

Ana Maria Gomes de Almeida

# Discursos sobre leitura entre professoras



ANA MARIA GOMES DE ALMEIDA

**DISCURSOS SOBRE LEITURA ENTRE PROFESSORES**

Copyright© 2017 Ana Maria Gomes de Almeida  
Direitos adquiridos para esta edição pela Editora UNIFESO

**Coordenação Editorial**

Eveline Andrade Guedes  
João Cardoso de Castro

**Formatação**

Grasiela Cardinot da Silva

**Capa**

Thiago Dantas

**Revisão realizada pelo autor**

A444 Almeida, Ana Maria Gomes de

Discursos sobre leitura entre professores. / Ana Maria Gomes de Almeida. ---  
Teresópolis: Editora UNIFESO (Coleção FESO – Série Teses), 2017.  
137p.: il.

ISBN 978-85-93361-08-1  
Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Leitura. 3. Docentes. I. Almeida, Ana Maria Gomes de. II.  
Título.

CDD 372.4

**EDITORA UNIFESO**

Avenida Alberto Torres, nº 111

Alto - Teresópolis - RJ - CEP: 25.964-004

Telefone: (21)2641-7173

E-mail: [editora@unifeso.edu.br](mailto:editora@unifeso.edu.br)

Endereço Eletrônico: [www.feso.com.br](http://www.feso.com.br)

# **FUNDAÇÃO EDUCACIONAL SERRA DOS ÓRGÃOS – FESO**

## **Presidente**

Antonio Luiz da Silva Laginestra

## **Vice-Presidente**

Jorge de Oliveira Spinelli

## **Secretário**

Luiz Fernando da Silva

## **Vogais**

Jorge Farah

Kival Simão Arbex

Paulo Cezar Wiertz Cordeiro

Wilson José Fernando Vianna Pedrosa

## **DIREÇÃO GERAL**

Luis Eduardo Possidente Tostes

# **CENTRO UNIVERSITÁRIO SERRA DOS ÓRGÃOS – UNIFESO**

## **Chanceler**

Antonio Luiz da Silva Laginestra

## **Reitora**

Verônica Santos Albuquerque

## **Pró-Reitor Acadêmico**

José Feres Abido de Miranda

## **Diretora Interina de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão**

Eveline Andrade Guedes

*Aos que acreditam que nas situações-limite começam as possibilidades, dedico este trabalho.*

## Coleção FESO

A **Coleção Feso**, desde 2004, tem sido o principal meio de difusão da produção acadêmica do Centro Universitário Serra dos Órgãos - UNIFESO, realizada a partir das atividades de ensino, pesquisa e extensão dos seus cursos de graduação e pós-graduação, assim como das suas unidades assistenciais e administrativas. É uma das mais importantes contribuições da Instituição para a sociedade, uma vez que a sua divulgação pode afetar a recondução de políticas e programas na esfera pública e privada, de forma a fomentar o desenvolvimento social da cidade e região.

Todas as publicações são submetidas à política de propriedade intelectual da Instituição e estão organizadas em Séries, com o objetivo de abranger a diversidade da produção acadêmica institucionalizada. A **Série Teses** contempla as pesquisas defendidas para obtenção do grau de Doutor em programas devidamente autorizados ou credenciados pela CAPES, publicadas em formato de livro. Da mesma forma, a **Série Dissertações** abarca as pesquisas defendidas para obtenção do grau de Mestre. Para a publicação de trabalhos de Iniciação Científica, inovação e produção de conhecimento científico e tecnológico tem-se a **Série Pesquisas**.

Contemplando artigos científicos, resenhas e resumos expandidos/textos completos, estas produções são divulgadas em formato de livros (coletâneas), periódicos ou anais, enquanto textos acadêmicos oriundos de processo de certificação de docentes como pós-doutores são publicados em séries especiais. As produções técnicas advindas de trabalhos de docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos sobre uma área específica do conhecimento são publicadas na **Série Produções Técnicas**, que contempla produtos ou serviços tecnológicos (com ou sem registro de proteção intelectual); processos ou técnicas aplicados; cartas e mapas geográficos e trabalhos técnicos. As formas de divulgação destas produções podem ser em meios impressos ou digitais, no formato de cartilhas, POPs (Procedimento Operacional Padrão), relatórios técnicos ou científicos e catálogos. Acompanhando o mesmo formato, a **Série Materiais Didáticos** reúne os trabalhos produzidos pelos docentes e discentes com vinculação aos componentes curriculares previstos nos projetos pedagógicos dos cursos ofertados no UNIFESO.

A **Série Arte e Cultura** abarca as produções artístico-culturais realizadas por docentes, técnicos-administrativos, estudantes, instrutores de cursos livres e artistas locais, assim como as produções desenvolvidas junto aos eventos do Centro Cultural FESO Pró-Arte (CCFP), podendo ser constituída de livros, partituras, roteiros de peças teatrais e filmes, catálogos etc. A **Série Documentos** congrega a produção de documentos institucionais da FESO e do UNIFESO.

Finalmente, cabe dizer que a Coleção FESO organiza a produção acadêmica do UNIFESO garantindo sua difusão e visibilidade. A parceria com a Editora Pontocom possibilitou dar mais um salto qualitativo no sentido de garantir acesso gratuito a esta produção em meio eletrônico (e-book). Com isso, o UNIFESO reitera a sua missão de promover a educação, a cultura, a ciência, a tecnologia e a inovação constituindo-se num polo desenvolvimento regional de modo a contribuir para a construção de uma sociedade justa, solidária e ética.

Boa leitura!

Prof<sup>a</sup>. Eveline Andrade Guedes

**Diretora Interina de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão – UNIFESO.**

# Sumário

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO 1 – BAKHTIN, FREIRE E A LEITURA.....</b>	<b>12</b>
A arquitetônica bakhtiniana de construção deste texto.....	12
A fundamentação freireana no diálogo com os professores.....	16
Leitura: experiência, construção histórico-social de sentidos.....	19
<b>CAPÍTULO 2 – ENTREDIÁLOGOSEINTERAÇÕES: TEXTOS E CONTEXTOS.....</b>	<b>25</b>
<b>OS RETRATOS.....</b>	<b>30</b>
Primeiros retratos.....	30
Retrato um.....	31
1 – Sentidosdeleitura.....	31
2 – Leitura na escola.....	32
3 – Políticasdeleitura.....	47
4 – Formação dosprofessores.....	49
Retrato dois.....	50
1 – Sentidosdeleitura.....	50
2 – Leitura na escola.....	51
3 – Políticasdeleitura.....	57
4 – Formação dosprofessores.....	59
Escola 2.....	61
Retrato três.....	64
1 – Sentidos de leitura.....	64
2 – Leitura na escola.....	65
3 – Políticasdeleitura.....	71
4 – Formação dosprofessores.....	73
Retrato quatro.....	74
1 – Sentido de leitura.....	74
2 – Leitura na escola.....	77
3 – Políticasdeleitura.....	82
4 – Formação dosprofessores.....	82
Síntese das entrevistas coletivas.....	83
1 – Sentidosdeleitura.....	83
2 – Leitura na escola.....	173
3 – Políticasdeleitura.....	84
4 – Formação do professor.....	84
Retratos 3 x 4.....	86
Escola 1.....	86
1 – Primeiros contatos e práticas escolares de leituras.....	86
2 – Práticasdeleiturasprofissionais.....	87
3 – Práticas sociais de leitura.....	89
Escola 2.....	90
1 – Pimeiros contatos e práticas escolares de leituras.....	90
2 – Práticasdeleiturasprofissionais.....	91
3 – Práticas sociais de leitura.....	95
Síntese das entrevistas individuais.....	98
Primeiros contatos dos entrevistados com a leitura.....	98
Práticas escolares de leitura dos entrevistados – 1ª à 4ª.....	98
Práticas escolares de leitura dos entrevistados – 5ª à 8ª.....	99
Práticas escolares de leitura dos entrevistados – ensino médio.....	99
Práticas de leituras profissionais dos entrevistados - graduação.....	100
Práticas de leituras profissionais dos entrevistados – prática profissional.....	100
Práticas sociais de leitura dos entrevistados – gêneros discursivos e suportes.....	100
Práticas sociais de leitura dos entrevistados – escolhas.....	101
Práticas de lazer dos entrevistados.....	101
Retrato em grupo.....	102
1 – Primeiros contatos e práticas escolares de leitura.....	104
2 – Leitura na escola.....	104
3 – Políticasdeleitura.....	106
4 – Formação dosprofessores.....	108
Síntese do fórum.....	110
Retratos indefinitivos.....	111
Gêneros discursivos e escola.....	111
Os discursos dos professores sobre os gêneros utilizados.....	113
1 – Em matemática.....	113
2 – Em história.....	114
3 – Em português.....	115
4 – Nas diferentes áreas.....	115
Síntese – Gêneros discursivos na escola.....	117
<b>CAPÍTULO 3 – VOZES PERCEBIDAS.....</b>	<b>118</b>
Síntese – Vozes percebidas.....	123
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>127</b>

## PREFÁCIO

"Quando escrevo, repito o que já vivi antes. E para estas duas vidas, um léxico só não é suficiente".

**Guimarães Rosa**

**D**iscursos sobre leitura entre professores, estudo síntese da pesquisa desenvolvida por Ana Maria Gomes de Almeida, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ, é obra obrigatória para educadores, pois como diria Guimarães Rosa, autor eleito para dialogar com a pesquisadora no decorrer de seu texto, a escrita (e sua fruição, por meio da leitura) é vivência humana traduzida por uma língua e inclui um largo conjunto de competências textuais e de ressignificação sobre o vivido.

É do lugar de quem tem vivência na área de educação que Ana Almeida reflete sobre os resultados da pesquisa participante junto a docentes de duas escolas públicas, localizadas no município de Teresópolis. Tal reflexão, na medida em que não apenas diagnostica os problemas relacionados ao baixo desempenho dos alunos nas avaliações oficiais, contribui de forma significativa com a melhoria da Educação Básica, porque localiza problemas cruciais na própria formação de professores e indaga sobre possíveis caminhos e soluções.

Os resultados insatisfatórios do Brasil em leitura no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, PISA, (2000, 2009 e 2012) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) do MEC, mostram que a escola básica não tem conseguido dotar os estudantes de competências e habilidades leitoras.

A autora partiu da premissa de que a leitura na escola diz respeito a todos os professores, mas identificou que nas turmas das duas escolas pesquisadas (6º ano do ensino fundamental) essa atividade estava centrada unicamente na figura do professor de português; constatação que, segundo ela, aponta para a necessidade de pensar a formação do docente, "pois a atividade de leitura reflete os percursos da história de quem lê. O que o leitor sabe (suas experiências) influencia suas escolhas e sua compreensão de leitura.

Logo, pensar a leitura na escola é também pensar na leitura dos que estão sendo preparados para ensinar. E, neste aspecto, nenhum ensino pode prescindir da leitura como atividade do fazer docente. A não leitura por parte dos docentes e a sua não viabilização para os alunos em processo de formação é algo que impacta negativamente nos exames oficiais e, certamente, na vida profissional dos futuros trabalhadores.

São as demandas e necessidades relacionadas ao trabalho na era tecnológica que estão na base dos testes de leitura (e também de matemática e ciências) do PISA. Esses exames, de certo modo, definem o tipo de aluno (e futuro profissional) o mundo informatizado e globalizado precisa. Assim, na prova de leitura, os educandos precisam demonstrar não apenas que sabem localizar e recuperar informações, mas integrá-las e interpretá-las. Aspectos que exigem que os leitores consigam fazer a conexão de diversas partes do texto, ou diferentes textos. Já a interpretação é um processo de construção de significado a partir de algo que não está explícito no texto ou em parte dele. Tais exames também pedem reflexão e análise, o que obriga o leitor a consultar suas próprias experiências para comparar, contrastar, traçar hipóteses e realizar julgamentos a partir de padrões que vão além do texto apresentado, mas de conhecimentos provenientes de outras fontes.

Como tão bem formulou a autora no decorrer de sua explanação: por ser um processo “ativo”, que implica não somente a capacidade de compreender um texto, mas também de refletir e de envolver-se com ele, a partir das ideias e experiências próprias, é que dificilmente quem não é leitor será capaz de ensinar leitura como prática fundamental para o aprendizado de um dado conteúdo.

São inúmeros os aspectos positivos do trabalho da professora, com o qual ela nos brinda ao divulgá-lo em forma de livro. O relato dos docentes sobre suas histórias de leitura assinala a necessidade de desenvolvimento de uma didática da leitura e da elaboração de metodologias também visando o ensino da leitura. A sensibilidade e seriedade com que a pesquisadora interpreta e reflete sobre os dados nos leva a pensar na urgência de políticas públicas efetivas de formação continuada para os professores, pois sem a melhoria da Educação Básica, o Brasil não conseguirá o seu pleno desenvolvimento.

Ana Almeida, como Guimarães Rosa, seu parceiro dialógico durante a escrita, sabe que “as coisas mudam no devagar depressa dos tempos.” E o tempo exige que a Educação Básica mude para mudar o Brasil.

Boa leitura.

(Profa. Dra. Maria Geralda de Miranda – Pós-doutora em Políticas Públicas Educacionais.  
Coordenadora do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Local da UNISUAM).

## INTRODUÇÃO

Se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura, mas experiência, a que me induziram, alternadamente, séries de raciocínios e intuições.

Tomou-me tempo, desânimos, esforços. Dela me prezo, sem vangloriar-me. Surpreendo-me, porém, um tanto à parte de todos, penetrando conhecimento que os outros ainda ignoram.

**João Guimarães Rosa**

**T**al como o personagem de Guimarães Rosa, convido o leitor a me acompanhar nesta narrativa da experiência. Neste caso, de pesquisa com professores do 6º ano de duas escolas municipais de Teresópolis, estado do Rio de Janeiro, cidade onde resido desde 1976. As “séries de raciocínios e intuições” que permearam a investigação a que me propus tiveram como fio condutor a leitura. Mais especificamente, os sentidos que aqueles professores atribuíam à leitura. Não somente os professores de língua portuguesa, mas os de todos os componentes disciplinares, pois parto da premissa de que a questão da leitura diz respeito à escola, e não a determinado segmento dela. No traçado sinuoso dos seus enunciados, também procurei perceber e selecionar aquilo que indica caminhos possíveis da formação dos professores, em especial na área de leitura, assim como da constituição de espaços de letramento na escola.

Os resultados insatisfatórios do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2000), desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico na área de leitura, em 2000, com jovens em torno dos quinze anos, têm suscitado grande número de publicações de textos reflexivos ou mesmo de críticas contundentes ao próprio PISA, ao desempenho dos estudantes e, por extensão, da escola. Tais publicações apontam para o fato de que a leitura é assunto relevante na educação, particularmente, na brasileira. Ao mesmo tempo, os dados da pesquisa efetuada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do MEC, em série histórica do período de 1995 a 2005, reforçam que a maioria dos estudantes brasileiros chega ao 5º ano do ensino fundamental sem ter desenvolvido competências e habilidades elementares de leitura (BRASIL, 2006).

Como decorrência dos resultados das avaliações, a formação do docente em exercício tem sido preocupação do governo federal nos anos mais recentes. Essa preocupação tem se refletido na instituição de políticas educacionais, tais como as do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, mais recentemente, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Escola Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Entretanto, os recursos, na maioria das vezes, não têm sido investidos com ênfase numa formação que privilegie a associação entre teorias e práticas e seja permanente e contínua. Em atividades episódicas, tem se constituído em espaços onde o professor não tem oportunidade de revelar suas experiências, de se mostrar como sujeito, narrador dessas experiências (KRAMER, 2003). Esses momentos pontuais, normalmente em grandes grupos, com pessoas em rotatividade (tanto os formadores quanto os em formação), tornam-se, assim, parcelados e, por isso, sem proporcionar uma continuidade, quer no acompanhamento do processo, quer no apoio ao profissional no exercício da sua docência. “E, o que é pior (ou melhor?), depois de frequentá-los devem [os professores], muitas vezes, repassar em duas horas de reunião de professores o que ouviram em 40 horas de curso” (GERALDI, 2003: XXI).

Aponta-se então para a necessidade de uma formação em que o aprender não seja considerado apenas como um ato cognitivo, e sim como uma experiência vinculada à construção de sentido relacionada aos formandos, aos formadores e ao mundo circundante. Compreensão da formação do docente como um espaço cultural, social e político e da linguagem como interação, reflexão e negociação. Encontro com o outro, de saberes e experiências, do conhecimento com caráter dialógico, realiza-se necessariamente na linguagem, com a linguagem e pela linguagem, mediadora e constitutiva do social, em interação dos múltiplos e diversos interesses, valores, conceitos, teorias e objetivos. Entendida a linguagem como prática discursiva (BAKHTIN, 2003; 2004) que se constitui nas práticas sociais histórico-culturalmente desenvolvidas, e as constitui, com ela e por ela o ser humano constrói sua subjetividade: resultado das suas interações sociais e da apropriação dos discursos alheios.

A concepção de formação de professores defendida aponta para a possibilidade de se levar em conta as questões socioculturais e os interesses dos formandos, o contexto de sua inserção, suas particularidades e sua relação com questões sociopolíticas, locais e globais. Isso significa a constituição de espaços dialógicos em que os em formação se situem “na posição de quem quer se dizer, tem o que dizer de si, de modo a contribuir para que os formadores os vejam na sua condição específica de sujeitos que podem definir o que querem para si da formação a ser ofertada” (ANDRADE, 2004). Em que a linguagem seja ferramenta potente para a formação dos professores (tanto os formadores quanto os em formação), espaço de questionamentos, concordâncias e discordâncias, consensos e dissensos, de colaboração crítica. Atores no seu espaço profissional, a voz dos professores também precisa ser ouvida e considerada como enunciadores de experiências, de marcas das práticas cotidianas, de leituras do mundo, cabendo-lhes também a responsabilidade da assinatura nos escritos de, para e sobre educação.

A história social diversificada de aquisição e de inserção no universo da leitura não tem possibilitado ao professor “autonomia e coerência na relação que estabelecerá com os saberes do ambiente profissional” (ANDRADE, 2004, p.22). Quando se fala da formação, as representações dos formadores estão bastante solidificadas, mas não correspondem a atitudes e ações de formação que possam buscar melhorar essas questões problemáticas da formação (MELO, 2003).

Um dos discursos correntes, o de que professor seria um excluído da “sociedade dos leitores” (MARINHO, 1998) e que, por isso, seria um não leitor (em contraponto à denominação de professor-leitor), manifesta-se em alguns resultados de pesquisas sobre docentes e sobre suas relações com a leitura, assim como no discurso de alguns dos envolvidos na formação inicial e continuada dos docentes (BATISTA, 1998). Entretanto, contribuindo para a reflexão de como se realiza a relação do professor com a leitura, Kramer (1996, 1998, 2000 e 2003) tem mostrado em suas pesquisas que “a leitura e a escrita precisam constituir-se como experiência para serem formadoras” (KRAMER, 2000).

As conclusões de tais estudos permitem-nos conceber que a compreensão das ações de professores demanda considerá-las em relação à complexidade implicada no processo de construção de leitores. Eles enfatizam as ações desses sujeitos em sua metodologia, não as desmerecendo em razão das expectativas criadas pelas instituições de pesquisa e de formação a partir do modo como constroem seus objetos de estudo. Propõem-se a mostrar caminhos pelos quais “a universidade pode tocar mais de perto o professor, o alfabetizador e outros agentes de letramento em formação e em ação” (KLEIMAN e MATENCIO, 2005). Procuram compreender a lógica dos discursos de ausência/presença da leitura, ou seja, preocupações com o sujeito que lê (ou não lê), assim como apresentam algumas propostas de pesquisa das práticas cotidianas de leituras do professor.

Chartier discute as formas de leitura realizadas por um grupo de alunos de curso de formação de professores, na França. Consta que as leituras de orientação profissional sobrepõem-se às pessoais e que “os alunos sentem-se pouco seguros em suas leituras e, ao mesmo tempo em que acham que lhes falta tempo para ler, estimam que perdem tempo lendo” (CHARTIER, 2002). Muitos então ficam com a sensação de pouco, aleatório e incerto proveito em suas leituras.

Com preocupação semelhante, porém ampliando o enfoque dado, o tema central desenvolvido por Andrade (2004) é a leitura dos professores da educação básica em formação, em diferentes instâncias educacionais. Em seu livro, construído em torno das articulações entre leitura, formação docente e práticas pedagógicas, analisa entrevistas e depoimentos escritos de estudantes e professores universitários, “evidenciando que há muitas discrepâncias nas formas de entender e praticar o que é ler e escrever para se tornar um professor” (ANDRADE, 2004).

Nessa linha, Paiva e Maciel defendem “a necessidade da presença do professor-leitor enquanto mediador do processo de iniciação do leitor-criança (...) e, primeiro, o professor se conhecer enquanto sujeito-leitor e saber dimensionar suas práticas de leitura” (PAIVA e MACIEL, 2005).

Superar o discurso de pesquisas em educação que apontam as falhas da escola como incompetência do professor ou incapacidade do aluno e integrar-se nesse objeto de estudo tem sido a preocupação de Andrade (2004, 2007a, 2007b; ANDRADE e REIS, 2007). “Olhar para a escola não é mais olhar *para* a escola, mas é olhar para nós mesmos. Olhar para o que temos feito com a escola, ao olharmos para ela e publicarmos certos resultados conclusivos decorrentes deste olhar de pesquisadores que somos” (ANDRADE, 2007b, s/p – itálico da autora). Essa tem sido a tônica das atividades desenvolvidas no Laboratório de Estudos em Linguagem, Leitura, Escrita e Educação – LEDUC – da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde se insere a pesquisa a seguir apresentada. Mais do que definitivamente apresentar o professor como leitor interditado (BRITTO, 1998), ou o aluno como leitor incompetente, as atividades do LEDUC têm se pautado por aprofundar a compreensão do vínculo entre leitura e escola. As pesquisas ali desenvolvidas têm procurado, não dar voz ao professor, como se a ele fosse concedida a palavra por alguém que lhe é superior, mas analisar a voz do professor, o que ele diz sobre os assuntos abordados, inclusive sobre a universidade, pois falar da escola significa falar do processo histórico do qual a universidade também participa.

O estudo que empreendi produz-se em consonância com a disposição do laboratório de pesquisa a que se vinculava de criar novos diálogos a partir da produção dos professores da escola básica e da universidade. Para isso, “ambos os interlocutores, universidade e escola, mudam, se mudam, tornam-se outros, influenciados pelos interlocutores seus outros, em função de diálogos.” (ANDRADE, 2007b.)

Parte da premissa de que o trabalho na área de leitura é incumbência de todos os professores: não diz respeito somente aos de língua portuguesa, pois “A palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura” (KLEIMAN, 2002a). Talvez a dificuldade com a leitura indicada nas avaliações esteja na pouca ênfase, dada na escola, às questões de leitura dos diferentes tipos de textos em gêneros variados que circulam na sociedade. O fato de os níveis mais altos de proficiência em leitura não terem sido contemplados pelos estudantes brasileiros pode indicar que na escola não se diversificamos textos trabalhados.

Essa premissa afirma a importância da linguagem na construção do conhecimento e no ensino-aprendizagem e enfatiza que “o estatuto de *leitor da palavra* escrita tem uma relação muito grande com o desempenho e com o sucesso escolar dos estudantes” (SILVA, 2007 itálico do autor). Ideia partilhada com outros estudiosos, dentre eles os do Núcleo de Integração Universidade e Escola (NIUE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Azeredo (2007), para quem “O professor que lida com textos e depende dos textos para ensinar os conteúdos das respectivas disciplinas

precisa conscientizar-se de que, também ele, ensina o aluno a ler e escrever.”

Apesar de a LDB (1996) e os PCNs (2000) apontarem para a necessidade de a formação continuada do professor ser desenvolvida com a criação de espaços coletivos em que se incentive a discussão pedagógica interna das escolas e a reflexão sobre a prática dos docentes, as políticas públicas mais recentes de formação continuada de professores têm se encaminhado para a adoção de cursos a distância ou semipresenciais. Situa-se neste caso a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, criada em 2004 por parceria entre o MEC, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Os programas desenvolvidos na Rede Nacional de Formação Continuada garantem a formação massiva de professores, mas geram questionamentos devido a sua impossibilidade de oferecer aos professores “atividades com tempo para estudo, para a investigação, análise e interpretação de seu trabalho, estabelecendo também políticas de formação integral pelo acesso à leitura, à literatura, às artes, ao esporte, à organização sindical e política” (FREITAS, 2007). Além disso, esses programas têm sido organizados visando contemplar principalmente o professor das séries iniciais da educação básica.

Importante para o desenvolvimento profissional do professor tanto quanto para o desenvolvimento organizacional dos espaços profissionais onde ele atua, a formação continuada do professor deveria concretizar-se como um lócus que permitisse a formação contínua, nos espaços de trabalho do docente, firmando-se no cotidiano escolar como parte natural das atividades da escola e, assim, tornando possível que os professores sejam autores do seu fazer docente.

A pesquisa aqui apresentada desenhou-se no contexto dessas preocupações e reflexões. Esteve à frente de minhas preocupações, desenvolver um trabalho que resulte na abertura de possibilidades à renovação da prática do ensino da leitura no 6º ano do ensino fundamental e, por extensão, até o 9º ano. Entendo que essas possibilidades podem se efetivar em atividades de formação continuada que sejam capazes de produzir mudança não só nos resultados avaliativos, mas, principalmente, na percepção dos professores sobre a compreensão da leitura empreendida pelos alunos. Mudança na forma de a escola lidar com a leitura, do cotidiano escolar. Em especial, mudança como resultado de uma discussão coletiva sobre a leitura e a construção de um projeto da escola para a formação do leitor.

A opção por desenvolver a pesquisa no 6º ano do ensino fundamental deve-se a sua importância para a vida estudantil por, dentre outros fatores, significar o limiar de uma nova etapa. A partir desse momento, os estudantes passam a conviver com variados professores, o que resulta em convivência com uma multiplicidade de componentes curriculares e conteúdos. Em fase inicial exploratória do campo para esta investigação, professores do 6º ano dos diferentes componentes curriculares expressaram sua angústia por não saberem que estratégias desenvolver para superar as dificuldades de leitura dos seus alunos. Nesses momentos, relataram que, nas relações de ensino e de aprendizagem, se deparavam com situações que indicavam pouca familiaridade dos alunos com a leitura.

## CAPÍTULO 1 – BAKHTIN, FREIRE E A LEITURA

### A arquitetônica bakhtiniana de construção deste texto

O senhor, por exemplo, que sabe e estuda, suponho nem tenha ideia do que seja na verdade – um espelho? (...)

Mas - que espelho? Há - os 'bons' e 'maus', os que favorecem e os que detraem; e os que são apenas honestos, pois não. (...)

Como é que o senhor, eu, os restantes próximos, somos, no visível?

João Guimarães Rosa

R ecorro à imagem literária do espelho criada por Guimarães Rosa para pensar, segundo Bakhtin, sobre a importância que o Outro tem nas relações dialógicas. Para ele, elas são relações entre as posições sociais. Vivem a ser agir em relação ao outro (BAKHTIN, 1993). Olhamo-nos com os olhos dos outros. O que "somos no visível", o somos pela visão que os outros têm de nós, e nós, por conseguinte, deles.

Constituído meu discurso pelas palavras alheias capturadas aqui e ali ao longo do tempo e nos espaços por onde tenho passado, neste texto suponho que sou mais marcada pelos autores a quem me referencio e pelos discursos dos colegas professores a partir dos quais desenvolvi a pesquisa apresentada. "Girando a cabeça em todas as direções, posso atingir a visão completa de mim mesmo de todos os lados do espaço circundante em cujo centro me encontro, mas não me verei realmente rodeado por esse espaço" (BAKHTIN, 2003).

Não me iludo em pensar ser esta a única e possível interpretação dos enunciados daqueles professores, do sentido que eles atribuem à leitura. Pretendo que esta seja *uma* interpretação, a que empreendi "no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros" (BAKHTIN, *ibidem*). Esta interpretação, única e sobre a qual assumo a responsabilidade, para usar uma terminologia bakhtiniana, originou-se da minha empatia com os sujeitos professores e na relação com a leitura, objeto de pesquisa a que me propus, marcada que sou no exercício profissional do magistério pela linguagem, pela leitura e, naturalmente, pelo discurso. É impossível descolar-me da profissão de professora de português, mesmo (e principalmente) ao empreender esta investigação. Embora a empatia com o objeto da pesquisa tenha sido essencial, foi seguida "pelo momento de objetivação, isto é, colocar-se *do lado de fora* da individualidade percebida pela empatia, um separar-se do objeto, um *retorno* a si mesmo" (BAKHTIN, 1993). Exotopicamente a tocar o lugar do outro, procurar assumir seu ponto de vista e voltar a um ponto exterior e escolhido, particular ao pesquisador.

Obstante a necessidade de distanciamento do objeto, acompanhou-me a consciência de que estava estabelecendo relações dialógicas com outros também sujeitos/atores do evento, em cujos enunciados importava analisar o sentido que buscavam produzir quanto ao tema da leitura. Procurei analisar sua prática simbólica de sujeitos expostos a uma linguagem social, que têm uma história socialmente construída. Procurei perceber como se dava a oscilação semântica de seus enunciados em torno dos conflitos sobre o papel da leitura construídos em sua pluralidade de sentidos, na sua formação profissional, na atualidade. Interessei-me por saber *o que* entendiam por leitura, contextualizando este conteúdo nas tensões entre o espaço e o tempo da formação, da profissionalização, da escola, das instituições, da vida cotidiana em geral.

As relações dialógicas estabelecidas entre mim e os professores e entre os professores entre si requereram uma compreensão responsiva, que inclui os nossos juízos de valor assim como incluirão os daqueles que me lêem (BAKH- TIN, 2003). Os discursos dos professores que se dispuseram a contribuir com esta investigação também estão perpassados pelos discursos alheios. "Qualquer conversa é repleta de transmissões e interpretações das palavras dos outros."(BAKHTIN, 1998). Meu esforço ao longo da análise foi o de procurar perceber as palavras dos outros que se manifestavam nos seus enunciados. Como os enunciados daqueles sujeitos se constituíam naquela situação específica? Em que momentos se apresentavam as palavras de autoridade, por exemplo? Que gêneros envolvem a esfera social naquelas escolas municipais de Teresópolis?

Tal como Bakhtin, concebo que o tema a ser analisado, a leitura, permite necessariamente acesso ao discurso do Outro. Como ocorre com os momentos de produção discursiva, também quando lemos estamos estabelecendo um diálogo com o autor/enunciador, com os personagens, com os demais discursos dos quais os nossos são compostos. Ao ler a palavra do outro, construímos outras palavras, outras formas de pensar, outros discursos, contrapomo-nos ao que lemos. No processo de refutação ou aceitação do que lemos vamos construindo novos sentidos, vamos construindo novos discursos. A palavra reflete e refrata outras palavras. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004) A compreensão da leitura que fazemos, ativamente responsiva, nos leva a elaborar respostas, mesmo que não claramente enunciadas, pois "A obra é um elo da cadeia da comunicação discursiva..." (BAKHTIN, 2003).

Esses elos estão carregados de emoção, juízos de valor, paixões, são sempre espaços de luta entre vozes sociais, dirigem-se também a um supradestinatário, são constitutivamente ideológicos, históricos e produzidos nas esferas de ação. Coube-me procurar analisar e interpretar nos enunciados de pesquisa dos professores as vozes concordantes e as discordantes, observar como se davam os consensos e os dissensos, comparar, perceber as interrelações, as complementaridades, suas emoções, aqueles a quem também se dirigiam além de mim.

Para Bakhtin, todo enunciado tem sempre um destinatário a quem "o autor da obra de discurso procura e antecipa" (BAKHTIN, *ibidem*). Entretanto, os enunciados não se constituem somente entre eles. Há na posição dialógica sempre um terceiro, que ocupa uma posição específica: o supradestinatário. Este elemento constitutivo do enunciado reveste-se de diferentes expressões ideológicas concretas de acordo com as épocas e as diferentes concepções de mundo. Está invisivelmente presente: pode ser o julgamento da história, a Igreja, a verdade absoluta, o sistema educacional.

Por outro lado, as diferentes possibilidades de diálogo que atravessam a mim e aos professores estão marcadas pelos diferentes tempos/espacos que ocupamos. É, pois a partir de um lugar exotópico que a busca do encontro se dá. Os professores e eu ocupamos lugares diferenciados, nossos lugares na existência são únicos e, por isso, o que eu vi e conheci nas situações que experimentamos juntos não é o mesmo que eles viram e experimentaram. Mesmo entre eles a visão e o conhecimento daquelas situações foram distintos. Esses lugares e tempos de cada um determinam o significado do que ali foi observado, tanto por mim como por eles. Uma vez que ocupamos lugares únicos, tanto o que não posso ver como o que posso são distintivos em relação a mim mesma e ajudam de diferentes e importantes maneiras a me constituir.

Marília Amorim (AMORIM, 2001), em diálogo com outros autores, considera que o conceito de exotopia é ao mesmo tempo monológico e dialógico. Dialógico - pela característica da alteridade: somos iguais apenas no plano abstrato; no âmbito da empiria, encontramos-nos em posições distintas e singulares. Monológico - "porque afirma a superioridade do olhar do autor enquanto possibilidade de totalização e acabamento" (AMORIM, *ibidem*). A exotopia então

constitui-se também da oposição entre acabamento e inacabamento. “A ambiguidade do conceito de exotopia contém assim a tensão que é ao mesmo tempo constitutiva de todo texto e do próprio pensamento bakhtiniano: entre monologismo e dialogismo, entre acabamento e inacabamento” (AMORIM, idem - sublinhados da autora).

A análise e a interpretação empreendidas não podem se descuidar de levarem conta a orientação social dos enunciados analisados e interpretados. O que foi dito pelos professores naqueles momentos, nas diferentes escolas, adquiriu um sentido único, distinto, por força da situação discursiva, em que eles falavam a uma pesquisadora sobre seu cotidiano escolar, o seu saber, suas percepções, sobre os sentidos que atribuíam à leitura. Esses sentidos, por sua vez, dependem, ao mesmo tempo, das circunstâncias imediatas que suscitaram o enunciado e das causas sociais mediatas que estão na origem do ato de comunicação verbal considerado. Foram produzidos em lugares e momentos definidos, de acordo com a situação e as causas sociais ali existentes, marcados pela avaliação elaborada por eles sobre o tema discutido. Os juízos de valores que marcaram os enunciados daquele grupo de professores provavelmente serão distintos em relação a outros docentes e mesmo entre os daqueles grupos. Entretanto, “Na medida em que eu afirmo meu lugar próprio e único no Ser unitário da humanidade histórica, na medida em que eu sou seu não álibi, isto é, mantenho uma relação emocional volitiva ativa com relação a ele, eu assumo uma posição emocional volitiva em relação aos valores que ele reconhece (BAKHTIN, 1993).

Assim, a avaliação produzida pelos professores pode ser diferente, entoada individualmente, mas “não será uma distorção tendenciosa, subjetiva da visão, porque a arquitetura da visão não afeta o aspecto do conteúdo-sentido do evento” (BAKHTIN, ibidem). Ela se realiza diferentemente na minha correlação com o objeto e na correlação do outro, com o mesmo objeto, correlação esta que se realiza na ação e no dever, na responsabilidade da minha ação e da ação do outro, o dever de realizar o lugar único no Ser-evento único, que “é determinado antes e acima de tudo como uma contraposição entre o *eu* e o *outro*” (BAKHTIN, 1993).

A prática dialética de menção à palavra do outro, sejam os autores a quem me referencio, sejam os docentes cujos enunciados são adiante apresentados, analisados e interpretados, evidencia-se no jogo de relações de sentidos que atravessam a enunciação. Os discursos citados e o citante constituem-se no território da palavra, território que não pode ser reduzido a fronteiras estruturais ou a simples relações de pertencimento individual: não puramente singular ou totalmente plural, a palavra pode ser situada como a arena de convivência dos valores simbólico-históricos, de permanente conflito e de ressignificação.

“O discurso citado é o *discurso no discurso*, a *enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso*, uma *enunciação sobre a enunciação*.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 – itálicos do autor). Esses são modos como o discurso do outro se inscreve neste discurso citante. Enunciadora-pesquisadora, seguindo Bakhtin, entendo que o discurso citado é “a enunciação de uma outra pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção completa, e situada fora do contexto narrativo” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004). Assim, constituído de uma existência autônoma, o discurso de outrem passa para o contexto narrativo, conservando seu conteúdo aparentemente intacto. Ao mesmo tempo, ao incorporar o discurso dos autores que integram o arcabouço teórico deste estudo bem como os dos professores, o meu discurso elabora regras próprias. Entretanto, no discurso empreendido não há a diluição completa da palavra citada, pois a substância do discurso alheio permanece palpável, como um todo autossuficiente. Nesse fenômeno da *reação da palavra a palavra*, minha fala reveste-se, inevitavelmente, com algo novo, com a minha compreensão e avaliação, tendo em vista a inscrição de mim mesma em uma ordem social, o que faz com que a minha palavra, assim como as dos demais, os outros em que me baseio, seja determinada social e ideologicamente.

“Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior.” (BAKHTIN, 2004). No discurso interior - discurso individual de cada sujeito como reflexo do outro, a partir do social se opera a junção com o discurso exterior. Nele se efetua a apreensão da enunciação do outro, sua compreensão e apreciação, em interação dinâmica. “Essa dinâmica, por sua vez, reflete a dinâmica da interrelação social dos indivíduos na comunicação ideológica verbal. (Trata-se, naturalmente, de tendências essenciais e constantes dessa comunicação.)” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004).

Imprimo neste texto o significado dos valores que meus atos articulam. No dizer de Bakhtin (1993), assumo a responsabilidade, tendo em vista que tenho a liberdade de me abster de produzir valores que são meus, pois “sou respondível no sentido de que sou livre para atender ou ignorar o chamado do mundo para uma resposta” (CLARCK e HOLQUIST, 2004, p.100). Optei pela não neutralidade, pelo não alibido Ser.

Assumir um pensamento não indiferente, marcado pelos valores que a ele atribuo e pela minha assinatura, significa saber das limitações do conhecimento teórico do mundo. A universalidade existente na teorização estabelece “uma cisão entre o conteúdo ou sentido de um dado ato-atividade e a realidade histórica do seu ser, a real e única experiência dele” (BAKHTIN, *ibidem*, p.19). A teorização inscreve-se no eixo do unívoco e do repetível, da objetivação criada por leis próprias, imanentes. Essa verdade (*istina*) composta de momentos universais, idênticos, abstratamente constrói uma ideia de unidade, que é, por extensão, excessivamente teorizada. Ela vem a ser *um* momento de cognição do mundo. Por outro lado, reconhecer a existência de momentos singulares leva ao reconhecimento de outra verdade (*pravda*): irrepitível, em permanente devir e, por isso, não idêntica. Essa outra verdade é a da situação daquele que pensa, em um momento único do que constitui um evento em processo. Momento constituído pela autoatividade da vida realmente vivida e experimentada, do cotidiano. O confronto desses dois mundos (o da cultura e o da vida) causa a incomunicação de um com o outro e a sua excludente penetrabilidade (BAKHTIN, *idem*).

Responsabilizar-me por este estudo e, naturalmente, pelo que aqui apresento, significa assinar o meu ato de pensar como um dever ético, em que procuro articular as duas verdades: a da cultura e a da vida, a *istina* e a *pravda*. Um ato responsável não opõe a teoria ao pensamento; ao contrário, ela os incorpora. Leva em conta tanto os fatores da sua validade teórica, sua fatualidade histórica e seu tom emocional-volitivo, tomados em sua plenitude. Pautado pelo dever ético, concentra e correlaciona, no mesmo contexto, o universal e o individual, o real e o ideal.

Considero-me um ser inacabado, construindo o meu discurso e me construindo nos valores que ainda estão por vir. O mundo da ação é o mundo do<sup>31</sup> futuro interiormente previsto; “a previsão da realização futura penetra e decompõe todo o horizonte da consciência atuante em sua estabilidade” (BAKHTIN, 2003). Não existe a “última palavra”: os sentidos que atribuímos (eu, os professores e os autores da bibliografia a que recorri) são os sentidos que pudemos construir no momento da elaboração dos nossos enunciados, sentidos construídos e desconstruídos na interação com os outros, em interlocução constante na vida e nos atos que praticamos. Seres humanos que somos, inventamo-nos, dia a dia, na prática dialética e dialógica exercitada nos encontros com os demais de que somos constituídos, vozes soantes e, por vezes dissonantes, na construção de nós mesmos.

## **A fundamentação freireana no diálogo com os professores**

Do que digo, descubro, deduzo. Será, se? Apalpo o evidente? Tresbusco. Será este nosso desengonço e mundo o plano - intersecção de planos - onde se completam de fazer as almas? Se sim, a "vida" consiste em experiência extrema e séria; sua técnica - ou pelo menos parte - exigindo o consciente alijamento, o despojamento, de tudo o que obstrui o crescer da alma, o que a atulha e soterra?

**João Guimarães Rosa**

Tal como o personagem rosiano, inscrevo as descobertas da minha travessia e as deduções que me permitiram as minhas experiências incentivada pela persistência da busca a que me lancei. Procuo perceber como "o visível é atapetado pelo forro do invisível" assim como "o pensado é habitado pelo impensado" (CHAUÍ, 1988) no discurso dos professores do 6º ano do ensino fundamental das duas escolas municipais participantes da pesquisa.

Nos encontros, o diálogo empreendido entre nós estabeleceu-se por sujeitos que se lançavam a "pronunciar o mundo" (FREIRE, 1978a). Tomando como incentivo as palavras de Freire (2005), para quem "existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo", e com a convicção de que as teses desse pensador brasileiro se aproximam da concepção bakhtiniana no que concerne o papel do diálogo como estratégia de construção social e da linguagem como o lugar do encontro e desencontro dos homens, busquei pautar-me por suas ideias de dialogia e alteridade tanto nas entrevistas coletivas, nas individuais ou no fórum, quanto na sua posterior análise.

Inspirada no personagem de Guimarães Rosa da epígrafe, na "intersecção de planos" de que somos constituídos, moveu-me a intenção de perceber como e onde os sujeitos do fazer a que me lanço "se completam de fazer as almas". As afirmações freireanas soam e ressoam o tempo todo a me lembrar a necessidade de os homens reconhecerem-se "como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais" (FREIRE, 2005). O diálogo, então, vem a ser uma exigência existencial. Neste estudo, encontro da pesquisadora com os professores, dos professores com a pesquisadora, entre eles e com os autores a quem se referenciou, constituiu-se ato de criação desses sujeitos, possível realizar-se devido à predisposição em superar a arrogância dos que consideram sua a última palavra.

Procurei ser coerente com Paulo Freire para quem o diálogo, exigência existencial, é o encontro de homens que pronunciam o mundo como ato de criação, exercício de humildade, de fé nos homens, de confiança de um no outro, de esperança em eterna busca (FREIRE, *ibidem*). Segundo ele, "o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a sua realidade. Criticamente integrado com ela" (FREIRE, 2003a). Assim, o diálogo verdadeiro exige um pensar crítico, que não separa o homem do mundo em que está inserido, mas que, consciente de si e do mundo, ao mesmo tempo cria a história e se faz um ser histórico-social (FREIRE, 2005).

A "experiência extrema e séria" deste estudo incorporou metodologicamente a busca pelo "consciente alijamento, o despojamento de tudo o que obstrui o crescer da alma". A apresentação aos professores da síntese analítica das entrevistas coletivas e das individuais para, com eles, procurar discutir e conhecer as condições estruturais do seu fazer e pensar pedagógico na área da leitura e da sua constituição como profissionais sócio-historicamente constituídos pretendeu propiciar um espaço dialético em que eles possam superar o que os "atulha e soterra". "Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático" (FREIRE, *ibidem*).

Como ser cognoscente e cognoscível, exercitei o desafio da descoberta de outros seres cujas manifestações nos contatos iniciais me levaram a supor que, da mesma forma, exprimem suas reflexões sobre as coisas do mundo e procuram outras formas de sua expressão, também eles seres cognoscentes e cognoscíveis a se deixarem dialeticamente desafiar, permitindo que esta seja a base do nosso diálogo discursivo. Em constante análise crítica da prática e da teoria que embasa essa prática, importou “ir alcançando um conhecimento cada vez mais rigoroso da realidade em transformação. Conhecimento através do qual se vão superando, pela desopacização da quotidianidade, certas formas ingênuas de confrontação com o concreto” (FREIRE, 1978b).

De forma coincidente com Bakhtin, Freire considera que a consciência, que ele denomina crítica, é socialmente construída porque se nutre do diálogo. O sujeito, agente, aprofunda-se na análise dos problemas e assume a responsabilidade dos seus atos, reconhecendo, entretanto, sua incompletude diante da sempre presente mutabilidade da realidade, o que o faz aceitar criticamente o novo (FREIRE, 2003d). Porque o sujeito é inacabado e incompleto, a consciência resulta do trabalho constantemente relacionado à convivência com o outro, obrigando-o a, uroboricamente, insistir e persistir ao impulso da vida. Segundo Freire, “faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam em condições normais, do sonho e da utopia” (FREIRE, 2001).

O sonho e a utopia, traços constitutivos do ser humano, o tornam insatisfeito com o que já é e o impulsionam na busca de ser mais. Moveu-nos, pesquisadora e demais participantes da pesquisa, durante este estudo, impulsionados, tal como Freire, por uma concepção de história como possibilidades humanas (FREIRE, 1978a, b, 2001, 2004, 2005). Acreditando na dialeticidade da existência humana, processo aberto que se vai construindo e reconstruindo na busca de fazer a própria história, procuramos superar posições fatalistas ao discutir as situações-limites que nos desafiam na área da leitura. Procuramos, ainda, desfazer uma “visão míope” do contexto em que estamos inseridos para pensar e repensar o mundo atual (FREIRE, 2003a, c, d, 2004), em especial no que diz respeito à relação da escola com a leitura.

Freire utiliza a expressão “situação-limite” a partir do filósofo Álvaro Vieira Pinto, seu contemporâneo, ex-diretor do Instituto Superior de Estudos Brasileiros-ISEB, para quem as situações-limite não são “o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades”; não são “a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais” (FREIRE, 2005). Assim, procuramos dialógica e dialeticamente discutir as situações-limites com as quais nos deparamos na área da leitura. Partindo dos “que-fazer”, indagamos epistemologicamente os sentidos atribuídos à leitura, a prática pedagógica na área, a sua possível relação com a própria construção histórico-social de leitura. Norteou-nos a certeza de que “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2004).

Enfatizar e pautar-se pelas relações dialógicas exige a referência à linguagem. Em relação a esse ponto, mais uma vez as concepções bakhtinianas e freireanas confluem. Tal como o filósofo da linguagem, para Freire “não é possível pensar a linguagem sem pensar o mundo social concreto em que nos constituímos. Não é possível pensar a linguagem sem pensar o poder, a ideologia” (FREIRE, 2006). Construída pelo e no contexto em que fomos nos constituindo e no qual somos constituídos, revela nossa forma de pensar, nossa posição perante o mundo.

A opção por analisar o discurso dos professores e por discutir com eles no fórum a síntese das entrevistas coletivas e das individuais fundamenta-se na constituição histórico-social da linguagem. Importa apresentar-lhes os dados recolhidos na investigação feita a partir da sua imersão nas

situações-limites que os envolvem para, devolvendo-as como problema, lançarmo-nos ao desafio da consciência histórica (FREIRE, 2005). Na análise construída neste estudo, procurei perceber esse entrelaçar do pensamento, com a linguagem e a realidade objetiva para, então, poder apontar para possibilidades de constituição de espaços de letramento na escola e de formação dos professores. Entendida a realidade como uma produção dos seres humanos e que, como tal, é por eles transformada. Assim, a metodologia desenvolveu-se tendo como norte a crença de que a investigação por si vem a ser um espaço dialeticamente formador de novas formas de ação. Para isso, procurou não se descuidar de que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2003b).

A afirmação do pedagogo de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, *ibidem*) aponta para uma concepção de leitura associada ao conceito de letramento. Para ele, ler e escrever significam, mais do que o domínio do processo de codificação e decodificação de palavras e frases, as possibilidades de o sujeito, consciente de ser produto e produtor de cultura, fazer uso da palavra para agir no e sobre o mundo. O exercício da constante percepção das relações entre o texto e o contexto empreendida pelo sujeito leitor exige dele o processo contínuo de letramento, entendido como a organização reflexiva do pensamento e o desenvolvimento da consciência crítica. Importante, “na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhora da qualidade de vida e pela transformação social” (FREIRE, 2006).

A leitura crítica do mundo aqui compreendida procura convergir para uma visão de história que atribui à espécie humana a capacidade e a responsabilidade pelos destinos de si mesma e do mundo. Novo encontro de ideias entre Bakhtin e Freire, a concepção de inacabamento do ser humano aponta para “o futuro como centro de gravidade das decisões do presente” (GERALDI, 2003). Segundo Freire, os fatos não seguem um processo previamente definido: dependem das vontades subjetivas, dos sonhos e das utopias construídas na interação dos seres humanos (FREIRE, 1995, 2003c). Na elaboração deste estudo, pautei-me pela crença, como ele e Bakhtin, de que o futuro pode ser sensibilizado e movido pela força dos ânimos dos que, de forma crítica, dialógica e dialética, entendem a história como possibilidade e que, por isso, se envolvem na busca da sua construção e reconstrução.

Na relação dialética, dialógica, processual, e por vezes contraditória, de desenvolvimento do que aqui apresento e defendo, persiste o interesse em entender qual o “tempero” das relações referentes à leitura que se estabelecem entre os educadores participantes da pesquisa, os educandos e a escola como um todo (FREIRE, 2003c).

## Leitura: experiência, construção histórico-social de sentidos

...na nossa terra, diz-se que nunca se deve olhar em espelho às horas mortas da noite, estando-se sozinho. Porque, neles, às vezes, em lugar de nossa imagem, assombra-nos alguma outra e medonha visão.

.....  
O espelho inspirava receio supersticioso aos primitivos, aqueles povos com a ideia de que o reflexo de uma pessoa fosse a alma.

.....  
Outros, aliás, identificavam a alma com a sombra do corpo; e não lhe terá escapado a polarização: luz – treva. Não se costumava tapar os espelhos, ou voltá-los contra a parede, quando morria alguém da casa?

**João Guimarães Rosa**

A leitura produz-se no contato com o outro, com outras vozes que nos mostram possibilidades diversas, e às vezes controversas, de pensar sobre nós e sobre o mundo circundante. Aprendemos a construir a "realidade" de acordo com o sentido que lhe fomos atribuindo e que nos foram dando a conhecer. Desde o nosso primeiro contato com o mundo, significamos: atribuímos funções e designações, experimentamos e experienciamos nomeamos sentidos possíveis e perceptivos. Lemos. Mediados por outros, aprendemos desde cedo a reconhecer sentidos em tudo o que nos circunda. Lemos os gestos de alguém, vasculhamos o sentido de determinado olhar, detemo-nos em certo som, decodificamos um desenho, uma ilustração ou uma pintura, e, com o tempo, ensinam-nos a decifrar o enigma do verbo. Lemos conforme nossa experiência, apoiados em nossas histórias de vida e as refletindo. Lemos de acordo com práticas de leitura construídas socialmente através dos tempos. Ao longo de nossa vivência, vamos tecendo novas leituras, somos por elas tecidos e vamos nos entretecendo (leitores, autores e outros com os quais construímos nosso arcabouço de leitura e em cuja trama vamos nos dissolvendo). "O que não me parece possível é fazer a leitura da palavra sem relação com a leitura do mundo. Nem a leitura da palavra apenas, nem só a do mundo" (FREIRE, 2006).

Ao organizarmos os conhecimentos adquiridos estimulados pela diversidade das situações vivenciais e da nossa atuação sobre elas; ao estabelecermos relações entre as experiências daí resultantes e tentarmos resolver os problemas surgidos, estamos procedendo leituras. "Todos nós lemos a nós e ao mundo a nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Ler - descobri - vem antes de escrever" (MANGUEL, 1997).

A realidade correspondente à polifonia diversa dos pontos de vista enunciados em determinado tempo e lugar e ideologicamente manifestados, ou é construída por discursos centrados em um só ponto de vista dominante, em que as vozes se encontram abafadamente obscurecidas, perdendo sua possibilidade polifônica (BAKHTIN, 1998, 2003). Neste caso, os discursos autoritários (ORLANDI, 2001) estabelecem a contenção da polissemia, característica das padronizações de comportamento e pensamento massivos em que se procura estancar a reversibilidade dialógica.

As relações significativas vão se construindo à medida que se constrói o repertório de leituras na confluência das interpretações e, por extensão, da capacidade de se organizar na linguagem. Ler vem a ser ainda "desvelar a razão de ser de porque somos capazes como estamos sendo, tanto mais nos é possível alcançar também a razão de ser da realidade em que estamos, superando assim a compreensão ingênua que dela possamos ter" (FREIRE, 1978). O sujeito leitor passa a entender de

que modo estão se produzindo sentidos, no reconhecimento de sua inscrição nos processos ideológicos ou pela possibilidade de relação a outros processos de produção de sentidos, promotores de novos gestos de significação na leitura (MARIANI, 2002).

Enunciar implica o estabelecimento de uma relação valorativa com o objeto. Essa relação valorativa é um pensar que entona, que expressa o tom emocional-volitivo (BAKHTIN, 1993), podendo refletir e refratar no nosso discurso os tons e ecos das enunciações alheias, cujo tom valorativo “assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, *ibidem*). Segundo Bakhtin (BAKHTIN, *idem*), a tonalidade expressa naquilo que lemos cria o contexto axiológico-emocional na interpretação. Orientamos nossa leitura pelo valor apreciativo dos elementos mais carregados de sentido da enunciação, pela modalidade apreciativa que nela percebemos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004).

A intensidade e variedade das leituras empreendidas pode ampliar a compreensão do significado do contexto axiológico-entonacional, do acento apreciativo de determinada obra, de sua orientação apreciativa. Permite ao leitor perceber, mesmo com as restrições impostas pelo texto escrito, o contexto extratextual, o que Bakhtin denomina fundo dialogizante de percepção (BAKHTIN, 2003).

A questão da natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, da própria ação da leitura e da sua produção vem a ser uma questão de história. Tanto o sujeito-leitor quanto a leitura e os sentidos têm sua historicidade. A cada época e segmento social, relacionam-se modos e efeitos de leitura característicos. A natureza da relação estabelecida com o texto, suas marcas discursivas e suportes, propicia a compreensão do que ali é expresso.

Ao longo dos cinco volumes da **História da vida privada**, coleção dirigida por Philippe Ariès e Georges Duby, os leitores vão tomando conhecimento das mudanças que, na extensão da história da civilização ocidental, afetaram a noção e os aspectos da vida privada (ARIÈS e DUBY, 2009). No que diz respeito à leitura, o estudo de Danielle Régnier-Bohler, no volume 2, mostra como as ficções literárias sugerem “uma avaliação extremamente sensível das relações do indivíduo e do coletivo” (RÉGNIER-BOHLER, 2009). Privilegiando alguns aspectos da problemática a que se propôs, aponta em seu texto os itinerários do indivíduo no coletivo e o código coletivo manifestado nos trajes, nos adornos, na nudez ou nos lugares simbolicamente representados na literatura. Apresenta as marcas de enunciação que, no período estudado, revelam as relações do indivíduo e do coletivo na escrita literária.

No volume seguinte, Roger Chartier mostra “como novas modalidades da relação com a escrita constroem entre os séculos XVI e XVII uma esfera da intimidade, ao mesmo tempo retiro e refúgio para o indivíduo subtraído aos controles da comunidade” (CHARTIER, 2009). Ressalta que as práticas surgidas na época retratada, como o desenvolvimento da alfabetização, a difusão da leitura silenciosa, a consequente relação solitária e íntima entre o leitor e o livro, a privatização da leitura, não eliminam todas as práticas antigas. Ampliam-se, assim, os modos de leitura e de relações com o livro, práticas individuais e de sociabilidade entrosadas, em convivência.

Mais adiante, no mesmo volume, Jean Marie Goulemot mostra como as condições da produção literária e das práticas de leitura refletem a sociedade em suas práticas culturais. Na Idade Média, a vida comunitária e seus ritos e a rede de relações e obrigações colocaram os homens numa ligação pública uns com os outros. Por extensão, a literatura constituiu-se de um caráter público e oral, que se manifestava, inclusive, na temática das obras, que passaram a se referirem prioritariamente ao coletivo. Enfocando o período da Renascença ao Século das Luzes, Goulemot analisa “a presença de um espaço privado entrevisto nas novas formas de narração, nas ideologias e nas novas práticas da literatura” (GOULEMOT, 2009). Seu estudo sobre o surgimento de diários íntimos, memórias, romances na primeira pessoa e os novos processos de legitimação da escrita

literária, em que o escritor fundamenta em si mesmo a verdade de sua obra, leva-o a concluir que os processos de escritura e os modos de leitura, as formas e as práticas literárias, acompanham o movimento da história social.

Segundo Chartier, a história das práticas de leitura está relacionada aos protocolos de edição ou impressão e à materialidade do suporte. Mais recentemente, o advento do computador e, por extensão, do texto eletrônico, provocou uma mudança nas estruturas do suporte material do escrito assim como na maneira de ler. Os papéis até então separados do autor, do editor, do tipógrafo, do distribuidor, do livreiro passaram a se mesclar e a se confundir por vezes em uma só pessoa (CHARTIER, 1998). Além disso, o espaço de escrita e de leitura na tela do computador mudou as formas de acesso à informação, de conhecimento, exigindo novas formas de ler e de escrever. A interferência possível no texto, acrescentando-o ou o alterando; a fugacidade advinda da não estabilidade textual; a grande liberdade de produção de textos na tela passou a fazer com que o texto não seja estável, não seja monumental e seja pouco controlado (SOARES, 2002).

As experiências acumuladas pela sociedade no decorrer da história dependem da apropriação que se faz delas. Esta, por sua vez, está sujeita às experiências de vida e do conhecimento acumulado das próprias práticas sociais de leitura, do letramento. Retomo o conceito de letramento definido por Soares como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usa na escrita” (SOARES, 2005). Soares acrescenta que o estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada se diferencia de acordo com as formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas (SOARES, 2002).

Os contextos sociais diferenciados exigem variadas e diversas práticas de letramento, de acordo com os papéis na vida do grupo e do indivíduo. A inserção dos interlocutores em diferentes contextos ou situações de produção demanda-lhes distintos tipos de interação e de interlocução, devido às finalidades comunicativas peculiares àqueles lugares enunciativos. Atualmente, por exemplo, o termo letramento acrescentado pelo qualificativo digital é empregado para se referir ao estado ou condição dos que, ao se apropriarem da tecnologia digital, exercem práticas de leitura e escrita na tela do computador. A natureza da relação estabelecida com o suporte, entre os parceiros da enunciação, das formas de organização e distribuição dos lugares sociais naquela situação de produção dos discursos, esferas comunicativas, no dizer de Bakhtin (BAKHTIN, 2003), da seleção e abordagem dos temas, da mobilização discursiva no processo da enunciação, da constituição de gêneros discursivos próprios (FREITAS, 2005; JOBIM e SOUZA & GAMBA JR, 2002), configuram exigências diversas das requeridas ao se exercerem práticas de leitura e escrita no papel.

Chartier (2001) chama a atenção para fato de que a relação estabelecida entre o leitor e o ato de ler constitui-se em práticas histórica e socialmente variáveis. Neste processo, é considerado o texto, o suporte utilizado e o gênero discursivo, assim como o formato, a imagem, o momento e o modo de leitura. Esses protocolos de leitura inscritos nos próprios textos exigem do leitor uma informação prévia sobre o seu modo de emprego, indicam as “pistas” que ele deve seguir. Ler mangá, um quadro de Picasso, um blog, uma pauta musical, uma receita de bolo ou uma receita médica, e construir sentidos, pressupõe uma prática cultural. Incorporados às experiências orientadoras das ações dos sujeitos, constituem-se no *habitus*, que é formado por um sistema de disposições gerais que vão sendo adaptadas pelo sujeito a cada conjuntura específica de ação de acordo com o grupo ou classe social que ocupa. São os sistemas de disposições duráveis, no dizer de Bourdieu (2003).

Bourdieu utiliza o termo capital para se referir ao poder oriundo da produção, posse, apreciação e consumo de bens. Assim, ele utiliza, por exemplo, os termos capital cultural, social, linguístico: formas específicas de capital válidas no âmbito de determinado campo, sendo possível, então, o emprego de acordo com as possibilidades de campos existentes (NOGUEIRA e CATANI, 2004).

Por meio dos bens culturais, os indivíduos se distinguem dentro e entre os grupos sociais. Assim, a leitura e conhecimento de autores culturalmente consagrados, a diversidade de contato e utilização de suportes e gêneros, o manejo da multiplicidade de protocolos de leitura, permitem diferentes letramentos, a aceitação da sociedade e o poder de influência sobre ela. Aqueles que conseguem produzir, apreciar e consumir bens culturais considerados superiores têm a possibilidade de alcançar com mais facilidade posições sociais elevadas ou se manterem nelas. Da mesma forma, têm melhores condições de sucesso na escola e no mundo do trabalho.

Podemos acrescentar a essa visão sociológica de letramento uma visão discursiva de gêneros. As práticas sociais de leitura e os eventos de letramento, atividades enunciativo-discursivas existentes em várias instituições e em várias esferas sociais, são mediados pelos gêneros discursivos, que funcionam sempre num contexto interativo e intersubjetivo (BAKHTIN, 2003, 2004). Por se encontrarem nas práticas sociais de linguagem, os gêneros discursivos fazem parte do cotidiano, são muito variados e se desenvolvem ou se modificam de acordo com as experiências adquiridas no curso da história do homem e do sujeito.

As relações que estabelecemos com a realidade são sempre mediadas pela linguagem. Nosso discurso relaciona-se com outros discursos, em diálogo. "Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e entonações." (BAKHTIN, 1998). As formações combinatórias da linguagem que se vão constituindo no processo das complexas relações dialógicas de um com o outro, caracterizadas pelas visões de mundo e pela valoração dos pontos de vista, determinados histórico-socialmente ensejam a criação dos gêneros discursivos em seu processo constante de acabamento e inacabamento. O acabamento surge pela interação dos usos, pelas escolhas de formas construídas em determinado tempo e lugar; o inacabamento, pela mobilização de diferentes esferas da enunciação (MACHADO, 2005).

Envolvido em contínuo processo de acabamentos e inacabamentos, o sujeito, ele próprio inacabado, vai elaborando suas leituras, em sua diversidade de gêneros discursivos, no contato com muitas outras visões de mundo, histórias as mais diversas, alimentando-se no/pelo cruzamento polifônico de vozes que vão constituindo sua subjetividade. A convivência ativa com o outro, a intersubjetividade, provocam a troca, a ampliação de visões, o alargamento e a busca de formulação para novas hipóteses às mesmas perguntas ou às perguntas novas.

Assumindo uma perspectiva discursiva na reflexão aqui desenvolvida, destaco como relevante a figura do mediador. Como este estudo abordou os discursos sobre leitura entre professores, enfatizo a relevância das ações de mediação de leitura no ambiente escolar. A escola, agência principal de letramento na nossa sociedade, seria espaço em que se levaria em conta a pluralidade e diferença, desconstruindo a concepção do letramento dominante, em que "o ensino teria como objetivo iniciar, e avançar, um processo que culminaria na produção de um objeto já definido de antemão através de suas diferenças formais com o texto oral" (KLEIMAN, 1999).

Relembro Paulo Freire, para quem ler e escrever significam as possibilidades de o sujeito agir no e sobre o mundo. Por isso, sua ênfase na alfabetização a partir dos conhecimentos de mundo dos educandos e na sua conscientização como sujeitos de sua prática, possuidores de conhecimentos indispensáveis à construção de novos conhecimentos e ao desenvolvimento de novas estruturas de pensamento. De acordo com essa concepção, a leitura é pensada "como algo que nos forma (ou nos deforma e nos transforma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos" (LARROSA, 2002). O papel do professor, então, vem a ser o de possibilitar o encontro de experiências: as suas, as dos alunos, as dos autores, as dos demais leitores, enfim, as de tantos quanto for possível trazer "à roda" da leitura. Em contínuo entretecer os textos, propiciar que os alunos modulem a sua própria voz, enunciem-se como sujeitos. "Pois o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula,

são as formas discursivas através das quais ele é proposto” (BARTHES, 1985).

Pensando o sujeito a partir da capacidade de se organizar na linguagem, entendo que esse encontro de experiências é movido pelo instigar os alunos na transformação de simples receptores em leitores, abrindo-se os caminhos ao diálogo, à indagação, à heterogeneidade, à intersubjetividade, com a escola aberta à integração de várias linguagens, na tentativa de permitir aos alunos entenderem o que se passa: o sujeito com ele mesmo, o sujeito na relação com o mundo; a vida em sua diuturna mudança. Provocar a leitura para além do que é dito pelo autor, ultrapassar os limites do texto, instigar ao desvelamento do obscuro. Descentrar o discurso porque sabedores da sua força instituinte, responsabilizar-se com o dito (e o feito) face ao seu efeito sobre o outro. Propiciar a leitura de textos em diferentes linguagens e em diferentes suportes, fazendo com que a pluralidade seja possível. “A leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também que nos permita escapar por alguns momentos da vida real” (SOARES, 2005).

Seria pensar que a leitura é formação (LARROSA, 2002). Segundo Larrosa, pensar a leitura como formação supõe admitir uma relação íntima entre o texto e a subjetividade, entre o que se sabe e o que se é entre o que se pode conhecer e aquilo a que se atribui sentido. Incorporá-la como experiência.

Nessa perspectiva, a escola assume a formação como leitura. Preocupada em desenvolver a capacidade de perscrutar o que passa, coloca uma experiência junto a outra experiência, não como formalidades sociais de convivência, mas como relacionamentos de um com o outro contexto, como construções de sentido, como ampliação do repertório de práticas leitoras, como práticas dialógicas. Pensando participativamente, de forma não indiferente, procurando superar seu próprio caráter de dado em favor daquilo *que-está-para-ser-alcançado*, (BAKHTIN, 1993) responsabilmente aceita a responsabilidade que lhe é atribuída socialmente ao reconhecer que as práticas de leitura, e as de letramento, envolvem relações sociais e que os textos são construtos histórico-sociais complexos. Sua ação possibilita uma empatia entre o educando e o objeto de leitura, com o qual ele pode se identificar ativamente. “O real pensamento que age é um pensar emocional-volitivo, um pensar que entona, e essa entonação impregna de uma maneira essencial todos os momentos do conteúdo de um pensamento no ato realmente executado e relaciona-se ao Ser-evento único” (BAKHTIN, 1993).

A construção da identidade, em tensão e instabilidade permanente, carece da multiplicidade de textos e da multiplicidade de sentidos criados na interação, no diálogo. Para Bakhtin/Volochinov (2004), só pode haver compreensão de um texto no diálogo quando se possibilita opor ao autor a sua contrapalavra. A escola que se considera plural sabe criticamente que o sentido pode ser outro e, por isso, estimula o exercício da contrapalavra. Nela a educação é o procedimento no qual o educador convida os educandos a conhecer, a desvelar a realidade, de modo crítico. Concebe a história como o que está sendo e em que se gesta o que está por vir; por isso, a leitura é um ato criador, em que os educandos e os educadores são sujeitos cognoscentes (FREIRE, 1978). Nesse espaço, considera-se que “não há perguntas prévias para se ler. Há perguntas que se fazem porque se leu” (GERALDI, 2003).

Sujeito também cognoscente, o professor, e os demais membros constituintes da escola, na sua função de mediadores também amplia suas leituras. A leitura, seja nos interstícios do silêncio, dos espaços em branco, na comunhão em voz alta ou silenciosa, implica o *aprender com*, na diversidade, na dispersão, na divergência, na distinção, no consenso e no dissenso. Eles se deixam aprender. Em ato de humildade, reconhecem que não há sentido original, pois todo sentido é resultado de uma tradução, de outras resignificações; e toda tradução é produção de novidade de sentido (LARROSA, 2002). Conscientemente críticos de sua existência no mundo e com o mundo, possibilitam a sua leitura sabedores da inevitável presença da diferença entre sujeitos de uma mesma comunidade e da exigência de acordos éticos e estéticos. Acordos que demandam uma

tolerância e o reconhecimento do outro como diferente dele. Com a responsabilidade de quem sabe que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo e que não existe texto neutro e, portanto, sem ideologia, o professor responde ao educando, prometendo-lhe em troca (num resgate do sentido etimológico do verbo responder), a possibilidade de ler conscientemente os múltiplos discursos que desenham o social, suas formas éticas e estéticas, suas interseções históricas, políticas e culturais. "Trata-se de formar sujeitos que possam navegar sem bússola para o desconhecido, buscando um conhecimento que, a cada passo, é necessário rever e avaliar" (GARCIA, 2003).

## CAPÍTULO 2 – ENTREDIÁLOGOSEINTERAÇÕES: TEXTOS E CONTEXTOS

O espelho, são muitos [...] E o que enxerguei, por instante, foi uma figura, perfil humano [...] E era – logo descobri... era eu mesmo! O senhor acha que algum dia ia esqueceressarevelação?

Desde aí, comecei a procurar-me – ao eu por detrás de mim [...] Por um certo tempo, nada enxerguei. Só então, só depois: o tênue começo de um quanto como uma luz, que se nublava, aos poucos tentando-se em débil cintilação, radiância. [...] E... Sim, vi, a mim mesmo, de novo, meu rosto, um rosto.

João Guimarães Rosa

Assumindo que “o objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*” (BAKHTIN, 2003), mobilizei-me em escolher procedimentos metodológicos que possibilitassem um processo dialógico entre sujeitos histórica e socialmente construídos. Essa opção ética e estética implicava conceber a pesquisa como uma relação de textos com o contexto, uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem, um processo de contato entre autores polifônicos cujos pensamentos fossem dados a conhecer (BAKHTIN, 2003). Tal escolha significaria ainda considerar os participantes da pesquisa como possuidores de uma voz reveladora de um conhecimento sobre a realidade em que estão inseridos, sujeitos produtores também de sentidos dos eventos observados, por isso, coparticipantes da pesquisa. Além disso, significaria considerar a pesquisadora como participante do evento, mas em uma posição exotópica, que lhe possibilitaria o encontro com o outro.

Segundo Paulo Freire (1978), o ato do conhecimento pressupõe uma admiração do objeto a ser conhecido, para compreendê-lo. Para ele, “admirar” é objetivar um “não-eu”. A admiração está diretamente ligada à prática consciente e ao caráter criador da linguagem. Processo continuamente dialético, o ato de conhecer requer a admiração do objeto assim como do próprio ato de admirar, maneira de superar os erros ou equívocos possivelmente cometidos na admiração anteriormente realizada. Construído dialogicamente, o conhecimento presume uma “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2004), histórica e socialmente construída e metodicamente rigorosa na sua aproximação ao objeto. “Para que o diálogo seja o selo do ato de um verdadeiro conhecimento é preciso que os sujeitos cognoscentes tentem apreender a realidade cientificamente no sentido de descobrir a razão de ser da mesma - o que a faz ser como está sendo” (FREIRE, 1978).

A opção, por ter como objeto de estudo o discurso dos professores do 6º ano sobre leitura, portanto de homens em sua especificidade humana, em processo de contínua expressão e criação, em sua expressão sónica (BAKHTIN, 2003), atribuiu à pesquisa desenvolvida o caráter qualitativo. Com uma perspectiva de totalidade, a pesquisa qualitativa leva em conta todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas. Enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. De acordo com Bogdan e Biklen (apud LÜDKE e ANDRÉ, 2004), na pesquisa qualitativa as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos. O pesquisador deve estar mais preocupado com o processo do que com o produto, verificando como se dão as atividades, os procedimentos e interações e procurando capturar a maneira como os participantes apresentam seus diferentes pontos de vista. Não parte de hipóteses ou questões específicas formuladas *a priori*, pois nas abordagens qualitativas as abstrações se formam ou se consolidam a partir da inspeção dos dados.

É premissa fundamental do desenho metodológico proposto a interlocução, compreendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos e a linguagem, entendida como o que dá forma ao conteúdo de nossas experiências, de construção, como sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências. A interlocução se concretiza no trabalho conjunto, compartilhado, nos discursos (GERALDI, 2003).

A metodologia adotada privilegiou o discurso dos professores como objeto de estudo da pesquisa entendido como marca de possibilidade de desestruturação e de reestruturação das redes de memória e dos trajetos sociais. Por meio das descrições regulares das montagens discursivas, podem-se perceber os momentos de interpretação como atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como efeito de identificação assumido e não negados (PÊCHEUX, 2002).

O primeiro contato com a secretária municipal de educação teve como objetivo apresentar-lhe a proposta da investigação, momento em que ela tomaria conhecimento do que eu propunha e teríamos a oportunidade de trocar ideias a respeito. Objetivava ainda despertar seu interesse e obter autorização para o desenvolvimento da pesquisa, principalmente no que concerne à ida às escolas, contatos com os diretores, orientadores, coordenadores e professores, além da utilização dos espaços institucionais. Em encontro positivamente receptivo, a secretária convidou-me a participar de uma reunião que fazia parte da agenda regular dos diretores com a equipe da Secretaria Municipal de Educação. Minha ida intentava colocar os diretores a par do que aconteceria como forma de os motivar a facilitar minha circulação pelas escolas e com os professores. Nessa reunião, encontrei acolhida em graus diferentes: os diretores se mostraram entre interessados e dispostos a colaborar, com alguma dificuldade em compreender a proposta e reticentes a ela ou um pouco receosos e inseguros. A maior parte deles se encaixava no primeiro grupo.

O critério para a escolha das escolas e professores se basearia na diversidade dos componentes curriculares e na adesão dos participantes. Em conjunto com a orientadora, estabelecemos que haveria necessidade da participação de, pelo menos, 80% do total dos docentes do 6º ano das escolas envolvidas. Os contatos iniciais seriam, portanto, fundamentais para alcançar nossos objetivos.

Com a ajuda da equipe da Secretaria Municipal de Educação e dos diretores que se mostraram receptivos à pesquisa, comecei então a estabelecer os contatos com os professores, em uma fase inicial exploratória. Esse momento tinha como objetivos proporcionar uma visão geral do problema bem como a identificação/adesão de participantes. Já tendo realizado três encontros, acabei esbarrando em dificuldades que me levaram a refazer o percurso. As dificuldades foram ocasionadas pela substituição da secretária municipal de educação e de praticamente toda a sua equipe.

A mudança estrutural na Secretaria ocasionou também decisões políticas mais favoráveis à nova estrutura. Houve remanejamento dos professores pelas escolas, novos horários foram estabelecidos, turmas foram extintas e, outras às vezes em outras escolas, foram criadas. Alguns professores que já haviam aderido à participação na pesquisa passaram a dar aula em mais de um estabelecimento ou em outro estabelecimento. Essa mudança ocasionou também substituição de diretores de algumas escolas.

Procurei os docentes que haviam manifestado interesse inicial em participar para saber deles se mantinham o interesse. A maioria me relatou sua dificuldade: alguns passaram a ter sua carga horária distribuída por duas ou três escolas, uns foram transferidos para escolas mais distantes, outros mudaram seu turno de trabalho ou passaram a exercer suas atividades em mais de um turno, o que lhes ocasionou grande transtorno. Dessa forma, um número expressivo de professores que haviam aderido à participação na pesquisa, apesar de se mostrarem inicialmente bastante motivados em participar dos encontros, viram-se impedidos de continuar participando. Com a mudança estrutural na Secretaria, dos 32 docentes que inicialmente aderiram à pesquisa, só passou a ser possível contar

com seis até o final. Em vista disso, os contatos com a equipe da Secretaria de Educação, os diretores das escolas e suas equipes tiveram de ser restabelecidos. O mesmo aconteceu em relação aos professores. Vi-me então impelida a rever os critérios pensados inicialmente, ou melhor, a acrescentar outros critérios que pudessem objetivar mais a escolha das escolas e dos professores.

Optamos (eu e a orientadora da pesquisa) por trabalhar com professores de uma das escolas ditas modelo. Para não correr o risco de utilizar critério puramente subjetivo, precisaria recorrer as referenciais de avaliação já considerados socialmente. Nossa escolha recaiu sobre a Prova Brasil, avaliação do MEC que também contempla a área da leitura. Assim, um dos grupos seria constituído por professores que atuavam na escola municipal em Teresópolis com maior nota na referida avaliação no ano de 2005, à época resultados publicados mais recentemente: 256,74 em língua portuguesa e 282,50 em matemática (escola 1). O outro (escola 2), por professores de estabelecimento que ocupa espaço geográfico próximo à anterior (o que, em princípio, me levou a pensar que as características históricas, sociais e econômicas dos alunos e dos professores não fossem muito diferenciadas), mas com resultado um pouco abaixo da escola 1: 245,36 em língua portuguesa e 261,04 em matemática, o que ocasiona uma diferença entre elas de 11,38 pontos em língua portuguesa e de 21,46 pontos em matemática. Cabe ressaltar que o desempenho das duas escolas ficou acima da média das escolas municipais: 239,77 em língua portuguesa e 257,43 em matemática. Como em ambas só é oferecido o ensino do 6º ao 9º anos, os alunos são oriundos de outros estabelecimentos municipais, não tendo, quando chegam, uma história escolar que os vincule diretamente às escolas pesquisadas. Assim, poderia analisar se os discursos dos professores sobre leitura se diferenciava de uma escola para outra e, caso se diferenciasse, onde se dava a diferença.

A nova criterização permitiu maior agilidade quando foram reiniciados os contatos. Embora tivesse havido necessidade de retornar à equipe da SME, incluída a secretária, os diretores e sua equipe e, em especial, os professores, já tendo definido o campo, só faltaria a confirmação dos participantes. Mais uma vez, tive boa acolhida: tanto da equipe da SME como dos diretores das duas escolas e suas equipes. Com os professores não foi diferente, apesar de que, conforme relatei anteriormente, o quadro tivesse mudado parcialmente. Sem abandonar a opção de disponibilidade pessoal em participar da pesquisa, pois entendia ser fundamental para a qualidade dos procedimentos de coleta de dados, pude contar ao final com 19 professores: oito da escola 1 e onze da escola 2. Seu perfil, bem como a descrição das escolas, encontra-se mais adiante em – *Os retratos*.

Um dos procedimentos adotados foram as entrevistas coletivas, escolhidas devido a sua natureza interativa, compreendidas como uma produção de linguagem que tem como objetivo a compreensão ativa e responsiva entre os participantes, manifestada nas concordâncias, discordâncias, complementações e silêncios elaborados durante todo o processo (BAKHTIN, 2003, 2004). Compreender ativa e responsivamente o enunciado alheio significa orientar-se para o outro, procurar ver o seu sistema de valores. “Não se trata de fundir-se com o outro, mas de manter posição própria na distância para, então, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele” (BAKHTIN, 2003).

Inquietava-me encontrar um instrumento metodológico em que, além de interpretar ou compreender o outro sujeito, me fosse possível participar mais ativamente das situações discursivas surgidas. Queria “entrar na roda da conversa” não só como pesquisadora, mas também como professora, pois assim me componho mesmo sabedora de que o caráter constitutivo de uma pesquisa acadêmica e a consciência da situação que a envolve (neste caso, os professores e eu) por si só é fator de delimitação dos espaços e das funções/papéis de cada um. Encontrei na entrevista coletiva um procedimento favorável a minha pretensão.

Foram realizadas quatro entrevistas coletivas: duas em cada uma das escolas. Interessava saber o sentido que os professores atribuíam à leitura; como se davam as relações com a leitura no espaço daquelas escolas e, mais especificamente, no 6º ano; se eles se percebiam professores de leitura; quais as suas experiências de docência relacionadas à leitura; a existência ou ausência de políticas públicas de leitura e de formação de professores relacionadas à leitura, bem como sua qualidade. A essa etapa denominei *Primeiros retratos*.

Com o objetivo de ouvir, conhecer e procurar compreender os relatos dos professores sobre suas histórias de leitura foram também realizadas entrevistas individuais, entendido que o processo de recorrer à memória seria propício à reflexão a respeito de suas concepções de leitura e do seu fazer pedagógico. Ao lembrarem-se, estariam se reconhecendo. Reolhar o passado e o presente possibilitaria a eles percorrerem de novo os percursos do seu letramento, perscrutando possíveis ecos no exercício profissional e promovendo novos gestos de significação na leitura. À academia permitiria obter elementos à reflexão sobre a formação inicial e continuada de professores, mais particularmente no que diz respeito à formação do leitor. Propiciaria uma aproximação entre a universidade e os professores da educação básica motivada pelo movimento de conhecer mais proximamente e compreender a complexidade da escola e de como se dão os processos de formação do leitor, como se constroem, em suas práticas de vida, as relações com a leitura. Criação de novos diálogos, em atitude responsiva, provocados pelo reconhecimento de que a palavra da universidade também se deve constituir da palavra do professor da educação básica, assim como deve constituir a dos professores (ANDRADE, 2007b).

Dos 19 participantes iniciais da pesquisa, 16 foram entrevistados individualmente. Ao final dessa etapa, a que denominei *Retratos 3x4*, elaborei uma síntese dos dados levantados.

Como última atividade de interação com os professores, realizei um fórum, momento em que eles tiveram a possibilidade de conhecer os dados coletados e a análise até então realizada. Compartilhar com eles a análise significava permitir à pesquisadora uma atitude de "deslocamento do seu foco para procurar situar-se a partir do foco do outro, buscando com isso uma interlocução mais horizontal (sem cair na ingenuidade de uma suposta neutralidade) e construir de fato um trabalho compartilhado em que ambos se abrem a conhecer" (GUEDES PINTO, GOMES e SILVA, 2005).

A opção, então, pelo fórum como estratégia metodológica se deveu ao fato de ser espaço constituído para o debate aberto de temas e questões de interesse comum dos participantes. Para os professores, constituiu-se como espaço de reflexão sobre o que foi enunciado naqueles espaços; para a pesquisadora, uma meta-análise, uma estratégia metodológica para procurar saber se a análise até então empreendida representava realmente aquelas vozes. Para todos, caracterizou-se como um processo de reflexão e possibilidade de reconceitualização de suas práticas. Significaria, ainda, a possibilidade de testar formas variadas de interlocução como estratégia de superação da interferência monológica da universidade na escola, em relações que seus discursos teoricamente formulados possam estabelecer com o universo escolar (ANDRADE, 2007b; 2008).

Como princípio ético, procurou, responsavelmente e de forma responsiva, revelar um democrático processo dialógico encontrado na atitude crítico-interacional dos professores com o produto daquela análise (BRAIT, 2003), numa atitude dialógica em direção ao sentido. Momento da busca do equilíbrio entre a especificidade e a generalidade do fenômeno na construção do objeto, da assinatura autoral da pesquisadora e as bases teóricas a que recorreu. Momento também da manifestação de uma atitude exotópica dos pesquisandos em relação ao trabalho da pesquisadora, referenciados no exercício exotópico anteriormente realizado por ela e ali apresentado. "... o pesquisador deve ver o fenômeno, o objeto, o percurso da pesquisa, no espelho do próprio objeto, claro que refratado por seu olhar e atravessado por tudo o que envolvem as pesquisas" (SOBRAL,

2005). Um dever ético que expressa o respeito às diferentes ideias e posições, às posições antagônicas, ao contraditório (FREIRE, 2003).

A criação do fórum buscou ainda afirmar os professores como sujeitos de decisão. Entendendo que a pesquisa desenvolvia-se *para* eles, mas também *com* eles, buscou a restauração da intersubjetividade, num pensar dialético em que a reflexão e a ação se realizam no e com o diálogo. Co-intencionados à realidade, os sujeitos-participantes realizaram o ato de desvelar a realidade ali analisada e criticamente conhecê-la, mas também o de recriar o conhecimento (FREIRE, 2005). A opção por esse recurso metodológico procurava também assumir a ação política da pesquisa como pronunciamento do mundo em direção à modificação. Por isso, a proposta de submeter aos professores a análise das entrevistas como uma devolução problematizadora a exigir deles um novo pronunciar. "Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação de pronunciar de uns aos outros. É um ato de criação" (FREIRE, *ibidem*).

Pautou-se na condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os sujeitos, seres inconclusos, inacabadamente a se refazerem (FREIRE, 2005; BAKHTIN, 1993). Nessa perspectiva, o discurso não é um objeto pacífico e passível à submissão de uma teoria acabada. Em seu processo de troca, interação, presume avaliações sociais, um julgamento de valor condicionado pela existência de uma dada comunidade, no caso a daqueles professores e a minha.

Nosso êxito foi relativo, pois poucos tiveram a oportunidade de participar da atividade. Embora acompanhadas de justificativa de ausências, as mais diversas, só foi possível contar com a participação de sete professores, o que acarretou prejuízo aos objetivos da realização do fórum como instrumento metodológico. Apesar disso, entendendo que se constituiu em momento rico como afirmação da pesquisa como um processo de experiências sociais e culturais compartilhadas, o fórum foi incorporado ao corpo deste estudo, constituindo a seção *Retrato em grupo*.

Por fim, a quarta etapa analítica, denominada *Retratos indefinitivos*. Resultante das etapas antecedentes procurou uma compreensão marcada pela perspectiva da totalidade dos diferentes enunciados produzidos nos diferentes encontros entre mim e os professores. Intentei nessa parte empreender um caráter sistêmico àquilo que foi até ali estudado, como um conjunto estruturado pela interrelação das etapas anteriores, dos sentidos que perpassaram os encontros, ou melhor, dos sentidos que me foram possíveis perceber. Busquei estruturá-la como aprofundamento às categorias subjacentes dos enunciados dos participantes da pesquisa: os gêneros discursivos e a polifonia.

O contato dialógico com os enunciados do estudo levou-me a recorrer à análise do discurso, por ser "um campo de conhecimento diretamente concernido na relação com a linguagem, com o sujeito e conseqüentemente com as formas do saber" (ORLANDI, 1994). Seguindo Bakhtin, a análise do discurso empreendida neste estudo considera que o discurso é um objeto histórico, ideológico e social em que o Outro é constitutivo das questões discursivas. "Um discurso é heterogêneo porque sempre comporta, constitutivamente, em seu interior, outros discursos" (CAZARIN, 2005). A articulação da enunciação sobre um certo lugar social, coloca-a em relação com os gêneros de discurso constituídos nos setores do espaço social (MAINGUENEAU, 2006). Busca desautomatizar a relação do sujeito com a linguagem, por considerar seu traço fundacional na constituição do sujeito e do sentido. Para isso, orienta-se pela historicidade, a interdiscursividade e a sistematicidade da língua, determinando seu campo pelos espaços discursivos das transformações do sentido.

## **OS RETRATOS**

Respondo: que, além de prevalecerem para as lentes das máquinas objeções análogas, seus resultados apoiam antes que desmentem a minha tese, tanto revelam superporem-se aos dados iconográficos os índices do misterioso. Ainda que tirados de imediato um após outro, os retratos sempre serão entre si muito diferentes. Se nunca atentou nisso, é porque vivemos de modo incorrigível, distraídos das coisas mais importantes.

**João Guimarães Rosa**

Começo agora a delinear os retratos que compus das escolas e dos professores participantes da pesquisa, tendo sempre em mente que se trata do “instantâneo” das situações ali experimentadas e no contexto ali constituído. Com o objetivo de marcar historicamente o processo investigativo e procurar caracterizar sua evolução, optei por analisar os enunciados obedecendo à ordem em que foram sendo realizados os encontros. Dessa forma, tive oportunidade de mostrar como aconteceram os “reflexos nos espelhos”, como se “tiraram os instantâneos desses retratos”, levando em conta todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas. Assim, pouco a pouco, referenciada nos enunciados dos professores, a análise será gradativamente composta, como retratos que vão sendo tirados. Sua elaboração procurou não se descuidar de que a compreensão ativa e responsiva entre os participantes manifesta-se nas concordâncias, discordâncias, complementações e silêncios elaborados incessantemente durante todo o processo (BAKHTIN, 2003, 2004).

Para a análise da entrevista coletiva, optei por abordar uma escola por vez, e os grupos separadamente, visando perceber se as concepções de leitura dos professores de uma escola para outra são diferenciadas, se os discursos docentes que circulam nesses diferentes contextos expressam uma história e uma cultura singulares, se a sua voz revela conhecimentos de inserção em uma realidade que lhes é comum ou se o fato de trabalharem em escolas distintas dissocia-os discursivamente.

### **Primeiros retratos**

Na escola I estudavam 432 jovens, sendo que 108 encontravam-se no 6º ano, distribuídos em 36 no turno da manhã e 72 no turno da tarde. Oriundos de diferentes escolas municipais da zona urbana conviviam em um espaço inaugurado em 1985 e projetado por Oscar Niemeyer, integrado a uma praça arborizada e gramada. As seis salas de aula são pequenas e cheias. Todas elas possuem uma parede lateral de vidro que dá para um pátio aberto. Com isso, são iluminadas e dão a sensação de liberdade.

O único espaço destinado especificamente à leitura é a biblioteca. Em conversa com a auxiliar de direção, tomei conhecimento de que a sala foi projetada para ser um pequeno auditório. Devido ao exíguo tamanho do local onde funcionava a biblioteca e à necessidade de se acomodarem os computadores usados pelos alunos, o acervo foi transferido. No novo local (ainda pequeno para as atividades ali desenvolvidas e para uma biblioteca), acontecem palestras, encontros os mais diversos, reuniões com número maior de pessoas, além de pesquisas escolares e leituras. Não há professor responsável pelo espaço. O acervo é constituído em grande parte por livros didáticos e paradidáticos, dicionários, enciclopédias e um pouco de literatura, alguns doados e outros adquiridos por verba pública específica.

Entre os dezesseis professores do 6º ano, três lecionavam nos dois turnos, 8 trabalhavam no primeiro turno e os demais, no segundo turno. Alguns não eram lotados efetivamente na escola, pois, devido à carência de professores, ali faziam hora-extra. Os de hora-extra optaram por não participar da pesquisa por não se considerarem pertencendo ao corpo docente daquela escola. Aliás, essa foi uma fala recorrente entre os professores das diferentes escolas que se encontram nessa situação: mesmo quando comecei a entrar em contato com eles, numa fase inicial, os professores de hora-extra esclareciam sua posição e, com isso, diziam não se sentir pertencendo àquele espaço. Como na escola 1 dentre os docentes havia dois de hora-extra, eram quatorze os efetivos. Todos manifestaram sua intenção de aderir à proposta.

No primeiro dia, à tarde, prevíamos encontrar seis professores. Entretanto, a dinâmica se desenvolveu com somente três. Uma professora faltou ao trabalho; outra foi embora mais cedo, pois reestruturou seu horário devido à falta da anterior; a terceira estava na escola, mas “de castigo”, já que não havia terminado de preencher no diário as notas do bimestre e aquele era o último dia para entrega das notas. Pela manhã, o grupo foi composto por cinco docentes. Os que faltaram alegaram que estavam dando aula em outros estabelecimentos.

O grupo de professores dessa escola constituiu-se basicamente por profissionais do sexo feminino, na faixa etária de 54 a 25 anos. Embora o ensino médio tenha sido feito na rede pública (7), e entre a modalidade normal (4) e formação geral (4), a maioria desenvolveu o curso superior em instituição privada (5). Com tempo de magistério variando de 3 a 27 anos, têm em comum o exercício predominante na rede pública de ensino e a diversidade de atuação. À exceção de dois docentes que fizeram curso de especialização em instituição privada e uma que estava em processo de doutoramento, todos os demais não deram continuidade à formação em cursos de pós-graduação. Levando-se em conta a informação da Secretaria Municipal de Educação de que nos últimos dois anos ofereceram aos professores do segundo segmento do ensino fundamental somente duas atividades de formação continuada, ambas de comparecimento obrigatório, realizadas em 2007, e que na ficha preenchida eles não afirmaram ter participado de outras atividades diferentes daquelas da Secretaria, chego à conclusão de que tem havido pouco envolvimento desses professores com a continuidade de sua formação.

## Retrato um

Apesar do número diminuto de professores, a participação na primeira entrevista coletiva foi intensa. O grupo foi constituído por uma professora de ensino religioso, uma de artes e outra de matemática, que também dá aula de ciências em outros anos na mesma escola e em uma escola particular. As docentes mostraram-se interessadas e envolvidas. Ficamos na sala de informática: um espaço pequeno, sem barulho, o que possibilitou qualidade na gravação e proximidade física entre mim e as participantes.

### 1 – Sentidos de leitura

Para as professoras do grupo 1, a leitura vem a ser comunicação e aquisição de conhecimento, assim como incentivo à interação e à crítica.

*D1 - A leitura é a forma de comunicação, é a forma de você conhecer, adquirir conhecimentos, trocar.*

*D2 - Então, como ela falou, a leitura é uma coisa muito ampla, tanto pode trazer conhecimento, trocar mensagens, enriquecer um vocabulário, fazer pensar, refletir, dependendo do texto, do gênero literário, você para e pensa sobre aquilo, depois forma ideias, ajuda a trocar opiniões a respeito daquilo.*

D2 faz referência à enunciação da colega (*como ela falou*) como uma forma de criar um vínculo na aprovação das ideias ali discutidas. Retoma o enunciado de D1 para respaldar o seu e acrescentar uma opinião. O emprego do conectivo *então* no início do enunciado estabelece um processo de dedução que se apoia sobre uma norma que, para ela, é evidente (MAINGUENEAU, 1997). Se inicialmente a professora assume a responsabilidade da conclusão, logo a seguir retoma o que havia sido enunciado pela colega para marcar novamente sua posição em relação ao assunto.

Duas professoras atribuem à leitura um caráter instrumental no ambiente escolar, como auxílio às atividades desenvolvidas em sala de aula. Tal visão é apresentada por D2 quando emprega o substantivo *meio* para se referir à leitura na escola, bem como por D3 ao associar o cálculo matemático à leitura nas situações-problema que devem ser resolvidas pelos alunos.

*D2 - Então a leitura, em vários aspectos, deve ser usada o tempo todo em sala de aula, em todas as disciplinas.*

*P - A questão da leitura é do professor de português?*

*D2 - Não. É um meio que todos nós usamos para eles chegarem ao conhecimento do nosso conteúdo.*

*D3- Porque ele tem que dominar as operações, mas o que é importante é como ele vai usar aquilo, porque antigamente era assim: “Calcule” e ele calculava. Agora eu não dou mais “calcule”. Eu trago várias situações-problema e ele vai ter que pensar que operações são necessárias para resolver e depois fazer cálculos.*

Mesmo quando D3 se refere ao tempo escolar anterior como época ultrapassada (*antigamente só era obrigatório você ler na aula de português*), e apresenta exemplos do trabalho atual para mostrar que houve mudança, enfatiza a utilização da leitura como ferramenta para o cálculo matemático. “De fato, nas aulas de matemática, as oportunidades de leitura não são tão frequentes quanto poderiam, pois os professores tendem a promover muito mais atividades de produção matemática, entendida como resolução de problemas” (FONSECA E CARDOSO, 2005).

*D3 -É que antigamente só era obrigatório você ler na aula de português. As outras disciplinas não pediam leituras, essas coisas assim. Hoje em dia não, a matemática, como a D2 colocou, é fazer pensar, a matemática, constantemente, ele tem que ler e pensar sobre aquilo.*

Mais uma vez, a enunciação de uma apoia-se na da outra (*como a D2 colocou*), em processo de elos comunicativos com a função de desenvolverem uma corresponsabilidade do que é enunciado.

## 2 - Leitura na escola

Estabelece-se no diálogo entre nós a comparação entre a leitura na escola e fora dela. A que acontece na escola associa-se à informação, construção do conhecimento, obrigação (... *tem que ler para estudar, para prova.*); a que acontece extramuros, associa-se ao prazer (*Associa a leitura ao prazer, a férias, a diversão.*).

Quando acontece essa discussão, o referencial positivo encontra-se em exemplos pessoais. As professoras falam das suas filhas, do prazer que têm em ler, do ler fora da escola.

*D2 - Eu vejo isso lá em casa. A leitura sempre com minha filha foi associada a um prazer, uma diversão, desde pequenininha eu lia para ela. [...] Quando está perto de férias, ela já fala: “Mãe, vamos lá escolher os livros!” Associa a leitura ao prazer, a férias, a diversão.*

Mais adiante, a professora de matemática vale-se de exemplos pessoais: *...e tem o hábito da minha filha, que quer um livro o tempo todo, nem todos compramos, ela consegue baixar o livro e ler pela internet.* Ou em outro momento: *Minha filha começou a ter adoração pela leitura porque a gente contava*

*as historinhas pra ela, então ela começou a ficar fascinada pelas histórias, pela leitura.*

As professoras consideram que a leitura é importante na escola, nos diferentes componentes curriculares. Em especial, D2 enfatiza a utilização da leitura pelos professores das diferentes disciplinas, não só em português. Tal ênfase é dada principalmente por sua peremptória negação ao ser questionada por mim e pela enunciação, não tão incisiva, de D1 ao atribuir a ela e aos demais colegas a responsabilidade pela leitura. O sentido dessa inclusão se marca pelo uso do pronome possessivo *nossa* e pelo advérbio *também*. Para D3 o papel da leitura em todas as disciplinas é apresentado por meio da comparação entre *antigamente* e *hoje*, que leva ao antagonismo: antes, o superado; agora, o praticado. No emprego desses advérbios está implícita a relação entre o negativo (... *antigamente, só era obrigatório*) e o positivo (*Hoje em dia não...*). Essa oposição manifesta os condicionantes histórico-sociais da educação, o que impossibilita uma articulação entre os interesses populares e a escola, e a produção de métodos mais eficazes de ensino (SAVIANI, 1986).

*D2 - Então a leitura, em vários aspectos, deve ser usada o tempo todo em sala de aula, em todas as disciplinas.*

*D3 - É que antigamente só era obrigatório você ler na aula de português. As outras disciplinas não pediam leituras, essas coisas assim. Hoje em dia não, a matemática, como a D2 colocou, é fazer pensar, a matemática constantemente, ele tem que ler e pensar sobre aquilo.*

*P - Vocês, como professoras do 6º ano, tendo em vista todas essas dificuldades que vocês trouxeram, acham que a questão da leitura cabe a vocês também?*

*D1 - Acho que é uma responsabilidade nossa também.*

Apesar de D2 ter sido enfática ao afirmar que a leitura deve ser trabalhada na escola pelos professores de todas as disciplinas, acaba atribuindo ao professor de português a função de ensino da leitura ao mesmo tempo em que lhe dá a responsabilidade pelo sucesso do aluno. Ao não se contrapor ao discurso relatado de um professor de matemática a respeito do assunto, comunga com ele a sua opinião. O distanciamento provocado pela citação ao que foi enunciado por seu colega de outra área, e não participante da entrevista coletiva, atribui ao locutor citado a autoridade de um não ausente e, portanto, de alguém que não se expõe à discussão. Vem a ser uma maneira de "sugerir o que pensa, sem necessitar responsabilizar-se por isto" (MAINGUENEAU, 1997), já que não é ela quem enuncia: *é o professor de matemática.*

*D2 - Então a leitura, em vários aspectos, deve ser usada o tempo todo em sala de aula, em todas as disciplinas. Estive conversando com o professor de matemática e ele disse que a disciplina mais importante é o português porque, se o aluno lê bem e entende o que está lendo, ele se sai bem em matemática e em todas as disciplinas ele vai conseguir se sair bem, porque consegue ler e entender aquilo que está lendo.*

Mais uma vez, a enunciação de D2 é marcada pela ênfase: o uso do advérbio de intensidade *muito*, único em uma frase, mostra seu entusiasmo. A professora, a mais falante do grupo, em diferentes momentos retoma a palavra para mostrar o valor que dá à leitura em suas aulas. Os exemplos que apresenta, colhidos da sua experiência nas variadas turmas, séries e escolas em que atuou ou atua, servem como embasamento a suas afirmações. No trabalho de ensino religioso desenvolvido por ela, predominam os textos bíblicos. A partir deles a professora incentiva os alunos à reflexão, à correlação com o dia-a-dia (*é só uma reflexão, é a representação de uma mensagem que vamos trazer para a realidade e pensar sobre aquilo*). Ao empregar o advérbio *só* no relato de sua fala com os alunos, ela procura minimizar a circunstância de apelo à seriedade do texto original, marcado pelo discurso da autoridade bíblica, e incentivar os alunos à participação na tarefa. A utilização desses textos remete ao objetivo da lição moral, característica do ensino religioso.

Recorre a exemplos de sua atuação na sala de aula, à diversidade de textos que utiliza, para atestar, e fazer o outro constatar, que não só acredita que a responsabilidade do trabalho de leitura é de todos os professores, como assume essa responsabilidade no seu fazer pedagógico: são  *muitas reportagens de jornal; a gente trabalha com poesias de Carlos Drummond de Andrade*. Acrescenta, enfatizando a importância que atribui à diversidade de suas escolhas, momento em que o conectivo *então* resume sua fala (*então a gente trabalha o texto de várias maneiras – a poesia, um texto livre, uma reportagem de jornal...*). Enfatiza e resume por intermédio do pronome indefinido *tudo*, o que até então vinha dizendo. Ao mesmo tempo, a menção à contextualização dos textos selecionados à realidade dos alunos (*dentro do contexto deles*) insere seu trabalho didático-pedagógico numa perspectiva educacional atualizada, materializando discursivamente as representações ideológicas preconizadas, inclusive, pelos PCNs de “uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos” (BRASIL, 2000). Sua preferência pelos textos literários, considerados por ela mais adequados ao sexto ano devido a sua linguagem mais amena para tratar dos assuntos do cotidiano, e, portanto, mais próximos ao atendimento às orientações educacionais, atende ainda à questão da transcendência, alvo da disciplina que leciona *em que o mais importante é o ser humano, o ser e não o ter*. O emprego do pronome *a gente* e dos verbos na primeira pessoa do plural procura afirmar o caráter coletivo do trabalho realizado por ela e o envolvimento dos alunos naquelas atividades escolares.

Em matemática, segundo a professora, a atividade de leitura circunscreve-se à resolução das situações-problema. Sua afirmação restringe o texto ao sentido a ser depreendido e lhe dá um caráter eminentemente instrumental: primeiramente acontece a leitura, depois vem o cálculo matemático. Para deixar isso bem marcado, por duas vezes na mesma frase ela utiliza o advérbio *só*. Sua ênfase manifesta-se ainda pela construção da frase afirmativa curta em duas orações coordenadas, ambas terminadas pelo mesmo advérbio.

*P- Na matemática, lê o quê, D3? Como que é isso? D3 – Situações-problema.*

*P- Como você trabalha isso, essas situações-problema?*

*D3- Porque ele tem que dominar as operações, mas o que é importante é como ele vai usar aquilo, porque antigamente era assim: “Calcule” e ele calculava. Agora eu não dou mais “calcule”. Eu trago várias situações-problema e ele vai ter que pensar que operações são necessárias para resolver e depois fazer cálculos.*

*P – Como é que você trabalha a questão da leitura dessas situações-problema? É só situação-problema que você trabalha?*

*D3- Em matemática é só, leitura é só.*

Mais adiante, de certa forma desfaz o que havia afirmado quando verbaliza a sua não identidade como professora de leitura (*Eu não consigo me ver como professora de leitura em matemática...*). Entretanto, continuando o que estava enunciando, acrescenta: *se bem que agora alguns autores trazem a história dos números numa linguagem pessoal, mas antigamente...* A professora revê a sua afirmação e apresenta uma outra possibilidade de leitura em matemática: a dos livros didáticos. Mais do que isso, a de alguns autores que elaboram textos em linguagem mais atraente (*numa linguagem mais pessoal*) e, com isso, tornam a leitura mais envolvente. Mesmo aí, a professora assume uma posição distanciada da escolha, ou do envolvimento, da disciplina que leciona com a leitura. Não é ela quem define os textos e o tipo de linguagem: são *alguns autores de livros didáticos*. Ao mesmo tempo, se posiciona como leitora de livros didáticos que reconhece que alguns são diferentes. Sua enunciação implica ainda o estabelecimento de uma relação valorativa com o objeto leitura, uma entonação que expressa o tom emocional-volitivo (BAKHTIN, 1993) de uma profissional exercendo suas

atividades em duas disciplinas distintas e que se percebe diferentemente em cada um desses momentos (... *agora em ciências eu me vejo assim...*), refletindo a realidade da escola brasileira, onde o professor se divide entre diferentes disciplinas, escolas e horários.

Sua enunciação, marcada pela busca por fundamentos rigorosos da matemática no século XIX quando objetivava ser aceita como ciência (KLÜSENER, 2006), atribui ao texto escolar um sentido unívoco e monológico e traz à cena enunciativa a distinção entre as ciências exatas e as humanas, onde "o critério não é a exatidão do conhecimento, mas a profundidade da penetração" (BAKHTIN, 2003). Ao mesmo tempo, não permite que o ato de estudar seja assumido como "uma relação de diálogo com o autor do texto [...] na percepção do condicionamento histórico-sociológico e ideológico do autor, nem sempre o mesmo do leitor" (FREIRE, 1978).

*D3 - A matemática eu acho que é muito exata... essa coisa de cada um interpretar de uma maneira, pode ser que eu esteja errada também. O objetivo principal é que eles cheguem a uma conclusão, consigam chegar a uma resposta. E essa resposta não é variável: é sempre a mesma.*

O contraste entre o passado e o presente, que já havia sido abordado entre elas, vem à tona mais uma vez (*agora não, agora eles [os livros didáticos] vêm contando a história das retas vem buscando exemplos do quadro, da sua sala, mais do cotidiano e mais para a leitura.*). E ela procura envolver suas ouvintes no que diz ao empregar o pronome **sua** em uma construção que leva à ambiguidade (*da sua sala*). De quem seria a sala? Dos autores? Dos alunos? Dos professores? Dos participantes da pesquisa? Ou seria um indefinido: todos esses e mais outros que nesse grupo possam se encaixar? Prosseguindo, a professora acaba esclarecendo o que acontece: sua formação pertence a uma época anterior, quando os livros de matemática eram enfadonhos (... *mas antigamente, os livros traziam tudo tão esquematizado que era uma coisa muito chata, muito monótona. Ninguém pega aquilo lá, nem eu pegava...*). E acrescenta: *por isso que eu encontro dificuldade*. Procura posicionar-se como uma profissional da área da educação integrada ao seu tempo, que vincula o saber com as realidades sociais dos alunos, levando em conta os seus interesses (*do cotidiano*). Entretanto, como mediadora entre as experiências imediatas dos alunos correlacionadas ao conhecimento sistematizado e o apoio do livro didático, posiciona-se com um discurso revelador de uma prática autoritária, já que espera que o aluno chegue *a uma resposta. E essa resposta não é variável: é sempre a mesma*. Entre a locutora e a enunciadora constrói-se o embate de uma concepção de escola que não é vista só como transmissora de conhecimento com uma formação inicial do docente marcada por uma visão de escola normativa, hierárquica e imutável.

Embora afirme que não se reconhece como uma professora de leitura, o discurso sobre sua prática está permeado de enunciados que mostram o contrário. Além dos momentos já destacados, há outro em que ela fala sobre as avaliações que elabora: *Toda prova minha tem um desafio. E o desafio é um mini-texto que não tem a ver com cálculo...*

Já para a professora de artes, a leitura encontra-se sobre maneira (*a leitura acontece muito através de pesquisas*) nas pesquisas que ela solicita aos alunos para, a partir daí, desenvolverem seus trabalhos. À leitura é atribuído um caráter instrumental. Ela vem a ser um *meio*, um *instrumento*, que permitirá ao aluno atingir o objetivo pedagógico (no caso narrado pela professora, a elaboração do roteiro de um vídeo). No cenário escolar apresentado pela professora, seu caráter instrumental visa ao cumprimento de tarefas, o que faz com que adquira um cunho de obrigatoriedade expresso por ela ao usar os verbos *ter e poder*.

A professora introduz na discussão a leitura de imagem. Também ao referir-se à leitura de imagem o alvo são as tarefas escolares: os alunos leem para chegar à autoria de um trabalho artístico - talvez prático, tendo em vista que é o que ela pretende que eles produzam ao final da leitura, partindo por vezes da própria produção - (*A leitura de imagem parte do próprio trabalho que o aluno*

*produziu ou uma obra de arte e vão fazer uma leitura desde os meios para produzir a pintura, a escultura como mensagem...).* Ao mesmo tempo, objetiva despertar nos alunos o olhar estético (*qual a sensação que o quadro ou a obra transmite, quais as linhas predominantes, quais as cores, o que está em primeiro plano e o que está em segundo...*). Sua abordagem do ensino de artes parece ter como referência primária a proposta introduzida no Brasil por Ana Mae Barbosa de interrelacionamento entre três eixos: o fazer artístico do aluno, a leitura da obra de arte e a contextualização histórica, sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Arte como relação entre a produção do aluno, a fruição das obras e a reflexão (KEHRWALD, 2006).

Embora do grupo não faça parte um(a) professor(a) de português, a sua figura encontra-se presente. A professora de ensino religioso manifesta interesse por saber como trabalha a professora da disciplina, que ela já sabe que usa livro. (*A professora de português, além de ir com livro, ela trabalha livrinhos?*). Subentendo que o termo *livro* se refere ao livro didático. Chego a essa conclusão devido ao emprego do termo *além* seguido do verbo *ir*. Sua indagação tem como objetivo saber das colegas se a referida professora incentiva os alunos à leitura literária, a que ela denomina *livrinhos*. A professora de artes ocupa-se em responder. Sua resposta contém evasivas, manifestadas pelo emprego das palavras *acho* e *não sei* (*Eu acho que eles fazem leitura em sala, não sei se fazem em casa nem se há livros suficientes pra levarem*). Ao mesmo tempo implica um julgamento pessoal fundado sobre a experiência (MAINGUENEAU, 1997) do lidar no cotidiano da escola. Afirmada nessa experiência também está a convicção com que faz menção à quantidade suficiente de livros para uso na sala de aula (*Eu sei que tem assim: um número de livros que dê para lerem em sala.*).

A relação entre leitura e internet, assim como as multimídias, foi comum nas entrevistas coletivas. Os professores contrapunham-nas. Para eles, tal como a televisão e as multimídias em geral, a internet afasta os alunos da leitura, ou melhor, a internet afasta-os quase que completamente da leitura. No grupo 1, logo após D2 falar de sua experiência em atividades de leitura bem sucedidas que desenvolveu em sala de aula, a professora de artes coloca o tema na cena enunciativa. Partindo do exemplo que a colega de ensino religioso apresenta como referencial de sucesso, emprega o dêitico *esse* não só como uma retomada enunciativa, mas, principalmente, para estabelecer uma relação temporal com uma época em que, pressupostamente, se lia. Essa ideia é reforçada pelo emprego de *como diminuiu*, pois permite aos coenunciadores pressuporem que antes do advento da televisão e, mais recentemente, do computador, as pessoas se dedicavam mais a ler, em especial os que estavam na faixa escolar: *a garotada, a juventude*.

D2 -[...] *Eles ficavam mais entusiasmados em levar o livro para ler durante a semana e conhecer a história, para que o livro fosse lido para turma toda. E quando era um livro que a turma toda gostava mesmo, se interessava, na semana seguinte eu já percebia que todo mundo queria aquele livro. A questão do estímulo, como deve ser trabalhada desde pequenininho. Um lê, comenta com outro: “esse livro é muito legal”.*

D3 - *Nenhum aluno ficava sem querer pegar ler.*

D1 - *Esse acesso à leitura, como diminuiu. A televisão já cortou um pouco esse tempo de leitura porque antes só tinha livro para ler como diversão. Agora, com computador, agora - tada, a juventude, são poucos os que preferem ler.*

A colega de matemática tenta contemporizar. Argumenta que há leitores dentre os jovens, mostra o lado bom da internet, como lugar onde se pode ter acesso a livros:

Procuo estimular o debate: *Será que os alunos de um tempo para cá estão lendo menos? D1 trouxe uma questão que a D3 contrapôs. Como que é isso? Eles estão lendo menos, vocês percebem isso?*

D1 - *Eles estão preferindo buscar as informações pela internet, pelo computador do que pelos livros.*

*P - Então quer dizer que a internet não ajuda na leitura?*

*D1 - Por exemplo, as pesquisas que eu passo, eles vão para internet, eles não vão mais para a biblioteca, como era na nossa época, de pesquisar. Eles buscam informações pela internet.*

Mais uma vez, aparece a oposição entre o antes, o tempo das professoras como estudantes (*na nossa época*), considerado como positivo, e o tempo atual, o dos alunos, como negativo (*...eles não vão mais para biblioteca [...]. Eles buscam informações pela internet.*).

Surge a questão do suporte: ler em livro é leitura; ler na internet é outra coisa (*diferente*), que não é leitura. A professora não define o que é. A professora de matemática procura esclarecer onde se dá a diferença:

A internet, na escola, presta-se à pesquisa, mas os alunos não leem o que pesquisam. Aparece aqui uma contradição envolvendo as práticas escolares: o professor pede ao aluno que desenvolva trabalhos, em que ele utiliza a internet como ferramenta, entretanto a tarefa torna-se inócua (*eu peço o que ele entendeu e não sabe dizer o que entendeu*). Subentende-se que de um lado está a escola, onde, para o aluno as funções mais usadas no computador seriam as destinadas a copiar e colar informações da internet; do outro, a vida fora da escola, onde o aluno utiliza os potenciais recursos do computador para ler (*Quando são trabalhos, eles não leem.*). São as *duas realidades* a que ela se refere.

A colega avança a discussão, procura falar como o professor deve agir: *D2 - Você tem que lançar as questões em cima do que pesquisaram, criar situações em cima da pesquisa porque senão não vai ler.* Embora empregue o pronome de tratamento *você*, ela fala de modo genérico: não é aquela professora, *você* refere-se a todo professor. Vem a ser, mais do que uma necessidade, uma obrigação (*tem de lançar*) do professor que se preocupa em incentivar a leitura (*senão não vai ler*). Ela procura chamar a atenção para o fato de que o professor precisa desenvolver formas novas de agir.

A professora de artes, ao ratificar o que a colega enunciara, retoma a oposição entre o seu tempo (*nossa época*) e o da atualidade (*hoje*). Anteriormente, as pessoas eram os sujeitos da pesquisa (*a gente ia buscar o livro*); atualmente, é a máquina (*manda o computador imprimir e a pesquisa já está pronta*). O papel do ser humano restringe-se a comandar (ou mandar) o computador.

A dificuldade que os alunos apresentam para a compreensão do que leem foi outro ponto apontado pelas professoras. Segundo elas, em vista disso, por vezes elas mesmas leem os textos em voz alta. O termo “fazendo por eles a leitura” parece-me mais adequado a essas situações, tendo em vista que as professoras dizem que o fato de lerem em voz alta por si só orienta os alunos na compreensão do que está escrito.

*D3 - ... Eles leem em voz alta, aí eu explico. Quando não conseguem interpretar de jeito nenhum, eu acabo lendo. Muitas vezes acontece uma coisa interessante: o fato de eu ler, eles conseguem entender e quando eles lêem, não entendem. Eu não preciso explicar nada, mas basta eu ler para eles já entenderem.*

Em sua dissertação de mestrado, Andrade (1991) apontara para o papel de destaque que a leitura em voz alta ocupa nas aulas de diferentes disciplinas. Segundo a pesquisadora, apareceu como sinônimo de leitura na fala de grande parte dos professores entrevistados. “Decifrar o texto, explicá-lo, compreendê-lo. A forma como estas atividades estão colocadas por esses professores nos trechos acima se distancia de um sentido amplo de leitura, e restringe o texto ao sentido a ser compreendido” (ANDRADE, 1991). Entre as professoras do grupo 1 da escola 1 o recurso à leitura em voz alta é, da mesma forma, a maneira que encontram para auxiliar o aluno a compreender o que lê. Embora fiquem restritas à decifração do texto e concentrem a atividade, funcionando não como mediadoras, mas como decifradoras principais, a leitura em voz alta constitui-se numa possibilidade que vislumbram para tentar superar a dificuldade de compreensão dos alunos, considerando as suas condições de trabalho.

A situação extraverbal que se configura faz com que o tema da leitura em voz alta suscite uma discussão em torno da questão da leitura oral, da compreensão da leitura, do papel da entonação. Começam então a puxar animadamente fios discursivos sobre o tema como tentativa de entender o que acontece.

D2 - *Será que é a entonação?*

D3 - *Não sei, isso eu não sei explicar...*

A pergunta de D2 leva D3 a refletir. Então, ela acrescenta: *Essa questão da entonação é importante também. Não sei se para eles faz tanta diferença no entendimento.* Centro de interesse naquele momento procura aprofundar a discussão. Ao mesmo tempo em que afirma a entonação como importante para a compreensão, a professora traz um pouco de questionamento, em processo de quem procura decifrar. Começa a pensar no assunto e acrescenta: *Eu sei que às vezes eu trago um texto para eles e eu quero dar uma certa emoção.* O uso do verbo **saber** no presente do indicativo mostra uma certeza. A convicção da professora baseia-se no que ela verifica acontecer no cotidiano da sala de aula. Ela aventa uma hipótese: *Não sei se é o tom de voz que de repente é mais baixo.*

Em sua fala está implícita a ideia de que os alunos não sabem ler adequadamente em voz alta: D3 -... *e eu quero dar uma certa emoção, daí um aluno pede: "Professora, eu posso ler?" Aí eu falo assim: "Eu vou deixar você ler o próximo porque esse eu quero ler para vocês". Porque já aconteceu de eu deixar o aluno ler e não entender nada.*

Segundo a professora, os alunos têm a mesma concepção.

D3 - *Eles mesmos falam: "Ah, professora, lê de novo!" Então já aconteceu de um aluno ler e eles pedirem que eu lesse novamente para eles entenderem melhor.*

O emprego do advérbio *melhor* mostra que há compreensão do texto, porém ela não satisfaz ao esperado pela professora nem pelos alunos. Mais adiante, a mesma professora, retomando o assunto da entonação, reforça a questão da compreensão da leitura oral dos textos, momento em que reemprega a expressão *entender melhor* e reafirma a centralidade da figura do professor na atividade com o emprego do pronome *a gente* e da forma verbal *quer*. D3 - *E a gente dá a entonação que a gente quer, aquele ar de suspense na hora que precisa, daí eles conseguem entender melhor, o texto cria vida.*

"Um dos meios de expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto de sua fala é a entonação expressiva que soa nitidamente na execução oral.\* Nós, evidentemente, a assimilamos como fator estilístico e na leitura muda de um discurso escrito"\* A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado" (BAKHTIN, 2003). \* (N. da ed. russa). Desde que percebi a ênfase que as professoras deram à correlação da leitura oral que fazem dos textos com a compreensão dos alunos, me perseguiu a necessidade de entender o que se passa. Seria somente o fato de as professoras lerem em voz alta que faz com que os alunos compreendam o que ali é dito? Recorri mais uma vez a Bakhtin. "Toda enunciação compreende, antes de mais nada, uma *orientação apreciativa* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 – itálicos do autor). Em outro livro, encontrei a resposta: "É impossível uma compreensão sem avaliação. Não se pode separar compreensão e avaliação: elas são simultâneas e constituem um ato único integral" (BAKHTIN, 2003).

Lembro-me então de Paulo Freire, para quem a leitura do mundo precede a da palavra (FREIRE, 2003). "Na entonação, a palavra contata imediatamente com a vida. É antes de tudo na entonação que o falante conta com os ouvintes: a entonação é social *par excellence*" (VOLOCHINOV, 1926 apud BAKHTIN, 2003).

Aventuro-me a deduzir que, provavelmente, os textos apresentados na sala de aula estão descontextualizados da vida dos alunos, pois "A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto" (FREIRE, 2003, p.11). Minha

dedução é reforçada pelas palavras da professora de artes:

D1 - *Eu acho que a dificuldade deles de repente está aí nessa questão da inferência ou da antecipação que eles fazem trazendo um pouco da realidade deles, do contexto, veem aquilo com seus olhos, com seu contexto social. Mesmo não estando segura do que afirma (ela emprega *acho* e *de repente*), a professora amplia a discussão do grupo, enriquecendo com suas reflexões. Mais ainda quando acrescenta:*

*Então ele vai tentar encaixar aquilo na realidade dele e vai ver que não está de acordo e, por isso, a mensagem fica mais difícil de ser entendida mais por uns do que por outros por causa da questão pessoal. No quebra cabeças que se torna a leitura para a maioria (a professora usa o termo *tentar encaixar*), alguns reconhecem nas peças algo familiar, para outros é necessária a ajuda da professora a fim de torná-las menos estranhas.*

Instigadas, as professoras respondem, esclarecendo alguns pontos obscuros em relação ao assunto da compreensão do texto:

*P - D1, você enfatizou a questão da entonação. A D2 disse que percebe, mas ela também trabalha o texto escrito. Então como é que fica a questão da interpretação? Pelo que entendi vocês disseram que a interpretação tem muito a ver com a entonação, como é que fica essa questão de compreensão do texto quando a leitura é só silenciosa?*

Surge um novo dado: a compreensão como algo pessoal. A professora de artes alia a leitura oral ao objetivo da professora de matemática (... *para que a turma perceba o que ela quer, o seu objetivo*). Na interpretação o que se quer é a opinião. Ela expõe o seu pensamento, mas procura mostrar que se trata de uma visão pessoal (*Eu entendo assim.*). Sua opinião encontra eco na professora de ensino religioso: D2 - *Esse texto que eu estou passando, pode ser que cada um veja de uma maneira diferente. Reforçado pela colega de artes: Uns pode concordar, outros não. De novo, a vivência de cada um torna-se o objeto da discussão: D2 - Cada um traz uma bagagem de vida, de personalidade, eles são diferentes.*

*P - E na matemática, é assim também?*

A professora de matemática contrapõe com uma peremptória negativa: *Não.*

*P - Por que não é assim? Por que pode ser na arte, pode ser na religião e não pode ser na matemática?*

A colega de artes responde por ela, embora de forma tímida: *A matemática eu acho que é muito exata... Essa coisa de cada um interpretar de uma maneira pode ser que eu esteja errada também.*

Estabelece-se uma contraposição: D2 - *Mas podem chegar por caminhos diferentes.*

Procuro prolongar a polêmica do assunto: *Então você não vê a possibilidade de, em uma situação-problema, os estudantes terem diferentes leituras daquela situação-problema. Não tem possibilidade?*

A professora de matemática revê sua posição (*Não ter possibilidade, não.*), apoiando-se na autoridade da ciência (*A gente aprende na ciência que nada é impossível, não é assim*) E, a seguir, recorre ao conectivo, *mas* para reforçar sua visão primeira, com o auxílio do adjetivo *difícil* (... *mas eu acho difícil eles interpretarem cada uma a sua maneira*). Revela por quê: a resposta precisa ser única (... *e chegarem à mesma resposta.*).

Surgiu, ainda, a questão do interesse pela leitura e sua compreensão de acordo com a idade. O maior ou menor interesse e, por extensão, de compreensão, depende de o texto estar adequado à faixa etária e se se trata de meninos ou meninas. Para duas das professoras, esse é um fator que deve ser levado em conta.

As professoras reafirmam o que colegas tinham enunciado quando fiz as abordagens preliminares a respeito do assunto, com outros grupos: o aluno do 6º ano chega à escola com muita dificuldade em relação à leitura. A professora de artes atribui: *Falta de prática mesmo, quer dizer, são vários*

*fatores*. Sua enunciação deixa dúvidas, pois ela não esclarece de quem é a falta de prática: dos professores em lidar com os alunos ou dos alunos por não estarem habituados a ler? As demais não continuam a discussão, não respondem a minha indagação. Seria por falta de interesse pelo assunto ou por não saberem que resposta dar?

Quando lhes indago sobre a possibilidade de auxiliarem os alunos a superarem suas dificuldades de leitura, a professora de matemática retoma a relação entre o contexto socioeconômico e cultural com a leitura: D3 - *A escola que a realidade é um pouquinho melhor, em relação ao bairro, economicamente, essas coisas, é onde eles dominam a leitura, a redação e a realidade de muita pobreza e muita carência é a realidade oposta a isso. Infelizmente, é bem nítida a diferença*. Referenciada na sua experiência docente, ela reafirma a concepção de que o letramento se diferencia de acordo com as formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas (SOARES, 2002). Entretanto, parece não perceber que “mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória” (FREIRE, 2003) e que “Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular [...] a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem [...], que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, profile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo” (Ibidem).

Gostaria de observar que me chamou a atenção o fato de que, na maioria das vezes, as professoras se referiram aos alunos utilizando o pronome ele(s). Tal emprego do pronome remete a uma situação de indefinição do sujeito a quem estavam se referindo. Essa forma reiterada levou-me a refletir sobre quem é esse Outro com quem elas convivem na sala de aula, que relação é estabelecida entre elas e os alunos. Considerados como massa uniforme, objeto na relação, os alunos constituir-se-iam seres passivos, distantes e distanciados.

Perturbada por essa constatação, decidi revisitar a transcrição da entrevista coletiva. Descobri que em suas enunciações não é somente o emprego do pronome pessoal com valor de indeterminação que caracteriza a passividade dos alunos: há algumas frases que mostram isso. Dentre elas, destaco algumas:

*D2 - ...eu tava fazendo uma leitura pra eles numa escolinha ...*

*D2 - É um meio que todos nós usamos para eles chegarem ao conhecimento do nosso conteúdo.*

*D3 - ...mas eles têm que chegar à mesma resposta.*

A professora de artes procura ser o contraponto: *...porque o que eu gosto que eles coloquem mesmo é o que está dentro deles, mas isso não vai acontecer em todas*. Sua contraposição fica restrita ao momento em que conversávamos sobre a leitura nos diferentes componentes curriculares. Apesar disso, a exemplo das colegas, mesmo naquele momento refere-se aos alunos empregando o pronome *eles*.

### **3 - Políticas de leitura**

Navisão das professoras, as políticas de leitura na escola, quando existem, são ineficazes. Ou a Secretaria de Educação envia livros em pouca quantidade, ou a biblioteca possui um acervo cujo número de exemplares é insuficiente, ou as escassas atividades desenvolvidas não têm preparação ou desdobramento, o que levaria ao estímulo à leitura.

A conversa que se desencadeia entre a professora de artes e a de ensino religioso a respeito da ida dos alunos à Bienal gira em torno do que significa essa ida. No primeiro momento a professora de artes afirma a apreciação positiva dos alunos sobre a atividade. A contrapalavra da colega permite a reflexão do que seria aquele momento. Baseia-se na experiência pessoal para falar sobre o

assunto. Ao empregar o verbo *acho*, sua reflexão torna-se menos comprometedora: emite uma proposta com a qual não tem maiores vínculos. Ao final, repete a voz já conhecida de slogans de campanhas de leitura: *A gente viaja*, tornando-se locutora de enunciado consagrado na mídia. A professora traz à baila, embora não desenvolvido pelo grupo, o questionamento sobre o que têm significado as idas das escolas à Bienal do Livro. Sem planejamento pedagógico consistente (conforme as professoras apontaram), torna-se um “passeio”, tal como ir ao shopping, onde os alunos se veem compelidos a comprar um livro, mesmo que a leitura não esteja incorporada a seu cotidiano (*Eu não gosto de ler, mas eu tinha que comprar o livro, então eu comprei esse.*). O livro torna-se então um objeto de consumo. A referência à enunciação do aluno na forma do discurso direto reflete a dinâmica da interrelação entre aqueles falantes. “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004). Atende ao objetivo da professora de artes de enfatizar a necessidade de planejamento desse tipo de atividade, e, ao mesmo tempo, manifesta uma posição axiológica ao consumismo exacerbado da sociedade contemporânea por meio do emprego do advérbio de negação, como refutação do enunciado positivo correspondente, associado ao conectivo, *mas* com valor argumentativo (MAINGUENEAU, 1997).

Segundo as professoras, a responsabilidade maior sobre a leitura na escola tem competido ao professor de português. A enunciação de D1, em enunciado curto, e a ausência de refutação ou qualquer outra manifestação das colegas, permite perceber uma concordância entre elas.

*P - Que outras políticas a escola tem para a questão da leitura? São feitos trabalhos gerais que trabalham com a leitura? São desenvolvidos projetos que trabalham com a leitura? Existem idas à biblioteca?*

*D1 - Só em português.*

Por algumas vezes, as diferenças entre a escola pública e a particular ocupam a cena. Associada a essa discussão surge a da relação da escola com o contexto socioeconômico e cultural. À leitura na escola pública, quase sempre, restam os vocábulos de cunho depreciativo ou lamentações (*É difícil. Infelizmente.*). A maior parte dos exemplos de experiências bem sucedidas tem como referência a escola particular. É dali que as professoras sugerem atividades que possam ser desenvolvidas na escola pública (*Eu só tenho experiência em outra escola. Na escola pública, eu nunca acompanhei turma. Você quer que eu fale só daqui? Porque tem a experiência da escola particular...*).

Mesmo quando trago a discussão para a escola pública, é à particular que elas recorrem. Ali se encontra o referencial de sucesso. Seus enunciados refletem o discurso da mídia, repetido pela sociedade em geral, que divulga notícias ou elabora reportagens em que as experiências educacionais exitosas acontecem no âmbito particular. Às instituições públicas resta a falta de infraestrutura associada a professores que não desenvolvem atividades positivas, devido a sua desmotivação.

A professora de ensino religioso contrapõe-se às demais: traz para a cena uma experiência bem sucedida na escola pública. Com o emprego de palavras de carga semântica positiva (*estimular, consegui, coisa interessante, curiosos, estímulos, ficavam doidos que escolhesse o livro deles, mais entusiasmados*) quebra a hegemonia até ali constituída de desalento em relação ao ensino público, ao mesmo tempo em que atribui ao professor também uma responsabilidade pelo sucesso da escola pública, usando como argumento o relato de sua experiência (*Eu sempre procurei estimular muito isso neles porque eu sempre gostei de ler e acho que o professor tem esse papel...*).

Sua tentativa de levar a discussão para atividades de sucesso na escola pública é neutralizada pela fala da professora de artes, que acaba retomando o foco para a escola particular.

*D1: Eu acho que é possível sim, quer ver? Por exemplo, numa escola particular que trabalho terá um evento cultural do centenário de Machado de Assis. Então a professora de literatura e português e eu dividimos a turma em grupo. Eles vão fazer o cenário comigo. A professora de literatura e português vai trabalhar conto, cada grupo vai ler um conto, vai trabalhar as questões mais importantes e vão contar num encontro cultural. É uma forma de incentivar.*

Em outro momento, a professora de matemática introduz uma sugestão a ser adotada na escola pública. Sua menção à experiência com a filha adquire um caráter de comprovação da viabilidade de sua proposta. O uso do conectivo *porque* estabelece uma relação de causalidade em que ela assume a responsabilidade de sua enunciação (MAINGUENEAU, 1997). O emprego, logo após, do conectivo *então* empreende um caráter subjetivo de dedução que reforça a responsabilidade assumida (Ibidem):

*D3: É interessante também, poderia colocar o 9º ano para contar história para o 6º ano, para ver se desperta neles essa curiosidade de saber a história porque esse negócio de contar história é um chamariz. Minha filha começou a ter adoração pela leitura porque a gente contava as historinhas pra ela, então ela começou a ficar fascinada pelas histórias, pela leitura. Então como o 6º ano tem essa carência, a gente poderia bolar alguma coisa pelo princípio, já que não tiveram em casa, poderiam ter aqui na escola – chegar e contar uma história. Eu acho que isso é perfeitamente possível.*

Em sua proposta, a professora se considera coparticipante (... *a gente poderia bolar alguma coisa*), que ela enfatiza com o uso do advérbio *perfeitamente*. O emprego do pronome *eles* (*ver se desperta neles essa curiosidade*) cria uma ambiguidade que permite ao ouvinte entender que a tarefa teria efeitos de mão dupla: tanto os alunos do 6º ano quanto os do 9º seriam beneficiados.

Ao contrário da colega, a professora de artes sugere as atividades, mas não se inclui e não se propõe claramente a participar. É como se a proposta que ela faz fosse para os outros, que não ela. Quem programaria seria “a escola”, um ser institucionalizado e, por isso, despersonalizado. O uso do verbo no imperfeito, com a ideia de possibilidade, de futuro do pretérito, acentua sua fala, que é iniciada pelo verbo *acho*.

*D1 - Eu acho que a escola podia programar conforme nós falamos, um festival de poesia, um encontro cultural, um evento, uma culminância, uma gincana que incentivasse os alunos a lerem. Acho que seria válido, seria legal.*

#### **4 - Formação dos professores**

Neste grupo, as professoras afirmam não necessitar de atividades de formação continuada para trabalharem a leitura. D1 demonstra segurança. Quando indagada sobre o assunto, usa a expressão *me sinto à vontade*:

D1 recorre a sua formação e exercício profissional como professora das séries iniciais do ensino fundamental para se colocar em posição de quem entende do assunto, de quem tem experiência (*Antes de dar aula de artes, fui professora primária, eu já tive formação de Normal...*). Ela faz menção à formação e à experiência como elemento que a destaca (... *então fui bem trabalhada com leitura*). O emprego do verbo na voz passiva acrescido ao advérbio de intensidade mostra que sua relação com a formação é de alguém que se deixou formar, e de maneira intensa. O uso repetido da negação caracteriza a necessidade de dar ideia de segurança a mim e às colegas sobre o que fala.

*Insisto: E vocês se sentem preparadas para trabalhar com a leitura com o 6º ano?*

Mesmo a professora de matemática, que em outro momento tinha afirmado que não se sente professora de leitura, afirma, em frase curta, categórica, a sua preparação para desenvolver atividades

de leitura: *D3-Eu me sinto preparada*. A insistência da pergunta faz com que a professora de artes abrande a sua segurança: *Eu acho que também*.

Quando reforço: *Vocês acham que não haveria necessidade... Vocês não precisariam de ajuda em nada? Vocês se sentem preparadas para trabalhar a leitura com a maior tranquilidade, vocês se sentem seguras?*

A referida professora é categórica: *Eu tenho meus objetivos*. O emprego do pronome possessivo delimita um espaço próprio. Em seguida o uso do conectivo *então*, ao mesmo tempo em que dá ao enunciado o tom de acabamento, de encerramento da conversa, marca-a de inferência pessoal. A continuidade da enunciação, coerente com o que havia dito na frase anterior, reforça-a e esclarece-a. A utilização explícita do pronome pessoal, seguida da forma verbal *quero*, delimita o lugar ocupado pela falante: os objetivos são próprios; daí, a segurança demonstrada.

Ao responder a mais uma pergunta sobre o assunto, apoia-se nas colegas (*É o conjunto, todas nós*). Desloca-se do lugar de quem tem objetivos próprios (e, por isso, não precisa de ajuda) para integrar-se ao grupo, reconhecendo-se nele e com ele partilhando a responsabilidade e o sucesso. Com isso, encerra o assunto, a conversa. As demais não emitem parecer. A ambiguidade do silêncio pode indicar que concordam com a colega, que preferem não se manifestar ou que não têm opinião formada sobre o assunto.

## Retrato dois

Os cinco docentes que participaram do segundo grupo de escola 1 distribuem-se entre as disciplinas de matemática, história, educação física, geografia e ciências. Da mesma forma que os do primeiro grupo, sua participação foi intensa. Com exceção do professor de história, todos lecionam tanto em escolas públicas, das redes municipal e estadual, quanto particulares, sendo que os de matemática e de educação física lecionam, ainda, em instituições privadas de ensino superior.

A entrevista com este grupo não foi tão tranquila quanto com a do grupo anterior. Embora a sala destinada tenha sido a mesma, havia um barulho intenso no ambiente, provocado pelo sinal para a mudança de aula, por alunos brincando ou falando alto e pelo insistente abrir e fechar a porta da sala onde estávamos, realizado pela auxiliar de direção ao interromper para falar com os professores sobre assuntos referentes ao transcurso das aulas e das atividades com os alunos. A entrevista terminou abruptamente devido à veemente interferência da mesma professora, que alegou que os alunos já haviam terminado as tarefas a eles determinadas.

Apesar de as duas entrevistas terem sido marcadas em conjunto com o diretor da escola e de ter sido acordada a dispensa dos professores e dos alunos para que o encontro ocorresse com calma, neste horário houve alguma dificuldade de comunicação entre o diretor e a auxiliar, que levou a que os pais/responsáveis não fossem avisados e, por extensão, os alunos não pudessem ser dispensados mais cedo. Para que o encontro acontecesse, os professores deixaram atividades para os alunos realizarem em sala de aula. Tal incidente gerou tensão na secretaria da escola, mas não impediu que os professores participassem animadamente da entrevista.

### 1 - Sentidos de leitura

A abordagem do segundo grupo de professores da escola 1 gira inicialmente em torno da visão da leitura como decodificação e interpretação do código. A professora de geografia começa a discussão ao estabelecer a relação entre decifrar e interpretar o código. Mais especificamente, para ela o ato de ler vem a ser o resultado de decifrações e de interpretações. Sua enunciação, que serve como disparador da conversa no grupo recebe a concordância da professora de história, iniciando

um processo de elos discursivos. A leitura teria, então, dois estágios: o da decodificação e o da interpretação. Subentendo que o enfoque atribuído à leitura está relacionado ao contexto escolar, tendo em vista que D5 aponta para um aspecto utilitário para o ato de ler: *a leitura é um meio de contato com aquele assunto que você desconhece*. Serviria para se chegar à informação, seria um instrumento (*meio*) para atingir o objetivo da disciplina, do professor.

Logo a seguir, o professor de educação física amplia a discussão ao trazer para a roda outro viés: o da leitura como aquisição de conhecimentos e como entretenimento. O uso do conectivo, *mas* faz com que sua interferência adquira o caráter de refutação, mais do que simples ampliação do sentido.

*D6: Mas aí você falou em termos técnicos, né? Você poderia ver a leitura como um somatório de coisas, pode ser um meio de adquirir conhecimentos, lazer, pode ser também aperfeiçoamento e por aí fora.*

Sua interferência provoca o professor de história, que traz à baila a ampliação do conceito de leitura. Ao iniciar com o emprego da forma verbal *acho* prepara os coenunciadores para um julgamento pessoal, alicerçado na sua experiência. Na continuidade, mostra segurança quanto ao que expressa. O emprego do pronome pessoal *você* poderia parecer se dirigir aos demais participantes da entrevista, entretanto a utilização do conectivo, *mas* e, logo em seguida, do advérbio de negação apresenta o afrontamento entre dois enunciadores: aqueles que consideram leitura com sendo a do verbal e os que têm uma visão ampliada.

*D5: Eu acho que a leitura é a maneira pela qual você interpreta o mundo. É um contexto amplo, tanto a leitura objetiva da palavra escrita num livro, mas é a forma como você enxerga as coisas que estão à sua volta. Não vejo de outra maneira. É claro que o aspecto da leitura de livros, de textos, faz parte, mas não no sentido amplo. Você interpreta as coisas. Você pode ver a imagem e não necessariamente o escrito. Você pode interpretar um filme. A leitura não se restringe ao aspecto escrito [...].*

Suas observações provocam nos colegas a necessidade de pensarem um pouco mais sobre o assunto, permitindo-lhes avançar na discussão.

Outra abordagem é a da leitura no computador. O professor de educação física equivale a leitura em livro à em computador. A sua abordagem implica em entender a leitura como forma de obter informação. Ele acaba por retomar e reforçar o que havia dito no início da conversa.

## 2 – Leitura na escola

Em história, o professor diz recorrer ao texto verbal e ao não verbal como forma de fazer com que os alunos compreendam os aspectos socioeconômicos e culturais de constituição do ser humano. Segundo ele, a diversidade de acesso a suportes e linguagens possibilita a construção de uma visão própria (*...a gente constrói um olhar da realidade...*).

Debruça-se sobre os possíveis sentidos de leitura na área de sua atuação, o que ele chama de *ressignificação daquele código*: a do olhar da sensibilidade, não propriamente o olhar estético, mas o olhar ético. O do ser humano que se percebe social e historicamente constituído, que faz escolhas, toma decisões (FREIRE, 2004). A compreensão do que foi lido depende da sensibilidade despertada, do olhar diferenciado, do quanto aquilo criou de estranhamento no leitor (BARTHES, s.d.). Associa a compreensão da leitura à contextualização da época em que se passa a história. Seu enunciado é composto de marcas peculiares ao campo discursivo da disciplina que ministra (*fontes da época, fontes, contextualizar, época*).

Faz questão de enfatizar que o uso de textos restringe-se aos aspectos referentes à disciplina que leciona, chegando a afirmar que existe um raciocínio peculiar à área. Se antes apresentara um sentido amplo de leitura, mais adiante evidencia uma concepção de texto como mero condutor do conteúdo da disciplina e, portanto, transparente, concepção comum a colegas da área, conforme aponta Rocha (ROCHA, 2009).

*D5: Claro que dentro da minha disciplina e com raciocínio próprio da disciplina história.*

Tal como o colega de história, a professora de geografia diz diversificar as leituras trabalhadas em sala de aula. Ela procura deixar marcada sua opção em utilizar textos em linguagens variadas (*Trabalho leitura o tempo inteiro, não exatamente leitura textual.*). Em especial, o recurso a charges, a que ela se refere por duas vezes na mesma enunciação. Em ambas emprega o advérbio de intensidade *muito* como forma de enaltecer o uso desse gênero (... *trabalho muito charges, e nem toda charge tem balãozinho. Trabalho muito charge...*). O que enuncia reflete o discurso oficial em relação ao trabalho pedagógico na área, que afirma a possibilidade de se recorrer a autores brasileiros consagrados, produções musicais, a fotografia, o cinema na busca de informações e como forma de expressão de interpretações, hipóteses e conceitos (BRASIL, 1998). Para seguir a orientação oficial, também em geografia o uso de textos está diretamente relacionado à abordagem do conteúdo (... *e só imagens dos assuntos que estou tratando.*).

O professor de educação física menciona o lidar do aluno com a leitura como sendo uma capacidade. Entretanto não deixa claro o que, na sua concepção, significa ser capaz. Quando esclarece que, no trabalho desenvolvido na área, ler está associado a movimento, abre a possibilidade de se entender que, para ele, a capacidade de leitura refere-se à leitura do movimento. Logo adiante faz menção à leitura que ele, como professor, precisa fazer em relação ao próprio aluno. Confundem-se a leitura feita pelo aluno e a que ele faz. No seu caso, ou melhor seria dizer, no caso dos professores da área (*Como nós trabalhamos...*), leitura parece significar avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Amplia a concepção de leitura, mas sua enunciação remete ao campo dos significados pouco claros e, por isso, dá margem a dúvidas: o que quer dizer ao empregar o advérbio de negação e o de intensidade? Qual o valor da adversidade? Como entender o emprego do advérbio *muito*? O que, para ele, significa a assimilação a que se refere?

*D6 - E quando ele vai ler algo escrito, a gente avalia se tem a capacidade.*

*D6 - Ele falou de figuras, eu trabalharia mais gestos.*

*D6 - Como nós trabalhamos com três aspectos que são o afetivo, psíquico e motor, eu tenho que fazer essa leitura (...) muito mais em movimento. A leitura não deixa de ser tão importante, mas o objetivo não é a leitura tradicional, de livro, é muito mais interpretar e como essa assimilação vai ajudar no desenvolvimento das outras.*

Aventuro-me a apontar para o seguinte entendimento: o professor reconhece a importância da leitura e da diversidade de utilização de suportes, além disso, registra as diferentes possibilidades de linguagem. Em sua compreensão, a leitura ultrapassa os limites do verbal. Além disso, para ele, o contato com múltiplas linguagens enriquece a compreensão de mundo, em especial na sua área de atuação.

A professora de matemática demonstra sua preocupação referente ao que os alunos compreendem no texto escrito e transpõem para a linguagem matemática. Embora não aprofunde o assunto, aponta para o fato de que há uma metodologia da leitura de problemas que deve ser seguida. Segundo ela, haveria necessidade do desenvolvimento de estratégias de leitura para acesso ao gênero discursivo problema, próprio da atividade escolar.

D4: *Hoje eu estava passando exercícios de problemas que envolvem o raciocínio matemático. Eles têm dificuldade de transformar o português em “matematiquês”, vamos dizer assim; transformar o problema na conta, no que eles têm que fazer. Eles têm muita dificuldade com isso. Eu faço, mas é difícil.*

D4: *Não adianta você ler três linhas e agora vou fazer isso. Joana saiu com vinte reais, (ela tinha vinte reais) daí ela foi ao mercado e gastou com maçã seis reais. Ah, então agora ela tem dezessete... Você não leu o problema todo, você tem que ir lendo e já ir raciocinando o que foi feito no todo. Não adianta ler e chegar ao final da leitura para então perguntar o que é para ser feito.*

As afirmações do professor de educação física ultrapassam as observações da colega. Para ele, todo problema (*uma dificuldade*) exige uma metodologia, um passo-a-passo que precisa ser conhecido e seguido.

D6: *Aí tem uma dificuldade: Você apresenta um problema, que não necessariamente matemática, mas é um problema e que a leitura precisa ser interpretada para poder seguir as etapas do problema, porque senão você não consegue iniciar por não conseguir distinguir o que está solicitando. Em matemática isso é muito claro. Se o aluno não fizer leitura do problema, não vai sair do zero porque não vai conseguir nem saber o que é a questão.*

Se considerarmos que todo texto vem a ser um problema, no sentido lato, chegamos à conclusão de que sua declaração aponta para a existência de uma metodologia de abordagem textual peculiar a cada componente curricular. O que enuncia remete a estudiosos da questão. A mim, levou imediatamente a resgatar Roland Barthes (s.d.), um dos autores de referência na minha dissertação de mestrado. “Tratados na sua diferença, [...] os textos dessacralizam-se quando o leitor vai-se embrenhando pelas suas malhas, vai descobrindo as suas fendas, vai rachando-o. Metodicamente, vai-lhe descobrindo os sentidos, estabelecendo as lexias para perceber o que clama no texto” (ALMEIDA, 1991).

O professor de ciências mostrou-se muito observador durante todo o encontro, acompanhando com atenção tudo o que ali era discutido. Entretanto foram poucas as manifestações orais, não correspondendo ao interesse demonstrado por seus gestos e expressões fisionômicas. “O modo como eu vivencio o *eu* do outro difere inteiramente do modo como vivencio o meu próprio *eu*; isso entra na categoria do *outro* como elemento integrante, e essa diferença tem importância fundamental tanto para a estética quanto para a ética” (BAKHTIN, 2003 – itálicos do autor). Apesar disso, registra sua visão sobre o papel da leitura na disciplina que ministra. Neste momento, contrapõe a prática nas aulas de ciências (*Apesar de ser muito prática...*) à leitura, mas pontua o uso didático-pedagógico de artigos em periódicos e correlaciona a leitura às experiências efetuadas no espaço escolar.

Reforça a dificuldade apontada pelos colegas no cotidiano da escola, em especial dos alunos nas escolas do interior do município, da zona rural.

D8: *Tenho sentido bastante dificuldade nas escolas do interior porque os alunos do 6º ano ficam sem ler e sem interpretar, pelo menos na parte do meio ambiente, o global, que tem que ler muito, os artigos que levo também e não compreendem. É realmente uma dificuldade, porque eles chegam sem o domínio da leitura, o domínio da interpretação.*

Gostaria de abrir parênteses para registrar que, em um primeiro momento, pode-se entender a existência de uma ambiguidade: o interior a que ele se refere pode ser o do Estado ou do Município. Como sou moradora de Teresópolis, sei que, quando o teresopolitano emprega tal vocábulo, diz respeito à zona rural. “..essa expressão ou é uma expressão típica de gênero, ou um eco de uma expressão individual alheia, que torna a palavra uma espécie de representante da plenitude do enunciado do outro como posição valorativa determinada (Ibidem).

O professor de ciências veio a ser um dos enunciadores das dificuldades de leitura com que os alunos chegam ao 6º ano. Dentre os professores, houve menção recorrente às condições socioeconômicas dos alunos e ao despreparo dos colegas professores de 1º ao 5º ano como dificultador ao desenvolvimento de atividades de leitura. Como ilustração, apresento a seguir algumas desses enunciados realizados pelos participantes do segundo grupo:

*D6: Nós, da educação, encontramos a criança com uma deficiência muito grande de uma etapa que ela não tem. Essa criança deveria trabalhar essa parte prática, que nós sentimos falta, já no início da vida escolar. Ele vem a ter depois disso com professoras que não são especializadas (aquelas meninas de 1ª a 4ª séries), então há uma defasagem. Temos que trabalhar isso.*

*D8: É realmente uma dificuldade, porque eles chegam sem o domínio da leitura, o domínio da interpretação.*

*D4: Não tem como falar e passar exercícios legais porque o aluno não vai ter base para compreender aquilo e daí você vai diminuindo, diminuindo.*

Em relação a isso, gostaria de chamar a atenção para alguns pontos:

1 – O valor pejorativo dos vocábulos empregados pelo professor de educação física para se referir às professoras das séries iniciais: são *meninas* (e, portanto, sem experiência); além disso, naquele contexto a utilização do pronome demonstrativo adquiriu um tom de distanciamento, como que procurando intensificar a distinção entre “nós”, professores com licenciatura, e “elas”, professoras, não graduadas (*não são especializadas*);

2 – A defesa empreendida pelo colega da área de história em relação ao professor das séries iniciais, mas, ao mesmo tempo, o reconhecimento das dificuldades estruturais, quer as que dizem respeito às condições salariais, quer as de formação:

*D7: Eu vou chegar para um professor de 1ª a 4ª série que recebe um salário ainda menor do que o nosso e que teve uma formação ainda mais defasada do que a nossa? Eu não posso criticá-lo pelo erro técnico ou profissional, acho que falta nele a formação profissional também.*

3 - A recorrência com que se referem à carência de conteúdo dos alunos do 6º ano. Para demonstrarem essa questão, valeram-se de vocábulos de cunho negativo, tais como: *deficiência, falta, dificuldade, sem, zero*;

Para a professora de geografia, a compreensão da leitura associa-se ao entendimento do mundo, ao todo, como ela enuncia. Ou, nas palavras de Paulo Freire, à leitura do mundo (FREIRE, 2003). Precisa haver a contextualização, e não a simples decodificação, para que o que se está lendo tenha sentido, para que se possa processar. No entendimento compartilhado do colega de história, *é a forma como você enxerga as coisas*.

*D7: O problema é que quando a gente, principalmente quem trabalha com Alfa, você ensina a criança a decifrar o código diretamente, por isso eu falei isso. Às vezes, ele vê ali: está escrito casa, mas a ligação de casa com o que é uma casa, não é só interpretar que “c com a” faz “ca”, precisa ver e entender o que está lendo e processar o todo.*

*D5: Eu acho que a leitura é a maneira pela qual você interpreta o mundo. É um contexto amplo, tanto a leitura objetiva da palavra escrita num livro, mas é a forma como você enxerga as coisas que estão à sua volta. Não vejo de outra maneira.*

A compreensão do que foi lido depende da sensibilidade despertada, do olhar diferenciado, do quanto aquilo criou de estranhamento no leitor (BARTHES, s.d.). O professor de história associa a compreensão da leitura à contextualização da época em que se passa a história. Seu enunciado é composto de marcas peculiares à disciplina que ministra. *É o valor cultural daquela época; quem*

*escreveu, em que momento, em que contexto, de onde aquela fonte foi retirada.*

Em matemática, para a compreensão é necessário o domínio do conteúdo da área. Entretanto, a professora chama a atenção para o fato de que precede a isso a compreensão do texto propriamente dito, ou seja, ela reforça o que os colegas entendem por interpretar o texto, no que ela chama de *anos passados ou o próprio português*.

Sua enunciação desencadeia uma longa reflexão. Começam a discutir o que seria ler e interpretar, os olhares que se pode ter sobre o que é lido. Ou o que o professor, reiterado pela professora de matemática, denomina de leitura mecânica. E então eles remetem à construção e desconstrução do sentido, das fendas que se vão abrindo (Ibidem.).

*D7: Eles leram, mas não interpretaram. D4: Olharam, mas não leram.*

*D5: O aluno tem o aspecto da leitura mecânica.*

*D4: Não adianta você ler três linhas e agora vou fazer isso. Joana saiu com vinte reais, (ela tinha vinte reais) daí ela foi ao mercado e gastou com maçã seis reais. Ah, então agora ela tem dezessete... Você não leu o problema todo, você tem que ir lendo e já ir raciocinando o que foi feito no todo. Não adianta ler e chegar ao final da leitura para então perguntar o que é para ser feito.*

*D5: Tem que construir e desconstruir. D4: Ir lendo e evoluindo.*

*D4: Ir lendo e evoluindo.*

*D6: O que mais a gente se questiona é isso: o aluno lê, mas não consegue acompanhar as etapas do problema, já querem chegar no final...*

Procuro instigá-los a pensar no assunto, já que percebi que ele é consensual. A professora de geografia, partindo da sua experiência como alfabetizadora, atribui aos próprios professores a culpa pela dificuldade dos alunos. Traz então à discussão três temas: a decodificação, a interpretação e o prazer da leitura. O que enuncia encontra eco no professor de história, que lhe acrescenta a falta de estrutura da escola e a formação incompleta dos professores.

*D7: Acho que é a forma como a gente trabalha com eles, mesmo. Não sei agora, quem está se formando agora, não posso te falar. Posso falar de quando me formei não na faculdade, mas quando fiz ensino médio, que era 2º grau, eu fiz magistério, acho que não fui preparada para trabalhar de 1ª a 4ª, honestamente. Fiz aqueles três anos, aprendi alguma coisa de didática, fundamentos da matemática, estrutura e agora você vai dar aula de 1ª e 4ª. E como? Peguei uma Alfa. E vou dar o quê? Vou dar “palavração” porque você dá a palavra, dá o sentido. Você não ensina a interpretar e sim a decodificar, a ver que b com a é ba, mas palavração você está partindo do concreto, mas não está. A falha está aí: quando se ensina a criança a ler, sinceramente, você ensina a decodificar o código e não a interpretar. Aí está o problema. A criança precisa aprender a interpretar e ter prazer nisso. Infelizmente eles aprendem, mas sem prazer, porque são obrigados, têm que ler.*

*P: D5 disse que é uma série de fatores.*

*D5: Acho que é um problema estrutural, também tem a ver com a realidade da escola. Você cai no chavão do ensino no país, todas as deficiências...*

Para o professor de educação física, a leitura no computador é algo positivo. Sua aprovação ao uso da tecnologia se faz presente quando ele se inclui entre os que a adotam. Apesar disso, critica o uso sem obedecer às regras ortográficas, *de uma forma errada*.

Para os demais do grupo, os meios multimídias são um desafio para os professores. O grupo considera a internet um desafio para os professores porque os obriga a se manter atualizados. D7 evidencia uma contraposição entre eles e os alunos. Nesse caso, o domínio dos alunos é visto

positivamente, pois os coloca em posição favorável quanto à atualidade das informações.

*D7: Até porque acho que nossos alunos têm acesso a informações que eu na idade deles não tinha.*

*D6: Nem sonhava.*

*D7: A gente sabia coisas com meses de atraso. Eles chegam e dizem: Professora, viu isso que saiu no site tal? E às vezes ainda nem vi. Então eles têm acesso às informações e a gente tem que estar atualizada e atendida.*

*D6: Senão você fica perdido. A coisa chega e você diz: ih, caramba, perdi!*

Associam as dificuldades de aprendizagem dos alunos ao contexto onde vivem. Reflexo de uma condição socioeconômica e cultural desfavorável, os alunos não conseguem obter bons resultados, ou pelo menos os resultados que a sociedade espera deles. Inerente a essa situação, encontra-se a condição da própria família, que acaba por não conseguir prover meios de seus filhos sentirem-se estimulados à leitura. Segundo eles, o apoio em casa é escasso, até porque os próprios pais também não leem: restringem-se às informações oriundas da televisão.

*D6: A pergunta da professora foi em relação à dificuldade, né? Por que você está pegando alunos com tanta dificuldade? Acho que é o fato de ser muito heterogêneo, por exemplo, ele falou de realidade de classe. É uma coisa nossa mesmo, não tem como. Normalmente, a classe mais baixa teve menos acesso. Esta criança tem menos condição de receber apoio em casa.*

*D4: Menos incentivo dos pais porque trabalham o dia inteiro, não lêem jornal, a única informação que têm é do Jornal Nacional.*

Para a professora de geografia, recentemente agravou-se a situação: as transformações socioeconômicas obrigaram, por um lado, a mulher a procurar trabalho remunerado, restando, então, menos tempo para assistência aos filhos; por outro lado, a universalização do ensino levou as crianças à escola (*o que proporciona uma sensação de conforto às famílias por saberem que seus filhos encontram-se em lugar seguro*), mas não lhes tem sido prestada a assistência que deixaram de ter. As sucessivas interrogações no discurso da professora mostram que esta não é uma situação fácil de ser resolvida: há um novo desenho social ainda não totalmente absorvido e compreendido pela escola.

O professor de história, comungando da mesma opinião, acrescenta que a escola ainda não está preparada para lidar com a atual estrutura familiar. Ao falar da escola, não se isenta da responsabilidade: há um nós/a gente, onde ele se inclui (*Hoje em dia, a gente vive uma realidade, e como lidar com essa realidade? É uma realidade da qual nós não fazemos parte.*). Tal como com a sua colega, entrevê-se uma angústia refletida no uso da interrogação.

Mas ele não deixa a pergunta sem resposta. Em sua reflexão, procura, e sugere, possíveis caminhos, que superam as ações individuais e desintegradas e apontam para soluções políticas integradas, embora as interrogações se acentuem, como signos denunciadores de sua angústia. O professor não tem respostas: tem constantes indagações.

*D5: Tem outra coisa que poderia ajudar nesse sentido: uma parceria entre Secretaria de Saúde e Educação, porque existem alunos com problemas familiares, psicológicos, neurológicos e você não sabe lidar com isso. Agora tem a questão da inclusão, vamos receber alunos surdos e eu não sei a linguagem de sinais. Eu não sei lidar. Eu vou ter que lidar com esse aluno. Como você pode incluir esse aluno se o professor não foi capacitado para isso? Então eu acho que a questão da integração entre família e a escola é importante, mas é preciso acompanhar o desenvolvimento do aluno fora da escola também para saber como lidar com os problemas dele. Ele vem e não sei de onde, não sei a realidade em que ele vive; ele apresenta problemas na escola que vêm da própria escola, e como resolver isso?*

Para os professores de educação física, ciências e geografia, o professor precisa ser leitor. A leitura significa prazer, informação, aquisição de conhecimento. Ao mesmo tempo, o aluno que sabe que seu professor é leitor tende a seguir o exemplo.

*P: D8 ainda há pouco estava falando que gosta muito de ler, que tem um prazer muito grande de ler. Vocês acham que um professor, para trabalhar leitura, precisa ser leitor, ou não?*

*D7: Eu acho que precisa.*

*P: Precisa, porque D7?*

*D7: A leitura ajuda na interpretação. Como vou passar uma coisa que eu mesma não tenho conhecimento ou não faço? Na minha lógica, não cabe. É aquela história que a mãe falava: ah, faz o que falo, mas não o que faço. Isso para mim não tem cabimento. Para você ser um bom professor, um bom profissional, você tem que ser um bom leitor, não exatamente devorar livro, mas ser um bom leitor. Ser capaz de interpretar, ser capaz de entender; o professor então, acho que é essencial! Até mesmo leitura para obter novas informações, me atualizar em minha área.*

### 3 – Políticas de leitura

O professor de história chama a atenção para a inexistência de políticas educacionais definidas e claramente expressas (*Existe em outros lugares, precariamente, mas aqui não existe projeto político-pedagógico.*). Como os princípios e diretrizes não se encontram registrados, as ações institucionais e pedagógicas oscilam entre o campo do que o senso comum concebe como certo e o que os professores, de per si, consideram pertinente (*Cada professor trabalha isoladamente, os contatos ocorrem por iniciativa nossa. Por exemplo, D7 faz um trabalho integrado porque tem a intenção e troca experiência com outros colegas, mas a maioria, ou não vem ou não faz, não ocorre um trabalho interdisciplinar. Não sabemos o que está sendo feito em outra disciplina. Não existem reuniões.*). Tal fato repercute na pouca integração dos atores escolares, seja na convivência propriamente dita, seja nas atividades (*Não existe espaço no calendário, por exemplo, existe espaço para festa junina, mas um espaço para, dentro do nosso horário, nos reunirmos e trocarmos experiências, elaborarmos projetos.*). Mesmo nas escolas em que há projeto pedagógico, ele não serve como balizador das ações desenvolvidas (*Existe precariamente.*).

Contextualiza a solidão profissional nesse ambiente em que as políticas carecem de definição. Para ele, a situação se agrava ao se acrescentar a inexistência de projeto pedagógico à situação do isolamento em que o professor se encontra (*Por outro lado, o trabalho não é integrado.*): lados complementares da mesma face. A série de negações a que recorre denota seu ponto de vista. As tentativas de superação, de caráter individual, são frustradas pelos projetos da Secretaria de Educação, que, segundo o professor, lhes são impostos, descontextualizados (*mas não no contexto, jogam aqui*), além de lhes ser fornecida estrutura deficiente (*Os projetos vêm da Secretaria, mas não no contexto, jogam aqui e a gente tem que se virar em pouco tempo...*).

Entendo no silêncio dos seus colegas uma fala de concordância com o que ele enuncia, embora saiba que “como as palavras, o silêncio não é transparente” (ORLANDI, 1987). Esse entendimento fundamenta-se nas enunciações que se seguem, caracterizadas por denúncias ou desconsolo com a situação da escola no seu todo, e no contexto extraverbal, registrado nas minhas anotações, em que nas expressões fisionômicas percebiam-se os traços de pactuação do que era dito.

*D7: Essa questão de laboratório também me incomoda profundamente. (...)*

*D5: O projeto que vem é aquele que a Secretaria mandou. Não existe uma preocupação de fazer do projeto uma parte integrante do processo. O projeto que vem é para a Secretaria mostrar serviço. Isso*

*não acontece só aqui. Acontece em outras Secretarias também. Mas, de qualquer maneira, os professores não conseguem trocar experiências. Não há uma previsão de horário...*

A ausência de projeto pedagógico ocasiona outras indefinições. Dentre elas, a de uma política de leitura, que se materializa na precariedade da biblioteca e na necessidade de profissionais adequadamente capacitados para lidar naquele espaço, marcada linguisticamente pelo uso intensivo de negações e pelo adjetivo *ruim* como qualificador da biblioteca. Mais uma vez, o professor de história provoca a discussão, que é antecedida por falas simultâneas dos colegas (e inaudíveis para o registro). Sua imediata reação à minha pergunta permite perceber que é um assunto polêmico e delicado no cotidiano daquela escola.

É interessante o fato de que o professor não fala tanto por ele, pelo que poderia aproveitar se o espaço oferecesse melhores condições de uso, mas pelo fato de que deixa de oferecer possibilidades de trabalho mais elaborado dos colegas de língua portuguesa. Mais uma vez, aparece uma contradição entre o que se pensa, ou diz que pensa, e o que se realiza. Há um locutor que enuncia, num momento, o que ele imagina que é o esperado na situação daquela entrevista de pesquisa; o mesmo locutor enuncia, em outro momento, o que ele faz, o que ele sente.

*D5: Às vezes, o professor de português não gosta de passar o mesmo livro porque não haverá exemplar para todos, então cada aluno lê um livro, em particular, e então eles não podem trocar ideias sobre aquele livro, aquela leitura.*

A indefinição de uma política de leitura gera ações pouco integradas e a sensação de isolamento do professor. A professora de geografia aponta para isso ao empregar os seguintes vocábulos: *coisa isolada, vem de mim, parte da gente, trabalho individual.*

*D7: Hoje em dia a gente tem uma vantagem... Muitos dos nossos alunos, diria que em algumas turmas chega a sessenta ou setenta por cento que têm computador e internet em casa (...). Mas eu trabalhei em escola do interior que nem isso tinha, nem jornal tinha. Quando acontece esse incentivo da leitura na escola, é uma coisa isolada. Essa parte de eles construírem um conceito, isto vem de mim, D5 trabalha assim, isso parte da gente. Ele vai ler, vai concluir, mas não é uma postura da escola. Não vejo a escola focando leitura, focando interpretação. É um trabalho individual.*

O professor de história retoma a palavra para novamente se referir à inexistência do projeto pedagógico como impedimento ao desenvolvimento de atividades mais adequadas e integradas; a uma filosofia comum de trabalho. Retomar reiteradamente o assunto indica o grau de desconforto (talvez indignação) que a constatação do fato provoca. Mais do que a reivindicação de um projeto pedagógico definindo a filosofia e os princípios educacionais, há no que enuncia uma mistura de desamparo, insegurança e solidão motivados pela ausência de diretrizes institucionais definidas. Afirmo isso baseada na construção da frase interrogativa no início de sua enunciação, que suscita uma reflexão (*Que tipo de escola pretendemos ter?*), o emprego reiterado do substantivo *ideia* precedido pelo indefinido (*Eu tenho uma ideia de escola, uma ideia que veio da minha formação e coloco isso embutido.*), o emprego do verbo no presente, mostrando o fatural (*A gente não consegue conversar para saber o que cada um pensa. Nós trabalhamos nas mesmas turmas...*), em contraposição ao uso do futuro do pretérito, harmonizado com o imperfeito do subjuntivo para caracterizar o desejável (*Eu gostaria de saber que trabalho ele está desenvolvendo, eu gostaria de ter um momento para que pudéssemos trocar experiências, para que eu pudesse colaborar com ele e ele comigo.*). O professor declara sua impotência diante das constatações ao empregar repetidamente o advérbio *muito* (*Fica um trabalho realmente muito fragmentado. Os alunos precisam de uma atenção especial, muito maior do que a gente consegue dar.*). Expressa sua revolta nas diferentes vezes em que faz uso da exclamação.

Surge em seu enunciado um indefinido *eles*, que procuro identificar quem são. À minha

pergunta imediatamente corresponde a resposta advinda, não do professor de história, mas da geografia, que é complementada pelo colega. Suas participações em complementaridade mostram uma consensualidade. Um sentimento de complô contra eles, oriundo de diferentes atores sociais, incide naquele momento: são os pais, alguns colegas da Secretaria de Educação, os discentes.

*P: Eles quem?*

*D7: Os pais.*

*D5: Os pais, uma parte da Secretaria quer fazer porque está interessada na formação continuada, mas outra parte vê como uma maneira da gente escapar do nosso ofício. Os próprios alunos.*

#### **4 – Formação dos professores**

Conforme já dito anteriormente, o professor de educação física denuncia que os alunos têm chegado ao 6º ano com dificuldades que apontam para a formação deficiente, não do aluno, mas do professor das séries iniciais. Em se tratando de leitura, a formação do professor, no seu ponto de vista, precisa voltar-se mais para um sentido mais amplo, considerando-se que não se restringe à linguagem verbal.

Para os professores, deveria haver uma reestruturação curricular nos cursos de licenciatura, visando à formação de pesquisadores, mas, em especial, à de professores da escola pública. Para isso, a universidade precisa aproximar-se mais da escola, o que significa conhecer sua cultura. Creio que seria um currículo híbrido em que a diferença “se insinua na tensão entre os enunciados e os processos de enunciação dentro dos quais esses enunciados ganham significados, portanto, na ambivalência, no entre-lugar habitado pelas culturas que não se excluem nem se assimilam umas às outras” (MACEDO, 2003/2004).

*D5: Acho que é um problema estrutural, também tem a ver com a realidade da escola. Você cai no chavão do ensino no país, todas as deficiências. Realmente, na universidade há cursos que são voltados para a formação de pesquisadores. [...] Eu gosto de dar aula, mas também prefiro pesquisa. Agora, você aprende a trabalhar a questão da pesquisa na universidade, e nesse aspecto a universidade é excelente. Mas com relação à formação de professores, em particular a formação para os ensinos fundamental e médio, o que a gente nota é que não dão muita importância para isso. Então, as disciplinas da pedagogia são muito fracas. [...] Aí você tem que se virar, chega aqui com uma formação acadêmica muito distanciada da realidade da escola pública, você não é preparado para lidar com aluno da escola pública porque você vem de outra realidade até de classe social e aí você tem que vir para cá e lidar com isso. É muito complicado e difícil pra gente compreender a linguagem deles, a maneira como se relacionam com o mundo.*

*D4: A falta de interesse.*

*D5: A falta de interesse, a falta de educação mesmo, em alguns casos, palavrões.*

*D4: Falta de respeito.*

*D5: Enfim, você tem que criar uma forma de compreender isso e não ter preconceito para lidar e transformar essa realidade. Agora, é difícil para nós. Você aprende na prática, muito mais do que na teoria. A parte teórica da formação do professor, em geral, é ruim, ele terá que construir mecanismo para lidar com isso.*

*D7: O método dele. Não é uma receita de bolo, o que funciona para mim pode não funcionar para ele.*

Mais adiante, retomo o assunto, procurando trazer o foco para a formação continuada. As

respostas dos professores de matemática e de educação física evidenciam que eu não conseguira elaborar adequadamente a pergunta, pois eles voltaram à questão da formação inicial. O descompasso entre a minha intenção, o enunciado e a enunciação da pergunta associados ao contexto tornou-se evidente.

*P: D5 estava falando da sensação de chegar à escola para dar aula e não estar preparado para lidar com alunos da escola pública. O que poderia ser feito? O que auxiliaria vocês?*

*D4: Você sai da faculdade com a ideologia, de que a pedagogia que a gente aprende vai dar tudo certo, que todos os alunos serão esforçados, você vai fazer o projeto, todos vão participar. Você vem para a escola num pique e quando 'dá de cara' com aquela turma que tem uma defasagem e um desinteresse, que não pára quieta, que não te respeita, você vai desanimando.*

*D6: Em termos práticos, o que acontece é que as pessoas vão sendo promovidas. Por exemplo, o cara é professor, passa para alguma secretaria de educação ou outra secretaria e quer mostrar serviço e começa com blá, blá, blá da área acadêmica e esquece que tem que trabalhar com a realidade. Isso se vê em todas as cadeiras, em todas as profissões. O que poderia ser feito... o profissional poderia sair de sua faculdade, de seus cursos, com uma visão mais realista.*

Consciente de que não tinha sido feliz na formulação da pergunta anterior, procurei ser mais explícita.

*P: Vamos retomar um pouquinho. Vou voltar à fala do D5. Quando a gente chega à escola, há uma realidade que não foi aquela apresentada nos cursos de graduação. Como a escola pode ajudar na questão da formação continuada?*

Dessa vez, o tema da formação continuada surge. Os professores criticam as atividades em que estudiosos consagrados fazem palestras que, segundo eles, não trazem resultados consistentes às relações de ensino e de aprendizagem. Sua fala encontra eco em Tardif, quando afirma que somente através das relações com os pares, do "confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores" os saberes experienciais vão adquirir uma certa objetividade. Aponta, então, para a necessidade de se sistematizarem as certezas subjetivas para se transformarem num discurso da experiência profícuo para a formação dos docentes e de fornecimento de uma resposta a seus problemas (TARDIF, 2006).

Coerentemente, eles apontam como positiva a proposta da Secretaria de Educação em que, em sua primeira edição no ano anterior, desenvolveram-se oficinas elaboradas por colegas de escolas municipais diversas indicados pelos diretores como profissionais bem sucedidos. A proposta, única atividade de formação continuada nos últimos dois anos, a equipe da Secretaria batizou de Projeto Experienciar. Os professores do 6º ao 9º anos, reunidos por área, participaram com bastante interesse, segundo a equipe organizadora e os próprios professores entrevistados, das atividades oferecidas. *As palestras de pedagogos famosos, a teoria lindíssima no papel* aponta para uma crítica, gerada pelo distanciamento da universidade em relação ao "chão da escola". Eles almejam conhecer a *experiência que deu certo na sala de aula por professores iguais a gente que trabalha ali, pega todo dia. Olha, eu fiz isso aqui e funcionou*. Questionam o discurso de autoridade da academia, "em que o 'locutor' se apaga diante de um 'Locutor' superlativo que garante a validade da enunciação" (MAINGUENEAU, 1997) e propõem sua substituição por um locutor cujos enunciados lhes sejam perceptíveis, compreensíveis, um outro em que eles se reconheçam.

As atividades de formação continuada, segundo eles, devem acontecer na própria escola, com os professores integrados, pensando conjuntamente as questões inerentes àquele espaço e procurando de forma participativa solucionar as dificuldades. Para seu sucesso, faz-se necessária uma mudança de mentalidade, quer da equipe da Secretaria de Educação, dos próprios professores

e da comunidade de pais e alunos.

*D5: [...] Mas, de qualquer maneira, os professores não conseguem trocar experiências. Não há uma previsão de horário...*

*D6: E, quando tem, é imposta.*

*D4: E fora do nosso horário, aí complica...*

*D5: [...] Eu tenho uma ideia de escola, uma ideia que veio da minha formação e coloco isso embutido. Agora, há diferença de interpretação porque a formação dele é outra. A gente não consegue conversar para saber o que cada um pensa. Nós trabalhamos nas mesmas turmas, eu gostaria de saber que trabalho ele está desenvolvendo, eu gostaria de ter um momento para que pudéssemos trocar experiências, para que eu pudesse colaborar com ele e ele comigo. Não temos espaço disponível para isso. Ocorre informalmente no recreio ou quando tenho tempo vago e a gente consegue trocar uma ideia, mas isso não é algo que faça parte da Rede.*

Premidos pelas circunstâncias em que se veem envolvidos, eles dizem sentirem-se impotentes para superar a situação que os aflige. Demonstram preocupação com o quadro construído, mas também um sentido de malogro. Tal sensação de fracasso também é expressa ao se referirem à própria formação inicial. Apontam para a pouca correlação do que lhes foi ensinado na graduação com o contexto da escola, em especial a pública, com a diversidade cultural, com o cotidiano escolar.

*D7: Com certeza. O 6º ano é minha prova de fogo, porque a gente tem que trabalhar. Quem pega a 7ª ou 8ª série, já estão no esquema. O professor que vem só no ensino médio para dar aula de alfabetização até o 5º ano, eu acho que é defasado, ele aprende dando cabeçada na sala de aula. No ano retrasado, no 6º ano, eu peguei aluno que nitidamente foi empurrado, não aprendeu. Ele pode seguir o processo de aprendizagem? Pode. Ele pode seguir o processo de aprendizagem, mas pode ter sido mal trabalhado. Eu vou chegar para um professor de 1ª a 4ª série que recebe um salário ainda menor do que o nosso e que teve uma formação ainda mais defasada do que a nossa, eu não posso criticá-lo pelo erro técnico ou profissional, acho que falta nele a formação profissional também.*

A professora de matemática demonstra esses sentimentos comuns aos colegas no reiterado uso do verbo no gerúndio, que acaba por enfatizar o sentimento de abandono e desconsolo. Além disso, a repetição do advérbio de negação denuncia a impotência em que se sente: impedida de interagir com o aluno, seja diretamente ou por meio de tarefas que considera interessantes, sua autoestima profissional vai, pouco a pouco, se deteriorando, em processo gradativo. O uso do pronome pessoal na última oração acrescenta ao enunciado o tom de conivência ou, talvez seja mais adequado dizer, de partilhamento com os colegas do sentimento experimentado. *Você*, então, seria a enunciativa, os coenunciadores e também todos os professores. *(Não tem como falar e passar exercícios legais porque o aluno não vai ter base para compreender aquilo e daí você vai diminuindo, diminuindo.)*

Ao relatar um acontecimento em sua época da graduação, o professor de educação física expressa o seu enquadramento sobre aquele momento. Exotopicamente, procura recuperar o contexto axiológico da situação rememorada como se aquele fosse o contato com um estrangeiro que tenta impor a sua cultura. "Colocamos para a cultura do outro, novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades de sentido" (BAKHTIN, 2003).

## Escola 2

Na segunda escola pesquisada, estudavam 599 jovens, dentre os quais 168 encontravam-se no 6º ano, distribuídos em 90 no turno da manhã e 78 no turno da tarde, oriundos, em sua maioria, de duas

escolas municipais próximas que só oferecem ensino nas séries iniciais. Moradores da proximidade, une-os uma identidade socioeconômica e cultural parecida e condições de vida mais desfavoráveis que as dos colegas da escola 1.

Situada num canto de rua, espremida ao lado de um posto de saúde e tendo atrás um barranco, a aparência estética choca um pouco, principalmente se compararmos com a outra escola. Sem o glamour de um projeto de Oscar Niemeyer, sua construção, inaugurada em 2000, é marcada por um ambiente escuro, pouco confortável, constituído por dez salas de aula, um refeitório, um pequeno auditório, uma biblioteca, uma quadra, além das salas destinadas à parte administrativa. A sua frente há uma nesga de terra, denominada de praça pela municipalidade: espaço de bifurcação de uma rua que, em declive, desemboca ali como o estouro de uma boiada de automóveis, ônibus e motos muitas vezes em alta velocidade. Em uma das visitas que fiz, como um dos contatos iniciais, um jovem (ex-aluno) havia morrido ali em um acidente com a moto que dirigia.

Assim como na escola 1, o único espaço destinado especificamente à leitura é a biblioteca: uma sala um pouco maior que as de aula, também com iluminação precária, em que uma professora responsável pelo espaço procura, nos dias em que está presente, atender aos alunos e aos professores. Além de servir como biblioteca, é usada ainda para pequenas atividades, como, por exemplo, encontro dos alunos para ensaios de atividades escolares de teatro. O acervo era constituído em grande parte por livros didáticos e paradidáticos, dicionários, enciclopédias e um pouco de literatura, alguns doados e outros adquiridos por verba pública específica.

Entre os dezoito professores do 6º ano, três lecionavam nos dois turnos, sete trabalhavam no primeiro turno e os demais, no segundo turno. Como costuma ocorrer, alguns não eram lotados efetivamente na escola, pois, devido à carência de professores, ali faziam hora-extra. Os de hora-extra, à semelhança dos da escola 1, optaram por não participar da pesquisa por não se considerarem pertencendo ao corpo docente daquela escola. Como nesta escola dentre os docentes havia seis de hora-extra, eram 12 os efetivos. Todos manifestaram sua intenção de aderir à proposta. No primeiro dia, pela manhã, o encontro se realizou com cinco professores. À tarde, o grupo foi composto por seis docentes. Somente um professor não pôde comparecer, pois estava dando aula em outro estabelecimento.

O grupo de professores dessa escola constituiu-se basicamente por profissionais do sexo feminino (somente um do sexo masculino), na faixa etária de 32 a 64 anos. Embora a maioria tenha feito o ensino médio na rede pública (9), e na modalidade normal (8), a maioria desenvolveu o curso superior em instituição privada (6). Com tempo de magistério variando de 8 a 35 anos, têm em comum o exercício predominante na rede pública de ensino e a diversidade de atuação. Cinco docentes fizeram curso de especialização, uma é mestre na área de atuação e cinco não deram continuidade à formação em cursos de pós-graduação. Levando-se em conta o número restrito de atividades de formação continuada oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (somente duas atividades, ambas de comparecimento obrigatório, realizadas em 2007 para os professores desse segmento) e que na ficha preenchida os cinco graduados não afirmaram ter participado de outras atividades diferentes daquelas da Secretaria, pode-se chegar à conclusão de que, à semelhança dos colegas da escola 1, tem havido pouco envolvimento desses professores com a continuidade de sua formação.

## Retrato três

### 1 – Sentidos de leitura

À semelhança dos colegas da outra escola, para os professores da escola 2 a importância da leitura reside no seu caráter informativo. Logo no início, ao correlacionar informação e interpretação, a professora de inglês enfoca a questão. Segundo ela, nas séries iniciais (onde se insere o 6º ano), a leitura circunscreve-se à informação; a interpretação é tarefa das séries finais. Em seu enunciado está implícita a ideia de que a interpretação depende de reflexão, que, por sua vez, requer idade mais avançada. A expressão *só mesmo* completada pela marca da temporalidade (*nas últimas séries*) determina, segundo a professora, o momento a partir do qual na escola (*a gente*) a leitura ultrapassa os limites da informação. Esse limiar parece caracterizar-se pela maturidade do aluno e pela sua possibilidade de reflexão (*ele vai ter que pensar em cima daquilo ali*).

A abordagem do assunto pela professora de matemática enseja entre os colegas o aprofundamento da discussão. Inicialmente reforça o enunciado da colega de inglês (Eu vejo o seguinte: quando a gente lê, está recebendo a informação.). Logo a seguir, estabelece relação entre leitura, informação, conhecimento, sabedoria. Na sua concepção, há uma correlação gradativa: a leitura leva à informação; se correta, passa a ser conhecimento; este, por sua vez, transforma-se em sabedoria. Ela enfatiza o papel da entonação/pontuação e da variedade vocabular para a compreensão do texto (Saber ler com a devida entonação, com a devida pontuação e entender cada palavra, quer dizer, eles têm que chegar à 6ª série e já ter uma boa sinonímia para que possam entender.). Além disso, estabelece associação condicional entre os diferentes níveis: informação, conhecimento, sabedoria, como pré-requisitos de um para o outro (Daí eles transformarão informação em conhecimento para aquele conhecimento ser transformado em sabedoria...):

Outro dado é a relação estabelecida entre sabedoria e vida prática. A leitura seria elemento desencadeador dos diferentes níveis. Dentre eles, o mais alto na escala constituída a partir da leitura seria o de retorno mais efetivo para a resolução de problemas e para a vida prática (*para aquele conhecimento ser transformado em sabedoria, que é usado no problema, usado na vida prática.*). O fato de ser professora de matemática cria na sua fala a possibilidade de uma compreensão ambígua: estaria a professora se referindo ao gênero discursivo problemas de matemática ou a problemas da vida?

Procurei encontrar ao longo da entrevista coletiva alguma enunciação sua que desfizesse essa dupla interpretação, mas não fui bem sucedida. Retomando por diferentes vezes a transcrição da entrevista coletiva e a gravação em áudio, percebi que a pausa entre a palavra *problema* e a palavra *usada* os distingue, porém não os dissocia. A justaposição sintática ali presente levou-me à conclusão de que, para ela, há uma relação intrínseca entre problema (seja ele qual for incluindo-se, então, o de matemática) e a vida (que ela adjetiva como *prática*). Perpassa em sua enunciação a concepção preconizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) de que os temas da vida contemporânea devem permear as diferentes áreas de ensino. A reforma do ensino de matemática, observada a partir dos anos 1980, passa a considerar a resolução de problemas como potente ferramenta para a aprendizagem, processo dinâmico de aplicação dos conhecimentos na cotidianidade (SANTOS, 2005). Portanto, os problemas matemáticos e os de ordem geral estão intrinsecamente relacionados à vida, e não se distinguem dela.

Para o professor de ciências, há influência das subjetividades, das histórias pessoais na leitura que se faz, seja de textos técnicos ou não. O sentido do texto não está no próprio texto, mas é efeito do processo de leitura, do qual fazem parte, além do próprio texto, o sujeito leitor, suas histórias de

vida e de leitura (ORLANDI, 1987).

*D12 – Cada indivíduo tem a sua história, sua cultura. Por mais que você pense que a pergunta está amarrada, a resposta pode ser subjetiva.*

## 2 - Leitura na escola

A construção em período simples, com o verbo ser na primeira pessoa do indicativo logo no início da primeira fala do professor de ciências afirma sua identidade profissional (Eu sou professor de ciências.). Ele começa a partir daí uma longa enunciação sobre o desenvolvimento do seu trabalho didático-pedagógico e a relação com a leitura. Em seu caso, a leitura restringe-se a textos motivadores, seriam mais pré-textos, para entrar no conteúdo. É ponto de partida, maneira mais fácil. Para não se desviar do objetivo da disciplina, o texto tem relação direta com o conteúdo a ser trabalhado (A leitura, eu tomo como ponto de partida para início de algum conteúdo porque eu acho que é a maneira mais fácil que eu tenho para que eles comecem a perceber o conteúdo A, B ou C.) Didaticamente, vai nos explicando como atua. Os detalhes que emprega as modulações na voz, o passo-a-passo das etapas da aula, a representação do diálogo entre ele e os alunos trazem àquela cena enunciativa caráter de verossimilhança. Tal como colegas daquele grupo e dos anteriores, ele atribui relevante papel à entonação. Consenso entre eles, a entonação é necessária para a compreensão do que está sendo lido. Neste caso, ele faz uso dela como recurso de mediação (...depois eu faço a leitura com minha entonação para eles começarem a perceber os pontos...).

Sua metodologia começa por perguntas motivadoras, em seguida parte para a leitura geral da turma(... *E a partir dali, a turma inteira faz uma leitura...*). Na terceira etapa, acontece a leitura oral que ele empreende, seguida pela leitura oral da turma. Ele faz questão de enfatizar a participação integral: *é a turma inteira* ou *todo mundo* que se envolve com a tarefa. Sua presença é marcante em todas as fases da aula. O uso reiterado de pronomes na primeira pessoa, a sua atuação incisiva manifestada nas falas, como, por exemplo, *eu vou pontuando, eu sempre bato ali com eles*, deixam entrever um professor envolvido, e preocupado, com o fazer docente e com o desempenho dos alunos.

A professora de matemática logo em seguida pontua a importância da leitura na disciplina que leciona. Seguindo estrutura enunciativa semelhante à anteriormente usada por ela, refere-se a uma relação gradual necessária à compreensão da leitura em matemática entre dados, informações e resultado (... *Então, se eu não trabalhar essa leitura, para que ele possa saber diferenciar os dados, o que se quer. É muito importante na leitura de um problema em matemática, eu reconhecer o que são dados, o que são informações e o que eu quero como resultado.*). Na construção sintática do que enuncia, misturam-se as pessoas gramaticais: de início, é clara a distinção entre *eu* – a professora e *ele* – o aluno. Em seguida, aparece o pronome *se* – indeterminador do sujeito. Seu emprego provoca a delimitação tênue entre o eu e os professores de matemática, dentre os quais ela se inclui. É como se ela se compusesse desse fazer dos professores da área, em que o resultado único, universalmente constituído, vem a ser o objetivo das atividades ali desenvolvidas. Não é o resultado a que o aluno pode chegar ou chega, mas aquele que os professores de matemática desejam dele. Entretanto, mais adiante volta a ser marca do sujeito da enunciação. A professora retoma seu papel de locutora e enunciadora, de quem determina as ações esperadas (... *eu reconhecer o que são dados, o que são informações e o que eu quero como resultado.*).

Para ela, a possibilidade de interpretação, e consequente resultado, de um problema matemático diferente do que ela espera se deve à elaboração textual pouco clara, mal elaborada. Essa estruturação do texto em matemática, segundo a professora, obedece a uma sintaxe particular, que neutraliza a

ambiguidade (*Se não for amarrado de tal forma, com as vírgulas certinhas porque se/e/ou é muito diferente. A sintaxe matemática é uma das coisas mais importantes.*). Diferente do texto literário, que pode dar margem a interpretações variadas, devido às experiências de vida pelas quais passaram os diferentes leitores, em sua opinião, a matemática exige neutralidade. Assim, há que se cuidar para a precisão do texto e, como consequência, exigir uma resposta única e precisa.

À semelhança de outros colegas nos diferentes grupos de entrevistas coletivas, aborda a importância da leitura oral do texto feita pelo professor antes de os alunos lerem individual e silenciosamente (*...às vezes consegue resolver um problema e eu pergunto oralmente, dissecando para ele...*). Ela não só lê como interpreta o que lê para permitir ao aluno entender o que está sendo dito. Devido à dificuldade na compreensão da leitura, não importa se o problema matemático trabalhado é de baixa complexidade (*probleminha*); para obter o resultado almejado, a professora diz se dedicar a decompor os elementos estruturais do texto, não **com** o aluno, mas **para** o aluno (*dissecando para ele*). Faz questão de marcar (*para mim*) que a interpretação do que é lido é fundamental na matemática. Vem a ser pré-requisito para o cálculo, para o entendimento do conteúdo da disciplina (*E então é a leitura, para mim, a leitura é a mola-mestra, porque se você não interpreta o texto, não há problema no mundo que você resolva por mais que você repita o conteúdo.*).

A relação com o cotidiano, com o mundo prático, está presente na enunciação da professora de português. Diversamente ao que postula a colega em matemática, traz um dado à discussão segundo o qual a interpretação do que se lê vincula-se às experiências de cada um: (*D9 - Até no nosso dia, em situações particulares ou caseiras, estamos lendo a qualquer momento; entra a questão da interpretação. A interpretação não é uma coisa fechada. É muito sério você corrigir uma interpretação de um aluno. Como vou dizer que ele interpretou errado se é o pensamento dele? Como vou dizer: "Você está equivocado, não é isso, a resposta certa não é essa, sua interpretação errada!" Mas é a visão de mundo dele em cima daquela história, daquela frase, daquele texto, da piada, da charge e no nosso dia-a-dia eles trazem essa leitura.*).

Continuando, ela refere-se à intencional contextualização da leitura em situações cotidianas provocada por ela nas aulas para evitar o distanciamento das práticas sociais. Mostra o seu ânimo e envolvimento com o fazer pedagógico, incluindo-se entre os que constituem a turma na tarefa de interpretação da leitura (*Nós fizemos...*), além de atribuir grande emoção à atividade (*...uma interpretação oral fantástica...*). O entusiasmo que atribui à atividade desenvolvida no mesmo dia da entrevista e a seus resultados é manifestado por palavras de valor semântico positivo: a interpretação oral é *fantástica*, o texto é *rico*, os alunos são *grandes* leitores, *grandes* interpretadores.

Traz à discussão o tema da responsabilidade dos professores pelo desenvolvimento de atividades de leitura. Para ela, há facilidade para os professores da área em que atua devido à variedade de textos, que são em número maior (*... nós, professores de português, temos muito mais textos, variados...*). Além disso, segundo ela, ler e interpretar compete ao professor de português; os demais preocupam-se com o conteúdo, que ela chama de *outras coisas a fazer*. Ela reafirma o que colegas da sua escola e da outra haviam enunciado sobre a quem cabe o desenvolvimento de atividades de leitura na escola, embora, no caso deles, essa atribuição tenha ficado no nível da pressuposição e do subentendimento. Assume para si essa função, como que "desonerando" os colegas de outros componentes curriculares. (*O professor de português ficou mais focado, porque lê e interpreta, e outras disciplinas têm outras coisas a fazer.*).

Paradoxalmente é a colega de educação física que se contrapõe à visão dela, pois critica os profissionais que consideram que trabalhar a leitura é atribuição do professor de português. Para enfatizar, ao empregar o advérbio *somente*, restringe o campo dos responsáveis pela área. Além disso, parece considerar de elevada seriedade e responsabilidade a tarefa, pois os demais *colocam*

nas costas dos colegas de português o peso da tarefa.

*D10 - Às vezes, se a turma vai mal, há profissionais que comentam o que o professor de português está fazendo, colocam somente nas costas deste, que é responsável pela falta de compreensão ou falta de bagagem, como se promover a leitura fosse a tarefa só do professor de português.*

Aproveito o momento para provocar a discussão sobre o assunto:

*P - Vocês, que não são professores de português, como veem isso?*

A professora de matemática, *uma leitora compulsiva*, assume sua responsabilidade quanto à leitura. Procura enfatizar a necessidade de se persistir no desenvolvimento de atividades de leitura, mostrando a importância da prática da leitura.

*D11 - Eu estou pegando uma 6ª série que estão lendo muito mal. Quando dou matéria nova, faço cada um ler um parágrafo porque no livro fala um pouco da história da matemática. Eles chegam ao 6º ano lendo muito mal. Quando começam a ler a segunda palavra, já esqueceram a primeira. Eu incentivo, mesmo que nada fique disso, acho que hoje ele gagueja, mas amanhã vai ler com pontuação porque na minha disciplina é muito importante a leitura. Não existe matemática, não existe ciência sem ter leitura. Eu sou uma leitora compulsiva, acho que tem que ser trabalhado por todos os professores. Mesmo que ele leia menos na aula de matemática, de física, química, vai se construindo o hábito de leitura.*

Seu colega de ciências traz à roda o uso de outros textos que não somente os de conteúdo específico das disciplinas, os de *busca de informação*. Mostra o valor de se trabalharem diversificados textos, incluindo os de literatura (*poesia*). Cria um contraponto entre a utilização de variados textos e os que são somente o conteúdo da matéria lecionada. De um lado encontra-se a *variedade* que *enriquece*; de outro, *aquela coisa mecânica*.

*D12 - É muito difícil você pegar um professor de história ou de geografia utilizar uma poesia para ajudar determinado período. Há a busca de informação daquele texto, mas no intuito de explorar conteúdo. Os professores de português reclamam que os outros professores não dão interpretação.*

*P - Isso prejudica a leitura?*

*D12 - A variedade enriquece. Aqui mesmo, uma professora de história usava poesia para o seu conteúdo, não só aquela coisa mais mecânica.*

A professora de português traz à discussão a interrelação das leituras como fator preponderante a outras leituras. São leituras que remetem a outras, em *entrelaçamento perpétuo*, como diria Barthes (1977). Segundo ela, a possibilidade de nexos intertextuais é que possibilita ao aluno atribuir sentido à leitura. A realização da intertextualidade permite transcender a informação para que o aluno chegue à interpretação. Compreender é correlacionar com a vivência, o que, segundo ela, significa abstrair, *relacionar a alguma coisa*, na construção da rede de leituras em que uma leva a outra e a muitas outras. Ao mesmo tempo, significa a procura por outros sentidos. *“Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem”* (SILVA, 2002). De acordo com o professor de ciências, a compreensão é individual. Depende das histórias pessoais, o que pode, na escola, levar a respostas subjetivas.

*D9: É fazer sentido para o aluno, senão ele vai estar juntando sílabas ou juntando uma palavra a outra, formando frases. Se aquilo ali não tiver nenhum sentido, se não abstrair, não construir ou não relacionar a alguma coisa, porque a leitura, às vezes, ela abre (e é o que ela deve fazer), um texto se relaciona a outros. Se ele não tiver essa capacidade de ler, de pensar em alguma coisa que viu anteriormente, pensar num programa que viu, compreender o que aquilo representou para ele não está realmente interpretando. É fazer com que aquele texto acrescente alguma coisa para o aluno, que ele abstraia, que ele dali passe para uma outra leitura, que ele busque significados do que não conhece,*

senão é uma mera informação, o aluno não construiu nada, não interpretou, não fez sentido então para ele.

*D12 - Tem também várias interpretações. Apesar de a ciência ter muito a ver com a matemática, porque você faz uma pergunta com sua história e vai chocar com a história do outro e muitas vezes você espera uma resposta. Cada indivíduo tem a sua história, sua cultura. Por mais que você pense que a pergunta está amarrada, a resposta pode ser subjetiva.*

Entendo que a professora trouxe à reflexão, mais particularmente, o sentido que tem a leitura na escola. Ela trata de um ponto que deve ser considerado: qual o papel da leitura no contexto escolar? Por que se deve trabalhar a leitura na escola? Por que a escola se constitui em espaço de letramento? “Trata-se de fortificar a aptidão natural do espírito humano a contextualizar e a globalizar, isto é, a relacionar cada informação e cada conhecimento a seu contexto e conjunto” (MORIN, 2007). Assim, a leitura teria sentido porque seria interpretada, relacionada ao contexto social, cultural e histórico do aluno inserido na comunidade onde mora e onde se encontra a escola que frequenta.

Provocada pela afirmação da colega de educação física (*D10: Acho que eu posso incentivar a leitura, mas não me sinto uma professora de leitura.*), a professora de português retorna à cena para se aprofundar no tema do letramento (*D9 – Eu acho que você é uma professora de leitura, talvez até mais do que muitos professores que estão na sala de aula, no dia-a-dia lendo um texto que muitas vezes não vai ter sentido nenhum.*).

Tal como a colega, inicia sua frase com o verbo *acho*, construção polida para introduzir sua opinião, que se torna um momento autoavaliativo, pois, ao procurar convencê-la de seu papel como professora de leitura, constrói uma relação com o que havia mencionado e fala do seu desempenho como professora e como mãe (*Eu, como professora de português, talvez ao longo da minha vivência em sala de aula, até como aluna e por ter uma filha que diz para mim que não gosta de ler, eu tenho que respeitar isso nela por não ser a leitora como eu fui, como eu tenho que ser no dia-a-dia dessa disciplina de português.*). Sua enunciação, entrecortada pelo turbilhão do pensamento, vai criando anacolutos que analiso refletirem a mistura de papéis que ela ocupa, ou tem ocupado: sua identidade é mesclada pelo desempenho como *professora de português... até como aluna e por ter uma filha que diz para mim que não gosta de ler...*

Talvez o que esteja em voga seja um conflito provocado pelo fato de ser professora de português e ter uma filha que não gosta de ler. Além disso, ela focaliza a interação com portadores de gêneros discursivos diversos, em práticas discursivas individuais ou sociais e eventos diferenciados de leitura e escrita como forma de letramento do aluno. Embora não claramente enunciada, entendo que essa abordagem foi a maneira que ela encontrou para convencer a colega. Baseia-se nos efeitos diferenciados das práticas e eventos discursivos e a consequente e constante inserção do aluno no mundo letrado.

Na construção da leitura, o Outro tem papel fundamental. Segundo as professoras, a interação construída no espaço escolar mediada por diferentes formas, instrumentos e ferramentas possibilita a ampliação da construção da leitura/letramento. Da mesma forma, naquele espaço da entrevista coletiva, a polifonia do processo interdiscursivo possibilitou que a professora de educação física, ao pensar sobre o seu fazer pedagógico, revisse a sua concepção de leitura e o papel que seu trabalho desempenha no letramento dos alunos. A enunciação seguinte revelou-se produto da interiorização da enunciação das colegas:

*D10 - A leitura que se faz na educação física é a mesma em línguas diferentes. Quando tenho uma figura, a fisionomia pode ser lida em qualquer lugar. De repente, com palavras, não teria o mesmo sentido.*

Na continuidade da conversa, os professores associam a leitura à visão de mundo. Para eles, os fatores sócio-históricos e ideológicos estão presentes na possibilidade de leituras que têm os alunos. A interpretação vem a ser reflexo desses fatores. A professora de português traz esse item à roda de conversa.

*D9 - Até no nosso dia, em situações particulares ou caseiras, estamos lendo a qualquer momento; entra a questão da interpretação. A interpretação não é uma coisa fechada. É muito sério você corrigir uma interpretação de um aluno. Como vou dizer que ele interpretou errado se é o pensamento dele? Como vou dizer: “Você está equivocado, não é isso, a resposta certa não é essa, sua interpretação errada!” Mas é a visão de mundo dele em cima daquela história, daquela frase, daquele texto, da piada, da charge e no nosso dia-a-dia eles trazem essa leitura.*

Causa reação na professora de matemática, não pelo fato de ela discordar da colega, mas porque ela faz observações às particularidades da disciplina que leciona. Enquanto uma refere-se ao trabalho em sala de aula com textos mais criativos (*tirinha, charge, piada*) a outra refere-se a elaborações que se preocupam mais com a precisão, com a exatidão (*texto técnico*). Ratifica-se aí o discurso dos professores de matemática dos grupos anteriores.

A professora de matemática aborda os contrapontos do agir dos atores da escola pública e da particular: no tratamento diferenciado dos professores, no desempenho que se faz de forma diversa de um para outro espaço. Emprega reiteradamente o adjetivo *mesmo* para caracterizar que os profissionais são coincidentes, assim como faz uso dessa palavra para se referir à aula que é dada, nivelando-a à qualidade, que, segundo sua opinião, deveria ser também coincidente. Cria um contraponto ao empregar o adjetivo *diferente* determinando o substantivo *aula*. Sintetiza, usando a expressão *dois pesos e duas medidas*. De um lado, estaria um peso (*a escola pública*); do outro, diferente peso (*a escola paga*). Na escola pública, uma medida (*o que está havendo de errado?*); na particular, outra medida (*professor de corpo inteiro*).

*D11 - Tudo é leitura, a fotografia, o texto, tudo para mim é leitura. Eu acho que o que funciona na escola paga pode funcionar na escola pública porque o profissional é o mesmo, então o que está havendo de errado na escola? Se é o mesmo professor, eu não posso dar uma aula diferente aqui da aula que dou no Colégio X, eu tenho que dar a mesma aula, com a mesma qualidade – não há porque ter dois pesos e duas medidas. E, infelizmente, eu tenho colegas que davam aulas totalmente diferentes do particular e do público. Não sei se é a estabilidade do emprego, tem profissional que não abraça, não é professor de corpo inteiro.*

A falta de manifestação dos seus colegas sobre o assunto pode caracterizar momento de reflexão ou discordância. A professora de português sente-se motivada a expressar a sua angústia ao não se perceber reconhecida pelo que faz. Embora aparentemente possamos entender que seu desabafo está deslocado naquela cena enunciativa, ao nos determos, percebemos que seu pronunciamento denuncia o sentimento de uma professora de escola pública que não se sente reconhecida social e profissionalmente. Os períodos interrogativos que se sucedem revelam a sua inquietude, a que se segue uma aparente digressão (*Há tantas coisas que fazemos que dá orgulho e outras nem tão boas...*). Digo aparente porque considero que essa enunciação está contextualizada naquele determinado espaço, constituído por pessoas que têm condições de partilhar com ela a mesma inquietude, pois que somos todos (eu inclusive) professores de escola pública, profissionais que conhecem o que ela está enunciando. Daí ela empregar o verbo na primeira pessoa do plural: ela enuncia por si e por todos os que participam daquele momento.

*D9 - Eu abro a revista Nova Escola e vejo aquela professora lá do interior do Piauí, ganhando prêmio maravilhoso, com foto e tal. Daí eu falo: “O que ela faz de tão bom que eu não consigo fazer? Onde que errei?” Então qual é o padrão que a gente aceitou como verdadeiro, de educação ou de ensino que, se*

*não for assim, você não sabe dar aula. Há tantas coisas que fazemos que dá orgulho e outras nem tão boas... O que estamos fazendo que não estamos dentro desses padrões? Ou existe um padrão? A gente tem que seguir um padrão? Por que não está todo mundo numa unidade? Será que essa coisa é tão estanque, tão fechada, tão certinha?*

A professora de matemática discute a relação entre a pontuação, a entonação e a semântica para a compreensão do que se lê. Para ela, estão essencialmente correlacionadas. Procuo incentivar a discussão fazendo menção ao que o professor de ciências tinha falado anteriormente sobre o papel da entonação. A conversa caminha com exemplificações.

*D11 - Eu vejo o seguinte: quando a gente lê, está recebendo a informação. Mas, se você não ler corretamente, pausadamente, como ele falou, você não vai adquirir conhecimento. Informação é tudo que chega a nós, mas nem sempre a informação se transforma em conhecimento. Saber ler com a devida entonação, com a devida pontuação e entender cada palavra, quer dizer, eles tem que chegar a 6ª série e já ter uma boa sinonímia para que possam entender.*

*P: O D12 falou da entonação, que ele lê porque acha a entonação importante. Vocês falaram em interpretação, a questão de sentido. Será que a gente pode correlacionar uma coisa à outra? Será que a entonação ajuda no sentido? Não ajuda? Como vocês veem isso?*

*D9 - Ajuda sim. Basta que a gente pegue um texto e leia completamente ignorando a pontuação, que vira um código estranho.*

*D13 - Tem uma professora na escola que foi aposentada por causa de uma vírgula.*

*P - Como que é isso?*

*D13 - Foi a interpretação errada da lei por causa da posição da vírgula.*

Da mesma forma que nos demais, a multimídia foi assunto de discussão deste grupo. Premidos pela evidência do uso cada vez mais acentuado da internet, celulares, jogos eletrônicos e da televisão, em que a visualidade predomina, os professores percebem que os recursos de que eles dispõem na escola ficam aquém daqueles a que os alunos corriqueiramente têm acesso. Entendendo que, ao se abordar o tema leitura, a referência é a da linguagem verbal, mais especificamente o livro, apontam para as suas dificuldades. A professora de inglês utiliza o substantivo *entrave* para se referir a essas dificuldades, que se aprofundam devido à concorrência entre os meios de que dispõe a escola e os recursos multimídias. O emprego do advérbio *talvez* insinua ao interlocutor uma possibilidade de a internet auxiliar a leitura. Mas essa possibilidade logo se dissipa, pois, segundo ela, a falta de consulta à enciclopédia em papel prejudica a leitura. Entretanto, a utilização da preposição *até* a engloba entre os que, assim como seus colegas, são usuários do mesmo recurso. Como dois lados ocupantes do mesmo espaço, a escola, uns são adeptos do livro; outros, são "multi". Os que ocupam o primeiro lado têm a capacidade de concentração, ao contrário dos demais.

A pergunta que faço tem como objetivo ampliar a discussão. *P - Isso é bom ou é ruim?*

E a professora de português aponta a necessidade de a escola *serever* (A escola *vaiter* que passar por um processo de mudança...) para poder continuar sendo interessante para o aluno. Usando de metáfora, poderíamos dizer que, segundo eles, se trata de uma luta em que os embates são constantes (é perigoso no exagero, a gente pega 15 minutos de concentração), e em que a escola, para não perder (não que vá se render totalmente a esses meios, mas de repente para o aluno a escola está sendo desinteressante por não acompanhar essas mudanças), precisa repensar a sala de aula, refletir sobre os ambientes de ensino e aprendizagem, reconfigurar conceitos e práticas (e nós não estamos sabendo como lidar).

O assunto os angustia tanto que, ao término da entrevista, ao perguntar se eles gostariam de acrescentar mais alguma informação, algum dado, a professora de inglês retoma a discussão. Os professores se dividem entre os que tratam do relacionamento entre a escola/leitura e multimídia como conflituoso (*não que vá se render totalmente a esses meios, eu vejo a leitura multimídia como minha inimiga*) e os que procuram neutralizar a visão conflituosa (*Tem que conjugar.*).

Enquanto os professores da escola 1, nos dois grupos, associaram a facilidade ou a dificuldade na leitura de textos com o contexto socioeconômico em que vivem os alunos, os do primeiro grupo da escola 2 não tocaram nesse tema. O fato de os alunos daquela escola serem todos oriundos da mesma comunidade em que a escola está inserida parece trazer aos professores um olhar mais genérico, como uma massa que tem características semelhantes e em que as particulares são pouco percebidas. Assim, não “saltam aos olhos” diferenças socioeconômicas entre os alunos: eles se caracterizam homogeneamente como pertencentes à mesma comunidade, com dificuldades semelhantes, rostos e comportamentos padronizados conviventes naquele ambiente comum. A linguagem, gostos e hábitos pouco diferenciados entre eles caracteriza um capital cultural incorporado comum (BOURDIEU, 2004), que reflete o capital econômico das famílias dos alunos daquela escola. Não havendo distinções socioeconômicas e culturais significativas entre eles, tornam-se um todo indiferenciado, considerado pelas semelhanças que o constituem.

Entre os que admitem que são leitores e os que admitem não conviver muito com ela, organiza-se o grupo de professores entrevistados. Tal como textos tecidos no vai e vem das histórias pessoais e sociais, enunciam-se entre eles experiências de mundo de quem *deveria ter mais acesso à leitura, para ter uma bagagem* ou da mãe-professora que procura respeitar a filha *por não ser a leitora como eu fui, como eu tenho que ser no dia-a-dia dessa disciplina de português*. Há unanimidade ao afirmarem que, para trabalhar a leitura, o professor precisa ser leitor. “A expressão do leitor é a sua escrita, leitura que se estabiliza por um momento, num poema, numa partitura, numa imagem para longe mover-se, pelos olhos de outros leitores” (YUNES, 2002).

A entrevista se encerra com a professora de português retomando o questionamento de a quem cabe o trabalho de leitura na escola. Sua enunciação reflete a angústia dos que procuram olhar a escola como um espaço de letramento. Crítica à mecanização do fazer docente (*As perguntas estão todas prontinhas, tem que respondê-las de acordo com as respostas do livro.*), enfoca mais uma vez a leitura como sendo a do mundo, incluindo-se dentre os que precisam refletir sobre o assunto (*Não temos consciência de tudo que está acontecendo é leitura o tempo inteiro...*). Se antes afirmara que a leitura é tarefa para se trabalhar na aula de português, agora termina com o desabafo comum entre os professores da área (*...e a culpa principal é do professor de português.*). Percebo que ao longo da entrevista ela ora ocupa o lugar de locutora e enunciadora que se alinha aos que atribuem a todos os professores a responsabilidade do desenvolvimento de atividades de leitura, ora ocupa o lugar de locutora e enunciadora dos que entendem que se trata de atribuição somente do professor de português.

### 3 - Políticas de leitura

O grupo não se sente contemplado por uma política municipal de leitura ou, mesmo internamente, da escola. Constatamos que há atividades isoladas de professores que se propõem a desenvolver um projeto, ou um trabalho na disciplina que lecionam, mas não se constituem políticas. Suas falas são permeadas por palavras que mostram um sentimento de carência: é o uso do verbo *ter* para falar da obrigação, do que ainda não está constituído, seguido do verbo *precisar*; o emprego repetido do advérbio de negação, a repetição do verbo *faltar*.

*P - Existe uma política da escola em relação à leitura? D13 – Eu vejo que a maioria dos professores incentivam, mas não faz parte de um projeto, ou algo incorporado. Por exemplo, nos faz falta uma dinamizadora de leitura, que passe nas salas e desenvolva isso; a gente tem falta de pessoal na biblioteca, pessoal sobrecarregado com catalogação e atendimento de alunos. Não tem esse trabalho da dinamizadora junto com os professores de português promovendo rodas de leitura; isso aumenta o interesse do aluno ao saber que há este projeto.*

Apesar de alguns dentre eles afirmarem que, mais do que se sentirem responsáveis pela leitura na escola, promovem atividades que corroboram esse sentimento de responsabilidade, é ao professor de português que atribuem a maior responsabilidade. A professora de inglês aborda esse fato ao reclamar da falta de um dinamizador de leitura *junto com os professores de português*. Assim, há uma distância entre o que eles entendem ser o correto, o que gostariam que acontecesse e o que eles executam. Eles não se sentem uma *unidade*, conforme falou o professor de ciências. Falta-lhes uma política para dar concretude ao seu desejo e consistência ao seu trabalho.

A professora de matemática, dentre eles a mais contundente, questiona os colegas. Seu questionamento (*até que ponto*) provoca e traz à tona pensar-se numa política assumida, incorporada aos querer e fazer dos atores da escola. Entre a exigência oficial (*Será que tem que vir por escrito*) e a incorporação da cotidianidade: *D11 - Até que ponto podemos dizer que não tem uma política de leitura? Será que tem que vir por escrito?*

Sua contrapalavra detona novas reflexões. A colega de educação física prontamente se manifesta, momento em que emprega duas vezes a negação. Em sua opinião, o documento caracteriza a oficialidade. Se escrito, em coletivo, a possibilidade de comprometimento é maior (*Eu acho que é porque tem que vir escrito, documentado e sim, uma coisa que será feita por todo mundo porque entendeu o objetivo*). A partir do momento em que o texto refletisse o pensamento dos professores, teria mais possibilidade de ser compreendido, incorporado ao cotidiano e, conseqüentemente, aplicado. O que enuncia é constituído pela oposição entre o factível, em que são usadas as palavras *todo mundo*, *viável* e *comprometimento*, e o inexecutável, com o uso da palavra *utópico*.

*D10 - Eu não vejo assim não, D11. Eu acho que é porque tem que vir escrito, documentado e sim, uma coisa que será feita por todo mundo porque entendeu o objetivo. Sentaríamos e colocaríamos no papel o que fosse viável e não utópico. Passa pelo comprometimento do professor, temos colegas (não especificamente aqui) que só pensam na questão do salário.*

A professora de inglês refere-se então à implantação das coordenações de língua portuguesa nas escolas, política recém-adotada pela Secretaria Municipal de Educação, como uma atitude positiva, por ter dado unidade à ação pedagógica (*...todos trabalhando leitura utilizando os mesmos títulos...*).

*D13 - A disciplina de língua portuguesa teve um avanço porque temos reuniões semanais com a coordenadora; todos trabalhando leitura, utilizando os mesmos títulos – um ou dois por bimestre que toda a escola vai estar trabalhando, analisa as sugestões dos livros e acrescenta.*

Sua enunciação é interrompida pelo professor de ciências, que passa a abordar a necessidade de motivação docente e discente para o sucesso em relação à leitura (*riqueza de experiência, emoção, dedicação, incentivo, elogio, estímulo*), em contraponto ao afastamento da leitura (*ponto ruim, negativamente, pavor*).

Empolgado, estende-se para falar de sua experiência como aluno do ensino fundamental, mais especificamente sobre atividades de leitura, que ele denomina *política grande em relação à leitura*, desenvolvidas na escola em que estudava. Sua enunciação plasma-se de construções em que se confundem o enunciador-aluno e o enunciador-professor: um constitui-se do outro, um é o outro

(...*Eu detestava me expor quando estava na 6ª ou 7ª série. Saía tudo errado, era um caos para mim. Houve na escola uma política grande em relação à leitura, a equipe pedagógica começou a fazer atividades, e nós professores precisamos apoiar...*). Precisei ler e reler algumas vezes a transcrição da entrevista, além de recorrer à gravação, para poder entender se ele enunciava do lugar de aluno ou de professor. Percebi, então, que a criação do anacoluto (... *e nós professores precisamos apoiar.*) traz à atualidade de seu discurso as marcas de sua experiência de vida. Reforça minha percepção a forma como ele termina: *Um pouco disso eu trouxe. Aquilo me contaminou.*

É presente o desejo por coordenações de área. Os professores de português e matemática, já contemplados, referem-se a ela com júbilo; todos entendem que sua constituição daria a unidade tão almejada por eles às ações pedagógicas. Uns têm *sorte*, porque a coordenação pode *puxar o carro, montar alguma coisa, ir tocando fogo, ser cri-cri, mobilizar a escola*. Transparece o sentimento de incompletude, ou de completude, no caso dos que podem contar com os colegas coordenadores. Talvez mesmo de segurança e apoio. A professora de português esboça o que paira entre eles: *Que pena que não existe coordenação de ciência, de educação física, de ensino religioso... é que na verdade, se existisse uma coordenação única em que todos abraçassem, na verdade tudo que você falou, D12, pode ser resumido numa palavra: todos terem vontade. Será que essa vontade só existe porque é na escola particular? Teriam a possibilidade de “fazer essa história”.*

É recorrente o tema da unidade de ideias, da união entre eles. Para isso, há a necessidade de uma política institucional, o que embasaria as decisões e as ações. Segundo as professoras de português e matemática, a escola pública precisa funcionar como uma empresa. Entendo que elas trazem à discussão a ideia de empresa como empreendimento de todos para a realização de objetivos comuns. É um *projeto político de todos, uma unidade realmente*. Para exemplificar, a professora de matemática refere-se ao Centro de Estudos Supletivos de Teresópolis, conhecido pelos que moram na cidade, como é o meu caso, como de boa referência.

#### 4 - Formação dos professores

Os professores dizem se ressentir de uma formação de professores, inicial ou continuada, que lhes forneça conhecimento para, com segurança, desenvolverem seu trabalho com desenvoltura. Em especial em relação à leitura, principalmente os que lecionam outras disciplinas que não português, mencionam a importância da formação continuada como orientação e apoio ao trabalho didático-pedagógico. A formação continuada seria um norte, na concepção do professor de ciências.

*P - Como vocês veem a formação continuada? Deveria haver uma formação continuada em leitura com essa perspectiva de uma política de leitura para escola? Vocês acham que teriam condições ou não? Como poderia acontecer ou não acontecer?*

*D12 - Claro que teria. Principalmente para desenvolver um projeto desse tipo, deveria dar orientação para a equipe. Se a escolha fosse minha, eu daria um rumo, onde tivesse um leque de caminhos, mas com um começo. Já assisti uma palestra sobre diversos tipos de leitura em que você pode fazer dinâmicas para ler um texto, com os diferentes aspectos. Me despertou para aquela quantidade de coisas que a leitura poderia oferecer. Por exemplo, numa palestra dessas, você pode perceber uma ajuda, um norte.*

A colega de matemática indica a falta de atualização do professor como o grande atraso da escola no país. Reflete a política do MEC na institucionalização da formação docente, tendo em vista que “o educador necessita constantemente repensar e aperfeiçoar a sua prática docente” (BRASIL, 2006).

*D11 - Eu acho que a formação continuada deve existir não só em leitura, mas em todas as áreas. O dinamismo do mundo muda tudo. [...] Nós temos que aprender uma coisa nova todo dia. O grande atraso da escola no Brasil é o professor desatualizado; o currículo é cada vez mais encolhido em vez de*

*dinamizar as fórmulas de ensinar, está se suprindo.*

## Retrato quatro

Também no grupo quatro, a participação intensa das professoras permeou toda a conversa. Comum entre os grupos, manifestou-se a necessidade de poder falar das suas angústias, ter alguém para as ouvir e contribuir para uma pesquisa que possa apontar para caminhos marcados também pelas suas vozes. As professoras deste grupo, a exemplo dos demais, mantiveram-se todo o tempo interessadas, atuantes, ligadas à proposta apresentada.

Como o local a nós destinado para o encontro do primeiro grupo da escola 2 não era muito favorável à atividade, solicitei um outro, onde houvesse a possibilidade de mais tranquilidade e menos barulho. Entretanto, não fui bem sucedida. Em todos os cantos da escola reverberava o intenso som do sinal orientador do término e do início das atividades, assim como o barulho provocado pelo trânsito dos atores escolares. Da mesma forma que no grupo anterior, por algumas vezes, não foi possível ouvir o que era enunciado, com certo prejuízo da gravação.

### 1 – Sentido de leitura

No quarto grupo, os sentidos atribuídos à leitura não se distanciaram dos demais. Ler, também para elas, possibilita que tomemos conhecimento do que se passa ou do que se passou no mundo. A professora de história, talvez por influência da área, considera que ler é fundamental para que se saiba o que acontece com outros povos, com outras civilizações, com outras culturas.

*D18: Eu sinto que há uma necessidade muito grande daquela leitura se tornar intensiva em função do distanciamento cultural das civilizações que eles têm contato através dos livros.*

Ainda enfocando a leitura como informação, surgiu entre elas a discussão de que a curiosidade, ou a necessidade, de se aprofundar um assunto de que se tomou conhecimento, impele à leitura. Seria o princípio da investigação como motivador a explicações, dados de coleta e difusão de notícias, motivando a informações, que levam a outras informações; o desafio pelo conhecimento, que leva a textos e a muitos outros textos. Uma das professoras de português denomina de *interesse* essa compulsão. Tendente a defender sua tese, por três vezes em momentos diferenciados se refere dessa forma à motivação à leitura.

Para ela, há uma escala que vai do interesse à necessidade ou obrigatoriedade de informação (*Já entrei na fase de que não leio só o que tenho interesse, mas consigo ler o que devo ler.*). A necessidade estaria vinculada à cotidianidade dos acontecimentos, aos contatos com a pluralidade de linguagens. Para firmar isso, emprega a forma verbal *devo*: não é só o interesse que a impele; ela já está num estágio em que lê o que se deve ler.

Uma das professoras de português compartilha com a colega a ideia de que a curiosidade por um assunto vem a ser um elemento motivador à leitura. Recorre a sua própria experiência como exemplo. Chama a atenção para um detalhe: o registro linguístico precisa estar adequado ao leitor. O emprego da exclamação, a reiteração da forma verbal *lia* (que expressa a sucessividade de insistências), as orações curtas, coordenadas assinteticamente, o emprego da forma verbal *enrolava* e do advérbio *mesmo* expressam a dificuldade que encontrou na tentativa de leitura de livros sobre determinado assunto. Na gravação em áudio, a fala rápida e entrecortada veio a ser a forma como expressou o que para ela foi uma tarefa árdua.

Para o grupo, a leitura vai além da mera decodificação. O domínio do código faz parte do processo, mas ler tem como finalidade extrair sentido. Ato complexo que se desenvolve com o

conhecimento do léxico, dos processos sintáticos, ortográficos e fonológicos, a construção de sentido depende das experiências de vida, dos conhecimentos prévios do leitor. Por isso, a mediação é fundamental. Ao mesmo tempo em que o mediador facilita e estimula o contato com o mundo da leitura, precisa valer-se das leituras do mundo já realizadas pelo leitor.

Uma das professoras de matemática aborda esse assunto. Para enfatizar que a leitura ultrapassa a decodificação, vale-se da restrição expressa pelo advérbio *só* seguida pela expressão *juntar letrinhas*. O recurso ao diminutivo atribui caráter depreciativo à palavra *letras*, significando, neste caso, o ato de decodificar (D17: (...) *Leitura é isso: a gente ler e entender o que leu porque só juntar as letrinhas, isso não é leitura*). Quando se refere à relevância do papel do mediador, em especial no ambiente escolar, recorre a sua própria experiência (...*eu tiro assim por mim...*). Revela-se como alguém que, por não ter convivido com bons mediadores, tem resistência em se realizar como leitora. Enfatiza o sentimento de privação ao utilizar os advérbios *realmente* e *não*, além do verbo *falta*. Mais tarde, retoma: *Porque eu acredito que não fui incentivada*. Mostra o esforço que empreende para superar-se ao empregar a locução *quero ler*; a consciência da importância que atribui à leitura com a utilização do verbo *sei*; o sentimento de imperfeição manifesta-se com o uso do verbo no futuro e o adjetivo *importante*. Ilustra o que diz servindo-se de uma situação vivencial: a impossibilidade de conseguir ler um livro da área em que atua (*na minha área*), a que ela atribui valor positivo (*muito interessante*). Estabelece-se um embate entre gostar de ler e precisar ler: o livro é da área, ela é impelida à leitura, mas se frustra, pois não consegue vencer a resistência ao aparente objeto de desejo *que está lá guardado até hoje*, dando a entender que sua aquisição já tem algum tempo.

Parece que não é só o fato de ela não ter sido incentivada a ler quando no início da escolarização que lhe provoca a resistência à leitura. Tendo a interpretar que, mais do que isso, é o fato de convencer-se de que, por não ter sido contemplada com bons mediadores, não é capaz de ler adequadamente. Baseio-me no emprego do verbo *acredito* na sua afirmação *Porque acredito que não fui incentivada*.

O final da sua enunciação retoma o tema do prazer de ler, que já havia sido tocado "em passand" pela colega de matemática ao se referir ao processo de alfabetização de sua neta, ou mesmo por uma das professoras de português. Ela provoca o aprofundamento da discussão. Continua a referir-se a exemplos de sua história de vida como detonador de suas observações. Dessa vez o referencial é construtivo: trata-se de uma experiência bem sucedida quando, aluna no curso Normal, participou das atividades do Projeto Ciranda de Livros, que ela chama de *Ciranda, Cirandinha*.

As colegas se sentem motivadas a prorrogar a discussão. Sucede-se a manifestação de uma das professoras de português e da outra de matemática. Mais adiante, retomam o tema, mesmo que indiretamente. Ao longo da entrevista, tocam nesse assunto em diferentes momentos. Mais do que nos outros grupos, a questão do prazer de ler ocupa espaço considerável das discussões. Relacionam-se ao campo semântico do prazer as palavras *encantar, gosto/gostar/gostei, adorei/adoro, vontade, sede de correr atrás, comi livro, atraiu*, além do próprio substantivo *prazer*. O prazer da leitura, para elas, ocupa o lugar das coisas lúdicas, do jogo que, mesmo trabalhoso, supera o empreendimento do esforço. Verifico que tanto tratam da relação fetichista com o texto lido, do prazer que causa o emprego metafórico de certas palavras, como se referem à fruição da leitura, ao texto que desestabiliza o leitor, que o faz pensar além do que ali está registrado (BARTHES, 1984). Baseio minha constatação principalmente ao perceber a referência da professora de matemática ao encantamento pela leitura experimentado por sua neta, por exemplo, (prazer da leitura) e a menção da colega de história a uma situação em sala de aula em que ela e os alunos foram desafiados por determinado texto que dependia de outros conhecimentos que não somente os da área para a sua compreensão (fruição do texto).

*D18: E as crianças e eu tínhamos que resolver aquele problema; tinha que achar um valor, uma série de incógnitas. Não sabia de onde saía aquele número e aí algumas crianças foram se interessando porque as coloquei para pensar; outras foram pensando junto (...). Uma experiência muito interessante.*

*D16: A minha neta está aprendendo a ler; eu vejo que ela quer ler tudo, qualquer lugar em que ela pára, quer ler. Então eu acho que esse “encantar” da leitura vai se quebrando com o crescimento, com a massificação que a gente faz.*

Uma das professoras de português acrescenta outra abordagem: as práticas de leitura são socialmente construídas:

*D15 - [...] Tem que ler? Depois que criar afinidade, depois que está pronto. Quantas vezes eu leio ‘fulano’ e não entendo.*

Aproveitando a discussão que surgiu entre motivação para ler e o prazer da leitura, procuro provocar: o que, na sua concepção, faz com que alguns se interessem por determinados temas de leitura; outros, por outros? A professora de história recorre à fundamentação das múltiplas inteligências para responder. Segundo ela, a multiplicidade de inteligências explica a diversidade de gosto por gêneros e temas.

*D18: Eu acredito na multiplicidade das inteligências. Eu não consigo olhar para o ser humano e não entender que nós todos não temos as mesmas habilidades. São habilidades que não estão desenvolvidas. (...) Já vi criança sacar de matemática, gráfico facilmente, sem ter tido histórico na escola. Então eu acredito na multiplicidade das inteligências; acho que a pessoa tem uma determinada tendência para lidar melhor com determinadas coisas.*

Sentindo-me aguçada pela tese da professora de história ao correlacionar as múltiplas inteligências à leitura, recorri a Gardner, mencionado por Goleman (1994) para tentar entendê-la. Segundo o autor, há sete variedades principais de inteligência: a linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal e intrapessoal. Como Goleman não se aprofunda no assunto, vi-me instigada a procurar na produção do próprio Gardner as suas ideias a respeito do assunto. Meu objetivo não era o de me aprofundar, mas tentar entender um pouco o que a professora enunciara.

Para Gardner (2007), as pessoas têm formas cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes. Têm interesses e habilidades diferenciadas e não aprendem da mesma maneira. Embora possa haver diferença nos perfis particulares de inteligência, as inteligências funcionam juntas. Assim sendo, convivem na escola alunos com diferentes perfis, objetivos e interesses. Entretanto Gardner chama a atenção para o fato de que “a tendência biológica a participar numa determinada forma de solução de problemas também deve ser vinculada ao estímulo cultural nesse domínio.” (GARDNER, 2007).

Voltando à enunciação da professora de história, entendo que, na sua concepção, ela associa o interesse pela leitura de determinados gêneros ou áreas às origens biológicas de cada capacidade de resolver problemas, as inteligências múltiplas. (*Eu acredito na multiplicidade das inteligências. Eu não consigo olhar para o ser humano e não entender que nós todos não temos as mesmas habilidades.*) Ela, entretanto, toca na influência das interações sociais para o desenvolvimento dessas habilidades (*São habilidades que não estão desenvolvidas.*).

Recorro a Bakhtin (2003), para quem o outro desempenha papel fundamental na construção do sujeito. “Tudo o que dá valor ao dado do mundo, tudo o que atribui um valor autônomo à presença no mundo está vinculado ao outro...” (BAKHTIN, 2003). Completo com Freire, ao afirmar que, como o ser humano exterioriza-se nas relações que estabelece, está em constante processo de construção de si mesmo, sendo, portanto, um ser inacabado. “Isto o torna um ser capaz de

relacionar-se; de sair de si, de projetar-se nos outros, de transcender.” (FREIRE, 1987). Acabo por ponderar que, embora possamos até considerar a Teoria das Inteligências Múltiplas para a tendência a privilegiar este ou aquele texto/gênero discursivo, cabe ao mediador de leitura proporcionar o contato com a diversidade de leituras, em seus suportes, áreas ou gêneros, com o objetivo de ampliar as possibilidades de seus interesses. Chego, então, à conclusão de que, como Gardner, a professora acredita que “a cultura circundante desempenha um papel predominante na determinação do grau em que o potencial intelectual de um indivíduo é realizado.” (GARDNER, 2007).

## 2 – Leitura na escola

À semelhança dos colegas, as professoras do quarto grupo afirmam a necessidade de todos trabalharem leitura. Entretanto, à exceção dos professores de português, todos eles dizem sentirem-se despreparados para lidar com ela. Uma das professoras de matemática deste grupo tangencia o assunto após a colega de português ter abordado a dificuldade dos professores em conseguir que os alunos leiam e interpretem (o erro):

*D15: Aí eu mostrei esse cartaz para eles e perguntei assim: “No cartaz, quem é responsável pelos ataques aéreos?” Responderam: “Adengue.” Eu percebi que estão confundindo a doença. Aí eu voltei e expliquei. Às vezes, para a gente está claro, mas para eles não... Onde está o erro aí? Para a gente, a ideia de ler e interpretar... eu acho que a gente não está conseguindo chegar exatamente ali.*

*D16: Se isso fosse dado mais vezes, até em matemática mesmo. Eles teriam que olhar, definir.*

*P: Todos os professores devem trabalhar leitura, é isso?*

As demais colegas não só reconhecem esse trabalho como gostariam de saber como trabalhar melhor a leitura, a exemplo das de português. D16 se refere a esse despreparo como *mesmice*. Angustia, embora aponte para o fato de que todos os professores são responsáveis pela leitura, afirma não obter êxito. Sua sensação de impossibilidade expressa-se pelo uso do conectivo *mas*, em que o contexto situacional nos permite perceber uma distância entre a intenção e a concretização, introduzindo uma oração em que se encontra o pronome indefinido *alguma* determinando o substantivo *coisa* (ela vivencia a impossibilidade, mas não sabe definir sua causa), o demonstrativo *nesse*, que reforça o objeto de indefinição, e o advérbio de negação num período iniciando seu julgamento a partir da experiência própria com a utilização do verbo *acho*. (*Acho que todo professor trabalha com leitura, mas tem alguma coisa nesse mecanismo de leitura que a gente não está sabendo*). Refere-se ao domínio de estratégias de mediação de leitura como algo inacessível, uma porta fechada da qual ela e os colegas que não os de português (*a gente*) não têm a chave. Tal como o José, de Drummond, suas tentativas de superação das dificuldades (*Eu proponho diversos textos, diversos enunciados*.) esbarram constantemente em obstáculos maiores que a sua capacidade de os superar (são o que ela denomina “mecanismo de/na leitura”). Sem a chave, não conseguem sentir-se seguros (*a gente não tomou posse*) no desenvolvimento de atividades de leitura (*para que possa dinamizar esse texto imenso em todas as disciplinas*.); o texto imenso vem a ser a própria escola.

Procurar saber da outra colega de português como ela vê a questão. Para ela, o motivo de os professores não trabalharem leitura nas aulas consiste na visão conteudista de ensino, exigência tanto das famílias quanto da Secretaria de Educação. Mesmo nas aulas de português, a visão conteudocêntrica empobrece a dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem. Segundo a professora, torna-se um impeditivo para que se amplie o acesso à diversidade de leituras. Enfatiza a construção de um cenário desfavorável à variedade e aprofundamento de atividades de leitura ao empregar reiteradamente o verbo *tem*, para expressar a obrigação em trabalhar o conteúdo, o uso do verbo *atropelado*, seguido dos verbos *atropelando*, *tumultua* e *perde* usados reflexivamente. Como consequência, criam-se lacunas, expressas pela repetição do verbo

*deixa*, pelo substantivo *importância* e pelos verbos *aprofundar* e *expandir*, seguidos da oração *de repente ter outros horizontes*. A impossibilidade de horizontes promissores é expressa no emprego do *menos* (*menos conteúdo, menos atribuições*) em contraposição ao *mais* (*e dar mais importância à leitura*).

A pressão sofrida provoca uma turbulência na sua prática pedagógica: ao mesmo tempo que se veem premidas pela necessidade de atender aos anseios das famílias dos alunos, sentem-se em falta com o próprio ato de ensinar porque dizem perceber uma lacuna que se cria a partir daí. Sua tentativa de atender ao esperado pela sociedade e ao que elas entendem como também importante, ou seja, *trabalhar histórias em quadrinhos, poesia* e o *conteúdo*, provoca nelas uma sensação desconfortável de privação e incompletude, em que *então, a gente acaba se atropelando, se tumultua e se perde, deixa de dar tanta importância, deixa de se aprofundar mais, de expandir mesmo o assunto, de repente ter outros horizontes*. Cria-se uma ambiguidade: os horizontes a que D19 se refere tanto são os deles como dos alunos. Os professores se veem impedidos de expandir os seus horizontes e de, por isso, ampliarem as possibilidades de seus alunos.

No caso da professora de matemática, manifesta-se no uso da locução *fica restrita* (D16-*A leitura fica restrita à unidade escolar.*), no emprego dos verbos *favorece* ou *prejudica* (*Tem um perfil cultural que favorece ou prejudica segundo a nossa prática, né?*). Sua enunciação termina com o verbo *entristece* (*Sei lá, às vezes fico pensando que isso nos entristece.*). Reparo que elas se referem à própria frustração; há entre elas um sentimento de compartilhamento desse sentimento, como uma espécie de comoção profissional em virtude da carência, ou talvez da impossibilidade, de trilhar rumos considerados por elas mais produtivos. Chego a essa conclusão quando percebo que não falam de si; incluem-se num todo ao qual se referem como *a gente, nossa, nos*.

*D16: A leitura fica restrita à unidade escolar. Tem um perfil cultural que favorece ou prejudica segundo a nossa prática, né? Sei lá, às vezes fico pensando que isso nos entristece (...).*

Premidas de um lado pela exigência social em se trabalhar o conteúdo; de outro, em diversificar o contato dos alunos com textos e gêneros discursivos, uma das colegas de matemática provoca uma reflexão: o papel da mediação no desenvolvimento da leitura. Sua interferência incentiva as demais a se manifestarem. O assunto as empolga; todas acabam expondo sua opinião. A discussão fica entre a atribuição dos professores como mediadores e a da família. À escola compete complementar ou mesmo desenvolver o que a família não conseguiu. Recorrem aos verbos *facilitar* e *atrair*, aos substantivos *incentivo, cultura, estímulo* para se referirem às atribuições da escola. Quando se referem à família, empregam o substantivo *incentivo* ou o gerúndio *estimulando*. No segundo caso, a leitura é algo natural do ambiente familiar. Incorporada ao cotidiano, vem a ser um *habitus* (BOURDIEU, 1998) da família.

*D14: É sobre o incentivo da família. O pai ou a mãe pode até não ser leitor de livros, de enciclopédias, mas ele tem o hábito da leitura, de ler um jornal, no todo, a criança vai se familiarizando, vai buscando.[...]*

Quando isso não acontece, por não fazer parte do capital cultural dos alunos, precisa haver um esforço grande dos professores para que seja incorporada, favorecendo o êxito escolar.

*D16: Acho que a gente tem mais dificuldade na sala de aula é facilitar.*

*P: A gente quem?*

*D16: Os professores, para atrair os alunos para a leitura.*

*D14: Acho que é questão de incentivo, de cultura. Como são os professores que estão buscando coisas novas.*

D18: (...) *Eu vou lendo, mostrando a gravura. Agora, eu sou leitora. (...) Por exemplo, “quem foi que perdeu?” Meu pai lia muito, minha mãe lê muito, tenho dois irmãos que lêem compulsivamente. Com certeza, a questão da família estimulando é certa.*

Entre os professores de português surge o assunto da obrigatoriedade da leitura. Uma das professoras da área estabelece uma diferença entre as leituras necessárias ao seu desempenho profissional, mesmo que enfadonhas, e aquelas que são pedidas aos alunos para ler. De um lado, a exigência profissional (*por força da obrigação*); do outro, a sua tendência a trabalhar textos interessantes aos alunos. Nesse momento, critica os colegas que optam pela obrigação de leitura dos alunos, mostrando-se como alguém que não pactua dessa prática. O emprego do substantivo *absurdo* do verbo *obrigar* e do adjetivo *maçante* referente a *texto*, denotam a sua reprovação por tal estratégia.

D15: *A gente tem responsabilidade sobre isso sim. É igual à questão de ler – outro dia estava conversando com um professor amigo meu essa questão de leitura. Eu disse que eu, professora de literatura, não tinha lido nenhum dos livros extremamente chatos, mas que, por força da obrigação, e que não tenho coragem de passar para um aluno meu o livro que eu não gosto. Às vezes você acha que é isso que o aluno tem que ler. Eu acho um absurdo obrigar que o aluno leia um texto maçante.*

D19: *Sem atrativo.*

Com exceção de uma breve participação da colega de português, não encontra eco entre as colegas. Quem sabe, o silêncio fala representa a corporificação da máxima popular de “quem cala, consente”. Talvez possamos entendê-lo como próprio de quem não se sente à vontade para expressar sua opinião por não ter parado para refletir sobre a questão. O certo é que uma das professoras de matemática acaba por mudar o foco do diálogo para o uso do livro didático. Aparece então a figura do objeto livro didático como suporte mais usualmente utilizado na escola. Livro, na escola, na maioria das vezes, é o didático (ANDRADE, 1991; BATISTA, ROJO e ZÚÑIGA, 2008). Entretanto, na enunciação da professora de matemática surge a subutilização do livro didático (*eu não uso o livro com eles*). A oração *não abre a cabeça dele* utilizada para se referir ao livro didático em relação ao aluno possibilita dupla interpretação: ou a linguagem é hermética à compreensão do aluno (*uma explicação do conteúdo*) ou à compreensão da professora. Seu recurso à explicação do que se encontra no livro, em detrimento da leitura do texto propriamente, e à produção de resumo, torna-se uma forma de tradução, um filtro pelo qual passa o acesso daqueles alunos à leitura. Se na escola, muitas vezes, o livro didático é a principal forma de inserção na cultura escrita, no caso dos alunos dessa professora a inserção torna-se mais restrita.

Tal como nos grupos anteriores, em matemática as professoras dizem trabalhar a leitura no enunciado das questões e no texto dos problemas. D17 procura auxiliar os alunos. Sua ajuda se materializa na leitura oral que ela faz, tantas vezes quanto sua paciência permite. Além de mencionar que não se sente preparada para auxiliar os alunos na leitura dos enunciados ou problemas (*... não saber como ajudá-los.*), e que, por isso, às vezes não é bem sucedida (*Tento correr atrás de outros conceitos já estudados para facilitar, colocar de forma diferente, mas é complicado.*), ela atribui a complexidade para compreensão de um texto em matemática devido à linguagem da área (*Em matemática tem muita linguagem abstrata.*).

Da mesma forma que outros colegas da área participantes das entrevistas de outros grupos, uma das professoras de matemática diz fazer uso do texto enunciados das questões ou dos problemas como meio de obter uma resposta única, infalível, comum a todos os alunos. Em um primeiro momento, parece experimentar um movimento em direção à compreensão daquilo que o aluno elaborou (*Na minha disciplina, eu preciso entender a resposta...*). Mas a continuidade do que enuncia neutraliza a expectativa criada (*...que eu quero.*). Entre precisar entender e querer interpõe-se, não

uma ponte, mas uma lacuna. A professora não busca uma resposta do aluno, aquela a que ele chegou ou teve condições de chegar. Ela busca a resposta a que almeja: um tesouro escondido, nem sempre acessível à visibilidade do aluno, a sua possibilidade de compreensão.

Em história, a professora afirma recorrer a variados suportes e gêneros discursivos nas aulas. Ela diz valorizar o uso dos livros paradidáticos como apoio às atividades desenvolvidas (*que dão um pouco de suporte*). Segundo ela, a restrição de acesso a variados suportes de leitura e gêneros discursivos, e em linguagem adequada aos jovens, é um dificultador ao desenvolvimento da leitura na área. O que enuncia aponta para o fato de que possibilitar ao aluno acesso à diversidade de textos, suportes e gêneros discursivos e procurar selecionar textos com linguagem adequada à faixa etária dos alunos não significa distanciar-se dos termos e conceitos inerentes à área, ao que ela denomina de *linguagem mais técnica*. Sua enunciação é marcada linguisticamente pelos pronomes *a gente* e *nosso* quando se refere às mazelas por que passam os professores, de história ou não. Como se fosse porta-voz dos colegas, sua identidade docente permite-lhe o emprego dos referidos pronomes ao falar dos empecilhos ao aprimoramento das atividades de leitura na escola: não são de sua exclusividade, mas de todos. Quando se reporta especificamente a sua opinião, àquilo que reputa como sendo restrito ao seu universo, recorre aos pronomes em primeira pessoa do singular (*minha, eu, mim*).

Embora não se aprofunde no assunto, a mesma professora menciona a necessidade de, por vezes, lançar mão de conhecimentos relativos a outras áreas para compreender textos de história ou se aprofundar no que neles é abordado. Especificamente, narra uma situação em que ela, que se diz com poucos conhecimentos em matemática, desafia-se a, com a ajuda dos alunos, ler e compreender um texto com dados estatísticos. Sua enunciação reporta-me ao campo da interdisciplinaridade com que opera o conhecimento contemporâneo, em que as áreas do saber se interconectam em aportes epistemológicos de uma à outra (MORIN, 2000; 2007). Leva-me também a Bakhtin (2003): “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau [...] e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações...”. É o sujeito nunca acabado, cuja condição de existência exige-lhe ininterruptamente a permanente formação de leitor em construção, interpretante do mundo a partir da sua vivência e da sua história (FREIRE, 2004).

Para uma das professoras de português há um distanciamento entre o que se considera essencial no ensino da disciplina e o que o professor consegue fazer na sala de aula. Em sua enunciação transparece um sentimento em que se mesclam a sensação de incompetência e ignorância (*... fala-se muito em contextualizar, mas a gente não sabe, de fato, como isso funciona e não sabe fazer.*), além da ansiedade criada pela urgência e a responsabilidade profissional de corresponder ao que a sociedade espera do professor (*Então a gente sai atirando para todo lado.*). A marca de temporalidade (*ainda, nos últimos anos*) presentificando o momento a que ela se refere, a adversidade caracterizada pela conjunção *mas*, o emprego do pronome pessoal e o acréscimo da locução *de fato* usada enfaticamente demonstram uma preocupação que é sua, e de todos os professores de português, com o seu fazer pedagógico (*a gente*).

Nem todas se dizem leitoras. Uma das professoras de matemática se ressentia por não ter encontrado, principalmente na escola, estímulo, ou exemplos, à leitura. Sua frustração acentua-se por ter consciência do quanto isso é importante para sua vida profissional, inclusive (*D17: Isso me faz falta.*). Apesar de querer ler, saber que vai ser importante, o livro comprado, objeto de desejo, fica lá guardado, em processo de sublimação.

*D17: [...] A leitura, eu tiro assim por mim, eu realmente não fui incentivada nas séries iniciais, não tenho hábito de leitura. Isso me faz falta. Às vezes, eu até quero ler, sei que vai ser importante para mim. Eu*

*tenho um livro de matemática muito interessante, na minha área, que está lá guardado até hoje, ainda não peguei realmente para ler, por quê? Porque eu acredito que não fui incentivada. [...]*

Procuo motivá-las a se manifestarem sobre a relação do professor com a leitura, seja pessoalmente como leitor, seja como mediador. No seu entender, até que ponto ser leitor ou não influencia o desempenho do professor no trabalho com leitura? Para uma das professoras de português, não é necessário que o professor seja leitor. A colega da área, embora não se contrapondo claramente, pontua que é importante. As demais não se manifestam.

Uma das colegas de matemática traz à cena enunciativa a correlação entre o que se lê, o cotidiano e a compreensão do que foi lido. Embora não se aprofunde no assunto, toca no fato de que compreendemos o que lemos quando relacionamos às nossas experiências anteriores. Para isso, faz referência a sua técnica de leitura do enunciado dos problemas. As experiências prévias estariam no campo do *dia-a-dia*. Diferente de *juntar as letrinhas* (que seria, no seu entendimento, a antileitura), a compreensão pressupõe uma bagagem de mundo, acervo a que se recorre para fazer da palavra *bola* algo significante e com significado. “A relação com o sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica”, diria Bakhtin (2003).

A professora de história, referindo-se a uma situação acontecida com ela, também tangencia essa questão. No seu caso, o correspondente ao substantivo *dia-a-dia*, empregado pela colega, vem a ser o substantivo *intimidade*. D17 amplia o que vinham discutindo quando aborda a *linguagem abstrata* em matemática: para entender matemática, precisa-se ultrapassar o terreno da concretude; o que significa ter experiências diversificadas.

D16, também professora de matemática, reforça a abordagem da colega em relação ao domínio, ou familiaridade, com linguagens as mais diversas como requisito para compreensão de textos. Sua colega da área, mais adiante, acrescenta um dado: quem escreve, para se fazer entender, precisa empregar uma linguagem adequada àquele para quem escreve. Como exemplo, cita os livros escritos por Ruth Rocha.

Também neste grupo, as professoras trouxeram à tona as diferenças entre a escola pública e a particular no trato com a leitura. Quem primeiro abordou o assunto foi uma das professoras de português quando se referia à obrigatoriedade da leitura de livros na escola por escolha do professor. Ao analisar o que enunciara, pareceu-me que ela faz uma crítica à leitura compulsória dos livros escolhidos exercida nos dois espaços: o da escola particular e o da pública. Afirmo isso baseada no emprego do advérbio *já*, em referência ao trabalho no estabelecimento privado, e do pronome *a gente*, que eu entendo referir-se aos professores em geral, dentre os quais naturalmente ela se inclui.

*D15: Passar livro para os alunos lerem, por exemplo. Na escola particular já há os livros a trabalhar por bimestre. A gente está tentando escolher um livro que eles gostem; eu acho que a gente peca por isso – acaba trazendo coisas que o aluno não gosta.*

A professora de história e a outra de português criam uma oposição entre a abordagem da leitura nos dois espaços. No caso da professora de história, o pronome *a gente* refere-se aos docentes da escola pública, aqueles a quem não é permitido recorrer a material pedagógico variado nem contar com uma biblioteca equipada, conforme enfoquei mais acima. A referência à escola particular como espaço privilegiado se dá por via da menção ao que acontece com sua filha, que *trabalha com muitos livrinhos paradidáticos, que abordam diversos assuntos, sem precisar ser um livro didático*. A colega de português também recorre à situação familiar, da mesma forma tendo como exemplo a sua filha, que *é uma leitora porque é estimulada na escola*. O que não acontece, segunda ela, na escola pública, onde *já é mais complicado*.

Outro assunto que vem à baila, provocado por uma das professoras de português, vem a ser a quem cabe a responsabilidade de atividades de leitura e de escrita. Para ela, essa questão, não

consensual entre os colegas da escola, atribui por vezes ao docente de português uma incumbência que não é de sua exclusividade. Segundo ela, essa ideia equivocada faz com que a escola não se permita ultrapassar os limites tradicionalmente impostos em relação ao assunto, fazendo com que o espaço ali constituído fique “preso” às práticas já incorporadas. A sua enunciação, já ao final da entrevista, não é dada continuidade por nenhuma das colegas. Tento provocar. Mas o silêncio toma conta do ambiente. Percebo então que o assunto já se esgotara e dou por terminada a entrevista, agradecendo-lhes a participação.

### 3 – Políticas de leitura

As professoras se ressentem da ausência de uma política de leitura claramente definida. As definições de projetos oriundas da Secretaria de Educação confundem-se com o que está sendo desenvolvido na escola; por vezes, atropelam o trabalho ali existente.

*D19: [...] A gente tem um projeto de poesia, tanto da Secretaria de Educação quanto da Olimpíada, mas nesse momento, nosso conteúdo, nosso tipo de produção é outro.*

Ao mesmo tempo, as propostas surgidas que procuram dinamizar a leitura circunscrevem-se à escola, onde surgem e são desenvolvidas. Segundo D16, a leitura fica restrita à unidade escolar.

Demonstram a necessidade de uma política para a área também quando manifestam o pouco investimento financeiro para o aparelhamento da biblioteca, conforme destaquei anteriormente. Consideram positiva a implantação da coordenação de língua portuguesa porque propicia aos professores a discussão conjunta, refletir com, trocar experiência.

Uma das professoras de português denuncia a ação pouco efetiva dos gestores públicos para valorizar as bibliotecas escolares equipando-as e renovando o acervo com material variado, atualizado e conveniente ao uso escolar, e não *restos de obras ou obras que sobram do estoque ou obras que foram escolhidas fora da realidade*. Atribui a esse fato - a falta de recursos financeiros à biblioteca - a restrição ao seu trabalho. Correlaciona a *dificuldade* que encontra em *utilizar material didático de leitura que tivesse uma linguagem mais acessível, com suporte e uma conexão entre essas variadas formas de texto* ao escasso investimento no sentido de *montar uma biblioteca, realmente funcional, não como acontece hoje [...]; uma biblioteca mais orgânica, numa relação, mas mais efetiva com a realidade*. Sua enunciação é marcada linguisticamente pelos pronomes *a gente* e *nosso* quando se refere às mazelas por que passam os professores, de história ou não. Como se fosse porta-voz dos colegas, sua identidade docente permite-lhe o emprego dos referidos pronomes ao falar dos empecilhos ao aprimoramento das atividades de leitura na escola: não são de sua exclusividade, mas de todos. Quando se reporta especificamente a sua opinião, àquilo que reputa como sendo restrito ao seu universo, recorre aos pronomes em primeira pessoa do singular (*minha, eu, mim*).

### 4 – Formação dos professores

A manifestação das integrantes deste grupo em relação à sua formação em leitura vai ao encontro dos participantes de outros dois grupos. A sensação de despreparo, segundo uma das professoras de português, acaba tendo como consequência um fazer pedagógico rotineiro, que se perpetua (*D15: Sobrou um tempo, pára um pouquinho. Também não esquento muito.*). Os professores têm notícias sobre renovadas práticas pedagógicas, mas não passam de notícias, pois, segundo enuncia D15, as esparsas atividades de formação continuada não são suficientes para que aprofundem o estudo do que lhes é apresentado, deixando os professores inseguros. A essa formação descontínua, que não atinge o professorado, ela chama de *historinhas, um monte de coisas*: ou são tão pouco

relevantes que ficam no nível do diminutivo, ou são informações desconexas, que se acumulam como entulhos. Sem perceber a relação do que lhes foi apresentado com o cotidiano profissional, o retorno à sala de aula transforma-se em uma tarefa angustiante (...e a gente volta para a sala do mesmo jeito.), pois o professor vê-se atormentado porque tem informação de novos olhares sobre o fazer pedagógico, mas não tem conhecimento suficiente do que significam para a segurança do seu fazer pedagógico (*Nós precisaríamos desse suporte...*). Não só integradamente às políticas da Secretaria de Educação (*a escola*), mas também motivada pelo próprio docente (*individualmente*), a formação continuada deve realizar-se em forma de oficinas. Rechaçando os modelos de formação que não lhes trazem proveito prático (*joguinho*), em que não percebem aplicabilidade, propõem *oficinas* opondo-as aos modelos que têm sido oferecidos de *palestras*. As palestras estariam vinculadas a *um monte de coisas sem solução*; as oficinas, ao *suporte*, a *uma maneira que ilumina*. De um lado, as trevas; de outro, a luz (no final do túnel?).

Entretanto, D15 destaca que a escola onde trabalha tem procurado superar a sensação de abandono experimentada por eles (*Então a escola já está buscando*). Essa busca de superação das dificuldades, segundo ela, se faz perceber ainda na política da Secretaria de implantação das coordenações de português e de matemática.

Uma das dificuldades para o aluno compreender o que lê, segundo uma das professoras de português, encontra-se no despreparo didático-pedagógico dos próprios docentes em lidar com a leitura. Ela, de certa forma, desmistifica o discurso de grande parte dos colegas de outras áreas de que o professor de português sabe trabalhar a leitura. A professora despoja-se perante o grupo da aparente segurança com que os demais veem os de sua área; ao mesmo tempo, assinala sua incessante e angustiada (dela e dos demais) busca.

*D15: Eu acho que o formato que a gente está acostumado a trabalhar ali, a gente ainda não mostra o caminho. Nos últimos anos, no ensino da língua portuguesa, fala-se muito em contextualizar, mas a gente não sabe, de fato, como isso funciona e não sabe fazer. Então a gente sai atirando para todo lado.[...]*

### Síntese das entrevistas coletivas

Organizados nos quatro eixos da análise (sentidos de leitura, leitura na escola, políticas de leitura e formação de professores), adiante apresento quadros que têm como objetivo sintetizar o que foi apreendido das falas dos professores durante as entrevistas coletivas. Como pretendi observar e analisar as diferenças e semelhanças entre o que enunciaram os professores das duas escolas, optei por marcar no quadro-síntese a recorrência às variáveis nos diferentes grupos.

#### 1 - Sentidos de leitura

Este quadro apresenta os sentidos que os 19 professores participantes das entrevistas coletivas atribuíram à leitura. Procurando abordar o tema da leitura de tal forma que não a vincule diretamente à escola, os itens abaixo dizem respeito à concepção que os professores disseram ter de leitura, à maneira como entendem as relações estabelecidas entre a leitura e a vida, o mundo.

	Escola 1		Escola 2	
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2
Comunicação	X			X
Aquisição de conhecimento	X	X	X	X
Incentivo à interação	X			
Incentivo à crítica	X			
Decodificação e interpretação do código		X	X	
Entretenimento		X		
Excede o verbal		X	X	X
Informação	X	X	X	X
Extração de sentido / compreensão do mundo		X		X
Prazer		X	X	X

## 2 - Leitura na escola

Já no quadro a seguir houve uma preocupação em sistematizar os enunciados dos professores referentes à leitura desenvolvida nos espaços escolares. Aborda tanto a visão que os participantes da pesquisa tinham em relação ao papel da leitura na escola, como sua forma de desenvolvimento.

	Escola 1		Escola 2	
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2
Caráter instrumental	X	X	X	X
Gêneros do discurso peculiares a cada componente curricular	X	X	X	X
Suporte: livro (didático, na maioria das vezes), imagens (poucas vezes)	X			X
Relação com o contexto socioeconômico e cultural	X	X	X	
Construída na/pela interação			X	
Deveria ser intertextual.			X	X
Relação com conhecimentos prévios		X	X	
Depende da mediação	X	X	X	X
Pouco prazerosa	X	X	X	X
Mediada, quase sempre, pelo professor de português	X	X	X	X
Recorrência frequente à leitura em voz alta	X		X	X
Desconsideração ao uso da internet/multimídias	X	X	X	X
Pouco frutiva	X	X	X	X
Prejudicada pela prática conteudista		X	X	X
Desenvolvimento diferenciado na escola pública e na particular	X		X	X
Com exceção dos de português, os professores se sentem pouco preparados.	X		X	X
Deve ser desenvolvida em todos os componentes curriculares.	X	X	X	X
A compreensão depende da relação valorativa do leitor com o texto.		X	X	X
Depende de um registro linguístico adequado.	X			X
Está correlacionada às experiências de vida/maturidade.	X	X	X	X
Necessita, também, do domínio do conteúdo da área.			X	

Depende do conhecimento do vocabulário.			X	X
Depende de nexos intertextuais.			X	X
Precede à aplicação dos conteúdos das disciplinas.		X	X	X

### 3 - Políticas de leitura

Apresento abaixo uma compilação do que os professores consideraram a respeito das políticas de leitura em Teresópolis, no âmbito da municipalidade. Segundo esses docentes, verificava-se a necessidade da implantação de políticas mais consistentes. Para eles, somente uma era considerada positiva.

	Escola 1		Escola 2	
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2
Inexistência de projeto pedagógico da SME/escola.		X		
Ausência de diretrizes institucionais definidas e claramente expressas	X	X	X	
Atividades sem planejamento ou pouco motivadoras/envolventes	X	X	X	
Projetos da SME impostos e descontextualizados do contexto da escola	X	X	X	
Bibliotecas precárias: acervo restrito, desatualizado, profissionais sem capacitação	X	X		X
Pouco investimento financeiro	X	X		X
Implantação das coordenações de português e de matemática: positiva	X		X	X

### 4 - Formação do professor

No eixo da formação do professor, os entrevistados tanto enfocaram a formação inicial quanto a continuada. Desassossegados com a formação que lhes foi oferecida na licenciatura assim como com a que tem acontecido no ambiente profissional, apontaram para o que consideravam pontos negativos como tentativa de que, ao serem superados, possam proporcionar segurança no desempenho profissional. Unanimemente, os que afirmaram a necessidade de atividades de formação continuada, consideraram as oficinas que foram desenvolvidas por colegas da Rede como altamente positivas. Para eles, esta dinâmica de sucesso deveria ser a adotada pela Secretaria Municipal de Educação nas atividades de formação continuada.

Somente o grupo 1 da escola 1 diz prescindir de atividades de formação continuada.

		Escola 1		Escola 2	
		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2
Formação inicial	Pouca relação com a prática		X	X	
	Preparação insuficiente para lidar com a diversidade cultural		X	X	X
	Distanciada da realidade da escola pública		X	X	X
	Gera insegurança.		X	X	X

Formação continuada	Desnecessária	X			
	Necessária		X	X	X
	Oferecida esparsamente.		X	X	X
	Descontextualizada		X	X	X
	Sem integração e interação dos professores		X	X	X
	Sem aprofundamento das questões abordadas		X		X
	Gera insegurança.		X	X	X
	Palestras (negativo) x oficinas (positivo)		X	X	X

## Retratos 3 x 4

*E as máscaras, moldadas nos rostos? Valem, grosso modo, para o falquejo das formas, não para o explodir da expressão, o dinamismo fisionômico. Não se esqueça, é de fenômenos sutis que estamos tratando.*

**João Guimarães Rosa**

As entrevistas individuais, os retratos 3 x 4, tiveram como objetivo principal conhecer a trajetória pessoal de leitura dos professores participantes da pesquisa. Dessa forma, foi estruturada procurando abordar as etapas da vida, relacionando-as às de leitura. Foram organizadas em três eixos: primeiros contatos e práticas escolares de leitura; práticas de leituras profissionais; práticas sociais de leitura. Tendo em vista o objetivo de observar se há diferença entre as concepções e histórias de leitura do que enunciam os professores, optei por separar a escola 1 da escola 2. Ao final, procurei sistematizar os dados em quadros.

A escolha do recurso metodológico das entrevistas individuais teve como objetivo procurar a possibilidade de transgressão do “falquejo das formas” nas “máscaras, moldadas nos rostos” devido à proximidade entre entrevistadora e entrevistados. Buscou possibilitar a manifestação do ser expressivo e falante recorrendo à memória, “entre a autocontemplação interior (o eu para si) e a contemplação de si mesmo no espelho (o eu do outro, do ponto de vista do outro)” (BAKHTIN, 2003). Veio a ser, ainda, uma tentativa de amenizar a violência simbólica causada pela dissimetria entre mim e os professores, na posição que ocupávamos naquela situação de pesquisadora e pesquisados (BOURDIEU, 2008).

A maioria dos professores participantes das entrevistas individuais desenvolve suas atividades profissionais na escola 2 (dez). A maior incidência entre os componentes curriculares se dá em matemática (cinco participantes, sendo duas da escola 1 e três, da escola 2), português (quatro professoras; todas da escola 2) e educação física (um de cada escola).

## Escola 1

### 1 - Primeiros contatos e práticas escolares de leitura

Na escola 1, metade dos docentes afirmou ter tido os primeiros contatos com a leitura em casa. Motivados pelo ambiente a sua volta, influenciados pelo irmão mais velho, pelos avós ou por um programa de televisão, os momentos iniciais de leitura marcaram positivamente sua trajetória, pois constituíram-se, principalmente do prazer da leitura de gibis ou, no caso de um deles, pela leitura lúdica de receitas empreendida pela avó. Em sua enunciação referente a isso, encontram-se os verbos *adorava, gostava de ler, devorava, era compulsiva, gostava de ouvir* (leituras).

Independente da condição socioeconômica (dois dentre estes declaram sua origem humilde), ressaltam a coexistência familiar como fundamental para que a leitura sempre esteja incorporada ao seu cotidiano. Como afirmou D8: *Então a leitura sempre fez parte da minha vida.*

A outra metade de docentes da escola 1 afirma que só teve os primeiros contatos com a leitura na escola. (D6 – *Acho que, quando eu aprendi a ler, era por interesse próprio mesmo.*)

Uma das professoras de matemática atribui sua escolha pela área à deficiente alfabetização e ao fato de não gostar de ler até a vida adulta, que ela chama de *essas coisas*, referindo-se de forma depreciativa às atividades peculiares às práticas escolares de leitura, particularmente às desenvolvidas nas aulas de português. O que enuncia pertence às afirmações do senso comum de

que os professores da área só precisam saber números. (D4-[...] *tanto que escolhi a matemática, que nunca fui muito boa pra ler nem pra argumentar algumas partes de redação*). *Nunca fui muito boa nessa parte não.*

Uma das professoras se diz constrangida por fazer o depoimento de que não teve contato com a leitura antes de entrar na escola. Subentendo que o constrangimento (*É até vergonhoso pra mim*) a que se refere deve-se ao fato de que socialmente o professor é reconhecido como aquele que lê e, portanto, tem um capital cultural elevado. Assim, como que em atitude de desculpa, a professora emprega o verbo *acho*. Ela atribui a falta de lembrança do ambiente escolar, positiva ou negativamente marcada, à sucessividade de cidades, e, por consequência, de escolas, pelas quais passou (*Eu fui mudando, mudando, até...*). Os demais disseram se sentir contemplados por alguns professores que fizeram com que suas práticas escolares iniciais de leitura tivessem sido construtivas (D6 – *Isso variou muito, dependeu muito de cada docente da área.*).

A menção a leituras marcantes que aconteceram na fase escolar inicial restringe-se, em geral, a Monteiro Lobato e a gibis. Em especial, a professora de geografia, que já chegou à escola sabendo ler, enfatiza a importância dos anos iniciais na escola e a qualidade da biblioteca ali existente (*fantástica*).

*D7 – Mesmo no primeiro segmento tinha sempre uns livrinhos, entendeu? Estão na minha casa até hoje. Além disso, a minha escola tinha uma biblioteca fantástica. Então, a gente podia pegar livro, levar para casa, então, a minha escola incentivava muito isso... a leitura.*

O professor de ciências menciona as atividades inovadoras desenvolvidas na escola em que estudou. Morador do interior do município faz questão de enaltecer o trabalho ali desenvolvido. Perpassa no que enuncia o sentimento causado pelo preconceito dos moradores da sede do município em relação aos dos demais distritos. O emprego do advérbio *mesmo* permite perceber esse sentimento de ‘excluído do interior’, focado por Pierre Bourdieu (2008), sentimento este em que o referido professor toca por diferentes vezes ao longo da entrevista.

*D8 - [...] E mesmo estudando em escola de interior, nascido e criado no interior, as professoras faziam os projetos de leitura, concursos de frases, concursos de redação. [...]*

Sua continuidade das práticas escolares de leitura foi marcada pela mediação bem sucedida de poucos professores, na maioria das vezes de português e de literatura. Pouco ocorrente no relato deles, a professora de ensino religioso destaca o trabalho da professora de moral e cívica como marcadamente positivo. Mesmo no ensino médio a relação com a leitura na escola, segundo os professores entrevistados, ficou restrita às aulas de língua portuguesa e de literatura.

Entretanto, a maioria afirma não ter lembranças das práticas de leitura na escola durante o segundo segmento do ensino fundamental. Parece pertencerem a um ponto apagado de suas memórias.

## 2 - Práticas de leituras profissionais

Apesar de, inicialmente, ter pensado em enquadrar as leituras realizadas durante o curso de graduação no eixo das práticas escolares de leitura, ao retomar as entrevistas, lendo e relendo o que tinha sido enunciado para, então, poder analisar o discurso, optei por inseri-las no eixo das leituras profissionais. Considerei que esse vem a ser, na maioria das vezes, o momento dos primeiros contatos com as práticas profissionais do magistério e, por extensão, das leituras que envolvem esse universo. Guiei-me, ainda, pelos depoimentos dos próprios participantes, que, quase sempre, enfatizaram ter sido esse momento caracterizado por leituras circunscritas à área onde atuariam.

As lembranças em relação à leitura feita pelos professores da escola 1 durante o curso de

graduação têm, quase sempre, uma marca apreciativa de cunho negativo. Segundo eles, esse período caracterizou-se por leituras de textos técnicos, na maioria das vezes em xerox, impostos e desmotivantes. A professora de geografia se refere a esse tempo como *cego*. Essa adjetivação se contrapõe à menção que ela faz à época da escola, caracterizada pelas atividades dinâmicas desenvolvidas na sala Luz e Expressão. Ao mesmo tempo, ela registra o momento como distanciado da literatura, pleno de leituras aligeiradas devido à premência do tempo e de muito cansaço. Parece-me que o emprego do adjetivo *cego* permite compreender aquele como um tempo sem medida ou controle, tortuoso, bloqueado ao prazer e, por isso, desprovido de aberturas, vãos ou janelas que permitissem a visão de outra imagem que não a da sobrevivência. Essas questões levariam a relacionar tal momento a um nó que se desata com dificuldade, não só em se tratando da literatura, mas da sua própria experiência de vida.

Para se referir à época no curso de graduação, a docente emprega o adjetivo *desesperada*. O mesmo adjetivo é empregado por uma das colegas de matemática. Liga as duas, o fato de terem que trabalhar para poderem estudar. Então, a leitura era algo obrigatório, desprovido de uma sensação agradável. Devido a isso, tornou-se indiferente *se uma delas sempre gostou de ler e se a outra não tinha, assim, uma dedicação à leitura*.

Comum a todos vem a ser o fato de que os que já liam ficção, durante o curso de graduação afastaram-se desse tipo de leitura, dedicando-se à leitura acadêmica, tendo, desse tempo, uma lembrança negativa (*a gente teve que ler muito; uma literatura cansativa; Quando te impõem*).

Premida pelas circunstâncias da vida, a professora de geografia relata que acabou, algumas vezes, por se valer de artifícios que lhe permitissem acompanhar as tarefas de leitura de *textos enormes* solicitadas pelos professores. Ela denomina esse recurso de *cambalacho*.

Após a graduação, já profissionais do magistério, apontam que passaram a utilizar a leitura para se manterem atualizados sobre as informações referentes à área em que atuam. Afirmam diversificar os suportes a que recorrem, lendo revistas e livros e fazendo uso da internet.

A professora de geografia relata que lê por obrigação profissional (*que eu tenho que ler*) e por prazer (*tenho a minha leitura prazerosa*).

Somente o professor de ciências afirma não ter lido, após a graduação, alguma coisa que diga respeito diretamente à sua área de atuação.

*P - Durante esse tempo de magistério, durante esses seis anos, tem havido leituras profissionais? Você tem feito leituras profissionais?*

*D8 - Não.*

Entretanto, quando aprofundamos o assunto, ele menciona a leitura de uma revista científica na área como forma de se manter atualizado. Parece que, para ele, as leituras profissionais estão circunscritas aos livros lidos ou indicados por professores da graduação. Por outro lado, as respostas às perguntas que lhe fiz trouxeram-me uma dúvida: embora eu tenha tentado esclarecer a que revistas ele se referia, não me senti totalmente esclarecida, pois, ao mesmo tempo em que afirma serem revistas científicas, ele diz, comprá-las na banca de jornal ou lê-las no SESC, locais em que não é habitual esse tipo de publicação. Chego à conclusão de que se trata de periódicos de informação científica. Contribui para essa conclusão a referência que ele faz logo a seguir à revista Saúde. Percebo, então, que aquela cena enunciativa deixa entrever os espaços em que transitam a entrevistadora e o entrevistado. As experiências de vida diferenciadas, assim como os diferentes capitais culturais, contribuem para que cada um tenha uma determinada concepção de revista científica, o que veio a causar o meu estranhamento.

Entre os seis professores entrevistados, somente a de ensino religioso mencionou ter realizado

leituras que possam ser consideradas afeitas à área da educação, embora os livros a que ela se refere tenham uma forma enunciativa que se manifesta na cultura contemporânea como sendo a do gênero auto-ajuda, própria de uma forma de visão e assimilação de caráter persuasivo que revela “um trabalho de entoação avaliativa voltado para a indução de uma dada responsividade do interlocutor, bem como de uma sutil refutação antecipada de dúvidas e/ou objeções à abordagem proposta” (SOBRAL, 2008).

*D2 - Da educação, o último que eu li, assim, em educação geral, é o do Augusto Cury, né, li dois livros recentes dele, “Pais brilhantes, professores fascinantes”, alguma coisa assim. E o último que eu peguei para ler, nessas últimas férias, foi aquele: “Jesus, o mestre dos mestres”. Também tem a ver e fala da pedagogia, de como ele usou para ensinar, né?*

Além das leituras da área, os entrevistados dizem procurar ler textos que possam servir como material para as suas aulas. Recolhem-nos principalmente em jornais, revistas e internet. A professora de ensino religioso recorre também a filmes. A possibilidade de utilização didática desses textos leva-os a uma leitura que exige um olhar constantemente atento ao que pode prestar-se ao uso na sala de aula e aos objetivos do conteúdo ensinado. Para serem usados como instrumentos de ensino, sua seleção obedece aos critérios de atualidade do tema, de aplicação à vida prática, de motivação ou introdução ao assunto a ser abordado e de adequação da linguagem.

### 3 - Práticas sociais de leitura

Quatro dos seis entrevistados da escola 1 incluem a leitura as suas horas de lazer. Diferencia-os o suporte utilizado ou o gênero. Sua escolha pauta-se por autores, temas e gêneros que lhes dê a sensação de estar realmente distantes do cumprimento de obrigações e que seja o exercício de atividades prazerosas. Uma das professoras de matemática menciona que começou a se aproximar da leitura a partir do momento em que percebeu que, ao ler, estaria se distanciando do universo dos números, próprio da área de atuação profissional. Segundo ela, a leitura é *uma forma de descansar mesmo aminhamente*.

O acesso à leitura, com exceção de dois deles, não se dá por meio de bibliotecas. Tal fato se justifica tendo em vista o número restrito de bibliotecas em Teresópolis: uma municipal, uma do SESC e uma de uma instituição particular de ensino superior. As existentes nas escolas, conforme depoimento de uma das professoras, *são só para livros didáticos mesmo, para literatura não têm quase nada*.

A professora de geografia estabelece uma oposição entre leitura e biblioteca. Para ela, o ambiente de recolhimento e silêncio deste espaço é antagônico a sua maneira de ser e ao ato de leitura. Enquanto ela é *elétrica*, a biblioteca é *muito estática*. Em sua fala fica implícita a ideia de que a biblioteca é lugar para se frequentar e não para se ler: *Então, eu não frequento biblioteca, eu leio*. As leituras empreendidas por eles são indicadas por sites da internet, por promoções, por pessoas comentando algo que leram.

O professor de ciências socializa suas leituras, em especial as de poemas, com a família. Transforma o momento em convívio familiar, provavelmente influenciado pela sua experiência com a avó e o avô: ela, leitora coletiva de receitas; ele, professor que incentivava a leitura em casa.

*D8 - (...) Eu gosto de ler a poesia, geralmente com a minha esposa, com a minha filha e comentar: O que será que ele tava pensando nessa época, nessa hora? Por que será que ele, nesse pedaço, escreveu isso, e nesse ele escreveu isso?*

Apesar de utilizarem a internet, mesmo nas horas de lazer, nas entrevistas individuais os professores reforçam sua resistência em aceitá-la como leitura. O emprego de palavras de carga semântica negativa retoma a tendência em a considerar prejudicial ao vocabulário e à leitura. Segundo a professora de ensino religioso, ela *dá uma certa preguiça, torna tudo instantâneo*.

Segundo os entrevistados, a prática social de leitura favorece o professor no desenvolvimento de sua prática profissional, em especial no que se refere às atividades que demandam leitura. Além disso, aquele que lê fica sendo exemplo positivo para o aluno.

*D2 - (...) Um professor que é leitor, que gosta de ler, que ler por prazer, ele passa isso para os alunos. Pelo menos vai tentar, mesmo que não consiga contagiar todos, um certo momento ele vai contagiar porque ele vai falar de uma experiência legal, vai falar da maneira que ele sentiu quando tava lendo, então desperta o interesse do aluno. Já o professor que não tem esse prazer na leitura, que não é uma prática, ele pode até comentar, mas não vai passar de uma maneira contagiante para o aluno. Não necessariamente precisa, mas ajuda, que é um componente a mais para estimular a leitura do aluno, para ter interesse.*

*D7 - Eu acho que, por exemplo, quando eu leio esses livros que são mais voltados para o universo deles mesmos, o Diário da Princesa, Harry Potter ou Gossip Girl também, é maneiro, que tem a ver...eu acho que eu consigo estabelecer uma ligação comeles...*

## Escola 2

### 1 - Primeiros contatos e práticas escolares de leitura

Somente quatro docentes da escola 2 afirmaram que seus primeiros contatos com a leitura foram na escola. Fazem parte desse momento os livros indicados para leitura pela professora de português, a cartilha colorida, por um lado; por outro, as lembranças estão distantes, no fundo do resgate à memória (*Agora, lembrar se eu lia...*). Uma das professoras de matemática faz questão de afirmar e reafirmar sua aproximação com a leitura (*...nunca tive nada contra a leitura, problema, vergonha. [...] Mas nuncative muita dificuldade, entendeu, com leitura.*)

Para a maioria, a casa era ambiente acolhedor, composto pela imagem da mãe lendo, do pai, do irmão mais velho ou mesmo das tias. Nesse espaço de letramento, circulavam jornais, revistas, gibis, livros. Faziam parte desse ambiente também as idas semanais da família de uma das professoras de matemática ao cinema, a que ela se refere com entusiasmo. Ligado a essa lembrança positiva encontra-se o vocábulo *estímulo*.

Sem reconhecer a herança ou a transmissão familiar nas práticas ledoras, atribuem ao interesse próprio o fato de terem começado a ler. Como viram seus pais, tias ou irmãos mais velhos lendo jornais, revistas ou livros, o ato de ler, ou a inserção no ambiente cultural da leitura, tornou-se, para eles, algo natural porque estava inserido no cotidiano familiar. Daí: *mas eu lembro de ter livro por perto, de fácil acesso a livros*.

Para a metade dos professores da escola 2, o ambiente escolar foi positivo à leitura. Mesmo quando a leitura era obrigatória, as lembranças que surgem são concretizadas pelo emprego das palavras *adorei, gostava, legal*.

As leituras que eles faziam no período escolar variavam em gênero e suporte. Aqueles cujo ambiente familiar era composto por leitores ampliaram seu repertório, mas não deixam de reconhecer o papel positivo que a escola exerceu. *Então o hábito de leitura veio de casa, um pouco, mas, sem dúvida nenhuma, foi fixado, calcado e reafirmado na escola*, afirma D11, uma das professoras de matemática.

Na escola de ensino médio, para duas professoras, aconteceu a descoberta do prazer de ler. Outra se refere à época como a única em que houve atividades agradáveis de leitura na escola. Quase sempre as atividades de leitura referem-se às aulas de português ou, e, de literatura.

Alguns se referem a essa época como a de sua consolidação no universo de leitores. Ampliaram não só o número de leituras como as intensificaram: *Continuei lendo, lendo bastante.*

Poucos são os casos em que as lembranças de leitura escolar remetem a outros professores que não só os de português e de literatura. Na maioria das vezes, recordam-se somente das atividades desenvolvidas nas aulas desses componentes curriculares. Trouxeram à cena uma dicotomia: a leitura em português ou literatura ligava-se ao prazer (*a português, literatura que incentivavam a ler pelo prazer de ler*); a leitura nas demais disciplinas atendia ao lado prático da vida, servia como instrumento, como informação para a área (*ler para ter cultura e conhecimento, problemas aplicados*).

Entretanto há os que dizem não se lembrar de momentos significativos de leitura na escola, associados ou não ao prazer, em especial nas séries iniciais. Parece que esses momentos não permaneceram, não tiveram uma expressividade suficiente que fosse digna de recordação. “Os acontecimentos excepcionais devem encontrar ressonâncias em nós para marcar-nos profundamente” (BACHELARD, 1988).

## 2 - Práticas de leituras profissionais

Na graduação, a maioria dos professores da escola 2, tal como seus colegas da escola 1, diz que lia textos específicos da área, por vezes fragmentados e reproduzidos em xerocópia. Embora considerem que a leitura que empreendiam não era prazerosa, alguns percebem a sua importância para a profissionalização.

Para D11, a obrigatoriedade das leituras que fez na graduação foi algo positivo. Refere-se a ela como tendo sido *muito privilegiada*, pois à incumbência das tarefas associava-se o incentivo dos professores e a consequente satisfação pessoal devido ao reconhecimento dos professores pelo resultado alcançado.

*D11 - Eu acho que fui. Eu acho que, nesse ponto, eu fui muito privilegiada por ter tido professores que valorizavam a leitura e que não só incentivavam como gratificavam. E porque é muito bom você ser elogiado. (...)*

Além dela, D9, D13 e D19 destacam ocorrências de atividades de leitura que consideram positivas durante seu curso de graduação em Letras. Para os demais, esse foi um tempo de exigências, atribulado, voltado somente à profissionalização, entendendo-a como algo a ser cumprido para exercerem o magistério.

A professora de educação física refere-se a essa como uma época em que ficou “presa” aos assuntos da área. É como se, apesar de ter continuado a ler jornais e revistas e livros da área da educação, além dos da área específica, essa leitura tenha tolhido a sua possibilidade de relação como a vida em sociedade: *Eu fiquei, numa época, só voltada para aquilo ali, naquele mundo, focada para aquilo. E raramente lia alguma coisa diferente. Ao lembrar esse período, a autoavaliação empreendida leva-a a uma valoração não muito positiva e a uma autocensura: Ah, aí eu dei uma bobeadinha [ ]. Eu fiquei tão deslumbrada com a faculdade, que passei a ler só coisas da minha disciplina...*

Alguns pontuam que na graduação as práticas de leitura tinham um cunho mais imediatista: o estímulo dos seus professores e o próprio contato com os colegas de curso tinham como objetivo a obtenção de notas.

A maioria dos professores da escola 2 (seis) diz que tem feito leituras que os auxiliam no desempenho profissional. Embora dentre eles encontrem-se dois que afirmam ler pouco, podemos

considerar que existe uma intenção de se manterem atualizados na área de atuação.

*D9 - Então, eu comecei a pesquisar por mim mesma, a instrução, da educação não-formal, de pesquisar em livros ou em sites. (...) Então, tô tentando buscar uma coisa mais significativa para transformar minha prática mais significativa e não deixar que a acomodação me pegue. Às vezes, ela tenta me pegar. Te juro que ela tenta. Mas eu tô tentando fazer com que ela não me pegue. Me acomodar, cruzar os braços, sabe? Dizer que tá tudo bem... não, não tá tudo bem. Ficar angustiada e dizer que tá sofrendo é melhor do que dizer que tá tudo bem, que mais um ano passou. Tem muita gente que me chama de caxias... prefiro ser assim e buscar uma coisa realmente significativa. Aprender, porque eu acho que eu ainda tenho muito que aprender.(...)*

*P - E o que você gosta de ler? O que você tem lido ultimamente?*

*D9 - Eu tenho lido livros voltados para a minha área pedagógica. Eu trabalho com os aspectos psicossociolinguísticos da alfabetização, então, tudo que é voltado para a alfabetização, eu comecei a ler para me atualizar, passar o máximo que eu posso para os meus alunos. Entro em contato com a Secretaria de Educação para poder passar o que está divulgando nas escolas, né? Tenho lido muito sobre isso. Esse ano, eu comecei a dar aula de sociologia. Em 2009, eu não vou trabalhar com essa disciplina, mas trabalhei com sociologia da educação. Li vários livros, também de sociologia, livros para poder me atualizar.*

*D10 - Por vários fatores porque eu preciso estudar, né, eu preciso ler pra poder estudar, pra poder ensinar. No meu caso, que são regras de modalidades esportivas e de vez em quando elas mudam, aí eu tenho que saber. Antes era assim, agora não é mais. E você tem que ler pra você poder falar para os alunos que antes era assim e que agora não é mais, pra você não dar a informação errada. (...) Eu sinto que a minha atividade é melhor, que a minha aula é melhor. Quando eu paro e dou uma lida, eu sinto que eu vou para a minha atividade com mais segurança. E vejo que ela tem uma eficiência maior, fica melhor do que quando eu tenho uma coisa pensada. Mesmo que seja uma lidinha rápida, pra aquilo que tava pensando, que eu queria fazer, a atividade saime melhor.*

*D13 - No caso do inglês, o que eu tento ler, né, pelo menos uma vez por ano, duas vezes por ano, é a questão de metodologia, se tem alguma coisa nova, tô sempre lendo catálogo, sempre comprar um livro, dois livros.*

*D14 - Eu gosto sim porque eu gosto muito, por exemplo, de gramática. Gramática é meu livro de cabeceira. Eu gosto de ler gramática, eu gosto de estar folheando gramática, então me interessa. Gosto muito de ler gramática, entendeu? É o livrinho que eu tenho do lado da minha cama, que eu tô sempre lendo, tô sempre buscando. Eu não sei te dizer qual é meu gosto pela leitura porque acho que ela é direcionada.*

*D14 - Participo das atividades de formação continuada, de todas que são oferecidas. Busco na internet, busco muito em gramática, né, e assim, faço as leituras quando eu preciso, para aplicar para meus alunos. Não é que eu não goste da leitura. Eu gosto de ler aquilo que esteja me interessando no momento.*

*D19 - Olha, já houve época em que eu lia muito mais, assim, livros teóricos que pudessem melhorar meu desempenho, minha prática. De uns dois anos para cá, em função do bebê e tudo, minha literatura era muito voltada para aquela fase. Então, eu abandonei um pouquinho, mas estou conseguindo.*

A professora de inglês esclarece que procura sempre ler, o que considera uma forma de se sentir segura no desempenho profissional. Para ela, o acúmulo e o aprofundamento de leituras garantem-lhe o aprimoramento na profissão. Ela traz um viés diferente ao que comumente se entende por leitura profissional: faz questão de enfatizar que não se refere à leitura de livros técnicos, mas aos literários. Em seu caso, poderíamos pensar tratar-se de leituras concernentes à sua atuação. Entretanto ela deixa claro considerar que esse tipo de leitura é necessário a todo profissional, mesmo que não do

magistério.

*D13 - Não. Essa questão da leitura, eu percebo que, quanto mais leitura você tem na área profissional, mais firme você é, mais seguro você é. Porque eu acho que o conhecimento – e leitura te dá um conhecimento enorme – ele te dá isso, essa força, essa segurança, então, você não tem medo de errar. Eu acho que, com certeza, quando você tem uma bagagem muito grande de leitura, você é um profissional melhor, principalmente na área que eu trabalho. Expande, realmente, seus horizontes, você fica sem esses preconceitos a respeito de várias coisas. Você não tem tanto medo de errar. Eu acho que a leitura abre, assim, um caminho enorme. E quando eu tô falando da questão de leitura, não falo de livros da minha área específica, eu tô falando mesmo da narração, do conto, da novela mesmo, porque é que eu leio. Não tem aquela coisa. De repente, tem gente que fala assim: Um profissional de engenharia tem que ler livros de engenharia. Não. De repente, ele lendo outros livros, ele vai ter outra visão. Eu acredito muito nisso. Porque é como se você conhecesse novas pessoas. Você aprende muito.*

Outros dizem procurar se manter a par do que acontece na área de atuação por meio dos livros didáticos. Mobiliza-os à recorrência a esse gênero tanto a busca por informações voltadas à área quanto a procedimentos didáticos, incluindo-se entre eles jogos e exercícios que tragam dinamismo às aulas, adaptados, ou mesmo utilizados na íntegra.

*D13 - (...) Livros didáticos, da disciplina de didática, eu também me atualizava, aprendi muita coisa. Eu comecei a ler sobre isso e em língua portuguesa eu tava me atualizando. Quais são os temas mais atuais, os livros didáticos mais importantes, tentar fazer uma análise do que é bom nesse, do que é bom naquele, não só dos livros que eu tenho em sala de aula, mas de outros livros. Tô tentando buscar, abrir o leque mesmo, né?*

*D17 - Depois de eu ter me formado, aí vem a disciplina de matemática, que é complicadíssima porque os alunos já vêm com aquela idéia de bicho de sete cabeças. Eu procurei, através da leitura e busca de livros, coisas diferentes pra poder incentivar meus alunos, né, a tentar mostrar que matemática não é bicho de sete cabeças. Aí eu procurava desafios, procurava, vamos supor, num determinado conteúdo, a dificuldade. Procurava outras maneiras pra incentivá-los, pra que eles pudessem entender né?*

*P - E você procura onde?*

*D17 - Em livros.*

*P - Que tipo de livros?*

*D17 - Livros didáticos, procuro a parte de desafios ou atividades diferentes e relacionadas àquele conteúdo, jogos, tenho algumas coisas em casa.*

Assim como seus colegas da escola 1, também recorrem à internet a fim de encontrar material que sirva como apoio as suas aulas. Incluem-se neste caso jogos e exercícios. Aliás, em geral a leitura profissional que eles empreendem está mais voltada à busca por material que sirva como apoio às aulas, a um conteúdo específico, do que propriamente a textos que subsidiem teoricamente seu desempenho. Parece que a urgência da preparação das aulas, a escassez de tempo como consequência das diferentes escolas onde atuam, além das exigências da vida particular, na maioria das vezes as ligadas ao mundo da mulher, fazem-nos distanciar-se da atualização na área em que atuam ou mesmo em educação. Acrescenta-se a isso o fato de que, para a maioria, como anteriormente apontado, as lembranças da graduação, momento em que tiveram o primeiro contato com as leituras referentes à profissão, não são muito favoráveis, sendo considerado pela maioria como emocionalmente difícil.

*D17 - O meu momento da leitura na internet é mais para mim mesmo, para que eu possa, né, de repente, ver algum conteúdo de algum jogo, né, para dar em sala de aula. Por enquanto, eu não estou trabalhando a internet com os alunos na escola ainda. Em algumas escolas não tem isso não, então a gente não tem*

feito.

*D18 - Eu uso às vezes para saber bibliografia de cursos que me interessa, mas eu não consigo ler no computador não. Aquilo cansa muito a minha vista, me indis põe muito fazer aquilo.*

*D19 - Considero que sim, existe leitura. A internet vem com tudo que a gente imagina. Você tem uma rapidez ali, né, no que você quer buscar. Uma variedade. Eu tiro muitas coisas, até para minhas provas, para minhas atividades. Depois que eu aprendi o “copiar e colar”, eu tenho usado muita coisa mesmo da internet. A gente encontra muita coisa boa. Então, assim, a internet foi para mim um instrumento muito maravilhoso para o meu trabalho, para encontrar coisa ali, rápida. Copiou, colou, e trabalho com aquele texto. A partir daquele texto, eu elaboro algumas questões. Pego alguma coisa daquele momento; os adolescentes querem muito acompanhar tudo que está acontecendo naquele momento. Aí eu pego coisas também relacionadas à adolescência, textos informativos, então, assim, eu acho um instrumento muito bom. É tudo muito fácil.*

Os que afirmam não fazer leituras profissionais justificam-se por se sentirem desmotivados em procurar leituras que possam subsidiar seu trabalho, que lhes forneçam condições de acompanhar o que está sendo produzido. Referem-se a esse fato como uma *falta de entusiasmo, falta de tempo ou de paciência*.

Semelhante à professora de ensino religioso da escola 1, uma das professoras de matemática da segunda escola relaciona um livro de autoajuda à área da educação. Aproxima-as o fato de se referirem ao mesmo livro. Tal como a colega de ensino religioso, a leitura desse livro não a instigou a procurar outras referências de leitura na área.

Em suas considerações, a professora de história observa certo distanciamento dos colegas em relação às práticas de leitura, tanto as profissionais quanto as sociais. Preocupada em não ferir a ética profissional, procura criar em sua enunciação um ambiente que lhe permita ao mesmo tempo denunciar o que entende como inadmissível entre professores, mas que preserve a identidade dos colegas a quem se refere. Fazem parte dessa preocupação as enunciações: *Isso vai ficar esquisito porque vai gravar, né? Mas, deixa pra lá. Ou P, eu preciso esquecer que tá gravando para falar mais à vontade. P-Fique à vontade. D18-Não vou falar nome, não é ético e nem é a intenção, (...) Atribui essa pouca familiaridade com a leitura à pressa do cotidiano, constituindo no que ela denomina de uma relação superficial.*

Adiante associa os comportamentos diferenciados em relação à leitura existentes entre ela e os colegas ao fato de o mestrado que ela fez não ter sido suficiente para a sua formação: *Mas a minha formação é história e é por conta do mestrado que eu tô dando aula de filosofia. Só que eu acho que um mestrado não dá conta de me dar um suporte para lecionar filosofia. E aí eu fui ler algumas coisas, me apaixonei e aí entendi que era hora de pensar em mudar. E aí, obviamente, eu tô sempre com um texto, um livro de filosofia na mão. E eu percebo que as pessoas ficam assim, é...*

O que enuncia me remete ao tema da “curiosidade epistemológica” que, segundo Paulo Freire, é uma das exigências inerentes àquele que ensina. “Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago” (FREIRE, 2004). Tangencia, ainda, as discussões sobre a profissionalização do professor. Os estudos recentes a esse respeito apontam para a necessidade de apoio da prática profissional em conhecimentos especializados e formalizados. Devido à evolução e progressão desses conhecimentos, os profissionais devem ter uma formação contínua, o que os leva à constante procura por autoformação, utilizando diferentes meios, entre eles a leitura especializada (TARDIF, 2006). Remete também a estudo de Andrade sobre a leitura dos professores em formação. Segundo a autora, “há pelo menos dois tipos de conhecimento inerentes à profissão docente que o professor deve constantemente

mobilizar e utilizar ativamente: aqueles que seus alunos devem adquirir e aqueles que lhe orientam na ação didática para que esta aquisição ocorra.”(ANDRADE, 2004). Aproxima esses estudos a visão de que há necessidade de os professores se conceberem como responsáveis pela sua contínua formação ou que “deveriam se ver como formadores de si mesmos” (Ibidem).

### 3 - Práticas sociais de leitura

Embora todos os entrevistados da escola 2 tenham enunciado que se dedicam à leitura nas horas de lazer, somente uma afirma frequentar a biblioteca de uma das escolas em que trabalha. Distingue-os a intensidade da leitura. Contribui para o afastamento de atividades ledoras o pouco tempo disponível para o lazer. Muitas vezes, o que seria momento de lazer acaba sendo dedicado, quer direta ou indiretamente, às atividades profissionais. Além disso, alegam que as atribuições femininas, em especial as da maternidade, não lhes permitem tempo ocioso suficiente para a leitura. Envolvidas com os filhos, *acabou que o meu lazer, há muito tempo, é o lazer dele*, conforme diz D10.

Para uma das professoras de matemática (D11), o envolvimento com a leitura permanece sendo prazeroso. Ela faz questão de enfatizar essa informação, mostrando, inclusive, que ler faz parte do seu cotidiano familiar.

*D11 - (...) Então, agora, eu estou lendo o Château. Li “A harmonia do mundo” no mês passado, então eu gosto de ler. Nós, em casa, e meus filhos. A minha mais velha então, que é engenheira, ela lê compulsivamente tudo que passa. Compra livros, entra em livraria, vai toda semana a uma Travessa perto da casa dela e lê porque nós gostamos de ler.*

As indicações das leituras feitas pelos entrevistados partem de sugestões encontradas na internet, algumas vezes de comentários entre os amigos ou resenhas em revistas. Embora em menor intensidade, por vezes a conversa entre os colegas na sala dos professores gira em torno de leituras que foram feitas, tornando-se, também referencial para a ampliação de leituras.

*D10 - Às vezes eu vejo, vejo esse tipo de comentário sim. Vejo pouco. Na sala dos professores, naquela hora do recreio, esse tipo de conversa é um ou outro comentário. É a hora que eu presto atenção nos livros. Quando alguém fala, eu presto atenção. Tem um comentário sim, mas é pouco, não é sempre que ele surge.*

*D13 - Olha, tem um grupo, é aquele grupo que lê. A gente troca. Às vezes, comenta: “Ah, tô lendo aquele livro.” O colega tá lendo um livro também e comenta. Eu acho que é uma classe que deveria ler mais. O professor lê pouco.*

*D18 - Eu tenho, né, mas eu compro. Quando eu não compro e algum amigo tem, eu tiro xerox.*

*D18 - [...] Às vezes, por exemplo, eu entro nos sites das universidades e dou uma olhada nas bibliografias. Ah, o curso de Brasil contemporâneo, o que será que tá rolando? Ou então, eu faço um seminário e aí vejo na banca e vejo os livros... Ah, o que será que tem? E vejo os nomes. Normalmente, os que eu conheço e gosto, que eu mais procuro, mas, assim, por exemplo, eu conheço muita gente da minha disciplina, da minha área, estudando ou que tá acabando o curso, ou que acabou, que quer fazer, aí elas falam: “Você já leu não sei quem?” Aí eu falo: “Não, e tal.” E aí eu procuro. Mas, assim, normalmente, eu acabei o mestrado há pouco tempo, né? Vai fazer dois anos agora em março. E eu ainda tenho uma bibliografia extensa para dar conta, aí vou atrás dela porque eu gosto, né? E filosofia, eu tenho aquela coleção “Os pensadores”, que minha mãe me deu.*

Uma das professoras de matemática (D16) afirma que passou a ler a partir do momento em que se viu estimulada a se aprofundar em temas religiosos. Essa atitude está coerente com o fato de que ela afirma em vários momentos da entrevista que só encontra sentido em ler se tiver um objetivo.

*D16 - Não, não gostava de ler. Hoje, atualmente, eu me vi comprando livros há dois anos atrás. Eu comprando um livro para eu ler, entendeu?*

*P - E como é que foi isso?*

*D16 - Deve ser mais por curiosidade, por eu ter entrado na igreja e ter despertado isso. Eu comprei muitos livros da igreja católica. Comprei aquele: "Pais brilhantes, professores..." tem alguma coisa assim, né? É muito bom também. E, assim, em dois anos, eu já li mais que a vida inteira [ ].*

Embora tenha afirmado na entrevista coletiva que todo professor é responsável pelo trabalho com leitura na escola, sua enunciação permite subentender que os professores de matemática, se não estão dispensados, ao menos lhes cabe uma parcela menor dessa responsabilidade, pois [...] *sou muito prática, muito ansiosa, suficiente [...] É, isso ajudou muito, não me prejudicou porque eu sou professora de mate- mática. É uma coisa mais prática.*

Para alguns, o professor que é leitor estabelece com o alunado uma relação de credibilidade quando ele menciona as leituras que fez. Espelhando-se no exemplo do professor, o aluno sente-se estimulado a fazer leituras ou a perceber ser aquele um caminho possível e prazeroso.

*D9 - (...) Eu tento passar para o aluno a mesma motivação que eu tive quando eu era aluna, para gostar de ler. (...) Eu tento passar para meus alunos, na minha prática, né, a importância da leitura, né?*

*D13 - O que eu passo para os alunos, até mesmo por eles falarem, é essa questão das experiências para eles, por exemplo, de um livro que eu li.*

*D15 - (...) eu vejo meus alunos serem contagiados com tudo isso. Às vezes eu falo de uma leitura que eu fiz e que eu tenha gostado, independente de ser do programa e eles comentam que leram e gostaram. Eles sentem o meu interesse.*

*D17 - Você sendo leitor, você consegue incentivar. Você não sendo tanto, você vai mais básico, não busca muito além e nem tem muita noção do que você pode buscar. Você fica meio perdido.*

*D18 - Eu não vejo como. Ah, eu acho que, cá entre nós, na minha santa ignorância, é um trato muito especial a construção pelo gosto do texto. E isso é uma coisa que você pode gerar no outro, com certeza, mas eu acho que precisa ter; é como se você educasse alguém sem ter educação, assim, grosseiramente falando (...).*

*D19 - Se ele próprio não tem esse hábito, vai ser difícil ele conseguir. Ele próprio... isso não vai fazer parte da aula dele..*

Embora afirmem utilizar a internet, recorrer social ou profissionalmente ao apoio do recurso a distância, da mesma forma que os da escola 1, os professores da escola 2 resistem em aceitar que ela seja um suporte positivo para ser utilizado no espaço escolar ou mesmo um incentivador à leitura. Para alguns, a tendência é de que ela deixe de existir.

*P - Mais alguma coisa que você gostasse de acrescentar? D13 - Não, só a questão da leitura mesmo. Acho que motivar é uma tarefa muito árdua das pessoas que trabalham com isso. Para o jovem, para o adulto, até mesmo pra gente que convive com essa tecnologia, é um embate porque o cérebro do ser humano tá ficando muito diferenciado do foco que a gente tava acostumado. Os focos de leitura estão se modificando também. Acho que é isso que pesa nessa questão também, do lado sensível da coisa. Eu acho que a internet não vai pegar. Só aquele livrinho de papel mesmo, essa experiência e vivência que o livro dá para gente.*

*D16 - Eles leem muito pouco. É o que eu tô te falando, informatizados. E a informática te traz tudo muito pronto, tudo muito mastigado.*

*P - Mas também não tem leitura na internet?*

*D16 - Você acha que eles vão para internet ler, P? Eles vão jogar. Acho que a maioria deles é só jogo. Agressividade, porque o jogo traz agressividade, entendeu? E eles querem botar isso dentro da sala de aula. É difícil.*

*D19 - Considero que sim, existe leitura. A internet vem com tudo que a gente imagina. Você tem uma rapidez ali, né, no que você quer buscar. Uma variedade. Eu tiro muitas coisas, até para minhas provas, para minhas atividades.*

Gostaria de chamar a atenção para o fato de que, nas entrevistas ou em momentos casuais de encontro, alguns participantes da pesquisa relataram que sua participação fez com que parassem para refletir sobre a leitura, em especial sobre o espaço que tem ocupado em suas vidas. Uma professora relatou que se deu conta de seu distanciamento de atividades ledoras e, a partir daí, procurou resgatar esses momentos, inclusive envolvendo o filho.

*D10 - O fato de eu estar participando dessa pesquisa e coincidir com o meu filho estar aprendendo a ler esse ano, acho que foi uma coincidência muito interessante. Me fez lembrar para ler como antigamente, ler um pouco mais, estudar mais, organizar o meu tempo para que eu tenha um instante para ler. E depois que eu vi que meu filho entrou na escola e não sabia ler e que agora ele lê, achei aquilo tão bacana, tão interessante, que eu acho que eu tenho uma outra função, incentivar isso.*

*P - Pra servir como exemplo.*

*D10 - Pra servir como exemplo. Que seja por prazer, que seja para adquirir algum tipo de conhecimento. Você, hoje em dia, com informação, você se destaca. Se você ler uma coisa ali ou outra, tem uma visão muito melhor. [...] Que ele possa lembrar sempre dos livrinhos dele, dos gibis dele. Ele lê e mostra pra mim a história: “Mãe, olha o que aconteceu com a Mônica... aconteceu isso, isso e isso!” Ele conta pra mim o que ele leu.*

### Síntese das entrevistas individuais

Nos quadros abaixo, procuro sistematizar a análise dos enunciados dos professores nas entrevistas individuais. Em especial, tenciono evidenciar suas características de leitores ao longo de sua história de vida.

A organização dos quadros teve como objetivo apontar:

1 – Nos primeiros contatos, se os contatos iniciais com a leitura se realizaram na família ou somente na escola. Objetivo caracterizar a possível influência do ambiente familiar na formação desses professores como leitores.

#### Primeiros contatos dos entrevistados com a leitura

		Escola 1	Escola 2	Total
Primeiros contatos	Em casa	3	5	8
	Na escola	3	5	8

2 – Em relação às **práticas escolares de leitura**, a opção foi separar os dados de acordo com os diferentes segmentos escolares, tendo em vista que no decorrer da análise percebi que alguns dos entrevistados apontam como mais significativos momentos finais da sua escolaridade. Chamo a atenção para o fato de que alguns apontavam em suas enunciações mais de uma variável. Constam nesses quadros as influências sofridas, as lembranças marcantes quer positivas quer negativas, os gêneros discursivos, autores preferidos.

#### Práticas escolares de leitura dos entrevistados – 1ª à 4ª

		Escola 1	Escola 2	Total
Primeira à quarta	Sem lembranças de professores marcantes ou de situações positivas na escola	4	6	10
	Incentivo da escola: biblioteca, concursos de frases, de redação; professores marcantes, cartilha colorida.	3	3	6
	Leitura por obrigação	1	1	2
	Incentivo da família	2	2	4
	Monteiro Lobato, gibis e literatura infantil.	2	-	2

**Práticas escolares de leitura dos entrevistados – 5ª à 8ª**

		Escola 1	Escola 2	Total
Quinta à oitava	Boas lembranças: teatro, leituras incentivadas, biblioteca.	3	1	4
	Professora de português (positivamente marcante)	2	2	4
	Professora de matemática (positivamente marcante)		1	1
	Professora de moral e cívica (positivamente marcante)	1		1
	Professor de ciências (positivamente marcante)		1	1
	Leitura por obrigação, para prova e trabalho.		2	2
	Sem lembranças positivas	5	4	9
	Incentivo da família e amigos		1	1
	Fora da escola: coleções, revistas e jomais.	1	1	2

**Práticas escolares de leitura dos entrevistados – ensino médio**

		Escola 1	Escola 2	Total
Ensino Médio	Lembranças positivas da escola		6	6
	Professora de literatura (positivamente marcante)	4	7	11
	Professora de português (positivamente marcante)	2	2	4
	Professora de didática (positivamente marcante)		1	1
	Professora de geografia (positivamente marcante)		2	2
	Professora de história (positivamente marcante)		3	3
	Sem estímulo, leitura por obrigação.	2	1	3
	Sem lembrança marcante	2	1	3
	Estímulo da família, amigos e namorados.	1		1
	Leitura por prazer		3	3
	Periódicos		1	1

3 - O quadro referente às **práticas de leituras profissionais** foi estruturado de tal forma que apresente os gêneros discursivos, os tipos e suportes de leitura. A estruturação em cursos de graduação e prática profissional objetiva mostrar se, após a formação inicial, e já desempenhando a profissão, os entrevistados continuaram em contato com as publicações da área de atuação.

### Práticas de leituras profissionais dos entrevistados - graduação

		Escola 1	Escola 2	Total
<b>Graduação</b>	Textos da área, acadêmicos (na maioria fragmentos)	5	8	13
	Leitura amena, gibis (para descansar)	1		1
	Lia tudo		1	1
	Lembrança negativa	2	2	4
	Literatura	1		1
	Periódicos	1	1	2

### Práticas de leituras profissionais dos entrevistados – prática profissional

		Escola 1	Escola 2	Total
<b>Prática profissional</b>	Leitura da área	4	4	8
	Internet	4	3	7
	Livro didático	1	1	2
	Periódicos	1		1

4 - Em relação aos dados relativos às práticas sociais de leitura, interessa conhecer os tipos, gêneros discursivos e suportes utilizados pelos professores e a fonte de indicação para suas leituras. Interessa ainda saber se consideram a leitura como lazer e, por isso, leem nesses momentos.

### Práticas sociais de leitura dos entrevistados – gêneros discursivos e suportes

		Escola 1	Escola 2	Total
<b>Gêneros discursivos e suportes</b>	Suspense e terror	2		2
	Best-sellers	1	2	3
	Leitura religiosa	1	2	3
	Literatura em geral	1	2	3
	Ficção científica	1		1
	Piada	1		1
	Poesia	1		1
	Internet	2	3	5
	Periódicos	3	5	5
	Livros em geral		4	4

**Práticas sociais de leitura dos entrevistados – escolhas**

		Escola 1	Escola 2	Total
<b>Escolha</b>	Indicação de alunos	1		1
	Indicação dos amigos	1	5	6
	Indicação dos colegas da escola		2	2
	Indicação da família		4	4
	Busca na internet	3	4	7
	Pela capa	1		1
	Por autor já conhecido	1	1	2
	Pelo título	1	1	2
	Por resenhas		3	3
	Pela lista dos mais vendidos		3	3
	Movido pela curiosidade		1	1

**Práticas de lazer dos entrevistados**

		Escola 1	Escola 2	Total
<b>Lazer</b>	Têm lazer.	3	8	11
	Pouco tempo de lazer	1	1	2
	Não têm lazer.	2	1	3
	Leem.	2	6	8
	Frequentam biblioteca.	2	1	3
	Não frequentam biblioteca.	4	9	13

## Retrato em grupo

*Quem se olha em espelho, o faz partindo de preconceito afetivo, de um mais ou menos falaz pressuposto: ninguém se acha verdadeiramente feio: quando muito, em certos momentos, desgostamo-nos por provisoriamente discrepantes de um ideal estético já aceito.*

**João Guimarães Rosa**

Para o “retrato em grupo” foi possível contar com poucos participantes. Conforme dito, surgiram dificuldades que, se conseguimos superar, não as superamos de tal forma que pudéssemos ter a participação de todos, ou pelo menos a maioria deles. Num semestre conturbado e tenso, em que o início das aulas foi retardado pelo surto da gripe H1N1, seguido pelas aulas aos sábados em todos os estabelecimentos de ensino, o momento, naquele contexto, que se apresentou como favorável para que acontecesse o fórum foi às vésperas do Natal e ainda no período de recuperação. O interesse demonstrado pelos diretores das escolas e pelos professores tornou-se impotente diante de tantas adversidades. Mesmo na escola 1, em que houve mudança do diretor ao longo da pesquisa, as muitas mensagens eletrônicas trocadas, telefonemas e contatos pessoais entre nós evidenciavam uma predisposição a contribuir. Grande parte dos professores se justificou. Apesar da ausência de uma professora às vésperas da maternidade, outros em aula de recuperação e outros transferidos de escola, o envolvimento dos sete participantes (dois da escola 1 e cinco da escola 2), permitiu que os objetivos metodológicos da realização do fórum fossem parcialmente alcançados.

Realizou-se como oportunidade de nos olharmos ao espelho com o estranhamento de quem se propõe a ser alvo de olhares exotópicos, em processo dialógica e dialeticamente construído, sabedores de que só se pensa autenticamente se os outros também pensam, na relação com o outro (BAKHTIN, 2003, 2004; FREIRE, 2003c-d, 2004). “Mesmo quando em certos momentos desgostamo-nos por provisoriamente discrepantes de um ideal estético já aceito, propúnhamo-nos a nos fazer e refazer no processo de fazer a história, seres assumida e responsabilmente inseridos no mundo, que compreendem a história como possibilidade e não como determinismo (FREIRE, 2003c).

Assim, o que a seguir apresento vem a ser a análise desse trabalho compartilhado entre mim e os demais participantes da investigação que puderam estar presentes àquele momento. Como o fórum tinha o propósito de submeter aos professores a análise até então empreendida para que pudessem criticamente conhecê-la e recriar o conhecimento (Freire, 2005), nesta seção, procurei me restringir a apresentar os momentos de concordância ao que lhes estava sendo apresentadas, as refutações, as reafirmações e as novas ideias, tendo como ponto de partida o perfil dos docentes, os temas das entrevistas coletivas e os eixos das entrevistas individuais. Reforço que os quadros-síntese que serviram como incentivadores ao diálogo entre nós são os apresentados no perfil dos professores, nas entrevistas coletivas e nas individuais.

Procurei ser a mais despojada possível de atitudes ou enunciações que viessem a ser impeditivas a que eles se sentissem à vontade para criticar o trabalho, as conclusões parciais a que tinha chegado. Queria que eles percebessem aquele como um espaço de diálogo em que a pesquisadora, sem deixar de desempenhar seu papel, procurava uma interlocução mais horizontal. A intenção em me dirigir àquele auditório social dessa forma ansiava por uma responsividade caracterizada não por adesões incondicionais ao que eu ali apresentava, mas que resultasse tanto das convergências quanto dos questionamentos, das consonâncias quanto das dissonâncias. Apontam para essa intenção a entonação que procurei empreender ao momento caracterizado no ambiente físico escolhido para o

evento, na postura corporal, nos gestos, olhares e, linguisticamente, ao construir enunciados em que havia, por exemplo, o uso da forma verbal *gostaria* ao final da apresentação dos slides e a insistência com que procurei saber deles se *se viram, se reconheceram... na, no que eu apresentei*.

*P - Gente olha só. Este é o último bloco, e eu gostaria de saber de vocês o seguinte, algumas coisas, né... Aprimeira delas é se vocês se viram, se reconheceram... na, no que eu apresentei? Se eu consegui fazer uma análise que contemplasse vocês, né, se a minha leitura está de acordo com aquilo que vocês, hã... sentem, como vocês se comportam, como vocês são, né, é... esse...essa é uma das questões que eu queria trazer para vocês, que eu queria ouvir de vocês. E voltar a dizer que vocês se sintam bem à vontade, tá? Caso não tenha sido nada disso, que vocês digam "Não. Não é nada disso, acho que você teve uma interpretação, fez uma..."*

A julgar por sua reação, obtive êxito. Não só porque os professores consideraram com atenção tudo o que aliera apresentado como participaram ativamente do diálogo empreendido.

Foram poucas as vezes em que fizeram observações retificadoras ao material objeto de nossas discussões. Em geral, declararam sentirem-se contemplados com o resultado (*D11 - Eu me reconheci em quase tudo, cada um; D13 - É, eu também, eu me reconheci, D6 - É... acho que é por aí sim.*) D11 faz observações sobre o fato de praticamente só ter tido professores (*homens*) na escola em que cursou as séries finais do ensino fundamental e no ensino médio (*A única parte que eu não me reconheci é que eu tive quase todos os meus professores foram homens.*), enquanto D6 emprega o verbo *acho* para iniciar a apreciação ao trabalho apresentado, que analiso como sendo uma expressão de seu julgamento sobre a experiência que teve. Em seu caso, serve para reforçar o que havia demonstrado tanto na entrevista coletiva quanto na individual: o fato de que o seu ambiente familiar não se caracterizava propício a atividades de leitura (*Só que, assim... no meu caso em particular, em termos de família, assim, eu não tive muito não.*).

É importante salientar que a concordância aqui referida não significa a manifestação de uma espécie de "acordo entre cavalheiros" em que polidamente os interlocutores silenciam-se. As palavras por eles enunciadas apontam para a realidade externa do contexto histórico-social em que se encontram, refletindo-o, como, ao mesmo tempo, refratariamente constroem interpretações as mais diversas, próprias da heterogeneidade de suas experiências. Para exemplificar, destaco alguns enunciados:

*D18 - [...] Eu acho que isso que apareceu aí, que os colegas contribuíram, é bonito ver, né, nossa experiência cotidiana em sala de aula, né, se transformar num texto, coerente, claro, mostrando nossas defasagens, nossas necessidades. E a gente poder juntos pensar em alternativas.*

*D10 - [...] achei que... verdadeiro, achei que a gente... a gente tem noção do caminho que a gente tá... tá percorrendo para as nossas falhas ou para as nossas situações mais difíceis, e falta agora as iniciativas para mudar essa situação, né?*

*D6 - Eu acho assim, eu acho que a escolha foi muito feliz, sim, tese de mestrado... desculpe, de doutorado, dissertação, tese de doutorado, porque eu acho que você foi muito feliz na escolha, porque, como nós falamos, uma coisa altamente necessária hoje, uma coisa que... está se perdendo pela pressa (...) porque realmente você hoje não tem tempo quase que nem de pensar, tudo é acelerado.[...]*

O que enunciam dá consistência à motivação por buscar formas diversas de interlocução, nesse caso com professores, visando à superação do discurso acadêmico autoritário e monológico. Mais do que isso, enunciam anseios dos docentes em se sentirem sujeitos da/na escola, entendida como um todo constituído pela formação docente, inicial ou continuada, e as políticas públicas que lhes dizem respeito.

*D18 - [...] Eu acho que foi uma iniciativa sua muito interessante do ponto de vista da possibilidade de a gente refletir sobre leitura que pra mim, para todos é central. E me vejo aí. Me vejo aí nos dados quando eu era, quando aluna, hoje como profissional, né, eu sei que os números, né, como você colocou, né, eles*

*não são de forma nenhuma, né, conforme você fez, uma verdade absoluta. Mas eu me senti bem próxima das minhas, da ansiedade que eu tenho em relação a isso, das minhas expectativas, dos meus questionamentos. Eu acho que foi bastante proveitoso.*

Considero que o destaque dos professores a alguns dos itens apresentados significa que, para eles, são os relevantes, levando em conta o momento histórico da sociedade em que estamos inseridos, das questões surgidas nas relações profissionais, da sua inserção na atualidade. Apresento a seguir os temas que emergiram no fórum, em retomada aos dos encontros anteriores, entendendo que, ao serem retomados, expressam a dimensão avaliativa que deles fizeram os professores, seu posicionamento social valorativo e, portanto, ideológico.

## 1 – Primeiros contatos e práticas escolares de leitura

Ao retomar esse eixo das entrevistas individuais, os professores procuraram correlacionar suas experiências ao contexto social das famílias atuais, em que, segundo eles, a escola ocupa papel cada vez mais fundamental. É, segundo D3, *o quadro que tá mudando muito; D11 - Cada vez mais delegam à escola todo o estímulo; D13 - ... ali empobrece bastante. Atribuem a sua época na escola e a seu ambiente familiar um valor positivo, que não reconhecem nos seus espaços de exercício profissional, em especial entre os alunos. Quando trazem à discussão esse tema, minimizam o fato de que no perfil apresentado a maioria deles não afirmou ter encontrado na convivência familiar um ambiente motivador à leitura. Por outro lado, percebem que a universalização do acesso à escola e as mudanças sociais as quais estamos submetidos fizeram da escola uma agência de socialização.*

Para eles, a situação econômica atual dificulta o acesso a formas diferenciadas de leitura, em especial ao suporte livro, tornando-o um bem cultural distanciado do espaço social dos alunos e da família, que *não tem os recursos (D11); D3 - os livros estão caros. D18 - Então assim, a gente vive um momento econômico difícil, eu acho que todo mundo se pudesse, né, daria...*

## 2 - Leitura na escola

Quanto à leitura na escola, o tema da multiplicidade de textos e gêneros discursivos e a necessidade de os professores saberem fazer a mediação da leitura foi o grande foco das discussões. De início, estabelece-se uma associação da leitura ao avanço tecnológico. Mais uma vez, a leitura no computador é desconsiderada como leitura (*Ele não precisa ler. Ele domina a tecnologia. Mas sem ler. É ruim de um jovem ler o manual de instrução de um computador.*). Segundo uma das professoras de matemática, a não leitura decorre das poucas exigências da sociedade, e da escola, porque reflete a sociedade:

*D3 - Acho que tem a ver com a necessidade, não é mais necessário para ele. O que está sendo exigido para ele, em termos de vida, em relação à sociedade. Não é que ele não tenha nenhum conhecimento... Ele não tá tendo que fazer nada... Poucas exigências. Então a escola tá exigindo menos, a família menos ainda. Ele não precisa ler. Ele domina a tecnologia. Mas sem ler.*

No fórum essa discussão foi aprofundada. Parece que o tempo decorrente entre as entrevistas coletivas, as individuais e o fórum propiciou que eles fossem gradativamente refletindo sobre os temas de seu maior interesse, as situações que mais os angustiavam. Se antes se contrapunham veementemente ao uso do computador a ponto de considerarem a internet como “inimiga”, ao chegar a este momento, abordam o assunto de diferentes formas. Uma delas vem a ser o prazer que os alunos têm com o uso do computador, e as multimídias em geral, e o desprazer na escola, em

especial com relação à leitura.

*D6 - [...] E hoje, com essa comunicação em massa, de internet e essas coisas, eles não sentem mais este prazer. Então podem chegar na escola ... é... uma coisa.... nem sempre... Muitas vezes é uma coisa meio que imposta. Ele tem que ler. O professor induz o aluno, porque é uma necessidade, né, de que ele faça esta leitura, mas não foi uma coisa de... espontânea, não foi uma iniciativa do aluno. A maioria das vezes essa iniciativa do aluno não acontece.*

A outra refere-se à necessidade de se saber como lidar com os recursos disponíveis, como obter informações atualizadas e de fontes confiáveis. Ao mesmo tempo em que se aborda a democratização do saber e da informação, surge o conceito de descentralização da informação e do poder de comunicar.

Surgiu ainda a questão da linguagem usada nesses tipos de suportes. Segundo um dos professores de educação física, “*Muitas vezes distorcida.*” A atribuição do qualificador *distorcida* atribui à linguagem usada nesses suportes um caráter de deformação, entendida como desfiguração, mudança para pior.

Ao mesmo tempo, há na linguagem midiática uma tessitura textual que exige do leitor saber fazer as ligações entre os blocos informacionais, levando a outros e muitos outros, janelas abrindo-se a cada clique, o que faz com que se torne “*uma leitura muito... picada.*” Surge então a necessidade de mudança na escola demandada pelas exigências sociais e históricas experimentadas pelo contato com as tecnologias que vão surgindo. “*Vai chegar o momento que você vai ter que ter uma educação voltada para o uso da internet.*”

Para que a escola acompanhe e se insira na sociedade midiática, o professor tem de ser “*gente do seu tempo*” (FREIRE, 1984). Ou, como diz a professora de história “*Agora, isso também demanda que a gente adquira a linguagem da internet. E aí, é com a gente.*”

No exercício de puxar os fios discursivos, os professores chegam à conclusão de que os modelos de ensino devem considerar a realidade do aluno, o conjunto de transformações da sociedade. Mais do que uma conclusão, essa é a sua ambição de satisfação profissional:

*D18 - Eu espero que a gente tenha sabedoria para equilibrar, para equacionar na melhor maneira possível as coisas boas que... o... que... né, que a gente recebeu das outras gerações se mantenham entre nós, e que a gente também, né, dê conta de conseguir lidar, e aprender, e usar o que vem de novo em termo de texto, eu acho que isso é uma conquista da humanidade. Eu não vejo problema... eu... eu consigo transitar entre as duas maneiras de pensar, eu não quero perder o livro... é... impresso.. ele é uma alegria... ele é uma conquista, né... mas eu também gostaria de ver a gente aprendendo a ler por prazer no que tiver por vir em termos de leitura, o livro digital, as informações... eu acho que... eu acho que isso que é aprenderné? [...]*

*D18 - Então assim... eu gostaria de ser, não sei se serei, aquela professora que consegue circular sobre as variadas e ricas formas de texto que a nossa geração tá presenciando, as digitais, as impressas, sabe... as dos... dos gestos, a da lingua- gem, enfim.*

Lidar com os desafios surgidos na sociedade significa ainda saber que a universalização do ensino permitiu às diferentes classes sociais poderem frequentar a escola. A menção à condição socioeconômica e cultural dos alunos e suas famílias foi outro assunto que voltou a ser abordado pelos professores como cerceador à possibilidade de desenvolvimento de atividades de leitura na escola.

*D11 - Mas a família, na grande maioria da escola pública, não tem os recursos, não tem a nossa realidade.*

D18 - Agora, eu chego para o pai e falo para o pai: “Eu preciso de um livro de vinte reais”. “Eu não compro porque eu não tenho dinheiro”. Eu já entrei na sala pedindo xérox, e ter quarenta alunos, e dez terem na mão. Eu não dei aula! [...] Por exemplo, eu acho que um pai... outro dia uma aluna me falou: “Amais, eu não tenho como comprar essa xérox de dois reais para ter o material para estudar.” Eu falei: “Filha, você precisa ter, e eu não sei como, sabe por quê? Porque é para você! Você tem que ter amor em investir na sua formação! Então, você abre mão do celular, abre mão do tênis, você anda a pé, você... vamos dar um jeito, mas tem que ter. Sabe por que, sabe por que D13, eu sei que, não só eu, como muitos que estão aqui, já fizeram isso. Abrir mão de um calçado novo, eu fiz muito isso na minha vida. Abri mão de estar em casa, dez horas da noite, tranquilamente, para poder estar comprando meu livro, para poder estar na universidade, para poder tá aí.” Então, eu acho assim, isso é uma responsabilidade cidadã.

### 3 – Políticas de leitura

As condições das bibliotecas das escolas também foi assunto recorrente no fórum. Como aconteceu em relação a outros temas abordados nos demais encontros, ao falarem das bibliotecas, os professores aprofundaram o que tinham discutido anteriormente. Talvez seja mais adequado dizer que eles abordaram o assunto trazendo outros vieses a sua análise. A professora de história, por exemplo, associa a destinação dos investimentos públicos nas bibliotecas aos impostos pagos e ao acompanhamento dos cidadãos em relação aos gastos com a verba pública. Em sua concepção, a insuficiência de recursos destinados às bibliotecas, desproporcionais à carga de impostos e taxas públicas (*nós pagamos imposto demais, somos um dos países mais taxados do planeta*), é proporcional ao tímido controle da sociedade sobre os gastos públicos porque *“a gente é politicamente ainda muito imaturo”*.

A destinação da verba pública para a biblioteca volta a ser matéria de discussão mais adiante. Enunciando um ideal que parece ser o daquela comunidade enunciativa, ou, se não de todos, de grande parte daqueles professores, concorrendo com a colega de matemática, a mesma professora retoma a questão, desta vez apresentando uma proposta de investimento (*10% da verba tal que vai para o colégio*), que ela aponta como uma micropolítica, pois seria desenvolvida no âmbito municipal já que, diz ela, *“Eu não vejo possibilidade, hoje, pode ser que amanhã eu acorde pensando diferente, de uma macropolítica de leitura.”* Em sua sugestão, a aquisição do acervo se concretizaria após indicação dos professores e alunos em processo de escolha coletiva: forma de comprometê-los, de ter um acervo que atenda a sua expectativa e possibilite uma leitura prazerosa.

D11 reforça o que ela e a colega de história haviam proposto. Os demais não se manifestam. Recorrendo à memória da história discursiva construída por nós, me dou conta de que as duas professoras sempre se manifestaram de uma forma mais contundente que seus colegas e que, ao longo do diálogo empreendido por nós, seus enunciados e enunciações desempenharam algumas vezes a função de desencadeadores de atitudes reflexivas de todos, não só naquela situação de enunciação como nas subsequentes. Interpreto, então, o silêncio dos demais como momento reflexivo ao que ali estava sendo discutido.

Ao se referir à biblioteca, e à construção do seu acervo, D18 restringe-se ao suporte livro apesar de, na entrevista coletiva e na individual, e mesmo no fórum, ter atribuído à leitura um sentido que ultrapassa a linguagem verbal. D11 reafirma o que dissera em todo o nosso percurso dialógico (*... não se incentiva o bom teatro, que é uma outra forma de leitura, o bom cinema...*).

Outra abordagem que surgiu em relação à política de leitura foi o programa *Literatura em minha casa*. Ainda não presente nos enunciados dos nossos encontros, o projeto desenvolvido no âmbito federal foi mencionado por uma das professoras de português como uma referência de sucesso

(*fantástico*) e, ao mesmo tempo, apesar de positivo, algo que se perdeu no tempo. Entendo em sua enunciação uma crítica aos atos e investimentos espasmódicos realizados pelos gestores públicos em campanhas e programas cuja falta de continuidade gera descrédito e descrença nos envolvidos. (*O Governo não se... é... mobiliza para esse tipo de campanha, já que né... há tanto recurso investido na educação... não seria um custo nem assim tão alto em vista dos benefícios. Eu nunca mais vi nada assim semelhante.*)

Motivada pela lembrança de D19 a um dos programas de leitura desenvolvidos pelo governo federal, indago-lhes sobre o PNBE. As evasivas em suas respostas levaram-me à conclusão de que eles não foram envolvidos no referido programa de leitura.

*D11 - Já ouvi falar, mas não sei do que se trata.*

*P - Não?*

*D11 - Tinha até uns livrinhos com esse símbolo.*

*P - Sim.*

*D3 - Agora ela está falando dos símbolos, eu cheguei a ver esse símbolo sim, mas eu não tomei conhecimento.*

Outro aprofundamento em relação às políticas governamentais se refere ao enunciado por D13: *Existe política, e não política pública*. Aparece um contraponto entre o fazer política como atendimento a objetivos eleitores, ou dos eleitos, e a objetivos dos eleitores; nesse ponto, o diálogo centra-se na perspectiva do particular, entendido como o que interessa a poucos, e ao coletivo, entendido como o que contempla a sociedade. Para o controle social, (D18 - [...] *tem uma responsabilidade pública aí, muito séria*), que seria a responsabilização de todos, incluída a própria sociedade (D6 - *Você vê, hoje, a destruição do material, por exemplo, caderno. A criança começou a ganhar caderno, ela não [ ] (...) rasga a folha para fazer bolinha. Eu peguei um aluno, agora, na escola, ele estava simplesmente com um vidro de cola.*). Ao mesmo tempo, demanda o comprometimento dos cidadãos com o exercício da cidadania.

*D18 - A gente precisa de gerenciar este recurso para que ele atenda as demandas da escola. Não me interessa, por exemplo, que é o que acontece no meu colégio, ter cinco caixas de lápis de cor gigante, deste tamanho, que o cupim comeu porque ninguém usou. E eu não ter livro de literatura. Eu tenho uma sala de informática, que eu não tenho [...]*

*D6 - Coisas essenciais, como você disse, não tem.*

*D13 - Eu acho que vai bater na questão de que a gente não tem política pública.*

*D6 - Isso.*

*D18 - Se politizar, daí eu acho que a gente tem que se politizar. Porque você falou que não tem política pública. E eu concordo com você.*

*D13 - Não tem!*

Os professores também estabeleceram uma correlação entre as políticas públicas de regulação, caracterizadas pelas avaliações institucionais, e as políticas públicas de leitura. Segundo uma das professoras de matemática, existe um contrassenso: o ENEM, a Prova Brasil, a OBMEP, por exemplo, exigem níveis de domínio de habilidades de leitura que não correspondem ao investimento público na área. Esse investimento diz respeito, também, ao desenvolvimento de atividades leitoras em todos os componentes curriculares.

*D3 - O que eu queria colocar é que tem que partir mesmo do início, do pequeno, da escola. Mas não ficar limitado ao professor de português. Porque o quê que a gente está vendo aí, de um lado, existe essa*

*precariedade de leitura, e de outro existem as famosas provas públicas, que é prova Brasil, é OBMEP, é não sei que lá, e elas todas vêm com texto, minitextos, nas questões [...]*

#### 4 – Formação dos professores

Em relação à formação de professores, sua abordagem se voltou, na maioria das vezes, para a necessidade de saberem como lidar com a multiplicidade de textos, suportes e gêneros discursivos em atividades de sala de aula. Manifestaram preocupação em saber utilizar as multimídias, em especial o computador, como ferramenta pedagógica, assim como em se aprofundar no conhecimento dos gêneros discursivos e linguagens que possam auxiliá-los na preparação e desenvolvimento das aulas. Segundo eles, a escola precisa se atualizar para viver no mundo atual (D18 - *Deste novo momento aí*). Por isso, tanto à formação inicial quanto à continuada cabe auxiliar o professor, em exercício ou em formação, a superasse *desafio para a nossa geração de professores*, conforme disse D18.

*D13 - Exatamente, o bom profissional não conhece ainda as ferramentas. [...]*

*D18 - A gente não vai escapar de ter de tanto aprender a lidar, quanto a ensinar. [...] Então acho assim, é um problema? É. Eu tenho dificuldade? Tenho. [...] Acho assim, que é um desafio para a nossa geração de professores, que a gente vai ter que correr para adquirir essa nova capacidade, essa nova qualificação, de trabalhar, de levar para eles toda forma de texto. [...] Deste novo momento aí, de uma nova composição de um novo texto. E eu não sei como... Esse é um desafio para todos nós, mas a gente vai ter que saber lidar, e eles também. E ler, e ler é muito mais do que ler um livro, ler é um processo muito mais rico e muito mais difícil do que simplesmente abrir um livro e ler. Ler todas essas novas formas de textos que estão chegando. [...]*

*D11 - Deixa só um... Quantos anos tem o cinema? [...] Porque o Estado, após cento e poucos anos, não deu formação aos professores para usar esse recurso maravilhoso que é o cinema. Que dá uma crítica ao aluno, ele aprende a ser crítico, a discutir o filme, a falar das emoções, que é uma forma de leitura maravilhosa! O cinema. E você tem todas as áreas, no esporte, na matemática, na física, na química, na geografia, na história.*

*D18 - Formação continuada, né?*

Para que isso seja possível, faz-se necessária uma revisão do currículo das licenciaturas. Não é só a escola que precisa se inscrever na sociedade atual e atender a suas exigências: a universidade, da mesma forma, segundo uma das professoras de português, se encontra distanciada da realidade social e da multiplicidade de linguagens, suportes e gêneros discursivos que a permeiam.

*D19 - Eu acho até que as universidades voltadas para a educação devem modificar o currículo com essa inclusão da educação digital, como o profissional da educação vai orientar e trabalhar seus conteúdos, até mesmo ensinar aos alunos como usar da melhor maneira os recursos da tecnologia, da internet e da informática. [...]*

D18 chama a atenção para outro desafio a superar: o pouco tempo disponível do professor, que, por trabalhar em diferentes escolas, se vê privado de se dedicar à continuidade de sua formação. (*E hoje o professor não é mais um professor que tenha tempo para se debruçar no seu trabalho de maneira mais eficiente.*).

Por fim, D13, ao analisar os dados apresentados, percebe que a referência de leitura dos docentes na graduação, ao contrário do ensino médio, é mais de uma lembrança negativa. Se no ensino médio as lembranças remetem ao prazer, na graduação associam-se à obrigação (*a graduação acaba espremendo a pessoa*); e tornam-se restritas à área (*ao invés de ampliar o horizonte*). Segundo eles,

contribui para esse sentimento o fato de que a maioria deles já trabalhava na época.

*D13- Eu acho que acaba tendo aquele parecer ali, parece sendo uma queda, assim, no ensino médio, aparentemente você tem a leitura como algo positivo, né? O indicador foi dez, né? É... e, aí, você passa para doze, mas só que com texto técnico, da área, a graduação acaba espremendo a pessoa, ao invés de ampliar o horizonte, pelo contrário, porque o ideal na graduação seria que, além dos textos técnicos, ele continuasse com um outro tipo de leitura, né, talvez até, não sei, ver o percentual no Brasil [ ]*

*D11 (...) a maioria trabalha.*

*D13 - É isso que eu ia falar! Foi o meu caso. Eu gostaria de ter lido muito mais na graduação do que eu li, acabei lendo textos... [ ] como eu fiz literatura, né, os textos técnicos acabavam caindo na...na outra área ali, mas não dava tempo. Por ter que trabalhar, acho que o ideal mesmo é você fazer a graduação sem trabalhar. Para você poder [ ].*

*D18 - o conhecimento é muito específico (...) D6 - É, é muito específico, ele não se vê { }*

*P - Bom, vocês consideram... Qual é a relação que vocês percebem, ou não percebem, entre as leituras profissionais de vocês na graduação, as práticas... as leituras de vocês quando vocês já entraram no mundo do trabalho, já passaram a ser profissionais da educação, do magistério, e a formação inicial e a formação continuada de vocês? Vocês percebem alguma relação aí?*

*D11 -Eu vejo que, neste período, se lê menos por prazer... na graduação. No ensino médio se lia mais por prazer. Porque eu vi que, a maioria, em momento algum, cita que lê por prazer. Só um que falou de gibis para descansar, isso eu vejo. Agora, formação de professores eu não ( )*

### Síntese do fórum

Abaixo apresento um quadro-síntese do que foi objeto do diálogo travado entre nós durante o fórum. Como, em geral, não houve refutação aos dados analisados e apresentados, optei por organizar o quadro com o que foi reafirmado e o que foi aprofundado.

	Reafirmações	Aprofundamentos
Primeiros contatos e práticas escolares de leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ situação econômica das famílias desfavorável às práticas de leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ ambiente familiar dos professores = facilitador à leitura</li> <li>▶ ambiente familiar dos alunos = pouco favorável à leitura</li> <li>▶ escola = agência de socialização</li> </ul>
Leitura na escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ necessidade de saber fazer a mediação dos alunos com os diferentes tipos textuais, suportes e gêneros discursivos</li> <li>▶ desconsideração à leitura no computador</li> <li>▶ falta de prazer</li> <li>▶ crítica à língua utilizada no uso do computador</li> <li>▶ situação socioeconômica e cultural dos alunos como cerceadora às atividades de leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ necessidade de os alunos serem orientados ao uso adequado da internet</li> <li>▶ o prazer dos alunos no uso do computador e das mídias</li> <li>▶ o professor como agente do seu tempo</li> <li>▶ atualização dos modelos de ensino</li> <li>▶ necessidade de a escola saber utilizar as tecnologias adequadamente</li> </ul>

Políticas de leitura		<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ insuficiência dos recursos destinados às bibliotecas</li> <li>▶ tímido controle da sociedade sobre os gastos públicos</li> <li>▶ investimento de 10% da verba destinada à escola</li> <li>▶ escolha coletiva do acervo professores e alunos</li> <li>▶ "Literatura em minha casa" = exemplo positivo</li> <li>▶ crítica à descontinuidade das políticas = descrédito e descrença</li> <li>▶ pouca informação sobre o PNBE</li> <li>▶ responsabilização de todos na implantação das políticas públicas</li> <li>▶ exercício da cidadania</li> <li>▶ contrassenso entre as políticas de regulação (avaliações) e o investimento em política de leitura</li> </ul>
Formação dos professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ falta de prazer da leitura na graduação</li> <li>▶ leitura por obrigação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ necessidade de saber lidar com a multiplicidade de textos, suportes e gêneros.</li> <li>▶ necessidade de revisão dos currículos das licenciaturas</li> <li>▶ pouco tempo disponível do professor para se dedicar à formação continuada</li> </ul>

## Retratos indefinitivos

*Olhos contra os olhos. Soube-o: os olhos da gente não têm fim. Só eles paravam imutáveis, no centro do segredo. Se é que de mim não zombassem, para lá de uma máscara. O senhor, como os demais, não vê que seu rosto é apenas um movimento deceptivo, constante. (...) Não vê, como também não se veem, no comum, os movimentos translativo e rotatório deste planeta Terra, sobre que os seus e os meus pés assentam. Se quiser, não me desculpe, mas o senhor me compreende.*

**João Guimarães Rosa**

Intento neste capítulo apresentar uma compreensão marcada pela perspectiva da totalidade dos diferentes enunciados, produzidos nos nossos encontros procurando atribuir uma sistematização ao que me foi possível perceber durante o percurso que empreendi até então. Baseando-me no conjunto estruturado pela interrelação das etapas anteriores, organizei esta análise em duas categorias subjacentes dos discursos dos participantes da pesquisa: gêneros discursivos e escola e polifonia.

Nossos olhares extrapostos (meu e dos demais professores) apontaram para algumas transitórias questões, que tenciono adiante mostrar: retratos compostos naquela situação dialógica. Como “os movimentos translativo e rotatório deste planeta Terra” permanentemente mutáveis, retratos definitivamente em construção e, por isso, retratos indefinitivos.

## Gêneros discursivos e escola

Ao levar em conta que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003 - itálicos do autor), me detive em buscar levantar o repertório de gêneros do discurso que transitam na escola, mais especificamente os que os professores participantes da pesquisa disseram utilizar nas suas atividades cotidianas na sala de aula.

Na sua dimensão temporal, os gêneros discursivos relacionam-se às formas de uso das línguas e das linguagens, sendo a interação do uso aquilo que lhe atribui a estabilidade relativa que os caracteriza como gêneros. Compreendidos assim, sua estrutura indefinidamente acabada acompanha “a variabilidade de usos da língua num determinado tempo” (MACHADO, 2005), o que significa dizer que “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003). A relação com o outro, então, é fundamental para que o gênero se constitua como tal. A variedade das atitudes responsivas às enunciações e a maneira como cada indivíduo domina suas relações enunciativas dependem da relação de alteridade que se estabelece. Se a linguagem está presente em toda atividade humana, a multiplicidade de gêneros discursivos está relacionada à variedade das atividades humanas existentes. Surgem nas práticas socioculturais, nas relações dialógicas (relações de sentido) e nas tomadas de posição axiológica (responsividade) inerentes aos enunciados. Ao mesmo tempo, lidar nas diferentes esferas da atividade humana permite desenvolver e ampliar o domínio dos gêneros, pois é no processo de interação que aprendemos a dizer.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (Ibidem).

Na concepção bakhtiniana, o gênero discursivo é caracterizado pelo tema, estilo e composição e surge das enunciações concretas, em formas que podem ser estereotipadas e padronizadas, ou flexíveis, plásticas e criativas. Sua escolha é determinada pela esfera, pela vontade discursiva do falante ou sua intenção, pela composição pessoal dos participantes e pelas necessidades da temática (Ibidem).

Na escola, os enunciados produzidos pelos diferentes locutores/enunciadores, nas diferenciadas circunstâncias ali surgidas, num domínio de atividade idêntica, caracterizam-se por traços recorrentes que indicam pertencerem a um mesmo gênero. As atividades comuns às mesmas áreas apresentam uma normatividade expressa nas combinações enunciativas do uso da linguagem e do uso no campo em que elas se exercem. Assim, o lidar com este ou aquele gênero de uma ou de outra área acarreta a utilização de determinada estrutura linguística, devido ao trabalho diferenciado com cada objeto de estudo e das diferentes formas como são dados. Em cada esfera da práxis encontra-se um repertório crescente e diferenciado de gêneros do discurso, que se desenvolve e se complexifica à medida do próprio uso (Ibidem).

Instrumentos de construções complexas, os gêneros escolares, na maioria das vezes, classificam-se como secundários. Estes, mais elaborados e menos utilizados que os primários, pois surgem da comunicação produzida nas condições de um convívio cultural desenvolvido e organizado, em geral escritos, incorporam e reelaboram os gêneros primários (da cotidianidade, das circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea) em processo de interdependência, modificação e complementaridade. Alguns autores vêm estudando a presença dos gêneros no ambiente escolar, onde, além de serem instrumentos de comunicação, são objeto de ensino e de aprendizagem, tornando-se produtos culturais da escola (SCHENEUWLY e DOLZ, 2007). Assim, sofrem uma transformação pedagógica já que são usados como pretextos para que os professores atinjam os objetivos de ensino.

A preferência do professor por um ou outro gênero é motivada pela preocupação com o quê e como ensinar, a partir de suas próprias experiências, com a realidade da escola, os meios disponíveis e as possibilidades dos alunos. Na tradição, encontramos diferentes formas como alguns gêneros se apresentam no contexto escolar: como objeto direto de ensino, como forma naturalizada do que seja a comunicação escolar e como gênero social, diretamente trazido para dentro do espaço escolar (Ibidem). Entretanto, o gênero é lugar de alteridade (de autores, tempos e lugares), a leitura do gênero demanda do leitor uma memória discursiva construída ao longo das leituras empreendidas. Daí a importância do papel do professor como mediador. O processo de didatização que se instaura tem como referenciais tanto a situação mais imediata do contexto escolar como as mediatas, promovidas por orientações do MEC, estudos acadêmicos, normas e legislação em geral. Move o professor a responsabilidade por seus atos decorrente da relação com o outro: sociedade, aluno e sua família, seus colegas. Sua escolha adquire “a unidade da dupla responsabilidade – tanto pelo seu conteúdo (responsabilidade especial – responsabilidade) como pelo seu Ser (responsabilidade moral)” (BAKHTIN, 1993). Não indiferente a sua responsabilidade, ele é compelido a se posicionar, a responder a sua unicidade do Ser, assumindo-a, então, nos enunciados e enunciações escolares em que, às vezes, é somente o locutor. Assim, as escolhas realizadas por ele dos gêneros discursivos não são neutras, “já que correspondem aos meios de ensino e à refração ideológica provocada pelas diversas vozes que ecoam nos enunciados sobre o objeto de ensino” (ROJOR, 2007).

## Os discursos dos professores sobre os gêneros utilizados

O material aqui apresentado e analisado vem a ser parte da transcrição dos enunciados dos professores de matemática, história e português. Escolhi essas áreas por terem sido as de maior concentração de professores participantes. Apesar de o foco ser o discurso desses professores, por vezes, para poder contextualizar, houve necessidade de inserir os enunciados de outros participantes. Ao todo, foram cinco professoras de matemática, dois de história e três de português. Complementei o seu enunciado nas entrevistas coletivas com trechos de sua participação nas entrevistas individuais como forma de elucidação ou aprofundamento de alguns pontos.

### 1 - Em matemática

O gênero discursivo predominante nas aulas de matemática, segundo as professoras, vêm a ser as situações-problema. Perpassa no que enunciam a concepção preconizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) de que os temas da vida contemporânea devem permear as diferentes áreas de ensino. A reforma do ensino de matemática, observada a partir dos anos 1980, passa a considerar a resolução de problemas como potente ferramenta para a aprendizagem, processo dinâmico de aplicação dos conhecimentos na cotidianidade (SANTOS, 2005). Portanto, os problemas matemáticos e os de ordem geral estão intrinsecamente relacionados à vida, e não se distinguem dela.

Tal visão é apresentada por D3 quando associa o cálculo matemático à leitura nas situações-problema para mostrar a ineficácia das operações matemáticas por si sós, descontextualizadas. A professora é taxativa: a relação que estabelece entre a matemática e a leitura circunscrevem-se às situações-problema.

*P- Na matemática, lê o quê, D3? Como que é isso? D3 – Situações-problema.*

*P- Como você trabalha isso, essas situações-problema?*

*D3- Porque ele tem que dominar as operações, mas o que é importante é como ele vai usar aquilo, porque antigamente era assim: “Calcule” e ele calculava. Agora eu não dou mais “calcule”. Eu trago várias situações-problema e ele vai ter que pensar que operações são necessárias para resolver e depois fazer cálculos.*

A professora de matemática do grupo 2 refere-se à compreensão que os alunos têm dos enunciados das situações-problema e da transposição para a linguagem matemática. Demonstra sua preocupação ao apontar que, para que a metodologia da leitura de problemas seja seguida, e o objetivo de ensino seja alcançado, é necessário o domínio do conteúdo e a compreensão do texto verbal.

*D4: Hoje eu estava passando exercícios de problemas que envolvem o raciocínio matemático. Eles têm dificuldade de transformar o português em “matematiquês”, vamos dizer assim; transformar o problema na conta, no que eles têm que fazer. Eles têm muita dificuldade com isso. Eu faço, mas é difícil.*

*D4: Não adianta você ler três linhas e agora vou fazer isso. Joana saiu com vinte reais, (ela tinha vinte reais) daí ela foi ao mercado e gastou com maçã seis reais. Ah, então agora ela tem dezessete... Você não leu o problema todo, você tem que ir lendo e já ir raciocinando o que foi feito no todo. Não adianta ler e chegar no final da leitura para então perguntar o que é para ser feito.*

A professora do grupo 3 estabelece uma relação entre sabedoria e vida prática. A leitura seria elemento desencadeador mais efetivo para a resolução de problemas e para a vida prática.

*D11 -[...] para aquele conhecimento ser transformado em sabedoria que é usada no problema, usada na vida prática.*

Em outro momento, enfatiza particularidades da disciplina que leciona, cujos textos são caracterizados por elaborações que se preocupam mais com a precisão.

*D11- Trabalho com duas áreas técnicas – matemática e física, se você não amarrar direitinho, você tem que ter a humildade para dizer que não construiu direito o problema e aceitar a resposta.*

Adiante, tal como a colega do grupo 2, refere-se a uma relação gradual necessária à compreensão da leitura em matemática entre dados, informações e resultado.

*D11 -[...]Então, se eu não trabalhar essa leitura, para que ele possa saber diferenciar os dados, o que se quer. É muito importante na leitura de um problema em matemática, eu reconhecer o que são dados, o que são informações e o que eu quero como resultado.*

As professoras de matemática do quarto grupo também enfatizam as situações-problema como um gênero discursivo tipicamente relativo à área. Para o grupo, a leitura vai além da mera decodificação. A construção de sentido depende das experiências de vida, dos conhecimentos prévios do leitor. Dizem-se inseguras para lidar com leitura na sala de aula, embora procurem auxiliar os alunos, em especial lendo oralmente os problemas como tentativa de proporcionar a compreensão dos enunciados e sua resolução, obtendo, então, êxito na disciplina, já que sua linguagem abstrata pode dificultar a compreensão e, segundo elas, a precisão textual da área exige uma resposta única.

*D16: Matemática. Na minha disciplina, eu preciso entender a resposta que eu quero. Se você mudar uma palavra, dificilmente eles conseguem entender o enunciado. Se você colocar: arme e efetue, eles fazem. Se você colocar: adicione o número com o número tal, já não sabem fazer e me perguntam: “Adicionar é mais?”*

*P: Por que isso acontece?*

*D15: Acho que é por falta de atenção.*

*D17: E para matemática, é muito importante saber interpretar – o enunciado, os problemas, porque muitas vezes não entendem qual operação têm que usar para resolver determinado problema. [...] Então, quer dizer, qual a importância da leitura para a hora da resolução? Porque, se eles não entenderem o que está escrito, eles não conseguirão fazer a maratona. [...]*

*D17: Bom, eu, de repente, quando eles falam que não entenderam, torno a ler, torno a tirar deles, mas às vezes, eu mesma acabo dando a resposta por não saber como ajudá-los. Tento correr atrás de outros conceitos já estudados para facilitar, colocar de forma diferente, mas é complicado.*

*D17: Em matemática tem muita linguagem abstrata. E isso, muitas vezes, para os alunos é muito complicado. (...)*

## **2 - Em história**

Os dois professores de história que participaram das entrevistas disseram recorrer a diferentes gêneros discursivos como recursos a suas aulas. Atribuem a diversidade de gêneros discursivos pedagogicamente próprios à área como necessária às relações que se estabelecem com o contexto e, mesmo, com as correlações entre presente e passado. A diversidade não se restringe aos gêneros; ela se aplica também aos suportes utilizados e à própria concepção de leitura, que ultrapassa a da linguagem verbal.

*D5: ...Você pode ver a imagem e não necessariamente o escrito. Você pode interpretar um filme. A leitura não se restringe ao aspecto escrito. A leitura, quando fui dar aula de história e geografia, a gente constrói um olhar da realidade, faz com que o aluno interprete, a gente tenta fazer com que eles leiam a*

*imagem. No caso da história, as fontes são diversificadas, há fontes escritas, mas também orais. Há imagens, figuras, esculturas. A escultura pode ser lida.*

*D18: A gente sempre que pode utiliza muito imagem, filmes, textos não muito longos, sem muita informação. Agora, hoje em dia, há pouco mais de livros paradidáticos que dão um pouco de suporte para a gente fazer isso. O problema é a gente ter acesso a essas obras e poder trazer para o interior da sala de aula.*

### **3 - Em português**

As professoras de português associam a leitura à visão de mundo. Para elas, os fatores sócio-históricos e ideológicos estão presentes na possibilidade de leituras que têm os alunos. A compreensão vem a ser reflexo desses fatores. De acordo com as professoras de português dos grupos 3 e 4, a compreensão da leitura vincula-se às experiências de cada um. Muitas vezes escolhem os gêneros discursivos visando atender à criatividade e à possibilidade de relação ao cotidiano, às práticas sociais, pois compreender é correlacionar com a vivência e procurar sentidos.

*D9 - [...] Mas é a visão de mundo dele em cima daquela história, daquela frase, daquele texto, da piada, da charge e no nosso dia-a-dia eles trazem essa leitura.*

*D15: Para a gente, a idéia de ler e interpretar... eu acho que a gente não está conseguindo chegar exatamente ali.*

*D15: A escola, dentro desse momento todo, chegou à conclusão que: priorizar a leitura e escrita – dar gramática, entre aspas, contextualizada, sem assustar, sem apavorar. Dentro disso nós temos atividades que a gente desenvolve, como o festival de poesia; todo trimestre temos um livro para ler. Então a escola já está buscando. (...) Como eu faço a leitura na sala? Oral. Faço as intervenções, faço os comentários (...) Isso a gente já vive fazendo nos últimos anos. Sobrou um tempo, pára um pouquinho, também não esquento muito.*

*D19: Mas a maioria dos professores tem feito isso, escolhido um livro.*

*D15: Na medida em que começamos a trazer, outros trouxeram. Como agora tem o livro, ali tem a sugestão. A gente escolhe livro, eu compro, eu tiro xerox. (...) Como eu ia fazer integração com aluno, cada um lendo um livro? A partir de agora, todo mundo faz mesmo.*

Uma das professoras de português abordou ainda a correlação de nexos intertextuais na leitura como necessária à compreensão do que se lê.

*D16: [...] Um texto se relaciona a outros. Se ele não tiver essa capacidade de ler, de pensar em alguma coisa que viu anteriormente, pensar num programa que viu, compreender o que aquilo representou para ele, não está realmente interpretando.*

### **4 – Nas diferentes áreas**

Entre os professores participantes da pesquisa, foi recorrente a menção ao uso do livro didático. De acordo com Bunzen e Rojo (2008), o livro didático é enunciado em gênero, por ser “historicamente datado, que vem atender a interesses de uma esfera de produção e de circulação e que, dessa situação histórica de produção, retira seus temas, formas de composição e estilo” (Ibidem). Constituído a partir da confluência de outros gêneros (a antologia, a gramática e a aula), a adoção da forma atual do livro didático vem a ser a maneira que o professor encontrou para amenizar o pouco tempo disponível para a preparação das aulas, devido à sobrecarga de trabalho que enfrenta.

Essa situação foi trazida pelos professores. Por diferentes vezes, algumas já apresentadas neste texto, eles se referem à angústia pelo seu escasso tempo e à recorrência ao livro didático. Mesmo que não diretamente enunciada, essa correlação se fez perceber em alguns momentos, como, por exemplo.

*D9 - Se a gente fecha alunos e professores dentro de uma escola, a gente imagina que leitura é: “abra o livro de português na página tal, vamos ler, vamos interpretar”. As perguntas estão todas prontinhas, tem que respondê-las de acordo com as respostas do livro. Todo mundo quer aquilo só, é leitura. Não temos consciência de tudo que está acontecendo é leitura o tempo inteiro; a gente se prende à leitura, à interpretação pronta, às respostas prontas.*

Segundo as professoras, ao mesmo tempo em que o livro didático supre as dificuldades surgidas pela pouca disponibilidade de tempo, dá-lhes segurança. Entretanto, sua linguagem precisa estar adequada à realidade do aluno.

*D9 - A gente está assim: está atirando, não sabe se está certo; ficamos uns três anos sem livro porque o que escolhemos não veio. Agora veio outra escolha, é um livro difícil, você tem que traduzir o enunciado com o aluno para ele fazer.*

*D11 - Os livros, hoje em dia, estão muito interessantes. Os livros de matemática, por exemplo, dão conteúdo com história em quadrinho. O livro-texto acho de suma importância.*

Durante alguns momentos do diálogo com e entre os professores, surgiu discussões sobre os gêneros discursivos encontrados na internet e na mídia em geral. Conforme já apresentado em outros momentos do presente texto, por um lado, há o grupo de professores que rejeita o uso desses gêneros discursivos; por outro, os que neutralizam a rejeição por entenderem que estão incorporados às práticas cotidianas de leitura. Embora tenham se referido a eles como gêneros discursivos distanciados das suas práticas na sala de aula, de início ainda de forma tímida, mas no fórum de maneira afirmada, manifestaram seu desejo de os entender melhor para os assimilar a sua vida profissional. Na sua visão, a aprendizagem dos diferentes gêneros discursivos na escola poderia ampliar o conhecimento nas áreas e do mundo, tanto para os docentes como para os alunos.

Os desafios que os professores afirmam encontrar para a leitura das/nas novas tecnologias relacionam-se às condições pouco favoráveis que encontram na escola, tanto no que tange às condições estruturais quanto a sua formação. Entretanto, mostram-se intencionados a incorporar a sua prática profissional as novas formas de organização do discurso, novos gêneros discursivos e seus novos modos de ler.

Síntese – Gêneros discursivos na escola

Matemática	História	Português	Nas diferentes áreas
<p>→ <b>Situações-problema:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação intrínseca entre os problemas matemáticos e os da vida</li> <li>• Contextualização</li> <li>• Metodologia própria de leitura</li> <li>• Dados, informações e resultados</li> <li>• Domínio do conteúdo da área x domínio linguístico</li> <li>• Fatores sócio-históricos e ideológicos</li> <li>• Precisão do texto</li> <li>• Linguagem abstrata</li> </ul>	<p>→ <b>Diversidade de gêneros:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fatores sócio-históricos e ideológicos</li> <li>• Diferentes linguagens e suportes – concepção de leitura.</li> <li>• Relação com as práticas sociais</li> <li>• Correlações entre passado e presente</li> <li>• Contextualização</li> </ul>	<p>→ <b>Diversidade de gêneros:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fatores sócio-históricos e ideológicos</li> <li>• Relação com as práticas sociais</li> <li>• Textos criativos</li> <li>• Contextualização</li> <li>• Diversidade de tipos de textos</li> <li>• Intertextualidade</li> </ul>	<p>→ <b>Livro didático:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouco tempo disponível</li> <li>• Respostas prontas</li> <li>• Fator de segurança</li> <li>• Linguagem deve ser adequada</li> </ul> <p>→ <b>Gêneros da internet e mídias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rejeição x neutralidade à rejeição</li> <li>• Possibilidade de ampliação do conhecimento nas áreas e do mundo</li> <li>• Distanciados das situações da sala de aula</li> <li>• Desejo de incorporar à prática profissional</li> <li>• Desafios: condições pouco favoráveis na escola (infraestrutura e formação)</li> </ul>

### CAPÍTULO 3 – VOZES PERCEBIDAS

Que vozes fui capaz de perceber nas falas dos professores participantes da pesquisa durante os encontros realizados? Interessa-me apontar os discursos alheios que perpassaram as palavras enunciadas naquelas situações. Quem são os outros desses professores? Acredito não serem as únicas vozes enunciadas: mais especificamente, aponto aqui as palavras alheias que consegui ouvir com clareza nos enunciados dos professores, mas talvez outras lá estejam presentes, sem que eu as pudesse ouvir e apontar. Embora ao longo da análise tenha procurado sinalizar alguns momentos de presença dessas vozes, empreendo adiante uma sistematização do que foi apresentado pontilhadamente. Nos “gritos de galo” apanhados e lançados ao cruzamento dos fios de sol na teia tênue que se foi tecendo, também estou incluída. Por me reconhecer na tela encorpada pelas vozes, procurarei, ainda, apontar as que compuseram meus enunciados, ou, melhor fosse dizer, as que pude perceber em esforço de distanciamento.

Como é próprio do gênero discursivo entrevista, a pesquisadora estimulava os entrevistados a falar, cada um constituindo no desenho discursivo o desempenho dos papéis que lhes eram afeitos, em processos de intervenção de um com o outro: pesquisadora e os professores; os professores entre si, no caso das entrevistas coletivas e do fórum. Do ponto de vista dos professores, a ocupação do lugar da pesquisadora se fazia, quer pelo direcionamento do seu olhar voltado quase sempre para o ponto que a pesquisadora ocupava, principalmente nas entrevistas coletivas e no fórum, quer pela sua enunciação, como, por exemplo:

*D 18 - [...] Eu não vejo possibilidade, hoje, pode ser que amanhã eu acorde pensando diferente, de uma macropolítica de leitura, até porque eu não sei em que momento isso ocorreu, não consigo avaliar. Isso merecia até uma tese de mestrado. Houve um descrédito no que diz respeito a ler, né, no interior da nossa cultura. [...] Talvez um dia você até me ajude a pensar isso, mas enfim, mas eu acho que realmente, tem que ser micro.*

Do ponto de vista da pesquisadora, a locutora marcava seu lugar enunciando-se aos professores, mas tendo como supradestinatário a ciência, personalizado no auditório constituído pelos examinadores e leitores em geral de sua tese. A presença do supradestinatário se encontrava nos esclarecimentos sobre a pesquisa, sobre os encaminhamentos metodológicos dirigidos na cena enunciativa aos professores.

*P - O tema do meu doutorado é a questão da leitura com professores do 6º ano.*

*P - Não sei, estou perguntando...*

*P - Eu vou falar muito pouco, eu só vou instigar vocês. A voz é de vocês. Se sintam à vontade; vocês podem falar entre vocês, contrapor, argumentar o que é falado. É um momento de discussão, a partir de vivências de vocês. Tudo bem? Eu vou começar com uma pergunta: Para vocês, o que é a leitura? Como vocês veem a questão da leitura na escola?*

*P - [...] Esta é a terceira etapa da parte metodológica da minha pesquisa. A primeira parte foram as entrevistas coletivas; a segunda, as entrevistas individuais e agora o fórum. O que vem a ser então o fórum? Este fórum é a minha apresentação para vocês da análise que eu fiz das entrevistas coletivas e das entrevistas individuais, para, a partir daí, a gente conversar sobre aqueles dados. [...] A outra questão é que, para poder organizar, eu separei em seis blocos o que eu vou apresentar para vocês. E a metodologia que eu pensei em empreender aqui hoje foi apresentar o primeiro bloco, a gente conversa sobre ele. O segundo, e a gente conversa sobre ele. E assim sucessivamente. Podemos começar?*

Em sua enunciação havia sempre um cuidado em estabelecer um clima ao mesmo tempo de cordialidade, respeito aos professores e segurança, como facilitadores ao desenvolvimento das etapas de coleta de dados. Simultaneamente, suas enunciações deixavam entre ouvir a professora

conhecida na cidade, inclusive tendo tido alguns deles como alunos. Mesmo quando tentava se manter neutra, percebia que a não neutralidade se deixava perder na interlocução, inclusive quando os professores dirigiam-se a ela como “professora”

*D6 - A pergunta da professora foi em relação à dificuldade, né?*

*D14 - O que me marcou muito no ensino médio, porque a minha professora de normal foi você, português foi você [...]*

*D15 - [...] Não sei se você trabalhava naquela época lá, mas nós fazíamos muito teatro. [...]*

Ao mesmo tempo, nos diferentes momentos de encontro, tanto a pesquisadora como os professores mostraram-se identificados com a cidade onde viviam, contexto que ultrapassava o ambiente das salas onde se encontravam e fazia com que a pesquisadora fosse considerada como alguém mais próximo ao grupo.

*D15 - [...] Por exemplo, no final do ano, fechamos a semana do normalista, em parceira com o Edmundo. [...] (Colégio Estadual Edmundo Bittencourt, identificado pelos moradores da cidade como Estadual ou Edmundo).*

*D16 - Acho que foram duas. Na que eu fui ao CEROM foi muito boa. [...] (Centro Educacional Roger Malhardes, tradicional escolamunicipal).*

*D18 - Você sabe, eu fiz normal, né? [...] L. L., são pesso as, assim, que eu sempre me lembro. (professora, inicialmente alfabetizadora, e posteriormente de didática, ex-secretária de educação do município).*

Outra voz social presente foi a dos cuidados com o meio ambiente, a presença da violência, a força do capitalismo, a preocupação com a aparência, traços de atualidade e de pertencimento ao tempo e ao espaço, marcas cronotópicas do discurso.

*D2 - [...] Eu só pedi que eles apresentassem situações da sociedade atual em que se valoriza mais a aparência do que o ser, o ter mais do que o ser. [...]*

*D2 - [...] Por exemplo, a gente tem recebido também aquele jornal Mundo Jovem, não sei se você conhece, que parece mais uma revistinha, que tem diversos temas sobre as disciplinas, mais relacionado à juventude, voltado para o jovem: família, sexualidade, espiritualidade, drogas, violências. São bem legais e trazem textos... tem até um que [...]*

*D8 - [...] Tenho sentido bastante dificuldade nas escolas do interior porque os alunos do 6º ano ficam sem ler e sem interpretar, pelo menos na parte do meio ambiente, o global, que tem que ler muito, os artigos que levo também e não compreendem.*

A cronotopia está presente ainda quando eles se manifestam como usuários da tecnologia e de sua linguagem, seja afirmando-as, seja contrapondo-as.

*D3 - Agora, atualmente, internet. Antigamente, quando comecei, procurava em livros. A internet acaba com a gente [ ] porque torna tudo mais rápido, mais fácil. Mas, antigamente, eu ia buscar em livros.*

*D6 - Inclusive, hoje há uma troca. Por exemplo, eu lia muito livro. Sempre gostei muito de fazer leitura. Hoje leio muito em computador. Você acaba fazendo leitura do mesmo jeito, você só trocou a forma de receber a informação. [...]*

*D7 - Então eu começo a ler pelo computador e gostei, aí eu compro o livro. Eu tenho MSN, tenho Orkut, eu participo de comunidades de discussão de vários temas.*

*D10 - Sou assim, eu não joguei na tecnologia, como certas pessoas. Meu celular, por exemplo, é de um modelo antigo. Eu não tenho necessidade de trocá-lo; as funções que ele tem, que ele faz, bastam para*

*minha vida. [...] Eu não tenho essa curiosidade, mas eu sei que é uma coisa que eu tenho que me policiar. Então nós instalamos e aí, de vez em quando, eu sento e dou uma olhada, procuro uma coisa ou outra que seja do meu interesse. Mas eu não sei lidar com facilidade.*

Por vezes, a enunciação quer mostrar uma erudição ou um respaldo na ciência como uma espécie de aval a sua assinatura no que era afirmado.

*D2 - [...] Eu trabalhei a questão da criação do mundo, fiz um paralelo com a ciência, a teoria da evolução para mostrar que uma não bate de frente com a outra, muito pelo contrário, são parecidas e depois a valorização do ser humano como a mais perfeita criação de Deus. [...]*

*D3 - Não ter possibilidade, não. A gente aprende na ciência que nada é impossível [...]*

*D11 - Alguns cientistas dizem que a escola não vai conseguir acompanhar isso.*

*D2 - [...] Agora, o que eu falo para eles que nada nega a existência de Deus; se houve realmente o Big Bang, nada impede que Deus tenha feito o Big Bang. Na minha cabeça, a ciência e a religião, embora eles achem que vão um contra o outro, para mim não, para mim eles caminham juntos. A ciência, sempre quando tenta provar que Deus não existe, para mim, ela tá provando que Deus existe.*

*D18 - [...] Uma vez eu até te falei que eu fiquei muito impressionada com Gramsci, não só a filosofia dele, com a estrutura teórica que ele desenvolveu. [...]*

Profissionais do magistério empregaram termos ou fizeram referência a autores que os identificassem como pertencendo à categoria, como, por exemplo:

*D9 - [...] E linguística voltada para o livro do Bloom, coisa que realmente marcou bastante meu curso de letras.*

*D1: [...] Eu acho que a dificuldade deles de repente está aí nessa questão da inferência ou da antecipação que eles fazem trazendo um pouco da realidade deles, do contexto, veem aquilo com seus olhos, com seu contexto social.*

*D9 - Eu tenho lido livros voltados para a minha área pedagógica. Eu trabalho com os aspectos psicossociolinguísticos da alfabetização, então, tudo que é voltado para a alfabetização, eu comecei a ler para me atualizar, passar o máximo que eu posso para os meus alunos.*

*D8 - É, até hoje planta-se poncã. Então eles procuravam voltar tudo aquilo, já naquele tempo, em pedagogia de projetos, né, tudo relacionado à poncã. [...]*

Em outros momentos, enunciam-se como pais e mães zelosos, presentes, participantes, locutores de uma voz social que preza e valoriza as relações familiares, em especial o amor materno/paterno. Como as entrevistadas tinham como tema a leitura, relatam situações cotidianas da vida familiar em torno da leitura.

*D10 - [ ] Eu tenho um filho só, então o meu lazer acaba sendo o lazer dele. Então eu vou ao cinema e vou assistir ao filme que ele quer ver. [...] E ele gosta de ler gibi. E eu estou lendo gibi [ ]. Acabou que meus hábitos estão voltados para o G. Se ele gosta de jogar, vou jogar com ele. Acabou que as minhas horas de lazer são essas.*

*D2 - Eu vejo isso lá em casa. A leitura sempre com minha filha foi associada a um prazer, uma diversão, desde pequenininha eu lia para ela. Então, ela foi crescendo... o modo de ela mostrar que estava com a família, todo mundo sentado, para mostrar que ela já estava lendo.*

*D3 - Minha filha adora ler.*

*D8 - Eu tenho uma filha, né, procuro curtir ao máximo. Gosto de bons filmes e da leitura, do meu tipo de leitura, das minhas poesias.*

D9 - [...] *Eu tô tentando fazer isso com a minha filha.*

No que enunciam também ecoa um sentimento de desânimo em relação à escola pública. Há uma voz entre eles, que se manifesta pela afirmação ou pela negação, de descrença de que seu trabalho na escola pública pode ter qualidade, pode ser melhorado. Sua manifestação se faz presente, inclusive, pela afirmação da escola particular como espaço positivo.

D9 - [...] *Eu acho que não estou dizendo para mim: “Ah, eu estou cansada, não vou fazer nada de novo, só estou esperando a aposentadoria, empurrar com a barriga até me aposentar porque está perto; faltam três, quatro anos, daqui a pouco me aposento e não quero mais nada, ficar no marasma, na minha salinha.” Eu não quero isso para mim. [...]*

D3 - *Isso aí dá para ser feito, semelhante ao Plic, porque na verdade o Plic também troca e você paga uma taxa.*

D3 - *Eu só tenho essa experiência em outra escola. Na escola pública, eu nunca acompanhei uma turma. Todas as vezes que eu fui, foi acompanhando uma escola particular.*

D3 - *A biblioteca é mais equipada, tem mais variada. Muitas escolas têm esse Projeto Plic, que incentiva. Em casa, as famílias incentivam mais também, compram mais livros.*

D13 - *Eu vejo que a maioria dos professores incentiva, mas não faz parte de um projeto, ou algo incorporado. Por exemplo, nos faz falta uma dinamizadora de leitura, que passe nas salas e desenvolva isso; a gente tem falta de pessoal na biblioteca, pessoal sobrecarregado com catalogação e atendimento de alunos. Não tem esse trabalho da dinamizadora junto com os professores de português promovendo rodas de leitura; isso aumenta o interesse do aluno ao saber que há este projeto.*

D10 - [...] *Então eu parei um pouco de exigir essas coisas porque eu não via, não tô dizendo que é o certo não, eu falei: “Vou parar de exigir, vou parar pra pensar e vou ver uma outra coisa que eu possa fazer com relação a isso.”*

D4 - *Por falta de material, por falta de tempo, por falta de estrutura. Porque se esquece, assim, um pouco do que foi dado.*

D11 - [...] *Eu acho que o que funciona na escola paga pode funcionar na escola pública porque o profissional é o mesmo, então o que está havendo de errado na escola? [...]*

Ao longo dos três encontros, os professores afirmaram seu conhecimento do discurso oficial das normas/orientações a serem seguidas em relação à leitura nas diferentes áreas: trabalhar diferentes textos, a partir dos textos e em variadas linguagens. Mais do que conhecedores, mostraram-se praticantes. Mesmo quando não faziam referência diretamente aos PCNs ou a outras publicações da educação, ao dizerem de sua prática de ensino, repetiram o discurso atual encontrado nos textos oficiais ou em outros materiais divulgados no meio educacional.

D7: *Eu trabalho leitura o tempo inteiro, não exatamente leitura textual. Trabalho leitura de mapa, fotografias; trabalho muito charges, e nem toda charge tem balãozinho. Trabalho muito charge e só imagens dos assuntos que estou tratando. Trabalho leitura o tempo inteiro, não exatamente leitura textual.*

D8: *Apesar de ser muita prática, eu gosto muito de trabalhar com artigos de jornais, revistas. Acho leitura fundamental. O aluno tem que ler para compreender o porquê daquela experiência ter dado certo ou porque não deu certo.*

D9 - [...] *Hoje, na sala, trouxeram a história de um acidente, então a leitura que fizeram daquilo, juntaram com a leitura de uma “tirinha”, uma charge do Laerte e comecei a avaliar a leitura da questão da falta de socorro.*

D3 - [...] *Aí, se eu coloco uma historinha na minha prova...vou te dar um exemplo: eu tava falando*

sobre grupo sanguíneo e noções de genética porque na sétima série eles viram corpo humano. Aí eu criei uma historinha: coloquei que tinha um vampiro que queria sugar o sangue de todo mundo, um negócio assim e era casado com a vampira Vampeta, que tinha o tipo sanguíneo tal. Mas eles tinham a preocupação de que quando sugasse o sangue errado, eles passavam mal porque o sangue não era o mesmo, né? Então era para eles orientarem. Olha só, uma coisa completamente doida! Não existe, eu sei disso, mas era para eles orientarem, resolver. Quem seriam as possíveis vítimas? [...]

D8 - Eu utilizo muito nas minhas aulas de biologia os artigos de revistas, né, é uma coisa que prende, que chama a atenção porque o aluno tem que ver que tudo que tá ali, dentro da matéria, é uma coisa atual, é uma coisa que existe, né, é uma coisa que tá aí, não é uma coisa que você tá inventando, que só acontece longe daqui não.

Mais do que afirmação da presença e utilização dos livros didáticos em seu cotidiano profissional, seus enunciados apontam para a incorporação da política educacional de seleção e distribuição do livro didático. Elemento básico do trabalho docente, sua utilização garante ao profissional segurança no desenvolvimento de suas funções.

D19 - [...] Agora, os livros didáticos também trazem bastantes extratos de obras, né, e a gente trabalha muito com esse livro.

D11 - Os livros, hoje em dia, estão muito interessantes. Os livros de matemática, por exemplo, dão conteúdo com história em quadrinho. O livro-texto acho de suma importância. [...] Eu gostaria de ter estudado nos livros de matemática de hoje, e não nos que estudei. [...]

D3 - [...] Só depois que eu comecei a trabalhar mesmo que eu comecei a ler, primeiramente, livro didático, né, por necessidade, aí depois comecei a ler outras coisas. [...]

D9 - Não, a gente usa, na medida do possível, os filmes. A gente tem o livro didático como suporte. [...]

Outra voz vem a ser a do tempo passado como o das coisas boas. Voltar melancolicamente ao passado e o rever sob um prisma positivo amenizador das relações traumáticas “nos ajuda a por o nosso ser em repouso” (BACHELARD, 1988, p.125). Nas situações discursivas da pesquisa, olhar melancolicamente o passado permitiu aos professores estabelecer uma comparação das leituras que eles empreenderam quando jovens com as dos seus alunos, identificadas como de qualidade inferior.

D2 - P, acredito que não. Eu só acho, assim, que as novas gerações não estejam lendo, como na minha época, e isso tá afetando demais. E isso é visível, né, a questão do vocabulário, da cultura... a gente vê isso muito nos jovens. Eu acho que quando eu tinha a idade desses adolescentes, eu tinha muito mais conhecimento de coisas do mundo inteiro, de cultura em geral, por esse meu interesse de ler, né, o vocabulário, do que eles estão tendo agora. [...]

D7 - Eu acho que me incomoda o desprezo que os adolescentes e jovens têm por ler porque...isso é uma comparação, eu falei de Harry Potter e eles assistem os filmes, mas ler os livros, nem todos leram. E o livro é muito mais interessante. [...]

Seus enunciados estão perpassados pela voz hegemônica de segregação econômica. Ao associarem o desempenho escolar à condição sociocultural dos alunos, legitimam a ordem social vigente de que às escolas públicas destinam-se os jovens menos favorecidos economicamente.

D11 - Mas a família, na grande maioria da escola pública, não tem os recursos, não tem a nossa realidade. Eu, por exemplo, tenho netos que estudam no Rio e na escola deles a lousa é digital, na escola dos meus netos não há quadro negro, mas o livro é imprescindível. A escola valoriza isso. [...]

D18 - [...] Bom, enfim, mas eu botei minha filha na escola particular em função disso: ela lê o tempo inteiro, a lousa dela não é digital, mas ela o tempo inteiro tem acesso as informações digitais, ela escreve

*muito melhor do que as minhas crianças estão escrevendo hoje, mas ela lê tudo, ela lê filme, ela lê desenho, ela lê quadro de Tarsila, ela lê livros, ela lê texto digital. Eu faço questão que ela leia tudo.*

*D19 - [...] Aí, aquelas obras... de repente, poderíamos trabalhar outros textos. Mas, considerando uma escola pública e tendo essa barreira do aluno não... fica cada vez mais difícil exigir que esse aluno compre livro, né? Primeiro, pela dificuldade financeira de muitos. Depois, também dos valores que eles dão. De repente, o aluno chega com o tênis da marca e você pedir um livro... ele não vai aceitar muito a idéia. [...]*

Finalmente, outra voz socialmente hegemônica diz respeito à educação superior na universidade pública, considerada como de qualidade. Os que estudaram em um estabelecimento público fazem questão de falar o nome da instituição; os que estudaram em instituição privada, omitem o seu nome.

*D11 - [...] E eu até tenho uma história da faculdade porque eu comecei fazendo engenharia química na UFRJ, aí não era bem o que eu queria porque tinha muito pouco de matemática. Eu desisti já bem adiantada e aí eu fui fazer física; eu ganhei alguns créditos de cálculo que eu tinha mas, quer dizer, eu não optei pela primeira carreira que eu escolhi. Eu mudei, eu fiz UFRJ e depois, como tinha bacharelado, fui fazer licenciatura anos depois porque eu queria dar aula também no segundo grau e eu não podia, só no terceiro grau. Aí eu fui fazer licenciatura na UERJ, me matriculei direto e fiz em um ano as pedagógicas, mas continuei lendo muito.*

*D18 - [...] Meu primeiro lato sensu na UFF [...]*

*P - E quando você entrou para a faculdade? Você fez faculdade de letras...*

*D19 - Letras, português-francês.*

### Síntese – Vozes percebidas

Em relação à pesquisadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tentativa de amenizar a relação assimétrica</li> <li>• ocupação do lugar de pesquisadora e de professora</li> <li>• supradestinatário: a ciência = auditório (examinadores e leitores da tese)</li> <li>• participantes (pesquisadora e professores) identificados como pertencentes a um ambiente comum</li> </ul>
Em relação aos professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• marcas cronotópicas do discurso: cuidados com o meio ambiente, preocupação com a aparência, utilização da tecnologia</li> <li>• erudição ou respaldo na ciência</li> <li>• termos ou referência a autores da educação</li> <li>• pais e mães zelosos, incentivadores à leitura</li> <li>• sentimento de desânimo em relação à escola pública</li> <li>• discurso oficial da educação</li> <li>• incorporação da política educacional do livro didático</li> <li>• tempo passado x tempo presente</li> <li>• discurso da segregação econômica</li> <li>• educação superior pública x privada</li> </ul>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Levei meses. Sim, instrutivos. Operava com toda sorte de astúcias: o rapidíssimo relance, os golpes de esguelha, a longa obliquidade apurada, as contra surpresas, a finta de pálpebras, a tocaia com a luz de repente acesa, os ângulos variados incessantemente. Sobretudo, uma inembotável paciência.*

**João Guimarães Rosa**

Após os instrutivos meses em que empreendi este trabalho, meu olhar voltado a perceber nos enunciados dos professores os sentidos atribuídos à leitura e a selecionar no que enunciavam caminhos possíveis da formação docente, em especial na área de leitura, assim como da constituição de espaços de letramento na escola, levou-me a algumas considerações, que partilho com quem me lê.

Ao analisar comparativamente os enunciados dos professores das duas escolas, percebi naqueles professores poucas diferenças em suas histórias de leitura, em suas concepções sobre o tema, em sua cotidianidade profissional. Há entre eles traços característicos que apontam para uma identidade semelhante, que os aproxima como professores do 6º ano de escolas públicas, expressão de uma história e uma cultura que os concilia num conjunto único e singular.

As marcas positivas que lhes foram deixadas por professores de português e de literatura influenciaram sua prática de ensino: os da área se sentem responsáveis pela leitura; os de outras áreas se dizem inseguros e não se reconhecem como professores de leitura, embora todos afirmem que a leitura diz respeito a todos. Assim, as atividades leitoras na escola estão centradas na figura do professor de português. Essa constatação aponta para a necessidade de se pensar a formação do docente como um espaço de encontro e de escuta. A atividade de leitura reflete os percursos da história de quem lê. O que o leitor sabe, como ele é, suas experiências, influenciam suas escolhas e sua compreensão de leitura. Pensar a leitura na escola é pensar na leitura que os em formação empreenderam e empreendem como influenciadora do/no letramento, seja do professor, seja do aluno.

Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento. (BAKHTIN, 2003).

As suas práticas profissionais acabam por refletir as lembranças de suas práticas escolares. A exemplo do que vivenciaram quando alunos, recorrem à leitura oral, ao resumo, ao livro didático. Observam, então, que a leitura escolar distancia-se do prazer e das práticas sociais de leitura. A constatação de que as atividades de formação continuada como têm sido oferecidas têm sido pouco proveitosas, a afirmação de que recorrem à internet para se manterem atualizados e de que apelam à troca de ideias e informações com os colegas, bem como a referência positiva às coordenações de português e matemática indicam que a formação continuada seria mais bem sucedida se houvesse um equilíbrio entre os dizeres e saberes da academia e os dos professores, em atitude dialógica onde estaria presente o respeito às diferenças de ideias, de posições e de experiências. Reforça essa proposta o fato de que eles demonstram suas angústias por procurarem compreender e aplicar teorias apresentadas por reconhecidos professores universitários e em documentos oficiais e dizem se sentirem desamparados por não encontrarem nessas concepções ecos das suas práticas pedagógicas e não terem uma continuidade de contato com o saber acadêmico. “Subestimar a sabedoria que

resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista” (FREIRE, 2003c).

A insegurança demonstrada pelos professores para mediar a leitura dos textos e gêneros discursivos peculiares a sua área, bem como a afirmação de que os alunos interagem pouco com os textos propostos em seus trabalhos em sala de aula apontam para se pensar no desenvolvimento na formação do docente de questões de didática da leitura e da produção de textos que contemplem o desenvolvimento de estratégias de leitura, análise de estilos e gêneros discursivos, entendida a leitura e textos não somente como os da linguagem verbal. Atividades que enfatizem a relação do leitor com o texto e não o texto em si, o texto pelo texto, em que se afirme a multiplicidade da leitura, em sua variabilidade de gêneros discursivos, estilos, linguagens e suportes. Não apenas como apoio ao conhecimento na área específica, olhados instrumentalmente, mas favorecendo a construção de sentidos em todas as áreas, de sentidos de mundo. Sem desconsiderar a área específica, correlacioná-la às demais, não somente para encontrar as informações que o professor (ou o autor do livro didático) considera mais importantes para responder aos itens dos exercícios.

Almejando superar a divisão entre o mundo da cultura (dos atos objetivados) e o mundo da vida (dos atos realizados), a formação do professor pode ser pensada como formação de sujeitos que têm uma experiência, uma história, uma sensibilidade, um modo de conduzir (uma ética) e um estilo (uma estética). Assim, tanto na formação do docente quanto na formação do discente haveria a eliminação da fronteira entre o que se sabe e o que se é (não por acaso as atividades de formação continuada de sucesso entre os professores foram as oficinas desenvolvidas pelos colegas apresentando suas experiências de sala de aula, intituladas de Projeto Experenciar.). Como disse Bakhtin, “A desunião perniciosa e a não interpenetração da cultura e da vida pode ser superada apenas recuperando-se a integridade do ato de nossa atividade” (BAKHTIN, 1993).

Leitores que são, vivendo em uma sociedade grafocêntrica, desenvolvendo suas atividades profissionais na escola (principal agência de letramento) e tendo tido uma longa escolarização, alguns não se reconhecem como leitores. Mais do que isso, alguns resistem a se identificarem como professores-mediadores de leitura, embora o sejam. Além do mais, a lembrança negativa com que se referem às leituras durante a graduação leva a crer que aquele precisa ser um espaço em que “cada um possa encontrar a sua inquietude” (LARROSA, 2002), para que profissionalmente eles não só se percebam responsáveis pelo desenvolvimento de atividades de leitura como também capazes de as desenvolver.

O papel de destaque desempenhado pelo livro didático em suas experiências profissionais evidencia a consolidação da política pública nessa questão. A referência aos autores desses livros de uma forma familiar demonstra seu grau de intimidade e de adoção de suas concepções teóricas. Por extensão, evidencia sua interferência nas práticas curriculares e no cotidiano escolar. Na maioria dos casos, a leitura produzida na escola vem a ser a indicada pelos, e nos, livros didáticos, o que faz com que adquiram a expressão de gênero discursivo. Desconsiderar esse fato e não o discutir na formação inicial e na continuada torna-se inoperante e pouco profícuo, já que está incorporado ao saber e fazer do docente e do discente, e às práticas de letramento.

Os desejos de busca de caminhos e de transformação expressos pelos professores assinalam que a formação dos professores e dos alunos pode ser olhada como um devir, um eterno vir-a-ser (BAKHTIN, 2003, 2004). O que está a se realizar, o futuro dentro de cada um, estaria na responsividade dos formadores ao assumirem a responsabilidade dos seus atos na interação social com os em formação. Estaria, ainda, na responsividade dos gestores se, sem álibis, se dispuserem a ouvir os professores sobre os seus anseios em relação a sua formação e às políticas de leitura, incluídos o controle e a destinação da verba pública. Considerar essas questões como

responsabilidade de todos (gestores, formadores e os em formação) seria ideologicamente “no contexto teórico assumirmos o papel de sujeitos cognoscentes da relação sujeito-objeto que se dá no contexto concreto para, voltando a este, melhor atuar como sujeitos em relação ao objeto” (FREIRE, 1978 - destaques do autor). Seria, também, possibilitar a ampliação das práticas sociais de leitura e de escrita na escola, de eventos de letramento, e, por extensão, de participação mais ativa e competente em situações que demandem essas práticas.

Disse. Se me permite, espero, agora, sua opinião, mesma, do senhor, sobre tanto assunto. Solicito os reparos que se digne dar-me, a mim, servo do senhor, recente amigo, mas companheiro no amor da ciência, de seus transviados acertos e de seus esbarros titubeados. Sim?

**João Guimarães Rosa**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A.M.G. **Na confluência do poético, o leitor selê: uma leitura semiológica de Coração não toma sol**. 1991. Dissertação (Mestrado em Ciência da Literatura – Semiologia) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 4. reimp, São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2004.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**. São Paulo: Musa, 2001.
- \_\_\_\_\_. Vozes e silêncio no texto e pesquisa em Ciências Humanas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n116, jul 2002. ISSN0100-1574. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=SO-100-15742000200001&Ing](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO-100-15742000200001&Ing)>. Acesso em: dez.2009.
- ANDRADE, L.T. **Linguagem e Escola na vida dos professores**. 1991. 106f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- \_\_\_\_\_. **Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e saberes**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica. 2004.
- \_\_\_\_\_. Que linguagem falar na formação docente de professores de língua? In: SCHOLZE, L.; RÖSING, T.M.K. (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento**, v.1,p.127-143, Brasília:Inep, 2007a.
- \_\_\_\_\_. Perspectivas da leitura na educação básica. In: ANDRADE, L.T.(Org.) **I Seminário Leitura, escrita e educação: perspectivas da leitura na educação básica**, Rio de Janeiro: Ed. CFCH-UFRJ, 2007b.
- \_\_\_\_\_. Abraços e beijos de um Leduc já alfabetizado. In: ANDRADE, L.T. et al. (Orgs.). **II Seminário Leitura, Escrita e Alfabetização: Cultura Escrita na Educação Básica**. Rio de Janeiro: UFRJ-CFCH, 2008.
- ANDRADE, L.T.; REIS, C.M.B. Faça o que eu digo e faça o que eu faço: a escrita como via dialógica formadora. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro: PPGEFE-UFRJ, jul/2007.
- ARIÈS, P.; DUBY, G (Dir.). **História da vida privada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- AZEREDO, J.C. A quem cabe ensinar a leitura e a escrita? In: PAULIUKONIS, M.A.L; GAVAZZI, S. (Orgs.). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. 2 ed, Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p.30-42.
- BACHELARD, G. **A dialética da duração**. Tradução de Marcelo Coelho. São Paulo: Ática, 1988.
- \_\_\_\_\_. **A poética do devaneio**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução para uso didático e acadêmico de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Mimeo, 1993.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e estética (A teoria do romance)**. Tradução de Aurora Bernadini et al. 4 ed, São Paulo: UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 11ed., São Paulo: Hucitec, 2004.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1977.

\_\_\_\_\_. **O rumor da língua**. Tradução de António Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1984.

\_\_\_\_\_. **S/Z**. Tradução de Maria de Santa Cruz; Ana Mafalda Leite. Lisboa: Edições 70, s.d.

\_\_\_\_\_. **Aula**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. 3 ed., São Paulo: Cultrix, 1985.

BATISTA, A.A. Os professores são não-leitores? In: SILVA, C.S.R.; MARINHO, M. (Orgs.) **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

BATISTA, A.A.; GALVÃO, A.M.O (Orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BATISTA, A.A.; ROJO, R; ZÚÑIGA, N.C. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: VAL, M.G.C; MARCUSCHI, B (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. 1.ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008, p. 47-72.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 6 ed, Petrópolis: Vozes,1998.

\_\_\_\_\_. **Lições da aula**. Tradução de Egonda Oliveira Rangel. 2 ed. 3 reimpr., São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. (Coord.) **A miséria do mundo**. 7 ed. Tradução de Mateus Soares Azevedo et al. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D.L.P; FIORIN, J.L. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade** (Orgs.). 2ed., 1 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003, p. 11-27.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. 2 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – geografia, 1998**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livros/051.pdf>>. Acesso: em 27 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. **Saeb 2000/2005**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb.htm>>. Acesso: em 08 out. 2007.

\_\_\_\_\_. **Pisa 2000**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>>, Acesso em: 08 out. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. Brasília: 2006.

BRITTO, L.P.L. Leitor interdito. In: MARINHO, M; SILVA, C.S.R. (Orgs). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 61- 78.

BUNZEN, C; ROJO, R.. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, M.G.C; MARCUSCHI, B (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. 1.ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008, p. 73-117.

CANDAU, V.M.F. *Universidade e formação de professores: que rumos tomar?* In:

CANDAU (Org.) **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Rumo a uma nova didática**. 9ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p.56-72.

CAZARIN, E.A. Da polifonia de Bakhtin à heterogeneidade discursiva na Análise do Discurso. In: ZANDWAIS, A. (Org.). Mikail Bakhtin: **Contribuições para a Filosofia da Linguagem e Estudos Discursivos**. Porto Alegre: Ed. Sagra Luzzatto, 2005, p. 132-147.

CHARTIER, A.M. Os futuros professores e a leitura. In: BATISTA, A.A.; GALVÃO,

A.M.O. (Orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. 2 ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.89-97.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. São Paulo: DIFEL; Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: BOURDIEU, P; BRESSO, F; CHARTIER, R (Orgs.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

\_\_\_\_\_. As práticas da escrita. In: Chartier, R (Org.). **História da vida privada, 3: da Renascença ao Século das Luzes**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CHAUÍ, M. Janela da alma, espelho do mundo. In: ADAUCTO, N et al. **O olhar**. 2 reimp, São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p.38-63.

CLARK, K; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. Tradução de J. Guinsburg. 1 reimp, São Paulo: Perspectiva, 2004.

CORSINO, P. e ANDRADE, L.T. **Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE 2005 seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do estado do Rio de Janeiro**. Projeto de pesquisa, Faculdade de Educação da UFRJ, LEDUC – ag. 2006/dez. 2007.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, UNESCO, MEC, 1999.

FONSECA, M.C.F.R; CARDOSO, C.A. Educação Matemática e letramento: textos para ensinar Matemática. In: NACARATO, A.M.; LOPES, C.E. (Orgs.). **Escritas e leituras na educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 63-76.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 3ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978a.

\_\_\_\_\_. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2 ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978b.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. 2ed, São Paulo: Olho d'água, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Org. de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira**. 3ed, São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003a.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 45ed, São Paulo: Cortez, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 11ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003c.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 27 ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003d.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30ed., São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**, 41 ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2005

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 7.ed., São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE,P.&GUIMARÃES,S.**Aprendendocomaprópria história II**. São Paulo: Paz eTerra, 2000.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, v.23, n.80, p.136-167, set. 2002.

\_\_\_\_\_. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, v.24, n.85, dez. 2003.

\_\_\_\_\_. A (Nova) Política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, v.28, n.100 – Especial, p.1203-1230, out. 2007.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky & Bakhtin**. São Paulo: Ática/ EDUFJF, 1999.

\_\_\_\_\_. Sites construídos por adolescentes: novos espaços de leitura/escrita e subjetivação. **Cadernos Cedes**, Campinas, V.25, n65, Jan./Apr. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cedes/v25n65/a07v2565.pdf.10.1590/S0101-32622005000100007>> Acesso em: 12 jan. 2010.

GARCIA, Pedro Benjamim. Círculo de leitura: identidade e formação do leitor em processo de alfabetização. In: YUNES, E; OSWALD, M.L. (Orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003, p.17-22.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995, reimp. 2007.

GERALDI, J. W. Paulo Freire e Mikail Bakhtin: o encontro que não houve. In: FERREIRA, N. S. de A. (Org.). **Leitura: um cons/certo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 4ed., 4tir. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, C. et al. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

GIROUX, H. Professores como intelectuais transformadores. In: **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p.157-64.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Tradução de Marcos Santarrita. 47 ed., Rio de Janeiro: Objetiva, 1994.

GOULEMOT, J.M. As práticas literárias ou a publicidade do privado. In: Chartier, R (Org.). **História da vida privada, 3: da Renascença ao Século das Luzes**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das

Letras, 2009.

GRIGOLETTO, E. Reflexões sobre o funcionamento do discurso outro: de Bakhtin à análise do discurso. In: ZANDWAIS, A. (org.). Mikail Bakhtin: **Contribuições para a Filosofia da Linguagem e Estudos Discursivos**. Porto Alegre: Ed. Sagra Luzzatto, 2005, p. 116-131.

GUEDES-PINTO, A.L.; GOMES, G.G.; SILVA, L.C.B. Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco. In: KLEIMAN, A.B.; MATENCIO, M.L.M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005, p. 65-92.

JOBIM e SOUZA, S; GAMBIA JR, N. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n21, Sept./Dec.2002. Disponível em <<http://www.scielo.php?script=sci=arttext&pid-S1413-247&20020003000009>> Acesso em: 15jan.2010.

KERWALD, I.P. Ler e escrever em artes visuais. In: In: NEVES, I. C. B. et al (Orgs.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 7 ed., Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006: 23-33.

KLEIMAN, A (Org.). **Os significados do letramento**. 1 reimp. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura: teoria & prática**. 9ed. Campinas: Pontes, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2002b.

KLEIMAN, A; MATENCIO, M.L.M. (Orgs.) **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KLÜSENER, R. *Ler, escrever e compreender a matemática, ao invés de tropeçar nos símbolos*. In: NEVES, I. C. B. et al (Orgs.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 7 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 177-191.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M.T.; SOUZA, KRAMER,S; SOUZA,S.J. (Orgs.) **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, n.7:19-41, jan/abril, 1998.

\_\_\_\_\_. Leitura, escrita e formação de professores. Mapeando indagações, práticas e trajetórias de pesquisas. **Educação em Revista**, n.31, p.103-122, jun, 2000.

\_\_\_\_\_. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa

em ciências humanas. In: FREITAS, M.T. et al (Orgs.) **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, S; SOUZA, S.J. (Orgs.) **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.

LINCOLN, Y.S.; GUBA, E.G. **Naturalistic Inquiry**. Beverly Hills, Califórnia: Sage Publications Corporation, 1985.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8 reimp, São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2004.

MACEDO, E. **Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura**. Rev. Educação em foco v.8,n1 e n.2, Juiz de Fora: Ed. UFJF, mar/ago 2003, set/fev.2003/2004.

MACHADO, I. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2.ed. rev., Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

MAINGUENEAU, D. **Pragmática para o discurso literário**. Tradução de Marina Appenzeller; rev. da trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de Freda Indursky. 3 ed, Campinas: Pontes, UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. **Termos-chave da Análise do Discurso**. Tradução de Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima. 2ª reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. 1ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARIANI, B.S.C. Leitura e condição de leitor. In: YUNES, E. (Org.). **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

MARINHO, M. Leituras do professor: perguntas de um seminário. In: MARINHO, M; SILVA, C.S.R. (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado Aberto: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

MARINHO, M.; SILVA, C.S.R. (Orgs.) **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

MELO, D. M. **Professora, é pra ler ou pra entender? : um estudo sobre a leitura de futuros professores**. Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 2

ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Trad. e notas Flávia Nascimento. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

NEVES, I.C.B.et al (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 7 ed., Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A.(Orgs.). **Escritos de Educação**. 6 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995,p.15-33.

ORLANDI, E.P. A fala de muitos gumes (As formas do silêncio). In: ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu funcionamento – As formas do discurso**. 2 ed. rev. e aum. Campinas: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto>> Acesso em: 15 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. 6 ed., São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.

PAIVA, A et al. (Orgs.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. (Orgs) **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Pucinelli Orlandi. 3 ed, Campinas: Pontes, 2002.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G. et al. (Orgs.) **Pesquisa em educação – alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

RÉGNIER-BOHLER, D. Ficções. In: DUBY, G (Org.) **História da vida privada, 2: da Europa feudal à Renascença**. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ROCHA, H.A.B. Livros didáticos de história: a diversidade de leitores e de usos. In: ROCHA, H.A.B; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M.S. (Orgs.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 201-226.

ROJO, R.H.R. **Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin – Ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas**. In: Simpósio de estudos de gêneros textuais (SIGET), 4,

Tubarão, SC. Anais. Tubarão: UNISUL, 2007, p.1761-1775. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/117.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2009.

ROSA, J.G. O espelho. In: ROSA, J.G. **Primeiras estórias**. 1. ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 113-120.

SANTOS, V.M. Linguagens e comunicação na aula de Matemática. In: NACARATO, A.M.; LOPES, C.E. (Orgs.) **Escritas e leituras na educação matemática**, Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.117-125.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 77-91.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J e colaboradores. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, E.T. Ciência, leitura e escola. In: ALMEIDA, M. J.P.M; SILVA, H.C. **Linguagens, leituras e ensino de ciências**. 1 reimp, Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 2007.

\_\_\_\_\_. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 9 ed., São Paulo: Cortez, 2002.

SILVEIRA, R.M.H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, M.V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119-141.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, V.23, n81, dez. 2002. ISSN0101-73302002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=-SO008100008&Ing](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=-SO008100008&Ing)>. Acesso em: 12 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida et al (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 29-34.

SOBRAL, A. **As relações entre texto, discurso e gênero: uma proposta bakhtiniana**. Intercâmbio, v. XVII, p.1-14, 2008.

\_\_\_\_\_. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2ed., São Paulo: Contexto, 2005, p. 103-121.

SOUZA, G.M.A; SILVA, L.M.S. Leitura compartilhada: um momento de prazer na formação de professores-leitores. In: PAIVA, A. et al (Orgs.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004, p. 167-176.

SPINK, M.J.P; MENEGON, V.M. A pesquisa como práticas discursivas: superando os horrores metodológicos. In:

SPINK, M.J.P (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 3. ed, São Paulo: Cortez, 2004, p. 63-122.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 6ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

YUNES, E. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: YUNES, E. (Org.). **Pensar a leitura: complexidade**. São Paulo: Loyola, 2002.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.M. et al. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado Aberto/ALB, 1998, p. 207-36.

\_\_\_\_\_. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 115-38.