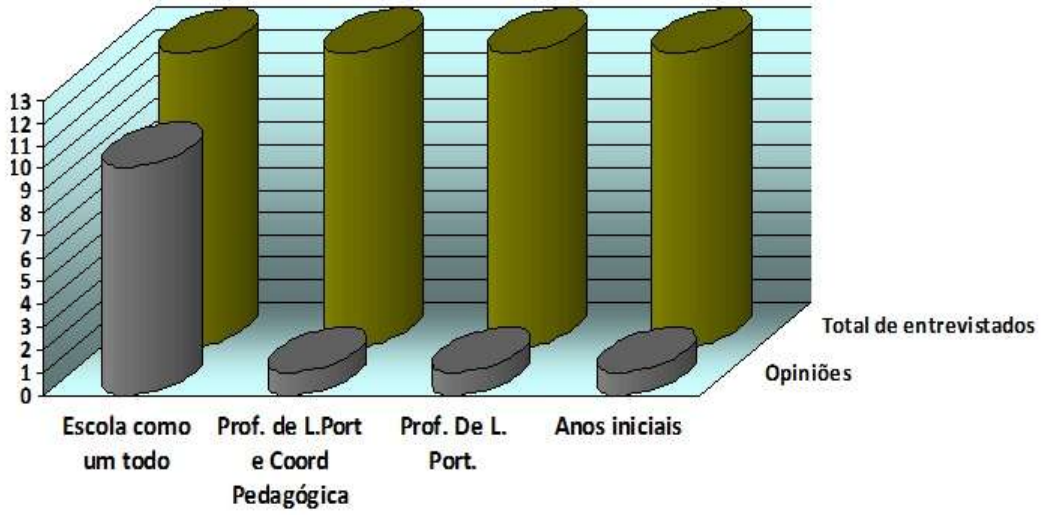
> D1: Acho que um pouco mais até da primeira infância, da parte principal, de 1º ano, 2º ano, 3º ano do primeiro segmento. Acho que é fundamental esse interesse, cultivar esse interesse. E a gente continuar esse trabalho, porque muitos também podam, muitos não incentivam a leitura. Chega no 6º, no 7º ano, querem só passar a sua matéria e ficam presos naquela matéria ali e não pedem ao aluno uma pesquisa, para o aprofundamento daquele assunto. A gente também peca muito nisso.
>
> P: Quando o aluno faz uma boa alfabetização é suficiente?
> D11: Não, não é suficiente. Quando ele faz uma excelente alfabetização, não quer dizer que no 9º ano vai ser um excelente leitor.

A ênfase dos professores, ao citarem o Ensino Fundamental I, dá-se em função da defasagem que os alunos dos anos mais avançados apresentam. Segundo os professores, esses conteúdos são essenciais à continuidade dos processos de aprendizagem. Apresento um depoimento que ressalta essa situação.

> D6: A dificuldade de defasagem, eu acho. Defasagem de conhecimentos prévios. O aluno chega ao 6º ano e ele não sabe produzir um texto, ele não tem noção de letra maiúscula, não sabe fazer um parágrafo, eles colocam tudo em blocos. Isso eu sinto que é defasagem de outras séries. Por quê? Até o 5º ano eles deveriam ter aprendido, deveria ter sido ensinado o que é um parágrafo, quando se usa uma letra maiúscula, são questões básicas, e eles chegam sem saber.
>
> P: Qual é a repercussão dessa defasagem no seu trabalho, no 6º ano?
> D6: Repercute no fato de que eu tenho que começar quase que do zero. Eu vou trabalhar a narrativa e tenho que voltar para explicar como faz um diálogo, quando eu coloco um travessão, quando eu coloco um parágrafo. Eles não sabem.
>
> P: Quando você retoma, começa do zero com eles, você percebe que eles dão uma resposta positiva no sentido de demonstrar capacidade para aprender, desenvolver, crescer?
> D6: Eles demonstram. Quando você exemplifica mais vezes e exemplifica isso no quadro, por exemplo, eles modificam a próxima produção.

A professora D6 reforça a importância dos processos de ensino no desempenho dos alunos, desde os anos iniciais, uma vez que afirma que não se trata apenas de um problema de aprendizagem. A forma como o ensino é conduzido até o 6º ano parece intervir nos processos de aprendizagem dos anos subsequentes.

Gráfico 10: Competência sobre o ensino da leitura



Considero prudente, ainda, deter-me no propósito desse item, para abordar fatos trazidos pelos professores sobre a compreensão que têm a respeito das responsabilidades em torno do ensino da leitura, na escola, que parecem trazer perspectivas de mudança.

Kleiman (1999, p.16), ao abordar algumas premissas sobre a formação do professor e sobre o ensino da leitura na escola, afirma que *a leitura é considerada como território do*

professor de língua, e, assim, os trabalhos sobre o ensino de leitura que sejam acessíveis e relevantes a outros professores são extremamente escassos.

A autora afirma também que *o professor das outras matérias é mero informador e que não é responsável pelo ensino da leitura.*

Ainda que sejam consideradas determinadas particularidades nas falas dos professores entrevistados, é possível perceber que existe uma consciência de que o ensino da leitura é tarefa de todos, independente das aulas de Língua Portuguesa ou do trabalho desenvolvido nas séries iniciais.

Evidentemente, estamos tratando de um universo restrito de professores, se comparado à rede de ensino como um todo. Entretanto, esse universo de treze professores pode mostrar alguns indícios de transformação nos processos de ensino da leitura, na escola, como afirma D6, professora de Língua Portuguesa.

> D6: (...) na verdade, a tarefa da leitura é uma tarefa de todos, de todo o corpo docente, da família, de todo mundo em conjunto; não adianta um remar sozinho e carregar todo mundo, que não vai conseguir. Mas existem muitos professores aqui que trabalham isso. De Matemática, que eu vejo que trabalham, incansavelmente, a questão da leitura, do probleminha, e fico muito feliz de ver que são pessoas que se empenham para o aluno aprender. Existem aqueles, né? Aqui, na escola, são bem pouquinhos, eu acredito, eu nem sei se existe algum de Matemática, porque aqui já mudou bastante essa questão, os professores têm trabalhado bastante.

Assim, considero que a premissa de que os professores atribuem a tarefa do ensino da leitura ao professor de Língua Portuguesa e às séries iniciais é discutível, na medida em que a grande maioria dos professores entrevistados se reconhece nesse papel e o atribuem à escola como um todo.

Os professores reconhecem a importância da interdisciplinaridade nas práticas escolares, e a leitura é parte significativa nesse entendimento. Destaco o depoimento de professores de três áreas distintas:

> D3: (...) como eu atuo também na área de Língua Portuguesa, então eu levo um pouco essa experiência de Língua Portuguesa para as Artes, né? Aqui, as turmas de 8º ano produziram uma história em quadrinhos sobre Mozart, porque nós estamos estudando esse período do classicismo, então muita releitura, também réplica, história em quadrinhos (...).

> D7: Olha, em Geografia eles têm até um tempo pequeno, a carga horária de Geografia; mas, na medida do possível, eu tento fazer trabalhos, mandar assistir algum noticiário, fazer algum comentário e procuro fazer assim: trazer textos para dentro de sala de aula pra gente discutir ou alguma coisa atual que a gente tem que trabalhar também.

> D9: O professor de Matemática, se tiver uma carga boa de

> conhecimentos, ele trabalha com texto também. Eu lembro que, quando eu estudava Matemática, tinha lá uns textos interessantes. O teorema de Pitágoras. Quem é Pitágoras? Quem é esse cara que inventou esse teorema? Acho que todas as disciplinas, lógico que algumas com um papel maior, o professor de Matemática não está livre disso não.

A pergunta que fiz aos professores, para identificar o que pensam sobre as reponsabilidades em torno do ensino da leitura na escola, parece ter, na maioria das respostas, o reconhecimento de que é uma tarefa comum a todos.

A dificuldade apresentada pelos docentes, como já foi mostrado anteriormente, refere-se ao *como fazer*, pois reconhecem que a sua formação não é suficiente para que possam atuar nas questões que envolvem ensino e aprendizagem da leitura, tema que será abordado no item a seguir.

6.5 Práticas pedagógicas: entre saberes e fazeres

Uma vez que os professores demonstraram reconhecer que a leitura é parte intrínseca dos processos de ensino e aprendizagem em diversas áreas do conhecimento; a entrevista avançou, procurando saber como planejam e avaliam as atividades de leitura. Buscou saber, ainda, qual é o lugar que a leitura ocupa em suas salas de aula e em que condições ela é realizada.

Para desenvolver a análise referente a esse tópico, considero necessário trazer uma das reflexões que me acompanhou durante o período em que estive na escola, conversando com os professores e assistindo suas aulas. Assim, apresento uma preleção um pouco mais longa para este item.

Observando as falas dos docentes e as práticas que desenvolviam, incomodou-me o fato de que percebia um distanciamento, uma certa contradição, entre o que diziam nas entrevistas e o que de fato estava previsto em seus planejamentos ou concretizado em suas ações docentes, na sala de aula.

Passei, então, a questionar-me sobre a veracidade dos seus relatos e a legitimidade das entrevistas; uma vez que, na minha percepção, os dados obtidos não correspondiam aos fatos. Refiro-me à *consciência profissional do professor (Tardif, 2014, p 208),* enfocando suas racionalizações e intenções distanciadas de sua prática.

Algumas interrogações acompanharam-me: esse distanciamento é real? Por que os professores manifestam um saber, mas suas práticas não correspondem a ele? Quais "leituras" e pré-conceitos estavam permeando a minha escuta e observação? Os professores deveriam de fato ter uma prática linear às concepções que apresentavam?

Esses questionamentos impulsionaram-me a retomar alguns dados teóricos que auxiliam a encontrar elementos para uma reflexão mais apurada.

Assim, retomei as leituras sobre os saberes docentes, nas quais Tardif (2014, 209 - 215) aborda *os limites da consciência profissional.*

Para Tardif (2014, p.211), *o comportamento e a consciência do professor possuem várias limitações e, por conseguinte, seu próprio saber é limitado.* O autor aborda a imprevisibilidade nas ações do professor, ressaltando que ele nem sempre trabalha considerando as intenções estabelecidas previamente.

> Essa questão das consequências não intencionais da atividade profissional dos professores é da maior importância. De fato, se os professores sabem o que fazem, como podem reproduzir fenômenos aos quais, no entanto, se opõem conscientemente? Tardif (2014, p.211)

Alguns dados das entrevistas revelam essa dicotomia, e, à medida que fui dialogando com o autor, as falas desses professores me ocorriam como se aclarassem as questões que me afligiam.

Cito uma delas que considero bastante representativa.

> D6: (...) esse ano, eu fui passar um filme para o 9º ano, que seria uma proposta de trabalho e não consegui porque faltou um cabo de áudio e aí, sem áudio, a gente não tinha o filme. Então a gente ficou duas aulas tentando ligar o vídeo sem conseguir, e isso foi muito frustrante para mim e para os alunos. Eles estavam esperando aquele filme, a gente tinha combinado, programado na aula, eles trouxeram pipoca, guaraná para ver o filme e não teve filme. Foi previamente agendado com a coordenação, pedido data show e, na hora, não tinha o cabo de áudio. Então, são pequenas coisas que afetam a nossa aula. Não tenho condições de trazer tudo de casa, um dia eu trouxe até extensão, porque eu falei: não vai ter extensão, então eu vou levar. Mas o cabo de áudio e vídeo realmente eu não tenho, entende-se que a escola terá, né? E não tinha.

As intenções e as racionalizações dos professores nem sempre correspondem ao exercício de sua docência que sofre influências de fatores não previstos por eles. *A menos que os professores sejam transformados em seres oniscientes, é preciso admitir que existe, às vezes, um abismo entre suas boas intenções e o que fazem realmente.* Tardif (2014, p.212).

A partir das considerações citadas, Tardif (2014) propõe determinadas consequências conceituais. A primeira refere-se à relação do professor e sua atividade que, segundo o autor, *não é de transparência perfeita nem de domínio completo.* A segunda é a *consciência prática, ou seja*, regras, competências implícitas, saber fazer, rotinas etc. que ultrapassam os domínios da racionalidade.

> O professor possui competências, regras, recursos que são incorporados

> ao seu trabalho, mas sem que ele tenha, necessariamente, consciência explícita disso. (...) a atividade profissional comporta antecedentes afetivos decorrentes da história de vida do professor, de sua carreira e de sua personalidade. Ela comporta também consequências não intencionais decorrentes dos efeitos imprevisíveis de sua ação.
> Tardif (2014, p.213-214)

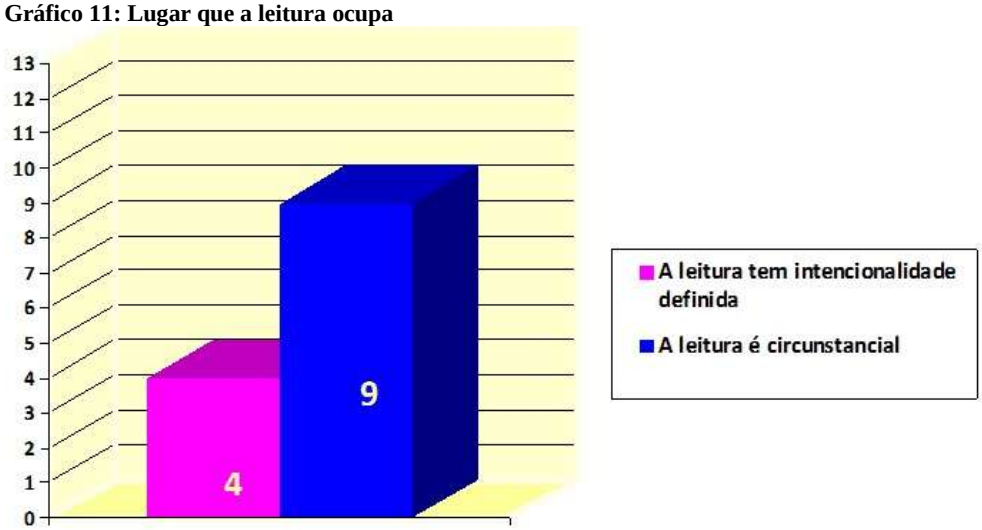
Um pouco mais aliviada e consciente de que tanto as entrevistas quanto as observações da prática docente comportam subjetividades que devem ser consideradas, prossigo destacando o lugar da leitura na sala de aula, a partir das entrevistas e observações presenciais.

6.5.1 Intencionalidade do professor, ao trabalhar a leitura: o lugar da leitura na sala de aula

Além de realizar as entrevistas, acompanhei, durante os meses de setembro e outubro de 2016, o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula, nas turmas de 6º e 9º anos. Com exceção de Inglês, foi possível assistir às aulas de todas as disciplinas, num total de trinta e quatro aulas no sexto ano, e vinte e nove no nono.

As entrevistas e as observações, em sala de aula, ofereceram subsídios que permitem destacar que os professores atribuem sentidos variados à leitura, quando se trata de incluí-la no planejamento das atividades acadêmicas.

Gráfico 11: Lugar que a leitura ocupa



Para uns a leitura é uma decorrência natural dos processos de ensino e aprendizagem, sem que haja, necessariamente, um planejamento que especifique a intenção de ensinar a ler.

Transcrevo algumas falas, para, logo a seguir, relatar comportamentos que observei, em sala de aula, que instigam a pensar sobre o fazer docente e o comportamento dos alunos com relação à leitura.

> D2: Eu faço o planejamento e a coisa acontece naturalmente. A forma

> como eu cobro a leitura, às vezes, eu leio um trecho, e eles complementam, ou peço um aluno para ler e outro dar uma continuidade. Como faz um professor de primeiro segmento, né?
>
> P: Como você planeja e avalia as atividades de leitura e produção de texto em sua disciplina?
> D5: Não tem muita leitura e produção de texto. Só as questões que, às vezes, tem um textinho contextualizado.
>
> P: E como você planeja as atividades de leitura?
> D11: Ele vem em função da necessidade em Matemática.

D11 é professora de Matemática e, ao assistir uma de suas aulas, presenciei uma cena que chamou atenção e que se relaciona com o movimento comum na organização espacial da sala de aula na qual a professora coloca-se diante dos alunos, caracterizando o que Candau (2009, p.96) chama de *ensino frontal*, perspectiva dominante nas escolas.

De onde estava, foi possível observar uma criança sentada na primeira carteira. Estava silenciosa e, aparentemente, concentrada na correção das atividades do livro didático, mas não era exatamente o que fazia.

A criança dedicava-se a outra atividade que, acredito, absorvia-a, alimentando seus pensamentos e transportando-a para outros lugares bem distantes da sala de aula.

Dentro de seu livro didático de Matemática, havia outro livro aberto com o qual interagia, alheia ao que se passava ao seu redor. De longe, conseguia ver as imagens coloridas e pequenos textos grafados que tomavam sua atenção.

Este fato trouxe, novamente, à tona, a discussão sobre o papel da leitura na escola. Quando D11 afirma que "*Ele vem em função da necessidade em Matemática",* parece entender que a leitura é um recurso importante em sua disciplina, quando auxilia a aprendizagem dos conteúdos programáticos.

Mas e para a criança? Qual é o papel da leitura? Ela acontece a partir de qual necessidade?

Não tive oportunidade de conversar com o menino, pois, logo que tocou o sinal do recreio, todos se dispersaram; mas ficou a impressão de que buscava, através da leitura que fazia, um significado que a aula de Matemática não lhe oferecia. A leitura que estava na intenção da professora parecia não ser reconhecida por ele, que ocultava, dentro do livro didático de Matemática, outro livro com outra história e outro sentido.

Outros professores assumem um compromisso explícito com a leitura, relatando que faz parte de sua disciplina como prática cotidiana. Entre os entrevistados, dois professores relataram que há espaço privilegiado para leitura em seu planejamento.

> P: Como você planeja essas atividades de leitura?
> D13: Eu coloco a leitura conscientemente, a leitura é importante. Se ele não lê em casa, pelo menos lê comigo alguns minutos. A leitura, no meu ponto de vista, é tudo.

No caso da professora D8, que trabalha com Ciências, existe um tempo exclusivo para ler.

> P: E como você planeja as atividades de leitura em sua disciplina?
> D8: Olha, eu tenho três aulas; a primeira aula é sempre para isso.
> P: Toda semana, você dedica uma aula para leitura?
> D8: Dedico a essa parte de leitura de artigos, de jornais, revistas, e, às vezes, a gente tira até um tempinho para internet também.

Embora esteja presente na dinâmica das aulas, foi possível observar que a leitura é utilizada, na maioria das vezes, para subsidiar as atividades propostas pelo professor, tais como correção de exercícios, e o principal recurso é o livro didático.

Transcrevo uma situação que revela o desabafo de um aluno com relação ao uso permanente do livro didático.

> Após a correção das atividades propostas, a professora D6 folheia o livro didático e busca, no índice, o tema que será estudado, anunciando a tarefa de casa:
> – Livro, páginas 229 a 232.
> Um aluno, incomodado com a proposta, reclama:
> – Oh, professora, já tá chato já!
> A professora, imediatamente, informa que, na semana seguinte, vai se organizar para assistirem o filme que não conseguiram assistir no início do ano.
> – Lembra que vocês trouxeram a pipoca, mas o cabo não funcionou?

Creio que os relatos apresentados sinalizam para alguma forma de denúncia sobre o espaço que o livro didático ocupa nas dinâmicas do trabalho em sala de aula.

A reação da professora D6 à queixa do aluno demonstra que outros recursos podem ser acessados para dialogar com o livro didático, oferecendo possibilidades ao aluno de integrar conhecimentos, através da intertextualidade.

Schäffer (2003, p.99), ao tratar sobre a leitura no livro didático, afirma que *ela precisa pautar-se na preocupação com o ato de ler. Nesse sentido, a adoção e a devida exploração de textos complementares, inclusive de paradidáticos, podem enriquecer e problematizar a aprendizagem, levando a novas investigações.*

Nesse sentido, priorizo, a partir de agora, o relato de algumas experiências que considero retratar interação intertextual e interdisciplinar. Representam um cenário pedagógico que revelam relação diferenciada dos alunos com a leitura, como no caso de uma aula de História, no sexto ano, na qual os alunos reagiram com indignação, quando o sinal tocou, informando o término da aula.

Emocionei-me diante daquela situação de aprendizagem, eu mesma queria continuar ali,

aprendendo com a professora e com os alunos, que confirmavam que na presença de um professor consciente, motivado e amoroso é possível ver uma turma de alunos capazes de *dizer a sua palavra, criadora de cultura* (Fiori, 1967), encantados e comprometidos.

Outras duas experiências serão retratadas, considerando a leitura de textos históricos na aula de Artes e a análise de uma prova de Geografia do 6º ano que contempla textos: jornalístico, gráfico, charge e imagens.

6.5.2 Lendo o mundo para aprender História, Geografia, Matemática e cidadania.

Logo quando entrei na sala de aula, observei um ambiente diferente. A turma estava muito concentrada, ouvindo uma aluna posicionada à frente. A professora me explicou que estavam estudando sobre as cidades gregas na antiguidade, suas questões políticas, econômicas e sociais e pediu aos alunos que também pesquisassem sobre as mesmas questões na cidade onde residem, Nova Friburgo.

Os alunos trouxeram várias situações que a cidade apresenta, ilustradas em cartazes expostos na sala de aula. Os grupos se apresentavam e enfatizavam problemas tais como a precariedade das vias públicas, a assistência à saúde, o sistema carcerário, o tráfico de drogas, a corrupção, denunciavam a falta de creches, os preços elevados da passagem de ônibus e o tratamento do lixo.

Falavam também sobre a importância da adoção, referindo-se às crianças de rua e às pessoas que pedem esmola, que não têm o que comer. Sobre a adoção, ilustro com duas histórias em quadrinhos produzidas pelas crianças, nas quais apresentam situações que ressaltam os direitos das crianças.

Figura 5: Direitos das crianças

Figura 6: História em quadrinhos sobre adoção de crianças

Ao longo da aula, os (as) alunos (as) passearam por várias áreas de conhecimento, transportados por leituras que faziam sobre a realidade O ponto de partida eram as cidades gregas; e o ponto de chegada, se é que ele existe, surgia, quando apresentavam soluções para os problemas que destacavam.

Apresento, a seguir, alguns registros da aula, separados por temas de discussão, que julgo revelarem uma prática pedagógica que oportuniza ressignificar a leitura e outros conhecimentos, permitindo que os alunos sejam protagonistas no processo de aprendizagem; e o professor, um mediador que interage na construção de novos conhecimentos.

A questão do trânsito na cidade e do custo do transporte público: uma discussão que envolve Matemática e cidadania

> Um dos alunos ressaltou os riscos a que as pessoas estão expostas, quando trafegam pela cidade.
> A professora intervém e elogia, demonstrando que não queria apenas um trabalho para a nota, mas que seria capaz de avaliar através de outras representações.
> – Muito bem (fala o nome do aluno), você não fez o trabalho, mas está participando com boa intervenção.

O assunto teve desdobramentos que levou à discussão sobre os transportes públicos na cidade e o preço das passagens. Relato o diálogo entre quatro alunos e a professora.

> Aluno 1:
> – O preço da passagem é muito caro.
> Aluno 2:

> – Eu acho que não está caro, a passagem do táxi está quinze reais.
> Aluno 1:
> – Mas quantas pessoas tem no ônibus?

Fizeram as contas de quantas pessoas tem no ônibus e o custo de uma viagem do bairro em que moram até o centro da cidade. Chegaram à conclusão de que a empresa de ônibus que monopoliza o transporte, na cidade, ganha *rios de dinheiro.*

> A professora interveio, dizendo que o que mantém o nosso município são as pequenas empresas, – E vocês concordam que a passagem deveria ser proporcional às posses das pessoas?
> Outros alunos entraram na conversa:
> Aluno 3:
> – Nós não temos transporte direito, porque muita gente quebra o ônibus.
> Aluno 4:
> – Além do ônibus estar muito ruim, imagina uma família com seis pessoas.

Mais uma vez, a professora participa da conversa, chamando atenção para a dificuldade das famílias que querem levar seus filhos para passear na praça, no centro da cidade, no final de semana. *Ficaria caro, não sobraria para o sorvete e a pizza.*

> Aluno 2:
> – O táxi sai muito mais caro do que o ônibus.
> Aluno 3:
> – Friburgo merecia um transporte de qualidade, os trabalhadores acordam muito cedo.
> Aluno 2:
> – Também tem gente sem educação, dentro do ônibus, fazendo besteira.

A solução apontada pelos alunos seria colocar mais ônibus circulando, para dar maior conforto às pessoas e a criação de uma lei que não permitisse que os ônibus andassem superlotados.

Diante das sugestões apontadas, a professora falou sobre a lógica do capitalismo para justificar que, sob essa perspectiva, o lucro é o mais importante.

A conversa proporcionou uma reflexão que, além de trabalhar os conteúdos formais, possibilitou o questionamento de valores e condutas que podem contribuir na formação integral dos alunos, constituindo sua consciência crítica diante da aprendizagem.

O destino do lixo na cidade: uma referência às questões ambientais, demográficas e hidrográficas.

A abordagem sobre a questão do lixo inspirou a professora a fazer intervenções que ilustraram as discussões e apontaram medidas reais, no intuito de sanar problemas ambientais

na cidade.

Os alunos observaram que, além de as pessoas não se comportarem adequadamente nos ônibus, também são capazes de jogar lixo nas ruas, nos rios, em terrenos baldios e em outros espaços públicos.

A professora trouxe para a discussão uma explicação sobre o encontro do Rio São Francisco com o Rio Bengalas – o maior rio da cidade. Informou que, nesse encontro entre os rios, a água está sendo tratada e é possível ver peixinhos no local.

Recordou que, em outras épocas, era possível se banhar no Rio Bengalas.

Outro fator que apontou refere-se à densidade demográfica, afirmou que é um fator que tem contribuído na poluição dos rios.

Os alunos apontaram como solução para o problema o tratamento do esgoto que é jogado dentro dos rios.

Como já foi informado, o Colégio Municipal Rui Barbosa situa-se num distrito que é atravessado pelo Rio Bengalas. O próprio Colégio está muito próximo às margens do rio.

Por conta das enchentes frequentes que assolam a cidade, o rio está passando por obras de alargamento que abrangem todo o distrito, e as crianças acompanham esse processo cotidianamente.

Ao discutirem sobre as questões pluviais, vários questionamentos surgiram, e um dos alunos referiu-se às obras que estão acontecendo no Rio Bengalas.

> Aluno 5:
> – O que você acha sobre essa obra que está acontecendo ao longo do rio?

Para responder à pergunta, a professora falou sobre o processo de licitação, tempo de construção, material adequado e preço justo. Falou sobre os problemas que envolvem uma grande obra, explicando que o processo de desapropriação é complexo e que a indenização das pessoas exige uma longa negociação.

Os alunos citaram a inundação de 2011 e os prejuízos causados. Um deles informou que a sua casa valia cinquenta mil reais e, depois da inundação, queriam pagar nove mil por ela.

A segurança e a saúde na cidade: uma oportunidade para conversar sobre corrupção e drogas

Agora, outro grupo fala sobre o sistema carcerário. Um dos alunos comenta que muitas pessoas estão no mundo do crime e da violência, e que eles acabam presenciando isso, falam da possibilidade de uma lei que permita aos presos comprarem sua própria alimentação.

> A professora comenta:
> – Percebo que a preocupação de vocês está muito relacionada à questão da segurança.
> Aluno 5:
> – Antigamente, aqui em Friburgo, você podia andar sozinho, agora não. Poderia ter pelo menos um segurança na escola para impedir as pessoas de venderem drogas.
> Aluno 6:
> – Você acha que a segurança deveria proteger, mas ela é muito violenta.
> A professora entra na conversa e afirma:
> – Por isso precisamos saber aonde vamos e com quem.

A professora também comenta que deveria haver um trabalho de base; e várias crianças querem dar seu depoimento, falar de suas experiências, eles têm exemplos reais para tudo. A professora interrompe, diz que precisa prosseguir com a apresentação, que o tempo está se esgotando e anuncia o aluno que faltava se apresentar.

> Aluno 6:
> – Vou falar sobre o que já falaram, mas estão faltando postos de saúde, medicamentos.
> A professora questiona sobre a solução para o problema, e o aluno responde:
> – Não vejo. O Brasil está passando por uma crise, eu vejo muita dificuldade, falta muito medicamento.
> Outra criança complementa:
> – Hoje falou, na televisão, que a maioria dos médicos são cubanos.
>
> Toca o sinal e a professora anuncia o fim da aula. Ouço uma reação:
> – *Ah! Ah!*
> Ninguém sai do lugar, queriam continuar a aula! Eu também!

A professora que desenvolveu o trabalho que acabo de narrar não foi entrevistada por mim. Não sabia que, quando entrei em sua sala de aula, para observar, o enfoque seria a leitura. Entretanto, ofereceu-me a oportunidade de ver concretizada uma experiência genuína de leitura e diálogo com a realidade cultural daquelas crianças.

Cada palavra que emitiam revelava leituras trazidas de seu mundo que, na realidade, também era o meu. Narravam sua própria existência, traziam para a sala de aula sua cultura, sua forma de ver e compreender o mundo que, como afirma Freire (1979, p.92),

> (...) porque humana não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavra verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

As leituras que presenciei, através do trabalho de uma professora de História do 6º ano, revelam que é possível, apesar de todas as adversidades, promover o diálogo entre escola e vida e incluir o aluno como agente ativo nessa experiência, pois *não é no silêncio que os*

homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão. Freire (1979, p.92).

Araújo (2012, p.87), ao discutir sobre os espaços de educação não formal, afirma:

> Na perspectiva dos Estudos Culturais, toda cultura é pedagógica e toda pedagogia é cultural (Silva, 1999) (...). Por isso, diversos programas de televisão, por exemplo, mesmo que não tenham o objetivo explícito de ensinar, educam. Por outro lado, toda pedagogia está inserida num contexto histórico e cultural. Todo conhecimento se constrói, portanto, num sistema de significados historicamente referenciados. (...) a escola não é o único "lugar de conhecimento" e de transformação de subjetividades, como nos afirma Silva (1999), ela é o espaço da educação formal, da construção sistematizada do conhecimento. Existem outros espaços de saber que também educam, espaços não formais de educação, como já afirmamos anteriormente.

No que se refere à leitura, a escola parece ser o espaço que formaliza o conhecimento, entretanto a observação das aulas de História mostrou que a escola pode dialogar com conhecimentos construídos pelas crianças em espaços não formais, permitindo que outras leituras, realizadas em outros espaços, sejam valorizadas.

Tais conhecimentos, adquiridos em experiências de vida fora do ambiente escolar, demonstram contribuir na constituição dos *esquemas de conhecimento* (MAURI, 2002, p.95) dos indivíduos e estão presentes nos processos de aprendizagem.

Criar espaços para que esses esquemas se manifestem significa dar aos (às) alunos (as) a oportunidade de valorizarem seus conhecimentos prévios e aos professores e professoras a chance de proporcionarem uma experiência de aprendizagem significativa.

Britto (2012, p. 24) afirma que

> a *leitura de mundo* implicaria, portanto, o reconhecimento e a percepção da vida-vivida, desde as experiências subjetivas mais íntimas até as relações histórico-sociais mais complexas: a consciência delas e seu reconhecimento seriam condição fundamental para que a aprendizagem formal fosse instrumento de maior participação e de transformação da ordem social injusta. (...) só faz sentido aprender a *leitura do texto* se for para ampliar as formas de ser e de perceber o mundo.

Durante o tempo que assistia à aula, procurei acompanhar, atentamente, o movimento da sala, pois, a todo instante, surgiam situações muito interessantes.

Numa delas, quando a professora discursava sobre a questão da violência e sobre a necessidade de haver um trabalho de base, principalmente no meio familiar e nas escolas, um menino que estava ao meu lado comentou: *Eu li um livro uma vez.*

Talvez os meninos leiam mais livros do que a escola imagina. Pode ser que lhes falte espaços concretos e motivadores para contarem sobre suas leituras. Quem sabe?

Finalizo este tópico, trazendo uma citação de Baião (2008, p.21) que nos remete aos saberes que nós, professores, construímos.

> E nós, professoras e professoras, vamos aprendendo a ler, a responder, a interagir com os diversos textos, poesias, narrativas, argumentos, "enfim, vamos aprendendo com a multifuncionalidade da linguagem para podermos 'deixá-la' emergir na escola, porque emerge na vida. (Baião, 1998, p.116).

Creio que as leituras trazidas pelos alunos, na experiência pedagógica que acabo de narrar, constituem a construção de novos saberes para uma professora de História que não só ensina, mas também aprende a ler.

6.5.3 Lendo nas aulas de Artes para interagir com outros saberes

Ao acompanhar a professora de Artes do 6º ano, tive a oportunidade de presenciar a realização de atividades artísticas baseadas em temas previamente estudados.

Procurei saber sobre os encaminhamentos que fazia para chegar a tais produções e fui informada de que, na maioria das vezes, apresenta aos alunos textos sobre os conteúdos da disciplina. Assim, as atividades são precedidas de leitura e discussão, com o objetivo de contextualizar a proposta de atividades práticas.

A professora apresentou-me os cadernos dos alunos com atividades que contemplam a dinâmica de seu trabalho. Destaco alguns exemplos que ilustram leituras desenvolvidas nas aulas de Artes e que demonstram a presença de gêneros diferenciados de textos.

As figuras sete e oito e nove mostram que o trabalho com expressões faciais foi precedido de leitura e estudos sobre a história da música, da dança e do teatro e dos elementos da linguagem teatral.

Figura 7: História da música, da dança e do teatro.

Figura 8: Elementos da linguagem teatral

:

Figura 9: Expressões faciais criadas pelos alunos na aula de Artes

Os exemplos apresentados possibilitaram identificar a diversidade de leituras que a disciplina permite e como a professora faz uso desses recursos linguísticos para interagir com outras áreas de conhecimento como a História, a Literatura e a Música. De acordo com Kehrwald (2003, p.23):

> No final da década de 80, surgiram, no Brasil, as ideias que deram corpo ao entendimento de que arte não é só expressão, mas é também conhecimento, é comportamento inteligente e sensível, o que eliminou a dicotomia entre cognição e emoção e pavimentou o terreno para a circulação dos fundamentos de uma proposta de ensino de arte ancorada na própria arte, em sua história, em sua apreciação, em seus fazeres. Essa proposta (...) enfatiza a necessidade de organizar o ensino de Artes Visuais no inter-relacionamento entre três eixos: o fazer artístico do aluno, a leitura da obra de arte e a contextualização histórica. Ler e escrever: compromisso de todas as disciplinas.

O contexto histórico também é contemplado pela professora, através da evolução da escrita, como exemplificam as imagens dez e onze.

Figura 10: Arte Rupestre

Figura 11 Hieróglifos

Foi possível observar, ainda, que a professora demonstra preocupação em trabalhar valores através da sua disciplina. Numa das aulas assistidas, as crianças pintavam uma frase que dizia: *RESPEITE PARA SER RESPEITADO.*

Fui informada de que esta atividade fazia parte de um projeto sobre valores, que estava desenvolvendo com todas as turmas. Informou-me que cada turma trabalharia com uma frase diferente e que as frases surgiram a partir de uma dinâmica que desenvolveu em sala de aula.

As frases seriam expostas nos murais da escola, para que toda a comunidade pudesse ler.

Durante a entrevista, quando perguntei se sua disciplina contribui para incentivar o hábito de leitura nos alunos, a professora respondeu:

> Sim, contribui. Primeiro porque eu trabalho a parte teórica, falando da leitura em si. Eu trago textos, eu pego a História da Arte, começo a trabalhar desde o período pré-histórico com eles, vou trabalhando e, quando chego no 9º ano, já estou na arte contemporânea. (...) Sempre tem uma contextualização. Então eu acho que contribuo sim, dessa maneira, além da leitura visual que é bem trabalhada.

A consciência de que as aulas de Artes podem contribuir para incentivar a leitura foi evidenciada na prática da sala de aula. Em suas aulas, a diversidade de leituras estava presente como atividade consciente e planejada.

6.5.4 Diversidade literária na prova de Geografia

Acompanhei a professora de Geografia do 6º ano que me informou, antecipadamente, que a aula seria para devolução e revisão da última prova. Fiquei bastante interessada, pois a mesma professora já havia dito, na entrevista, que trabalha com diversidade de textos, para

favorecer a formação leitora dos alunos.

> P: Qual é o lugar da leitura em sua sala de aula, no trabalho que desenvolve com eles?
>
> D7: Olha, (...) na medida do possível, eu tento fazer trabalhos, mandar assistir alguma coisa, algum noticiário, fazer algum comentário, e procuro fazer assim: trazer textos para dentro de sala de aula pra gente discutir ou alguma coisa atual que a gente tem que trabalhar também.

Como seria, então, na hora de avaliar? Que lugar ocupariam os textos, a leitura?

Do que pude observar, um lugar significativo. A prova corrigida com os alunos apresentava textos de gêneros diversos: texto jornalístico, provérbio, gráfico, charge, texto científico e imagem. Esses textos fazem parte da contextualização das questões, portanto têm um papel expressivo na realização delas.

A escolha dos textos também deu oportunidade aos alunos de trabalharem com a intertextualidade, desenvolvendo coerência nos temas tratados.

As figuras doze, treze e quatorze exemplificam a relação temática entre os textos.

Figura 12: Usos da água brasileira

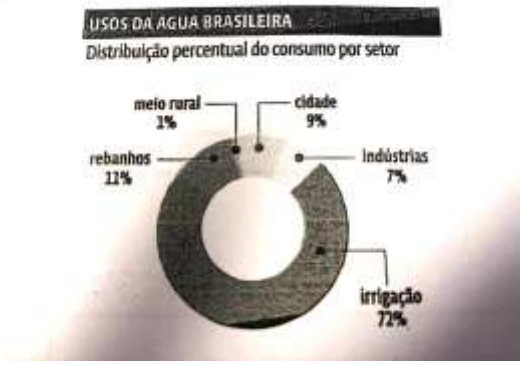
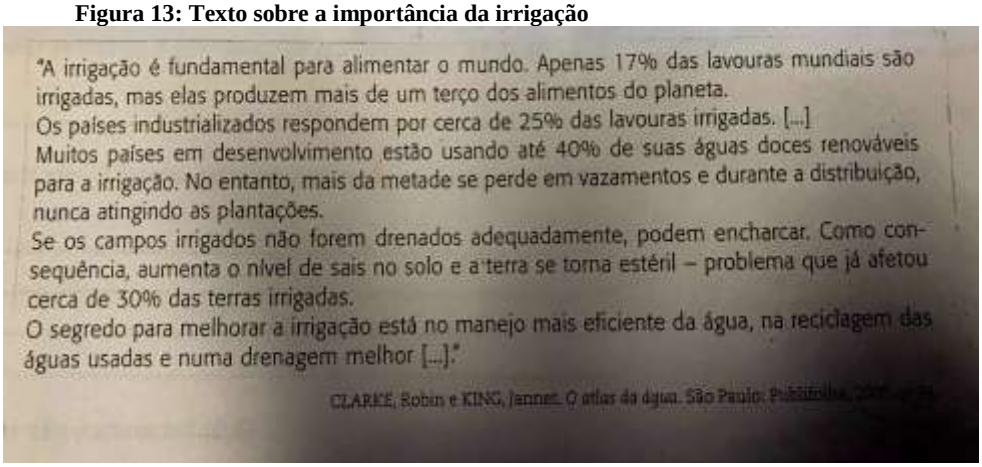


Figura 13: Texto sobre a importância da irrigação



"A irrigação é fundamental para alimentar o mundo. Apenas 17% das lavouras mundiais são irrigadas, mas elas produzem mais de um terço dos alimentos do planeta.
Os países industrializados respondem por cerca de 25% das lavouras irrigadas. [...]
Muitos países em desenvolvimento estão usando até 40% de suas águas doces renováveis para a irrigação. No entanto, mais da metade se perde em vazamentos e durante a distribuição, nunca atingindo as plantações.
Se os campos irrigados não forem drenados adequadamente, podem encharcar. Como consequência, aumenta o nível de sais no solo e a terra se torna estéril – problema que já afetou cerca de 30% das terras irrigadas.
O segredo para melhorar a irrigação está no manejo mais eficiente da água, na reciclagem das águas usadas e numa drenagem melhor [...]."

CLARKE, Robin e KING, Jannet. O atlas da água. São Paulo: Publifolha, 2005.

Figura 14: Quadrinhos sobre o Dia Mundial da Água

Durante a revisão, várias foram as interferências da professora relacionadas à estrutura da língua. Chamou atenção para o comando das questões, o significado das palavras e demonstrou preocupação com a pontuação, explicando sobre a importância que tem para dar sentido ao texto:

> Gente, eu pedi para retirar do texto, diferente da outra questão que era para citar.
> Gente, não é a opinião de vocês, aqui estamos fazendo uma interpretação.

O provérbio utilizado na prova, *Água mole em pedra dura tanto bate até que fura*, foi um disparador para que discutissem a questão da água no Brasil e na cidade de Nova Friburgo. *Quando podíamos imaginar que, no Brasil, teríamos falta d'água?.*

Abordaram também a poluição dos rios, incluindo o principal rio da cidade.

O tempo de correção da prova foi um tempo de leitura e estudo. Durante o trabalho, a professora fez várias intervenções, retomando textos das aulas anteriores e ilustrando os conteúdos da prova com dados da realidade. Foi possível perceber que havia interesse e participação da turma que também interferia com suas leituras pessoais.

Considerei importante relatar o trabalho realizado por essa professora, pois a relação leitura e "avaliação" foi um dos dados que chamou atenção, durante as entrevistas.

Cito duas situações:

> P: Quando um aluno afirma que Geografia não é Português, de onde ele tira essa ideia?
> D7: Eu não sei, eu desconto, eu tenho descontado ponto porque eu acho demais. São muitos erros e erros bobos.

> P: Em que condições a leitura é realizada em sua sala de aula?
> D9: Primeira coisa, quando eu vou fazer uma cobrança de avaliação, logicamente que a gente coloca no quadro e o livro didático, que é o material que tem. O livro didático é um companheiro, ele é um aliado, e a gente tira questões dali mesmo (...).

A relação da avaliação com a leitura, nesses casos, parece condicionar o aluno a ter uma atitude leitora. Assim, os professores associam o rigor na correção ortográfica e a presença de

textos nas avaliações como uma alternativa de trabalho com a leitura.

No entanto, ao corrigir as questões da prova com os alunos e destacar as possibilidades que a leitura dos textos e das questões apresentam, a prova deixa de ser apenas um instrumento para gerar uma nota e quantificar o que o (a) aluno (a) aprendeu e passa a ser mais um instrumento de aprendizagem, nesse caso, da Geografia e da leitura.

Os exemplos selecionados como referência da presença interdisciplinar da leitura em sala de aula confirmam que a escola não está alheia ao compromisso de ensinar a ler, apesar das adversidades, como já foram apresentadas.

As iniciativas narradas demonstram a viabilidade do ensino de leitura em várias disciplinas, através da ação de professores que assumem a responsabilidade de incluir, em suas práticas docentes, estratégias que permitam contribuir na formação do leitor. *Nesse sentido, o docente é não apenas um prático, mas também um formador,* Tardif (2002, p.52).

Tais saberes, *saberes da prática*, revelados pelos professores, surpreendem, quando vistos através de lentes que permitem ver além das aparências. A pesquisa demonstra ser uma dessas possibilidades de visão ampliada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os saberes demonstrados pelos professores, num primeiro contato, em reunião pedagógica, são as referências que tomo como ponto de partida para traçar as considerações finais da pesquisa que serão apresentadas nas próximas linhas.

As primeiras manifestações que obtive dos docentes sobre leitura, escritas em uma folha de papel em branco[10], manifestaram diversidade de pensamento e sentimento.

Ao escreverem sobre o sentido que atribuem à leitura, apresentaram expressões tais como: *enigma, incertezas, frustração, decepção, investigação do saber*, *compromisso, conhecimento, novo, imaginação, esperança, sabedoria.*

Para alguns as palavras não foram suficientes. A folha de papel foi transformada em um aviãozinho que transportava a seguinte mensagem – *Assim é a leitura: abre espaços, mente, coração, alma.*

Porém uma manifestação inusitada acompanhou-me durante a realização da pesquisa: a folha de papel chegou às minhas mãos amassada e embolada como se representasse um nó a ser desatado.

Recolhi a simbologia e direcionei o olhar em busca da ponta dos fios que se ocultavam dentro do nó que me foi apresentado. Os fios que, aos poucos, foram surgindo, através das entrevistas e das observações, em sala de aula, permitem, agora, trançar algumas redes, para embalar saberes e práticas sobre leitura, revelados pelos professores.

Os discursos apresentados e as práticas que fui capaz de apreender, fios que busco desvelar, revelam concepções variadas sobre leitura, indicando particularidades conceituais construídas através da formação e experiências pessoais. Revelam uma identidade institucional caracterizada por conceitos e práticas diversos, com relação à leitura.

No entanto, os docentes manifestam, com bastante solidez, que reconhecem o papel da leitura na formação integral dos sujeitos e as intervenções que exerce nos processos de ensino e aprendizagem, ao longo dos anos escolares e nas práticas sociais.

Demonstram consciência de que o ensino da leitura não se restringe a uma disciplina específica e deve ser responsabilidade da escola como um todo. Nesse sentido, contrariam uma das hipóteses formulada pela pesquisa que supõe que os professores atribuem o papel do ensino da leitura exclusivamente aos professores de Língua Portuguesa ou aos professores dos anos iniciais.

---

[10] Ver anexo 1.

Entretanto, apresentam dificuldades para atuar como professores de leitura e alegam que não têm formação adequada para exercer tal prática em suas respectivas disciplinas.

No contexto de tomarem para si a responsabilidade do ensino da leitura, os professores ressaltam que esbarram em algumas limitações, entre elas a carência na sua própria formação, seja acadêmica ou continuada. Revelam que as lacunas na formação docente limitam as interferências pedagógicas relacionadas à leitura, nas diversas áreas do conhecimento.

Sentem-se inseguros para fazer intervenções na leitura de textos de gêneros variados e acabam explorando pouco as oportunidades que surgem na dinâmica das aulas, incluindo as propostas nos livros didáticos, referência predominante de leitura em sala de aula.

Esse parece ser o ponto de partida para pensar em alguma estratégia de intervenção na realidade escolar. Como concretizar um processo de ensino e aprendizagem da leitura, bem sucedido, sem que o professor tenha os conhecimentos necessários para tal iniciativa?

Mediar processos de aprendizagem de leitura significa intervir de forma adequada, consciente, estratégica, tanto no que se refere aos aspectos pedagógicos da prática docente, quanto no conhecimento específico da língua.

A aquisição de tais habilidades relaciona-se com a formação do professor que, no caso da pesquisa em foco, explicita a necessidade de formação adequada para intervir nos processos de ensino e aprendizagem da leitura.

Nesse sentido, a ideia para o Produto da pesquisa foi se consolidando, na medida que um número significativo de professores apontaram na direção da formação continuada, como uma necessidade premente.

O Curso de Extensão para professores do Município de Nova Friburgo surge como uma possibilidade de promover e intensificar o debate sobre o ensino interdisciplinar da leitura, a partir dos aportes teóricos e resultados obtidos na pesquisa. Os encontros também têm como finalidade rever conceitos e práticas sobre leitura e, principalmente, criar redes de intercâmbio de ideias e iniciativas que estimulem os docentes a intervirem de forma positiva em seus espaços de trabalho.

O produto encontra-se em caderno anexo que apresenta detalhadamente a proposta do Curso de Extensão.

Há uma diversidade de fatores que os professores julgam interferir na aprendizagem da leitura que não se restringem às práticas e aportes pedagógicos. Estão também relacionados à intervenção da família e às relações sociais.

No que se refere à família, julgam que as influências familiares interferem na formação do (a) leitor (a) e que a parceria família-escola pode ser um diferencial na constituição da consciência leitora.

Reforçam a ideia de que a motivação é uma circunstância nuclear na formação do leitor e apresentam diversos elementos que julgam ancorar o envolvimento dos sujeitos em práticas de leitura, tais como a revitalização da biblioteca escolar e os projetos de leitura.

O livro didático aparece como destaque na mediação da leitura e consolida a exploração do gênero discursivo. As experiências pedagógicas com o livro didático são predominantes e ficam restritas ao conhecimento da área, instrumentalizando o (a) professor (a), para os conteúdos específicos de sua disciplina, e o aluno, para a realização dos exercícios propostos.

Foi possível perceber algumas variações de leitura com a intervenção dos (as) alunos (as) que apresentam, com frequência, as leituras que fazem da realidade, associando-as aos conteúdos apresentados pelos docentes. Na observação em sala de aula, constatei que tais intervenções proporcionam momentos ricos de discussão que envolvem participação e interesse de alunos (as) e professores(as).

A iniciação à aprendizagem formal da leitura, no primeiro ano do Ensino Fundamental, é valorizada como ponto de partida que deve ser fortalecido nos anos subsequentes. No entanto, o sistema de aprovação automática é citado como facilitador de práticas de avaliação que permitem que os (as) alunos (as) avancem, nos anos escolares, sem atingir as competências necessárias às aprendizagens propostas para estágios mais avançados de aprendizagem.

Assim, há um acúmulo de dificuldades apresentadas pelos (as) alunos (as) que provocam uma espécie de "*congestionamento*", dificultando as práticas pedagógicas e avanços nas aprendizagens futuras. Ao chegarem ao sexto ano, por exemplo, apresentam defasagens que dificultam a compreensão de textos e enunciados previstos para o ano em curso.

Os professores admitem que a progressão da aprendizagem da leitura do sexto para o nono ano não é satisfatória. Revelam que, de fato, ao chegarem ao nono ano, a espontaneidade e interesse pela leitura não são os mesmos observados, ao iniciarem o Ensino Fundamental II. Esses fatores estão agregados a outros, tais como o sistema de dependência e o trabalho em equipe.

Nesses casos, o sistema de ensino parece ter responsabilidade evidente que deveria ser avaliada, buscando alternativas pedagógicas, de forma a inibir a meritocracia que justifica o

sucesso ou o fracasso dos (as) alunos (as).

Foi possível constatar que a iniciativa e a autonomia do professor faz grande diferença no envolvimento do aluno com a aprendizagem. Nesse sentido, cabe o questionamento: por que os alunos se mobilizam diante de algumas aulas e demonstram passividade e falta de interesse diante de outras?

A biblioteca é enfatizada, no discurso dos docentes, como espaço alternativo e democrático, entretanto indispensável ao contexto escolar. Ressaltam a importância dos projetos de leitura desenvolvidos na escola, exemplificando com experiências bem sucedidas envolvendo toda comunidade.

Durante as entrevistas, foi possível perceber que há uma consciência expressiva sobre encaminhamentos possíveis para fortalecer as práticas de leitura na escola. Cito alguns: formação acadêmica e continuada; trabalho em equipe; revisão dos processos de avaliação; biblioteca de classe e comunitária; diversidade de recursos didáticos, incluindo os tecnológicos; projetos integrados de leitura; integração com a família.

As práticas descritas no relatório da pesquisa demonstram um exercício de superação do sentido restrito de leitura, para alcançar experiências de letramento que conduzam alunos e professores a uma participação diferenciada, significativa, sentida e compartilhada de leitura.

Como anunciei, na introdução deste trabalho, os docentes não estão alheios aos problemas que os afligem e é possível encontrar práticas alternativas de trabalho com a leitura em diversas áreas do conhecimento.

No entanto, assinalam, em suas argumentações e práticas, que a formação de professores está entre os principais fios que devem ser desvelados, para compor redes mais sólidas no ensino da leitura.

Por outro lado, é possível encontrar professores que não demonstram tomar para si a responsabilidade de, também, protagonizar a busca de recursos para as questões apresentadas, como se, ao falarem da escola, estivessem falando de uma instituição que não lhes pertence.

Há responsabilidades a serem compartilhadas com os docentes, envolvendo os gestores escolares e as políticas públicas que condicionam o trabalho na escola. Tratar tais questões como responsabilidade comum a todos demanda ressignificar o papel social da escola e oportunizar que os sujeitos, que ali circulam, construam sua identidade como cidadãos capazes de interferir nos processos históricos e exercer o direito e o dever de participação e intervenção nas transformações sociais.

Ao concluir este trabalho, desejo que as leituras que fui capaz de realizar sobre os

saberes docentes dos professores do Colégio Municipal Rui Barbosa tornem-se, agora, fios para a construção de outras redes e outros significados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria Gomes de. *Discursos sobre leitura entre professores do 6º ano do ensino fundamental:* subsídios à formação continuada e à constituição de espaços de letramento na escola. 2010. 462 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

AMARAL, Edson Toledo do. *O professor de ensino médio e o seu olhar sobre a leitura e a* escrita *em sua disciplina*. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2010.

ANDRADE, Ludmila. Por uma abordagem discursiva da formação docente. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 7, n. 13-14, jan./dez. 2006.

_____. A escrita na formação docente**:** estilos em construção. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 13., 2006, Recife. *Anais*... Recife: ENDIPE, 2006.

_____. As possíveis alfabetizações (entre Universidade e Escola) pela visão dos docentes. *Linguagem & Ensino*, [S.l], v. 18, n. 1, 2015.

ANDRÉ, M.E.D.A. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. *Anais*... Goiânia: ENDIPE, 1994.

_____. Um projeto coletivo de investigação da prática pedagógica de professores da Escola Normal. In: FAZENDA, I. (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.

ARAÚJO, Helena Maria Marques. *Museu da Maré:* entre educação, memórias e identidades. 2012. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BAIÃO, Jonê Carla. *Uma análise de cartas/bilhetes de alunos nas séries iniciais ou "tia, te amo do fundo do meu coração".* 1998. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

_____. O professor leitor e a formação de leitores. *Salto para o Futuro*: eventos literários e formação do leitor, [S.l], ano 18, boletim 16, set. 2008.

BARREIROS, Cláudia Hernandez. *Quando a diferença é motivo de tensão – um estudo de currículo praticados em classes iniciais do ensino fundamental*. 2006. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

BARRETO, Raquel Goulart & GUIMARÃES Glaucia Campos. O ensino da leitura no discurso pedagógico contemporâneo. *Educação Real*, Porto Alegre, v.40, n. 2, abr./jun. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura: acepções, sentidos e valor. *Nuances:* estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 21, n. 22, p. 18-31, jan./abr. 2012.

CANDAU, Vera (Org). *Didática:* questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

CANÔNICA, Volnei. A biblioteca, um barulho necessário de dentro para fora. In: FAILLA, Zoara (Org). *Retratos da leitura no Brasil 4.* Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Becoming critical:* education, knowledge and action research. London: Falmer Press, 1986.

CASTRO, Magali de; VILELA Rita Amélia Teixeira. Profissão docente: refletindo sobre a experiência de pesquisa na abordagem sócio histórica. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de, TEIXEIRA; Rita Amélia (Orgs). *Itinerários de pesquisa:* perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro, Lamparina, 2011.

DEMO, Pedro. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes 2004.

_____. *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

_____. *Pesquisa e construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, Pedro. *Pesquisa:* princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1991.

DUBAR, C. La socialisation construction des identités sociales et professionnelles. Paris: A. Colin, 1991.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanal intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília Souza (Org). *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, [S.l], n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Madrid: d. Morata, 1993.

FAILLA, Zoara. Retratos: Leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro. In: _____. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 4.* Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo:* as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FAZENDA, Ivani. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: _____. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Práxis).

_____. *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

FERRARO, Alceu Ravanello. Por que a pedagogia do oprimido de Paulo Freire Incomodava? *Em Aberto*: edição temática: "Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois", [S.l], v. 26, n. 90, jul./dez. 2013.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 22. ed. São Paulo: Cortez.1993.

FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro. Professor: leitor e formador de leitores. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

FIORI, Maria Ernani. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIROUX, H.A. *Los professores como intelectuales*. Barcelona: Paidós, 1990.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília Souza (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GONÇALVES, Clésio J. S. Ler e escrever também com o corpo em movimento. In: NEVES, Conceição Bitencourt Iara; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLÜSENER Renita (Org). *Ler e escrever:* compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

GERALDI, C.M.G.; DARIO, F.; PEREIRA, E.M. de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente.* Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____.; VARANI, A.; DICKEL, A. & SOUZA, E.S. Registrando a história vamos delineando (e complexificando) os significados que perpassam a constituição do professor pesquisador. In: ENCOTNRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 8., 1996, Florianópolis. *Anais*... Florianópolis: ENDIPE, 1996.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórica de um sentido. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

_____. O conceito de letramento: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9(2):35-51, ago./dez. 2014.

GUEDES, Paulo Coimbra & SOUZA, Jane Mari de. Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Conceição Bitencourt Iara; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLÜSENER Renita (Org). *Ler e escrever:* compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

HEIDRICH, Álvaro Luiz; COSTA, Benhur Pinós da; PIRES, Claudia Luisa Zeferino (Orgs). *Maneiras de ler: geografia e cultura*. Porto Alegre: Imprensa Livre; Compasso Lugar Cultura, 2013. Disponível em <https://laboter.iesa.ufg.br>. Acesso em: 26 maio 2016.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Imago Editora, Rio de Janeiro, 1976.

_____. *O sonho interdisciplinar*. Palestra proferida na aula inaugural do Curso de Pós-graduação em Filosofia, na UBM - Centro Universitário Barra Mansa, 2009. Disponível em: <http://seaf-filosofia.blogspot.com.br/2009/04/o-sonho-transdisciplinar.html>. Acesso em: 13 dez. 2016.

KAERCHER, Nestor André. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: NEVES, *Conceição Bitencourt Iara; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo* Coimbra; KLÜSENER Renita (Org). *Ler e escrever:* compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

KEHRWALD, Isabel Petry. Ler e escrever em artes visuais. In: NEVES, Conceição Bitencourt Iara; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLÜSENER Renita (Org). *Ler e escrever:* compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed.UFRGS, 2003.

KLEIMAN, Angela B & Silva E. Moraes. *Leitura e interdisciplinaridade:* tecendo redes nos projetos da escola. Campinas SP: Mercado das Letras, 1999. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

_____. (Org.). *Os significados do letramento:* uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

_____. O professor e a leitura*:* questões de formação. *Remate de Males*, [S.l], v. 27, n. 1, jan./jun. 2007.

KLÜSENER, Renita. Ler, escrever e compreender a matemática, ao invés de tropeçar nos símbolos. In: NEVES, Conceição Bitencourt Iara; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLÜSENER Renita (Org). *Ler e escrever:* compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed.UFRGS, 2003.

KRAMER, Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita:* formação de professor em curso. São Paulo: Ática, 2011 (Educação em Ação).

_____. Leitura e escrita como experiência*:* seu papel na formação de sujeitos sociais. *Presença pedagógica*, [S.L], v. 1, n. 31, jan./fev. 2000.

LAJOLO, Marisa. Números e letras no mundo dos livros. In: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, Cesar V. Machado & DULAC, Elaine B. Ferreira. Ideias e palavras na/da ciência ou leitura e escrita: o que a ciência tem a ver com isso? In: NEVES, Conceição Bitencourt Iara; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLÜSENER, Renita (Org). *Ler e escrever:* compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

LUDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação e Sociedade*, [S.l], ano 22, n. 74, abr. 2001.

MAURI, Teresa. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? A natureza ativa e construtiva do conhecimento. In: COLL, C. (Org.). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

MATTJE, Gilberto. *Tosco*. Campo Grande: Ed. Alvorada, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: _____ (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Disponível em <http://www.uesc.br/ eventos/iconlireanais/iconlire_anais/anais-53.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Planejando a próxima década*: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014.

MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, C. (Org.). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

NETO, José Castilho. Retratos da Leitura no Brasil e as políticas públicas – Fazer crescer a leitura na contracorrente – revelações, desafios e alguns resultados, In: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

NEVES, Conceição Bitencourt Iara; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLÜSENER Renita (Org). *Ler e escrever:* compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PAIVA, Os desafios do ensinar a ler e a escrever em língua estrangeira. In: NEVES, Conceição Bitencourt Iara; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLÜSENER Renita (Org). *Ler e escrever:* compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

PINTO, Simone; GOUVÊA, Guaraci. Mediação: significações, usos e contextos. *Ensino Pesquisa Educação e Ciência*, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, maio/ago. 2014.

RETOMADAS as obras no Rio Bengalas e no Córrego Dantas. A Voz da Serra, Nova Friburgo, RJ, 6 abr. 2015. Disponível em: <http://avozdaserra.com.br/noticias/retomadas-obras-no-rio-bengalas-e-no-corrego-dantas>. Acesso em: 20 jan. 2017.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem da história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 30, n. 60, 2010.

SCHÄFFER, Neiva Otero. Ler a paisagem, o mapa, o livro... Escrever nas linguagens da geografia. In: NEVES, Conceição Bitencourt Iara; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLÜSENER Renita (Org). *Ler e escrever:* compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos; In: NÓVOA, A. *Os Professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SILVA, Maria Vitória; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Possibilidades de leitura na escola: o olhar de professores de diferentes disciplinas das séries finais do Ensino fundamental. *Leitura: Teoria e Prática*, [S.l], v. 28, n. 55, 2010. Disponível em: <http://www. *alb.com. br/revista-55-leitura-teoria-e-prática*>. Acesso em: 15 nov. 2016.

SILVA**,** Theodoro, Ezequiel da. A escola e a formação de leitores. In: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Instituo Pró-Livro, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento:* um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l], n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004.

STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann, 1975.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l], n. 13, 2000. p. 31-55.

_____. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*, Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. *Formação dos professores e contextos sociais.* Porto: Rés, 2001.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). *O Que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

YUNES, Eliana (Org.). *Pensar a leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

_____. Pelo avesso: a leitura e o leitor. *Letras*, Curitiba, n. 44, p. 185-196, 1995.

_____. Programa Sem Censura. [S.l], 06 ago. 2012. Disponível em <https://www.youtube .com/watch?v=l7a643BPHzE>. Acesso em: 18 jun. 2014.

ANEXO A – Roteiro de entrevista com os professores

1.1. Identificação

Nome: _____

Formação: _____

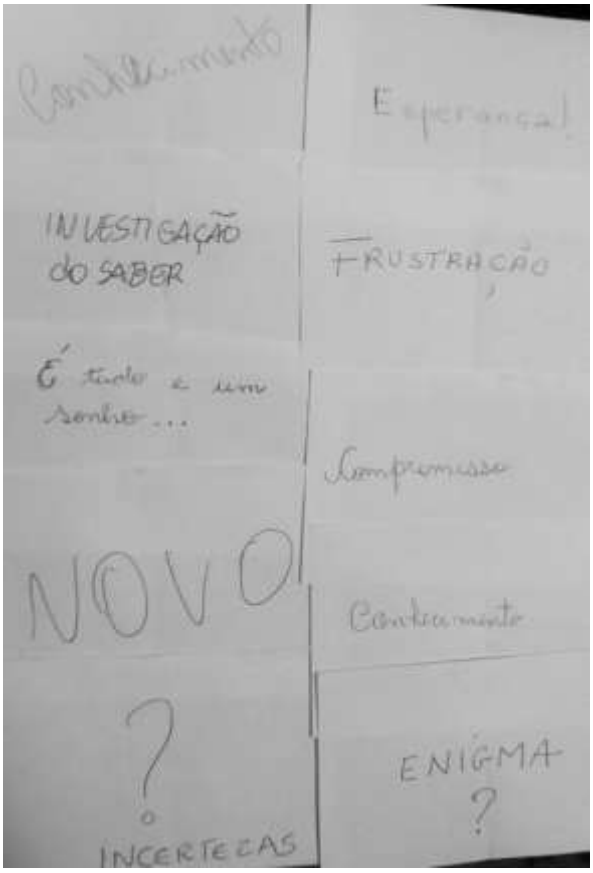
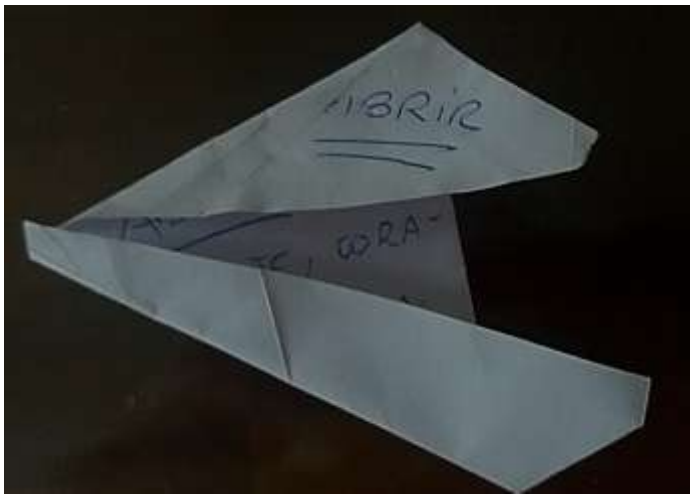
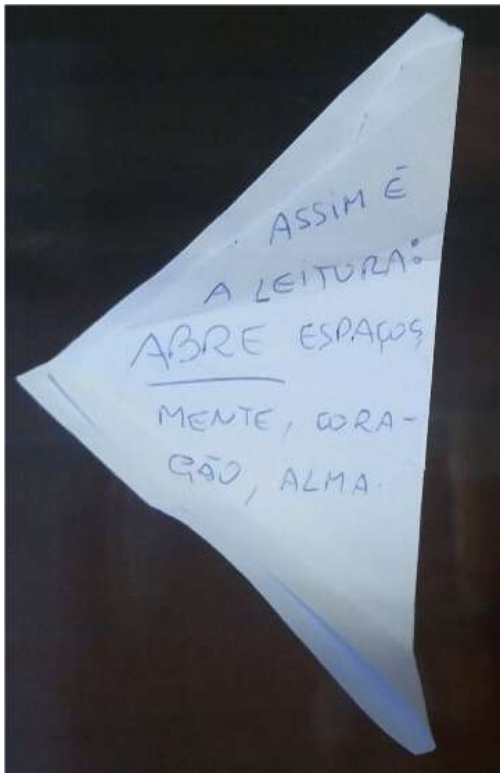
Disciplina: _____

Ano(s) em que atua:_____

Tempo que atua na escola: _____

1.2. Perguntas da entrevista

1.2.1. O que é ler para você?
1.2.2. Quais as principais dificuldades de leitura e de escrita que você detecta na escola?
1.2.3. A quem cabe a tarefa do ensino da leitura e da escrita na escola?
1.2.4. Que aspectos favorecem ou dificultam a promoção da competência leitora na escola?
1.2.5. Sua disciplina contribui para incentivar o hábito de leitura e de escrita nos alunos?
1.2.6. Qual é o lugar da leitura na sua aula? Em que condições ela é realizada?
1.2.7. Como você planeja e avalia as atividades de leitura em sua disciplina?
1.2.8. Qual o grau de envolvimento do aluno com as atividades de leitura e de escrita na sua disciplina?
1.2.9. O professor sente-se preparado e seguro para atuar como formador do leitor nas disciplinas que ensina?
1.2.10. Você gosta de ler?
1.2.11. Quais as suas memórias sobre leitura?
1.2.12. Você tem algum fato marcante relacionado à leitura que gostaria de contar?

ANEXO B – Reunião com os professores

Algumas impressões iniciais sobre leitura: reunião com os professores.