

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS  
NÍVEL DE MESTRADO EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE

**ENSINO DE LEITURA NA ESCOLA E TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DE CASO**

CASCADEL – PR  
2007

**SÍLVIA LETÍCIA MATIEVICZ PEREIRA**

**ENSINO DE LEITURA NA ESCOLA E TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade. Linha de Pesquisa: Linguagem e Ensino.

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Aparecida de Jesus Ferreira.**

CASCADEL – PR  
2007

**Ficha catalográfica**

**Elaborada pela Biblioteca Central do Campus de Cascavel - Unioeste**

P492e    **Pereira, Sílvia Letícia Matievicz**  
    Ensino de leitura na escola e trajetórias de letramento de professores de língua portuguesa: um estudo de caso / Sílvia Letícia Matievicz Pereira. ʘ Cascavel, PR: UNIOESTE, 2007.  
    154 f. ; 30 cm.

    Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aparecida de Jesus Ferreira  
    Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.  
    Bibliografia.

    1. Leitura. 2. Letramento. 3. Língua portuguesa - Ensino. I. Ferreira, Aparecida de Jesus. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21.ed. 469.07  
                  372.4

**Bibliotecária: Jeanine Barros CRB9-1362**

ENSINO DE LEITURA NA ESCOLA E TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DE CASO

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE em 12 de dezembro de 2007.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)  
Coordenadora

A mesma foi apresentada à Comissão Examinadora, integrada pelos Professores:

---

Prof. Dr. Renilson José Menegassi (UEM)  
Membro Efetivo (convidado)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarice Nadir von Borstel (UNIOESTE)  
Membro Efetivo (da instituição)

---

Prof. Dr. João Carlos Cattelan (UNIOESTE)  
Membro Efetivo (da instituição)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neiva Maria Jung (UEM)  
Membro Suplente (convidado)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Ceres Pereira (UNIOESTE)  
Membro Suplente (da instituição)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aparecida de Jesus Ferreira (UNIOESTE)  
Orientadora

Cascavel, 12 de dezembro de 2007.

Aos professores de Língua Portuguesa.

Agradeço, imensamente, ao Ri e à Lelê - pilares da minha existência, amores da minha vida - pela compreensão e por terem constituído o suporte insubstituível para que este caminho fosse completado;

às professoras participantes desta pesquisa por terem, com gentileza, recebido uma *outsider*, e possibilitado, dessa maneira, a execução deste trabalho;

a minha admirada orientadora Aparecida de Jesus Ferreira pelo acolhimento, pela dedicação profissional e permanente orientação, elementos fundamentais para a realização desta investigação;

aos professores João Carlos Cattelan e Clarice von Borstel pela leitura atenta e contribuições relevantes no momento da Qualificação;

à Eliane Cardoso Brenneisen pelo acolhimento caloroso e contribuições valiosas no percurso;

aos meus pais, pelo apoio nos momentos difíceis;

à Tita, colaboradora fiel, por ter se dedicado a cobrir a lacuna na minha função de mãe, e ter possibilitado a tranquilidade necessária à minha dedicação de estudante;

as minhas amigas e companheiras Ana e Isis, e também à Ale, pelas longas conversas, discussões e contribuições especialmente para o meu crescimento pessoal;

com muito carinho, agradeço à Maria Marlene, pelo exemplo de dedicação, competência e cordialidade.

aos demais colegas e professores do Programa, que, pela amizade e pela troca de idéias, fazem o ambiente universitário se tornar interessante;

a todos os meus amigos e familiares, pela proximidade afetiva e incentivos com que me acompanharam nesse período de mais estudo que convívio;

à querida Mafalda pelas portas abertas e, sobretudo, pelo exemplo a seguir;

à Capes, pelo apoio financeiro.

Carinhosamente, registro graças também à Marlene de Jesus Vilela Dias, por ter semeado e cultivado em mim a semente da crença na Educação.

**A prática dos homens demanda uma tolerância de ordem ética e um compromisso com a solidariedade: o outro, diferente de mim, é igual a mim; eu sou um outro...**

Eliana Yunes  
(SABERES, Set. 2006, PUC-PR)

## RESUMO

PEREIRA, Sílvia Leticia Matievicz. **Ensino de leitura na escola e trajetórias de letramento de professores de língua portuguesa: um estudo de caso**. 2007. 154 páginas. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2007.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aparecida de Jesus Ferreira  
Defesa: 12 de dezembro de 2007.

A partir das premissas de que a escola é, na sociedade atual, a principal agência de letramento (KLEIMAN, 1995), de que o professor é um agente de letramento (KLEIMAN, 2006) e de que a leitura é um caminho para a democratização do patrimônio cultural de um povo (SOARES, 2006), este trabalho busca refletir acerca das configurações que assumem o ensino de leitura da palavra escrita na escola a partir da problematização da relação entre as práticas de letramento desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa em sala de aula e suas trajetórias de letramento. Considera-se que o foco na singularidade dessas trajetórias pode revelar elementos relevantes para que se compreendam as práticas escolares de letramento, especialmente no tocante ao ensino da leitura, conforme já apontaram Vóvio & Souza (2005). O estudo segue os paradigmas da Pesquisa Qualitativa em Educação, desenvolvendo um Estudo de Caso na escola pública estadual da cidade de Cascavel - PR que obteve melhor resultado com as 8<sup>as</sup>. séries na avaliação de leitura do SAEB do ano de 2005. Para o trabalho de campo foram utilizados os princípios da Pesquisa do tipo Etnográfico (ERICKSON, 1989, 1990; ANDRÉ, 1995), e para a investigação das trajetórias de letramento de três professoras da referida escola, os princípios da História Oral (ROBERTS, 2002, ALBERTI, 2005) fizeram-se pertinentes. As análises das práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula pelas docentes participantes desta investigação sugerem que as mesmas baseiam-se numa concepção de língua - e conseqüentemente de leitura - voltada aos moldes estruturalistas e ao modelo autônomo de letramento (STREET, 1995), o que revelaria fragilidade de conhecimento em relação à amplitude das teorias acerca da leitura e, principalmente, que estas profissionais parecem oferecer um acesso limitado às formas legitimadas da cultura letrada aos seus alunos. Ao ouvir as histórias acerca das trajetórias de letramento dessas profissionais, na busca por uma compreensão das evidências surgidas a partir das análises das práticas observadas, constatou-se que os elementos configuradores das trajetórias dessas docentes evidenciam, sobretudo, a inclusão parcial (BATISTA, 1998) das participantes desta pesquisa às práticas letradas consideradas legítimas, bem como a conseqüente apropriação das formas valorizadas da cultura letrada. Os elementos levantados, considerados conjuntamente, deixam entrever que a não-realização – ou realização parcial – de um trabalho satisfatório com a leitura em sala de aula decorreria da falta de acesso – daquelas profissionais – aos bens culturais considerados legítimos, fato que acena para a possibilidade de intersecção entre práticas desenvolvidas e trajetórias vividas.

**Palavras-Chave:** Leitura, ensino de língua portuguesa, trajetórias de letramento docente.

## ABSTRACT

PEREIRA, Sílvia Leticia Matievicz. **Ensino de leitura na escola e trajetórias de letramento de professores de língua portuguesa: um estudo de caso.** 2007. 154 páginas. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2007.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aparecida de Jesus Ferreira  
Defesa: 12 de dezembro de 2007.

From the premise that school is, in the nowadays society, the main agency of literacy (KLEIMAN, 1995), that the teacher is an agent of literacy (KLEIMAN, 2006), and that reading is a way to democratize the cultural heritage of people (SOARES, 2006), this dissertation considers the configuration that takes place during the teaching of reading at school. This dissertation considers also the problematic of the relation between the practices of literacy developed by the Portuguese language teachers in the classroom and the trajectories of literacy of the same teachers. It is considered the fact that the focus of singularity of these trajectories can reveal important elements for the understanding of the school practice of literacy, specially when we refer to the teaching of reading as shown by Vóvio and Souza (2005). The research follows the paradigms of a qualitative survey in Education, developing a case study in the Public State School in the city of Cascavel – Paraná, which had the best result with the 8<sup>th</sup> grade in the reading evaluation SAEB in the year 2005. For the field work, the principles of an Ethnographic survey were used (ERICKSON, 1989, 1990; ANDRÉ, 1995). For the investigation of the literacy trajectory of the Portuguese language teachers in the referred school, the principles of Oral History (ROBERTS, 2002, ALBERTI, 2005) were adequate. The analysis of reading practices developed by the teachers participating of this investigation were necessary and they seem to evidence that they are based in a conception of language – and consequently of reading – turning the structural patterns and to the autonomous model of literacy (STREET, 1995). The results would reveal a lack of knowledge in relation to a great number of theories concerning reading. Also these professionals seem to offer a limited forms of legitimate literate culture to their students. Listening to the histories about the trajectories of literacy of these professionals, the evidences merged from the analysis observed, showed, above all, the exclusion or the partial inclusion (BATISTA, 1998), of the participants of these research to the literacy practice considered legitimate, as well as the consequent appropriation of the valued of literate culture. The results seem to show that these teachers did not do a satisfactory work with reading in their classes. It happens because they did not have at their disposal - and even do not dispose – of conditions to access the cultural values considered legitimate. This means that the possibilities of intersection between the practices they developed practices and trajectories that they lived.

**Key-words:** Reading, Portuguese language teaching, teachers` trajectories of literacy.

## SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS .....	x
LISTA DE TABELAS .....	xi
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>01</b>
<b>CAPÍTULO 1 - LETRAMENTO ESCOLAR E ENSINO DE LEITURA .....</b>	<b>08</b>
1.1 HISTÓRICO DO CONCEITO DE LETRAMENTO .....	08
1.2 OS MODELOS AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO .....	11
1.3 A LEITURA E O ACESSO À CULTURA LETRADA: UM CAMINHO POSSÍVEL.....	15
1.4 RELAÇÕES ENTRE LEITURA E ESCOLA: ALGUMAS PESQUISAS.....	18
1.5 ESTUDOS DA LINGUAGEM E CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	22
1.6 O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	32
1.7 SOBRE AS TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO DOS PROFESSORES .....	34
<b>CAPÍTULO 2 - AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS .....</b>	<b>37</b>
2.1 A PESQUISA QUALITATIVA .....	37
2.2 ABORDAGEM TEÓRICA.....	39
2.2.1 Etnografia na sala de aula.....	39
2.2.2 História Oral .....	41
2.3. COLETA DE DADOS .....	45
2.3.1 O campo de pesquisa.....	45
2.3.2 As participantes da pesquisa .....	47
2.3.3 Entrevista preliminar .....	49
2.3.4 Observação sistemática e participante .....	50
2.3.5 Questionário.....	52
2.3.6 Entrevista trajetória de letramento.....	52
2.3.7 Etapas da coleta de dados.....	55
2.4 ÉTICA NA PESQUISA .....	56
<b>CAPÍTULO 3 - AS PRÁTICAS DE LEITURA EM SEU CONTEXTO .....</b>	<b>59</b>
3.1. A ESCOLA INVESTIGADA .....	59
3.1.1 Perfil do ambiente .....	59
3.1.2 Perfil dos alunos do ensino fundamental .....	62
3.1.3 Perfil da biblioteca dos alunos .....	65
3.2 O SUBPROJETO <i>HORA DA LEITURA</i> : DESCRIÇÃO E ANÁLISE .....	68
3.3 AS PRÁTICAS DOCENTES DE LETRAMENTO .....	72
3.3.1 O lugar da leitura no contexto do ensino de Língua Portuguesa .....	72
3.3.2 Práticas do grupo 02: contatos com o texto escrito.....	79
<b>CAPÍTULO 4 – AS TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO DE CLAIR, ELIANE E ELZIRA.....</b>	<b>101</b>
4.1 LETRAMENTO NO CONTEXTO FAMILIAR .....	103
4.1.1 Condições de acesso à cultura letrada no meio familiar .....	104
4.1.2 Condições de letramento dos pais: mediação com a cultura letrada .....	107
4.2 LETRAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR .....	112
4.3 A FORMAÇÃO DOCENTE .....	119

4.4 PRÁTICAS ATUAIS DE LEITURA .....	127
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>140</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>149</b>
ANEXO I - ROTEIRO PARA ENTREVISTA PRELIMINAR .....	149
ANEXO II – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA .....	150
ANEXO III – QUESTIONÁRIO .....	152
ANEXO IV – ROTEIRO ENTREVISTA <i>TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO</i> .....	153
ANEXO V – AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DOS DADOS .....	154

## LISTA DE QUADROS

### **CAPÍTULO 1**

Quadro 1.1: Estudos contemporâneos da leitura .....27

### **CAPÍTULO 2**

Quadro 2.1: Percurso da coleta de dados .....55

### **CAPÍTULO 3**

Quadro 3.1: Resumo das práticas observadas.....73

## LISTA DE TABELAS

### CAPÍTULO 3

Tabela 3.1: Distribuição dos alunos por período .....	60
Tabela 3.2: Funcionários da instituição .....	60
Tabela 3.3: Distribuição dos alunos por renda familiar .....	62
Tabela 3.4: Nível de escolaridade dos pais e mães dos alunos do E. F. ....	63
Tabela 3.5: Quantidade de livros lidos pelos alunos no período de um ano .....	64
Tabela 3.6: Disciplinas em que alunos encontram mais dificuldades .....	64
Tabela 3.7: Lista de símbolos utilizados nas transcrições das aulas .....	81



## INTRODUÇÃO

Embora já considerasse a leitura um fenômeno social e multifacetado - cujas relações entre os elementos que se integram na formação de leitores apresentam-se complexas, o que significa, entre outras coisas, que este processo não cabe a uma única agência de letramento, nem a um único profissional - enquanto professora de Língua Portuguesa, atuante nas redes de ensino pública e privada, não pude deixar de me sentir responsabilizada quando, antes do ingresso ao mestrado, tomei ciência através da mídia dos resultados que os estudantes brasileiros vinham obtendo em exames como o PISA e o Prova Brasil. O quadro apresentado soou-me alarmante. Este tipo de retrato – mesmo que passível de questionamentos – fazia saltar aos olhos fortes evidências do fracasso na formação de leitores da palavra escrita no Brasil, o que me impulsionou ao envolvimento com a questão.

As informações retratadas trouxeram a exame algumas das minhas próprias dificuldades na condição de educadora e co-responsável por esta formação: salas cheias, poucos livros, pouco tempo para minhas próprias leituras, poucos recursos para a organização de um bom acervo particular, um cronograma pouco flexível a seguir, uma formação acadêmica com grandes lacunas, falta de políticas públicas que colaborassem para a resolução dessas limitações. Elementos esses - depois descobriria - bastante comuns à grande parte dos profissionais da área em nosso país, e, possivelmente, caracterizadores do trabalho que se faz com a leitura na escola brasileira.

Apesar de presentes e relevantes, de uma forma geral, tais elementos têm sido pouco conjuntamente considerados em estudos acadêmicos da área. Em parte por essa razão, é comum que se responsabilize a escola e, particularmente, o professor de Língua Portuguesa pelo negativo panorama de leitura no país, configurando, no mínimo, um paradigma

pessimista e prescritivo em relação a estes profissionais, no quadro de investigações da educação.

De acordo com Telles (2002, p. 15), no Brasil, é essa a atmosfera dominante nessa área. Segundo este autor, os profissionais da educação têm sido comumente considerados como não informados e “pedagógica e intelectualmente incompetentes para desenvolver seu trabalho” (TELLES, 2002, p. 15). O pesquisador argumenta que a área estaria carente de uma pedagogia que inspirasse, ao menos, mais positividade. Buscando colaborar com o suprimento dessa carência, viso, com este trabalho de investigação, lançar um olhar sobre o ensino da leitura na escola, não através de uma perspectiva inquisidora, mas a partir de uma ótica que considere a escola um lugar social, ou seja, composta de sujeitos cujas significações e trajetórias não sejam desmerecidas.

Pretendendo inserir-se no escopo da Lingüística Aplicada, cada vez mais relacionada às questões sociais, “à erradicação de práticas injustas e desumanas” (KLEIMAN, 1998b, p. 72), este trabalho está especialmente engajado com a problemática da marginalização de grupos que não têm acesso integral à cultura letrada, amplamente disseminada em nossa sociedade. Essa não acessibilidade restringe a participação democrática dos cidadãos, limitando, por consequência, o exercício da cidadania, o que teria relação estreita com a escola. Sobre a questão, Kleiman (1995) argumenta que

[...] o resgate da cidadania, no caso dos grupos marginalizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão excludentes como as da escola brasileira, e um dos lugares dessa transformação poderia ser a desconstrução da concepção do letramento dominante [...] ( p. 48.)

Contudo, tal desconstrução não tem se mostrado simples, uma vez que esta concepção marca presença em nossa cultura (KLEIMAN, 1995), tanto dentro quanto fora da escola.

Todavia, a assertiva de que a aprendizagem de línguas está intimamente ligada tanto à manutenção das iniquidades sociais, quanto às possibilidades de mudá-las (PENNYCOOK,

1998, p. 24) é compartilhada por este trabalho. Segundo Fairclough (1989, *apud* PENNYCOOK, 1998, p. 43), analisando o modo como o poder e a ideologia estão inscritos no discurso, podemos chegar à consciência crítica da maneira como a língua reflete e constrói a desigualdade social. E a conscientização, aponta este autor, é o passo inicial a caminho da emancipação.

Nessa perspectiva, embora não seja a única, a escola tem-se configurado como a mais importante agência de letramento da atualidade (KLEIMAN, 1995, p. 20) e o professor, um agente de letramento<sup>1</sup>. Assim sendo, o papel deste profissional é fundamental para que a escola “seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática.” (NÓVOA, 1999, p. 20), uma vez que “o sucesso do letramento escolar depende da capacidade do professor de conhecer e se relacionar com práticas não-escolares de letramento constituídas por outros agentes em outras instituições ou agências de letramento” (KLEIMAN & MATENCIO, 2005, p. 10).

Entretanto, considerando o que expõem Berger & Luckmann (1985), acredito que tal capacidade está necessariamente atrelada às experiências vividas por cada professor. Esses autores - ao analisarem como o homem constrói o seu próprio conhecimento da realidade tratando das relações entre o pensamento humano e o contexto social dentro do qual vive o indivíduo - defendem que, ao mesmo tempo em que o homem constrói e molda a sociedade, é por ela influenciado, é por ela moldado. A relação entre o sujeito e o mundo social seria determinada pela percepção de mundo que este possui. Esta percepção passaria a ser o seu conhecimento, construído pela influência do próprio mundo e pelo seu significado subjetivo.

Considerando a referida posição de Berger & Luckmann (*op.cit.*), e a de que o papel de agente de letramento configura a relevância do professor no processo de formação de

---

<sup>1</sup> Da perspectiva dos estudos do letramento, agente de letramento é “um profissional que mantém uma relação especial com a cultura escrita, pela própria natureza do trabalho que desenvolve” (ALMEIDA, 2005, p. 4). É assim visto, de acordo com Kleiman (2006, p. 82-83) por poder atuar na ativação e desenvolvimento dos recursos e da capacidade dos educandos e das suas redes comunicativas para que eles possam participar de práticas situadas de uso da escrita.

leitores - como têm apontado alguns trabalhos no meio acadêmico (ZILBERMAN, 1985; MATENCIO, 2000; KLEIMAN, 2004a, 2004b, 2006; SILVA, 2004) - parece lícito considerar a hipótese de que as práticas de letramento realizadas por professores de Língua Portuguesa em sala de aula relacionam-se, em alguma medida, às experiências por eles vividas, às suas trajetórias de letramento.

Tendo essa possibilidade em vista, o acesso a essas experiências mostra-se relevante, uma vez que o conhecimento acerca dos saberes construídos pelos professores, ao longo de seu percurso de vida, possibilita melhores condições de compreender suas atitudes e práticas em sala de aula (SANTOS, 2004, p. 16). O argumento principal que embasa esta premissa é o de que o caminho percorrido nos processos de letramento do professor é responsável pela construção do(s) conceito(s) de letramento(s) subjacente(s) a sua prática pedagógica. Vale a ressalva, contudo, de que não se espera que esta relação seja simplista ou direta, haja vista a concepção de sujeito adotada por este trabalho, a qual será discutida no capítulo referente à metodologia.

A partir das perspectivas apontadas, este trabalho de pesquisa tem por objetivo geral refletir acerca do processo de ensino de leitura da palavra escrita na escola por meio da problematização da relação entre as práticas de letramento - referentes à leitura - desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa em sala de aula e suas trajetórias de letramento. Como objetivos específicos, busca-se:

1. Observar e descrever práticas de letramento escolar, referentes à leitura, em sala de aula de Língua Portuguesa, a fim de inventariar as concepções que subjazem a essas práticas, bem como o lugar que é dado à leitura nesse contexto.
2. Descrever e analisar as trajetórias de letramento dos participantes da pesquisa, buscando abranger a amplitude do percurso, no que concerne às várias agências

responsáveis pelo processo de letramento e às significações dadas aos eventos de letramento que através destas se tenha tido contato;

3. Buscar por possíveis intersecções entre as configurações das trajetórias relatadas e as práticas de letramento desenvolvidas pelos professores participantes, na tentativa de compreender tais práticas.

Para tanto, seguindo os paradigmas da Pesquisa Qualitativa em Educação, desenvolveu-se um Estudo de Caso na escola pública estadual da cidade de Cascavel - PR, escolhida, a princípio, por ter obtido melhor resultado com as 8<sup>as</sup> séries na avaliação de leitura do SAEB do ano de 2005. Valeu-se, conjuntamente, de alguns subsídios da Pesquisa do tipo Etnográfico e da História Oral. As razões que fundamentam tais escolhas são explicitadas no capítulo 2, referente à metodologia de pesquisa.

Assim sendo, a partir da confluência de tais paradigmas metodológicos e, conjuntamente, fundamentando-se nos princípios teóricos da Linguística Aplicada, as perguntas que orientam esta investigação são:

a) Que concepções subjazem às práticas de letramento escolar em sala de aula (no que se refere ao ensino da leitura da palavra escrita) exercidas por professores de Língua Portuguesa de escola pública da cidade de Cascavel – PR ?

b) É possível que se estabeleça algum tipo de relação entre as trajetórias de letramento de professores de Língua Portuguesa e as configurações que assumem as práticas de letramento por eles conduzidas em sala de aula (considerando o recorte da leitura)?

Para chegar aos resultados pretendidos, este trabalho foi organizado em quatro capítulos. No primeiro deles trato dos pressupostos teóricos referentes ao termo letramento, às relações entre leitura e acesso à cultura letrada, assim como às relações entre aquela e a escola; esclareço, além disso, a concepção de leitura adotada neste trabalho, bem como proponho uma definição do papel do professor de língua portuguesa no acesso à cultura

letrada. Os autores que embasam este capítulo são, primordialmente, Geraldi (1984a, 1984b), Kleiman (1995, 2002, 2004a, 2004b), Menegassi (1995), Street (1995), Tfouni (1995), Marcuschi (1996), Soares (2002a, 2002b, 2006a, 2006b), Britto (2004), Galvão (2004), Ribeiro (2005), Vóvio & Souza (2005), entre outros.

No segundo capítulo - referente ao arcabouço teórico-metodológico ao qual se recorreu para possibilitar e validar esta investigação - busco situar e justificar o enquadramento desta pesquisa dentro do paradigma da Pesquisa Qualitativa. Além de discutir as premissas relativas à Etnografia na sala de aula e à História Oral, neste capítulo apresento, também, os instrumentos utilizados no processo de coleta de dados. Subsidiaram teoricamente este capítulo, sobretudo - no escopo da Etnografia da sala de aula - os trabalhos de Lüdke & André (1986), Erickson (1989, 1990), André (1995, 1997), Bortoni-Ricardo (1995) e de Moita-Lopes (1996). Em relação à História Oral, o aporte teórico apóia-se, principalmente, nos trabalhos de Nóvoa (1995), Tardelli (1997), Bueno (2002), Roberts (2002), Santos (2004) e Alberti (2005).

No terceiro capítulo, no qual se dá início à análise dos dados, o foco são, especialmente, as práticas de letramento desenvolvidas na escola investigada, cujo objetivo refere-se ao inventariamento das concepções a elas subjacentes, bem como à compreensão do lugar dado à leitura no contexto em questão.

No quarto capítulo analiso as trajetórias de letramento das participantes desta pesquisa. Na procura do abarcamento da amplitude do processo, entretanto, considerando a especificidade da inserção dessas docentes na cultura letrada através da leitura da palavra escrita, procedo à busca por intersecções entre estas e as práticas de letramento desenvolvidas por estas profissionais no contexto de sala de aula.

Nas considerações finais, retomo os objetivos propostos e, respondendo às perguntas sugeridas pela pesquisa, faço uma reflexão sobre alguns dos limites desta investigação, propondo algumas sugestões de pesquisas futuras.

## CAPÍTULO 1

### LETRAMENTO ESCOLAR E ENSINO DE LEITURA

Neste capítulo exponho as escolhas teóricas que nortearam este trabalho de pesquisa. Início apresentando um breve histórico do termo letramento; discorro, no segundo tópico, sobre os modelos autônomo e ideológico de letramento a partir de Street (1995) e outros, visando definir a perspectiva de letramento com a qual se identifica este trabalho. No terceiro tópico deste capítulo, objetivo defender que a leitura é um caminho viável de acesso à cultura letrada, para, no tópico seguinte, tentar evidenciar a necessidade de a escola, dado o seu papel de agência de letramento, buscar garantir este acesso a todos os seus membros. Entretanto, dada a constatação do não sucesso escolar nesta empreitada, analiso, no quinto tópico, as principais concepções de leitura recorrentes na atualidade, apontando algumas das limitações decorrentes de cada uma. Considerando os pressupostos que já terão sido discutidos, no sexto tópico procuro contextualizar o papel do professor na busca da garantia do referido acesso, para, na última seção, levantar algumas limitações e possibilidades desse agenciamento, dada as possíveis circunscrições provenientes das trajetórias de letramento desse grupo profissional.

#### 1.1 HISTÓRICO DO CONCEITO DE LETRAMENTO

De acordo com Kleiman (1995, p. 17), Britto (2004, p. 51) e Soares (2006b, p. 23) o termo letramento, no Brasil, resulta da versão do vocábulo em inglês *literacy*, que era tradicionalmente traduzido como *alfabetização*. Conforme Kleiman (1995, p. 17), o termo teria sido cunhado pela primeira vez no país em 1986 por Mary Kato, na obra *No mundo da escrita*, no entanto, passou a ser dicionarizado somente em 2001 (SOARES, 2006a, p. 29). A

opção por alterar a tradução, de acordo com Britto (2004, p. 51), tem origem nos novos sentidos dados ao que implicaria ser alfabetizado na atualidade. Ou seja, nas sociedades modernas atuais, devido às demandas variadas e complexas que a vida social impõe, o conhecimento da leitura e da escrita, limitado ao domínio de seu código, já não é suficiente ao exercício da cidadania (SOARES, 2006a, p. 58). Por conta disso, completa Britto (2004):

Pode-se dizer, portanto, que a formulação e aplicação desse novo conceito resultaram de necessidades teóricas e práticas várias, em função dos avanços no modo de compreender as relações inter-humanas, dos processos de participação social e do acesso ao e construção do conhecimento. (p. 51).

Embora haja estudos que ainda prefiram o uso do termo alfabetização, como é o caso das investigações que concebem o termo de acordo com Paulo Freire<sup>2</sup>, por defenderem que este designa o conhecimento da língua como um todo, em seus vários níveis, e não como algo que recobre apenas a aprendizagem do código lingüístico (BRITTO, 2004, p. 51), é crescente o número de trabalhos que tem optado pela nova terminologia. Essa separação teve início, segundo Kleiman (1995, p. 15-16), por conta da forte conotação escolar dada ao termo alfabetização, a qual destaca as competências individuais no uso e na prática da escrita. O conceito de letramento passou, então, a ser usado no intuito de separar desses, os estudos sobre o que a autora chamou de “impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 15).

Os estudos sobre letramento, conforme a autora, a princípio examinavam “o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI” (*op. cit.*, p. 16). Com o tempo, estes se alargaram para descrever suas condições de uso, no intuito de compreender como eram, e quais os efeitos “das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas que começavam a integrar a escrita como tecnologia de comunicação dos grupos que sustentavam o poder.” (*op. cit.*). Houve, nesse

---

<sup>2</sup> De acordo com Kleiman (1995), para Paulo Freire a alfabetização seria capaz de “levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação.” (p. 16)

percurso, uma mudança significativa nos pressupostos que embasavam esses estudos. De acordo com Kleiman (*op. cit.*), passou-se da pressuposição de que haveria efeitos universais do letramento, para a perspectiva da qual se compreende que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usam a escrita.

Esse movimento dos estudos, embora possa servir de amostra de seu escopo, não conferiu homogeneidade nem delimitação de significados do conceito, caracterizado, no contexto acadêmico, pela fluidez (SOARES, 2002a, p. 15). Segundo Britto (2004), “o termo letramento tem recoberto uma gama variada de conceitos que, apesar de fortemente correlacionados, supõem diferentes objetos” (p. 51). Soares (2002a) esclarece que tais estudos designam

[...] ora as práticas sociais de leitura e de escrita, ora os eventos relacionados com o uso da escrita, ora os efeitos da escrita sobre uma sociedade ou sobre grupos sociais, ora o estado ou condição em que vivem os indivíduos ou grupos sociais capazes de exercer as práticas de leitura e escrita.[...] (p. 15).

Diante dessa variedade de enfoques, o termo pode ter significações também diversas, dependendo do tipo de raciocínio que se desenvolva (BRITTO, 2004, p. 52), entretanto, está sempre relacionado à escrita (GUEDES-PINTO, 2002, p. 32<sup>3</sup>; SILVA, 2007). Sobre a complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, Kleiman (1995) explica que

[...] se um trabalho sobre letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados *versus* sujeitos analfabetos (por exemplo, falar de palavras, sílabas e assim sucessivamente), então, segue-se que para esse pesquisador ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalingüística em relação à própria linguagem. Se, por outro lado, um pesquisador investiga como adulto e criança de um grupo social, *versus* outro grupo social, a fim de caracterizar essas práticas, e, muitas vezes correlacioná-las com o sucesso da criança na escola, então segue-se que para esse investigador o letramento significa uma prática discursiva de

---

<sup>3</sup> Para a autora, o conceito de letramento está relacionado aos usos da escrita em um determinado contexto social, envolvendo, conseqüentemente, a prática da leitura, o que está em comum acordo com este trabalho.

determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral [...] (p. 17-18, grifos da autora).

Não obstante a esta variedade, são vários os trabalhos da área (KLEIMAN, 1995; COSTA, 2000; GUEDES-PINTO, 2002; SILVA, 2007; SOUZA, 2007) que admitem o agrupamento desses estudos a partir de duas perspectivas distintas, as quais foram chamadas, por Street (1995), de *Modelo Autônomo de Letramento* e de *Modelo Ideológico de Letramento*. Estas perspectivas diferenciam-se, principalmente, pelo modo como vêm a escrita e, por conseguinte, a leitura. Como essas diferentes perspectivas colaboram significativamente com a análise acerca das práticas de letramento escolar referentes à leitura observadas na escola investigada, discorro, na seção a seguir, sobre as especificidades de cada modelo, utilizando-me do próprio autor e de outros trabalhos que se ancoraram em sua análise.

Vale, antes, registrar que, concordando com o modelo ideológico, por considerar a complexidade que envolve o fenômeno e pela forma com que vê a escrita (e a leitura), este trabalho adota a concepção de letramento que o define como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19).

## 1.2 OS MODELOS AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO

Através de uma crítica e extensa incursão pelas pesquisas que entendem o letramento como um processo autônomo e atribuem-lhe qualidades universais, Street (1995) busca caracterizar este processo por sua definição social, ou seja, por ser ideologicamente marcado: “construído sob condições sociais específicas e em relação a estruturas políticas e sociais específicas” (STREET, 1995, p. 29). Desse modo, o autor entende que há, na literatura acerca do letramento, duas perspectivas antagônicas, as quais denominou: Modelo Autônomo de

Letramento (doravante M.A.L.) e Modelo Ideológico de Letramento (doravante M.I.L.), conforme já mencionado no tópico anterior.

De acordo com Street (1995, p. 1), para o M.A.L., a escrita é auto-suficiente em si, não dependente de seu contexto de produção e de uso: uma tecnologia neutra. O letramento é, assim, um atributo pessoal e diz respeito à simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever (SOARES, 2006b, p. 66).

Essa concepção dicotomiza a relação da escrita com a oralidade, relegando esta à inferioridade e, com ela, os grupos de cultura oral, o que remontaria, segundo o autor, à já desacreditada *teoria da grande divisão dos povos*<sup>4</sup> (*op. cit.*, p. 2). A esse respeito, Kleiman (1995, p. 28) defende que as diferenças entre oralidade e escrita são muito mais relativas quando o foco não é polarizado e que, quando se adota o pressuposto do dialogismo na linguagem e da polifonia do texto, “a oralidade e a escrita podem ser investigadas não apenas da perspectiva da diferença, mas também da perspectiva da semelhança” (KLEIMAN, 1995, p. 30).

Esse modelo de letramento também relaciona a escrita de forma causal à mobilidade social. Entretanto, parecem ser fortes as evidências de que este tipo de consequência faria parte do que se convencionou chamar de *mito do letramento*<sup>5</sup>. De acordo com os trabalhos de Graff (1979 *apud* KLEIMAN, 1995, p. 37), que investigou a história do letramento, os grandes grupos de pobres e discriminados de países do Hemisfério Norte ficaram ainda mais pobres após esforços concretos de alfabetização em massa naqueles países no século passado. A partir dessa constatação, o autor conclui que não existe evidência para a correlação entre letramento universal e desenvolvimento econômico, igualdade social, modernização.

---

<sup>4</sup> A teoria da grande divisão tem origem, segundo Street (1995, p. 5), na antropologia e sua principal característica está na premissa de que os povos e suas culturas poderiam ser divididos em primitivos e modernos de acordo com sua inserção ou não no mundo na escrita.

<sup>5</sup> Trata-se de “uma ideologia que vem se reproduzindo nos últimos trezes anos, e que confere ao letramento uma enorme gama de efeitos positivos, desejáveis”, inclusive no âmbito social. (GRAFF, 1979, *apud* KLEIMAN, 1995, p. 34)

Outra característica do M.A.L. é sua correlação entre escrita e o desenvolvimento tanto cognitivo quanto cultural dos indivíduos e das sociedades de cultura letrada (STREET, 1995, p. 21). Sobre os efeitos cognitivos da escrita, Kleiman (1995) adverte que vários problemas podem decorrer dessa associação. Segundo a autora,

[...] o mais importante talvez seja o fato de que uma vez que os grupos não-letrados ou não escolarizados são comparados com grupos letrados ou escolarizados, estes últimos podem vir a ser a norma, o esperado, o desejado, principalmente porque os pesquisadores são membros de culturas ocidentais letradas.[...] (KLEIMAN, 1995, p. 27)

Posicionando-se a respeito, Tfouni (1995, p. 26-27), embora relacione o desenvolvimento social, cultural e cognitivo dos povos à escrita, alerta que a não aquisição desta por um indivíduo não o incapacita de raciocinar logicamente, ou seja, não o compromete cognitivamente.

Sobre esse aspecto, colaboram também as colocações de Oliveira (1995). Segundo esta autora, o domínio das capacidades de leitura e escrita não se relaciona necessariamente com o que tem sido chamado de *modo letrado de funcionamento intelectual*. A pesquisadora esclarece que

[...] Os indivíduos constroem suas possibilidades de ação sobre o conhecimento enquanto objeto e de trânsito por dimensões que superam as limitações do contexto concreto da vida cotidiana seja em atividades mais diretamente ligadas ao letramento, seja em formas de trabalho que promovem ou possibilitam reflexão e distanciamento de uma rotina automatizada, seja ainda na relação intensa com projetos de transformação social. (OLIVEIRA, 1995, p. 159)

Isto quer dizer que, embora possa haver algum nível de relação do tipo causa-conseqüência entre escrita e cognição, a correlação simplista esconde a complexidade do fenômeno e a sua relação com outras estruturas e contextos (KLEIMAN, 1995, p. 39).

Outra característica relevante acerca do modelo de letramento em questão é a priorização da escola “como principal, e, talvez, o único meio ou a única agência de acesso ao letramento” (COSTA, 2000, p. 16-17). Embora esta possa ser vista como a mais importante das agências de letramento (ROCCO, 1994, p. 40; KLEIMAN, 1995, p. 20; RIBEIRO, 2005, p. 20), como, de fato, pressupõe este trabalho, não se pode desconsiderar a relevância que outros contextos de vivência têm na inserção dos indivíduos na cultura letrada (KLEIMAN, 1995, p. 20; BRITTO, 2004, p. 53; GALVÃO, 2004, p. 150; KLEIMAN & MATENCIO, 2005, p. 10; RIBEIRO, 2005, p. 22-23;) os quais podem, inclusive, obter maior sucesso nesse processo (KLEIMAN & MATENCIO, 2005, p. 10).

Se não obtém o êxito necessário, é porque, senão unicamente, talvez principalmente, a escola opera com o modelo autônomo de letramento, o qual pode ser considerado tanto parcial quanto equivocado, dentre outras razões, por acarretar, com freqüência, a não construção de contextos facilitadores da transformação dos alunos em sujeitos letrados (KLEIMAN, 1995). A desconstrução desse modelo, parece ser - enquanto uma dentre outras possibilidades - (conforme exposto na introdução deste trabalho) condição necessária para o resgate da cidadania dos grupos marginalizados e o integral acesso destes às práticas culturais socialmente legitimadas (KLEIMAN, 1995, p. 48).

Em contrapartida, Street (1995) defende o Modelo Ideológico do Letramento, segundo o qual, nas palavras de Kleiman (1995), “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (p. 21). Esse modelo não pressupõe que haja relação de causa entre letramento e progresso ou civilização. Também não pressupõe um grande divisor entre grupos orais e letrados, mas sim admite a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas (STREET, 1995).

Para esses estudos, a escrita - produto humano por excelência - está sujeita às alterações e configurações das sociedades que a utilizam; está associada, assim, desde suas origens - cerca de 5000 anos a.C. - “ao jogo de dominação/poder, participação/exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais” (TFOUNI, 1995, p. 13).

Tendo em vista tais características, e considerando que elas podem colaborar com a análise das aulas observadas (juntamente com as concepções de linguagem e leitura que serão discutidas a seguir) é importante, para este trabalho, ressaltar que o M.I.L., ou seja, a concepção que vê o letramento como habilidade desenvolvida socialmente, segundo as necessidades de uso da palavra escrita, “vê a linguagem como uma forma de interação e, portanto, de ação entre sujeitos, servindo às práticas sociais da comunidade que atualiza o sistema lingüístico por meio da fala e/ou da escrita.” (MATENCIO, 2000, p. 20).

Considerando de forma semelhante o construto, isto é, entendendo seus usos e valores como práticas socioculturais, grande parte dos estudos do letramento tem-se mostrado comprometida com a “formulação de perguntas cuja resposta possa vir a promover uma transformação de uma realidade tão preocupante como é a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 15), concretizando a união entre interesse teórico e social. Na pretensão de inserir-se nessa perspectiva dos estudos sobre o letramento, este trabalho busca canalizar seu objetivo, especialmente, à transformação dos alunos em sujeitos letrados. Para tanto, a formação de leitores é de suma importância (GUEDES-PINTO, 2002, p. 22). As razões que embasam esta premissa, bem como as relações entre leitura, acesso à cultura letrada, escola e professores de Língua Portuguesa, serão tratadas nas seções seguintes.

### 1.3 A LEITURA E O ACESSO À CULTURA LETRADA: UM CAMINHO POSSÍVEL

A onipresença da escrita nas sociedades modernas – tecnologizadas e industrializadas é fato inegável (KLEIMAN, 1995, p. 7). No Brasil, de acordo com Ribeiro *et. al.*(2002), a pesquisa sobre o analfabetismo funcional “revela um país onde a cultura letrada está amplamente disseminada” (p. 68). Isto ocorre porque

[...] Na medida em que uma pessoa se emprega, na medida em que utiliza os instrumentos e aparatos técnicos que constituem o espaço urbano, em que organiza seu tempo e seu deslocamento em função da organização produtiva e jurídica, ela necessariamente está submetida à ordem da cultura escrita” (p. 50).

Por essa razão, Tfouni (1995, p. 23) argumenta que, dada a inserção da escrita nessas sociedades, seria um equívoco supor que algum de seus membros, tendo ou não sido alfabetizado, não faça parte, em alguma medida, da cultura letrada, o que tornaria inconsistente, nesses casos, a adjetivação “iletrado”. Isso ocorreria até mesmo com as crianças, completa Kleiman (1995, p. 18). De acordo com esta autora, mesmo antes de serem alfabetizadas, as crianças de certas classes sociais já são letradas, uma vez que possuem estratégias orais letradas por conta dos eventos de letramento nos quais estão envolvidas desde muito cedo.

Entretanto, apesar da inegável submissão de todos os indivíduos de uma sociedade letrada a sua cultura escrita, o acesso integral a essa cultura, a todos os seus bens, não tem sido igualmente distribuído entre os mesmos em nosso país (RIBEIRO *et. al.*, 2002, p. 68). Vóvio & Souza (2005) alertam que quando uma sociedade distribui a seus membros desigualmente as condições de vida e participação social, “as possibilidades de ação, de mobilidade social e de tomar parte em práticas culturais, bem como capacidades e repertórios construídos, devem variar.” (p. 46).

Diante disso, embora valha a ressalva feita por Ribeiro (2005) de que “o benefício que o letramento supostamente encerra não pode ser simplesmente admitido como dado, sem que

com isso se incorra na devida transposição de valores particulares de certos grupos para o conjunto da sociedade.” (p. 21), compartilha-se, neste trabalho, da compreensão assumida por Rocco (1994) de que “uma sociedade que domine a leitura e a escrita tem conseqüentemente o dever de estender e garantir politicamente o domínio de tais atividades a todos os seus cidadãos” (p. 40).

Nessa perspectiva, a forma escrita ambiental e rotineira – comum aos grupos letrados, (como fazer lista de compras, preencher cheques, tomar ônibus seguindo as instruções do letreiro em sua fachada) é apenas uma forma básica das funções da escrita. O domínio de outros usos e funções – o que demanda uma profunda familiaridade com a palavra escrita – é essencial para que se tenha acesso a outros mundos, públicos e institucionais, para que se constituam as competências individuais necessárias e valorizadas nessa sociedade e, com isso, se tenha a possibilidade de acesso ao poder (KLEIMAN, 1995, p. 7-8; OLIVEIRA, 1995, p. 148; SOARES, 2006a, p. 58).

Conseqüentemente, no contexto de sociedade anteriormente descrito, o domínio da leitura, entendida como prática social de letramento – “conjunto de atividades humanas que, de alguma forma, se baseiam na escrita para se realizarem” (SILVA, 2005, p. 145), instaure-se como “um tipo de atividade integradora e imprescindível à vida social.” (ROCCO, 2002, p. 39), a qual funciona, segundo Souza (2000, p. 5), como um passaporte para o mundo letrado e para o acesso aos bens culturais.

Além da possibilidade de oferecer maior acesso à cultura letrada, a importância da leitura se encerra, especialmente, por ser uma das formas de se potencializar no cidadão a capacidade para lidar com as estruturas de poder da sociedade, um caminho para o exercício da cidadania (KLEIMAN, 1995, p. 8; SOARES, 2006a, p. 59).

Assim, a concepção de leitura aqui adotada é a aquela que se relaciona com a concepção interacionista de linguagem, o que implica dizer que todo o processo de aquisição

e uso da linguagem relaciona o cognitivo com o social (MACHADO, 2002, p. 33) e que a língua é vista enquanto ação entre os homens (KOCH, 2000, p. 9). Essa concepção considera a interação social como necessária para a construção do conhecimento (KLEIMAN, 2004a). Maiores detalhes acerca da perspectiva de leitura adotada por este trabalho serão explicitados na seção 1.5 a seguir.

Antes, porém, cumpre ratificar que, embora não se negue que ela tanto anteceda, quanto ultrapasse o texto escrito (MARTINS, 2006, p. 32), quando se fizer, neste trabalho, referência à leitura, estar-se-á correlacionando-a à palavra escrita. Não se trata de restringir seu significado, mas, sim, de delimitar o objeto, a fim de possibilitar, dentro dos objetivos e considerando os limites e as possibilidades desta investigação, uma compreensão mais precisa a seu respeito.

Dada a já referida importância da leitura na sociedade contemporânea, na seção seguinte apresento e discuto algumas pesquisas que relacionam o ensino da leitura à escola visando situar, no entender desta pesquisa, o papel desta instituição no acesso à cultura letrada.

#### 1.4 AS RELAÇÕES ENTRE LEITURA E ESCOLA: ALGUMAS PESQUISAS

Em pesquisa intitulada *Como o leitor se torna leitor*, Souza (2000) aponta que a investigação na área da leitura deve contemplar a relação que se estabelece entre o sujeito-leitor e a leitura nos meios familiar, social e escolar. Isso se deve ao fato de que, de acordo com Galvão (2004) - em análise dos dados do INAF<sup>6</sup> - juntamente com a escola, “diversas outras instâncias também contribuem para que as pessoas utilizem com maior frequência e propriedade a leitura e a escrita: o trabalho, o sindicato, o partido, a igreja, a biblioteca do

---

<sup>6</sup> O INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) foi criado em 2001, como resultado de pesquisa quantitativa com jovens e adultos brasileiros feita pelo IBOPE através do Instituto Paulo Montenegro. Segundo Ribeiro (2004), tais pesquisas continuam sendo realizadas anualmente.

bairro, a associação, o clube...” (p. 150). Também Ribeiro (2005, p. 22-23), em pesquisa sobre a trajetória de letramento de jovens moradores da periferia de São Paulo, aponta que outros contextos de vivência, além da escola, emergem como fatores decisivos na construção das trajetórias desses sujeitos enquanto leitores.

Assim sendo, conforme Souza (2000, p. 19), são vários os estudos que constataam a relação entre leitor assíduo, autônomo e competente e ambiente familiar favorável à leitura. As análises de Galvão (2004), de certa forma, convergem para o mesmo caminho. Segundo essa autora, “existem correlações bastante fortes entre os níveis, os hábitos e as práticas de leitura dos pais, assim como o contato com objetos escritos desde a infância e os usos que da leitura e da escrita são feitos” (GALVÃO, 2004, p. 148).

Entretanto, esta autora ressalva que “somente a presença de materiais escritos em casa durante a infância não gera nem assegura, de maneira linear e progressiva, que as pessoas que por essa experiência passaram sejam portadoras de altos graus de escolarização ou letramento.” (*op. cit.*, p. 130) e aponta que a família não é a única nem a principal mediadora entre o indivíduo e sua relação com a escrita. Souza (2000) também chama atenção para o fato de que “os pais serem leitores, por si só não significa que os filhos também o serão.” (p. 20). Esta autora defende que o sucesso na formação de leitores depende, fundamentalmente, das interações do meio sócio-cultural. Isto é, de acordo com Silva (1983) depende da “quantidade e da qualidade dos estímulos encontrados no meio onde vive a criança e das relações que ela trava com esses estímulos (leitores, livros e situações de leitura)” (p. 57).

De forma geral, essas pesquisas apontam para uma não unidirecionalidade do processo de formação de leitores, conforme já havia apontado Kleiman em 1989, na primeira edição da obra *Leitura, ensino e pesquisa*. Entretanto, se, de acordo com o mencionado anteriormente, é direito de todos os indivíduos de uma sociedade o acesso integral a seu acervo cultural, a

questão da responsabilidade pelo planejamento formal, pela implementação e realização deste tipo de tarefa parece se evidenciar.

A esse respeito, Rocco (1994, p. 40), defende que seria da escola esta incumbência. Galvão (2004) pontua que “a escola, pelo menos nas últimas décadas, tem-se constituído na principal via de acesso à leitura e à escrita” (p. 149-150), afinal, a leitura é a mediadora do conhecimento (OLIVEIRA, 1995; RIBEIRO, 2000), e a escola é o espaço do conhecimento por excelência. Concordando com a importância da escola no ensino da leitura, Silva (2004) acrescenta que a questão da produção de leitores assíduos e críticos teria relação direta com as oportunidades educacionais no âmbito escolar. Todavia, completa Rocco (1994), esta instituição não deveria dispensar as contribuições da família, do grupo social, e, até, dos veículos de massa, uma vez que, embora a mais significativa, não é a única agência responsável por este processo<sup>7</sup>.

Destarte, a instituição escolar, embora não tenha responsabilidade exclusiva com a questão, não pode subestimar seu papel, especialmente no contexto de nossa sociedade atual. Ainda que não se possa ver a situação de forma isolada, os resultados do INAF, por exemplo, segundo Ribeiro (2004), apontam que “o nível de escolaridade é a variável com maior peso explicativo nos níveis de habilidade demonstrados e nas práticas de leitura declaradas pelos sujeitos” (p. 20).

Estendendo o âmbito da questão, Oliveira (1995) acredita que seria dessa instituição o papel de tornar “letrados” os membros de sua sociedade, “favorecendo-lhes instrumental para interagir ativamente com o sistema de leitura e escrita, com o conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas e com o modo de construir conhecimento que é próprio da ciência.” (p. 155-156).

Contudo, o sistema educacional tem mostrado deficiências na tarefa de tornar os sujeitos alunos plenamente letrados (KLEIMAN, 1995, p. 47; MATENCIO, 2000, p. 21),

---

<sup>7</sup> Considerando os objetivos deste trabalho, esta questão não será aprofundada.

especialmente em relação às camadas mais populares (SOARES, 2002b, p. 6). O problema estaria relacionado à limitação das práticas de letramento nela desenvolvidas (KLEIMAN, 1995). Segundo Souza (2003, p. 86), a escola faz de suas práticas com relação ao ler e escrever uma percepção desligada do âmbito social, a ponto de favorecer o surgimento do que se passou a chamar “letramento escolar”. A leitura, nesse contexto, completa Souza (*op. cit.*), fica presa a um conceito nem sempre condizente com as práticas sociais fora dessa instituição. Com essa característica, este tipo de prática, de acordo com Soares (2002b), “tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las.” (p. 6).

Não obstante, Kleiman (1995, p. 19) argumenta que a escola ainda assim se configura como uma importante agência de letramento, uma vez que desenvolve o tipo de prática de letramento dominante. De acordo a autora, em outra obra, “a todo evento de letramento correspondem modos e formas valorizadas de realizar a leitura, ou de escrever, ou de falar sobre a leitura e a escrita” (KLEIMAN, 2002, p. 6). Assim, embora deva orientar o ensino da leitura à realidade do aluno, para que, sobretudo, não se acentue o processo de legitimação das desigualdades sociais que caracteriza a exclusão social, a escola deve fazê-lo em consonância com a ampliação dos usos nas comunidades mais tradicionais, ou seja, servir de ponte para as práticas de letramento oficialmente legitimadas (KLEIMAN, 1998a, p. 270).

O fracasso da escola não estaria, nessa perspectiva, necessariamente ligado ao fato de a escola abordar as práticas de letramento mais valorizadas na sociedade, o que possibilitaria a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem nela realizado seria uma forma de “aculturação via escrita” (KLEIMAN, 2002, p. 6). A limitação da escola se deve aos “pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar” (KLEIMAN, 1995, p. 47). Assim, as práticas inadequadas, pela conseqüência que trazem, têm origem, de acordo com a pesquisadora, em “concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura e, portanto, da linguagem.” (KLEIMAN, 2004b, p. 16).

Tendo em vista a responsabilidade quanto ao acervo cultural de sua sociedade, o que parece estar faltando à escola é uma concepção de linguagem que englobe a compreensão de que o que é típico do discurso é a sua natureza social (MOITA LOPES, 1998, p. 305). A linguagem representa um dos mais fortes laços de união entre os membros de uma comunidade. É através dela que o indivíduo se apropria (ao mesmo tempo em que é apropriado) da cultura do grupo a que pertence. Pela linguagem, evidenciam-se não apenas experiências pessoais, mas algo mais significativo: as experiências acumuladas pelo conjunto da coletividade, ou seja, “a língua é a expressão dos valores ou do espírito de um povo” (BURKE & PORTER, 1993, p. 9).

Em vista disso e considerando que à toda prática subjaz(em) alguma(s) concepção teórica(s) (GERALDI, 1984a, p. 42), exponho, no tópico a seguir, as principais concepções de linguagem e de leitura que mais comumente circulam no meio acadêmico e, em decorrência, na formação de professores de Língua Portuguesa, no intuito de, posteriormente, junto às concepções de letramento exaradas, relacioná-las às práticas realizadas pelas professoras participantes desta pesquisa em sala de aula.

### 1.5 ESTUDOS DA LINGUAGEM E CONCEPÇÕES DE LEITURA

De acordo com Matencio (2000, p. 68), os estudos da linguagem passaram por transformações que os caracterizaram, de forma genérica, a partir da formação de três grupos distintos, conforme a concepção sobre a linguagem humana que defendem. Estes estudos, segundo a autora, “foram de uma perspectiva de língua como expressão do pensamento, passando pela visão de língua como instrumento de comunicação, até se chegar a uma concepção da linguagem como interação” (MATENCIO, 2000, p. 68). Nesse percurso,

obviamente, foram distintas as concepções acerca do texto e da leitura decorrentes das perspectivas desses grupos, as principais delas serão discutidas a seguir.

Segundo Koch (2000, p. 9), os estudos do primeiro grupo entendem que a linguagem é o meio pelo qual o homem representa o mundo para si. A função da língua, nessa perspectiva, é “representar (= refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo” (KOCH, 2000, p. 9). Discorrendo a respeito, Geraldi (1984a) aponta que, sob essa ótica, é possível afirmar que “pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (p. 43).

A concepção de leitura decorrente dessa perspectiva é aquela cujo foco está no autor. Nesse panorama, ler implica numa “atividade de captação das idéias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sócio-cognitivo-interacionalmente.” (KOCH & ELIAS, 2006, p. 10).

O segundo grupo corresponde à corrente estruturalista da linguagem e está ligada à teoria da comunicação (GERALDI, 1984a, p. 43). A língua, desse ângulo, é vista como instrumento de comunicação, “um conjunto de signos que se combinam segundo regras” (*op. cit.*), através do qual “um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens” (KOCH, 2000, p. 9). Essa é, segundo Kleiman (2004b), a concepção mais presente no ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

A leitura, para esse grupo, “é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que ‘tudo está dito no dito’.” (KOCH & ELIAS, 2006, p. 10). As palavras teriam seus significados intrínsecos e não dependentes do contexto de produção e interação. O ato de ler é, portanto, mera decodificação. Neste caso, o processo de significação estaria marcado pela passividade. O leitor, de acordo com Striquer (2007), apenas extrairia significado do texto, uma vez que aquele estaria subjacente a este.

Nessa perspectiva, o texto seria visto como a união crescente e linear de unidades menores: “palavras, frases, parágrafos, etc.” (COLOMER & CAMPS, 2002, p. 30, *apud*

STRIQUER, 2007, p. 39) e em sua leitura nada poderia ser subjugado, uma vez que cada palavra teria sua importância.

No contexto escolar, um exemplo de atividade que teria fundamento nesse tipo de concepção de leitura seria o apontamento das palavras “desconhecidas” de um texto e a orientação comumente dada aos alunos (seja pelo professor, seja pelo livro didático) de que tais palavras devem ser procuradas no dicionário. Este procedimento tem sido alvo de críticas (KLEIMAN, 2004b) especialmente por envolver, pelo menos, dois equívocos. O primeiro deles estaria na crença de que “a força das palavras reside no seu significado do dicionário, e não na sua função no texto” (KLEIMAN, 2004b, p. 19). Ou seja, esta concepção de leitura desconsidera a possibilidade de o contexto fornecer pistas sobre possíveis significados dos vocábulos em questão (STRIQUER, 2007, p. 40).

Outro problema relacionado a esta prática refere-se ao seu caráter autoritário. Em primeiro lugar porque pré-determina, impositivamente, o conhecimento que deve ter o leitor, uma vez que julga-se sabedora do mesmo. Além disso, porque entende que “a análise de elementos discretos seria o caminho para chegar a uma leitura autorizada” (KLEIMAN, 2004b, p. 23) e a experiência do leitor seria dispensável.

Versando sobre este tipo de atividade, Kleiman (2004b, p. 19) adverte que uma de suas conseqüências é a formação de um leitor passivo. Aponta a autora que este tipo de leitor, quando não consegue, por exemplo, construir o sentido do texto, acomoda-se facilmente a essa situação. Essa concepção de leitura mostra-se, sobretudo, autoritária, principalmente por que considera como possível apenas uma leitura do texto, geralmente, nas atividades escolares, aquela proposta pelo livro didático e/ou pelo professor (KLEIMAN, 2004b, p. 23).

De forma diferente, há o grupo, com o qual se identifica este trabalho, que parte da perspectiva de que os sujeitos são “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da

interação e da constituição dos interlocutores.” (KOCH & ELIAS, 2006, p. 10-11). A língua é vista, por este grupo, como “um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no uso e é sensível ao uso” (MARCUSCHI, 1996, p. 71). Assim, mais do que servir de meio para a transmissão de informações de um emissor a um receptor, está é “um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala” (GERALDI, 1984a, p. 43). Partindo dessa concepção de língua, advoga Marcuschi (1996), notamos que nem tudo o que dizemos está inscrito objetivamente em nossas produções orais ou escritas. Nesse sentido, os textos estão sempre contextualizados, sejam eles escritos ou falados, de forma que os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor (*op. cit.*).

Na visão acenada, “tanto o texto oral quanto o texto escrito são produtos de uma intencionalidade, isto é, escritos por alguém, com alguma intenção de chegar aos outros” (KLEIMAN, 2004b, p. 23). O sentido do texto, então, é, de acordo com Koch & Elias (2006, p. 11), construído na interação entre este e os sujeitos, não sendo algo que preexista a essa interação.

A concepção de leitura assumida por esta perspectiva, chamada de interacionista, é aquela em que o ato de ler é visto como um ato social em que leitor e autor interagem movidos por necessidades e objetivos socialmente definidos, “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH & ELIAS, 2006, p. 11). Assim sendo, conforme aponta Kleiman (2004b, p. 23), “a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido”, uma vez que ele tem “seus conhecimentos, suas experiências, as quais interagem com o texto, que é marcado por pistas deixadas pelo autor no momento da produção.” (STRIQUER, 2007, p. 40). Não há, dessa forma, sentido único para o texto, ou,

num sentido absoluto, leituras autorizadas; há, sim, leituras mais adequadas e menos adequadas, dependendo dos objetivos e intenções do leitor (KLEIMAN, 2004b), ou seja, o texto não vale por si só, como pressupunham os estruturalistas, ele se constitui na interação: depende tanto do autor, quanto do leitor.

Segundo Kleiman (2002, p. 29), são várias as teorias da leitura decorrentes/derivadas da concepção interacionista da linguagem. Poderiam ser reunidas em três grupos aquelas que, segundo a autora, têm algum impacto, hoje, no ensino e na formação do professor, influenciando, inclusive, no embasamento teórico dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O primeiro deles agrupa as “teorias e modelos sobre as práticas sociais de usos da escrita, conhecidos como os Estudos do Letramento que foram elaborados nas Ciências Sociais, especialmente na antropologia e a na história, na etnografia e na Lingüística Aplicada” (*op. cit.*). O segundo grupo refere-se ao conjunto de teorias e modelos que “adotam e desenvolvem o conceito bakhtiniano (Bakhtin, 1982) de gênero, das áreas das Ciências da Linguagem como a Lingüística Textual, a Pragmática, a Análise da Conversação e algumas linhas da Análise do Discurso” (*op. cit.*). Esses dois grupos, segundo a autora, seriam pouco conhecidos fora da academia, tendo apenas recentemente começado a ultrapassar esse limite. O terceiro grupo de teorias, mais familiar à escola, compreende “as teorias sociocognitivas da compreensão, das áreas das Ciências Psicológicas, especialmente a Psicologia Cognitiva” (KLEIMAN, 2002, p. 29). Faz-se necessário esclarecer que a terceira vertente colaborará com as análises deste trabalho por sua proximidade com o contexto escolar.

A pesquisadora dispõe em forma de quadro a organização dos grupos supracitados a partir das respectivas áreas do conhecimento e algumas das relações dessas teorias com o ensino. Não tendo por intuito discuti-los, considerando os objetivos e os limites e possibilidades deste estudo, reproduzo, na seqüência, o quadro por ela organizado no ensejo

de, também brevemente, expor ao leitor o panorama de estudos teóricos contemporâneos acerca da leitura.

**Quadro 1.1: Estudos contemporâneos da leitura**

<b>Áreas do conhecimento</b>	<b>Ensino</b>
<b>Ciências Sociais</b> <b>Etnografia, Antropologia, História</b> <b>Linguística Aplicada</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação e construção de relações sociais</li> <li>• Letramento: estudo do impacto da escrita nas relações sociais; contínuo oralidade-escrita</li> <li>• Funcionamento dos discursos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação de eventos de letramento significativos: projetos de letramento</li> <li>• Progressão e prática social</li> <li>• Seleção de gêneros</li> </ul>
<b>Ciências da Linguagem</b> <b>Linguística, Linguística Textual, Análise da Conversação</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto e significação; aspectos constitutivos da textualidade; intertexto</li> <li>• Gênero; contínuo oral-escrita</li> </ul> <b>Análise do Discurso</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem e situação comunicativa, instituições e normas; relações de poder</li> <li>• Funcionamento dos discursos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleção de textos</li> <li>• Análise pré-pedagógica: estrutura, estilo e linguagem, legibilidade e intertextualidade</li> <li>• Verificação da compreensão: depreensão de tema e estrutura</li> <li>• Processos interpretativos: subentendidos, subjetividade, análise crítica da linguagem</li> <li>• Legibilidade e progressão</li> </ul>
<b>Ciências Psicológicas e Experimentais</b> <b>Psicologia Cognitiva, Psicolinguística</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelos de processamento do texto escrito</li> <li>• Processos mentais do sujeito: compreensão, memória, inferência</li> <li>• Estrutura e uso do conhecimento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégias de compreensão</li> <li>• Ativação de conhecimento prévio; elaboração de hipóteses;</li> <li>• Verificação da compreensão: perguntas inferenciais</li> </ul>

Fonte: Kleiman, 2002, p. 32

No entender de Kleiman (1998b, p. 57) a pesquisa na área da leitura é, no Brasil, uma das mais antigas dentro da Linguística Aplicada. A autora informa que o problema da leitura tornou-se objeto relevante na área quando, no caso da língua materna, ficou configurada a “crise de leitura” generalizada nos ingressantes à universidade a partir da década de 1970, ao mesmo tempo em que se comprovava o fracasso cíclico dos grupos mais pobres ao aprenderem a ler. Kleiman (1998b, p. 58) acredita que se trata de área de pesquisa bem-sucedida, uma vez que fornece respostas a questões importantes, e que, depois de um período de efervescência, tem se sedimentado, continuando a produzir resultados de forma constante e regular.

Entretanto, assim como os demais estudos lingüísticos, esses resultados parecem não ter influência direta na formação de leitores, ou seja, apesar do desenvolvimento da pesquisa na área, esta não consegue influenciar o que acontece nas escolas, uma vez que “as dificuldades na formação de professores e nas instituições educacionais como um todo permanecem” (MATENCIO, 2000, p. 74).

Vale, contudo, um contraponto. Não desconsiderando o recém-exposto, este estudo compactua da assertiva de que os “enfoques que partem do princípio de que a linguagem é interação trazem resultados positivos válidos, defensáveis” (KLEIMAN, 2004a, p. 18).

Nesse sentido, acreditando que estes se relacionam de forma coerente com a concepção de letramento anunciada (cf. tópico 1.1), este trabalho assume a concepção de leitura que parte da perspectiva interacionista de linguagem já descrita, o que implica dizer que todo o processo de aquisição e uso da linguagem relaciona o cognitivo com o social (MACHADO, 2002, p. 33) e que a língua é vista enquanto ação entre os homens (KOCH, 2000, p. 9). Partindo da perspectiva interacionista, a leitura, neste trabalho, é vista como uma atividade a ser ensinada na escola não como mero pretexto para outras atividades e outros tipos de aprendizagem (KLEIMAN, 2004b, p. 31), e sim como uma “atividade em que resignificamos a palavra, apoiados na nossa experiência prévia, focalizando significados de palavras específicas ou para inferir seu significado, ou para apreciar um uso particular, diferente” (KLEIMAN, 2004b, p. 20).

Tendo em vista que esta investigação focaliza o trabalho escolar de ensino da leitura, parece pertinente mencionar que a perspectiva interacionista, sob abordagem psicolingüística, defende que o processo de leitura é composto por quatro etapas principais, as quais seriam, de acordo com Menegassi (1995), a decodificação, a compreensão, a interpretação e a retenção. Este tipo de conhecimento poderia subsidiar o professor de Língua Portuguesa ao fornecer-lhe dados sobre o processo de leitura - possibilitando um trabalho mais consciente desta (*op. cit.*,

p. 93). Por esta razão, breves definições de cada uma das referidas etapas serão apresentadas abaixo, as quais se ajustam às análises que compõem o Capítulo 3 desta investigação. Registro, antes, que focalizarei as três primeiras pela relação mais direta que teriam com os interesses desse trabalho.

A decodificação é a primeira das etapas de leitura e resulta “do reconhecimento dos símbolos escritos e da sua ligação com um significado” (MENEGASSI, 1995, p. 86). É através dela que se dá início a todo o processo de leitura, desde que aliada à etapa seguinte: a compreensão. Isso porque, de acordo com o autor, o simples reconhecimento de letras e sua ligação com significados não implica em leitura<sup>8</sup>. Nesse sentido, este autor aponta para dois níveis de decodificação: um primário, que teria relação com a decodificação meramente fonológica ou visual e outro secundário, que estaria ligado à compreensão através da iniciação da apreensão de significados. Embora propicie apenas um contato superficial com o texto, a decodificação bem sucedida tem a fundamental importância de garantir o andamento do processo: “decodificação mal feita implica compreensão mal sucedida.” (*op. cit.* p. 87).

Etapa posterior a esta, a compreensão ocorre quando o leitor possui conhecimentos prévios sobre o assunto do texto e não está alheio aos conteúdos deste (*op. cit.*, p. 87). Compreensão é, pois, “um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual” (MARCUSCHI, 1996, p. 77).

Entretanto, embora envolva criatividade, a compreensão de textos não é uma atividade de vale-tudo. Um texto permite muitas leituras, mas não inúmeras e infinitas, de modo que se pode dizer que há leituras erradas (MARCUSCHI, 1996, p. 74). Nessa perspectiva, pode-se

---

<sup>8</sup> Para que fique mais clara esta diferenciação, retomo o exemplo do contexto escolar dado anteriormente. Ao solicitar que o aluno procure no dicionário palavras pré-determinadas, o professor não estaria, com este procedimento, garantindo o entendimento do texto, não garantiria, portanto, a leitura. Isso porque, mesmo que o verbete consultado trouxesse um ou mais sentidos para o vocábulo, isso não significaria o relacionamento desse(s) sentido(s) com o(s) conhecimento(s) prévio(s) do leitor, tampouco, nessa conduta isolada, a relação do vocábulo com o texto poderia ser estabelecida.

pensar em níveis, ou horizontes que ilustram o que se passa nessa etapa<sup>9</sup>. O exposto por Marcuschi (1996, p. 75-76) a este respeito está brevemente resumido a seguir:

1. *Falta de horizonte* – Apenas repete-se o que está dito no texto. Permanecer nesse nível é agir como se o texto só tivesse informações objetivas. O autor, nesse caso, é percebido como soberano: os sentidos do texto foram por ele inscritos no texto. Embora exista, não é o único e é muito óbvio.
2. *Horizonte mínimo* – é o que se chama de leitura parafrástica – repetição com outras palavras em que podemos desprezar algo, escolher o que dizer e selecionar o léxico que nos interessa. A leitura fica ainda numa atividade de identificação de informações objetivas que poderiam ser ditas com outras palavras.
3. *Horizonte máximo* – é o horizonte no qual as atividades inferenciais são consideradas no processo de compreensão: “as atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto” (*op. cit.*, p. 75). Nele, temos a possibilidade de extenso e proveitoso treinamento do raciocínio lógico, do prático, do estético, do crítico e de outros tipos de raciocínio.
4. *Horizonte problemático* – Vai muito além das informações do próprio texto. São leituras de caráter pessoal, e o investimento dos conhecimentos do leitor chega a ser preocupante. Contudo, em princípio, não deve ser considerado como descartável.
5. *Horizonte indevido* – é o horizonte da leitura errada, a que desconsidera, ou contraria o material lingüístico.

A etapa posterior - a interpretação - não é referida por Marcuschi (1996) possivelmente por sua provável estreita relação com o horizonte máximo mencionado pelo

---

<sup>9</sup> Tanto Marcuschi (1996), quanto Menegassi (1995) entendem que há desdobramentos ou níveis diferenciados no escopo da etapa da compreensão. Embora esses níveis não tenham sido igualmente denominados por um e outro, por partirem de concepções de língua semelhantes, parece haver similaridades que tornam compatíveis suas perspectivas acerca desta etapa. Por esta razão é que, apesar da divergência apontada, estarei utilizando-me da colaboração de ambos os estudiosos ao me referir às etapas da leitura.

autor. Contudo, para Menegassi (1995), esta etapa diferencia-se da compreensão no sentido de ampliação de conhecimentos. Esse é o momento, de acordo com este autor, em que se julga o que se lê, é a fase da utilização da capacidade crítica do leitor: “no momento em que o leitor alia os conhecimentos que possui aos conhecimentos que o texto fornece, ele amplia seu cabedal de conhecimentos e informações, reformulando conceitos e ampliando seus esquemas sobre a temática do texto” (MENEGASSI, 1995, p. 88).

A manifestação da interpretação é idiossincrática, ou seja, relaciona-se aos conhecimentos prévios do leitor (*op. cit.*), que são diferentes de pessoa para pessoa. Também de acordo com Menegassi (*op. cit.*), não há interpretação sem compreensão. Daí a necessidade, destacada por Marcuschi (1996,) de se treinar a compreensão, uma vez que “não é uma habilidade inata, transmitida geneticamente pela espécie humana” (p. 64). Todavia, cumpre registrar, chegar a esta etapa não é atividade necessária a toda e qualquer prática de leitura, uma vez que cabe ao leitor discernir seu objetivo frente ao texto, para poder ou não avançar no seu processo de compreensão (KLEIMAN, 2004b).

A retenção, a última das etapas, é a responsável pelo armazenamento, na memória de longo prazo, das informações mais importantes (CABRAL, 1986, *apud* MENEGASSI, 1995, p. 88).

É relevante, além do mais, ressaltar que as etapas acima esboçadas não existem separadamente, mas em um conjunto que deve ser harmônico, ao menos ao leitor maduro. (MENEGASSI, 1995).

Considerando não só as concepções de leitura e de letramento aqui assumidas, mas também a visão de que a leitura é um meio válido e seguro de acesso às formas legitimadas da cultura letrada e sendo a escola - dadas as configurações de nossa sociedade e o compromisso que esta assume com o conhecimento sistematizado - talvez a mais importante

agência de letramento da atualidade, parece coerente, como passo seguinte, passar à discussão sobre o papel do professor de Língua Portuguesa diante deste contexto.

## 1.6 O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Como “ferramenta essencial para se aprender grande parte dos conteúdos escolares e para continuar aprendendo ao longo da vida” (RIBEIRO *et. al.*, 2002, p. 69), todas as disciplinas “valem-se da leitura para se concretizarem na sala de aula” (SOUZA, 2000, p. 6), embora ela não exista como disciplina específica nesse contexto. Entretanto, não parece ser novidade que, especialmente no espaço escolar, transfere-se a responsabilidade da formação de leitores exclusivamente para o professor de Língua Portuguesa. Kleiman (2004b) alerta que a “palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura” (p. 7). Esperar pelo colega de Português para resolver o problema, além de agravar a situação, adverte a autora, “consiste numa declaração de sua incompetência quanto à função de garantir a participação plena de seus alunos na sociedade letrada”. (*op. cit.*).

Num movimento contrário, a linguagem escrita poderia “ser tomada como um eixo articulador de todo o currículo da educação básica.” (RIBEIRO *et. al.*, 2002, p. 69). Conhecendo as estratégias e os elementos sócio-culturais envolvidos no ato de ler, o professor de outra área poderia reforçar o trabalho do professor de Português, acredita Kleiman (2004b, p. 8).

Contudo, essa parece não ser a realidade escolar. Embora professores de outras disciplinas possam se mostrar preocupados com os problemas decorrentes da má formação de leitores, “nada fazem para remediar essa situação” (KLEIMAN, 2004b, p. 7), o que deixaria

entrever que o leitor em formação ficaria desassistido, vitimado pelo repassar de responsabilidades no interior da escola.

Todavia, apesar de se considerar o relevante papel que outros professores podem desempenhar na colaboração de contextos facilitadores para a transformação dos alunos em sujeitos plenamente letrados, não se quer, num novo (re)passe de responsabilidades, eximir o professor de Língua Portuguesa de sua importante contribuição nesse sentido. A força de seu papel residiria, primordialmente, na premissa de que “a começar pelo nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 1978 *apud* GERALDI, 1984b, p. 79), mas que, ao mesmo tempo, serve, segundo Geraldi (1984b), para “romper o bloqueio: dominar os mesmos instrumentos de poder dos dominantes é uma forma de acesso e rompimento desse poder” (p. 79). Tendo em vista este princípio, parece pertinente argumentar que a promoção da transformação social através da educação lingüística pode ser vista como essencial (MOITA LOPES, 1998, p. 327).

Nessa perspectiva, o ensino de língua materna, quando esta é entendida como língua-mãe do grupo dominante, consiste num importante instrumento do currículo para introduzir os valores e conhecimentos que a sociedade considera necessários e relevantes para todos os seus membros e servir, portanto, de ponte para as práticas de letramento oficialmente legitimadas (KLEIMAN, 1995 e 1998a). Outrossim, se a escola é, conforme discutido anteriormente, a mais importante agência de letramento da atualidade, o professor de Língua Portuguesa, enquanto agente de letramento (ALMEIDA, 2005 p. 4; KLEIMAN, 2006, p. 82), tem, por ser seu objeto de ensino a língua, a responsabilidade extra de desenvolver práticas de ensino de leitura e escrita que possibilitem a garantia, ao alunado, como finalidade máxima, do acesso pleno à cultura letrada.

Assim sendo, ao optar por envolver apenas os professores de Língua Portuguesa numa investigação cujo foco é a leitura na escola, não se está, espera-se, restringindo a compreensão do problema, mas sim, mais uma vez, delimitando as configurações do objeto a fim de melhor compreendê-lo.

Procurei defender neste tópico a configuração do papel do professor de Língua Portuguesa como um agente de letramento, independente de seu preparo ou formação. Entretanto - conforme defenderei com mais afinco no capítulo da metodologia - as configurações das práticas docentes parecem ter relação com suas histórias de vida. Não obstante a este princípio, na seção a seguir apresento os principais argumentos que justificam a consideração neste estudo das trajetórias docentes.

## 1.7 SOBRE AS TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO DOS PROFESSORES

Juntamente com outros trabalhos da área dos estudos da leitura (MATENCIO, 2000; SOUZA, 2000; KLEIMAN, 2004a, 2004b; SILVA, 2004; MARTINS, 2006), esta investigação defende que, para se formar leitores - a mediação de outros leitores, mais experientes e conhecedores de aspectos envolvidos no ato de ler - é fundamental. Nesse panorama, a conclusão do trabalho de Souza (2000, p. 93) parece ser categórica: apenas leitores formam leitores.

Sob essa ótica, a necessidade de o professor de Língua Portuguesa ser um leitor parece evidente. Leitor, não apenas, mas também, no sentido de gostar de ler. Sobretudo, no sentido de ter um repertório variado de leituras, e, mais ainda, conhecer os aspectos cognitivos e sociais envolvidos nesse ato (KLEIMAN, 2004b). O presente trabalho reconhece essa necessidade, entretanto, sendo coerente com a postura inicialmente assumida, não se limitará a buscar caracterizar o professor como leitor ou não-leitor.

A esse respeito, embora haja trabalhos que apontem que não há, entre o professor e o livro, um contato “íntimo e rotineiro” (RÖSING, 2001, p. 16), esta pesquisa opta por não partir dessa premissa. Assim como Vóvio & Souza (2005), acredito que, ao se estudar qualquer grupo social, mais do que nomeá-lo enquanto grupo e atribuir-lhe características pré-definidas, “é preciso investigar as possibilidades que se usufruíram, as restrições pelas quais passaram, inventariar as situações vividas e as formas como as enfrentam, bem como os comportamentos advindos de sua ação no mundo social” (p. 46). Esse cuidado se justifica na crença de que

[...] as pessoas teriam suas práticas de leitura e escrita delimitadas por configurações singulares, dependentes de suas histórias de vida, das práticas e atividades de que tomam parte em seu cotidiano, circunscritas aos grupos sociais a que pertencem e à atividade a que se dedicam e, de modo mais abrangente, ao contexto sócio-histórico que emoldura sua existência. (VÓVIO & SOUZA, 2005, p. 44)

Diretamente relacionada à necessidade de o professor ser leitor, é salutar, para este trabalho, a concepção de que o letramento escolar bem sucedido está dependentemente ligado à “capacidade do professor de conhecer e se relacionar com práticas não-escolares de letramento constituídas por outros agentes em outras instituições ou agências de letramento” (KLEIMAN & MATENCIO, 2005, p. 10). Assim sendo, mostra-se relevante colocar que esse conhecimento parece estar relacionado às experiências vividas por esse professor em sua trajetória de letramento, nas várias agências que nela se entrecruzam e a configuram (RIBEIRO, 2005, p. 27).

Assim sendo, visando os objetivos citados, este trabalho compromete-se a buscar nos elementos constituintes das trajetórias desses professores como usuários da escrita (enquanto leitores) fatores que possam colaborar com a compreensão de suas ações em sala de aula, referentes ao ensino da leitura. De acordo com Kleiman & Matencio (2005, p. 12), a consideração da complexidade implicada no processo de formação de sujeitos da linguagem

em que estão envolvidos é condição necessária para a compreensão da ação dos professores. Isto é, pretende-se conhecer as delineações das trajetórias desses professores, para entender as configurações de suas práticas. Para tanto, aconselham Vóvio & Souza (2005), “é necessário debruçar-se sobre os fatores sociais, considerando as diversas esferas da atividade humana determinadas por sua inserção cultural” (p. 46).

Embora a análise de trajetórias particulares de letramento aponte a possibilidade tanto de se abstrair a moldura sócio-histórica que enquadra as existências analisadas, quanto de alimentar a falsa verdade de que não existem elementos comuns capazes de condicionar a vida humana, tendo, cada um, a alternativa de trilhar caminhos particulares (VÓVIO & SOUZA, 2005, p. 44), com este tipo de análise, possibilita-se a colocação em evidência das mediações que, conjugadas, configuram as práticas de letramento dos sujeitos (GALVÃO, 2004, p. 149). Sobretudo, busca-se rechaçar “estereótipos sociais nos quais são enquadrados sujeitos e que, na maior parte das vezes, não permitem reconhecer ou identificar possibilidades individuais trilhadas em um campo social compartilhado.” (VÓVIO & SOUZA, 2005, p. 44-45).

Tendo em vista as premissas teóricas delineadas, passo à exposição dos princípios e procedimentos metodológicos que guiaram esta investigação.

## CAPÍTULO 2

### AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Início o capítulo contextualizando esta pesquisa no panorama da Pesquisa Qualitativa e justificando esse enquadramento. Discuto, em seguida, os aspectos teóricos referentes às abordagens metodológicas da Pesquisa do tipo Etnográfico e da História Oral que, conforme já mencionado na introdução, nortearam esta investigação. No tópico seguinte são apresentadas informações sobre o processo de coleta de dados no que se refere aos procedimentos e instrumentos utilizados. Cumpre registrar que, em todos os momentos, as anotações em diário de campo se fizeram presentes. O capítulo é finalizado com a explicitação dos cuidados de ordem ética tomados no processo da pesquisa.

#### 2.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Segundo Vóvio & Souza (2005, p. 48), os vários estudos sobre o letramento poderiam ser divididos em dois grupos distintos, de acordo com a natureza dos dados gerados e com a perspectiva a partir da qual estes são examinados. As autoras colocam que, de um lado, há um conjunto de pesquisas que “se dedicam a investigar os fatores macrossociais de determinação das formas de participação dos sujeitos em práticas letradas” (VÓVIO & SOUZA, 2005, p. 48). Essas pesquisas ocupam-se em gerar modelos de intervenção global, subsidiando o desenho e a implementação de políticas sociais. De outro, há o grupo que privilegia os micro-processos. O primeiro grupo se utilizaria de metodologias quantitativas e estaria interessado, por exemplo, com o nível de letramento de uma população. Já o segundo grupo, elegeria a abordagem qualitativa de pesquisa, a qual possibilitaria a análise mais aprofundada do

fenômeno, visto que permite o exame das interações entre os sujeitos e o modo como ocorrem em determinados contextos (*op. cit.*).

Por assim delinear-se, o paradigma qualitativo de pesquisa mostrou-se o mais adequado aos objetivos desta investigação e o mais coerente com o conceito de letramento assumido. Isto é, como pretendo “acessar o que foi construído, vivido e aprendido em relação à escrita<sup>10</sup>, em contextos e situações específicos, em determinados quadros socializadores” (VÓVIO & SOUZA, 2005, p. 49) e ciclos das vidas dos professores, uma abordagem que propicie o enfoque micro oferece melhores condições a esta pesquisa, uma vez que, principalmente, este paradigma permite deixar de lado o trabalho com variáveis pré-determinadas e isoladas, para considerá-las em seu conjunto e em sua relação dinâmica.

Devido a seus objetivos demandarem instrumentos variados de coleta de dados e tendo em vista a busca por intersecções entre as práticas de letramento realizadas em determinada escola e as trajetórias de letramento de seus professores, especialmente no que se refere às suas histórias de leitura, a interdisciplinaridade fez-se necessária ao presente estudo. Kleiman & Matencio (2005), a esse respeito, entendem que a

[...] interdisciplinaridade constitui característica marcante da pesquisa acadêmica na Linguística Aplicada, que olha para realidades sociais cada vez mais complexas. À complexidade, contrapomos modelos complexos de pesquisa, na tentativa de eliminar ou subjugar essa característica [...] (p. 7).

Assim sendo, diante da possibilidade de correlação entre os vários modelos de pesquisa e o paradigma qualitativo, esta investigação englobou procedimentos da Pesquisa do tipo Etnográfico e da História Oral, procurando configurar-se, sobretudo, como um Estudo de Caso. Esta configuração justifica-se tanto nas bases epistemológicas da investigação, quanto em seu foco: as práticas de letramento referentes à leitura de uma escola pública, urbana, que

---

<sup>10</sup> Na investigação destas autoras, foram inventariadas tanto as produções escritas dos sujeitos pesquisados, quanto o contato que estes tiveram com as produções de outrem, ou seja, as trajetórias de letramento num sentido amplo, incluindo as leituras desses sujeitos. Cumpre ratificar que, fazendo um recorte, o presente trabalho pretende investigar apenas a relação das professoras participantes com a leitura da palavra escrita.

oferece ensino regular, escolhida, a princípio, pelo desempenho aparentemente destacável na cidade, no ano de 2005, na avaliação de leitura do SAEB<sup>11</sup>.

Ademais, o enfoque interdisciplinar, além de oferecer um olhar menos diretivo à problemática levantada - ao garantir uma diversidade maior de fontes de informação - fornece, também, subsídios para endossar o processo de triangulação de dados<sup>12</sup> que, por sua vez, visa garantir a validade dos dados coletados.

Nos tópicos seguintes exponho os pressupostos teórico-metodológicos dos paradigmas utilizados.

## 2.2 ABORDAGEM TEÓRICA

### 2.2.1 Etnografia na sala de aula

O olhar voltado para as práticas de letramento escolar, dentro do paradigma mencionado, exige um contato mais extenso e próximo entre o pesquisador e o campo de pesquisa (ERICKSON, 1989, p. 247). Por esta razão, os procedimentos e instrumentos da Etnografia se mostraram coerentes aos propósitos e princípios deste estudo.

De acordo com André (1997), o interesse dos pesquisadores educacionais pela Etnografia surgiu no final dos anos 70, especialmente motivados pelo estudo das questões de sala de aula e pela avaliação curricular. Até então, os estudos eram orientados pelos princípios da psicologia comportamental, que segmentavam os comportamentos em unidades mensuráveis - categorias pré-existentes à investigação - impondo “limites em algo que é contínuo” (ANDRÉ, 1997, p. 47), resultando em uma supervalorização da metodologia em detrimento da teoria. Os estudos etnográficos, advindos da Antropologia, foram a alternativa

---

<sup>11</sup> Maiores detalhes acerca da escolha do campo serão fornecidos no sub-tópico 2.3.1 a seguir.

<sup>12</sup> Este processo consiste em, de acordo com Erickson (2001, p. 13-14), cruzar as informações coletadas das diversas fontes utilizadas (neste caso entrevistas, observações gravadas em áudio, questionário, notas de campo) a fim de fortalecer evidências levantadas acerca dos padrões desenvolvidos no ambiente investigado.

encontrada para superar os problemas enfrentados. Entretanto, o que se tem feito em educação não corresponde exatamente ao que seria chamado de etnografia sob a ótica da Antropologia. As pesquisas em educação realizadas sob esta influência adquiriram características específicas por tratarem de objeto de estudo distinto, sem, contudo, perderem de vista seus pressupostos básicos, de forma geral. Por esta razão, em educação, convencionou-se titular este tipo de investigação não de pesquisa etnográfica, mas de pesquisa do *tipo etnográfico*, ou de *cunho etnográfico*, que é, conforme já dito, a que se pretendeu desenvolver neste trabalho de investigação.

O que se busca, na abordagem etnográfica, é compreender e descrever uma situação, revelar seus múltiplos significados (ERICKSON, 1989, 1990; ANDRÉ, 1995; BORTONI-RICARDO, 1995). Caracterizada por ser um micro-ambiente complexo, cujas interações ocorrem sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de significados, os quais, por sua vez, fazem parte de um universo cultural, a sala de aula é um “autêntico espelho das contradições e tensões que marcam a realidade que se verifica fora da escola” (RAJAGOPALAN, *apud* RAJAGOPALAN 2003, p. 105). Por conta disso, ela carece de ser estudada, e a abordagem que se convencionou chamar de etnografia na sala de aula (MOITA LOPES, 1996), parece ter fornecido subsídios relevantes para a investigação neste contexto.

Moita Lopes (1996, p. 88) caracteriza a etnografia na sala de aula como a descrição narrativa dos padrões típicos da rotina dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas, cujo objetivo é a tentativa de compreensão dos processos de ensinar/aprender línguas. Para o autor (*op. cit.*), esta descrição deve valer-se da observação participante, da escritura de diários, de entrevistas com alunos e professores, da gravação de aulas em áudio e vídeo, etc.

Segundo André (1997), se além dos cuidados metodológicos e com os princípios da etnografia, forem tomados cuidados de ordem ética e de valor, relativos aos sujeitos ou aos

grupos investigados, a pesquisa do tipo etnográfico pode revelar “aspectos fundamentais do dia-a-dia das escolas, da rotina da sala de aula, das relações e tensões que constituem a experiência escolar” (*op. cit.*, p. 5), contribuindo para a compreensão do processo de ensinar/aprender línguas, com o que está envolvido a presente pesquisa.

Contudo, o trabalho de cunho etnográfico, embora se preocupe com as significações que têm as ações e os eventos para as pessoas e os grupos estudados (ANDRÉ, 1995, p. 19), não abarca a trajetória por eles vivida. A não preocupação com o caráter histórico dos fenômenos estudados é, inclusive, uma das críticas que se faz a este tipo de investigação (GIL, 1999, p. 33). Objetivando cobrir esta lacuna, tendo em vista a premissa já mencionada de que o conhecimento acerca dos saberes construídos pelos professores ao longo de seu percurso de vida possibilita melhores condições de compreensão de suas atitudes e práticas em sala de aula (KLEIMAN & MATENCIO, 2005), foram adotados os pressupostos e procedimentos da História Oral a fim de - numa soma de esforços e perspectivas - melhor compreender a problemática em questão. Objetivando explicitar os pressupostos e procedimentos que a partir dessa perspectiva foram adotados, trago à tona, na seção seguinte, as premissas básicas da História Oral.

### 2.2.2 História Oral

As várias modalidades de estudos com indivíduos, também conhecidas como Pesquisas Biográficas, ou Pesquisas de Histórias de Vida (BUENO, 2002, ROBERTS, 2002), dentre elas a História Oral, têm sido usadas, especialmente, no intuito de “entender o indivíduo em meio ao contexto social” (ROBERTS, 2002, p. 3), de dar “acesso à realidade, sem a exclusão do particular, do marginal, das rupturas que normalmente escapam às estatísticas” (FONTOURA, 1995, p. 179). Desta maneira, os estudos sob a perspectiva da

Pesquisa Biográfica se apóiam na premissa de que os sujeitos são criadores de significado, os quais formam a base de suas vidas: “os indivíduos atuam de acordo com os significados a partir dos quais eles extraem sentido da existência social” (ROBERTS, 2002, p. 6).

Entretanto, é recorrente nessas pesquisas (TARDELLI, 1997; PIMENTA, 2001; BUENO, 2002; KRAMER & SOUZA, 2003; ALBERTI, 2005; VÓVIO & SOUZA, 2005) a advertência de que a relação entre a história social e a história individual não é linear nem é constituída a partir de um determinismo mecânico, visto que o sujeito tem papel ativo no processo de apropriação do mundo social. A esse respeito, Berger e Luckmann (1985) colocam que nos tornamos o que somos, ao menos em grande parte, através dos processos de socialização aos quais somos expostos desde o nascimento. Através destes processos nos são apresentados “filtros” da realidade que nos permitem a internalização dos papéis e atitudes dos outros significativos<sup>13</sup>, tornando-os nossos, caracterizando nossa maneira de ser e de agir. A esse propósito, cumpre esclarecer que a visão de sujeito adotada por este trabalho se ancora na perspectiva destes autores, especialmente a registrada no trabalho *A construção Social da Realidade* (1985), ou seja, aquela que relaciona a trajetória individual dos indivíduos ao contexto sócio-histórico que a emoldura.

Além disso, não se considera que os depoimentos dos sujeitos participantes desta pesquisa sejam expressão de uma história acontecida (SANTOS, 2004, p. 34). O que se tem como pressuposto é que as narrativas por eles produzidas colaboram para a compreensão da realidade por eles vivida. Isso porque “a dinâmica que comanda narração dos fatos vividos é diferente da que comandou a ação acontecida” (*op. cit.*). Guedes-Pinto (2002, p. 106), que realizou significativo trabalho de investigação sob o escopo da História Oral, esclarece que a memória nunca será um retrato fiel do passado, mas sempre a reconstituição deste, tendo em vista o tempo presente.

---

<sup>13</sup> Os “outros significativos”, de acordo com Berger & Luckmann (1985), são as pessoas mais próximas à criança e que com ela desenvolvem laços afetivos significativos.

Desse modo, parece pertinente acrescentar que o papel do contexto de produção das narrativas não pode ser esquecido. Como princípio básico, segundo Alberti (2005), “a entrevista de história oral deve ser considerada em função de suas condições de produção: trata-se de um diálogo entre entrevistado e entrevistador(es), de uma construção e interpretação do passado atualizada através da linguagem falada” (p. 24), de modo que o entrevistador é, desta forma, “co-agente na criação do documento de história oral” (*op. cit.*, p. 23). Assim sendo, mostra-se necessária a atenção em relação ao respeito que se deve ter para com o depoente e seu meio, suas opiniões, atitudes, posições, visões de mundo, entre outros cuidados que se mostrarem necessários, aponta Alberti (2005, p. 24). A razão para esta preocupação, além de estar relacionada à ética pela qual se deve primar em qualquer pesquisa que envolva seres humanos, tem relação não apenas com o objetivo de conquistar a confiança do pesquisado para que ele lhe confie seus relatos e torne a coleta de dados viável, mas, sobretudo, com a postura que este tipo de pesquisa encerra em relação à história e às configurações socioculturais (ALBERTI, 2005, p. 23).

De acordo com Bueno (2002, p. 16), a Pesquisa Biográfica, embora relativamente atual no campo da Educação, constitui uma perspectiva metodológica que foi amplamente empregada nas décadas de 20 e 30 do século passado pelos sociólogos da Escola de Chicago, impulsionados pela busca de alternativas em meio ao Positivismo. Conforme Tardelli (1997), que investigou histórias de leituras de professores do Ensino Médio a partir da abordagem da História Oral, os estudos desenvolvidos a partir desse novo parâmetro,

[...] não somente trazem consigo as perspectivas de mudanças - levando-nos a abandonar métodos quantitativos a fim de nos mostrar que os métodos biográficos (histórias de vida) nos dão a realidade pois não excluem as rupturas que normalmente escapam às estatísticas - como também apresentam uma grande possibilidade de conjugar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes. (p. 49).

Na área da Educação, segundo Bueno (2002) estes estudos surgiram “como uma busca de alternativas para se produzir um outro tipo de conhecimento sobre o professor e suas práticas docentes” (p. 23), através da escuta de suas vozes, antes desprestigiada por estudos acadêmicos.

Ao investigar as razões da falta de dados relativos à vida dos professores nas investigações educacionais, Goodson (1995, p. 70) coloca que não encontrou nenhuma justificativa por ele considerada plausível para tal ausência. A explicação mais consensual, aponta o investigador, “parece ser a de que os dados sobre as vidas dos professores não se adaptam aos paradigmas de investigação existentes” (*op. cit.*). Embora o autor admita que possam haver razões perfeitamente válidas para a não utilização de tais dados, ele argumenta que dar voz aos professores seja uma forma de assegurar que os docentes sejam ouvidos, dando-lhes o direito de falarem e de serem representados por si mesmos.

A justificativa maior que ancora tal escolha está na crença, compartilhada por este trabalho, de que “as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do *eu*.” (GOODSON, 1995, p. 71). Nesse sentido, uma vez que é “impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 17), inventariar as histórias de vidas dos professores parece ser pertinente quando se quer melhor compreender o trabalho deste profissional em sala de aula.

Nesses termos, esse trabalho procura, em primeiro lugar, “desenvolver um olhar sensível às vivências do professor” (GUEDES-PINTO *et. al.*, 2005, p. 68), para, em decorrência, buscar oferecer algum elemento que possa subsidiar, por exemplo, programas de formação inicial e/ou continuada, na medida em que estes “situem o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida” (NÓVOA, 1999, p. 18).

## 2.3. COLETA DE DADOS

### 2.3.1 O campo de pesquisa

Uma vez delimitado o tema - o ensino de leitura na escola - a escolha do campo de pesquisa deu-se, a princípio, pelo desempenho de determinada escola no último Prova Brasil<sup>14</sup> realizado até os primeiros contados com a instituição, em meados de 2006. Acreditava-se, naquele momento, que os resultados obtidos com os alunos da oitava série da escola investigada fossem destoantes dos resultados apresentados pelas demais instituições públicas de ensino da cidade. Entretanto, o aprofundamento na bibliografia focada neste tipo de exame<sup>15</sup> e também um olhar mais atento aos dados numéricos gerados a partir do próprio exame apontaram para diferenças de desempenho pouco significativas entre as escolas públicas de Cascavel – PR, no que se refere aos resultados apresentados pelas oitavas séries do Ensino Fundamental.

Independentemente dessa constatação, os objetivos da pesquisa não foram completamente reorientados. De qualquer forma, pesquisa-se um espaço específico de educação: uma instituição com características e elementos próprios que merecem, por si só, serem investigados. Em outros termos, cumpre esclarecer que - embora não pretendesse empreender busca por “bons exemplos” com base nos resultados do SAEB - visei entender como se dá o processo de ensino da leitura nesse contexto singular; ou seja, numa escola pública, urbana, central, bastante procurada inclusive por estudantes de bairros distantes a ela. Enfim, um estabelecimento de ensino público que goza de apreço em sua comunidade.

O acesso ao campo de investigação, seguindo orientações de pesquisadores da área (ERICKSON; 1990; VÓVIO & SOUZA, 2005; GUEDES-PINTO *et. al.*, 2005), foi um dos

---

<sup>14</sup> Avaliação que envolve prova de leitura feita bianualmente pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), em toda a rede pública de ensino, desde os anos noventa, envolvendo alunos concluintes do final do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental. Os resultados referidos são os da prova realizada em 2005 e apresentados ao público entre o segundo e terceiro bimestres de 2006.

<sup>15</sup> (cf. BONAMINO & FRANCO, 1999; BONAMINO *et. al.*, 2002; SANTOS, 2002)

momentos que exigiu atenção especial. Isso se justifica no fato de se estar adentrando em território alheio, o que implica que o investigador deve procurar conhecer e respeitar os códigos de conduta e as normas do território a ser investigado (VÓVIO & SOUZA, 2005, p. 68). Sobretudo para que se crie uma atmosfera de cumplicidade e confiança, tão cara a este tipo de pesquisa, é preciso, além dos cuidados com os contatos preliminares, o esclarecimento quanto aos objetivos da pesquisa e o compartilhamento de suas responsabilidades (VÓVIO & SOUZA, 2005, p. 51), de modo que fique claro, inclusive, os possíveis tratamentos e usos dos dados obtidos e implicações que a divulgação dos resultados possa causar.

Tendo em vista tais princípios, os primeiros contatos com a escola pesquisada, feitos por telefone, ocorreram a partir do mês de agosto de 2006. Nesta ocasião uma visita pessoal à escola foi agendada e ocorreu na mesma semana. Como naquela época a principal razão para a escolha da escola havia sido sua bem colocada posição em relação às escolas da cidade no ranqueamento da já referida avaliação do SAEB, esses momentos foram bastante tranquilos e acolhedores, afinal, motivos lisonjeiros traziam a *outsider*, o que deixou a coordenação, a direção e as professoras contatadas em situação confortável. Os dados por mim solicitados foram prontamente fornecidos e minha circulação pelo espaço escolar foi permitida sem nenhuma ressalva. Tomei ciência, já nesses primeiros contatos, sobre a existência de um projeto de leitura<sup>16</sup> desenvolvido pela escola, o qual me foi relatado, de forma bastante entusiasmada, por uma das coordenadoras da escola.

Nesta oportunidade, esclareci à escola a respeito do possível compartilhamento dos dados na medida em que fossem sendo coletados, se assim desejasse a instituição. O que se pretendeu, e, ao que parece, ocorreu, foi a total transparência quanto ao processo de investigação – aspecto relevante quando se envolve seres humanos em pesquisas científicas.

---

<sup>16</sup> Informações relativas a tal projeto serão melhor detalhadas no capítulo 03.

Visitas semanais foram feitas à escola no intuito de obter dados sobre a instituição, de conhecer seu funcionamento, bem como para observar o ambiente da biblioteca. Esta periodicidade de visitas se manteve até o final do ano letivo de 2006.

### 2.3.2 As participantes da pesquisa

A escolha dos sujeitos participantes<sup>17</sup> desta pesquisa deu-se, primordialmente, em função de seu tema e da configuração do tipo de investigação proposta: um estudo de caso. Pretendia-se acompanhar todos os professores de Língua Portuguesa da instituição, a fim de traçar um panorama mais completo de como o ensino de língua materna tem colaborado para a formação de leitores naquela instituição. Entretanto, além da incompatibilidade entre meus horários e de vários dos professores do Ensino Médio, o recorte do estudo delimitado ao Ensino Fundamental deu-se, prioritariamente, em função do público alvo do exame de leitura do Prova Brasil: os alunos do último ano desta etapa. A verificação da escassez no cenário brasileiro de pesquisa deste caráter e com o mesmo tipo de público reforçou a opção. Assim sendo, os sujeitos participantes da pesquisa são as professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da referida escola pública.

Contudo, cabe esclarecer, das cinco professoras da instituição que atuam nesta modalidade de ensino, foi possível contar com a participação de apenas três. A não-participação de duas dessas educadoras deu-se por razões diferentes. Uma delas teve de ter sua participação excluída, embora tenha tendo gentilmente aceitado envolver-se na pesquisa, por seus horários de aulas serem concomitantes aos das outras professoras, impossibilitando, assim, o trabalho de observação em sala de aula sob sua regência. Em vez desta, outra participação poderia ter sido eliminada pelo mesmo motivo, no entanto, optou-se por esta

---

<sup>17</sup> A opção pelo termo participante, ao invés de sujeitos da pesquisa, deu-se pela compreensão, pautada em Celani (2005, p. 109), de que as pessoas envolvidas na investigação são parceiras e afetam a construção dos significados.

exclusão por conta do menor número de turmas de que a professora dispunha, bem como seu menor tempo de atuação naquela instituição.

A outra profissional não-participante desta pesquisa assim se configurou pelo fato de estar em processo de sucessivas licenças médicas, ausentando-se da escola por período relativamente longo, o que inviabilizou nosso contato até o final do mês de abril de 2007. Nesse ínterim, impassível de previsão, houve mais de um(a) substituto(a) para esta professora. Assim sendo, como não foi possível prever o período das substituições, optou-se por não envolver os profissionais substitutos no trabalho de pesquisa.

Desta forma, as docentes diretamente envolvidas nesta investigação, abrindo suas salas para uma observadora externa, concedendo entrevistas e respondendo a questionário foram aquelas cujos dados gerais encontram-se nas breves descrições abaixo.

*Clair*<sup>18</sup> tem 38 anos, é solteira e mãe de filho pequeno. Nasceu na cidade de Dois Vizinhos - município de pequeno porte no sudoeste do Paraná - e naquela região conclui a escolarização básica e também o ensino universitário. Graduou-se em Letras através de instituição privada de ensino, há 16 anos. Atua na escola investigada há 4 anos. Nos últimos anos tem trabalhado com as cinco turmas de 6<sup>a</sup>. série do Ensino Fundamental, no período vespertino, e com algumas turmas de 1<sup>o</sup> ano do Ensino Médio, na parte da manhã, somando 40 horas-aula. Deste total, 8 são reservadas à hora-atividade. Concluiu dois cursos de especialização. É proprietária de apartamento e carro modestos e é a responsável pelo próprio sustento. Esta professora teve uma de suas 6<sup>as</sup>. séries observada.

*Eliane* tem 35 anos, é separada e mãe de filha pré-adolescente. Nascida em Três Barras do Paraná, município de pequeno porte no oeste do estado, percorreu a escolarização básica majoritariamente em escola pública. Concluiu, concomitantemente, dois cursos de Ensino Médio: um em instituição particular (curso técnico em contabilidade) e outro regular, em escola pública. A graduação em Letras foi percorrida em curso realizado aos finais de

---

<sup>18</sup> Por questões éticas, os nomes reais das professoras foram substituídos.

semana, em instituição privada de Ensino Superior, no estado de São Paulo, há 16 anos. Atua no magistério há 18 anos e na escola investigada, há 5. No período da investigação, bem como em anteriores, foi professora de Língua Portuguesa das cinco 7<sup>as.</sup> séries do Ensino Fundamental da escola e também de turmas do Ensino Médio, perfazendo um total de 40 horas-aula, sendo destas 8 reservadas à hora-atividade. Concluiu curso de especialização no ano de 1994. Possui casa própria e carro modesto. É a única responsável pelo próprio sustento. Esta professora teve uma de suas 7<sup>as.</sup> séries observada.

*Elzira* tem 45 anos, está no segundo casamento, tendo ficado viúva no primeiro. É mãe de um adolescente e um jovem. Nascida em Céu-Azul, município de pequeno porte no oeste do estado, percorreu as primeiras séries da escolarização básica em instituição rural. Toda a sua vida escolar foi realizada em escola pública, inclusive sua graduação em Letras, concluída em 1987, pela Fecivel, a qual veio a tornar-se UNIOESTE. Atua no magistério há 20 anos e na escola investigada, há 14. Tem trabalhado com as 4 turmas de 8<sup>as.</sup> séries do Ensino Fundamental da escola há alguns anos. Parte de sua carga horária de 40 horas-aula (inclusas as horas-atividade) tem sido cumprida em outra escola pública da cidade. Não realizou nenhum curso de especialização. Não possui casa própria e tem carro modesto. É a principal responsável pelo próprio sustento e o dos filhos. Esta professora teve uma de suas 8<sup>as.</sup> séries observada.

### 2.3.3 Entrevista preliminar

A utilização de entrevistas, segundo Ludke & André (1986), “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (p. 34). Esta entrevista, especificamente, poderia compor um único momento, ocorrido posteriormente: o da entrevista a qual denominei *trajetória de*

*letramento*.<sup>19</sup> Entretanto, o contato mais aprofundado com os participantes da pesquisa, feito primeiramente através de entrevista preliminar, favoreceu a interlocução no momento seguinte, uma vez que dados gerais sobre o entrevistado já eram conhecidos e este já não seria um estranho completo ao entrevistador. Esse é, segundo Alberti (2005, p. 89), procedimento característico dos estudos que adotam a metodologia da História Oral, como é o caso da presente investigação. Segundo esta autora (*op. cit.*), ter algum conhecimento prévio sobre o entrevistado é imprescindível para a elaboração do roteiro da entrevista seguinte. Sobretudo, a obtenção de dados gerais preliminares a respeito dos sujeitos possibilitou algumas inferências no momento de observação em sala de aula, as quais se mostraram significativas para a etapa de análise dos dados.

Estas entrevistas aconteceram no início de mês de março de 2007, nas dependências da escola, conforme horário agendado pelas próprias professoras e perfizeram um total de mais de duas horas de gravação em áudio. Havia um roteiro de questões<sup>20</sup>, o qual sofreu algumas alterações de acordo com as necessidades das interações.

#### 2.3.4 Observação sistemática e participante

Optou-se por observar cada uma das professoras participantes em todas as 4 aulas de uma de suas turmas, escolhidas de acordo com a organização dos horários das docentes, durante o período de março a maio de 2007, perfazendo um total de, aproximadamente, 120 horas-aula observadas. Contudo, vale registrar, a observação intensa, em todas as atividades escolares, inclusive da semana pedagógica, ocorreu desde o início do ano letivo, em fevereiro de 2007.

---

<sup>19</sup> Antes da realização das entrevistas com as professoras participantes desta pesquisa, foram aplicadas versões piloto a outra professora de Língua Portuguesa da escola, atuante no Ensino Médio, a fim de contribuir para a elaboração da versão final dos roteiros de ambas as entrevistas.

<sup>20</sup> Cópia do roteiro utilizado encontra-se no Anexo I.

De acordo com Erickson (1989, p. 247), a observação participante, desde que iniciada sem nenhuma concepção pré-determinada a respeito dos significados que os participantes atribuem às suas ações, possibilita o surgimento indutivo do caráter singular da experiência no cenário observado. De fato, a observação das práticas desenvolvidas em sala de aula forneceu subsídios a este trabalho para o entendimento da configuração que assume o ensino de leitura em sala de aula no contexto específico escolhido. Permitiu, portanto, como aponta Richardson (1985, p. 217), obter a informação no momento de ocorrência do fato, ou seja, seu retratamento. Passo fundamental dessa pesquisa, este retratamento subsidiou a busca por possíveis intersecções entre as concepções subjacentes às práticas observadas e as trajetórias narradas pelos professores no momento da entrevista *trajetória de letramento*.

Concordando com André (1995, p. 28), este trabalho pressupõe que a *observação participante* é assim chamada porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela. Isso porque, de acordo com o que completa Richardson (1985, p. 215), o observador não é um mero espectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado. Todavia, vale esclarecer que não fez parte dos objetivos desta pesquisa interferir sistematicamente no ambiente observado.

Sobre o uso das técnicas de observação, Lüdke & André (1986, p. 25) esclarecem que, para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser, antes de tudo, controlada e sistematizada, o que implica um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. São orientações as quais se buscou seguir através da manutenção da atenção ao foco da pesquisa; do número de aulas observadas - suficiente para atender aos propósitos da investigação; da utilização de roteiro de observação<sup>21</sup>, bem como a combinação da técnica de anotação organizada cronologicamente de 5 em 5 minutos, com a gravação em áudio.

---

<sup>21</sup> Cópia do roteiro de observação pode ser observada no Anexo II.

### 2.3.5 Questionário

Além dos instrumentos descritos, também o questionário fez parte desta investigação. A decisão por sua aplicação aconteceu após a entrada em campo e o início da coleta de dados. A entrevista preliminar já havia ocorrido e a realização da entrevista final já era de conhecimento das professoras participantes. No entanto, tendo em vista que na abordagem etnográfica os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações é elemento essencial<sup>22</sup>, fez-se necessária, no decorrer da investigação, a aplicação de questionário que possibilitasse a averiguação de pontos de vista a respeito de questões referentes à prática docente para desvendar significados de ações não previstas por nenhuma das entrevistas. Por esta razão, optou-se, no mês de maio de 2007, por aplicar questionário semi-estruturado com questões semi-abertas<sup>23</sup> (COHEN *et. al.*, 2000, p. 248) às três professoras participantes da pesquisa. Vale registrar que, buscando garantir a confiabilidade e a validade dos dados, o cruzamento destes e de demais dados coletados através dos diversos instrumentos utilizados no transcorrer da investigação foi procedimento aplicado.

### 2.3.6 Entrevista trajetórias de letramento

Estas entrevistas aconteceram no início de junho, na semana seguinte ao final das observações, em espaço reservado no interior da escola, seguindo horário acordado com as docentes participantes e somando um total de mais de 2 horas de gravação em áudio.

Buscando abranger o percurso de letramento dessas professoras, considerando as várias agências que o perpassam(ram), o tipo de entrevista escolhido baseia-se no princípio proveniente da História Oral o qual defende que, nesses momentos, a preocupação maior não

---

<sup>22</sup> Cf. sub-tópico 2.2.1 deste capítulo.

<sup>23</sup> Cópia do questionário aplicado está no Anexo III.

deve ser com um tema, mas sim com a trajetória do entrevistado<sup>24</sup> (ALBERTI, 2005, p. 37). Este tipo de procedimento, dada a não rigidez de sua condução, além de possibilitar melhores condições para o inventariamento desejado, tem-se mostrado o mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação, segundo Ludke & André (1986, p. 34). Estas autoras entendem que as informações que se quer obter são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível, como este pretendeu ser.

Contudo, embora a rigidez das questões não tenha sido a marca principal do tipo de entrevista realizado, dentro do paradigma metodológico escolhido, o uso da entrevista denominado por este trabalho de trajetória de letramento não implicou em divagação nas narrativas. Ao contrário, este tipo de entrevista “pressupõe que a narração da vida do depoente ao longo da história tenha relevância para os objetivos do trabalho” (ALBERTI, 2005, p. 18). Isso significa que, ao ser convidado a falar de sua vida, o depoente foi orientado, através das questões e do direcionamento da entrevistadora, a focalizar eventos relacionados a seus contatos com a língua escrita, especialmente no que se refere à leitura, bem como os eventos relacionados a sua formação profissional.

A esse respeito, Vóvio & Souza (2005, p. 52) ratificam a necessidade observada por Ribeiro (2005, p. 28) de delimitação das diversas esferas de socialização nas quais as trajetórias de letramento se desenrolariam. Ou seja, para que a amplitude do processo de letramento dos professores fosse alcançada, foi necessário, no caso desta investigação, que as perguntas da entrevista evocassem as memórias de envolvimento com a leitura e os materiais escritos nas diversas agências de letramento, que seriam, de acordo com Ribeiro (2005), “a

<sup>24</sup> De acordo com Alberti (2005, p. 37) utiliza-se, no escopo da História Oral, principalmente dois tipos de entrevistas: temáticas e histórias de vida. As entrevistas *temáticas* focalizam a participação do indivíduo apenas no tema escolhido e se mostram adequadas quando o tema abordado pela pesquisa tem delineamento relativamente definido na(s) biografia(s) do(s) pesquisado(s). Já a entrevista *história de vida*, cuja característica principal está supracitada, mostrou-se mais adequada a esta investigação em função, especialmente, de seu caráter mais abrangente. Todavia, esta nomenclatura não está aqui sendo referenciada por acreditar-se que a mesma pudesse criar expectativas que este trabalho não será capaz de abarcar. Buscando não desconsiderar seus princípios gerais, optou-se, no entanto, pela criação da denominação *trajetórias de letramento*. Este procedimento foi realizado, além do mais, para que esta entrevista pudesse ser diferenciada daquela feita inicialmente, fundamentalmente diversa desta.

família, a escola, o lazer, o associativismo, o trabalho e a religião” (p. 28). Um recorte diacrônico (infância, adolescência, juventude e vida adulta) mostrou-se relevante para a autora e assim também aqui se configurou, uma vez que a distinção entre os momentos de vida parece poder revelar aspectos contextuais específicos que colaborariam com a compreensão tanto das configurações dessas trajetórias, quanto, posteriormente, ajudariam a compreender as práticas desenvolvidas por estes profissionais em sala de aula, juntamente com o enfoque sincrônico.

Levando tais observações em consideração, seguiu-se o esquema de investigação proposto por Vóvio & Souza (2005, p. 53) ao pesquisarem as trajetórias de letramento de indivíduos engajados em práticas grupais de ação social. Esse esquema revelou-se coerente ao presente trabalho por possibilitar o inventariamento das trajetórias de letramento dos professores atingindo consideravelmente sua amplitude e extensão e resultou no roteiro de entrevista “trajetória de letramento”<sup>25</sup> utilizado no momento final da coleta de dados.

Merece também esclarecimento a forma como foram registradas as entrevistas. A opção pela gravação em áudio, embora possa causar algum desconforto ou constrangimento aos entrevistados e exigir transcrição trabalhosa (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 37), mostrou-se como melhor opção, uma vez que permitiu, especialmente, o registro fiel de aspectos discursivos orais importantes como o tom de voz, as pausas, a entoação, entre outros - aspectos que parecem ter sido de grande valia a esta investigação, pois permitiram o acesso a alguns significados dados às práticas de letramento vividas tanto nas trajetórias desses professores, quanto no cotidiano escolar. Além do mais, o registro em áudio liberou-me para observar aspectos não verbais da situação de interação provocada pela entrevista, os quais também tiveram sua relevância, dada a natureza da pesquisa.

Além desses, outros cuidados, de ordem ética, não foram esquecidos, quando da entrevista. Seguindo orientações de Ludke & André (1986), Ribeiro (2005) e Vóvio & Souza

<sup>25</sup> Cópia do roteiro utilizado pode ser observada no Anexo IV.

(2005), delimitaram-se alguns desses cuidados os quais pudessem garantir o respeito pelo entrevistado: a flexibilidade quanto ao agendamento das entrevistas, o cumprimento dos horários previamente acordados; respeito aos valores e crenças dos entrevistados; a não imposição de uma problemática; a explicitação da disposição da vontade de ouvir atenta e pacientemente tudo o que o entrevistado tenha a dizer; o uso de um roteiro que, ao mesmo tempo, não permitisse a perda do foco da entrevista, e que, por outro lado, não fosse rígido a ponto de inibir uma possível fluidez das narrativas, entre outros que se mostraram necessários tanto ao cumprimento dos objetivos da pesquisa, quanto à manutenção do clima de cumplicidade entre entrevistador e entrevistado. Além disso, os objetivos da entrevista, bem como das demais etapas e procedimentos de coleta de dados, foram previamente esclarecidos e as gravações apenas foram realizadas após permissão, por escrito, dos participantes.

### 2.3.7 Etapas da coleta de dados

Como forma de fornecer um panorama geral do processo de coleta de dados, no quadro 2.1 estão dispostos, na ordem de seu início, cada etapa e momentos deste processo, bem como os instrumentos que dele fizeram parte.

**Quadro 2.1: Percurso da coleta de dados**

ETAPAS		MOMENTOS	PERÍODOS
<b>A</b>	Descrição	Contatos preliminares com a escola em busca de autorização para a entrada no campo, bem como para possibilitar a seleção dos participantes da pesquisa; apresentação de aspectos relevantes da pesquisa.	Ago./2006
	Instrumento(s) de coleta	- Anotações em Diário de Campo.	
<b>B</b>	Descrição	Entrada e permanência no campo.	Ago./2006 a jun./2007
	Instrumento(s) de coleta	- Observação participante; - Anotações em Diário de Campo.	
<b>C</b>	Descrição	Participação na Semana Pedagógica.	Fev./2007
	Instrumento(s) de coleta:	- Observação participante; - Anotações em Diário de Campo.	
<b>D</b>	Descrição	Seleção dos participantes da pesquisa.	Fev./2007
	Instrumento(s) de coleta:	- Anotações em Diário de Campo.	

<b>E</b>	Descrição	Entrevista preliminar com as professoras selecionadas.	Mar./2007
	Instrumento(s) de coleta:	- Roteiro semi-aberto de questões; - Gravação em áudio; - Anotações em Diário de Campo.	
<b>F</b>	Descrição	Observação sistemática e participante de aulas de uma das turmas de cada professora de Língua Portuguesa participante da pesquisa.	Mar./2006 a Mai./2007
	Instrumento(s) de coleta:	- Roteiro de observação; - Gravação em áudio; - Anotações em Diário de Campo.	
<b>G</b>	Descrição	Aplicação de questionário investigativo do posicionamento do professor diante de questões surgidas durante a observação em sala de aula.	Mai./2007
	Instrumento(s) de coleta:	- Questionário estruturado com questões semi-abertas.	
<b>H</b>	Descrição	Entrevista “Trajetória de Letramento” – foco principal: trajetória de letramento dos professores participantes da investigação.	Mai./2007 e Jun./2007
	Instrumento(s) de coleta	- Roteiro de questões; - Gravação em áudio; - Anotações em Diário de Campo.	

## 2.4 ÉTICA NA PESQUISA

Para Erickson (1989, p. 250), uma investigação de campo, comprometida com questões de ordem ética, deve proceder a uma negociação adequada, já no acesso ao contexto de pesquisa. Seguindo essa orientação, os primeiros contatos com a escola foram feitos por telefone, para que, assim, a escola pudesse receber-me pessoalmente num horário que fosse mais conveniente ao andamento dos trabalhos escolares e não ao da mestranda. Isso feito, nos primeiros contatos pessoais, foram esclarecidos à direção da escola os objetivos da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, o destino público dos dados coletados, bem como o tempo que durariam as observações, para, somente então, solicitar a autorização da entrada no campo.

O mesmo procedimento foi realizado com cada participante da pesquisa, antes da solicitação da sua autorização de participação. Também realizei a solicitação de permissão

para gravação em áudio e o pedido de autorização para utilizar dos dados coletados<sup>26</sup> somente no final das entrevistas realizadas, garantindo ao entrevistado, dessa forma, o direito de desistir de sua participação, caso não estivesse de acordo com as perguntas, ou com qualquer outro elemento da pesquisa. A garantia do anonimato dos participantes e da instituição, a liberdade dada ao professor quanto ao agendamento das entrevistas e o cumprimento dos horários estabelecidos também parecem ter sido cuidados de ordem ética com os quais esta pesquisa esteve comprometida.

Além desses procedimentos, durante as observações em sala de aula, procurei, na medida do possível, manter-me aparentemente alheia e indiferente aos acontecimentos que observei, através da discrição e do silêncio, evitando, inclusive, contato visual tanto com os alunos, quanto com os professores, a fim de não causar intimidação. Nessa perspectiva, embora Lüdke & André (1986, p. 27) advertam que o adentramento em terreno alheio possa provocar alterações no comportamento das pessoas observadas, o que se esperou foi não afetar, nos limites da possibilidade, o ambiente estudado. Também por essa razão, optou-se pelo registro apenas em áudio e não em vídeo, como acontece em algumas pesquisas desse gênero.

Mesmo após o término da pesquisa, de acordo com Cook (1987, p. 49), há algumas responsabilidades do pesquisador para com os participantes. Aos investigadores, segundo o autor, cabem certas obrigações, dentre elas a de levar a cabo qualquer compromisso feito com os participantes quando sua cooperação for solicitada; devem fornecer-lhes informações adicionais acerca da pesquisa e de seus resultados; devem assegurar o anonimato aos sujeitos e manter suas respostas sob confidência. Assim, como a pesquisa pressupõe o compromisso de servir, de alguma forma, também aos participantes, firmei o compromisso de retornar à escola após a análise dos dados, para relatar os resultados e oferecer, se necessário, alguma sugestão; compromisso agendado para o início do ano de 2008. Entretanto, antes disso, foram

---

<sup>26</sup> Cópia desse requerimento encontra-se no Anexo V.

também oferecidas à escola duas oficinas, ambas sob minha coordenação. Uma delas tem por tema o incentivo à leitura e por público alvo todos os professores da instituição. A outra se destina especificamente aos professores de Língua Portuguesa e objetiva promover reflexão a respeito do processo de compreensão do texto escrito.

Embora pareça haver “um conflito entre a liberdade de pesquisar e ao mesmo tempo a necessidade de manter procedimentos apropriados” (CELANI, 2005, p. 111), tomando esses cuidados, pretendi, conforme esta autora, evitar danos e prejuízos a todos os participantes, a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades.

No capítulo a seguir, analiso os dados referentes às observações no campo investigado e, no capítulo seguinte, aqueles concernentes às trajetórias de letramento das docentes participantes desta pesquisa.

### **CAPÍTULO 3**

#### **AS PRÁTICAS DE LEITURA EM SEU CONTEXTO**

Neste capítulo são analisados, em primeiro lugar, os dados coletados referentes à escola, aos alunos e à biblioteca. Esta análise objetiva traçar um panorama geral do contexto em que as práticas de letramento, referentes à leitura, aconteceram durante o período de

observações no campo investigado. Em seguida, discorro a respeito do subprojeto chamado *Hora da leitura* o qual tem para a escola o objetivo de incentivar naquela comunidade o gosto pela leitura. Em terceiro lugar, analiso as configurações que permeiam o ensino da leitura nesta instituição a partir das observações feitas nas salas de aulas das três professoras participantes desta pesquisa.

### 3.1 A ESCOLA INVESTIGADA

#### 3.1.1 Perfil do ambiente

A coleta e o registro de dados, com a realização das entrevistas, questionário e observação participante, ocorreram durante 4 meses ao longo do ano letivo de 2007. O campo de pesquisa caracteriza-se por ser uma escola pública, estadual, de Ensino Básico, localizada na região central da cidade de Cascavel, no estado do Paraná, cuja população soma aproximadamente 300.000 habitantes e situa-se a cerca de 500 km da capital do estado, Curitiba.

A cidade, segundo o Núcleo Regional de Educação, não apresenta problemas com relação à demanda de vagas para os alunos da segunda fase do Ensino Fundamental e nem para os do Ensino Médio. No entanto, é de conhecimento público a disputa por vagas em alguns estabelecimentos de ensino da cidade, como é o caso da escola investigada. Esta deveria atender prioritariamente aos alunos da região na qual está localizada, no entanto, segundo a direção, é grande o número de estudantes que se deslocam de outros bairros para ali realizarem sua escolarização, devido, provavelmente, ao reconhecimento de qualidade de que goza a instituição.

Os cerca de 1860 alunos que a escola atende estão distribuídos entre os três períodos do dia, conforme tabela abaixo.

**Tabela 3.1: Distribuição dos alunos por período<sup>27</sup>**

MANHÃ		TARDE		NOITE	
Ensino Médio		Ensino Fundamental		Ensino Médio	
Série	Nº. turmas	Série	Nº. turmas	Série	Nº. turmas
1 <sup>a</sup>	06	5 <sup>a</sup>	05	1 <sup>a</sup>	02
2 <sup>a</sup>	06	6 <sup>a</sup>	05	2 <sup>a</sup>	02
3 <sup>a</sup>	05	7 <sup>a</sup>	05	3 <sup>a</sup>	03
		8 <sup>a</sup>	04		

Os funcionários da escola assim se dividem, de acordo com suas funções:

**Tabela 3.2: Funcionários da instituição<sup>28</sup>**

Função	Quantidade
Apoio Técnico-administrativo	11
Apoio Serviços Gerais	18
Professores	90 <sup>29</sup>
Equipe Pedagógica	09
Direção e Direção-auxiliar	03

O ambiente físico da escola é composto por 20 salas de aula, todas equipadas com ventilador, carteiras e cadeiras em estado de conservação razoável. Segundo a direção, todas as salas dispunham de televisor e aparelho videocassete, no entanto, atualmente, apenas 12 possuem estes recursos por conta de furtos ocorridos na escola. A instituição dispõe, também, de anfiteatro para cerca 150 alunos, biblioteca<sup>30</sup>, 03 quadras de esporte (uma coberta, em bom estado de conservação e as demais deficitárias nos quesitos iluminação e piso), laboratório de informática que contava com 20 computadores no ano passado e este ano está recebendo mais 10, todos funcionando ligados à internet, informou a direção. Os alunos recebem merenda escolar custeada, principalmente, pelo governo do estado e complementada por recursos da APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários). A escola dispõe, ainda, de cantina própria, que - também conforme a direção - comercializa lanches, doces e bebidas de acordo com a legislação pertinente.

<sup>27</sup> Dados fornecidos pela direção da escola em maio de 2007.

<sup>28</sup> Dados fornecidos pela direção da escola em maio de 2007.

<sup>29</sup> Número aproximado. Desde o início do ano, por conta do afastamento de professores efetivos para estudos em função programa mantido pelo governo do estado chamado PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional), a rotatividade de professores aumentou e este número tem oscilado consideravelmente, alertou-me a direção.

<sup>30</sup> À frente darei mais detalhes sobre a biblioteca da escola.

As salas de aula são chamadas de “salas-ambiente”, cuja característica principal é a de ser destinada a uma disciplina específica e não a uma turma, o que significa que são os alunos que se movimentam de uma sala para outra na troca de aulas e não os professores. Em cada uma há um ou dois armários fechados onde se encontram os materiais pertencentes aos docentes que daquele espaço se utilizam.

Embora a necessidade de algumas melhorias no espaço físico sejam evidentes, como pintura, ampliação da biblioteca e do saguão da escola, aumento dos muros que envolvem a escola, entre outras; de uma forma geral, pode-se dizer que o campo de investigação consiste em uma escola pública privilegiada em termos de estrutura e conservação do espaço físico. O estado geral tanto do prédio, quanto dos móveis e equipamentos escolares, embora merecessem reforma, ainda oferece condições de uso, o que possivelmente não represente a conhecida realidade de outras escolas da cidade.

Outros problemas observados, como número inadequado de funcionários na equipe pedagógica, por exemplo<sup>31</sup>, bem como o grande número de alunos por turma, são, possivelmente, elementos presentes em muitas escolas da rede pública de ensino. Assim sendo, estes dados não evidenciariam um diferencial da escola, mas o que seria característica geral do ensino público brasileiro. Embora muito provavelmente tragam conseqüências ao desempenho das atividades escolares, por não serem estes elementos o foco desta pesquisa, não aprofundarei análise a esse respeito.

Uma vez descritas as características gerais do ambiente que se mostraram relevantes a este estudo, procedo, na seqüência, à sucinta exposição de dados coletados acerca dos alunos do Ensino Fundamental da escola e breve análise destes, no intuito de compreender quem é o público-alvo das práticas de letramento realizadas nesta instituição.

---

<sup>31</sup> Esta constatação deu-se a partir da observação, em vários momentos do período de permanência em campo, da insatisfação de professores e alunos em relação ao apoio desta equipe que não estaria a contento por conta de seu insuficiente número de integrantes.

### 3.1.2. Perfil dos alunos do Ensino Fundamental

Segundo dados constantes no Projeto Político-Pedagógico<sup>32</sup> da escola (2007, p. 456-474), coletados, segundo o documento, através de questionário sócio-educacional aplicado a uma amostra de 25% dos alunos do período vespertino do ano de 2006, ou seja, os alunos do Ensino Fundamental, 44% destes estudantes são do gênero feminino e 56% do gênero masculino. A maioria deles (72%) mora com pai e mãe. Percentagem semelhante afirma possuir casa própria. Quanto à renda familiar, os dados se distribuem conforme tabela a seguir, retirada do PPP (2007, p. 463):

**Tabela 3.3: Distribuição dos alunos por renda familiar**

RENDA FAMILIAR	FREQÜÊNCIA RELATIVA
Até R\$ 500,00	09%
De R\$ 501,00 a R\$ 1000,00	20%
De R\$ 1001,00 a R\$ 1500,00	28%
Mais de R\$ 1500,00	43%
Não respondeu	00%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>

Embora não se possa dizer que se trata, de forma homogênea, de um grupo privilegiado sócio-economicamente, é possível observar que há uma grande parcela dos alunos que se situa na camada da classe média brasileira. Levando em conta que a escola se localiza próxima à vila militar da cidade e atende à parte da clientela dali proveniente, talvez seja possível compreender a parcela dos números apresentados. Todavia, a maioria dos alunos (57%) provém de classes econômicas menos favorecidas, ou seja, que contam com renda familiar de até três salários mínimos e meio.

O nível de escolaridade dos pais e mães destes alunos concentra-se, na maior parte, no limite do Ensino Médio, conforme pode ser observado na tabela 3.4, também retirada do PPP (2007, p. 464 e 465), entretanto, adaptada.

**Tabela 3.4: Nível de escolaridade dos pais e mães dos alunos do Ensino Fundamental**

<sup>32</sup> Doravante PPP.

ESCOLARIDADE DAS MÃES		ESCOLARIDADE DOS PAIS	
Sem escolaridade	00%	Sem escolaridade	01%
1ª a 4ª série incompleto	01%	1ª a 4ª série incompleto	01%
1ª a 4ª série completo	03%	1ª a 4ª série completo	04%
5ª a 8ª série incompleto	09%	5ª a 8ª série incompleto	08%
5ª a 8ª série completo	11%	5ª a 8ª série completo	09%
Ensino médio incompleto	15%	Ensino médio incompleto	15%
Ensino médio completo	25%	Ensino médio completo	39%
Ensino médio profissional	16%	Ensino médio profissional	06%
Ensino superior incompleto	04%	Ensino superior incompleto	03%
Ensino superior completo	16%	Ensino superior completo	12%
Não respondeu	00%	Não respondeu	02%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>

Esses dados nos mostram que, embora relevante parcela de alunos conte com renda familiar privilegiada, o nível de escolaridade de seus pais não revela a mesma característica. Os números acenam para uma mínima parcela (média de 14%) de pais e mães que completaram o nível superior de escolarização.

Considerando esses números, e, ainda, outros dados como: localização de escola, notoriedade de que goza, público de outras regiões por ela atendido, é possível supor que, a exemplo dos participantes da pesquisa de Batista (1998, p. 39), esses pais estejam realizando uma forte “mobilização” a fim de possibilitar a seus filhos a aquisição das habilidades relacionadas à escola. De acordo com o autor, esta “mobilização” consiste em

[...] um conjunto de investimentos familiares destinados a favorecer ou ampliar os resultados da ação escolar. Está voltada não particularmente para a formação de leitores, mas antes para o fornecimento de condições de êxito escolar, a leitura percebida como uma dessas condições [...] (BATISTA, 1998, p. 39).

Não sendo eles mesmos herdeiros da cultura legítima, teria restado aos pais dos alunos da instituição investigada, como no caso observado pelo autor citado, a opção de esperar que a escola transmitisse “o conjunto de conhecimentos e práticas considerados legítimos” (*op. cit.*,

p. 41), caracterizando uma grande expectativa em relação ao ensino escolar e possivelmente explicando, ao menos em parte, o apreço dirigido à instituição em questão.

Em relação à utilização da biblioteca por parte dos alunos, cerca de 80 % destes afirmaram que a utilizam com frequência. Sobre a quantidade de livros lida pelos estudantes durante o período de um ano, o quadro 3.5 traz dados reveladores:

**Tabela 3.5: Quantidade de livros lidos pelos alunos no período de um ano**

<b>QUANTIDADE DE LIVROS</b>	<b>FREQÜÊNCIA RELATIVA</b>
NENHUM	03%
ATÉ 05 LIVROS	30%
ATÉ 10 LIVROS	22%
ATÉ 15 LIVROS	18%
MAIS DE 15 LIVROS	27%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>

Fonte: PPP, vol. II, Fev. 2007, p. 474

É importante observar que, embora estes números estejam acima da média nacional (GOES, 1995<sup>33</sup>), a Língua Portuguesa é a disciplina em que o maior número de alunos declara ter dificuldades de aprendizagem, de acordo com a tabela 3.6.

**Tabela 3.6: Disciplinas em que alunos encontram mais dificuldades**

<b>DISCIPLINA</b>	<b>FREQÜÊNCIA RELATIVA</b>
Português	32%
Matemática	26%
História	12%
Geografia	14%
Ciências	09%
Educação Física	00%
Inglês	05%
Ensino Religioso	00%
Ed. Artística	00%
Nenhuma	02%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>

Fonte: PPP vol. II, fev. 2007, p. 467

Tendo em vista o paradigma do tipo de pesquisa desenvolvido pelo presente trabalho, parece coerente supor a hipótese de que a explicação para esse desencontro esteja nas práticas

<sup>33</sup> Em artigo publicado no jornal Folha de São Paulo em 17 de setembro de 2005, o autor recorre a dados revelados pela pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, e informa que a média de livros lidos no Brasil é de 1,8 *per capita*.

desenvolvidas em sala de aula de Língua Portuguesa. Uma vez que elas serão objeto de análise ainda neste capítulo, deixo as cabíveis reflexões sobre este fato para tópico seguinte.

Passo agora a expor os dados coletados referentes à biblioteca da escola, a fim de compreender seu funcionamento e tecer algumas análises, ainda que exploratórias, acerca do acervo nela abrigado.

### 3.1.3. Perfil da biblioteca dos alunos<sup>34</sup>

Esta biblioteca localiza-se em pavimento superior da escola (é o único ambiente com esta característica), contando, portanto, com escada (bastante estreita) para que a ela se tenha acesso. Seu horário de funcionamento é concomitante ao das aulas, ficando aberta, inclusive, nos horários de intervalos dos alunos - momento em que há intensa movimentação no local. Os usuários do período da tarde contam com duas atendentes.

O espaço físico é, aproximadamente, o equivalente a duas salas de aula, em cujo centro estão dispostas 11 mesas quadradas e, em cada uma, 4 cadeiras que, somadas, são reveladoras do espaço insuficiente para o uso simultâneo de duas turmas, por exemplo.

Ao fundo, encontram-se 4 fileiras paralelas de estantes com relativa variedade de livros destinados, especialmente, aos alunos. Encostadas à parede esquerda da sala, há, ainda, 11 estantes onde estão dispostos livros de literatura infanto-juvenil. Este foi o espaço mais visitado pelos alunos das turmas que estive observando. Nele, há vários exemplares de coleções como Veredas, Vertentes, Vaga-lume. Há também obras de Grimm, La Fontaine, Pedro Bandeira, Monterio Lobato, Moacyr Scliar e outros, somando cerca de 2.500 obras.

O acervo contabiliza um total de aproximadamente 14.500 exemplares. As obras literárias variam desde alguns exemplares de literaturas estrangeiras (chilena, colombiana,

---

<sup>34</sup> Há outro espaço na escola, dentro da sala da coordenação, chamado de *biblioteca do professor*, onde se encontram livros destinados especificamente aos docentes.

argentina, francesa, italiana, russa, portuguesa, mexicana, alemã, inglesa, americana) até a literatura brasileira, que conta com títulos diversos (contos, poesia, novela, romances clássicos e contemporâneos). Há também obras variadas de sociologia, psicologia, filosofia, bem como as revistas *Veja*, *Nova Escola* e *Mundo Jovem*. O acervo conta ainda com volumosa quantidade de obras relacionadas às disciplinas escolares, enciclopédias, obras da História do Paraná e muitos livros didáticos.

A manutenção do acervo deveria ser de responsabilidade exclusiva do Estado. No entanto, embora, segundo a responsável pela biblioteca, o mesmo tenha enviado com regularidade algumas obras para comporem o acervo, a APMF da escola tem adquirido alguns títulos com certa frequência, por conta, principalmente, da maior agilidade do processo necessidade-pedido-atendimento.

Apesar de bem iluminado, bem conservado e com razoável variedade de obras, parece haver problemas de adequação de uso do espaço, tanto da parte dos alunos, quanto das pessoas responsáveis por seu atendimento. O problema fora observado em mais de uma situação: tanto nas visitas semanais à biblioteca, ocorridas em 2006, quanto nos momentos entre os horários de observação, bem como nas duas ocasiões em que a turma a qual eu observava foi levada àquele espaço. As ocasiões em que tentava realizar minhas leituras naquele ambiente, entre os horários de observação, inclusive durante a *Hora da leitura* da escola, foram marcadas pela frustração. O tom de voz, especialmente de uma das atendentes, seja quando exigia que os alunos se apressassem para voltarem às suas salas, seja quando se exaltava com a forma com que os alunos manuseavam os livros ou até mesmo quando atendia normalmente os alunos, era marcadamente perturbador.

*Isso não é bola!*  
(Atendente da biblioteca, DIÁRIO DE CAMPO),

[...] *vai para sala...vai vai logo...e não volte mais aqui hoje!*  
(Atendente da biblioteca, DIÁRIO DE CAMPO)

Nas ocasiões em que acompanhei as turmas as quais observava, o maior problema percebido envolvia outros alunos, não aqueles os quais eu estava acompanhando, juntamente com a professora. Estes alunos, embora se dividissem em aqueles notadamente interessados na busca de leituras atrativas e outros pouco envolvidos com o momento, não pareciam perturbar o ambiente. Entretanto, vários estudantes ali presentes, de outras turmas, mostravam-se nitidamente alheios ao fato de estarem em uma biblioteca<sup>35</sup>: conversavam, riam e brincavam com bolas de papel; atitudes estas visivelmente incômodas àqueles que quisessem concentrar-se em suas leituras. Houve, nesses momentos, ainda, correria e agitação entre esses alunos que chamavam, inevitavelmente, a atenção de todos os ali presentes. Nessas ocasiões a referida atendente intervinha, em tom alto e exacerbado, provocando ainda mais dispersão. Essas situações levaram ambas as professoras a recolherem suas turmas à sala de aula antes do término do tempo previsto.

Em relação a seu acervo, este é relativamente variado, contemplando desde obras consagradas, a obras de interesse popular, revistas e gibis, atendendo a vários gostos e interesses. Além de estar, de acordo com a direção, constantemente aberto a novas aquisições<sup>36</sup>, o acervo desta escola parece compatível à garantia do acesso às práticas legitimadas da cultura letrada. Todavia, vale esclarecer, para que uma afirmação mais segura fosse feita, uma análise mais profunda do acervo necessitaria ser realizada. Tendo em vista que esta análise não faz parte dos objetivos desta pesquisa, limito-me a relatar as informações que coletei a partir de breves observações.

Assim sendo, embora não se possa assegurar que a variedade das obras na biblioteca efetivamente colabore com o acesso às formas valorizadas da cultura letrada, foi possível

---

<sup>35</sup> Embora a biblioteca não seja, necessariamente, um espaço onde o silêncio deva prevalecer, estas considerações levam em conta o fato de os demais estudantes visivelmente não estarem realizando qualquer atividade que pudesse ser relacionada à leitura de impressos.

<sup>36</sup> Na reunião pedagógica do início do ano a diretora declarou dispor de verbas para o aumento do acervo da biblioteca e solicitou aos professores sugestões de bibliografias para este fim (“*a gente dá um jeito pessoal... vejam aí o que vocês precisam*”, Diretora, DIÁRIO DE CAMPO).

perceber, durante o período de coleta de dados, o engajamento de alguns dos membros da escola com a garantia deste acesso por meio da leitura. Exemplo disso é a existência, naquele espaço, de um subprojeto que visa ao incentivo à leitura. Por envolver os objetivos desta pesquisa e ter-se configurado como prática de letramento relevante neste contexto, passo, na seção seguinte, a descrevê-lo e a tecer algumas análises a seu respeito.

### 3.2 O SUBPROJETO *HORA DA LEITURA*: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

De acordo com informações fornecidas pela coordenação da escola, o subprojeto *Hora da leitura* é assim chamado por ser parte integrante do projeto maior chamado *Produção literária*<sup>37</sup> e foi criado com o objetivo de colaborar com o incentivo à leitura. As atividades deste subprojeto tiveram início em 2005, por iniciativa de grupo de professores de línguas e se organizam da seguinte maneira: em intervalos quinzenais, definidos pela coordenação antes do início de cada ano letivo, todos os alunos, professores e funcionários da escola param suas atividades com a finalidade de realizarem, durante o período de uma hora-aula, as leituras que desejarem.

Parece relevante registrar, contudo, que o desenvolvimento deste trabalho não acontece sem qualquer resistência. Um exemplo de resistência por parte dos professores foi percebido durante a semana de reuniões pedagógicas, que antecedeu o início do período letivo de 2007. Naquela ocasião, entre outras pautas, foram levados a plenário os projetos e subprojetos desenvolvidos pela escola no ano anterior, para decisão conjunta sobre sua continuidade ou não no período que se iniciaria. Dentre estes, estava o subprojeto *Hora da Leitura*. Diferentemente do encaminhamento dado às discussões de grande parte dos projetos, nas quais se percebeu o real interesse da coordenação em considerar a opinião da comunidade escolar presente na reunião, a continuidade da *Hora da Leitura* foi deliberadamente imposta:

---

<sup>37</sup> .

*Esse vai continuar!*  
(Coordenadora da escola, DIÁRIO DE CAMPO)

Embora sem nenhum apoio visivelmente manifesto dos colegas, uma das professoras presentes interrompeu a coordenadora e, apossando-se do turno, declarou sua insatisfação com o fato de durante o ano anterior inteiro ela ter acompanhado vários alunos que, segundo ela, apenas folheavam, sem atenção nenhuma, os livros e/ou revistas que tinham em mãos. A professora mostrou-se insatisfeita com a demora nos resultados de incentivo à leitura e declarou-se contra a liberdade de escolha dos alunos em relação às suas leituras. Em contrapartida, vários professores de Língua Portuguesa posicionaram-se a favor dos propósitos do subprojeto, entendendo como compreensível a demora nos resultados. Como não houvera reclamações ou contra-réplicas, restou à coordenadora apresentar o calendário já definido das atividades do subprojeto.

A resistência, por parte da referida profissional, parece corroborar a vinculação que se faz em nossa cultura, com freqüência, entre leitura e desocupação (POSSENTI, 1994, p. 28). O ato de ler sem compromisso, por prazer, por entretenimento, para “preencher o tempo”, nem sempre é bem visto, especialmente na escola, completa o autor. Entretanto, embora de forma não democrática, considerando que o projeto vem sendo realizado impositivamente, a escola investigada mostrou-se engajada com a desconstrução dessa representação da leitura e pressupõe - considerando a falta de apoio à reclamação relatada - ter a aprovação da maioria da comunidade escolar.

Contudo, não se pode dizer que o engajamento daqueles que não demonstraram resistência ao projeto seja pleno. Nas oportunidades em que acompanhei as horas-aula destinadas à *Hora da Leitura*, pude perceber – observando os diversos setores da escola - algumas constantes: as atividades da secretaria da escola continuavam normalmente e não presenciei, nos momentos observados, nenhuma das pessoas deste setor realizando qualquer leitura descomprometida. Mesmo membros da equipe pedagógica foram vistos realizando

outras atividades escolares, que não a leitura. Entretanto, nesses momentos, em trânsito pelos corredores das salas de aula, o cenário avistado foi outro: ambientes tranquilos, silenciosos, e alunos aparentemente envolvidos com suas leituras.

As observações feitas pendem, enfim, para a indicação favorável em relação ao envolvimento de grande parte dos alunos com as atividades da *Hora da Leitura*. Nos momentos em que acompanhei, em sala de aula, a realização deste subprojeto notei a maior parte dos discentes visivelmente tomados por seus livros, revistas e gibis. Também na ocasião em que permaneci na biblioteca, por exemplo, foi grande o tumulto provocado pela busca por leituras e grande o interesse, manifestado por vários alunos, em voltar rapidamente à sala de aula, para poderem “saborear” suas leituras - como quem, ao comprar um pão “quentinho”, fica ansioso por devorá-lo, no aconchego do seu lar – deixando entrever, nesse gesto, que, possivelmente, ainda exista o prazer no livro de leitura. |

Embora uma das reclamações que eu tenha ouvido (da diretora, de uma das professoras participantes e da bibliotecária) acerca do subprojeto seja a de que muitos são os alunos que não trazem suas leituras de casa e/ou não as providenciam previamente ao dia da leitura, o fato de, literalmente, correrem à biblioteca em busca de impressos - mesmo que em momento considerado inoportuno - parece evidenciar o sucesso que vem alcançando este trabalho, a despeito dos percalços e limitações descritas.

Essa também parece ser a impressão da direção da escola. Segundo ela, apesar dos problemas enfrentados, o desenvolvimento deste subprojeto estaria a contento. A resistência percebida inicialmente estaria sofrendo abrandamento e não se constituiria em impedimento para a execução das atividades previstas. Como resultado, teria sido possível notar, sobretudo, um aumento na frequência dos alunos à biblioteca. Impressão também compartilhada pela bibliotecária responsável pelo período da tarde e revelada em conversa informal, no período das observações e anotações de diário de campo.

Embora o trabalho pudesse ser complementado, por exemplo, com uma outra atividade que poderia ser chamada de *Circuito do Livro* (FONSECA & GERALDI, 1984) ou *Roda da Leitura*, na qual os alunos trocariam informações sobre livros lidos - dando dicas, criticando; comentando suas leituras e até trocando livros - aproximando ainda mais as práticas de letramento escolar às práticas desenvolvidas fora deste espaço, a realização deste subprojeto parece demonstrar uma mobilização escolar, ainda que não plena de participações e engajamento, em busca do gosto pela leitura. E isso não é pouca coisa. Conforme o discutido no capítulo 1, o papel da escola no incentivo à leitura é visto por este trabalho como essencial em nossa sociedade. As oportunidades educacionais voltadas a esse objetivo são fundamentais (SILVA, 2004). Sobremaneira, a realização deste subprojeto parece oportunizar aos alunos o exercício de uma prática de letramento disseminada na cultura letrada: a liberdade de escolha no acesso a leituras e livros. Assim procedendo, a escola estaria aproximando-se das práticas realizadas no âmbito social, abrindo uma intersecção entre o letramento tipicamente escolar e as práticas sociais de leitura, num caminho inverso ao que tem feito a escola brasileira, conforme o apontado no primeiro capítulo deste trabalho (cf. tópico 1.4).

Os eventos descritos demonstrariam, no âmbito escolar, o lugar que é dado à leitura. Tendo em vista que os objetivos desta pesquisa envolvem a compreensão do ensino da leitura principalmente no escopo do ensino da Língua Portuguesa (uma vez que se trata de um Estudo de Caso), passo, na seção seguinte, primeiramente, a analisar um quadro geral de práticas de letramento observadas para, em seguida, tecer algumas reflexões acerca do lugar que é dado à leitura no contexto destas práticas. No momento seguinte, focalizo, neste escopo, as práticas referentes ao ensino de leitura, no intuito de investigar as concepções subjacentes a estas.

### 3.3 AS PRÁTICAS DOCENTES DE LETRAMENTO

Neste tópico, trarei à tona práticas de letramento das três turmas observadas. Início a exposição traçando um panorama geral do que foi presenciado no período de investigação, no intuito de compreender o lugar que dado à leitura no bojo do ensino de Língua Portuguesa da escola visitada, bem como dar início ao inventariamento das concepções que subjazem a estas práticas. Na seqüência, exponho algumas práticas que se mostraram relevantes para o prosseguimento da análise sobre as concepções a elas subjacentes, ensejando a reflexão sobre as configurações do ensino da leitura conduzido pelas professoras participantes desta pesquisa.

#### 3.3.1 O lugar da leitura no contexto do ensino de Língua Portuguesa

O período de observações em sala de aula ocorreu entre os meses de março a maio de 2007. Foi observada uma turma de Ensino Fundamental<sup>38</sup> de cada professora participante, cuja lotação varia de 32 a 38 alunos. A escolha dessas turmas deu-se exclusivamente em função da organização do quadro de horários das professoras. Cada turma conta com 4 horas-aula semanais de Língua Portuguesa e foram observadas cerca de 40 horas-aulas de cada grupo, com exceção da 7ª série<sup>39</sup>.

Durante este período, embora as várias práticas de letramento observadas nas três turmas pudessem ser vistas a partir de sua heterogeneidade, foi possível perceber algumas similaridades entre estas, o que justificaria seu agrupamento em três categorias, a saber: *estudo gramatical*, *contatos com o texto escrito* e *produção de textos*. Além da justificativa de que estas práticas possam diferenciar-se por conta de sua natureza, especialmente a evidente

---

<sup>38</sup> Nesta escola, há oferta deste nível de ensino apenas para o período vespertino.

<sup>39</sup> Esta turma foi observada durante um período menor em função da licença médica de 45 dias concedida à professora participante regente deste grupo. A mesma iniciou-se no em maio, quando já haviam sido observadas, nesta turma, certa de 30 horas-aula.

divisão a elas dada na sua execução em sala de aula configurou o agrupamento que apresento.

Por esta razão, apresento o quadro sinóptico 3.1 que resume as práticas de letramento realizadas pelas três professoras participantes desta pesquisa<sup>40</sup>, durante o período de observações. Na seqüência, analiso o lugar dado à leitura em meio a estas práticas. Faço, antes, mais um registro: as vozes tanto das docentes, quanto dos discentes estão em itálico e dispostas a partir de recuo para que seja possível a diferenciação entre essas e as vozes dos(as) autores(as) que embasam este trabalho.

**Quadro 3.1 - Resumo das Práticas Observadas**

LEGENDA	
P.= Professora/ A.= Alunos(as)/ L.D.= Livro Didático/ CLP= Caderno de Língua Portuguesa/ CC= Caderno de Caligrafia	
GRUPO 01 – ESTUDO GRAMATICAL	
Práticas de letramento	Estratégias/ Encaminhamentos
Exposição oral de conteúdos gramaticais	P. explica oralmente aos alunos conteúdos gramaticais previstos pelo cronograma do LD.
Cópia de questões gramaticais.	P. solicita que alunos transcrevam em seus CLP atividades escritas constantes no LD ou transcritas na lousa .
Exercícios metalingüísticos	P. solicita que A. respondam por escrito atividades gramaticais constantes no LD e/ou transcritas na lousa. A. realizam, individualmente, o solicitado.
Correção das questões	A. lêem em voz alta enunciados e/ou suas respostas; P. fornece oralmente ou transcreve na lousa “respostas corretas”.
Avaliação formal escrita de conteúdo gramatical	P. distribui aos A. folhas xerocadas com questões gramaticais. A, individualmente, respondem às questões do impresso.
Correção da avaliação	P. entrega aos A. suas avaliações já com anotações. Cada enunciado é lido por um(a) aluno(a) e as respostas “corretas” são fornecidas oralmente e/ou transcritas na lousa por P..
GRUPO 02 – CONTATOS COM O TEXTO ESCRITO	
Práticas de letramento	Estratégias/ Encaminhamentos
Leitura de textos impressos (constantes no LD ou trazidos por P. em folhas avulsas ou ainda transcritos na lousa)	- P. solicita leitura silenciosa e individual de texto; - P. lê em voz alta para alunos; - Alunos, apontados por P, lêem em voz alta trecho do texto.
Resposta a questões referentes aos impressos constantes ou no LD, ou em folhas avulsas ou ainda transcritas na lousa.	P. solicita que alunos copiem questões e as respondam ou apenas respondam-nas por escrito. A. executam atividade individualmente.

<sup>40</sup> O agrupamento dessas práticas justifica-se na configuração deste trabalho como um Estudo de Caso.

Comentários sobre texto	- P. tece comentários antes e/ou depois das questões escritas que o seguem. A., em geral, apenas ouvem.
Visitas à biblioteca	- Durante o período de uma hora-aula, P. e A. vão à biblioteca realizar as leituras que desejarem. - Concomitante às demais atividades, grupos de 4/5 A. vão à biblioteca para emprestar ou renovar o empréstimo de livros. P. permanece em sala com os demais.
Prova de leitura/ correção da avaliação	- P. distribui folha xerocada com texto(s) escrito(s) seguido(s) de questões referentes ao(s) mesmo(s). A. realizam atividade individualmente. - P. questiona A., por escrito ou oralmente, sobre as leituras realizadas até então. - P. transcreve respostas “corretas” no quadro. A. devem, individualmente, conferir as respostas do quadro com as suas e fazer as cabíveis “correções”.
Ditado de texto	P. dita texto para alunos copiarem em seus CLP ou CC.
<b>GRUPO 03 – PRODUÇÃO DE TEXTOS</b>	
<b>Práticas de letramento</b>	<b>Estratégias/ Encaminhamentos</b>
Produção de textos	P. transcreve proposta de produção na lousa ou solicita que alunos sigam proposta constante no LD. A. devem, em casa ou em sala de aula, produzir seu texto de acordo com as orientações dadas.
Exposição oral sobre aspectos grafo-visuais da produção escrita.	P. transcreve na lousa normas de configuração gráfica do texto como distância entre as margens, espaço para início de parágrafos, localização do título, etc.
“Passagem a limpo” das produções	P. devolve produções aos A. os quais devem “passar a limpo” seus textos.

Conforme se pode inferir pelo exposto no momento das justificativas para o agrupamento das práticas relacionadas no quadro 3.1, ele representa, de acordo com as observações, a organização geral dada às aulas pelas três docentes. Assim, a ordem expressa procurou refletir o grau de importância que parece ter sido dado às práticas em sua execução em sala de aula, uma vez que a maior parte das aulas observadas, em todas as turmas, destinou-se ao ensino de conteúdos gramaticais a partir de pequenos fragmentos de textos (considerados isoladamente) e/ou frases isoladas transpostas na lousa pelas professoras. Além do enfoque no estudo de estruturas gramaticais isoladas que esteve presente em grande parte das aulas que presenciei, as observações revelaram que este direcionamento parece ser ainda

mais intenso. Grande parte dos momentos das aulas em que se teve contato com o texto escrito, este objetivava introduzir alguma norma ou conceito gramatical, como poderá ser observado no tópico seguinte. Diante dessas constatações, e também das significações dadas a estas práticas pelas professoras participantes, conforme poderá ser visto ainda neste tópico, pode-se perceber que a Gramática Normativa, para estas professoras, parece ter grande relevância dentro da disciplina que lecionam. Desse modo, esta configuração geral dada às práticas de letramento observadas parece ser um primeiro indício de que a concepção estruturalista da linguagem esteja perpassando o ensino de Língua Portuguesa sob direção dessas profissionais.

Também as falas das professoras deixam entrever o mesmo. No primeiro capítulo deste trabalho expus algumas das características que estariam relacionadas a esta perspectiva, entre as quais a definição de língua como um conjunto de signos que se combinam segundo regras e tem por característica a linearidade (cf. tópico 1.5). Esta parece ter sido a concepção revelada por Clair, por exemplo, através do questionário aplicado. Para ela, no ensino da língua,

*[...] é necessário estudar sua estrutura, classificações.*  
(Clair, QUESTIONÁRIO)

O estudo da Gramática Normativa teria a função de

*[...] explicar a língua, as palavras, as frases; dizer o que é cada coisa.*  
(Clair, QUESTIONÁRIO).

Seria por meio dela que falaríamos

*[...] melhor e mais corretamente.*  
(Clair, DIÁRIO DE CAMPO).

As demais professoras, quando questionadas sobre o papel da Gramática Normativa no escopo do ensino de Língua Portuguesa, ofereceram respostas que, embora menos evidentemente, também deixam transparecer a mesma concepção. A professora participante

regente das 8<sup>as</sup> séries, por exemplo, acredita que este tipo de gramática tem a função de fazer com que

[...] *o aluno compreenda a origem da linguagem formal*  
(Elzira, QUESTIONÁRIO).

Já a docente responsável pela 7<sup>a</sup> série visitada vê esta gramática como um *suporte* o qual traz

[...] *as normas que regem a Língua Portuguesa enquanto norma culta padrão da linguagem.*  
(Eliane, QUESTIONÁRIO).

Nessas palavras, estas professoras evidenciariam o reconhecimento da existência de mais de uma variedade lingüística e da necessidade de oferecer aos seus alunos acesso às formas valorizadas da língua - compromisso ligado a uma concepção de língua que a vê vinculada ao seu contexto sócio-cultural (conforme sugerido no capítulo 1 deste trabalho). Entretanto, em sala de aula, a freqüente utilização de exercícios metalingüísticos baseados em estruturas gramaticais isoladas, de acordo com o comentado anteriormente, sugere uma prática de ensino que desconsidera a relação linguagem-sociedade. A língua, sob esse enfoque, seria um “conjunto de classes e funções gramaticais, frases e orações” (KLEIMAN, 2004b, p. 17) e a escrita (conseqüentemente a leitura), uma tecnologia neutra, auto-suficiente em si, sem relação com suas condições de uso, ou seja, perspectiva ligada ao Modelo Autônomo de Letramento (STREET, 1995).

Nesse sentido, o mais importante, no ensino de línguas, seria reconhecer as estruturas da língua e saber nomeá-las; e o meio para se chegar a este fim seria o estudo das regras e estruturas gramaticais. Sendo assim, isto é, considerando a evidência de que estas docentes privilegiam o estudo gramatical descontextualizado no interior de suas aulas, parece ser coerente supor que elas estariam relegando a leitura a um segundo plano, ratificando o que Matencio (2002) já havia constatado. Esta autora argumenta que o ensino de língua materna

continua a ser feito através de excertos de língua para a aprendizagem da gramática prescritiva, dando-se um lugar secundário tanto à produção de textos, quanto à leitura (MATENCIO, 2000, p. 77).

Essa caracterização geral de ensino não é, muito provavelmente, privilégio da escola investigada. O tipo de concepção que a embasa – a estruturalista - marca forte presença no ensino de Língua Portuguesa no Brasil. De acordo com Possenti (1999, p. 64), a Gramática Normativa, que está ligada à perspectiva de linguagem estruturalista (a qual entende a gramática como um conjunto de regras que *devem* ser seguidas e se destina a fazer com que os alunos aprendam a comunicar-se “corretamente”), estaria presente na maioria das gramáticas pedagógicas e dos livros didáticos e, senão exclusivamente, mas provavelmente também por isso, seria a mais conhecida pelos docentes dessa disciplina nas escolas do país.

O que parece estar acontecendo, nesses casos, é uma falta de discernimento entre ensinar língua e ensinar gramática: “conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra, saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra.” (POSSENTI, 1999, p. 54). Nesse sentido, é possível sugerir que não é necessário conhecer as regras gramaticais de uma língua para se fazer uso satisfatório desta, isso porque, “se pode falar ou escrever numa língua sem saber nada ‘sobre’ ela” (*op. cit.*). Destarte, este embasamento teórico tem mostrado resultados insatisfatórios: segundo Possenti (1999, p. 19-20), o propósito de que o aluno adquira determinado grau de domínio da leitura e da escrita padrão não tem sido atingido atualmente no país, via de regra.

Esta confusão parece revelar, ademais, que tais práticas relacionam-se com o modelo descrito por Street (1995) que acredita na autonomia do processo de letramento: o M.A.L. (cf. cap. 1). Para este grupo, a escrita é uma tecnologia neutra, é auto-suficiente em si e não depende do seu contexto de produção – percepção aparentemente equivalente à visão de língua enquanto estrutura.

Parece válido, neste momento, retomar a questão, deixada em aberto, de que os alunos das professoras participantes desta pesquisa declararam ter como dificuldade maior a aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, contrastando com a informação de que sua quantidade de leitura está acima da média nacional. Considerando a constatação de que nas aulas dessas docentes é dado privilégio ao estudo de estruturas gramaticais isoladas e a leitura é relegada a plano inferior, parece coerente pensar que, de uma forma geral, estas aulas representam dificuldade para estes alunos justamente por não se relacionarem às práticas já desenvolvidas pelos estudantes, constituindo-se para estes um hiato entre o que encontram nas salas de Língua Portuguesa e o que realizam fora dela.

A respeito das relações entre estudo gramatical e o processo de formação de leitores, surgem como congruentes as colocações de Britto (1998). Para este autor, não é possível que se garanta esse processo apenas com o aprendizado de regras gramaticais (*op. cit.*, p. 69). Desse modo, tendo em vista apenas o até aqui exposto, pode-se dizer que, nas aulas dessas docentes, o privilégio dado ao estudo das estruturas gramaticais não estaria garantindo nem o gosto pela leitura, nem o desenvolvimento das habilidades de compreensão, menos ainda estariam garantindo ao alunado o acesso às formas privilegiadas da cultura letrada.

Entretanto, de acordo com o quadro 3.1, o estudo gramatical, embora o mais freqüente, não foi o único tipo de prática de letramento desenvolvida pelas docentes desta pesquisa. Houve, também, os momentos de contato com o texto escrito, assim como a produção de textos fez-se presente. Visando averiguar se, também nessas práticas, o ensino é desenvolvido apenas a partir das concepções acenadas anteriormente, passo agora a analisar o conjunto de práticas pertencentes ao grupo 2 do referido quadro, ou seja, aquelas em cujas aulas teve-se contato com o texto escrito. Registro, antes, que, de acordo com os objetivos deste trabalho, as práticas referentes à produção de textos não serão analisadas; elas se

fizeram presentes apenas para contribuir com a compreensão do lugar dado à leitura no conjunto de práticas do escopo das aulas de Língua Portuguesa observadas.

### 3.3.2 Práticas do grupo 02: contatos com o texto escrito

No tópico anterior apresentei um quadro sinóptico que pretendeu colaborar com a compreensão do lugar dado à leitura no interior das práticas de letramento observadas. Este quadro será referenciado neste sub-tópico, no qual pretendo tecer algumas análises acerca das demais práticas de letramento observadas, no intuito de buscar o desvelamento das concepções que provavelmente as subjazem. Com este objetivo, analisarei as práticas que se fizeram presentes no interior do grupo de práticas de letramento o qual denominei *Contatos com o texto escrito*.

A primeira questão que parece relevante a este conjunto de práticas, diz respeito ao fato de não terem sido nomeadas de *Leitura*, uma vez que, aparentemente, trata-se de contatos efetivos com o texto escrito. A esse respeito, esclareço que embora a leitura faça parte de todas as práticas agrupadas e relacionadas no quadro do tópico anterior - tendo em vista o que já se discutiu a respeito das relações entre a leitura e o acesso ao conhecimento (cf. capítulo 1) - o conceito de leitura que norteará as reflexões a seguir terá seu sentido restrito. Partindo da perspectiva interacionista já discutida<sup>41</sup>, será entendido como ensino de leitura, nessas análises, apenas o contato com o texto escrito que tenha sido explicitamente destinado, seja pela professora, seja pelo livro didático, a algum fim pedagógico e, para tanto, tenha sido considerado, em alguma medida, a partir de seu processo de interação. Para esclarecer esta restrição, recorro a um exemplo. Nas aulas observadas, foram vários os momentos em que o texto escrito surgiu em cena com o intuito de introduzir ou desenvolver conceitos gramaticais. Este tipo de atividade, embora envolva contato com a escrita e possa constituir textos genuínos, não será considerado, na presente análise, como leitura. Isso porque, mesmo

---

<sup>41</sup> Cf. capítulo 1, tópico 1.5.

podendo ser visto como parte de um processo dialógico de interação, este material impresso não foi utilizado em sala de aula, nos casos observados, em consideração a este processo. O texto escrito, nestes casos, parece ter servido apenas como pretexto para o treino de habilidades que não estão necessariamente relacionadas ao ensino da leitura (KLEIMAN, 2004b).

Isso posto, abaixo trago à tona algumas das práticas que parecem refletir a configuração do trabalho com a leitura da palavra escrita nas aulas observadas nas três turmas. A organização da apresentação dos dados e suas análises considerarão o quadro que orienta este tópico. Desse modo, apresento, primeiramente, sob o título *Visitas à biblioteca*, algumas análises acerca dos momentos em os alunos estiveram presentes na biblioteca da escola, na busca por impressos. Em seguida, é analisada uma das práticas que parece refletir a constatação de que estas docentes, em várias das aulas observadas, utilizam o texto escrito como pretexto para estudos gramaticais; o título dado a este conjunto de análises é *Contatos com o texto escrito voltados ao estudo gramatical*. Para as análises que se seguem, elegi uma das aulas observadas que pretende demonstrar a forma como os *Estudos de textos* aconteceram nas aulas observadas. Finalizando o conjunto de práticas analisadas neste sub-tópico estão as práticas denominadas pelas docentes de *Prova de leitura*. Na seqüência, teço algumas considerações sobre as configurações gerais observadas no conjunto das práticas analisadas.

Primeiramente, informo que os símbolos utilizados nas transcrições são os presentes no quadro abaixo e foram adaptados de Preti (1997). Além disso, cumpre registrar que as transcrições das interações em sala de aula estão organizadas em torno das falas e não das linhas transcritas.

**Tabela 3.7: Lista de símbolos utilizados nas transcrições das aulas**

...	Qualquer tipo de pausa
(+)	Pausa longa
/	Auto-correção imediata, sem pausa.
//	interrupção
#	Vozes sobrepostas

:	Prolongamento
Letras maiúsculas	Ênfase ou aumento do tom de voz
(( minúsculas))	Comentários descritivos do transcritor
( )	Incompreensão de palavras ou segmentos
[hipótese]	Hipótese do que se ouviu
-	Silabação
-- leitura --	Indica trecho que está sendo lido

- Visitas à biblioteca

A partir do quadro 3.1, é possível perceber, além da questão gramatical, a presença e o trabalho com o texto escrito em sala de aula e fora dela. A primeira constatação, que merece ser evidenciada, é a de que a sala de aula foi o cenário mais comum quando se tratou desses momentos. Contudo, as visitas à biblioteca, apesar de poucas, não foram inexistentes.

Na 6ª série, o acordo firmado entre professora e alunos era o de que o grupo iria semanalmente à biblioteca, onde emprestariam livros e/ou renovariam seus empréstimos. Além disso, nela fariam,

*de acordo com o andamento das atividades*  
(Clair, DIÁRIO DE CAMPO)

aulas de leitura, as quais consistiriam, de acordo com a docente, em uma hora aula durante a qual cada aluno faria, naquele espaço, as leituras desejadas. Entretanto, no período observado, a regularidade de troca/empréstimo de livros não foi incentivada e/ou sistematizada pela professora. Observei (por duas vezes), inclusive, alunos solicitando permissão para irem à biblioteca devolver um livro emprestado, alegando ser aquele o dia limite para esse compromisso e terem seu pedido negado ou ignorado.

O “andamento das aulas” também parece ter limitado a frequência de visitas em grupo aquele ambiente. Durante o período de observações, isso aconteceu apenas uma vez e a turma voltou à sala antes do período previsto por conta do excessivo barulho de alunos de outras turmas, conforme já descrito no sub-tópico 3.1.3 deste capítulo.

Já na 7ª série, o cenário avistado, a princípio, parecia distinto. Embora a frequência de visitas à biblioteca tenha sido praticamente a mesma (os alunos lá estiveram, por duas vezes para emprestar/renovar o empréstimo de livros e uma vez para realizar aula de leitura), à primeira vista, o modo de conceber a leitura sugeria outras concepções. Em cada um dos referidos momentos e até em outros, houve ênfase, por parte da professora, na liberdade que os alunos teriam para a escolha de suas leituras:

*Escolham o livro que vocês quiserem*  
(Eliane, DIÁRIO DE CAMPO).

Como o que acontece com o subprojeto *Hora da Leitura* (comentado no tópico 3.2) é prática de letramento comum fora do espaço escolar a liberdade de escolha no acesso à leitura. Ao assim proceder, a escola possibilita uma intersecção desejável (no entender deste trabalho) entre o letramento tipicamente escolar e as práticas sociais de leitura.

Nas aulas observadas, esta liberdade parecia estar sendo endossada, inclusive, pela preocupação da professora em relação às leituras dos alunos.

*Vocês irão à biblioteca escolher suas leituras – aquelas que vocês mais se identificarem - e eu apenas anotarei os títulos das obras que vocês escolheram, para eu poder saber o que é que vocês estão lendo.*  
(Eliane, DIÁRIO DE CAMPO).

Estas palavras pareciam revelar noção de distinção entre avaliação e controle. Para Fonseca & Geraldini (1984, p. 98), é comum a confusão que se faz, na escola, entre uma coisa e outra. Quando se quer trazer para o espaço escolar o que dela se excluiu por princípio – “o prazer – e o prazer de ler sem ter que apresentar à função ‘professor-escola’ o produto deste prazer” – o controle não faz sentido (*op. cit.*, p. 99). Segundo estes pesquisadores, a avaliação, ao contrário, pode fazer sentido quando entendida enquanto “re-visão do processo” e não como controle de produtos.

Entretanto, a *prova de leitura* realizada por esta professora em aula subsequente trouxe novas revelações acerca de seu entendimento sobre o ato de ler. Esta será discutida em seção

propícia a seguir, uma vez que se mostrou prática com características comuns nas turmas observadas.

Durante as aulas que estive no interior da 8ª série, semelhantemente às demais turmas, não foi observada preocupação da professora em dar acesso à leitura através do acervo da escola. Nesse período, a professora não promoveu nem incentivou a ida de seus alunos à biblioteca realizarem qualquer atividade. Entretanto, semanalmente, esta professora realiza o que ela chama de “aula de leitura”, que consiste no contato de seus alunos, durante uma hora-aula, com breves textos escritos selecionados por ela e seguidos de questões também de sua autoria<sup>42</sup>. A referida prática parece revelar que, embora ainda bastante preocupada com o ensino gramatical (revelado nas análises anteriores), esta professora reconhece a necessidade de um trabalho mais efetivo de contato com os impressos. A leitura, nessas aulas, estaria marcando presença e dividindo espaço com a Gramática Normativa, numa configuração que, senão a necessária, já relativamente diferente daquela que conhecidamente se tinha há algumas décadas.

Todavia, considerando a pouca frequência com que levam seus alunos à biblioteca e mesmo a falta de sistematização dada a esta atividade, estes momentos das aulas das docentes colaboradoras deste trabalho acenam para a ratificação de que a leitura é secundária dentro de suas práticas, confirmando o exposto no sub-tópico 3.3.1 também em relação às concepções que as subjazeriam.

Como consequência, eles parecem limitar o acesso à leitura e, conseqüentemente, às formas valorizadas da cultura letrada. Embora a biblioteca funcione durante intervalo das aulas, e seja possível, neste período, que alunos visitem-na e lá realizem suas leituras ou apenas emprestem e/ou renovem seus empréstimos de livros, parece haver alguns problemas em contar, unicamente, com essa possibilidade. Primeiramente, o referido intervalo tem

---

<sup>42</sup> Alguns detalhes desta prática serão expostos em momento seguinte, uma vez que parecem revelar importantes aspectos da(s) concepção(ões) que subjaz (em) ao trabalho desta professora com a leitura.

duração de apenas 15 minutos, e considerando o espaço físico da biblioteca e o grande número de alunos do período vespertino (aproximadamente 700), parece impossível que, mesmo que os alunos dedicassem menos tempo à busca pelo lanche e ao contato com os colegas, grande parte desses pudesse visitar tal espaço durante esse período. Independentemente disso, ou seja, mesmo que o intervalo e o espaço físico da biblioteca propiciassem o atendimento a todo o público vespertino, a formação de leitores tem estreita relação com a qualidade e as oportunidades desenvolvidas no âmbito escolar; nesse sentido, as visitas à biblioteca orientadas pelo professor - como forma de incentivar e dar acesso à leitura – surgem como prática indispensável (SILVA, 2004, p. 21).

Buscando averiguar se essas configurações se repetem nas demais práticas observadas, passo agora a analisar alguns dados referentes aos momentos em que as professoras desta pesquisa propiciaram, em sala de aula, o contato com o texto escrito.

- Contatos com o texto escrito voltados ao estudo gramatical

Dentre os momentos em que os alunos tiveram contato com o texto escrito, através de suas professoras e em sala de aula, destacaram-se nas observações aqueles cujo objetivo era, claramente, o de introduzir algum conceito gramatical. Um desses momentos será analisado a seguir.

A cena abaixo ocorreu na 8ª série, no início de maio de 2007. Entretanto, o contato com o texto escrito com vistas ao estudo gramatical fez-se presente em várias ocasiões durante o período observado e em todas as turmas acompanhadas. Nesta cena, após o sinal sonoro que marca o início de cada aula, os alunos já estão em sala quando Elzira inicia a aula solicitando que estes abram o livro didático em determinada página. Tendo sido por eles

avisada que havia exercícios de aula anterior a serem corrigidos, solicita retorno a página anterior e realiza com os alunos a sua correção. O trecho a seguir ocorre na seqüência:

- 1 P *agora nós vamos para a página cinqüenta:... (+)  
vamos aprender quando se usa os pronomes relativo  
onde e aonde ...*
- 2 A *((vários alunos conversam ao mesmo tempo))*
- 3 P *Paulo... leia a questão dois...*
- 4 A *-- Leva o homem a lugares aonde ele nunca chegou #*
- 5 P *#((dirigindo-se a outro aluno)) PRESTE ATENÇÃO  
NA LEITURA*
- 6 A *-- no texto do anúncio... foi empregado o pronome  
relativo aonde... //*
- 7 P *..senão você não vai aprender nada...*
- 8 A *-- leva o homem a lugares aonde ele nunca chegou --//*
- 9 P *CErto ... nesse exercício aqui vocês tem que responder  
a essas perguntas...respondam no caderno... não  
precisa copiar as questões...o exercício seguinte...  
((segue explicação do exercício))*

## Exercícios

1. Una as orações dos itens abaixo com o pronome relativo **cujo** ou uma de suas variantes. Veja o exemplo:

Os alunos receberão bolsa de estudos. Os pais dos alunos estão desempregados.  
Os alunos cujos pais estão desempregados receberão bolsa de estudos.

- Nas grandes cidades brasileiras haverá rodízio de automóveis. O ar das grandes cidades brasileiras está poluído.
- Os hospitais serão ampliados. Os leitos dos hospitais são insuficientes.
- A aluna foi para casa. O uniforme da aluna rasgou.
- O rapaz foi visitar a tia no hospital. A tia do rapaz foi acidentada.
- Esse garoto parece ser brilhante. Falaram-me dos feitos desse garoto.

2. Leia este anúncio:



(Veja, 28/11/2001.)

No texto do anúncio, foi empregado o pronome relativo **aonde**:

“Leva o homem a lugares **aonde** ele nunca chegou.”

- Qual é o antecedente desse pronome?
- Qual é sua função sintática?
- Por que foi empregado o pronome **aonde** e não **onde**?

3. Em seu caderno, complete as frases com **onde**, **aonde**, **donde** ou **em que**, de acordo com o contexto:

- Era um sonho  todos eram felizes.
- Não imagino o lugar  chegaremos com esta situação.
- Por que você não compareceu ao local  marcamos o encontro com a turma?
- Sempre me perguntam  vim. Será por causa do meu sotaque?
- Pouco importa o lugar  vamos nas férias.



São concedidos 35 minutos para a realização dos exercícios da página cinquenta do livro didático<sup>43</sup>. Durante este período observo não mais de oito alunos que estariam, de fato, realizando a atividade solicitada. Os demais envolvem-se com atividades diversas: movimentam-se pela sala, trocam materiais, lêem revistas ou apenas conversam entre si. Por duas vezes a docente solicita silêncio, o qual se instala por apenas breves segundos.

A atenção dos alunos parecia concorrer – injustamente, diga-se de passagem - com a torrencial chuva que invadia o pátio da escola e possivelmente inundava de preocupação aqueles que precisariam, para chegar a casa, percorrer a pé algum caminho. Contudo, cenas como essas, parecem revelar a desmotivação provocada por este tipo de enfoque dado ao trabalho com o texto (KLEIMAN, 2004b, p. 16-18)<sup>44</sup>. Essa possibilidade justifica-se na constatação de recorrência desse tipo de comportamento em outros momentos e a visualização de um cenário mais comprometido com a aprendizagem - quando a estratégia usada também diferia.

O uso do texto como pretexto para o ensino gramatical também foi presenciado por Aparício (2000) em pesquisa realizada com 20 professores de Língua Portuguesa do estado de São Paulo, no ano de 1998. Ao observar as aulas desses profissionais, a pesquisadora constatou que estes, na tentativa de incorporar as mudanças propostas pelas críticas desenvolvidas à metodologia tradicional de ensino descontextualizado da gramática, reproduziam o estudo tradicional, uma vez que o texto, em geral, era escolhido em função do tópico gramatical previsto para estudo e dele eram retiradas frases e/ou palavras que eram analisadas em desconsideração a este (APARÍCIO, 2000, p. 22).

Além de sugerir desmotivação, este tipo de utilização de impressos parece ser revelador de uma concepção de língua enquanto “conjunto de classes e funções gramaticais,

---

<sup>43</sup> Cópia desta página encontra-se ao lado esquerdo desta folha.

<sup>44</sup> De acordo com esta autora, a prática escolar de utilização do texto escrito com o fim de desenvolver atividades gramaticais pode revelar uma concepção equivocada de texto e, assim como outras práticas que envolvem entendimentos errôneos de texto, de leitura e de linguagem, gerar desmotivação no aprendiz.

frases e orações” (KLEIMAN, 2004b, p. 17), uma vez que desconsidera o processo de interação e focaliza as atenções à estrutura gramatical. Dessa forma, a atividade de leitura - mero pretexto para o ensino de regras gramaticais – parece estar fadada à limitação da etapa da decodificação. Isso porque, de acordo com Menegassi (1995, p. 87) para estar ligada ao processo de leitura e possibilitar o avanço para a compreensão, a decodificação deve considerar elementos contextuais e não limitar-se ao nível primário da decodificação fonológica. Nesse sentido, considerando que não houve discussão a respeito do texto e o único elemento ao qual se fez referência foi o pronome relativo - declaradamente o foco da aula (cf. turno 01) – este tipo de trabalho com os impressos acena, juntamente com as concepções que o subjazeriam, para uma limitação no processo de leitura e, conseqüentemente, na formação de leitores, de acordo com o já exposto a respeito da relação entre esta formação e o enfoque gramatical (BRITTO, 1998).

Na seção a seguir, analiso uma das práticas que se mostrou coerente para caracterizar os contatos com textos escritos que foram realizados pelas participantes desta pesquisa com o intuito de trabalhar sua compreensão e interpretação.

- Estudo de textos

De acordo com o argumentado no primeiro capítulo, a formação de leitores exige um contato com o texto escrito que ultrapasse a decodificação, que estreite a relação leitor/texto através do processo de (re)significação. Neste processo, aprofundar o entendimento de um texto e conduzir a uma reflexão crítica a seu respeito é iniciativa descrita por Marcuschi (1996, p. 64) como elogiável, uma vez que não nascemos com esta habilidade e ela é aspecto básico do domínio e uso da língua.

Nesse sentido, as professoras participantes, ao buscarem promover um contato mais apurado com o texto escrito, destinando-lhe momentos específicos, parecem demonstrar que reconhecem esta necessidade e estão trabalhando para ampliar as habilidades lingüísticas de seus alunos. Especialmente a professora Elzira, regente das 8<sup>as</sup> séries, ao destinar uma das quatro aulas semanais ao estudo de algum texto escrito, por ela selecionado e seguido de questões por ela elaboradas, entregue aos alunos em cópias por ela custeadas, revela, nesses gestos, seu compromisso com a leitura.

Entretanto, além de ser uma prática restrita - ou secundária - no contexto geral das aulas desta e das demais professoras (como poderá ser observado nas análises a seguir), as transcrições nos mostram, entre outras revelações, que, nesses momentos, nem todas as etapas da leitura foram contempladas; nem mesmo a compreensão, na maioria dos casos, foi aprofundada.

O excerto a ser analisado foi retirado de uma aula observada na 6<sup>a</sup> série, sob comando da professora Clair. Neste dia, a mesma turma tinha duas aulas de Língua Portuguesa, seguidas uma da outra, sem intervalo. Na primeira aula, a professora realizou um ditado com a finalidade de “ver como está a escrita”. Encerrado o ditado, solicitou que os alunos copiassem outro texto e as questões referentes a este que se encontravam transcritos na lousa. A atividade deveria ser feita em silêncio. Já na segunda aula, passados 38 minutos da solicitação e após notável aumento da conversa entre os alunos, sem qualquer introdução ou comentário, a professora levanta-se de sua mesa e inicia, em voz alta, a leitura do texto expresso no quadro negro. Clair olha pouco para a lousa e parece ter decorado o texto. Parece, também, querer dar emoção a sua leitura. Embora retraída, sua performance prende a atenção dos alunos. Na seqüência, também sem comentário ou introdução, a docente dá início à “correção do texto”. Este é o momento que está transcrito a seguir. |

- 1 P ((aponta para o quadro))
- 2 A ((inaudível: vários alunos falam ao mesmo tempo))

- 3 P *A:.. aqui tem...alguém que está contando a história...e tem personagens...quais são as personagens...do texto?*
- 4 A *((em coro)) o corvo e a raposa:::...*
- 5 P *O corvo e a raposa...#*
- 6 A *Acertei... #*
- 7 P *E... tem o quê?...*
- 8 A *((em coro)) narrador:::*
- 9 P *E esse narrador... #*
- 10 A *Observador... #*
- 11 A *Observador*
- 12 P *Narrador...observador...por que que ele é observador?...*
- 13 A *((inaudível: vários alunos falam ao mesmo tempo))*
- 14 P *Ele está fora da história apenas... contando... #*
- 15 A *contando...#*
- 16 P *Quem está falando aqui...Sã:o...*
- 17 A *Os animais...*
- 18 *Os animais...e nesse caso...quem fala aqui...qual é o animal...*
- 19 A *Persona::#*
- 20 A *A raposa...#*
- 21 P *A raposa apenas...está colocado apenas...a voz da raposa...aqui...a fala da raposa...o corvo...apenas...foi contado o que aconteceu*  
*-- número três --*  
*O que::: que a raposa queria?*
- 22 A *((em coro)) a carne:::...*
- 23 P *E ela conseguiu?...*
- 24 A *((em coro)) sim:::...*
- 25 P *E como ela fez?...*
- 26 A *((inaudível: vários alunos falam ao mesmo tempo))*
- 27 P *A resposta você não vai copiar assim...você vai dizer o que...que a raposa. #*
- 28 A *((inaudível: vários alunos falam ao mesmo tempo))*
- 29 P *Elogiando o corvo...fez com que ele...abrisse a boca... e deixasse o pedaço de carne cair...o resto são respostas pessoais...*  
*--O que aconteceu com o corvo?--*
- 30 A *((inaudível – vários alunos falam ao mesmo tempo))*
- 31 P *Foi enganado...ficou sem a carne...*  
*-- no final do texto...o que disse a raposa ao corvo?...*
- 32 A1 *Indiretamente ela disse que ((inaudível))#*
- 33 A2 *Xingou ele de tolo...#*
- 34 P *Não...mas antes disso...ela disse algo mais...*
- 35 A *((inaudível – vários alunos falam ao mesmo tempo))*
- 36 P *Indiretamente...chamou o corvo de:::...*
- 37 A *((em coro)) Burro:::...*
- 38 P *De burro...que ele não era inteli:::...gente...que ele se deixou enganar...atenção aqui...a pergunta é...--no final do texto...o que disse a raposa ao corvo...e por que falou assim?--.*

- 39 A ((inaudível – apenas alguns alunos tentam dar resposta))
- 40 P *A raposa disse...que o corvo não era inteligente porque se deixou...enganar:... -- qual a moral da história?--.*
- 41 A1 *Nunca acredite em pessoas que você não conhece...*
- 42 P *A moral aqui você vai copiar...qual é a moral da história...dessa história?...*
- 43 A *Tolos atenção:... ((apenas um aluno))*
- 44 P *Tolos atenção...e o que significa isso?...*
- 45 A1 *Não seja burro...*
- 46 A ((risos))
- 47 P ((várias vozes se sobrepõem)) *não... não é isso...não se deixar levar pelas aparências... --e que tipo de texto traz...uma moral...no final?... --*
- 48 A ((em coro)) *a fá-bu-la:...*
- 49 P *Hoje em dia...quem são raposas...e quem são os corvos...*
- 50 A ((inaudível: vários alunos falam ao mesmo tempo))
- 51 P *São os trapaceiros... são as pessoas que usam...da palavra...para elogiar as pessoas...né?...e depois...abocanhar...e os corvos??*
- 52 A ((inaudível: vários alunos falam ao mesmo tempo))
- 53 P *E nós temos um pouco de raposa dentro de nós?...*
- 54 A ((alguns alunos falam “sim”, outros “não”, outros dizem “sei lá”))
- 55 P *E de corvo?...*
- 56 A ((em coro)) *nãõ...*
- 57 A ((inaudível: vários alunos falam ao mesmo tempo))
- 58 P *Porque...aquele que está...do lado da raposa...e aquele que está do lado do corvo...aquele que está do lado da raposa...ele faz de tudo..pra querer...para ((inaudível))...ele faz de tudo...e o corvo...cai...ele cai...tá? Então... há momentos...que nós somos raposa...e há momentos que nós somos...corvos...*
- 59 ((alunos comentam, todos ao mesmo tempo))
- 60 P ((Pede silêncio batendo com o apagador no quadro, em seguida apaga-o e escreve algo))  
*Copiem no caderno isso aqui... ((no quadro escreve: “Graus do adjetivo”))*
- 61 A ((ainda comentam sobre texto))

A seqüência durou, em sala de aula, pouco mais de 6 minutos. As questões que a norteiam estão transcritas abaixo para facilitar a sua referência. Cumpre registrar que tanto o texto quanto as questões foram transcritos na lousa a partir de um caderno pertencente à professora, não tendo sido retirados, aparentemente, de nenhum manual didático. Na



## TRANSCRIÇÃO DO TEXTO *O CORVO E A RAPOSA*

### O corvo e a raposa

Um corvo roubou um pedaço de carne e foi para o alto de uma árvore. Uma raposa, ao vê-lo, logo quis se apossar do pedaço de carne. Ao pé da árvore, pôs-se a louvar a beleza e a graça do corvo:

- Quem, além de ti, pode ser o rei dos animais? Bastava que tivesses voz.

O corvo, querendo mostrar que não era mudo, deixou cair o pedaço de carne e começou a emitir ruídos. A raposa abocanhou a carne e disse:

- Ora, senhor corvo, se também fosses inteligente, não faltaria nada para seres o rei dos animais.

Tolos, atenção.

seqüência tecerei algumas análises acerca das perguntas que seguiram o texto que é referido no excerto<sup>45</sup>, no intuito de verificar o nível de leitura que estas propiciariam.

#### Questões acerca do texto “O corvo e a raposa”

- 1 – Quais são os personagens do texto?
- 2 – Qual é o tipo de narrador?
- 3 – O que queria a raposa? E o que fez para conseguir?
- 4 – O que aconteceu com o corvo?
- 5 – No final do texto, o que disse a raposa ao corvo e por que falou assim?
- 6 – Qual a moral da história, explique.
- 7 – Que tipo de texto traz uma moral ao final?
- 8 – Hoje em dia, quem são raposas e quem são corvos?

De acordo com o argüido no tópico 1.5 do capítulo 1, a decodificação é etapa necessária ao processo de leitura, e, por essa razão, não pode ser vista como tendo menor importância. Contudo, a estagnação nesta etapa pode significar o não avanço para as etapas da compreensão e da interpretação, posteriores àquela. Como conseqüência, este não-avanço poderia comprometer o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, uma vez que, segundo Marcuschi (1996), as habilidades de leitura não são inatas e precisam ser desenvolvidas. É o que parece estar acontecendo com as questões 1 a 4 e parte da questão 5 (tratarei desta questão com mais atenção adiante).

O tipo de questão ao qual pertencem as perguntas 1 e 2, por exemplo, embora possam conduzir a conhecimentos formais relevantes, não exigiriam análise e não conduziriam à compreensão do texto (MARCUSCHI, 1996, p. 65). As questões 3 a 4, apesar de promoverem o contato com o texto para serem respondidas, também não ultrapassariam o nível de decodificação (MENEGASSI, 1995; MARCUSCHI, 1996). Para Kleiman (2004), este tipo de questão exige apenas que o leitor passe “o olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado na pergunta” (p. 20).

---

<sup>45</sup> Transcrição do texto encontra-se ao lado esquerdo desta página.

A questão 6, pelo emprego singular dos termos, parece indicar que a leitura está sendo vista como um produto mensurável, dentro de uma perspectiva na qual o texto é repositório de mensagens e informações (KLEIMAN, 2004b, p. 18). Ou seja, é possível, a partir do contato com o texto, perceber uma – e somente uma – mensagem. A postura da professora, inclusive, durante a “correção das questões” (até mesmo a nomenclatura dada à atividade parece evidenciar o que ora apresento), aponta para a mesma direção. Nas falas 42 a 47, há uma explícita condução e declaração de exclusividade de sentido que um texto pode ofertar. A condução de sentido se inicia já no anúncio da questão (42 – *A moral aqui você vai copiar...qual é a moral da história...dessa história?...*) e se ratifica quando a professora nega a possibilidade de leitura ofertada pelo aluno (47 - *não... não é isso...*) e impõe a sua (*não se deixar levar pelas aparências...*).

A questão 7, da mesma forma que as perguntas 1 e 2, poderia conduzir a conhecimentos formais relevantes. Entretanto, dada a ausência de maiores discussões a seu respeito, parece ter pouco a contribuir com o contato mais profundo com o texto, o qual propiciaria o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos (MARCUSCHI, 1996).

A questão 8, se considerada isoladamente, dispensaria a leitura do texto e, assim sendo, não abordaria nenhuma das etapas da leitura. Ela poderia, dependendo da condução a ela dada, extrapolar o limite do exposto no texto, e conduzir ao que Marcuschi (1996) chamou de *nível problemático de leitura*, o qual vai além das informações do próprio texto. O investimento das informações pessoais, nesse caso, chegaria a ser preocupante e poderia levar, inclusive, ao horizonte indevido de leitura (*op. cit.*).

Isso poderia não ser um problema se, no processo de (re)produção de sentidos, o professor tivesse em mente essa possibilidade e deixasse claro aos alunos a intensidade de investimento pessoal acarretado nessa leitura.

Tomados esses cuidados, considerando a localização desta questão na ordem de perguntas sobre o texto, esta questão poderia provocar o correlacionamento entre os conhecimentos prévios do leitor aos conteúdos do texto, propiciando o avanço, ainda que tímido, para o nível da interpretação.

De forma diferente, esta professora parece, ao ter proposto esta questão e ao desenvolvê-la em sala (cf. falas 49 a 59), não ter noção exata dos limites do texto, bem como reitera, nesses gestos, uma prática autoritária de produção de sentidos, uma vez que é a sua voz que legitima o sentido dado à materialidade lingüística.

Já determinado item da pergunta de número 5, em relação às demais, parece viabilizar um contato diferente com o texto escrito. Se a interpretação – etapa posterior à compreensão – ocorre quando “se aliam os conteúdos que o texto oferece aos conhecimentos que o leitor possui” (MENEGASSI, 1995, p. 92), então a segunda parte desta questão sugere a possibilidade de um avanço nas etapas da leitura. Como não está expressa no texto a informação a respeito da razão da atitude final da raposa, é necessário que o leitor ative seus conhecimentos prévios para (re)significar o exposto pelo autor. Esse movimento de interação entre autor-leitor-texto, como acenei no tópico 1.5 do capítulo 1, é considerado pela concepção interacionista de leitura como essencial e fundador de uma leitura que ultrapasse a linearidade do texto (KLEIMAN, 2004b).

Ao analisar as questões que seguem os textos em manuais didáticos, Marcuschi (1996) conclui que, na maioria dos casos observados, estas não promovem o processo de compreensão, e, inclusive, muitas vezes, sequer consideravam o texto ao qual deveriam se referir. O fato de essas professoras terem, elas próprias, elaborado questões que buscavam abordar os textos por elas selecionados, pode estar revelando sua insatisfação com a forma com que os livros didáticos tratariam a leitura e estariam, por conta própria, tentando ultrapassar essa limitação. Entretanto, confirmando o que já havia observado Silva (2004, p.

72)<sup>46</sup>, as questões de sua autoria sugerem pouca (ou nenhuma) diferença entre os níveis de leitura que, em geral, - considerando o trabalho de Marcuschi (*op. cit.*) - os materiais prontos alcançam.

O tipo de questões trabalhadas pelas três professoras propicia uma leitura que, salvas raras exceções, não ultrapassa o nível de decodificação. De acordo com a abordagem teórica exposta, a leitura como mera decodificação tem relação com a visão estruturalista de linguagem. Este tipo de percepção dá lugar, de acordo com Kleiman (2004), a “leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno” (p. 20).

A seguir analiso a prática denominada *Prova de Leitura*: outro tipo de prática que se fez presente nas observações e que propiciou contato com os impressos.

- Prova de leitura

Da mesma forma que as demais atividades analisadas, a *Prova de Leitura* mostrou-se comum nas turmas observadas, com exceção, da oitava série. Contudo, as configurações que a envolvem, algumas das quais serão objeto de análise, foram recorrentes nas três turmas em que estive presente.

O excerto exposto foi retirado de uma aula da 7ª série ocorrida em meados de abril de 2007. Após terem respondido por escrito, em aula anterior, a questões sobre suas leituras, os alunos deveriam, nesta aula, falar para a turma sobre o(s) livro(s) lido(s) desde o início do ano. A princípio, a professora argumentou que esta atividade teria a finalidade de

[...] *despertar a curiosidade dos colegas... para eles irem atrás de outras leituras...*  
(Eliane, DIÁRIO DE CAMPO).

---

<sup>46</sup> Em pesquisa realizada por este autor com professores do Ensino Básico, foi constatado que estes profissionais, embora considerassem o livro didático como não imprescindível, nas aulas observadas pelo pesquisador, os conteúdos apresentados aos alunos basearam-se nos modelos padronizados deste tipo de recurso.

A ordem de fala dos alunos seguiu o direcionamento dado pela docente, que concede o turno à primeira aluna dizendo:

[...] *o que você entendeu sobre o livro que você leu... você... ((apontando para a estudante)) faça um comentário...*  
(Eliane, DIÁRIO DE CAMPO)

O trecho abaixo contém uma seqüência de falas ocorridas já no meio da primeira aula.

- 1 P *ana carolina... o outro lado da ilha... pode começar...*  
 2 A *eu coloquei o outro livro... mas eu falo desse ai também...*  
 3 P *ah... você leu dois... então? Você leu o outro lado da ilha... e... #*  
 4 A *#sozinha no mundo*  
 5 P *sozinha no mundo... mais algum?*  
 6 A *sim... éramos seis...*  
 7 P *e éramos seis::... OH:... que interessante... heiN:..? Agora vocês observem a argumentação dos que não tiveram tempo... não tiveram tEm-po:... ((voltado-se para a turma)) parAram para pensar? Neste tempo... foi possível ler TRÊS livros... nenhUm dos três não são poucas páginas... né::?... histórias interessAntes... conseguiu ler trÊs... só que vários aI:... estão justificando que não tiveram tempo... sabiam que o tempo é a gente que faz?... só o que você gostaria de comentar... ((dirigindo-se novamente à aluna)) o que você mais gostou?... ENTÃO BASTANTE ATENÇÃO ((volta-se à turma novamente))*  
 8 A *é que era assim... a menina...a mãe dela era doente... e eles estavam vindo de Cerro Azul... num ônibus... e a mãe dela... ela pensava que estava dormindo... só que a mãe dela estava morta do lado dela... daí... tinha um homem que tava filmando para viagem... ai::... ele filmou... só que a hora que o ônibus virou... a mãe dela foi pra cima dela... ele foi ajudar ela... daí... na hora que ele viu que a mãe dela estava gelada... daí... viram que a mãe dela estava doente... é... mOrta... daí... ela foi pra justiça... e se não aparecesse nenhum parente dela... ela iria para um orfanato... daí//*  
 9 P *ah... não precisa antecipar... vocês já viram do que se trata o livro... é uma historia muito bonita mesmo... é Sozinha no Mundo... não antecipe o final... deixe que eles leiam o livro... tá? Algum comentário a parte, alguma coisa que te chamou a atenção?*  
 10 A *sim...que um tio que ela tava procurando... ele queria matar ela... por causa que ela tinha herdado uma grande quantia em dinheiro... e ele tinha ficado com esse dinheiro... e se ela descobrisse que ele tinha esse*

- dinheiro... ela iria ficar com o dinheiro... e por isso ele queria matar ela//*
- 11 P *então um livro cheio de aventuras... emoções fortes... procurem evitar na hora que vocês estão relatando DAÍ... DAÍ... né?... AÍ ... pelo menos tenta não repetir tanto... Uma professora muito maluquinha... foi lida pelo Carlos Eduardo... Carlos... o que você tem a dizer sobre o livro?*
- 12 A *ah... porque ela era uma professora assim... ela entra no colégio... né?... daí... tinha uma amostra... um museu né... daí... os alunos não entenderam nada... na hora ela escrevia no quadro... e falava assim... tá bom... daí ela resolveu não dar tarefa... e nada para eles... tá bom... daí ela só fazia música com eles... daí eles tinham que fazer ditado... e... alguma continha... né... e era tudo conta fácil... tipo 2 mais 2... daí... os pais dela reclamaram... o pai reclamou... né... tinham os três mosqueteiros... só que era quatro piá... daí... tinha...//*
- 13 P *daí... daí...*
- 14 A *tinha uma menininha lá... #*
- 15 P *então... em seguida... após isso... #*
- 16 A *((Risos ))*
- 17 P *tem que ter o... daí?...*
- 18 A *daí... acabou o ano...//*
- 19 P *NÃ:o antecipe o final... percebemos o assunto do livro... algum comentário à pArte... alguma crítica?... alguma coisa que tenha te chamado atenção?... que você acharia interessante comentar com a turma?... ATENÇÃO GENTE!!!*

A prática promovida pela professora parecia, a princípio, dar sentido à fala de seus alunos na medida em que propiciava o compartilhamento de experiências de leituras, possibilitando, dessa forma, a promoção do interesse pela leitura (GERALDI & FONSECA, 1984). A partir desse gesto, seria possível entrever que esta docente, de fato, diferenciaria avaliação de controle, conforme sugerido nas análises expostas neste tópico sob o título de *Visitas à biblioteca*, muito embora a mesma sugerisse o status de “valer nota”. Todavia, pelas razões que poderão ser observadas, a configuração dada a essa prática parece ter desvirtuado seu propósito inicial, revelando outra forma de conceber a leitura.

Em primeiro lugar, a grande preocupação da professora com a quantidade de leitura que seus alunos deveriam ter realizado, expressa, principalmente, no turno 7 (mas também em

outros momentos não transcritos da aula) parece revelar uma visão de leitura enquanto obrigação – desvinculada do prazer. Além disso, deixa entrever, de acordo com Freire (2006), uma visão mágica da escrita.

A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. A mesma, ainda que encarnada deste outro ângulo, que se ancora, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas. (p. 17- 18)

Esta visão desconsidera, em sua avaliação, o caráter dialógico da interação, desconsidera, portanto (de acordo com o argüido no cap. 1), aquilo que lhe é fundamental: seu aspecto social. Ademais, parece estar faltando a essa perspectiva a compreensão, da qual compartilha este trabalho, de que “a boa leitura é aquela que, depois de terminada, gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores, aguçando, adensando, refinando os modos de perceber e sentir a vida por parte do leitor.” (SILVA, 2004, p. 6).

Além dessa, outra revelação é sugerida por esta prática. Esta atividade foi iniciada em uma das duas aulas consecutivas de Língua Portuguesa do dia naquela turma. No início do período – conforme pode ser observado na transcrição - a interação professora-alunos soa mais intensa: um interesse sincero pelo que os alunos teriam a dizer parece estar expresso através da relativamente extensa troca de turnos que ocorre entre a docente e a aluna nas falas 1 a 11.

Entretanto, na segunda aula do dia, tendo a prática se estendido, foi notória a mudança de nuance da atividade. Como se previsse a insuficiência de tempo restante para que os demais alunos falassem, a professora passou a apressar as falas e a interromper abruptamente os alunos. A fala mais utilizada por Eliane nessas ocasiões foi:

*Deixa o final em suspense mesmo... quem se interessar que leia o livro... não é mesmo?*  
(DIÁRIO DE CAMPO).

Ao assim proceder, embora tenha recorrido a um discurso contrário, esta professora parece ter desvirtuado o propósito inicial da atividade, configurando-a muito mais como algo que precisaria ser feito a qualquer custo, do que algo do qual os benefícios valeriam a pena.

Ademais, a preocupação desta docente com a adequação das falas de seus alunos à variedade padrão da Língua Portuguesa (cf. turnos 11, 13, 15 e 17) fez-se notável a tal ponto que, no desenvolver do período, foi possível observar alguns dos alunos que ainda não haviam “apresentado” seu livro, solicitarem “dicas” de seus colegas de como não repetir tantos “ai” e “daí”. Também testemunhei, nesse ínterim, a seguinte troca de turnos paralela à atividade (registrada em diário de campo):

- |   |    |   |
|---|----|---|
| 1 | A1 | <i>cara...mas não tem como não dizer daí...</i> |
| 2 | A2 | <i>mas ela quer...né:?...</i>                   |

Esta preocupação parece dar à prática a configuração de uma atividade tipicamente escolar, ou seja, destinada ao controle das leituras e não à troca de experiências proposta inicialmente. Este tipo de atitude, de acordo com Kleiman (2004b), reduz a atividade de leitura a uma avaliação desmotivadora, “diminuindo a semelhança entre a leitura espontânea, do cotidiano, e a leitura escolar, ajudando na construção de associações desta última com o dever e não com o prazer” (p. 23).

O delineamento observado endossaria a análise tecida no tópico 3.1.2 a respeito da falta de coerência entre os hábitos de leitura dos alunos do Ensino Fundamental da instituição investigada e a dificuldade que eles declararam ter em relação ao ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, as análises de Souza (2000) mostram-se significativas na medida em que revelam a relação entre as práticas escolares e a formação de leitores tanto no contexto da escola pública, quando no da privada. Nos casos investigados pela autora (*op. cit.*), os sujeitos leitores por ela entrevistados não atribuíram à escola grandes méritos no seu processo de formação enquanto leitores. Desse modo, ainda que os leitores das classes mais

favorecidas tenham encontrado nas escolas privadas um acesso privilegiado aos impressos, as atividades de leitura realizadas tanto nesses espaços, quanto nas escolas públicas, destacam-se por sua fragilidade, uma vez que não se apresentam “de forma participativa, interativa, como ocorre no meio familiar de segmentos de prestígio.” (SOUZA, 2000, p. 99).

As configurações gerais das práticas do grupo 2 reveladas pelas análises até então expostas também foram observadas por pesquisadores como Matencio (2000) e Souza (2000). Para Matencio (2000, p. 21), o ensino de Língua Portuguesa nas escolas mantém as concepções tradicionais de ensino e aprendizagem da leitura, o que revelaria que pouco tem sido alterado neste contexto, ultimamente. No mesmo caminho, Souza (2000, p. 96) analisa que, semelhante ao observado nesta pesquisa, a ideologia estruturalista ainda perpassa esse contexto.

Sendo assim, parece lícito supor que as práticas desenvolvidas pelas docentes desconsideram o caráter ideológico e social do processo de letramento. Como apontei no tópico 1.2 do capítulo referente à fundamentação teórica, o letramento é construído mediante condições sociais específicas e tem relação com estruturas políticas e sociais determinadas, as quais, mesmo desconsideradas, exercem influência no processo (STREET, 1995). Ao desenvolver práticas de leitura que desconsideram o caráter social da linguagem, e que entendem a escrita enquanto tecnologia neutra (compreensão provavelmente ligada à concepção estruturalista de linguagem), estes professores parecem estar impedindo a construção de contextos facilitadores da transformação de seus alunos em sujeitos letrados (KLEIMAN, 1995), uma vez que suas práticas sugerem uma perspectiva autônoma do letramento (STREET, 1995).

Nesse sentido, as concepções desveladas nessas práticas, sugerem sua desvinculação daquelas realizadas em outros contextos, conforme aponta Kleiman (2006)

“A concepção escolar do ensino da escrita como prática autônoma do contexto social, na qual predominam as atividades que exigem a competência individual dos alunos, é incompatível com as noções de colaboração, cooperação e negociação de saberes, objetivos, estratégias que caracteristicamente acontecem nos eventos de letramento menos ritualizados, em locais como a casa, a rua, e, até, certo ponto, o local de trabalho.” (p. 80)

Nessa perspectiva, as práticas observadas, à medida que se distanciam do contexto social, estariam limitando o acesso desses alunos às práticas de letramento consideradas legítimas e, com isso, seu acesso às formas valorizadas da cultura letrada estaria sendo comprometido.

Em contrapartida, a prática de letramento realizada pela escola, configurada no sub-projeto *Hora da Leitura*, embora, ratificando, pudesse ser complementada, parece estar oferecendo aos estudantes a possibilidade de vivenciar, na escola, algumas práticas que são comuns no contexto social externo, condição necessária para o desenvolvimento de um processo de letramento que não desconsidere seu caráter ideológico.

Visando a busca por intersecções entre as configurações observadas nas práticas observadas em sala de aula e aquelas referentes às histórias das docentes participantes desta pesquisa, no capítulo a seguir analiso as trajetórias de letramento, no que se refere aos contatos com a leitura, de Clair, Eliane e Elzira.

## **CAPÍTULO 4**

### **AS TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO DE CLAIR, ELIANE E ELZIRA**

No capítulo anterior, a análise dos dados procurou evidenciar que as práticas de leitura desenvolvidas pelas professoras participantes desta pesquisa, de uma forma geral, baseiam-se numa concepção de língua - e conseqüentemente de leitura - voltada aos moldes estruturalistas e ao Modelo Autônomo de Letramento, revelando, com isso, a fragilidade – ou até mesmo a ausência – de conhecimento acerca da amplitude das teorias acerca da leitura. Esses dados revelaram, ademais, que estas profissionais parecem oferecer um acesso limitado às formas legitimadas da cultura letrada aos seus alunos. Esses elementos, conjuntamente considerados, sugerem a hipótese de que

[...] a história familiar, nem sempre estimuladora do hábito de ler, o ensino recebido durante a formação fundamental e a graduação, que não contribuíram para auxiliar o professor no seu trabalho, tenham, de certa forma, sido as causas para o professor que, não tendo segurança para ‘mudar’, reproduza as ‘velhas formas’, pois teme outra maneira de fazer. (PIMENTA, 2001, p. 68)

Visando averiguar esta possibilidade por meio da busca por intersecções entre as práticas analisadas anteriormente, neste capítulo desenvolvo análise acerca das trajetórias de letramento de Clair, Eliane e Elzira relatadas a mim por meio de entrevista semi-estruturada a qual procurou seguir os moldes da perspectiva da História Oral. Tendo por embasamento

teórico principal pesquisas como as de Britto (1998), Souza (2000), Pimenta (2001), Soares (2001), Almeida (2005); e algumas contribuições da obra *Construção Social da Realidade*, de Berger & Luckmann (1985), pretendo apresentar o percurso de vida/letramento dessas profissionais em consonância com o argumento, defendido por estes autores, de que a relação entre o sujeito e o mundo social seria determinada pela percepção de mundo que o mesmo tem. Esta percepção passaria a ser o seu conhecimento, construído pela influência do próprio mundo e pelo seu significado subjetivo. Cumpre ressaltar que, embora nos tornemos o que somos pela ação dos outros para nós significativos, esta relação “não é unilateral nem mecanicista.” (BERGER & LUCKMANN, 1985, p. 177).

Tendo em vista esse pressuposto e também a compreensão acenada no capítulo 1 de que o processo de letramento é dependente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinados contextos sociais, tendo relação, portanto, com o modo de utilização da linguagem escrita entre as pessoas em suas vidas, sob condições sócio-culturais específicas, as trajetórias docentes relatadas serão analisadas buscando estas especificidades e o abarcamento da amplitude do processo. De acordo com Matencio (2000), esse cruzamento entre instituições que se encarregam de atribuir significados à escrita e à leitura permite que se visualizem algumas das contradições entre diferentes concepções que orientam as abordagens de ensino em sala de aula. Diante disso, a análise dos dados está organizada de forma a lançar um olhar atento às principais agências de letramento que teriam sido responsáveis, ao longo das trajetórias dessas profissionais, de introduzi-las na cultura letrada.

Cabe, antes, um esclarecimento. Além das instâncias familiar, escolar e docente de letramento, outros contextos como o religioso e o sindical têm sido apontados por pesquisas da área (KLEIMAN, 1995; GUEDES-PINTO *et. al.*, 2005; KLEIMAN & MATENCIO, 2005; RIBEIRO, 2005; VÓVIO & SOUZA, 2005) como relevantemente caracterizadores das configurações que assumem as trajetórias de letramento dos sujeitos. Contudo, as entrevistas

apontaram que, no caso das docentes participantes desta pesquisa, estas esferas não parecem ter sido significativas na configuração de suas trajetórias de letramento. Sendo assim, não serão consideradas nesta análise.

Desta feita, exponho, primeiramente, os dados referentes ao contexto familiar de socialização das participantes desta pesquisa. Em segundo lugar, as informações referentes às suas experiências escolares. Em terceiro lugar, analiso o contexto de formação docente do qual fizeram parte essas docentes, para, finalmente, voltar o olhar para as práticas atuais de leitura dessas profissionais.

#### 4.1 LETRAMENTO NO CONTEXTO FAMILIAR

De acordo com Berger & Luckmann (1985), todo indivíduo “nasceu em uma estrutura social objetiva, dentro da qual encontra os outros significativos que se encarregam de sua socialização.” (p. 175). Os outros significativos são as pessoas mais próximas à criança, com a qual compartilham vínculos afetivos e estabelecem a mediação entre ela e o mundo. Sua importância reside no fato de “as definições dadas por estes à situação dela apresentam-se como realidade objetiva.” (*op. cit.*). A partir dessa perspectiva, pode-se dizer que, no período que antecede a escola, a inserção da criança no mundo da escrita pode antecipar e facilitar a aprendizagem da leitura, o que teria como resultado a influência positiva também na formação do leitor (BAMBERGER, 1995).

Considerada esta possibilidade, trarei à tona, neste tópico, os dados relativos à socialização primária das participantes desta pesquisa, no que se refere ao seu contexto familiar. Com esta conduta, o que se pretende é buscar pelas características gerais da inserção desses docentes na cultura letrada durante o período pré-escolar. Com isso, espera-se ser possível não caracterizar estes indivíduos como leitores ou não-leitores - uma vez que se

entende, de acordo com o já argüido no tópico 1.6 do capítulo 1, que os professores são leitores - ainda que com características específicas – mas analisar que condições de acesso às formas valorizadas da cultura letrada tiveram Clair, Eliane e Elzira.

Para tanto, a seguir, analiso especialmente os dados referentes às condições de vida e conseqüentemente de acesso à leitura com as quais conviveram as participantes neste período de suas trajetórias, bem como à escolarização de seus pais e características do incentivo à leitura por eles dado, buscando entender as singularidades da mediação com os impressos de que dispuseram as participantes.

#### 4.1.1 Condições de acesso à cultura letrada no meio familiar

A origem rural é característica comum entre as três participantes desta pesquisa. Todas elas viveram até determinado período de suas vidas em modestas propriedades no campo pertencentes as suas famílias e localizadas no interior de pequenas cidades do oeste do estado do Paraná. As três passaram a infância ao lado do pai, da mãe e de irmãos.

Clair vem de uma família numerosa; foi a primeira de um total de sete irmãos. Viveu com eles até sair para, na cidade de Dois Vizinhos (a mais próxima da propriedade da família), concluir o Ensino Médio.

*[...] em casa, o pai e a mãe, nós éramos em sete filhos, sete irmãos, comigo, e eu sai com quinze anos de casa e os outros eram pequenos*  
 [...]  
 (Clair, ENTREVISTA)

Eliane também é mais velha que seus dois irmãos e saiu da propriedade rural ainda pequena:

*[...] morei num sítio até quatro anos de idade. Depois os meus pais vieram para a cidadezinha de Três Barras do Paraná.*  
 (Eliane, ENTREVISTA)

Elzira não é a primogênita de sua família, mas possui outros quatro irmãos. Em relação às demais participantes, foi a que mais tempo permaneceu no campo:

*[...] eu morava no sítio, ainda oito quilômetros de Vera Cruz, num vilarejo [...] Eu sempre morei no sítio [...] Até os dezoito anos.*  
(Elzira, ENTREVISTA)

Embora não tenham relatado grandes dificuldades financeiras, nenhuma das participantes desta pesquisa viveu sob condições luxuosas de vida. O contato com essas professoras, no que se refere especificamente a estes dados, confirmou o observado por Soares (2002b). Segundo esta autora, com a democratização da escola, os alunos das classes populares passam a ter professores de sua mesma condição. A razão disso estaria na expansão do ensino escolar promovida pela democratização do ensino formal. Assim, esta expansão determinou um recrutamento mais amplo de professores, buscados em lugares sociais diversos dos anteriores (*op. cit.*).

Ademais, uma vez que não dispunham de acesso freqüente e facilitado aos grandes centros urbanos, a origem rural das participantes parece ser o primeiro indicio de acesso restrito aos impressos e, principalmente, às formas valorizadas da cultura letrada. Clair, por exemplo, teve acesso aos livros apenas por meio da escola. Antes, teve contato somente com as histórias narradas pela mãe:

*Não, não tinha livro, era a mãe contando histórias pra nós. E os livros que eu lembro foi na escola, o contato com a cartilha. Livro bonito a cartilha. Era na escola. [...] a mãe nos reunia em volta do fogão a lenha e contava as historinhas dela...*  
(Clair, ENTREVISTA)

Contudo, o acesso aos impressos não foi, durante esse período, totalmente limitado em todos os casos investigados. Elzira conta que, na época da sua infância, era comum que vendedores de livros visitassem até mesmo os lugares mais ermos. Esta docente relevou o fato de, na sua família, ser comum a aquisição de obras por este meio:

*Na época tinha os vendedores de livros que passavam em casa vendendo, vendiam aquelas coleções. E daí eu lembro dela comprando essas coisas [...]*  
(Elzira, ENTREVISTA)

Com este trecho, podemos observar que, embora tenha vivido no campo, o acesso aos impressos não foi totalmente indisponibilizado a esta docente. Entretanto, como mostra outra fala sua, este contato não era freqüente, uma vez que dependia da vinda dos comerciantes em questão:

*[...] era esporádico, porque ela comprava quando passavam os vendedores de livro.*  
(Elzira, ENTREVISTA)

Além disso, apesar de esta professora ter relatado que o pai costumava trazer da cidade artigos impressos,

*Ele comprava muito aquele almanaque abril, aquela revista, uma revista americana que tem agora, que agora me falta a memória, ali na escola tem.*  
(Elzira, ENTREVISTA)

a variedade destes parece ter sido relativamente limitada. Além do trazido pelo pai, Elzira cita apenas alguns livros de literatura infantil e a bíblia:

*[...] eu lembro dos primeiros livros que eu li, que ela comprou pra casa, *A chapeuzinho vermelho*, *A gata borralheira*, ela comprou pra gente. Tinha uma coleção que tinha uma capa linda, meio espelhada. Essa coleção eu não sei porque eu ainda não tenho, mas minha mãe comprava, é que depois nós mudamos e muita coisa se perdeu. Uma coisa que eu guardei e que a minha mãe comprou, é uma coleção da bíblia sagrada e ilustrada pra criança, eu tenho. Eu guardei.*  
(Elzira, ENTREVISTA)

Sobretudo, esses dados acenam para contextos de socialização marcados pelas limitações de variedade e quantidade no que se refere ao acesso aos impressos. Dessa forma, é possível que essas professoras, ao não terem nascido e crescido sob condições de privilégio financeiro e cultural, tenham desenvolvido uma compreensão limitada acerca da cultura

letrada e conseqüentemente da leitura, uma vez que seus relatos não revelam o contato sistemático com as formas valorizadas da cultura letrada.

Não havendo, até então, outra possibilidade à vista, ou seja, outro horizonte acerca da cultura letrada, parece pertinente levantar a hipótese de que estas docentes possam ter mantido, até hoje, apenas essa limitação. Todavia, há a possibilidade de, da mesma forma, não obstante aos limites provenientes das condições financeiras e de vida, os eventos de letramento propiciados pelos pais e/ou pela escola tenham proporcionado um alargamento deste horizonte.

Tendo em vista esta possibilidade, na seqüência, busco averiguar a mediação com a leitura e a cultura letrada propiciada pelos pais das docentes na fase pré-escolar e, em seguida, pretendo compreender as possibilidades oferecidas pela escola nessa busca. Nas seções subseqüentes também considero os contextos de formação docente e a busca individual atual destas professoras.

#### 4.1.2 Condições de letramento dos pais: mediação com a cultura letrada

Para Berger & Luckmann (1985), a criança proveniente de classes menos favorecidas (como é o caso das participantes desta pesquisa) “não somente absorve uma perspectiva do mundo social, mas absorve esta percepção com a coloração particular que lhe é dada por seus pais (ou quaisquer outros indivíduos encarregados de sua socialização primária)” (p. 176). A razão disso estaria no fato de que “a criança interioriza o mundo dos outros significativos como sendo o único mundo possível e concebível” (*op. cit.*, p. 180). Assim, estes sociólogos esclarecem que, “embora a criança não seja simplesmente passiva no processo de sua socialização, são os adultos que estabelecem as regras do jogo. [...] não há outro jogo à vista.” (*op. cit.*). É por esta razão, completam os autores, que o mundo interiorizado na socialização primária torna-se muito mais firmemente entrincheirado na consciência do que os mundos

interiorizados nas socializações secundárias. Assim sendo, por conta do papel decisivo que têm os outros significativos na socialização primária dos indivíduos, é que se pretende, nesta seção, através das histórias de leitura referentes ao ambiente familiar, especialmente relacionados aos pais das docentes, bem como ao incorporar os dados relativos à sua escolarização, entender as condições de acesso à cultura letrada e a forma de conceber a leitura por eles oferecidas às participantes desta investigação.

A esse respeito, parecem colaborativos os resultados e as análises de Souza (2000). Ao ouvir as histórias de leitura de cerca de 20 jovens estudantes tidos como leitores assíduos e autônomos, esta investigadora buscou compreender e explicar como o jovem, dos diversos segmentos da sociedade, torna-se leitor. Embora os sujeitos de sua pesquisa diferenciem-se das participantes Clair, Eliane e Elzira, haja vista, principalmente, suas condições profissionais, a referida investigação colabora com esta análise no que tange à compreensão das relações que se estabelecem entre o ambiente familiar, suas condições socioeconômicas e a formação de leitores.

Em seu estudo, esta autora constatou que, apesar da necessidade indispensável de um outro leitor “assíduo, autônomo, experiente que apresenta o objeto de leitura ao iniciante, estimulando-o a ler” (SOUZA, 2000, p. 93), são diversos os elementos específicos que se entrecruzam na formação de leitores.

Assim sendo, segundo a autora, os sujeitos pertencentes às classes sociais privilegiadas “tornam-se leitores pela influência direta dos pais, pelo esforço deles em querer transmitir-lhes a herança cultural e formar bons hábitos” (SOUZA, 2000, p. 99). A escola, nesses casos, apenas reforça e sistematiza o trabalho da família (*op. cit.*, p. 95). Já nos segmentos de menor prestígio, como é o caso de Eliane, por exemplo, a pesquisadora verificou que nem sempre os pais estão presentes e/ou dispostos a incentivar seus filhos a lerem. Nos casos investigados pela autora, não havia uma cultura de leitura nas famílias, lia-se

eventualmente (*op.cit.*, p. 66). De forma semelhante, embora Eliane tenha pais com nível superior completo, nos seus relatos não parece ter sido a influência destes a mais decisiva para que ela tomasse gosto pela leitura. Ao falar do incentivo dos pais em relação à leitura, refere-se apenas à mãe:

*Ela sempre se preocupou também com o trabalho bastante, mas ficava os livros disponíveis. É isso que você precisa né, o livro estar ali disponível, você só vê importância daquilo e aos poucos você vai adquirindo gosto.*

(Eliane, ENTREVISTA)

Em suas lembranças relativas à leitura, não figuram os pais como exemplo de leitores ou mesmo como incentivadores da leitura. O maior legado familiar, no caso desta docente, parece provir da facilitação do acesso. Isso pode ser constatado também em outra fala da professora, revelada quando questionada a respeito de suas lembranças em relação à alfabetização:

*Como eu sempre tive muitos livros disponíveis em casa, e ia muito a escola até em outros horários, porque os meus pais eles não tinham empregada em casa, então eu ia. E ficava na biblioteca ou num lugar e outro e ficava lendo. Então eu gostava muito de ler. Às vezes eu levava livro, antes de ir dormir eu ficava lendo, então quanto a isso eu não tive muita dificuldade.*

(Eliane, ENTREVISTA)

Além de referir-se à alfabetização apenas relacionada ao período escolar, o fato de não citar os pais provavelmente fortaleça a evidência de que esta professora não dispôs de incentivo familiar à leitura no período anterior à escolarização, confirmando os resultados encontrados por Souza (2000).

Nas classes ainda menos favorecidas, na pesquisa realizada por esta autora, constatou-se que, nesses casos, não sendo os pais herdeiros da cultura letrada, a formação de leitores acontece impulsionada pelo forte desejo de superação da limitação socioeconômica (*op. cit.*, p. 99). Parece ser o que ocorreu com Clair e Elzira.

Estas professoras descendem de pais pouco escolarizados, nenhum deles completou a primeira fase do Ensino Fundamental. Entretanto, ambas as docentes guardam marcantes lembranças do contato, tido por meio deles, com a leitura:

*Em casa a mãe contava muitas histórias, quadrinhas, os versinhos. Não tinha luz elétrica em casa, não tinha geladeira, é claro, televisão... mas a mãe nos reunia em volta do fogão a lenha e contava as historinhas dela, que hoje eu conto pro meu filho.*  
(Clair, ENTREVISTA)

*Meu pai era um grande leitor... meu pai comprava revista, livros, eu lia, e eu lia para as minhas irmãs, e meu pai sentava comigo e meu pai ensinava a gente a ler. Então meu pai sentava, me colocava no colo e ele ia lendo e pedia pra eu ler pra ele.*  
(Elzira, ENTREVISTA)

Tanto uma quanto outra, de famílias numerosas, revelaram serem os pais grandes incentivadores dos estudos e também da leitura, como forma de superação da condição social a qual estavam, todos os membros de suas famílias, submetidos. O pai de Elzira, inclusive, construíra uma escola para ela, seus irmãos e os moradores vizinhos estudarem:

*Meu pai que construiu a escola. Tinha um professor contratado, pelo município de Céu Azul, a prefeitura pagava o professor, mas meu pai deu a terra e construiu a escola, com recurso dele mesmo, porque ele tinha necessidade de alfabetizar a gente. Porque onde nós morávamos não tinha escola por perto.*  
(Elzira, ENTREVISTA)

Semelhantemente, os pais de Clair, mesmo temendo “incomodar os outros”, aceitaram que sua filha mais velha fosse, juntamente a duas primas, morar na cidade para concluir os estudos do Ensino Médio. Eles a mantinham financeiramente, a qual podia, naquela época, dedicar-se integralmente aos estudos. Isso teria, inclusive, colaborado para que três dos seus cinco irmãos tivessem concluído o ensino universitário:

*Incentivavam bastante.... Foi assim, comigo foi mais difícil porque assim, no pensamento do pai e da mãe: ‘Como eu vou por minha filha lá?’, ‘Como que ela vai ficar né?’. Isso foi mais difícil, então eu*

*consegui abrir o caminho, aí quando o pai comprou uma casa lá em Dois Vizinhos, aí, assim, parece que se expandiu. Parece que foi, assim, mais centrado, foi mais acomodado. Porque já tinha o lugar. Não precisava mais depender dos outros e às vezes incomoda. E daí aquele pensamento: Ah de repente eu vou incomodar o outro né?*  
(Clair, ENTREVISTA)

As revelações dessas professoras trazem à tona, principalmente, dois elementos interligados que se mostram pertinentes aos objetivos desta pesquisa. Primeiramente, ao reforçarem os apontamentos de Gatti (1994, *apud* PIMENTA, 2001) e Batista (1998), segundo os quais, na atualidade, os professores têm grau de instrução mais elevado que seus pais, ratificam a constatação de que a democratização da escola estaria recrutando a formação de profissionais provenientes das camadas mais populares (SOARES, 2002b).

Corroboram com esse pressuposto estudos de Batista (1998) já mencionados para relacionar dados semelhantes, obtidos junto aos alunos da escola investigada (cf. Cap. 3), dando conta de que, em suas respectivas famílias, teria ocorrido uma forte mobilização -um conjunto de investimentos familiares - que teriam por objetivo favorecer ou ampliar os resultados da ação escolar (BATISTA, 1998, p. 39). Não sendo, eles mesmos, herdeiros da cultura legítima, afastados, por conta da sua limitação escolar e sua condição socioeconômica, mas crentes nas potencialidades da escolarização, estes pais teriam depositado na escola a esperança da “transmissão do conjunto de conhecimentos e práticas considerados legítimos” (*op. cit.*, p. 41).

Assim como os professores contatados por este autor, Clair e Elzira, filhas de pais que exerceram ou exercem predominantemente ocupações de caráter manual, fazem parte da primeira geração de suas famílias a terem uma escolarização de longa duração. Desse modo, essas professoras não são “herdeiras” da cultura legítima, mas foram impulsionadas, por seus pais, a adquirirem “as competências, disposições e crenças relacionadas a usos escolares da escrita” (BATISTA, 1998, p. 31).

Em segundo lugar, considerando os dados referentes ao escopo familiar da trajetória de letramento dessas professoras, é possível perceber que – embora tenham contado com algum incentivo à leitura (no caso de Clair e Elzira) ou algum acesso aos impressos (como Eliane) - não sendo provenientes das classes sociais privilegiadas, nem herdeiras da cultura letrada, estas professoras teriam tido o seu acesso às formas legitimadas e não-escolares da cultura letrada, até o momento da pré-escolarização, interditado. Isso confirmaria o preconizado por Foucambert (1994): “são as condições familiares que permitem tornar-se leitores” e essas condições “estão intimamente ligadas ao *status* das classes privilegiadas” (p. 26).

Todavia, apesar de sua não-exclusividade, a escola figura-se, em nossa sociedade, como a principal agência de letramento. A partir dessa perspectiva é possível considerar a hipótese, a ser averiguada na seção a seguir, de que o acesso às referidas formas de letramento, até então negadas, tenham sido propiciadas a essas docentes através da instituição escolar.

#### 4.2 LETRAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR

Se a escola é a principal agência de letramento de nossa sociedade; agência que não atua isoladamente, mas se entrecruza com outras agências e tem o papel de servir de ponte para as práticas de letramento oficialmente legitimadas (KLEIMAN, 1998a), ao ouvir as histórias de leitura e as significações dadas às práticas de letramento vivenciadas pelas docentes entrevistadas nesse ambiente, pretendo, principalmente, considerando o percurso pré-escolar previamente visitado, analisar as possibilidades de acesso à cultura letrada (no que se refere às suas formas valorizadas) a que foram expostas estas profissionais.

Assim, pode-se constatar que, da mesma forma que na pesquisa de Souza (2000), as professoras participantes desta pesquisa - sujeitos leitores provenientes das camadas mais populares - além de, na maioria dos casos, não terem um modelo de leitura em casa<sup>47</sup>, foram introduzidas na cultura letrada, predominantemente, por mediação da escola pública e nela não vivenciaram, aos menos nas séries iniciais, experiências positivas de leitura da palavra escrita.

Clair, por exemplo, a qual foi ter contato com os livros somente após sua inserção escolar, conta, com amargura, algumas lembranças da fase inicial da escolarização:

*E eu não lembro assim, nada de benefício daquela escola, nada! Porque eu lembro que uma vez eu apanhei de vara da professora, de vara!*

(Clair, ENTREVISTA)

De forma semelhante, Eliane e Elzira revelam que, nesse período, aparentemente um lugar secundário era dado à leitura:

*Olha quando eu estudei não havia muito este negócio de aula para leitura. Dava a impressão que era matar aula, não sei se era encarado dessa forma.[...] não era disponibilizado tudo em sala, muitas vezes a gente pegava o livro emprestado e se virasse pra ler em casa, não tinha um tempo na escola.*

(Eliane, ENTREVISTA)

*[...] eu não me lembro muito lá, de primeira à quarta, eu não me lembro de leituras. Porque naquela época o professor não tinha muito tempo, ele tinha que dar conta de um programa, e naquela época tudo era escrito no quadro, a gente não tinha material didático, então a gente ficava na sala de aula copiando ponto, que chamava na época de ponto de ciência, de história, aquelas coisas que o professor enchia várias vezes no quadro, e copiava, copiava, copiava... era tudo copiado, nós não tínhamos um livro didático como os alunos têm hoje: geografia, história e não sei o quê. A gente copiava tudo, então não tinha leitura. De primeira à quarta, não me lembro de leitura. Não tinha leitura.*

<sup>47</sup> Entendo modelo de leitura referindo-me às formas valorizadas desta. Desse modo, o fato de os pais tanto de Elzira quanto de Clair terem incentivado-as a ler, não sendo estes herdeiros da cultura letrada, pode-se sugerir que os mesmos seriam “leitores interditados” (BRITTO, 1998) e o modelo de leitura por eles fornecido, carregaria as mesmas características.

(Elzira, ENTREVISTA)

Considerando a ausência de leitura acenada nas falas destas docentes, vale lembrar que “ser alfabetizado, aprender as letras, reconhecê-las, vê-las como parte integrante das palavras, atribuir-lhes significado é um processo que pode, se bem vivido, trazer boas lembranças, sem traumas ou marcas ruins que interferem na nossa relação com o estudo, a leitura, a escrita.” (PIMENTA, 2001, p. 71). Assim, estas profissionais, com exceção de Clair, embora aparentemente não guardem grandes traumas, em relação à leitura, provindos das séries iniciais, também não foram capazes de rememorar práticas significativas de leitura, ou mesmo algum livro lido que lhes tenha sido marcante.

Esses dados, considerados conjuntamente àqueles referentes à família, sugerem o que poderia ser uma intersecção entre o que se observou nas aulas das professoras e suas narrativas. Embora, no caso de Clair e Elzira, as docentes tenham tido algum contato com a leitura no contexto familiar, suas experiências com a palavra escrita, pelo menos até a fase inicial da escolarização, parecem não ter sido significativas a ponto de lhes proporcionar um contato satisfatório com os bens culturais considerados legítimos. Assim sendo, o fato de não terem vivenciado, nesses contextos, experiências de leitura significativas, sugere coerência entre experiência vivida e prática desenvolvida. Ou seja, a constatação – conforme as análises do capítulo anterior - de que as práticas de letramento desenvolvidas em sala de aula pelas três professoras relega a leitura a um plano inferior sugere uma relação, ainda que parcial, entre estas e os contatos com a cultura letrada de que dispuseram estas docentes até então.

As análises de Pimenta (2001), que investigou a relação entre a história de leitura de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio do estado de Pernambuco e as práticas desenvolvidas por estes profissionais em sala de aula, parecem endossar a hipótese de intersecção levantada. De acordo com sua pesquisa, “parece haver uma dada relação entre a formação e a prática do professor, haja vista que temos encontrado docentes que reproduzem

suas práticas, vivenciadas enquanto alunos, no momento em que são eles que estão atuando como professores” (*op. cit.*, p. 134).

Contudo, além de ainda não terem sido visitados os dados referentes a outras agências de letramento que podem, no percurso de vida das três participantes, ter propiciado experiências mais promissoras, também as lembranças acerca do restante da escolarização básica ainda não foram analisadas. Trago algumas delas à tona.

A primeira delas revelaria o pouco incentivo à leitura dado pela instituição escolar ao longo do Ensino Básico.

*A escola foi nula. Tanto no ensino fundamental como no médio. Foi nula. Nesse lado do incentivo.[...] Mas eu lembro assim, da minha mãe brigando comigo porque eu estava lá em cima da cama lendo quando tinha o fogão lá pra cuidar das panelas, duas e três eu deixava as coisas queimarem. Então assim, eu gostava muito de ler e eu esquecia o resto do mundo, mas a escola não me incentivou a leitura. Não.*  
(Clair, ENTREVISTA)

As palavras de Eliane parecem propiciar, pelo menos, duas revelações:

*Então, mas mesmo assim eu tive bons professores, eles liam pra gente e interpretavam oralmente mesmo, é o que não tinha mesmo era aula pra leitura. A partir do meu segundo grau sim, daí algumas aulas já eram disponibilizadas pra isso, mas não muito. E agora nós temos mais né, então se o aluno tiver vontade e se comprometer a adquirir mesmo o gosto, então ele tem mais oportunidades. Na época que eu estudei, não tinha muito essa aula pra leitura. Mas a gente lê bastante também né, de outras formas, mesmo que fosse o texto, o livro didático...*  
(Eliane, ENTREVISTA)

Primeiramente, ao aliar a caracterização de bom professor ao fato de seus professores não terem propiciado a seus alunos o papel de sujeitos da linguagem, uma vez que “*eles*” *liam* e “*eles*” *interpretavam*, esta professora parece coadunar com a concepção subjacente à prática relatada: a de que haveria uma (e somente uma) leitura autorizada do texto e o professor seria a voz legitimada que estaria apta a “retirá-la” do texto, sugerindo, mais uma vez, uma intersecção entre experiência vivida e prática profissional.

Em segundo lugar, da mesma forma que outros relatos a serem expostos, ao declarar que se lia, a despeito das práticas vividas, é possível pensar que a formação de leitores aconteça, embora limitadamente (*mesmo que fosse o livro didático*), apesar das práticas escolares.

Nesse sentido, são reveladores os relatos de Clair e Elaine. Ambas referem-se a colegas com os quais compartilharam leituras.

*Assim eu pegava o gosto porque sempre assim tinha uma colega ou outra que gostava de ler. [...] Que nós fazíamos, nós líamos Julia, Sabrina, e alguns livrinhos de faroeste, emprestando uma pra outra. Eu nunca comprei, mas eu lia muito. Sempre caía um outro na minha mão, e eu devorava assim de um dia para o outro. E no ensino fundamental, também os livros caíam na minha mão sem eu comprar. Mas agora eu não me lembro pra te dizer como é que eu conseguia os livros.*

(Clair, ENTREVISTA)

*[...] eu lembro que eu e minhas amiguinhas gostamos de ler bastante, acho que mexe com as emoções da gente, era aquela “Sozinha no mundo”, muito bonita. Mas vários livrinhos assim, “A bruxinha sabida”, outros com humor, “Alice no país das maravilhas”, todos esses assim, o que eu podia ler eu sempre li. Final de semana eu nunca fui assim, eu não tinha muito jeito pra jogar vôlei essas coisas, eu nunca me dei muito bem. Então eu saía brincar, tinha amizades, tudo mais, mas eu sempre fui mais de final de semana, domingo por exemplo, eu ia estudar, ia ler, eu ia fazer alguma coisa artística.*

(Eliane, ENTREVISTA)

Elzira, contudo, parece ter vivenciado uma experiência diferente em relação à leitura:

*E em Vera Cruz, eu tinha a professora do ginásio de Vera Cruz, a professora M., que inclusive é falecia, ela era uma excelente professora de português, ela dava aula de leitura pra gente. A gente tinha aula de leitura, tinha até uma época que ela levava um catálogo pra sala e a gente escolhia livro pelo título e comprava. Cada aluno comprava um livro, daí a gente lia e fazia um rodízio, trocava, porque na época a biblioteca não tinha muitos títulos pra gente ler.*

(Elzira, ENTREVISTA)

Embora tenham, anteriormente, evidenciado a possível negligência da escola em relação a sua formação enquanto leitoras, estas professoras demonstram ter vivenciado

experiências semelhantes às aquelas relatadas a Souza (2000) por seus entrevistados. Provenientes de camadas sociais menos favorecidas, estudantes de escolas públicas e provenientes de contexto familiar pouco favorável à leitura, alguns dos leitores por ela investigados

[...] tiveram a influência de um professor leitor, que produziu estímulos, ou de colegas leitores que, com o entusiasmo de quem termina uma boa leitura que tenha propiciado muita satisfação, conseguem seduzir o ouvinte com seus comentários e relatos sobre a nova história ou o novo mundo que acabou de descobrir (SOUZA, 2000, p. 91).

Desse modo, o fato de Elzira ter sido aluna da professora M., da qual parece guardar boas lembranças, não significa, necessariamente, que a participante desta pesquisa tenha vivido uma experiência escolar relevantemente significativa em relação à leitura. O excerto exposto comprovaria que esta profissional fora uma exceção na trajetória de Elzira. Da mesma forma, resultados da pesquisa de Souza (2000) evidenciam que “um ou outro professor consegue despertar atenção do aluno para a leitura com alguma atividade prazerosa ou provocado sua curiosidade com uma leitura diferente, um trabalho mais interessante [...]” (p. 79) o que não revelaria uma preocupação da escola com a leitura, mas um esforço isolado de M..

Parece lícito ressaltar o fato de que todas as participantes desta pesquisa percorreram sua escolarização básica em instituições públicas de ensino nas pequenas cidades onde passaram sua infância e juventude. Duas delas, inclusive, vivenciaram nas primeiras séries do ensino fundamental a experiência de ensino em turmas multisseriadas. Analisando apenas este fato, parece ser plausível supor - de acordo com a pesquisa de Souza (2000) – que as práticas de leitura vivenciadas neste tipo ambiente, no que se refere ao acesso e à sistematização, tenham sido restritas.

Os dados obtidos por esta pesquisadora sugerem que as práticas de letramento referentes à leitura realizadas na escola privada - embora não difiram em qualidade, de uma

forma geral, daquelas da escola pública, uma vez que, na rede privada de ensino “os professores têm concepções equivocadas de leitura e não conhecem as teorias que poderiam ajudar a melhorar sua prática” (SOUZA, 2000, p. 60) - têm a importante vantagem de facilitar o acesso à leitura, através de bibliotecas frequentemente bem equipadas, e de uma estrutura de ensino sistematicamente elaborada.

“A escola privada, que atende a crianças e jovens das classes sociais mais favorecidas, oferece boas condições de acesso à leitura, assim como mantém uma dinâmica de leitura constante. A biblioteca funciona como um espaço pedagógico, onde os alunos realizam suas leituras individuais, suas pesquisas e trabalhos em grupo.” (SOUZA, 2000, p. 95)

Nos casos investigados pela autora, embora os alunos de instituições privadas de ensino não tenham citado a escola como principal mediadora de suas leituras - da mesma forma que Clair, Elzira e Eliane - este tipo de instituição parece ter tido o relevante papel, na formação desses leitores, de oferecer acesso a uma significativa variedade de obras: “Todos os alunos referiram-se à leitura da literatura infantil, da literatura juvenil e da literatura erudita como trabalho escolar” (SOUZA, 2000, p. 96).

Já em relação às escolas públicas, esta autora (*op. cit.*, p. 96-97) constatou que a mediação com a leitura, longe de ser sistematizada, contínua ou privilegiada no que se refere às condições de acesso, parece ser uma opção do professor: “Se é leitor, se tem familiaridade com a literatura ele promove a mediação entre os alunos e os objetos portadores de texto, como atividade específica. Caso não seja, então privilegia a Gramática.” (SOUZA, 2000, p. 97). Desse modo, conforme a autora (*op. cit.*), a escola pública, além de frequentemente não contar com um acervo da mesma variedade e qualidade, comumente desenvolve um trabalho pouco significativo em relação à leitura:

[...] no Ensino Fundamental, o trabalho com a leitura na sala de aula não é significativo, não é relevante, não é sistematizado, isto é, não tem

continuidade. Não é uma preocupação da escola ensinar a ler. A escola entende que ensinar a ler é ensinar a decodificar” (SOUZA, 2000, p. 69).

Nesse sentido, além das limitações comentadas na seção anterior - referentes às condições de acesso à cultura letrada, à escolarização dos pais - a trajetória de letramento dessas docentes no contexto escolar sugere que não foi possibilitado, também nesse contexto, o contato diversificado com a cultura letrada. Além disso, foi possível observar algumas intersecções entre as trajetórias investigadas e as práticas analisadas, especialmente no que se refere ao lugar dado a leitura e também à visão unívoca de sentido textual, provavelmente oriundos da reprodução de algumas concepções acerca dessa modalidade de ensino. Ao analisar, na seção seguinte, as narrativas dessas profissionais em relação à sua formação docente, objetivo observar se, diferente do verificado até então, este contexto de práticas de letramento teria possibilitado-lhes experiências mais relevantes de contato com a cultura letrada.

#### 4.3 A FORMAÇÃO DOCENTE

Considerando os dados já analisados, pode-se dizer que as professoras participantes desta pesquisa, profissionais com graduação e pós-graduação na área de Letras<sup>48</sup> e atuantes no Ensino Fundamental e Médio há pelo menos 16 anos, tiveram, durante as suas trajetórias de letramento familiar e escolar, um acesso restrito aos bens da leitura de prestígio, o que poderia comprometer sua capacidade de atuar como agente formador de futuros leitores (ALMEIDA, 2005, p. 4).

Entretanto, é preciso considerar a hipótese de que a universidade, atuando como mais uma agência de letramento, tenha oferecido maiores possibilidades de acesso a esses bens

---

<sup>48</sup> Exceto Elzira. Esta docente não realizou nenhum curso de pós-graduação.

culturais e, principalmente, o suporte teórico necessário para o trabalho sistematizado com a leitura. A razão desta necessidade parece estar clara nas palavras de Kleiman (2004a):

Se, como de fato acreditamos, enfoques que partem do princípio de que a linguagem é interação trazem resultados positivos válidos, defensáveis, então torna-se importante complementar a formação do professor para ele compreender os fundamentos teóricos de uma proposta nessa linha, tomar decisões com base em sua avaliação de um problema ou de uma situação, e se tornar num professor que se faça gerador e irradiador de mudanças. (2004a, p. 18)

Sobretudo, vale ressaltar que, ao incorporar ao seu cabedal de conhecimentos uma fundamentação teórica específica, o professor estaria expandindo a possibilidade de realização de um trabalho mais consciente com a leitura (MENEGASSI, 1995, p. 93).

Tendo essas considerações em vista, ao analisar os elementos que têm configurado o período de formação docente, busco, assim como se procedeu anteriormente, averiguar as condições de acesso aos bens culturais considerados legítimos às quais teriam sido expostas Clair, Eliane e Elzira. Neste caso, entretanto, a esta busca é acrescido um caráter mais específico: objetivo analisar se, do universo geral desses bens, estas docentes puderam, especialmente durante os cursos de graduação e pós-graduação, desfrutar de um contato significativo com as teorias lingüísticas, e, mais especificamente ainda, com as teorias acerca da leitura.

Antes de revelarem suas histórias de leitura, durante a entrevista preliminar, foi solicitado às três docentes que nomeassem a(s) teoria(s) lingüística(s) e/ou pedagógica(s) que estaria(m) ancorando seu trabalho em relação à leitura. Nos três casos, as docentes afirmaram não seguirem nenhuma fundamentação específica:

*não... não sigo...nenhuma... eu procuro ler um pouco de tudo e vejo assim...opa.. isso aqui dá... isso aqui não dá...até... nem sei que concepções existem dentro da língua portuguesa... não sei...*  
(Clair, ENTREVISTA PRELIMINAR)

*olha...eu procuro...fazer:...da forma que eu acho que a pessoa consiga levar um conhecimento... então eu não fico...assim...muito apoiada numa teoria...eu pego o que deu certo no meu trabalho... então ...pode até se condenar muito a gramática...mas eu acredito que se...eu não esclarecer bem pro aluno...o que é aquilo...ele não vai conseguir estabelecer relação...no texto...e não entende o que é... então tem que saber o que é cada coisa...assim...né...embora se condene... e tudo mais...mas eu acho que ainda eu tenho que explicar o que é...cada coisa...pra que ele entenda...para que ele consiga estabelecer uma relação...claro que isso não vai ser uma coisa isolada...e a leitura...embora seja uma coisa...assim...às vezes a gente tenta deixar um pouco livre...pra ver com o que ele mais se identifica...isso e aquilo...mas também se não tiver um acompanhamento...deixar a coisa muito livre...a coisa não anda...o que eu faço..assim...é acompanhar bastante...é cobrar bastante...olho caderno...mas teoria não sigo nenhuma não...*  
(Eliane, ENTREVISTA PRELIMINAR)

*Olha...eu...quanto a isso...eu não posso te dizer muita coisa...porque eu sou...bem...autodidata...viu?...eu não sou muito de teoria...até hoje...eu nunca...nunca...assim...vou te dizer assim...o...o que eu desenvolvo em sala de aula...não é porque eu li em teorias não...é porque...às vezes eu faço curso na...na Unioeste...mesmo...no ano de dois mil e cinco...fui lá fazer um cursinho...com pessoas que estavam fazendo o mestrado...igual a você..que estavam concluindo mestrado...então a gente vai lá...pega uma sugestão ali...acaba descobrindo...às vezes...até... que o trabalho que você está fazendo...de repente...já é... meio...enfocado aquilo...né?...*  
(Elzira, ENTREVISTA PRELIMINAR)

Estas declarações possibilitam, principalmente, dois apontamentos. Primeiramente, demonstrariam o já constatado por Menegassi (1995): “os conceitos envolvidos no processo de leitura estão fora do contexto didático-pedagógico dos professores de ensino de 1º e 2º graus” (p. 93). Em segundo lugar, partindo da premissa de que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria da compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula” (GERALDI, 1984a, p. 42), pode-se inferir que estas docentes, ao não demonstrarem ter consciência da origem fundamentadora de suas práticas, percorreram trajetórias de formação falhas, uma vez que não lhes foi fornecida, ao menos, esta conscientização.

De forma semelhante, Menegassi (1995), ao refletir sobre a insuficiente competência teórica dos professores de Língua Portuguesa acerca da leitura, aponta, como uma das possíveis causas, a má formação universitária: “nossos acadêmicos não têm em suas grades curriculares uma disciplina que trabalhe o processo de leitura” (p. 92).

Ao serem convidadas a recordar sobre as leituras que lhes teriam sido disponibilizadas durante a graduação ou pós-graduação, principalmente aquelas concernentes ao arcabouço teórico acerca da linguagem, nenhuma das participantes desta pesquisa citou qualquer título e/ou autor que lhes teria sido significativo.

*Durante a graduação que eu lembro assim, as leituras já eram mais direcionadas para literatura brasileira né. E nem sempre a gente conseguia ler, e eu li muito pouco durante a graduação, eu considero que eu li muito pouco. Até porque eu acho que a época era diferente, né.*

(Elzira, ENTREVISTA)

*[...] não vou te dizer que eu fico...buscando uma teoria...às vezes eu descubro...eu fico na biblioteca...as vezes eu pego ali na biblioteca...agora...tem o...eu gosto muito de ler o moacir sciliar...não sei se você já leu? [...]*

(Elzira, ENTREVISTA)

A ausência de lembrança a respeito de obras e/ou autores do arcabouço teórico de sua área de trabalho sugere que poderiam ter sido pouco significativas as práticas de letramento referentes à leitura teórica tanto em suas graduações quanto em suas pós-graduações.

Contudo, a falta de intimidade com as teorias lingüísticas demonstrado pelas docentes poderia ser atribuído, também, à falta de compromisso dessas profissionais com a própria formação. Segundo Menegassi (1995, p. 93), a falta de comprometimento com a continuidade da própria formação é um dos elementos que explicaria a pouca familiaridade com o arcabouço teórico revelada pelas participantes da pesquisa deste autor.

Entretanto, de forma diferente, as histórias das participantes da presente investigação evidenciam a responsabilidade com a própria formação e, muitas vezes, até mesmo a culpa por não conseguir ir além de seus limites. Clair, por exemplo, embora revele não recordar de

nenhuma obra analisada tanto durante as aulas da graduação, quanto da especialização, demonstra o interesse que, surgido por conta própria, a teria levado a adquirir algumas obras:

*Não, eles não falavam em livros. A gente não leu assim, mas eu lembro que eu comprei muitos livros nessa época ali, porque a minha monografia foi em cima da leitura, 'O ver e o aprender através da leitura', acho que foi o título da minha monografia. Então eu comprei muitos títulos, 'O que é a leitura', 'Como incentivar o hábito da leitura...*

(Clair, ENTREVISTA)

A respeito da continuidade de sua formação, Eliane fala sobre seu envolvimento com eventos acadêmicos:

*Já:...já também...seminários...coisas que foram feitas...o que eu pude...eu participei...os que foram durante a semana...não pude porque...aula...né?...não tem como...*

(ELIANE, ENTREVISTA)

O relato de Elzira, diferentemente, parece revelar não um descomprometimento com sua profissão, mas as circunscrições que tanto a docência, quanto o papel de mãe e dona de casa lhe impõem<sup>49</sup>.

*Eu não consigo fazer justamente por isso, porque eu sou muito caxias na minha casa, e na minha profissão também. Como eu sou professora de português, como eu tenho muita coisa pra corrigir, eu acabo lendo o quê? Muito o que o aluno escreve, não o que eu gostaria de ler fora. Eu levo muito trabalho pra casa, como professora. Eu gosto de ler aquilo que o aluno escreve e sobra muito pouco pra mim. Porque se eu fosse ler assim para o meu prazer, digamos assim, me sobra muito pouco. Então eu leio muita coisa, mas como, na obrigação da profissão....[...] Às vezes eu fico me perguntando até que ponto eu sou profissional assim? Porque, por exemplo, eu nunca fui a Faxinal do Céu<sup>50</sup>, porque eu sempre me dediquei a meus filhos. Viajar e deixar meus filhos eu nunca quis. Viajar e deixar com quem quer que fosse... Deixar de ficar, de fazer alguma coisa na minha casa e fazer alguma coisa fora, eu prefiro ficar em casa.*

(Elzira, ENTREVISTA)

<sup>49</sup> A questão de gênero não será aqui aprofundada por conta dos limites deste trabalho. Entretanto, esta não pôde ser desconsiderada em vista da significativa influência com que figuraram na caracterização das trajetórias das três participantes.

<sup>50</sup> Distrito do município de Pinhão, no interior do estado do Paraná, onde se localiza o "Centro de capacitação de Faxinal do Céu". Neste local, mediante coordenação e custeio da Secretaria de Educação do Estado, docentes das escolas públicas estaduais participam de cursos de capacitação profissional.

Parece ser possível argumentar que essas docentes têm consciência da necessidade de darem continuidade a sua formação e não se abstém desta responsabilidade. No entanto, o circuito escola/casa – o mais freqüente nas suas rotinas - , bem como as exigências de cada contexto, impõe-lhes restrições como a falta de tempo para a diversificação de leituras e a indisponibilidade para o envolvimento com atividades que extrapolem o contexto de sala de aula.

Se considerarmos, além disso, as condições de estudo de que dispuseram as três professoras, principalmente durante seus cursos de graduação, parece ficar evidente que, se não possuem a competência teórica necessária para a realização de suas atividades docentes, pouco poderia ser atribuído a sua falta de vontade:

*Aí eu fiz concurso na prefeitura, aí assim eu fiquei bem colocada, em terceiro lugar eu acho, no concurso da prefeitura... aí fui pro interior porque vaga só tinha no interior...aí trabalhava voltava e ia pra faculdade à noite... assim os primeiros anos da faculdade foram muito terríveis, em questão de trabalho e estudo foi muito, muito simples. Aí depois que eu terminei a faculdade ainda foi ruim pra mim porque eu tinha que trabalhar no interior.*

(Clair, ENTREVISTA)

*[...] eu viajava toda...sexta-feira...lá o estudo é sexta-feira e sábado...voltava...fazia planos de aula no domingo... e na outra semana...trabalhava até quinta-feira...*

(Eliane, ENTREVISTA)

*Então a minha faculdade durou três anos, e nesses três anos muita coisa aconteceu, nesses três eu casei, tive filho, fiquei viúva, comecei a trabalhar. Então eu fiz muita coisa ao mesmo tempo né, então não tive tempo de me dedicar à leitura.*

(Elzira, ENTREVISTA)

Além de poderem ser considerados como evidência de que a falta de conhecimento teórico revelada pelas docentes não tem como causa, ao menos não principalmente, o descomprometimento em relação a sua formação, os excertos acima evidenciariam que o contexto de formação docente inicial foi, sobretudo, marcado pela concomitância com a inserção no mercado de trabalho: todas as participantes desta pesquisa deram início a suas

carreiras profissionais no mesmo período em que estavam passando pela formação inicial. Tendo em vista as condições financeiras de suas famílias, é possível inferir que esta inserção deu-se em função da necessidade de prover a própria subsistência.

O fato de Eliane ter se graduado através de curso de final de semana e em instituição particular distante de sua residência, parece surgir como um caso que, somado ao discutido até o momento, reitera a possibilidade de um contexto de formação reticente. Tendo cursado graduação somente aos finais de semanas, depois do cumprimento de uma carga horária de trabalho de período integral e tendo se deslocado de sua cidade através de transporte rodoviário durante relativamente longo período de tempo, parece lícito supor - diante desses elementos - que, por maior que tenha sido a dedicação de Eliane aos estudos, sua formação não tenha possibilitado-lhe o exercício pleno de práticas letradas hegemônicas, bem como não lhe ofereceu um acesso significativo às teorias lingüísticas (a primeira declaração desta profissional exposta neste tópico parece ratificar esta asserção).

Assim sendo, os dados expostos parecem surgir como mais uma limitação ao contato significativo dessas docentes com as práticas letradas hegemônicas. As lacunas de uma formação marcada pela falta de dedicação aos estudos (em função das caracterizações comentadas) teria como consequência primeira o não exercício efetivo das práticas de letramento valorizadas socialmente, comprometendo, dessa forma, a inserção significativa dessas docentes na cultura letrada.

Trazendo à tona o contexto de formação mais amplo, surge outro elemento que colaboraria para a compreensão da não intimidade das docentes participantes desta investigação com as formas valorizadas da cultura letrada. Considerando apenas a época em que se graduaram estas profissionais (final da década de 80 e início da década de 90<sup>51</sup>),

---

<sup>51</sup> Clair e Eliane concluíram curso de graduação em instituições privadas de ensino há dezesseis anos. Já Elzira precisou custear seus estudos apenas no primeiro de graduação, pois a instituição - na qual se graduou no ano de 1987 - passou a ser pública a partir de então.

poder-se-ia dizer que as possíveis lacunas na formação dessas docentes relacionam-se não apenas as suas formações específicas, mas ao contexto dos estudos teóricos da área de Letras.

Segundo Matencio (2000, p. 73), embora seja possível considerar um avanço o caminho percorrido pelos estudos lingüísticos, estes não chegaram a atingir diretamente a formação de professores e o ensino-aprendizagem de língua materna no Brasil, pelo menos até a década de 90. A principal razão, conforme a autora, teria sido o interesse relativamente tardio dos estudos lingüísticos com as questões de ensino de língua materna. De acordo com Kleiman (2000), até os anos 60, poucos eram os estudiosos da área preocupados em contribuir com as questões do ensino no país, o que significa que ainda eram poucos os lingüistas aplicados.

Foi apenas em meados da década seguinte que o país passou a contar com estudiosos com formação e/ou experiência diferenciada que passaram a integrar a área (MATENCIO, 2000, p. 74). Entretanto, nesse período, a ênfase desses estudos recaía sobre o ensino de língua estrangeira. Somente na segunda metade da década de 80, de acordo com a autora, é que “houve um aumento considerável da pesquisa em língua materna” (*op. cit.*).

Embora tenha inventariado a concepção de escrita que o curso de Letras da UEM oferece aos futuros professores de Língua Portuguesa através de uma de suas disciplinas, o trabalho de Ohuschi & Menegassi (2005) parece trazer dados relevantes para esta análise na medida em que investigou – através de observação de aulas do curso de Letras da instituição – a forma com que, atualmente, o contexto de graduação tem propiciado o contato com os conceitos teóricos acerca da linguagem. As observações destes investigadores revelam que, naquele contexto, as teorias lingüísticas são apresentadas de forma terceirizada, “o que acarreta a formação de uma postura teórica superficial e, conseqüentemente, uma conduta metodológica falha” (*op. cit.*, p. 8). Os dados levantados por estes pesquisadores sugerem que,

mesmo atualmente, o contexto de formação docente tem propiciado a manutenção das lacunas em relação à competência teórica dos profissionais da área de Letras.

A partir deste contexto parece caracterizar-se o que Matencio (2000, p. 78) denominou “hiato” entre os avanços científicos na área da linguagem e sua incorporação na formação de professores e também na prática escolar. Segundo esta autora, senão por outras razões, “a organização dos cursos de formação de professores na área tem dificultado que os avanços na pesquisa em língua materna interajam com a prática de ensino e aprendizagem.” (*op. cit.* p. 81), o que explicaria, ao menos em parte, as limitações reveladas pelas falas das professoras entrevistadas.

Assim sendo, com base no conjunto de dados analisados nesta seção, pode-se dizer que as faculdades de formação parecem não ter tido a competência suficiente para promover o exercício das formas prestigiadas de apropriação da cultura legítima, permitindo a essas professoras o reconhecimento das práticas e dos objetos culturais legítimos, o que leva a constatação de que estas não possuem os instrumentos adequados para praticá-las e desses objetos se apropriar (PIMENTA, 2001). O mesmo parece ter sido constatado por Batista (1998). Em suas análises, o autor argumenta que a formação docente dos professores por ele entrevistados: “não foi suficiente para criar uma relação não-escolar com a leitura; não foi suficiente para promover o domínio das formas prestigiadas de apropriação da cultura legítima.” (BATISTA, 1998, p. 57).

Desse modo, tendo concluído suas graduações, suas especializações e não estando participando de nenhum outro curso acadêmico atualmente, teria restado a essas profissionais a possibilidade de - num esforço isolado - buscar pela complementação de sua formação por meio das práticas de leitura particulares atuais. Tendo em vista esta possibilidade, analiso, na seção seguinte, os relatos de leituras que têm desenvolvido atualmente as profissionais colaboradoras deste trabalho.

#### 4.4 PRÁTICAS ATUAIS DE LEITURA

Nesta seção analiso os relatos de leituras atuais das docentes participantes, na busca de elementos que possam acenar para uma mudança significativa no rumo observado até então nas trajetórias dessas docentes, no que se refere ao contato com as formas valorizadas da cultura letrada. Nesse sentido, pretendo averiguar se estas profissionais dispõem de condições, a despeito de suas trajetórias, de usufruir dos bens culturais legítimos e, com isso, apropriarem-se de melhores possibilidades de realização de seu trabalho docente em relação à leitura.

Não obstante a suas trajetórias, estas docentes revelaram que algum espaço é por elas destinado à leitura nas suas rotinas diárias.

*eu gosto de ler:...gosto...eu leio assim... vou à internet...pesquise coisas sobre a língua portuguesa...revista... revista veja que eu tenho porque eu faço assinatura... de vez em quando um romance... pra preencher o tempo...no ano passado eu li uns romances... eu sei lá... da França...da época do romantismo... que eu não tinha lido... estudei na faculdade...o tempo... o morro dos ventos uivantes...e outro lá do (...)... carmem... estava lendo o vermelho/o negro e o vermelho... mas não consegui terminar... (...)biblioteca/então eu gosto de ler assim...livros...diferentes.../que eles estão inseridos no contexto... do... da literatura...mas que...a gente não estuda ... né?... no ensino médio...mas de uma forma pra passar pro aluno...pra mostrar... os dois lados...eu gosto de ler assim...coisas que tenham a ver comigo...agora um livro que eu quero ler...que...que me (...) pra ler...éh:...o capital... de karl marx...eu quero ler esse livro... DESEJO...pra mim entender um pouquinho o que é que é esse outro lado... ((sorri e balança a cabeça))  
(Clair, ENTREVISTA)*

*olha.. ultimamente...assim...mais documentos de escola mesmo... ((risos))... foi o que deu... e foi exigido...também...né?...depois...é o que estou falando...é tanta coisa...tanta coisa...que do início do ano...até agora eu não consegui ler muita coisa não... só os documentos de escola...e revistas...e reportagens...e coisa que tivesse a ver com o trabalho em sala de aula...pegando mais assim pela revista veja...pela galileu...a superinteressante...agora...obras...eu não tive muito tempo pra parar...vou ter que ser*

*sincera...porque...não deu...final da semana...eu fique o final da semana inteiro...toda...com esse projeto...e eu tenho aula/ficou dividido meu horário...aqui...manhã tarde e noite:...e eu acompanho também aqui um pouquinho...o projeto de teatro...então...o teu tempo acaba ficando:...pra você pegar...um outro livro...assim...que exige mais...você teria que sentar...e ter um tempo pra isso...né?...mas...mesmo assim...eu sento...num intervalo ou outro aí/ontem mesmo...eu li uma reportagem da veja...que falava sobre a...saiu sobre a remuneração dos professores... os quatro itens...não sei se você acompanhou...falando que é um mito que os professores ganham mal...é um mito que isso interfere na sala de aula...é...((risos))...então várias questões polêmicas... que fazem a gente refletir sobre o assunto...né?... não sei até que ponto isso é mito...ou o que...que tem por trás desse reportagem...mas...sempre alguma coisa você reflete sobre o assunto...eu assino revistas...eu assino a superinteressante...a galileu eu assino...a veja eu assinava o ano passado...esse ano não estou assinando mais...estou assinando as outras...assino uma outra também...pra aula de inglês...para não ficar desatualizada...né?...já que eu não atuo em inglês...então...é o material que eu estou lendo ultimamente...não é nem uma obra literária... nem um livro...mas é o que está sendo possível ler...no momento...*

(Eliane, ENTREVISTA)

*Eu gosto...ah:...eu leio basicamente literatura brasileira...né?...porque no ensino médio eu trabalho com isso...então eu sempre procuro ler...literatura brasileira...ou...vou relendo...ou...lendo pela primeira vez...algum romance que eu não tive tempo...ou possibilidade na época...né?... que eu...mesmo você fazendo faculdade... você sabe que não dá pra ler tudo...né?...só sugerido pra gente...só sugerido... às vezes a gente faz até um trabalho...como às vezes até o nosso próprio aluno faz...um trabalho superficial...né?...e depois...futuramente/eu acho que...eh:...a escola ela...ela...vai tentando despertar...né?...e depois... a gente...vai buscando as leituras...no futuro...então...eu sempre procuro ler isso aí...procuro ler os romances que eu não li em épocas determinadas...éh...também...procuro ler revistas...né?...gosto de ler revista veja...e é isso basicamente...a leitura/o jornal eu leio...mas...eu leio às vezes só de carona...na escola...no horário da hora-atividade...daí eu leio...leio mais revista e literatura brasileira mesmo...*

(Elzira, ENTREVISTA)

Parece haver, novamente, limitações significativas nas práticas atuais de leitura. Ao falarem de suas leituras, essas docentes demonstram ter um comportamento de baixo consumo de bens culturais, como já havia constatado Setton (1994 *apud* PIMENTA, 2001). Nesse sentido, parece convergente a posição de Britto (1998). Analisando a situação de professores

do Ensino Fundamental em relação as suas práticas de leitura, este autor percebeu que estes profissionais, enquanto cidadãos, não possuem o perfil sócio-econômico e cultural dos altamente escolarizados e, principalmente, devido a suas condições insatisfatórias de trabalho, estão submetidos a práticas de leitura limitadas e limitadoras, que se resumem ao nível mínimo pragmático, o que os caracterizaria como leitores ‘interditados’ (BRITTO, 1998, p. 77-78).

De forma semelhante, ou seja, não coadunando com a representação segundo a qual os professores seriam não-leitores, Batista (1998), ao apresentar alguns dos resultados de sua pesquisa, caracteriza-os “como leitores que, submetidos a condições bem determinadas de formação para a leitura, tendem a desenvolver modos específicos de ler e de se relacionar com o impresso e a cultura que os envolvem” (p. 27).

A pesquisa deste autor, a qual parece estar sendo ratificada pelas declarações das docentes acima transcritas, aponta os professores como leitores “escolares”. Seu modo de ler seria aquele transmitido pela escola, o qual cerceia sua autonomia e faz com que estes profissionais desenvolvam com hesitação e dificuldade a leitura de impressos distantes da cultura escolar - como aquelas referentes ao arcabouço teórico acerca da linguagem - mantendo com estes “uma relação tensa e, conseqüentemente, marcada por uma resistência à leitura desses tipos de textos e impressos” (*op. cit.*, p. 32).

Diante desse panorama, Batista (1998), partindo do escopo das lutas simbólicas em torno da representação da leitura, advoga que o professor faria parte de um processo de inclusão relativa, a qual, apesar da aparente democratização do ensino, mantém a distância entre os grupos sociais e, portanto, as desigualdades diante da escola e da cultura. Isso se justificaria no fato de a maioria dos professores virem de uma camada social que antes não tinha acesso à escola (assim como as participantes desta pesquisa) e podem agora dela desfrutar, denotando a farsa que é o discurso da mobilidade escolar e cultural, como já havia

apontado Graff (1979 *apud* Kleiman, 1995, p. 37) nos estudos acerca da história do letramento (cf. capítulo 1, seção 1.2).

O argumento de Batista (*op.cit.*) para explicar o processo de exclusão cultural de que o professor é vítima e que o forma como leitor parece colaborar para que entendamos o quanto a escola ainda opera com um modelo de letramento ligado aos moldes autônomos (STREET, 1995), uma vez que perpetua o engodo de que todos têm a mesma chance de se apropriar da cultura legítima e de que quem não consegue é porque não o quis ou não teve capacidade para dominar os conhecimentos culturais legítimos.

A esse respeito, revelam-se colaborativas as palavras de Pimenta (2001). De acordo com a pesquisadora, no processo de formação de leitores, há algumas condições que se fazem indispensáveis (*op. cit.*, p. 134). A primeira condição citada pela autora (a qual, segundo ela, não equivale a mais importante, uma vez que não haveria hierarquia entre estas) é relativa ao tempo necessário para dedicação à leitura. Esta condição parece estar faltando às docentes entrevistadas. Todas elas, conforme mencionado no capítulo referente à metodologia, cumprem uma jornada de trabalho de 40 horas-aula semanais, além serem as principais responsáveis pelos cuidados com a casa e os filhos.

*Agora, ultimamente eu tenho lido mais revistas, porque livros eu não li... o último livro que eu li, foi a moreninha, que eu reli. Eu comecei a ler Iliada, mas não terminei. Aí eu vejo assim, eu estou muito apegada com o trabalho na escola, pouco tempo assim pra mim.*  
(Clair, ENTREVISTA)

*A dificuldade maior foi quando eu comecei a trabalhar, que daí não sobrou muito tempo mais. Prepara aula, corrige prova, corre e vai pra outra escola, e uma coisa e outra, aí acabou o tempo sendo reduzido, foi onde eu senti mais dificuldade, mas eu sempre gostei muito de ler. Olha, eu acho que eu deveria ler mais, por assim, por eu estar na sala de aula, eu gostaria de ter tempo assim pra ler mais. Mas, fazer o que, nem sempre é possível, então na medida do possível, você vai se informando, é um jornal, é o que você pode.*  
(Eliane, ENTREVISTA)

*Eu levo muito trabalho pra casa, como professora. Eu gosto de ler aquilo que o aluno escreve e sobra muito pouco pra mim. Porque se*

*eu fosse ler assim para o meu prazer, digamos assim, me sobra muito pouco. Então eu leio muita coisa, mas como, na obrigação da profissão.*

(Elzira, ENTREVISTA)

As palavras dessas professoras, que parecem assumir forma de desabafo, confirmam o evidenciado pela autora: especialmente o número de aulas dos professores, mas também a condição de mulher, o que lhes sobrecarrega as obrigações - assim como o discutido na seção anterior - subtrai desses profissionais tempo e disposição para a leitura e a pesquisa.

Uma segunda condição, apontada por Pimenta (*op. cit.*, p. 135), é o acesso aos objetos portadores de textos. Essa condição estaria atrelada, no entender dessa autora, à necessidade de condições financeiras favorecidas “sem as quais não é possível adquirir tais impressos, pois o uso de bibliotecas e de empréstimos pessoais, enquanto profissionais, dificulta o nosso trabalho à medida que não podemos ter à disposição, quando necessário, aquele livro ou texto lido” (PIMENTA, 2001, p. 135). As participantes desta pesquisa, embora não recebam altos salários e sejam as principais - senão as únicas – responsáveis pelo próprio sustento e o dos filhos, afirmaram dispor de um pequeno conjunto particular de livros dos quais se utilizariam para a preparação de suas aulas. Quanto ao empréstimo de livros, estas docentes vêem como empecilho, não o fato de não poderem dispor desses objetos por tempo indeterminado, mas a organização e a localização da biblioteca do professor<sup>52</sup>.

*outro dia eu fui lá olhar, e tal. Tentei abrir lá, não consegui abrir, chaveado lá. Vi uns dois, três títulos assim. Pelos títulos eu até queria ver o livro, mas estava chaveado. Daí eu nunca mais fui ver, nunca mais, mesmo, e até é a R. que cuida ali, ela não estava. E até depois passa a gente acaba esquecendo, não tive acesso a nenhum daqueles livros ali, nenhum mesmo, e nem sei assim te dizer que mais tem lá.*

(Clair, ENTREVISTA)

*Eu pego mais aqui nessa outra. Hoje até falando com a I., até tem vários livros bons ali. Aqui nessa outra ainda não cheguei muito a pegar, porque sempre que a gente está ali está resolvendo outros*

<sup>52</sup> Na escola investigada há uma estante de livros de cunho teórico, enviadas pelo governo do estado, localizada na sala da coordenação e destinada aos professores das várias disciplinas escolares. Esta estante encontrava-se trancada nas três ocasiões que tentei fazer um levantamento de seu acervo. Nessas três oportunidades, os funcionários que por ali estavam não encontraram a chave para que eu pudesse entrar em contato com as obras.

*assuntos né. Então nessa outra eu procuro mais.*((referindo-se à biblioteca geral da escola))  
(Eliane, ENTREVISTA)

Ao dar continuidade a sua argumentação, Pimenta (*op. cit.*, p.135) relaciona a terceira e última condição para a efetivação do processo de formação de leitores a um programa competente de formação continuada para, inclusive, servir de orientação para as leituras que o professor deve realizar e que possam contribuir para a sua prática.

Uma vez efetivada sua formação inicial, porém, o leitor, ainda assim, há que supor os limites dessa formação. As palavras de Berger & Luckmann (1985) sobre a validade do conhecimento, desmistificam os pressupostos dessa noção.

A validade de meu conhecimento da vida cotidiana é suposta certa por mim e pelos outros até nova ordem, isto é, até surgir um problema que não pode ser resolvido nos termos por ela oferecidos. Enquanto meu conhecimento funciona satisfatoriamente em geral estou disposto a suspender qualquer dúvida a respeito dele.” (BERGER & LUCKMANN, 1985, p. 65)

A relevância de um contexto formador aberto à evolução contínua do conhecimento parece estar, sobretudo, na possibilidade de este funcionar como provocador de mudanças: tornar familiar ao professor as práticas que lhe parecem distantes. Ou seja, se o “cabedal social de conhecimento diferencia a realidade por graus de familiaridade. Fornece informação complexa e detalhada referente àqueles setores da vida diária com que tenho freqüentemente de tratar.” (*op. cit.*, p. 64), então a formação continuada de qualidade poderia propiciar ao professor a revalidação de seus conhecimentos por meio, principalmente, do acesso a práticas letradas consideradas legítimas.

Contudo, como vimos no tópico anterior, mais essa condição parece estar sendo negada a essas profissionais. Sendo assim, de acordo Pimenta (2001, p. 35), o status de leitor pouco privilegiado do professor estaria ligado às suas próprias condições profissionais, às

suas condições sócio-econômicas, bem como às suas trajetórias de vida que não lhe permitem o acesso a outros tipos de leitura.

Nessa perspectiva, parece coerente apontar que, da mesma forma que o ocorrido em suas trajetórias familiar, escolar e de formação, as práticas atuais de leitura de Clair, Eliane e Elzira demonstram, principalmente, que os bens culturais considerados legítimos, bem como as práticas letradas que os compõem, não têm feito parte da realidade objetiva nem subjetiva dessas profissionais.

Essa constatação acena para a possibilidade de a relativa exclusão do grupo de leitores com acesso aos bens da leitura de prestígio estar comprometendo a capacidade dessas docentes para atuarem como agentes formadoras de futuros leitores, como foi possível visualizar nas práticas analisadas, especialmente no que concerne à falta de conhecimento teórico verificado entre essas profissionais. Ou seja, assim como Matencio (2000), argumento que negar aos professores as condições sócio-econômicas e culturais que dão acesso às esferas privilegiadas das leituras de prestígio serve para enfraquecer sua função como agente de letramento junto aos alunos, se considerarmos, especialmente, que ao professor “é acrescido o esforço de preservar uma cultura da palavra escrita que lhe é também desconhecida.” (p. 23).

Desse modo, as limitações apontadas pelas análises das trajetórias dessas docentes - das quais foram consideradas a classe social advinda, escolarização dos pais, experiência escolar, deficiências na formação, condições precárias de trabalho, baixos salários - surgem como um conjunto de elementos, que somados, acabam por “promover a desqualificação do professor-leitor, dentro de uma estratégia política perversa que consiste em culpabilizar a própria vítima e ocultar os efeitos de um processo de contínua desigualdade social.” (ALMEIDA, 2005, p. 6).

Tendo em vista a possibilidade de a inclusão relativa dos docentes no universo da cultura legítima reproduzir-se e transferir-se aos alunos, essa desigualdade social e cultural

parece estar sendo perpetuada por meio da própria instituição escolar.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou argumentar, desde o princípio, que “a escola que atende às crianças e aos jovens oriundos das classes populares, desprestigiadas e desassistidas pelos poderes constituídos, em todos os sentidos, deve dar-lhes condições reais e concretas de aquisição da habilidade de ler” (SOUZA, 2000, p. 88). Entretanto, não foi possível abster-se das conclusões de algumas pesquisas (KLEIMAN, 2000; MATENCIO, 2000; SILVA 2004) as quais têm acenado a possibilidade de este compromisso escolar não estar sendo cumprido devidamente. A esse respeito, Kleiman (2000), por exemplo, é categórica: “a incapacidade do aluno de ler e escrever um texto coerente, a sua insegurança lingüística, exceto nas ocasiões mais íntimas e informais, após onze anos de escola, transformaram-se no símbolo do fracasso” (p. 9).

Não procurando averiguar a legitimidade deste tipo de colocação, este trabalho buscou, antes, compreender alguns dos elementos que se entrecruzam na formação de leitores no contexto escolar. Dentre eles, diante dos paradigmas teóricos já discutidos, as concepções subjacentes às práticas docentes procuraram ser desveladas. Contudo, se a análise ficasse limitada a este inventariamento, possivelmente teria-se o risco de – por um olhar limitado - subverter a almejada compreensão. Por esta razão, buscando ampliar o olhar voltado para o ensino de leitura na escola, optou-se por, através de um enfoque interdisciplinar, averiguar as

condições de que dispuseram e dispõem profissionais de Língua Portuguesa para efetivarem seu trabalho com a leitura da palavra escrita em sala de aula.

A observação das práticas docentes realizadas pelas participantes desta pesquisa apontou para um contexto de formação de leitores evidentemente restrito: a maior parte das aulas destinava-se ao trabalho descontextualizado com a Gramática Normativa. Em outras aulas, naquelas em que o texto escrito foi trabalhado, ficou evidente a fragilidade do conhecimento teórico das docentes acerca dos processos envolvidos no ato de ler, o que abriu a prerrogativa para que a decodificação tenha sido a etapa-limite atingida. Além disso, o estímulo à leitura, bem como a facilitação do acesso à diversidade de obras, no interior dessas aulas, mostraram-se escassos: poucas foram as visitas à biblioteca e a ênfase na necessidade de os alunos ampliarem a quantidade de suas leituras, desprovida de argumentação atrativa, foi marcante. Percebeu-se, com isso, que essas professoras ainda operam com os moldes estruturalistas de ensino o qual se relaciona ao Modelo Autônomo de Letramento (STREET, 1995). Essa constatação acena para a possibilidade de – diretamente relacionada à precariedade de conhecimento em relação à amplitude das teorias acerca da leitura - estas profissionais estarem oferecendo um acesso limitado às formas legitimadas da cultura letrada aos seus alunos.

Ainda na busca de uma compreensão menos cerceada, ao procurar por possíveis explicações para essas constatações, lançou-se o olhar para as trajetórias de letramento das docentes participantes desta pesquisa. A partir desse caminho, pode-se dizer, retomando a segunda pergunta desta pesquisa - *É possível que se estabeleça algum tipo de relação entre as trajetórias de letramento de professores de Língua Portuguesa e as configurações que assumem as práticas de letramento por eles conduzidas em sala de aula (considerando o recorte da leitura) ?*- que, a exemplo de outras pesquisas semelhantes (TARDELLI, 1997; BATISTA, 1998; PIMENTA, 2001), o enfoque direcionado às práticas de letramento escolar

referentes à leitura, considerando as trajetórias dos professores, mostrou que, embora não seja nem direta, nem simplista e muito menos mecânica, há, de fato, algum grau de confluência entre a configuração geral em que se apresentaram as trajetórias relatadas e as referidas práticas observadas.

Desse modo, a consideração dos elementos configuradores das trajetórias dessas docentes mostrou-se relevante a este trabalho na medida em que evidenciou, de forma marcadamente convergente, a exclusão, ou a inclusão parcial (BATISTA, 1998), dessas docentes às práticas letradas consideradas legítimas, bem como a conseqüente apropriação das formas valorizadas da cultura letrada. Ou seja, o fato de as professoras desta pesquisa não serem herdeiras da cultura letrada - uma vez que provêm das camadas populares e têm pais pouco escolarizados<sup>53</sup>; não terem tido oportunidade de usufruir de um acesso satisfatório e significativo aos bens legitimados da cultura letrada; terem contado com uma formação docente que deixou lacunas; terem passado, nesse período, por acontecimentos particulares marcantes em suas vidas e, ao mesmo tempo, necessitarem trabalhar; e, além do mais, terem poucas condições de, atualmente - devido à carga horária de trabalho, aos baixos salários, ao papel de provedoras financeiras de suas famílias, além de sua condição de mulher – reverter sua posição de inclusão relativa à cultura letrada; todos esses elementos, somados, parecem evidenciar que essas docentes, se não realizam um trabalho satisfatório com a leitura, é porque não dispuseram - e mesmo não dispõem - de condições de acesso às formas valorizadas da cultura letrada, o que reafirmaria a possibilidade de intersecção acenada anteriormente.

Indo além, os dados revelados por esta pesquisa poderiam apontar para a continuidade da precarização do magistério (ALMEIDA, 2005). Se é verdade que a profissão docente tem sido gradualmente “preterida por jovens das classes privilegiadas, surgindo como opção para os segmentos de menor poder sócio-econômico e menor capital cultural” (ALMEIDA, 2005,

---

<sup>53</sup> Eliane é uma exceção a essa constatação.

p. 4) como, de fato, são um exemplo as participantes desta pesquisa, então parece que estamos diante de um círculo vicioso. Em outras palavras, se considerarmos que tanto as trajetórias de letramento das participantes deste trabalho, quanto suas práticas podem ser caracterizadas como restritas e, além disso, relacionarmos estas constatações ao fato de essas docentes atuarem no ensino público - cujos alunos, na sua maioria, provém das camadas menos favorecidas - podemos argüir que as condições das quais usufruíram estas docentes tendem a se perpetuarem através dos futuros docentes ex-alunos destas profissionais.

Contudo, na escola investigada, os momentos avistados em que a leitura era tida como uma prática social, bem como nas quais se considerou o texto escrito como ponto de partida para o ensino de língua materna - como quando da realização do subprojeto *Hora da Leitura*, bem como os esforços individuais demonstrados pelas docentes participantes desta pesquisa ao buscarem por algumas leituras e ao inserirem em suas aulas (ainda que timidamente) o trabalho com o texto escrito - mesmo que insuficientes, denotam esforços que parecem buscar combater, naquela instituição, o prognóstico pessimista que esta investigação estaria apontando.

Vale ressaltar, ademais, que, a exemplo de Matencio (2000), as análises das trajetórias dessas professoras apontaram para uma ampla diversidade de elementos configuradores da ação docente, nem todos verificadas de perto por este trabalho.

A esse respeito, nesta pesquisa, a falta de um contato mais efetivo com os alunos, por exemplo, restringiu a possibilidade de averiguarmos os limites das conseqüências que o trabalho docente com a leitura acarretaria na sua formação enquanto leitor. Uma pesquisa que ouvisse o alunado poderia colaborar com essa compreensão. Igualmente considerando as significações estudantis, outra pesquisa poderia investigar seus gostos e interesses particulares em relação à leitura, o que colaboraria para que os professores realizassem

práticas mais dialógicas de incentivo e desenvolvimento das habilidades de leitura do alunado.

Outra limitação deste trabalho foi a consideração apenas dos professores de Língua Portuguesa. Sabe-se que este profissional não é o único responsável, na esfera escolar, pela formação de leitores. Ao envolver profissionais de outras áreas e de outras modalidades de ensino, outra investigação poderia alargar a compreensão aqui desenvolvida.

Quanto à Clair, à Eliane e à Elzira, não podido escolher muitos dos caminhos percorridos, nem podendo retroceder às suas trajetórias, parece restar a essas profissionais – assim como a muitas(os) outras(os) - a possibilidade de uma continuidade de formação docente que lhes propicie algo do até então cerceado. Contudo, isso só será possível se, conforme defendem Guedes-Pinto *et. al.* (2005, p. 89), a formação docente vencer o desafio de não impor a superioridade do discurso acadêmico em detrimento de outras práticas letradas, bem como trabalhar considerando as vozes que emergem das trajetórias discentes. A partir deste olhar, ampliando as análises aqui delineadas, outra pesquisa poderia, inventariando as representações dos graduandos acerca da leitura, fornecer subsídios para uma formação docente que considerasse, sobretudo, a polifonia constituinte nos discursos acerca desta prática social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALMEIDA, Ana Lúcia. **Leituras constitutivas da(s) identidade(s) e da ação dos professores**. Tese de doutorado, Campinas: UNICAMP, 207 p., 2005.

ANDRÉ, Marli. Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Tendências atuais da pesquisa na escola**. Cad. CEDES, v. 18, n. 43 Campinas Dez. 1997.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

BATISTA, Antônio A. G. Os professores são não-leitores? In MARINHO, Marildes (Org.) **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 23-60.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento** (Tradução de Floriano Souza Fernandes). Petrópolis: Vozes, 1985.

BONAMINO, Alicia.; COSCARELLI, Carla.; FRANCO Creso. **Avaliação e Letramento: concepções subjacentes ao SAEB e ao PISA**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002 disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em jul. 2006.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. **Avaliação e Política Educacional: O processo de institucionalização do SAEB**. Cadernos de Pesquisa, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O discurso na sala de aula: uma visão etnográfica**. I Seminário Internacional de Lingüística e Língua Portuguesa – UFG – set. 1995.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interdito. In MARINHO, Marildes (Org.) **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 61-78.

\_\_\_\_\_. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo participação. In RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. 2ª. ed. São Paulo: Global, 2004, p. 47-64.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BURKE, P.; PORTER, R. (Org.). **Linguagem, indivíduo e sociedade**. 1ª. reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada**. Linguagem & Ensino, vol. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

COHEN, Loius; MANION, Lawrence ; MORRINSON, Keith. **Research methods in education**. 5ª ed. London & New York: Routledge Falmer, 2000.

COOK, Stuart. Implicações éticas. In: MALUFE, J. R. & GATTI, B. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo, SP: EPU, v.3, Análise dos resultados, 1987, p. 35-54.

COSTA, Sérgio Roberto. **Interação e Letramento escolar: uma (re)leitura à luz vygotkiana e bakhtiniana**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, São Paulo: Musa Editora, 2000.

Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Resolução CNS 196, 1996. Disponível em <http://www.bioetica.ufrgs.br/res19696.htm>, acesso em dez. 2005.

ERICKSON, Frederick. **La investigación de la enseñanza**. Merlin C. Wittrock II Metodos Cualitativos y de observación, MEC. 1989.

\_\_\_\_\_. Qualitative Methods. (Tradução de Stella Maris Bortoni) In **Research teaching and Learning**. Volume 2. New York: Macmillan Publishing Company, 1990.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In COX, Maria Inês Pagliari; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. **Cenas de sala de aula**. (Orgs.) Campinas: Mercado de Letras, 2001.

FONSECA, Maria Nilma Goes da; GERALDI, João Wanderley. O circuito do livro na escola. In GERALDI, João Wanderley (Org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2ª. ed. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 93-108.

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de professores**. 2ª. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 171-198.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão** (Tradução de Bruno Charles Magne). Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. 2ª. ed. São Paulo: Global, 2004, p. 125-154.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In GERALDI, João Wanderley (Org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2ª. ed. Cascavel: Assoeste, 1984a, p. 41-48.

\_\_\_\_\_. Prática de leitura de textos na escola. In GERALDI, João Wanderley (Org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2ª. ed. Cascavel: Assoeste, 1984b, p. 77-92.

GOES, Antônio. Venda de livros cai ao nível de 1991. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 set. 2005. Folha Ilustrada.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de professores**. 2ª. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-78.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Faep/Unicamp, 2002.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cristina Borges da. Percurso de letramento dos professores: narrativas em foco. In KLEIMAN, Angela. B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.) **Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 65-92.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7ª ed. 9ª Reimpressão. São Paulo: Ática, 2005.

KLEIMAN, Ângela Bustus. Introdução: Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In KLEIMAN, Ângela B.(org) **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

\_\_\_\_\_. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Fapesp, 1998a, p. 267-302.

\_\_\_\_\_. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998b, p. 51-77.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura e Produção de textos na escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 9-10.

\_\_\_\_\_. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In RÖSING, T. & BECKER, P. (Orgs.) **Leitura e Animação Cultural. Repensando a escola e a biblioteca**. Edição bilingüe. Passo Fundo: UPF, 2002, p. 27-68.

\_\_\_\_\_. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2ª. Ed. 2ª. Reimpressão. Campinas: Pontes, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Oficina de Leitura: Teoria e prática**. 10ª ed. Campinas: Pontes, 2004b.

\_\_\_\_\_. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves & BOCH, Françoise (Orgs.) **Ensino de língua: Representação e Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 75- 92.

KLEIMAN, Angela Bustus; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Apresentação In KLEIMAN, A. B. & MATENCIO, M. L. M. (Orgs.) **Letramento e Formação do Professor:**

**práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 7-15.

KOCH, Ingedore Villaça. **A interação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange Jobim e. Experiência humana, história de vida e pesquisa: Um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange Jobim e. (Orgs.) **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação.** 1ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Ática, 2003. p. 13-42.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Elisabeth Márcia Ribeiro. **Lendo e compreendendo: uma experiência com 5ª série.** Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 181 p. 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?.** In: Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 13ª reimpressão da 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura e Produção de textos na escola: reflexões sobre o processo de letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2000.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. Discursos de Identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In SIGNORINI, Inês. (Org.) **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas: Fapesp, 1998, p. 303-330.

MENEGASSI, Renilson José. **Compreensão e Interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor.** Revista UNIMAR, Maringá, v. 17(I), p. 85-94, 1995.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 11-30.

\_\_\_\_\_. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. **A influência das teorias lingüísticas no curso de Letras**. In Anais do II COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá-PR, abril de 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In KLEIMAN A. B. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 147-160.

PENNYCOOK, Alastair. A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. (Tradução de Denise B. Braga e Maria Cecília dos Santos Fraga). In SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (Org.) **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. 1ª. reimpressão. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-50.

PIMENTA, Rosângela Oliveira Cruz Pimenta. **A relação entre a história de leitor do professor de Português e as práticas de leitura no ensino médio**. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 139 p., 2001.

POSSENTI, Sírio. **Pragas da Leitura**. In Série Idéias, n. 13, SP: PDE, 1994, p. 101-106. Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.go.br>. > acesso em jul. 2006.

\_\_\_\_\_. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 4ª reimpressão. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

PRETI, Dino. **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas Publicações, 1997.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Dimensões atitudinais do alfabetismo**. *Quaestio*. Sorocaba, SP, ano 2, n. 2, p. 21-36, nov. 2000.

\_\_\_\_\_. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. 2ª. ed. São Paulo: Global, 2004, p. 9-29.

\_\_\_\_\_. Uma perspectiva para o estudo do letramento: lições de um projeto em curso. In KLEIMAN, Angela. B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.) **Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 17-40.

RIBEIRO, Vera Masagão; VÓVIO, Claudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia. **Letramento no Brasil: alguns resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em jul. 2006.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

ROBERTS, Bryan. **Biographical Research**. Open University Press, 2002.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto**. In Série Idéias nº. 13. SP; FDE, p. 34-44, 1994. Disponível em <[www.crmariocovas.sp.gov.br/lei\\_1.php?t=001](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_1.php?t=001)> acesso em ago. 2006.

RÖSING, Tânia M.K. **A formação do professor e a questão da leitura**. 2ª. ed. Passo Fundo: UPF, 2001.

SANTOS, Carmi Ferraz. **O professor e a escrita: entre práticas e representações**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 167 p. 2004.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. L. **Políticas Públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB)**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 80, Setembro/2002, p. 346-367, disponível em <<http://www.scielo.br>> e <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em jul. 2006.

SILVA, Élson M. da **Reflexões acerca do Letramento: origem, contexto histórico e características**, disponível em <[http://www.cereja.org.br/pdf/20041105\\_Elson.pdf](http://www.cereja.org.br/pdf/20041105_Elson.pdf)>, acesso em jan. 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

\_\_\_\_\_. **A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas**. São Paulo: Ed. Ática, 2004.

SILVA, Simone Bueno Borges da. Leituras de alfabetizadoras. In KLEIMAN, Angela. B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.) **Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 143-164.

SOARES, Magda. **Apresentação**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 15-19, dez. 2002a, disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em jul. 2006.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 17ª ed. São Paulo: Ática, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. 4ª. ed. São Paulo: Contexto, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª. ed. 11ª. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b.

SOUZA, Agostinho Potenciano de. **Vôos e sombras: um discurso sobre a leitura no ensino médio**. Tese de Doutorado, Belo Horizonte: UFMG, 251 p., 2003.

SOUZA, Ilda. **Como o leitor se forma leitor**. Dissertação de mestrado, UEM, 139 p., 2000.

SOUZA, Osmar de. **O desempenho em leitura: uma investigação em escolas públicas**. In: 29ª. Anped, 2006, Caxambu. 29ª. reunião anual da Anped. Caxambu: s.c.p, 2006. v. 1. p. 01-19. disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-2067--Int.pdf>>, acesso em jan. 2007.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. 2a. reimpressão. Cambridge University Press, 1995.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. **Os objetivos da leitura no livro didático**. Dissertação de Mestrado, Maringá: UEM, 140 p., 2007.

TARDELLI, Gláucia Maria Piato. **Histórias de Leitura: a Formação do Professor Leitor**. Dissertação de Mestrado, Campinas: UNICAMP, 208 p., 1997.

TELLES, João Antonio. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In GIMENEZ, Telma (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2ª. tiragem, 2002, p. 15-38.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VÓVIO, C. L. ; SOUZA, A.L.S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In KLEIMAN, Angela. B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.) **Letramento e Formação do Professor: Práticas Discursivas, Representações e Construção do Saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005, p. 41-64.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 4ª. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

## ANEXO I - ROTEIRO PARA ENTREVISTA PRELIMINAR

Esta entrevista preliminar tem por objetivo levantar dados/informações a respeito dos professores participantes da pesquisa provisoriamente intitulada “ENSINO DE LEITURA NA ESCOLA: UM OLHAR A PARTIR DAS TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA”, a fim de construir um suporte de interpretação para a observação, posterior, em sala de aula. A mesma não pretende se estender por mais de 30 minutos.

* <b>Nome</b> Qual o seu nome completo ?	E nessa escola? Há quanto tempo? Para que séries?
* <b>Local de nascimento</b> Qual a sua cidade natal?	* <b>Carga horária de trabalho</b> Qual a sua carga horária de trabalho? (hora atividade?) Você fez/faz algum curso de pós-graduação? (Por quê? Se fez, em que área?)
* <b>Idade:</b> a) menos de 20 b) entre 20 e 30 c) entre 30 e 40 d) entre 40 e 50 e) mais de 50	* <b>Prova Brasil</b> A que/quem você atribui o resultado dos alunos da 8ª série desta escola, em 2005, na prova de Leitura do SAEB?
* <b>Estado civil</b> Qual o seu estado civil?	* <b>Envolvimento dos alunos com a leitura</b> De acordo com suas observações, você acredita que seus alunos gostam de ler? Por quê? Que dificuldades os alunos encontram com a leitura? (especialmente em relação ao o texto escrito)
* <b>Família</b> Tem filhos? (Quantos? Idade?)	* <b>Fundamentação Teórica</b> Você acredita que as teorias (pedagógicas, lingüísticas) podem ajudar o professor na solução das dificuldades que encontram na sala de aula? Você segue alguma linha teórica pedagógica ou lingüística? (Qual ?/ Por quê?) Você conhece os documentos oficiais atuais que orientam o ensino de LP na escola? (PCNs e DCEs) (Como teve acesso?)
* <b>Histórico escolar</b> Em quais escolas cursou o ensino básico?	* <b>Leituras do professor</b> E você, gosta de ler? (O quê? Quando? Com que frequência?)
* <b>Formação acadêmica</b> Você fez Graduação? (Em quê?/Onde?) Possui algum curso de pós-graduação (qual? em qual área? quando terminou?) Fez outros cursos de formação continuada quais?	* <b>Escolha da profissão</b> Por que você se tornou professora de Língua Portuguesa?
* <b>Ano de formação</b> Em que ano você se formou?	
* <b>Condições financeiras</b> A sua remuneração enquanto professora constitui a principal fonte de renda da sua casa? Possui casa própria? Possui carro?	
* <b>Atuação</b> Desde quando atua no ensino de LP? Para que séries? Sempre nessas séries?	

* Atuação na escola	
---------------------	--

**ANEXO II – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA**

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Professora: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Nº Alunos presentes: \_\_\_  
Horário: \_\_\_\_\_ Sala \_\_\_\_\_

Descrição Cronometrada:

5/5 min. - Descrição	IMPRESSÕES/COMENTÁRIOS

--	--

### OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Professora: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Nº Alunos presentes: \_\_\_\_\_  
 Horário: \_\_\_\_\_ Sala: \_\_\_\_\_ Posição do gravador: \_\_\_\_\_

QUESTÕES	IMPRESSÕES/COMENTÁRIOS
1 - Como o espaço físico está organizado?	
2 - Quais recursos estão disponíveis?	
3 - Quais recursos são utilizados?	
4 - Como a professora inicia a aula?	
5- Quais atividades são propostas?	
6 - Que estratégias/argumentos a professora utiliza para engajar seus alunos nas atividades?	
7 - Como o tempo é utilizado?	
8 - Como os alunos reagem às atividades?	
9 - Como é o comportamento da professora em relação aos alunos?	
10 - Como a professora reage às questões/dificuldades dos alunos?	



---



---



---



---



---

**ANEXO IV – ROTEIRO ENTREVISTA *TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO***

<b>A infância</b>
-------------------

- 01) Onde e quando você nasceu?
- 02) Onde você passou sua infância?
- 03) Quem foi(ram) o(s) responsáveis pela sua criação/educação?
- 04) Que outras pessoas foram importantes para você, nesta época?
- 04) Quais as principais boas lembranças você têm desta época?
- 05) Como eram as condições financeiras da sua família?
- 06) Como você aprendeu a ler?
- 07) Você tinha acesso a livros em casa?
- 08) Alguém lia/contava histórias pra você?
- 09) Qual foi o primeiro livro que você leu?
- 10) Você ganhou livros de presente alguma vez?
- 11) Houve algum momento/pessoa marcante em relação à leitura nessa época?
- 12) Como foi vivida a leitura na escola?

<b>A juventude</b>
--------------------

- 13) Como foi esta época da sua vida?
- 14) Como você via a leitura nesta época? Você lia? O quê?
- 15) Alguém incentivava você a buscar, na leitura, divertimento, prazer, relaxamento, encantamento, etc.?
- 16) Houve algum momento/pessoa marcante nesse sentido?
- 17) Como foi o papel da escola no incentivo à leitura nessa época?

<b>A idade adulta</b>
-----------------------

- 18) Como você se tornou professora de Língua Portuguesa?
- 19) Você trabalhou em algo antes disso?
- 20) Durante o período de graduação, você desempenhava alguma outra atividade (trabalho)?
- 21) Você já tinha seu(s) filho(s) nessa época? (Tinha quem cuidasse deles?)
- 22) Como foi sua relação com a leitura na graduação? (Melhorou/piorou?)
- 23) Você conseguia (tinha tempo para) fazer todas as leituras indicadas? Por quê?
- 24) Que livros você lembra ter lido (nessa época)?
- 25) Houve algum professor que tenha marcado a sua trajetória estudantil? Por quê?
- 26) Você participa de algum sindicato? Movimento religioso? (Como é a relação com a escrita, nesses locais?)
- 27) Na sua família, as pessoas têm o hábito de ler? De trocar livros?
- 28) Como e quando você gosta de ler?
- 29) Você costuma emprestar as obras que fazem parte da biblioteca do professor? Por quê?
- 30) Você se considera leitor (a), por quê?

**ANEXO V – AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DOS DADOS**

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

*Eu,.....portadora do CPF nº.....e do RG nº.....Órgão Expedidor.....UF....., docente de Língua Portuguesa do Colégio X<sup>54</sup>, declaro para os devidos fins e a quem interessar possa, que estou ciente de minha participação na pesquisa provisoriamente intitulada “**ENSINO DE LEITURA NA ESCOLA: UM OLHAR A PARTIR DAS TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**”, ligada ao Programa Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado em Letras – da UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), área de concentração Linguagem e Sociedade, na forma de concessão de entrevista gravada, bem como dos meus direitos garantidos pelo Acordo Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, pela Constituição Federativa do Brasil de 1988 e da Legislação Brasileira Correlata, sobretudo, no que tange à ciência de que as informações por mim fornecidas serão tornadas públicas, tendo assegurado, no entanto, o absoluto sigilo quanto a minha identidade.*

Por ser verdade, firmo a presente declaração.

Cascavel, \_\_\_\_ fevereiro de 2007.

---

Docente

---

<sup>54</sup> Nesta cópia, por questões éticas, suprimi o nome da instituição.