

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ELAINE RIBEIRO GOMES

PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELÉM DO
PARÁ: HISTÓRIAS DE LEITORAS

Belém
2009

ELAINE RIBEIRO GOMES

**PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELÉM DO
PARÁ: HISTÓRIAS DE LEITORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – Mestrado Acadêmico – vinculado à Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores, do Instituto de Ciências da Educação, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora Prof^ª. Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves.

**Belém
2009**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Profa. Elcy Rodrigues Lacerda/Instituto de Ciências da Educação/UFPA, Belém-PA**

Gomes, Elaine Ribeiro.

Professoras da educação infantil de Belém do Pará: histórias de leitoras;
orientadora, Profa. Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves. _ 2009.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

1. Professores de educação pré-escolar – Livros e leitura – Belém (PA). 2.
Professores de educação pré-escolar - Formação – Belém (PA). 3. Interesses na
leitura - Belém (PA). I. Título.

CDD - 21. ed.: 028.9024378115

ELAINE RIBEIRO GOMES

**PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELÉM DO
PARÁ: HISTÓRIAS DE LEITORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – Mestrado Acadêmico – vinculado à Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores, do Instituto de Ciências da Educação, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Prof^ª Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves. (UFPA)
Orientadora

Prof^ª Dra. Germana Maria Araújo Sales (UFPA)
Membro

Prof^ª Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha. (UFPA)
Membro

Prof^ª Dra. Marly Amarilha (UFRN)
Membro

AVALIADO EM ____/____/____

CONCEITO: _____

A todos que me auxiliaram durante este trabalho, principalmente aos meus pais, por terem me possibilitado a oportunidade de conquistar mais uma etapa de minha caminhada e para todos que concebem a leitura como um bem cultural que nos liberta e nos transforma, fazendo de cada um de nós um ser completo.

AGRADECIMENTOS

À Deus, aonde busquei força e coragem para a concretização de mais essa vitória;

À minha família, especialmente aos meus pais, pelo apoio, compreensão e incentivo na construção e concretização deste trabalho, pois sem eles essa história não teria começado;

À minha orientadora, Professora Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves pelos seus conhecimentos, competência e dedicação durante o curso e na elaboração desta dissertação;

À professora Dra. Germana Sales pela ajuda, orientação e profissionalismo nas colaborações para a construção deste trabalho;

Ao professor Dr. Genylton Rocha pelas valiosas contribuições e orientações no delineamento desta investigação;

À professora Dra. Marly Amarilha, da UFRN, pela disponibilidade e colaboração no processo final desse estudo;

Aos meus amigos e amigas do mestrado, que ao longo deste percurso, direta ou indiretamente, apoiaram-me e ajudaram-me de alguma forma em cada momento deste trabalho;

À Secretaria Municipal de Educação de Belém – PA, pela licença concedida para este mestrado, investindo em minha formação profissional e pela autorização na realização desta pesquisa junto às Unidades de Educação Infantil – UEI's;

Às professoras das UEI's, que colaboraram como sujeitos desta pesquisa, pela disponibilidade e fornecimento das informações necessárias ao desenvolvimento e efetivação deste estudo;

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará, pela experiência e ensinamentos dispensados no decorrer do curso.

A todos, muito obrigada!

[...] O que afasta um leitor dos livros é quando o livro deixa de ser vivo - quando se perde a narração feita ao pé da cama, na hora de dormir, na infância e se passa a obrigação da "ficha de leitura", obrigatória para o bom cumprimento do programa escolar.

Ler não é verbo que suporte o imperativo. Aversão que partilha com alguns outros verbos: o verbo amar, o verbo sonhar...

Bem é sempre possível tentar, é claro...

Vamos lá:

Me ame!

Sonhe!

Leia!

Resultado?

Nulo.

Uma só condição para se reconciliar com a leitura: não pedir nada em troca. Absolutamente nada.

Não erguer nenhuma muralha fortificada de conhecimentos preliminares em torno do livro.

Não fazer a menor pergunta.

Não passar o menor dever.

Não acrescentar uma só palavra àquelas das páginas lidas.

Nada de julgamento de valor, nada de explicações de vocabulário, nada de análise de texto, nenhuma indicação bibliográfica...

Proibir-se completamente "Rodear o assunto".

Leitura-presente.

Ler e esperar.

Não se força uma curiosidade, desperta-se!

Ler, ler e ter confiança nos olhos que se abrem, nas cabeças que se divertem, na pergunta que vai nascer e que vai puxar uma outra pergunta...

Resta compreender que os livros não foram escritos para que as crianças ou os jovens os comentem, mas para que, se o coração mandar, eles os leiam. (PENNAC, 1993).

RESUMO

O presente trabalho está vinculado à linha de pesquisa currículo e formação de professores e intencionou investigar as práticas de leitura das professoras da educação infantil da Rede Pública Municipal de Belém. A discussão sobre a leitura baseou-se, principalmente, em: Kleiman, Silva, Lerner, Barbosa, Zilberman, Freire e Lajolo que compreendem a leitura como uma atividade de construção de sentidos, em uma relação dinâmica entre texto e leitor, uma prática sócio-interacionista, sócio-cultural ou sócio-histórica. No âmbito das práticas de leitura, serviu de referência Roger Chartier que aborda as práticas de leitura como um processo de construção, desenvolvida por leitores autênticos em situações concretas, através de processos diversificados em relação ao ato de ler. Esta é uma pesquisa quanti-qualitativa, de cunho descritivo e interpretativo, que utilizou como instrumentos para a produção dos dados o questionário e as narrativas das professoras. As narrativas foram escolhidas como caminho teórico-metodológico de investigação, com base em autores como Walter Benjamin, Larrosa, Thompson, Bossi, Delgado, entre outros. O ambiente social desta investigação foram quatro Unidades de Educação Infantil do Município de Belém, que atendem crianças de 6 meses a 5 anos de idade em horário integral e parcial. Contou com a participação de vinte e sete professoras, na primeira fase e com dezoito professoras, na segunda fase. A análise foi estruturada de acordo com o contexto das práticas de leitura, o familiar, o escolar, o profissional e o contexto atual. Os resultados principais apontam que 59% das professoras tiveram o seu primeiro contato com a leitura em casa; 44% responsabiliza os pais por essa inserção; 37% afirma que a sua experiência de leitura na escola foi boa; 14% confirma que o livro didático é o suporte mais lido e utilizado; 16% lê com o propósito de preparar aulas; 74% gosta de ler; 40% pratica a leitura frequentemente; 40% se denomina boa leitora; 44,4% dedica menos de duas horas por dia à leitura e 81,5% realiza essa prática em casa. Portanto, as professoras mantêm uma relação com a leitura diferenciada e singular, utiliza-m-na para atender as suas necessidades pessoais e profissionais. As práticas de leitura das professoras se constituem em diferentes situações, em diversos contextos e maneiras de ler.

Palavras-chave: Práticas de Leitura. Professores. Narrativas.

ABSTRACT

The present work is tied with the research line resume and formation of professors and intended to investigate the practical ones of reading of the teachers of the infantile education of the Municipal Public of the City of Belém. The argument on the reading was based, mainly, in: Kleiman, Silva, Lerner, Barbosa, Zilberman, Freire and Lajolo that understand the reading as an activity of construction of directions, in a dynamic relation between text and reader, one practical partner-interaction, partner-cultural or partner-historical. In the scope of the practical ones of reading, it served of reference Roger Chartier that approaches the practical ones of reading as a process of construction, developed for authentic readers in concrete situations, through processes diversified in relation to the act to read. This is a amount-qualitative research, of descriptive and interpretative matrix, that it used as instruments for the production of the data the questionnaire and the narratives of the teachers. The narratives had been chosen as way inquiry theoretician-method, on the basis of authors as Walter Benjamin, Larrosa, Thompson, Bossi, Delgado, among others. The social environment of this inquiry had been four Units of Infantile Education of the City of Belém, that take care of to children of 6 months the 5 years of age in full time and part-time. It counted on the participation of twenty and seven teachers, in the first phase and with nineteen teachers, in the second phase. The analysis was structuralized in accordance with the context of the practical ones of reading, the familiar one, the pertaining to school, the professional and the current context. The main results point that: 59% of the teachers had its first contact with the reading in house; 44% made responsible the parents for this insertion; 37% affirmed that its experience of reading in the school was good; 14% confirmed that the didactic book is the read and used support more; 16% of the teachers reads with the intention to prepare lessons; 74% of the teachers had affirmed that they like to read; 40% carried through this practical frequent; 40% of the teachers if had called as good readers; 44.4% dedicated less than two hours per day to the reading and 81.5% carried through this practical in house. Therefore, the teachers keep a relation with the reading differentiated and singular, being used to take care of its personal and professional necessities. The practical ones of reading of the teachers if constitute in different situations, in diverse contexts and ways to read.

Key-words: Practical of Reading. Teachers. Narratives.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Médias de proficiência dos alunos avaliados em língua portuguesa e matemática na 4ª série do Ensino Fundamental.	44
Tabela 2 – Médias de proficiência dos alunos avaliados em língua portuguesa e matemática na 8ª série do Ensino Fundamental.	45
Tabela 3 – Médias de proficiência dos alunos avaliados em língua portuguesa e matemática na 3ª série do Ensino Médio.	46
Tabela 4 – IDEB 2005, 2007 e Projeções para o Brasil.	48
Tabela 5 – IDEB 2005, 2007 e Metas para Rede Estadual – Pará.	48
Tabela 6 – Médias da prova Objetiva, por situação em relação ao Ensino Médio – ENEM – 2007.	50
Tabela 7 – Médias na Redação, por situação em relação ao Ensino Médio – ENEM – 2007.	50

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 – Distribuição da educação infantil por ciclos de formação	28
Quadro 2 – Número de professoras por turma que participaram da pesquisa	31
Quadro 3 – Caracterização das professoras por faixa etária	31
Quadro 4 – Caracterização das professoras por tempo de docência	31
Quadro 5 – Caracterização das professoras por tempo de docência na educação infantil	32
Quadro 6 – Caracterização das professoras por tempo de docência na UEI	32
Quadro 7 – Nível de escolaridade das professoras	33

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Primeiro contato das professoras com a leitura	73
Gráfico 2 – Responsáveis pelo primeiro contato de leitura das professoras	74
Gráfico 3 – Costume de leitura realizado pelos pais das professoras	76
Gráfico 4 – Tipos de leitura frequentes na casa das professoras	77
Gráfico 5 – Experiências de leitura das professoras na infância	82
Gráfico 6 – Pessoas que mais influenciaram as professoras na leitura	82
Gráfico 7 – Experiências de leitura das professoras na escola	84
Gráfico 8 – Experiências de leitura das professoras na adolescência	93
Gráfico 9 – Tipos de leitura das professoras	102
Gráfico 10 – Motivações na escolha dos livros pelas professoras	105
Gráfico 11 – Motivações na escolha dos livros na área da educação pelas professoras	106
Gráfico 12 – Finalidades de leitura das professoras	107
Gráfico 13 – Gosto de leitura das professoras	119
Gráfico 14 – Freqüência de leitura das professoras	120
Gráfico 15 – Identidade leitora das professoras	121
Gráfico 16 – Tempo que as professoras dedicam à leitura	126
Gráfico 17 – Espaços em que as professoras realizam a leitura	126
Gráfico 18 – Compra ou assinatura de materiais para a leitura	127

LISTA DE SIGLAS

ABRELIVROS – Associação Brasileira de Editores de Livros.

BRACELPA – Associação Brasileira de Celulose e Papel

CBL – Câmara Brasileira do Livro.

COED – Coordenadoria de Educação.

DABEL – Distrito Administrativo de Belém.

DABEN – Distrito Administrativo do Benguí.

DAENT – Distrito Administrativo do Entroncamento.

DAGUA – Distrito Administrativo do Guamá.

DAICO – Distrito Administrativo de Icoarací.

DAMOS – Distrito Administrativo de Mosqueiro.

DAOUT – Distrito Administrativo do Outeiro.

DASAC – Distrito Administrativo da Sacramenta.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

ETEI – Equipe Técnica de Educação Infantil.

FUNPAPA – Fundação Papa João XXIII.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IBL – Instituto Brasil Leitor.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

LISTA DE SIGLAS

PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes.

PNAD – Pesquisa Nacional de Domicílios.

PNBE – Programa Nacional de Biblioteca Escolar.

PNLD – Programa Nacional de Livro Didático.

PNLL – Plano Nacional do Livro e Leitura.

PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura.

PROINT - Programa Integrado de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão.

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação.

SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros.

UEI – Unidade de Educação Infantil.

UEPA – Universidade do Estado do Pará.

UFPA – Universidade Federal do Pará.

SUMÁRIO

1 ITINERÁRIOS PERCORRIDOS: DA PRÁTICA DE LEITURA À EDUCAÇÃO INFANTIL	14
1.1 AOS MEUS LEITORES	15
1.2 INCURSÕES METODOLÓGICAS	20
1.2.1 Tipo de pesquisa	20
1.2.2 Lócus da pesquisa	27
1.2.3 Os sujeitos partícipes	29
1.2.4 Instrumentos de produção dos dados	33
1.2.5 Encaminhamento de análise dos dados	38
1.2.6 Estruturação do Texto	40
2 PRÁTICAS DE LEITURA: UMA QUESTÃO EM DISCUSSÃO.....	42
2.1 IMAGENS DE LEITURA: TECENDO LACUNAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	43
2.1.1 Políticas e programas de incentivo à leitura no Brasil	43
2.1.2 Discussão sobre a prática de leitura no Brasil	55
3 AS PRÁTICAS DE LEITURA EM NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REMEMORANDO TRAJETÓRIAS	69
3.1 LEMBRANÇAS, EXPERIÊNCIAS E HISTÓRIAS DE LEITORAS	70
3.1.1 Leituras na família	73
3.1.2 Leituras na escola	84
3.1.3 Leituras na prática docente	101
3.1.4 Leituras atuais	117
4 FECHANDO O TEXTO ... ABRINDO OUTRO	131
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES	147

1 ITINERÁRIOS PERCORRIDOS: DA PRÁTICA DE LEITURA À EDUCAÇÃO INFANTIL

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida [...]. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. (LAJOLO, 2008, p. 7).

1.1 AOS MEUS LEITORES....

Práticas de Leitura no contexto da **Educação Infantil** é uma temática com a qual tenho me envolvido nos últimos anos. Concebo a leitura como um processo dinâmico e interativo de construção de significados e de produção de sentidos singulares. É uma prática social que possibilita a inserção do sujeito no mundo letrado. A leitura é um instrumento de apropriação do conhecimento, que proporciona ao indivíduo compreender criticamente não apenas o texto, mas principalmente a sua realidade, o contexto em que vive. Nessa perspectiva, ler é uma prática que envolve a subjetividade do leitor, pois é algo que nos forma, nos liberta e nos constitui no que somos. Assim, para entender melhor como essa temática foi se tornando o foco de interesse para a construção desta Dissertação, busco, nas experiências de minha trajetória acadêmica e profissional, as motivações que me impulsionaram a realizar este estudo.

A **primeira motivação** relaciona-se à relevância da temática. Nos últimos tempos, nunca foi tão importante e necessário fazer uma reflexão e um debate sobre o tema da leitura. O domínio da leitura, hoje, representa inclusão social, diferente do que representava há 50 anos. Antigamente, saber ler era privilégio de uma elite aristocrática e desnecessário à vida cotidiana. Atualmente, a leitura e a escrita são práticas sociais e culturais indispensáveis ao convívio em sociedade letrada, como a nossa. (CHARMEUX, 1995).

A leitura, sendo uma atividade cognitiva, não se limita às habilidades de simples decodificação dos signos linguísticos; ativa a capacidade de atribuir sentido ao texto, durante a compreensão das informações veiculadas para, na interação comunicativa entre os interlocutores, permitir um posicionamento crítico do leitor. Desta forma, ler é ir além do que está escrito. É como nos diz Lerner (2002, p. 73), “ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita”.

Assim, o ato de ler constitui-se em um bem cultural que possibilita qualquer leitor compreender o mundo, como sujeito construtor de sua própria história. Ler é uma atividade complexa, um processo pessoal de construção de sentido realizado pela relação entre autor e leitor. Sendo assim, o indivíduo modifica a sua visão de mundo tendo acesso à leitura, em todos os contextos sociais e de todas as formas. Ler diariamente para as crianças os mais

variados gêneros de textos sociais é inserí-la no mundo letrado, influenciando positivamente em sua formação leitora. Para Kleiman (2002, p. 10),

a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Essa dimensão interacional, que para nós é a mais importante do ato de ler, é explicitada toda vez que a base textual sobre a qual o leitor se apóia precisa ser elaborada, pois essa base textual é entendida como a materialização de significados e intenções de um dos interagentes à distância via texto escrito.

O estudo sobre as práticas de leitura tem como precursor Roger Chartier (1999; 2001), que investigou histórias das práticas de leitura. Para ele ler implica sempre apropriação, invenção e produção de significados. O leitor é livre para percorrer outros mundos e para “deslocar e subverter aquilo que o livro lhe pretende impor” (CHARTIER, 1999, p. 77). Mas esta liberdade, tão bem retratada por Chartier, é dependente do conhecimento prévio, dos hábitos e dos modos característicos das práticas de leitura. Desta forma, para o referido autor (2001), pensar e fazer a história das práticas de leitura é buscar os referenciais espaço-temporais e os suportes materiais do impresso, ou seja, é fazer um levantamento dos usos históricos do livro e das formas de incorporação que transformam a relação do leitor com o mundo.

Nesse contexto, o desejo em investigar as práticas de leitura das professoras deve-se ao poder modificador e, ao mesmo tempo, ao valor educativo, formativo e libertador que emana da leitura e que deve ser compartilhado. O sentido da expressão *práticas de leitura*, nesse estudo, foi definido por Roger Chartier (1999; 2001). Para ele, práticas de leitura referem-se ao ato de ler corporificado num sujeito leitor na sua história de vida, isto é, implica a ação de ler realizada pelo professor, envolvendo uma relação variada e particular com o livro. Em outras palavras, práticas de leitura são as apropriações do texto pelo leitor que produz um processo singular de aprendizagem.

As práticas de leitura das professoras são abordadas como um processo de construção, desenvolvidas por leitores autênticos, em situações concretas, por meio de processos diversificados. Portanto, é nesse contexto Chartiano que este estudo se insere.

A **segunda motivação** diz respeito a minha trajetória profissional, mais especificamente, à experiência enquanto professora e formadora de professores.

Formada em pedagogia e especialista em psicologia educacional com ênfase em psicopedagogia, pela Universidade do Estado do Pará, comecei a minha experiência profissional trabalhando na Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), na

Coordenadoria de Educação (COED), mais especificamente, na Equipe Técnica de Educação Infantil (ETEI), onde pude conhecer e vivenciar o trabalho desenvolvido na educação infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Belém. Fazer parte da Equipe Técnica de Educação Infantil não interferiu e nem inviabilizou a pesquisa, dado o afastamento da pesquisadora do objeto de estudo.

Neste percurso, vivenciei, no ano de 2000, a construção e implementação de uma proposta de trabalho destinada aos professores da Rede Municipal de Ensino, que resultou no projeto educacional – **A Escola Cabana**, cuja proposta político-pedagógica era de intervenção radical nas velhas estruturas do sistema escolar. A escola, espaço público de direito, promovia condições de igualdade em um ambiente de trabalho coletivo, visando à superação de um sistema educacional seletivo e excludente, para possibilitar a inter-relação desse sistema com o organismo da sociedade. (SEMEC, 1997; 1999).

Neste contexto, o Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana, enquanto proposta inovadora e revolucionária buscou consolidar uma política educacional de qualidade, emancipadora, prazerosa, efetivamente democrática e popular. Constituiu-se em um espaço de participação, de formação e socialização da cultura do povo, garantindo a igualdade de oportunidade de aprendizagens, superando o modelo de escola tradicional, ao trabalhar o conhecimento numa perspectiva interdisciplinar.

A Educação Infantil, no projeto da Escola Cabana, esteve pautada nos princípios da inclusão social e da construção da cidadania, fortalecidos pelas diretrizes: democratização do acesso e permanência com sucesso, gestão democrática, valorização do profissional e qualidade social da educação, para garantir uma política de atenção integral às crianças de 0 a 5 anos, que se viabiliza via educação de qualidade, que respeite e valorize as peculiaridades do desenvolvimento infantil, bem como o contexto familiar, social e cultural da criança. (SEMEC, 2001).

Essa proposta visou à qualificação do trabalho oferecido às crianças de 0 a 5 anos das Escolas Municipais e Unidades de Educação Infantil (UEI's). Discutiui-se com os professores sobre a sua prática em sala de aula, bem como sua concepção de educação e de infância, para o entendimento da educação infantil como um espaço de apropriação das diversas possibilidades de expressão e participação social, tendo como perspectiva, superar as práticas de treinamento e contribuir com a autonomia intelectual e política do educador. Estas discussões foram efetivadas durante as atividades de assessoramento e acompanhamento

pedagógico e nos encontros de Formação Continuada, que abordaram concepções de criança e de infância, educação infantil, leitura e escrita, alfabetização, letramento, currículo, desenvolvimento infantil, entre outras, por entendermos que essas concepções embasam o trabalho do profissional da educação infantil.

A formação continuada representa apenas o momento inicial de um processo mais amplo e subjetivo, por isso cabe a cada professor aprimorar o seu desenvolvimento profissional e qualificar a sua prática junto às crianças. Nesse sentido, é fundamental que o professor seja um leitor preocupado com a sua formação leitora, pois só assim poderá contribuir para a formação de alunos leitores.

Assim, a importância deste estudo está em registrar e documentar as práticas, as memórias, as histórias e as experiências de leitura. Momentos em que as professoras olharam para si mesmas, revendo e lembrando suas crenças, suas teorias, suas concepções, suas práticas, seus saberes, na tentativa de repensarem e reconstruírem, hoje, as experiências vivenciadas no passado.

Nesse sentido, instaurou-se um processo formativo em que as professoras mergulharam no seu mundo subjetivo, para revelarem sua própria história pessoal e suas experiências com a leitura. Desta forma, as professoras foram colocadas num processo constante de investigação e de reflexão de suas narrativas, já que os atos de lembrar e narrar permitem ao sujeito refletir sobre as suas experiências para compreender a sua própria prática, por meio de um processo contínuo de reconstrução. Portanto, a **terceira motivação** está diretamente relacionada à formação de professores.

A tendência dos estudos sobre a Formação de Professores surgiu como marco nas produções internacionais representada por Nóvoa (1992; 1997), Schon (1997), Huberman (1992), Goodson (1992), Josso (2004), entre outros. No Brasil, essa tendência emergiu na década de 1990, com os estudos que utilizavam uma abordagem teórica e metodológica, cujo eixo central dá voz ao professor, valoriza suas histórias, experiências e trajetórias de vida. É uma abordagem que toma a experiência do sujeito como fonte de conhecimento e de formação. (ANDRADE, 2004; PIMENTA, 2000; SANTOS, 2002).

Essa abordagem nasce em oposição ao modelo de racionalidade técnica em que os estudos produzidos reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, separando o eu profissional, do eu pessoal. Segundo Nóvoa (1997, p. 25),

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Neste contexto, a formação docente revela uma perspectiva crítico-reflexiva, “que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa” (NÓVOA, 1997, p. 25). Assim, os conhecimentos necessários à experiência, tanto pessoal, como social e profissional, vêm da própria experiência dos sujeitos, no caso, do conhecimento prático do professor. Este enfoque, também denominado de saberes da experiência, concebe a prática docente como uma atividade reflexiva. Para Schon (1997), os professores aprendem a partir da reflexão, da análise e da interpretação de sua própria atividade, evidenciando a existência de um conhecimento construído por meio do seu próprio fazer.

Nesta perspectiva, compreender a importância da leitura, principalmente das práticas de leitura, torna-se interessante para a práxis de todo professor comprometido com o seu fazer educativo, com o seu processo formativo e com a formação leitora de seus alunos.

Levando-se em consideração os muitos encontros de formação, discussões e reflexões em relação a esse tema, tornou-se necessário saber de que forma esses conhecimentos contribuíram para a formação leitora do professor e para o trabalho desenvolvido com as crianças, isto é, como esses conhecimentos foram se refletindo e se efetivando enquanto formação e enquanto prática na vida desses professores. Para isso, o desenvolvimento deste trabalho foi orientado pela seguinte reflexão, objeto de minhas inquietações, construídas durante toda a minha história pessoal e profissional: **Como se constituem as práticas de leitura das professoras da educação infantil da Rede Pública Municipal de Belém?**

Para responder a essa indagação, outras reflexões e questões de estudo foram adotadas como referências: Quais as histórias de leitura das professoras da Educação Infantil que marcaram a sua vida pessoal e profissional? Que concepções de leitura estão presentes nas histórias narradas pelas professoras da Educação Infantil? Qual o tempo e o espaço que as professoras dedicam à leitura?

Para dar conta de todas essas questões, o presente estudo busca analisar as práticas de leituras das professoras da educação infantil, da Rede Pública Municipal de Belém. Para isso, tornou-se necessário:

- ✓ Identificar as histórias de leitura das professoras da educação infantil que marcaram a sua trajetória de vida pessoal e profissional;
- ✓ Caracterizar as concepções de leitura presentes nas histórias narradas pelas professoras da Educação Infantil;
- ✓ Identificar o tempo e o espaço que as professoras dedicam à leitura.

Portanto, o mérito deste estudo está em abordar a prática da leitura no contexto da educação infantil. Primeiramente, por ser uma etapa de ensino pouco abordada nos estudos sobre as histórias de vida e de leitura de professores, segundo, por considerar que um trabalho consistente em relação à leitura deve começar na educação infantil. Em outras palavras, a leitura deve ser algo prazeroso na vida da criança e do profissional da educação infantil, se constituindo como um espaço e tempo de formação de leitores. Para isso, é necessário que o professor seja um leitor e que esteja envolvido em práticas que priorizem a formação de leitores, apontando caminhos para a ampliação e efetivação dessas práticas.

1.2 INCURSÕES METODOLÓGICAS

1.2.1 Tipo de pesquisa

Nas ciências sociais e na educação, têm prevalecidas grandes perspectivas teóricas, com objetivos de conhecer e explicar a realidade e as ações humanas. Nas últimas décadas, dois paradigmas disputam uma forma de conceber e intervir no contexto social: o paradigma *quantitativo* e o *qualitativo*. Alguns teóricos os denominam de paradigmas positivistas e fenomenológicos (SERRANO, 1994); positivista e interpretativo (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990); de realista-objetivista e idealista-subjetivista (SANTOS FILHO, 2007); de positivista/pós-positivista e construtivismo social (CRESWELL, 2007), entre outras.

Os pesquisadores quantitativistas⁵ assumem que existe no mundo uma verdade objetiva que pode ser revelada pelo método científico, cujo enfoque é a dimensão mensurável da realidade. Nas palavras de Creswell (2007, p. 25), “o conhecimento que se desenvolve através da lente pós-positivista é baseado em observação cuidadosa e mensuração da realidade objetiva que existe no mundo 'lá fora'”.

Para Serrano (1994), o positivismo busca os fatos e as causas dos fenômenos sociais, independentemente do estado subjetivo dos indivíduos. Apresenta uma visão bastante reducionista da realidade social, podendo esta ser observada, medida e quantificada. O seu objeto de estudo são os fenômenos observáveis, pois são susceptíveis de medição, análise e controle experimental. Parte de uma mesma representatividade, buscando a regularidade que permita uma generalização. Em conformidade com essas idéias, Santos Filho (2007, p. 42-43) afirma que

[...] seu objetivo básico é a predição, a testagem de hipóteses e a generalização. Nessa perspectiva, usa-se a forma de explanação chamada indutivo-estatística, que é de natureza probabilística. O desejo de predizer e encontrar regularidades articula-se ao interesse na aplicação prática.

Desta forma, na pesquisa quantitativa, o sujeito fica de fora de toda a investigação científica, havendo uma distância entre valores e fatos, já que esta teoria não se ocupa das finalidades e objetivos de uma ação, implícitos juízos de valor, ideais sociais e políticos, ou seja, não é permitido ao pesquisador fazer inferências baseado em suas crenças, perspectivas e em sua visão de mundo. Pelo contrário, ele deve manter a neutralidade, conhecendo a realidade de forma objetiva, aliás, a objetividade é um de seus marcos mais importantes. De acordo com Pires (2008, p. 69), “o pesquisador deveria, assim, observar o mundo social do exterior e tentar fazer tábula rasa dos conhecimentos adquiridos, a fim de afastar as prénoções”.

Santos Filho (2007) sintetiza este método científico em três características básicas: sustenta o dualismo entre sujeito e objeto do conhecimento; concebe a ciência social como neutra, imparcial e livre de qualquer juízo de valor; e pondera que a finalidade da ciência social está na busca de regularidades e generalizações dos fenômenos sociais. Portanto, essa abordagem apresenta-se como desinteressada, constatativa, livre de valores e universal. Os

⁵ Para autores como Serrano (1994), Triviños (1987), Chizzotti (1991), Flick (2004), Creswell (2007), Santos Filho (2007) e Pires (2008), o enfoque quantitativo, também denominado de positivista, defendem a uniformidade das ciências e a utilização do mesmo método para todas as ciências. Esse modelo apresenta como seus principais defensores e representantes: Auguste Comte e Émile Durkheim. Para estes pensadores funcionalistas, a racionalidade predomina de forma absoluta, assegurando a precisão e o rigor científico.

procedimentos utilizados são: a observação sistemática do comportamento, o controle experimental e a relação de variáveis.

A partir da década de 1970, em decorrência das críticas ao paradigma positivista, surge, como paradigma alternativo, o enfoque qualitativo, também chamado de interpretativo ou fenomenológico. Este modelo mergulha na profundidade dos fenômenos e defende uma realidade subjetiva e socialmente construída, por isto “o pesquisador seleciona os fatos e acontecimentos que são pertinentes para ele e para o objetivo ao qual se propõe”. (PIRES, 2008, p. 71).

Esta abordagem procedeu da antropologia, da etnografia e do interacionismo simbólico, tendo um paradigma hermenêutico, interpretativo-simbólico e fenomenológico (SERRANO, 1994). Entre os seus principais representantes estão: Max Weber, Edmund Husserl e Wilhelm Dilthey. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é um interpretador da realidade, construída não só por fatos observáveis e externos, mas também por significados, símbolos e interpretações elaboradas pelo próprio sujeito, por meio da interação que estabelece com o outro. O conhecimento não é neutro, mas um produto da atividade humana, logo, não se descobre, se produz. (CHIZZOTTI, 1991; DEMO, 2004; CRESWELL, 2007; FLICK, 2004; GATTI, 2002; LÜDKE, 2001; LÜDK; ANDRÉ, 1986; PIRES, 2008; SANTOS FILHO, 2007; SERRANO, 1994; TRIVIÑOS, 1987).

Assim, o paradigma qualitativo absorve toda a complexidade e particularidade do fenômeno estudado, sem desejar a generalização dos fatos, mas a compreensão e o entendimento das suas singularidades. Como afirma Pires (2008, p. 72),

[...] o sentido que os atores atribuem às suas condutas ou à sua vida, constitui, assim, material de observação. Essa estratégia valoriza uma particularidade dos objetos das ciências sociais: o fato de que a subjetividade adquire uma importância capital para a compreensão, interpretação e explicação científica das condutas humanas.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Não busca a generalidade, mas se caracteriza por estudar em profundidade uma situação concreta, real. Como diz Delgado (2006, p. 18), “uma característica fundamental da metodologia qualitativa é sua singularidade e a não-compatibilidade com generalizações”. Não busca a explicação da realidade, mas sua compreensão, estabelecendo inferências possíveis entre os padrões de configuração em cada caso. De acordo com essas premissas, Flick (2004, p. 21) certifica que

[...] os objetos não são reduzidos a variáveis únicas, mas são estudados em sua complexidade e totalidade em seu contexto diário. Portanto, os campos de estudo

não são situações artificiais em laboratório, mas as práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana.

Para Creswell (2007) o enfoque qualitativo é um processo investigativo que pretende compreender determinado aspecto social. Envolve a imersão do pesquisador nas situações e cenários adotados para a realização do estudo, isto é, o pesquisador tenta entender a vida e o mundo dos informantes, o caráter diverso e múltiplo das suas experiências individuais, em que os seus significados são social e historicamente construídos. Para o autor,

o objetivo da pesquisa, então, é basear-se o máximo possível nas visões que os participantes têm da situação que está sendo estudada. As questões tornam-se amplas e gerais, de forma que os participantes possam construir o significado de uma situação, um significado tipicamente forjado em discussões ou interações com outras pessoas. Quanto mais aberto for o questionamento, melhor, pois o pesquisador ouve cuidadosamente o que as pessoas dizem, ou observa o que elas fazem em seu ambiente. (CRESWELL, 2007, p. 26).

Portanto, no enfoque qualitativo, o indivíduo é um sujeito interativo, comunicativo que compartilha significados. A relação entre sujeito e objeto é de interpretação, principalmente, quando o objeto é a pessoa humana. Em síntese, esse paradigma envolve o pesquisador de forma ativa e construtiva, durante todas as fases do processo da pesquisa. Toda a informação obtida, por mais simples que seja, será de grande importância para o estudo do pesquisador. Chizzotti (1991, p. 79) sintetiza essa abordagem afirmando que

a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência vivia entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

Neste contexto, após delinear, de forma breve, as perspectivas teórico-metodológicas dos paradigmas quantitativo e qualitativo, constata-se que ambos apresentam concepções epistemológicas diferentes, maneiras de agir e de se posicionar em relação ao objeto de estudo também divergentes, assim como manifestam, como qualquer teoria do conhecimento, suas possibilidades, como também, seus problemas, limites e fragilidades. Como certifica Pires (2008, p. 89),

[...] cada forma (quantitativa ou qualitativa) de medida ou de materiais empíricos possui limites teóricos (para além de seus limites práticos) relativamente aos diferentes aspectos dos diferentes objetos, e isso mesmo que jamais se saiba determinar de antemão as fronteiras precisas de um tipo de material ou do tratamento quantitativo ou qualitativo dos dados, nem seu campo de possibilidades. Contudo, é preciso estar consciente do fato de que esses movimentos de expansão e de progresso não ocorrem no sentido de uma substituição de um tipo de material ou de medida por outro.

Diante disso, alguns pesquisadores compreendem esses modelos de estudo para apreensão da realidade como contraditórios e incompatíveis; outros defendem que entre eles há uma diversidade complementar e, ainda há aqueles que conferem a unidade entre os modelos (PIRES, 2008; SANTOS FILHO, 2007).

Desta forma, a questão não é escolher o melhor, o superior ou o mais válido e nem apontar as limitações de cada um. O pesquisador, enquanto sujeito ativo do processo de construção do conhecimento, pode utilizar e articular os dois modelos, desde que adequados às questões investigativas, pois, como afirmam Serrano (1994) e Pires (2008), os procedimentos metodológicos devem estar de acordo com a concepção epistemológica e científica que lhes serve de suporte. Assim, tanto o enfoque quantitativo como o enfoque qualitativo estão livres e disponíveis às diversas finalidades do pesquisador, de forma a realizar e fazer produzir um conhecimento verdadeiro e legítimo.

O pesquisador deve utilizar a abordagem teórico-metodológica que lhe permita atingir resultados que melhor enfatize o seu fenômeno de estudo, pois concordo com Gamboa (2007, p. 51), quando expressa que “os métodos quantitativo e qualitativo não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica”.

É com base nessa premissa que essa investigação se fundamentou em uma abordagem científica que considera esses modelos complementares. Assim, a escolha teórico-metodológica adotada para a realização desta investigação foi a **Pesquisa Quanti-Qualitativa**. A opção por combinar métodos quantitativos e qualitativos visou proporcionar um embasamento contextual mais rico e fértil para a análise, interpretação e validação dos resultados da pesquisa. Como bem afirma Gamboa (2007, p. 9),

[...] as opções da pesquisa não se limitam à escolha de técnicas ou métodos qualitativos ou quantitativos, desconhecendo suas implicações teóricas e epistemológicas. As opções são mais complexas e dizem respeito às formas de abordar o objeto, aos objetivos com relação a este, às maneiras de conceber o sujeito, ou os sujeitos, aos interesses que comandam o processo cognitivo, às visões de mundo implícitas nesses interesses, às estratégias da pesquisa, ao tipo de resultados esperados etc. Em outras palavras, fazem referência à complexidade das alternativas epistemológicas.

A opção em adotar pressupostos metodológicos quantitativos ou qualitativos ou, ainda, em articulá-los em uma mesma pesquisa, vem se configurando, nas últimas décadas, como um debate bastante acirrado, polêmico e complexo, principalmente, no que se refere ao contexto

educacional. Essas polêmicas são fruto das constantes críticas, efetuadas pelos pesquisadores, em relação ao dualismo ou ao falso dualismo envolvendo essas duas abordagens.

A abordagem quantitativa, como vimos anteriormente, é reconhecida pelo seu caráter positivista, pela sua objetividade, pela possível neutralidade do pesquisador e pela generalização dos seus resultados, o que a tornou alvo de vários questionamentos. Para Gatti (2001), diversas críticas foram realizadas ao modelo quantitativo, com discursos vagos e pouco fundamentados, sem uma compreensão mais intensa sobre as implicações desse modelo.

Em contrapartida, passou-se a adotar modelos alternativos, com características bem diferentes em relação aos seus procedimentos (modelo qualitativo), com outros fundamentos que se evidenciam pelo “questionamento da neutralidade do pesquisador e dos instrumentos de pesquisa, do conceito de causalidade determinista, da objetividade baseada na idéia da imutabilidade dos fenômenos em si, da repetição estatística” (GATTI, 2001, p. 75). Além disso, esse modelo requer um tratamento especial e cuidadoso com a realidade e com a sua reconstrução, devido ao grande envolvimento do pesquisador com o seu objeto de estudo.

No entanto, Gatti (2001) expõe que a produção em pesquisa educacional, no Brasil, seja qual for o modelo adotado, apresenta fragilidades, pela falta de domínio dos métodos e das técnicas de investigação. Desta forma, alguns problemas são identificados nos trabalhos de pesquisa na área educacional, que envolvem tanto as abordagens quantitativas como as qualitativas. Em relação a essa questão, Gatti (2001, p. 75-76) afirma que

nas abordagens quantitativas verificamos hipóteses mal colocadas, variáveis pouco operacionalizadas ou operacionalizadas de modo inadequado, quase nenhuma preocupação com a validade e a fidedignidade dos instrumentos de medida, variáveis tomadas como independentes sem o serem, modelos estatísticos aplicados a medidas que não suportam suas exigências básicas, por exemplo, de continuidade, intervalo, proporcionalidade, forma da distribuição dos valores, entre outros. Constata-se ainda ausência de consciência dos limites impostos pelos dados, pelo modo de coleta, as possíveis interpretações. E, ainda, interpretações empobrecidas pelo não domínio dos fundamentos do método de análise empregado. De outro lado encontram-se observações casuísticas, sem parâmetros teóricos, a descrição do óbvio, a elaboração pobre de observações de campo conduzidas com precariedade, análises de conteúdo realizados sem metodologia clara, incapacidade de reconstrução do dado e de percepção crítica de vieses situacionais, desconhecimento no trato da história e de estórias, precariedade na documentação e na análise documental.

Neste sentido, ratifico mais ainda a minha opção neste estudo, quando interpreto que ambos os modelos não estão completamente dissociados. Ambos apresentam as suas possibilidades, mas também as suas fragilidades sejam elas filosóficas, teóricas e

metodológicas, principalmente quando uma pesquisa não se desenvolve de forma coerente e consistente. Acredito que tanto o modelo quantitativo como o qualitativo revelam um continuum, que supera os dualismos epistemológicos, já que a constituição e articulação desses modelos dependem da construção lógica do pesquisador em relação ao seu objeto de estudo, às condições históricas, sociais e materiais. Além disso, é certo que as informações provenientes de técnicas quantitativas se interpretadas de forma a compreender o contexto social mais amplo, a análise se torna qualitativa. (GAMBOA, 2007; GATTI, 2001).

Creswell (2007) também é adepto da associação dos dois enfoques em um mesmo estudo e denomina essa articulação de pesquisa de métodos mistos. Este procedimento se configura com base na triangulação de diferentes fontes na recolha de material quantitativo e qualitativo. Segundo o autor,

essa técnica emprega estratégias de investigação que envolvem coleta de dados simultânea ou seqüencial para melhor entender os problemas de pesquisa. A coleta de dados também envolve a obtenção tanto de informações numéricas (por exemplo, em instrumentos) como de informações de texto (por exemplo, em entrevistas), de forma que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas. (CRESWELL, 2007, p. 35).

Em relação à implementação, Creswell (2007) declara que a coleta do material empírico pode ser realizada em fases, de forma sequencial, ou de maneira simultânea. Em caso de sequencial, as informações obtidas pelos métodos quantitativos e qualitativos; a ordem de execução, a prioridade de um sobre o outro, ou os dois ao mesmo tempo, depende da finalidade do pesquisador em relação ao seu objeto de estudo. Além disso, a integração das duas fontes de informações pode ser realizada em várias etapas do processo de pesquisa: na coleta, na análise e na interpretação dos resultados.

A recolha do material empírico, nesta investigação, foi desenvolvida em duas fases. Primeiramente, houve a utilização de técnicas quantitativas, por meio do questionário; e, na segunda fase, a utilização de técnicas qualitativas, por meio das narrativas. Como as narrativas se constituíram a principal fonte de informações, é natural que, se enfatize o aspecto qualitativo. Além disso, as informações quantitativas foram qualificadas, em decorrência do cotejamento, com as técnicas qualitativas. Assim, as duas técnicas, foram integradas à análise e à interpretação do corpus, pelo cruzamento das informações, pelas recorrências e pelas singularidades das trajetórias de vida e de leitura das professoras que participaram deste estudo.

Portanto, a utilização de métodos quantitativos e qualitativos configuraram-se como opção teórico-metodológica ao possibilitarem, neste caso específico, resultados que melhor retratem o fenômeno estudado. Desta forma, esta pesquisa apresentou um caráter descritivo e interpretativo, buscando compreender a constituição das práticas de leitura das professoras da educação infantil.

1.2.2 Lócus da pesquisa

Essa pesquisa foi desenvolvida com professoras que trabalham nas Unidades de Educação Infantil - UEI, da Rede Pública Municipal de Belém. A Secretaria Municipal de Educação de Belém – PA, conta atualmente com 35 (trinta e cinco) Unidades de Educação Infantil – UEI's, distribuídas em 08 Distritos Administrativos, a destacar: 09 no DAGUA (Distrito Administrativo do Guamá), 08 no DABEN (Distrito Administrativo do Benguí), 01 no DABEL (Distrito Administrativo de Belém), 04 no DASAC (Distrito administrativo da Sacramenta), 05 no DAENT (Distrito Administrativo do Entroncamento), 01 no DAOUT (Distrito Administrativo do Outeiro), 03 no DAICO (Distrito Administrativo de Icoaracá) e 04 no DAMOS (Distrito Administrativo do Mosqueiro), atendendo aproximadamente 4.800 crianças de 0 a 5 anos, predominantemente, em horário integral, de 7h às 18h.

As Unidades de Educação Infantil contam, atualmente, com aproximadamente 344 professores e 116 estagiários⁶. Dos 344 professores, 145 são contratados e 199, efetivos. A Educação Infantil no Município de Belém divide-se em dois ciclos de formação (ciclo I – 0 a 3 anos e ciclo II – 4 a 5 anos), conforme descrito no quadro 1:

⁶ Dados fornecidos pela Coordenadoria de Educação- COED, através da Equipe Técnica de Educação Infantil- ETEI – 2008.

CICLOS	TURMAS	FAIXA ETÁRIA	Nº. DE CRIANÇAS POR TURMA	Nº. DE PROFESSORAS POR TURMA
I	Berçário I	De 6 meses até um ano	15	03
	Berçário II	De um ano até dois anos	15	02
	Maternal I	De dois anos até três anos	25	02
	Maternal II	De três anos até quatro anos	25	01
II	Jardim I	De quatro anos até cinco anos	25	01
	Jardim II	De cinco anos até seis anos	25	01

Quadro 1: Distribuição da Educação Infantil por Ciclos de Formação

Fonte: Elaborada pela autora com base em informações da SEMEC/COED/ETEI – 2008.

Das 35 UEI's, 26 funcionam em prédio próprio e 09, em espaços comunitários, cedidos à Secretaria Municipal de Educação que é responsável pelos recursos materiais e pequenas reformas e/ou reparos na estrutura física; pela formação continuada dos professores e pelo vínculo institucional das crianças e dos profissionais.

A formação continuada dos professores acontece de duas formas, encontros gerais temáticos e assessoramento e acompanhamento pedagógico. São ações importantes e necessárias que articulam os espaços educativos e garantem atendimento pedagógico e psicossocial aos professores da Educação Infantil³.

O trabalho desenvolvido pelo técnico proporciona aos professores momentos de estudo e reflexão sobre o seu fazer pedagógico e contribui para a resignificação de suas concepções e práticas, bem como para a organização do tempo e do espaço das Unidades, que atenda e respeite os desejos, os sonhos e as ânsias das crianças em conhecer o mundo e, conseqüentemente, qualifica o ensino.

Para o atendimento e manutenção da educação infantil, as UEI's recebem mensalmente da Secretaria Municipal de Educação uma pequena verba – suprimento de fundo – utilizada para custeio de pequenas despesas. O valor da verba varia de acordo com a meta

³ Acreditamos que a Formação Continuada ou em Serviço contribui significativamente para que o educador se sensibilize para a importância de estar sempre em busca do conhecimento, do desconhecido e do nosso inacabamento perante a vida, pois, como bem afirma Freire (1996, p. 55), “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da existência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Esse conceito de inacabamento tão bem colocado por Freire (1996), refere-se ao movimento, ao sentimento de não estar parado, de algo que se constrói, o que nos leva a sede de saber, de conhecer, de vivenciar, de pensar, de aprender e de ensinar. Esse sentimento aliado à consciência do nosso inacabamento aponta para o desejo de transformação, de mudança, o que só é possível através da Educação. A Formação Continuada dos Educadores torna-se um momento singular, porém não o único, para a concretização das mudanças que se fazem necessárias na práxis de cada educador.

de atendimento de cada UEI, a menor meta – 75 crianças – recebe o valor de R\$ 450 (quatrocentos e cinquenta reais) e a maior meta de atendimento – 215 crianças – recebe o valor de R\$ 780 (setecentos e oitenta reais). Além disso, a Secretaria também é responsável pelo repasse de material didático-pedagógico e pela infra-estrutura dos prédios. O custo com a alimentação, gás e material de limpeza é mantido pela Fundação Papa João XXIII – FUNPAPA, via verba da Assistência Social.

1.2.3 Os Sujeitos partícipes

Para Kramer e Souza (2003, p. 154), na realização de uma pesquisa, a quantidade de pessoas entrevistadas não é o mais importante. O essencial está na constituição de uma rede de significados que possa ampliar, cada vez mais, o fenômeno estudado. Essa rede de significados “se realiza no próprio encontro e confronto das diferentes vozes que fazem da narrativa o espaço de mediação entre as histórias de cada um e da coletividade”.

Estabelecer essa rede de significados é definir de onde (lócus) e de que sujeitos se está falando, para que se possa, então, delinear o entrecruzamentos de vozes das histórias de vida de cada narrador, em relação às suas práticas de leitura.

Para a realização desta pesquisa, o grupo investigado constituiu-se de vinte e sete professoras⁴, distribuídas em quatro Unidades de Educação Infantil - UEI's, da Rede Pública Municipal de Belém. Esta representatividade foi pensada com base em alguns critérios cuidadosamente estabelecidos, a saber: a familiaridade, a receptividade e a representatividade.

O primeiro critério, o principal, refere-se à questão da familiaridade, pois é importante que os participantes tenham referências do pesquisador, facilitando as interações e aproximações necessárias para que os encontros sejam espaços de narrativa, de fala e de formação (KRAMER; SOUZA, 2003). Assim, as Unidades de Educação Infantil foram escolhidas, por constituírem espaços por mim assessorados e, as professoras, por participarem de encontros de formação continuada por mim coordenados. Logo, os sujeitos dessa investigação mantêm uma relação de conhecimento e de proximidade com o pesquisador, o que proporcionou a aceitação e participação, pela confiança estabelecida entre ambos. No

⁴ É importante ressaltar que apesar deste trabalho ter sido produzido com base em informações relatadas apenas por professoras da Rede Pública Municipal, as variáveis sócio-econômica e gênero, não se constituíram como foco de análise nesta investigação.

entanto, tornou-se importante e indispensável certo distanciamento para garantir o máximo de fidedignidade dos conteúdos das fontes.

O segundo critério, o da receptividade, está relacionado com o primeiro, pois a familiaridade possibilita certo “conhecimento” do grupo para participar, voluntariamente, da pesquisa, bem como o acolhimento do pesquisador. Assim, a receptividade determina a disponibilidade dos participantes, de forma que se sintam interessados em participarem do estudo e relatem, de maneira intensa e profunda, suas práticas de leitura constituídas em suas trajetórias de vida e, conseqüentemente, promova uma imersão do pesquisador em suas histórias. É importante ressaltar que foram, previamente, informadas às professoras que, de acordo com o interesse e manifestação de cada uma, a qualquer momento poderiam se retirar e desistir, embora tenha sido evidenciada, desde o início, a importância delas se engajarem no estudo, pelas reflexões e conhecimentos que subsidiam suas práxis pedagógicas.

O terceiro critério, o da representatividade, refere-se à idade, à formação profissional e ao tempo de docência, assim como as turmas e faixas etárias das crianças da educação infantil. Segundo Queiroz (1991, p. 105-106),

a escolha de informantes, num projeto de pesquisa, raramente é deixado ao acaso; eles representam sempre uma coletividade, e as coletividades são sempre internamente diferenciadas, estruturadas segundo a idade, o sexo, a instrução, a profissão, etc. [...] admitir a importância de tais diferenciações equivale a afirmar que provavelmente elas influem tanto nos aspectos formais quanto no conteúdo das informações veiculadas.

Desta forma, aos poucos fui delineando o perfil deste grupo, procurando abarcar um conjunto bem abrangente e variado de professoras. Esta pesquisa envolveu 04 Unidades de Educação Infantil e contou com a participação de 27 professoras, na primeira fase (questionário) e com 19 professoras, na segunda fase (narrativas)⁵ e estão assim distribuídas:

⁵ A segunda fase de coleta de informações não contou com a totalidade estabelecida na primeira fase desta investigação. A ausência de oito professoras justifica-se pela indisponibilidade e falta de tempo das mesmas, devido ao acúmulo de atividades a serem realizadas em seus locais de trabalho.

TURMAS	1ª FASE: QUESTIONÁRIOS	2ª FASE: NARRATIVAS
	Nº DE PROFESSORAS PARTICIPANTES	Nº DE PROFESSORAS PARTICIPANTES
Berçário I	02	-
Berçário II	04	01
Maternal I	06	04
Maternal II	08	07
Jardim I	05	05
Jardim II	02	02
TOTAL	27	19

Quadro 2: Número de professoras por turma que participaram da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações fornecidas pelas participantes – 2008.

Os números revelam que todas são mulheres, 37% das professoras apresentam idade entre 41 e 50 anos, o que pode demonstrar uma significativa experiência das mesmas no exercício do magistério (quadro 3). Isso se comprova com as informações do quadro 4, o qual revela que 31,6% das professoras já exercem a profissão entre 16 e 20 anos. A professora que atua a menos tempo está com 3 anos e a que atua a mais tempo apresenta 22 anos de prática profissional.

FAIXA ETÁRIA	Nº DE PROFESSORAS	PORCENTAGEM - %
20 a 30 anos	04	15%
31 a 40 anos	06	22%
41 a 50 anos	10	37%
51 a 60 anos	07	26%
TOTAL	27	100%

Quadro 3: Caracterização das professoras por faixa etária

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações fornecidas pelas participantes – 2008

TEMPO DE DOCÊNCIA	Nº DE PROFESSORAS	PORCENTAGEM - %
01 a 05 anos	02	10,5%
06 a 10 anos	05	26,3%
11 a 15 anos	03	15,8%
16 a 20 anos	06	31,6%
21 a 25 anos	03	15,8%
TOTAL	19	100%

Quadro 4: Caracterização das professoras por tempo de docência

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações fornecidas pelas participantes – 2008

Em relação à experiência das professoras na educação infantil, as informações demonstram que 31,58% já atuam neste nível de ensino entre 1 a 5 anos e que a mais nova tem apenas 2 anos e a mais antiga possui 22 anos de trabalho na educação infantil.

TEMPO DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Nº DE PROFESSORAS	PORCENTAGEM - %
01 a 05 anos	06	31,58%
06 a 10 anos	03	15,79%
11 a 15 anos	04	21,05%
16 a 20 anos	04	21,05%
21 a 25 anos	02	10,53%
TOTAL	19	100%

Quadro 5: Caracterização das professoras por tempo de docência na educação infantil

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações fornecidas pelas participantes – 2008

O tempo de atuação das professoras em seus locais de trabalho, isto é, nas Unidades de Educação Infantil, varia entre 1 a 5 anos e corresponde a 47% do conjunto das participantes. Além disso, a professora mais recente trabalha a apenas 1 mês e a mais experiente a 16 anos de exercício da profissão no mesmo local. Isso pode nos revelar que a grande maioria das professoras já está adaptada à especificidade desse trabalho nas UEI's.

TEMPO DE DOCÊNCIA NA UEI	Nº DE PROFESSORAS	PORCENTAGEM - %
01 a 05 anos	09	47%
06 a 10 anos	03	16%
11 a 15 anos	05	26%
16 a 20 anos	02	11%
21 a 25 anos	-	-
TOTAL	19	100%

Quadro 6: Caracterização das professoras por tempo de docência na UEI

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações fornecidas pelas participantes – 2008.

Em relação à qualificação profissional, os dados revelam um quadro satisfatório, visto que das 27 professoras, apenas 15% possui a formação mínima exigida por Lei – Magistério – modalidade normal. A grande maioria, 52%, concluiu o nível superior e 33% está cursando. Os cursos mais comuns são o de Pedagogia e o de Letras, mas há uma que concluiu o curso de Filosofia e outra, o de Biologia. Além disso, uma das professoras cursa duas Licenciaturas, em Pedagogia e em Letras, ao mesmo tempo.

ESCOLARIDADE	Nº DE PROFESSORAS	PORCENTAGEM %
Magistério (nível médio)	04	15%
Superior Completo	14	52%
Superior Incompleto	09	33%
TOTAL	27	100%

Quadro 7: Nível de escolaridade das professoras

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações fornecidas pelas participantes – 2008

O quadro 7 demonstra que as professoras da educação infantil estão buscando qualificação em nível superior. Isso é só um começo, pois acredito que quanto maior for a qualificação profissional das professoras, quanto mais conhecimentos tiverem, melhor será seu trabalho com as crianças. O estudo e a pesquisa precisam fazer parte da vida de todo profissional que busca a qualificação do seu fazer educativo. É necessário pensá-lo como um intelectual responsável e comprometido tanto com a autonomia e produção do seu saber, quanto com a emancipação dos seus alunos. Desta forma, concordo com as palavras de Nóvoa (1997, p. 27) quando afirma que “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual”. Por isso, torna-se necessário que o professor invista ainda mais em sua formação, principalmente em nível de pós-graduação. É importante ressaltar que em relação à pós-graduação, apenas 15% das professoras tem Especialização, duas já concluíram os cursos de Sociologia em Educação Ambiental e Língua Brasileira de Sinais – Libras, e as outras duas cursam Psicopedagogia e Docência no Ensino Superior.

1.2.4 Instrumentos de produção dos dados

A presente pesquisa adotou as narrativas para compreender as experiências, as memórias e as histórias das práticas de leitura das professoras da educação infantil, isto é, o processo de constituição leitora dessas professoras, o conhecimento resultante de suas vivências e aprendizagens subjetivas, construídas durante todo o percurso de suas vidas.

Neste sentido, a utilização das narrativas permite ao narrador conhecer a si mesmo, organizando o seu relato, seus depoimentos e testemunhos, por meio de um permanente diálogo interior. De acordo com Delgado (2006, p. 48), “são as vozes da memória expressas por diferentes tipos de registros como: narrativas, filmes, fotografias, telas, esculturas, imagens, livros, músicas, monumentos, peças publicitárias, documentários e relíquias”.

Pelas narrativas, os sujeitos reconstituem e compartilham acontecimentos vivenciados em um determinado tempo histórico. Assim, as narrativas possibilitaram às professoras uma imersão no seu mundo subjetivo, fazendo emergir as suas histórias de vida em relação às suas práticas de leitura, pois como bem demonstra Benjamin (1994, p. 221) o narrador pode “recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. [...]). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la *inteira*”.

Nesta perspectiva, para dar conta do objeto desta investigação, isto é, das práticas de leitura das professoras, optei para a recolha das informações, os seguintes instrumentos:

Questionário (Apêndice B) com questões fechadas e abertas. Este instrumento foi utilizado na primeira fase da investigação e teve como objetivo delinear um perfil das participantes.

Este questionário proporcionou ao pesquisador traçar um perfil, tendo acesso a alguns dados biográficos, como: idade, sexo, formação acadêmica e função profissional, entre outros, na perspectiva de conhecer um pouco mais sobre o universo das informantes, bem como colher informações preliminares sobre o que se pretende conhecer, isto é, permitiu uma maior aproximação com o problema/objeto de estudo. Este instrumento foi construído com base no questionário de Alves⁶ (2006).

O questionário proporcionou ao investigador uma primeira imersão no mundo subjetivo das professoras, possibilitando o conhecimento preliminar desse grupo, bem como delineou, inicialmente, um perfil sobre as práticas de leitura das professoras da educação infantil. Este instrumento abordou, com questões fechadas, os seguintes temas: *Identificação* (nome, idade, sexo e formação acadêmica), *história de leitura* (na infância e adolescência) e *leitura atual* (se gosta de ler, o que lê, com que frequência, em que espaço, em que tempo, etc.); e uma questão aberta, referente à importância da leitura na educação infantil. Após a aplicação do questionário, vieram a tabulação e análise das informações quantitativas.

⁶ Na pesquisa “*Desempenho em leitura: um estudo diagnóstico do comportamento e compreensão de leitura em universitários de pedagogia da UFPA*”, financiada pelo PROINT-UFPA, objetivando investigar as práticas de leituras dos alunos do curso de Pedagogia, a autora elaborou um questionário com questões abertas e fechadas, dividido em três partes. Na primeira parte abrangeu a investigação sobre a prática de leitura na infância e adolescência dos universitários do curso de pedagogia. Na segunda parte informações sobre a sua leitura atual no curso e, por fim, na terceira parte aspectos da compreensão de leituras dos universitários. Portanto, baseado no questionário de Alves (2006) destaquei algumas questões que serviram para a minha investigação.

- ✓ **Narrativa** (Apêndice C) na segunda fase desta investigação. Foi considerada a principal fonte de informações e teve como objetivo conhecer a constituição das práticas de leitura das professoras.

A narrativa foi escolhida como caminho teórico-metodológico de investigação porque é a que melhor apreende as experiências, memórias, trajetórias, conhecimentos, sentimentos, aprendizagens e singularidades inscritas na relação que as professoras estabelecem com a leitura.

As narrativas ou entrevistas autobiográficas, assim como os memoriais, relato oral, relato oral de vida, depoimento oral, histórias de vida e narrativas de formação são terminologias diferentes (SOUZA, 2006; 2006b), ou como destaca Pineau (2006) “flutuações terminológicas”, que embora considerem aspectos teóricos e metodológicos distintos, constituem o campo da História Oral (BOSI, 1994; DELGADO, 2006; THOMPSON, 1992) e representam uma nova tendência no contexto da pesquisa em educação (ANDRÉ, 2001; NÓVOA, 1992; 1997).

No Brasil, as pesquisas que adotam, entre outras perspectivas, as teorizações sobre o emprego das narrativas emergiram na década de 1990, em decorrência de estudos que utilizavam uma abordagem teórica e metodológica, que tem como eixo central dar voz ao professor, ouvir suas histórias, suas experiências e trajetórias de vida, ou seja, que adota a experiência do sujeito como fonte de conhecimento e de formação (ANDRADE, 2004; PIMENTA, 2000; SANTOS, 2002).

Autores como Nóvoa (1992; 1997), Josso (2004), Huberman (1992), Goodson (1992), forneceram valiosas contribuições ao produzirem outro conhecimento envolvendo as histórias de professores e professoras, entrelaçando vida pessoal e profissional. Para Nóvoa (1992, p. 9), “hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigentes do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”.

Assim, a utilização das narrativas em pesquisa em educação, significa apreender a realidade presente e a do passado, pela experiência e pelas vozes dos sujeitos sociais que as vivenciam. Desta forma, os sujeitos têm a possibilidade de realizarem uma análise das suas histórias de vida e relacioná-las com as suas práticas de leitura.

Nessa mesma linha de investigação, Ivor Goodson (1992) também retrata em suas pesquisas a importância do estudo das histórias de vida de professores, na perspectiva de se

compreender melhor os aspectos inerentes à escolaridade. Para ele, a investigação educacional precisa envolver o conhecimento prático subjetivo dos docentes.

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a vida, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. [...] o que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes (GOODSON, 1992, p. 71).

Esta declaração ratifica a opção metodológica realizada nesta investigação, isto é, dar voz aos professores, ouvir as suas histórias de leitura, bem como do trabalho formativo que desenvolvem com as crianças da educação Infantil.

Nesta perspectiva, um aspecto fundamental é o papel constitutivo da memória. A memória evoca e revela acontecimentos do passado, pelas lembranças e pelas reminiscências, resignificando-as no presente. Define-se como uma fonte importante e infinita de manifestações plenas de significados de vida. É um caminho que possibilita aos indivíduos percorrerem os tempos de sua existência. Para Delgado (2006, p. 41), a memória se utiliza do passado para torná-lo vivo no presente, se estabelecendo como a base formadora de identidades e solidificadora de consciências singulares, individuais e coletivas. Nesse sentido, “memórias individuais e memórias coletivas encontram-se, fundem-se e se constituem como possíveis fontes para a produção do conhecimento histórico”.

Nesse sentido, as narrativas representam uma possibilidade legítima de troca de experiências, de diálogo, de relato, de registro, de preservação e de crítica da prática docente, constituindo um espaço e um tempo educativos, fundamentalmente formativos e autoformativos. Assim, por meio das narrativas, pode-se rememorar e lembrar um tempo vivido. Nas palavras de Bosi (1994, p. 55), “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado” Ao lembrar e rememorar fatos do passado se tem a possibilidade de reinventar e reconstruir aspectos individuais, singulares de cada sujeito, mas, ao mesmo tempo, ativa uma memória coletiva, pois, à medida que cada pessoa conta a sua história, esta se mostra imersa em um contexto histórico e social que precisa ser interpretado e reconstituído pelo pesquisador.

Ao narrar fatos da sua história, não é importante que o indivíduo seja coerente ou retrate de forma fidedigna a verdade, isto é, se o relato produzido está sendo fiel ao fato acontecido em sua trajetória de vida. O importante é o fato selecionado, lembrado. Como afirma Bosi (1994, p. 37), o “interesse está no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida”.

De fato, para Bosi (1994, p. 59), lembrar acontecimentos do passado não significa revivê-lo tal e qual, significa, uma releitura, refazendo os episódios do passado num discurso presente, com o objetivo de “reconstruir, no que lhe for possível, a fisionomia dos acontecimentos”.

Desta forma, a memória organiza e seleciona o que vai ser narrado e a forma de fazê-lo. Ela se configura como um filtro, revelando uma realidade que pode (ou não), consciente (ou não), ser condizente com o fato realmente acontecido. As histórias narradas fazem parte de uma realidade recriada, constantemente analisada, interpretada e reinterpretada pelo sujeito que a recorda. De acordo com Rego; Aquino e Oliveira (2006b, p. 274-275),

o passado tem uma existência material, concreta, ontológica e está inscrito nas estruturas do presente, mas não é a sua reedição. Ele é uma reconstrução filtrada pelas seleções que a memória faz. Há, portanto, um diálogo permanente entre essas duas instâncias: enxergamos e questionamos o passado com os olhos do presente, e o passado sempre nos coloca condições e novas questões no presente.

O que os autores evidenciam é que as narrativas não devem e nem podem ser compreendidas como registros fiéis dos acontecimentos, pois a memória é tão seletiva quanto o esquecimento, assim, os silêncios, os recortes e os saltos devem ser considerados. Adotar as narrativas como fonte de investigação implica admitir que a realidade tenha múltiplas versões. No sentido bakhtiniano, nossas lembranças e recordações estão impregnadas de vozes polifônicas e polissêmicas.

A memória escrita foi proposta como alternativa às entrevistas narrativas, decorrente da falta de tempo e disponibilidade do grupo participante da pesquisa. Foi elaborada uma *questão gerativa* (FLICK, 2004) que pudesse evidenciar, de forma clara e precisa, as histórias de leitura no decorrer das trajetórias de vida das professoras. Para Flick (2004, p. 110),

se a intenção foi realizar uma narrativa que seja relevante para a questão de pesquisa, a questão gerativa narrativa tem de ser formulada com clareza, devendo, porém, ser, ao mesmo tempo, específica o suficiente para que o domínio experimental interessante seja seguido como tema central. O interesse pode aludir à história de vida do informante em geral. [...]. Ou pode visar a um aspecto específico, temporal e relativo ao tópico da biografia do informante.

Nesse sentido e de acordo com a especificidade inerente a este estudo, a questão elaborada versou sobre aspectos que evidenciassem as práticas de leitura das professoras. Assim, foi solicitado a elas que lembrassem de fatos, acontecimentos ou fragmentos que marcaram a sua trajetória de leitura/leitora, rememorando momentos importantes que

aconteceram em sua vida, seja na infância, na escola, na adolescência ou na vida adulta, em sua prática profissional.

Em reunião com as professoras, foi apresentado e discutido o instrumento, o objetivo do relato e a forma de proceder, depois foi acordado um dia para a devolução. Após todos os esclarecimentos, entreguei a cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Infelizmente, nem todas escreveram as suas narrativas; do grupo de vinte e sete, só dezoito registraram as suas experiências e vivências de leitura no transcorrer de suas histórias de vida. Isso equivale a 70% do grupo pesquisado, número bastante representativo.

A escrita foi concebida, nesse estudo, como um instrumento capaz de fazer fluir, de evidenciar e espriar diferentes formas de ser, de pensar e de conhecer, ecoando múltiplas vozes inscritas em cada uma das narradoras, tecidas em um único texto. Como afirma Perez (2006b, p. 180), “escrever sua história, é um estado inédito, que possibilita a professora se colocar como sujeito de sua própria história: lembrar o vivido é evocar a memória das marcas, reatualizando-as como reminiscências e corporificando-as através da linguagem”.

Nesse sentido, a narrativa escrita evidencia vivências, sentimentos, concepções e conhecimentos, “manifestando em seus atos o significado que têm no contexto em que eles se realizam, revelando tanto a singularidade quanto a historicidade dos atos, concepções e idéias” (CHIZZOTTI, 1991, p. 93). Portanto, assumir uma estratégia de pesquisa qualitativa, como a narrativa, significa, antes de tudo, adotar como horizonte teórico e filosófico a existência, compreendida na experiência vivida.

1.2.5 Encaminhamento de análise dos dados

Esta etapa constituiu-se da sistematização, análise e interpretação do *corpus* da pesquisa.

A intenção desta investigação foi realizar uma análise descritiva e interpretativa das informações para “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 1991, p. 98). Assim, a descrição do material da pesquisa cumpriu sua função reveladora e desveladora, no intuito de sistematizar de forma clara e precisa as informações.

Os dados do questionário foram atenciosamente lidos, tabulados, analisados estatisticamente e demonstrados em forma de gráficos. Essas informações iniciais foram apresentadas para as participantes, antes do relato escrito, para que elas pudessem perceber, de forma geral, como estava se configurando o perfil de leitura das professoras da educação infantil.

Os relatos escritos, depois de lidos e relidos cuidadosamente, passaram por uma revisão gramatical para facilitar a compreensão das informações. O importante foi o que as professoras relataram, escreveram sobre as suas memórias e histórias de leitura⁷.

Após esse momento, estabeleceu-se um trabalho de caracterização dos elementos constitutivos das narrativas, emergindo **temas-chave**. Esse momento, apesar de ter sido bem demorado e complexo, devido a quantidade de narrativas e dos vários aspectos revelados, foi também o momento mais importante, pois a partir da organização e categorização das falas, percebi, aos poucos, como a análise seria delineada nesse estudo, ou seja, a análise foi produzida após o agrupamento das narrativas, realizado pela proximidade dos temas.

Assim, os temas-chave não foram definidos a priori, eles emergiram das constantes leituras e imersão do pesquisador nas informações, e foram agrupados, de acordo com os aspectos comuns inerentes às narrativas e, de acordo a compreensão, conhecimento e experiência pessoal do pesquisador (SZYMANSKI, 2002). Os temas-chave envolveram tanto os elementos do questionário, quanto das narrativas e foram assim estabelecidos: as práticas de leitura no contexto familiar, no contexto escolar, no contexto profissional e as práticas de leitura no contexto atual.

A relação do pesquisador com os textos escritos não foi de apropriação, mas de escuta. De ouvir o que o outro tem a dizer, das marcas inscritas no seu discurso; de ouvir não o que deseja, mas de ouvir o que não sabe, o não dito. Assim, os pressupostos que conduziram essa análise se orientaram pela constante escuta e respeito pelas vozes, pelos relatos presentes em cada texto. A postura do pesquisador em relação aos textos não se guiou pelo autoritarismo e pela arrogância, tão criticado por Larrosa (1996, p. 138) ao evidenciar que

é o homem que reduz tudo a sua imagem, à sua medida; aquele que não é capaz de ver outra coisa que não ele mesmo; aquele que lê se apropriando daquilo que lê, devorando-o, convertendo todo o outro em uma variante de si mesmo; aquele que lê a partir do que sabe, do que quer, do que precisa; aquele que solidificou a sua consciência frente a tudo aquilo que poderia colocar em questão.

⁷ Para preservar a identidade das professoras participantes, as mesmas foram referenciadas nesta investigação por meio de nomes de escritoras brasileiras.

Pelo contrário, a análise se constituiu em compreender a diversidade das histórias, das práticas, das concepções e dos acontecimentos registrados em cada linha, em cada palavra dita. Considerou o outro como outro, para não reduzi-lo a mim mesma, as minhas vontades, concepções e práticas.

Nesse sentido, a análise interpretativa do corpus demonstrou a relação entre o objeto de estudo e os objetivos delineados, compreendendo as regularidades e irregularidades das falas, o que é singular em cada sujeito e o que é comum a todos, bem como, as sutilezas, o dizível e o indizível, os significados, as semelhanças e diferenças, as marcas e as expressões contidas nas histórias e experiências de leitura de cada sujeito. Nessa perspectiva, Delgado (2006, p. 29) afirma que o grande desafio “[...] consiste no fato de, valendo-se de depoimentos individuais e, por decorrência, singulares, construir evidências e estabelecer correlações e análises comparativas que possam contribuir para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados da melhor forma possível”.

Portanto, a análise e interpretação foram tecidas e entrelaçadas entre os elementos do questionário e das narrativas, em que os materiais quantitativos foram qualificados em função do cotejamento das informações. A análise se constituiu com base nos teóricos que concebem e discutem as narrativas como experiências vivenciadas ao longo das trajetórias de vidas e de formação das professoras, como Larrosa (1995, 1996), Benjamin (1994), entre outros, bem como dos autores que contribuíram para a construção teórica deste estudo, e outros como Lerner (2002), Silva (1998, 2003, 2005,), Barbosa (1994), Cortella (2007), Meireles (1979), Abreu (2006), Chartier (2001, 1999), Zilberman (1982), Lajolo (1996, 1999, 2008), Kleiman (2002, 2004), Lajolo e Zilberman (2003), Soares (1998), Guedes-Pinto (2002), Tardelli (1997, 2001), Martins (2007), etc., que concebem a leitura e a prática da leitura na perspectiva da história cultural.

1.2.6 Estruturação do texto

O trabalho está estruturado em quatro seções. Na primeira – **Introdução** –, são apresentadas as incursões iniciais sobre o tema e o objeto de estudo, bem como o percurso metodológico necessário à realização desta pesquisa. É uma história em busca de outras histórias.

Na segunda Seção – **Práticas de Leitura: uma questão em discussão** –, é apresentado um breve panorama da leitura no Brasil, evidenciado por meio de algumas pesquisas que apontam para uma possível crise nessa área; bem como as diversas políticas e programas implementados pelo Governo Federal de incentivo e democratização da leitura. Além disso, a leitura é abordada, por alguns autores, como uma atividade de construção de sentidos que implica uma relação dinâmica entre texto e leitor; como uma prática sócio-interacionista, sócio-cultural ou sócio-histórica, numa perspectiva crítica, interativa e transformadora. A prática de leitura é concebida como um processo de construção, desenvolvida por leitores autênticos em situações concretas, via processos diversificados em relação ao ato de ler.

Na terceira seção – **As práticas de leitura em narrativas de professoras da educação infantil: memorando trajetórias** –, são apresentados os resultados da análise e interpretação das informações, enfocando as histórias de leitura das professoras; as concepções de leitura subjacente a essas histórias, os modos, tempos e espaços dedicados à leitura, revelados nos contextos familiar, escolar, profissional e atual.

Na quarta seção – **Fechando o texto e Abrindo outro** –, são tecidas algumas considerações, retomando aspectos importantes que marcaram as práticas de leitura das professoras da educação infantil.

Um convite faço a você, leitor, envolva-se e enverede-se por um caminho que tem se constituído, nos últimos tempos, em um campo fértil de debates, olhares e idéias. Um tema que se intensifica e que se expande, ao mesmo tempo, como algo tão prazeroso e tão polêmico.

2 PRÁTICAS DE LEITURA: UMA QUESTÃO EM DISCUSSÃO

[...] Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. (CHARTIER, 1999, p.77).

2.1 IMAGENS DE LEITURA: TECENDO LACUNAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

[...] Cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria.(CHARTIER, 2001, p. 20).

Esta seção tem como finalidade apresentar um breve panorama da leitura no Brasil. Primeiramente, abordaremos as diversas políticas e programas implementados, nos últimos anos, pelo Governo Federal, para reverter e melhorar o precário quadro da prática de leitura no Brasil. Em seguida, faremos uma discussão sobre o que os autores como Kleiman (2002), Chartier (1999; 2001), Lerner (2002), Barbosa (1994), Freire (2001), Zilberman (1982; 1985), entre outros, revelam sobre a leitura e os reflexos dessa prática no contexto escolar.

2.1.1 Políticas e programas de incentivo à leitura no Brasil

No Brasil, muito tem se discutido e pesquisado sobre a leitura. Foi, a partir da década de 1970, que os estudos e pesquisas alcançaram patamares mais delimitados teórica e metodologicamente. Isso se justifica tanto pelas contribuições das Ciências da Linguagem, da Psicolinguística e da Sociolinguística, quanto pela constatação de uma crise da leitura. É comum ouvirmos falar que os alunos não sabem ler, não gostam de ler e não aprenderam a ler. (ZILBERMAN; SILVA, 2005).

Estes primeiros resultados descritos acima são reflexos de algumas pesquisas, como a do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA. Por meio dessas pesquisas é possível verificar que, entre várias problemáticas, o ensino brasileiro enfrenta fragilidades no desempenho de leitura dos alunos nos diversos níveis de escolaridade. (CALDAS, 2006).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB⁸ foi criado em 1988, pelo Governo Federal e desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

⁸ Para mais informações sobre os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, consultar o site <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC. Foi utilizado pela primeira vez, em 1990, e reformulado, em 1995. Aplicado de dois em dois anos, o SAEB avalia uma amostra de alunos matriculados na 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de língua portuguesa (leitura) e matemática (resolução de problemas), além de professores e diretores de escolas públicas e particulares, rurais e urbanas. Esta avaliação obedece a uma escala de desempenho que vai de 0 a 500, capaz de descrever, em cada nível, as competências e as habilidades. Os objetivos são avaliar e coletar informações sobre o desempenho dos alunos; identificar distorções e fragilidades associadas a esse desempenho; oferecer subsídios para a formulação de políticas públicas; e contribuir, dessa forma, para a ampliação da qualidade do ensino brasileiro.

Em 2005⁹ o SAEB abrangeu 5.940 escolas, com uma amostragem de 83.929 alunos da 4ª série do ensino fundamental, 66.353 alunos da 8ª série do ensino fundamental e 44.540 alunos da 3ª série do ensino médio, totalizando 194.822 alunos brasileiros. Os resultados são apresentados em níveis nacional e regional e por unidade da Federação, sem especificar os municípios ou unidades de ensino. Os alunos da 4ª série do ensino fundamental obtiveram desempenho um pouco melhor em 2005, já que houve uma considerável diminuição em relação aos índices de 1995 (188,3 e 190,6 para português e matemática, respectivamente), apresentando índices de proficiência de 172,3 em português e 182,4 em matemática, considerados valores intermediários na série histórica (1995 – 2005), conforme demonstra a tabela 1.

Tabela 1: Médias de proficiência dos alunos avaliados em língua portuguesa e matemática na 4ª série do Ensino Fundamental

DISCIPLINA	1995	1997	1999	2001	2003	2005
PORTUGUÊS	188,3	186,5	170,7	165,1	169,4	172,3
MATEMÁTICA	190,6	190,8	181,0	176,3	177,1	184,4

Fonte: Relatório INEP/SAEB – 2005.

De acordo com a escala de classificação por estágios estabelecida pelo SAEB – Muito Crítico, Crítico, intermediário e Avançado¹⁰ – a média nacional de desempenho para os alunos de língua portuguesa, em 1995, foi considerada intermediária (estão ainda aquém do nível exigido para a 4ª série) e apesar da pequena melhora sentida, nos anos de 2003 e 2005,

⁹ Resultados publicados pelo Relatório Preliminar INEP/SAEB em fevereiro de 2007.

¹⁰ Apesar de evidenciar os dados do Relatório do SAEB de 2005, a sua utilização é apenas para fazer comparações entre as médias de proficiência entre os anos de 1995 e 2005, pois ele não nos oferece uma análise relativa aos estágios de competências dos alunos. A análise por estágio está disponível no boletim do SAEB de 2003, com dados relativos a 2001.

neste último ano, ela fora classificada como crítica (não são leitores competentes, lêem de forma truncada, apenas frases simples). Esses dados revelam que os estudantes da 4ª série do ensino fundamental ainda não desenvolveram as competências básicas de leitura, isto é, não conseguem compreender textos simples.

Em matemática, as médias também apresentaram um decréscimo de 1995 para 2005. Apesar dessa diminuição, os alunos continuaram no estágio intermediário, ou seja, desenvolvem algumas habilidades de interpretação de problemas, porém insuficientes ao esperado para os alunos da 4ª série.

Em relação aos alunos da 8ª série do ensino fundamental, que obtiveram índices de 231,9 em português e 239,5 em matemática, estes foram considerados os piores desde 1995, como dispõe a tabela 2.

Tabela 2: Médias de proficiência dos alunos avaliados em língua portuguesa e matemática na 8ª série do Ensino Fundamental

DISCIPLINA	1995	1997	1999	2001	2003	2005
PORTUGUÊS	256,1	250,0	232,9	235,2	232,0	231,5
MATEMÁTICA	253,2	250,0	246,4	243,4	245,0	239,5

Fonte: Relatório INEP/SAEB – 2005.

As informações revelam que em língua portuguesa, a média diminuiu de 256.1 em 1995, para 231.9 em 2005. Apesar dessa diminuição, o estágio permaneceu o mesmo – intermediário, ou seja, os alunos desenvolveram algumas habilidades de leitura, porém insuficientes para o nível de letramento da 8ª série, como por exemplo, fazem a leitura de gráficos e tabelas simples, textos narrativos e outros de baixa complexidade. Em matemática, os índices também reduziram de 253.2 em 1995, para 239.5 em 2005. Em relação ao estágio em que se encontram esses alunos, pode-se dizer que a variação encontrada nas médias de proficiência em matemática não resultou em mudança de estágio, porque a média da maioria ainda permanece no estágio crítico, isto é, os alunos são capazes de desenvolverem algumas habilidades elementares de interpretação de problemas, mas não conseguem transpor o que está sendo pedido no enunciado para uma linguagem matemática específica estando, portanto aquém do exigido para a 8ª série. Na prática, isso significa que os alunos resolvem expressões com uma incógnita, mas não interpretam os dados de um problema fazendo uso de símbolos matemáticos específicos, além de desconhecem as funções trigonométricas para resolução de problemas.

Da mesma forma, apresentando uma realidade não muito diferente, pois se tomarmos como base as médias de desempenho da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, não se pode

esperar um panorama animador da avaliação dos alunos do 3º ano do ensino médio. Os índices de 2005 foram os piores de toda a década – 257,6 para português e 271,3 para matemática. Ao compararmos as médias de desempenho dos alunos desde 1995 até 2005, percebemos que tanto em língua portuguesa quanto em matemática, houve uma diminuição na média de desempenho. Essas informações podem ser conferidas na tabela 3.

Tabela 3: Médias de proficiência dos alunos avaliados em língua portuguesa e matemática na 3ª série do Ensino Médio

DISCIPLINA	1995	1997	1999	2001	2003	2005
PORTUGUÊS	290,0	283,9	266,6	262,3	266,7	257,6
MATEMÁTICA	281,9	288,7	280,3	276,7	278,7	271,3

Fonte: Relatório INEP/SAEB – 2005.

Em relação aos estágios de desempenho, os alunos do 3º ano do ensino médio, em língua portuguesa, estão no nível intermediário, ou seja, os alunos são capazes de desenvolverem algumas habilidades de leitura, como textos poéticos mais complexos, textos dissertativo-argumentativos de média complexidade, textos de divulgação científica, jornalísticos e ficcionais; dominam alguns recursos linguístico-discursivos utilizados na construção de gêneros, porém são insuficientes para o nível de letramento da 3ª Série. Na disciplina matemática, os alunos encontram-se no estágio crítico, podendo desenvolver algumas habilidades elementares de interpretação de problemas (construção, leitura e interpretação gráfica; uso de algumas propriedades e características de figuras geométricas planas e resolução de funções logarítmicas e exponenciais), mas não conseguem transpor o que está sendo pedido no enunciado para uma linguagem matemática específica, estando, portanto aquém do exigido para a 3ª série do ensino médio.

Como podemos observar os resultados não são animadores, pelo contrário, são tristes e preocupantes. Nos últimos dez anos o resultado do ensino piorou, ou seja, em todos os dados comparativos, o desempenho dos alunos na avaliação de 2005 é inferior a de 1995, o que legitima a ineficiência e a baixa qualidade do ensino ofertado no país. Assim, o SAEB demonstra que a qualidade da escolarização dos alunos está piorando, o que representa um decréscimo na qualidade do sistema educacional brasileiro.

A **Prova Brasil** (Avaliação do Rendimento Escolar), que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, criado em 2005, apresenta um diagnóstico mais detalhado, produzindo informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, bem como auxilia no direcionamento de recursos técnicos e financeiros na implementação de ações que viabilizem a melhoria da qualidade do ensino. Enquanto o SAEB

é feito por amostragem e oferece resultados no âmbito dos estados e redes de ensino, a Prova Brasil é aplicada a todos os alunos matriculados na 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, em escolas públicas, localizadas em áreas urbanas e apresenta médias de proficiência por unidade escolar. A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática (resolução de problemas), com questões elaboradas a partir do que está previsto para as séries avaliadas nos currículos de todas as unidades da Federação e, ainda, nas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.

A avaliação realizada, em novembro de 2005, em todos os estados e no Distrito Federal, foi desenvolvida em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, em 5.398 municípios, envolvendo 160 mil turmas de 41 mil escolas, abrangendo um total de 3.306.317 alunos brasileiros. Os resultados revelam que, em língua portuguesa, a média nacional é de 160,66 para a 4ª série do ensino fundamental e de 201,6 para a 8ª série do ensino fundamental. Como o demonstrado pela avaliação do SAEB, o Prova Brasil também apresenta índices de defasagem entre o desempenho esperado para a série e o desempenho real dos alunos em habilidades de leitura, compreensão e interpretação de textos. Em relação ao estado do Pará, os índices para a língua portuguesa são de 162,85 (4ª série do ensino fundamental) e de 221,29 (8ª série do ensino fundamental)¹¹. Apesar de apresentarem índices superiores à média nacional, os níveis são considerados insuficientes em relação ao resultado desejado para essas séries, que envolvem médias entre 200 e 350 e entre 250 a 400, para a 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, respectivamente.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB foi criado pelo INEP em 2007 e representa a iniciativa de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil para os municípios. O IDEB varia de 1 a 10.

Quanto menos tempo o aluno demorar em passar de uma série para outra (menos reprovação), melhor será seu índice. Os resultados do IDEB/2007 em nível nacional foi de 4,2 para os anos iniciais do ensino fundamental, de 3,8 para os anos finais do ensino fundamental e de 3,5 para o ensino médio. Podemos observar que os dados do IDEB, em alguns casos, superaram as metas estipuladas pelo MEC. A média brasileira de 1ª a 4ª série subiu de 3,8

¹¹ Para mais informações sobre os resultados da Prova Brasil, consultar o site <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

para 4,2 e de 5ª a 8ª de 3,5 para 3,8, em uma escala de 0 a 10. Em relação ao Estado do Pará, os índices apresentados são de 2,8 e de 2,9 para as séries iniciais e finais do ensino fundamental, respectivamente e de 2,3 para o ensino médio¹². Essas informações e as médias referentes a 2005, estão detalhadas nas tabelas 4, em nível nacional e 5, para o estado do Pará.

Tabela 4: IDEB 2005, 2007 e Projeções para o Brasil

FASES DE ENSINO	Anos Iniciais do Ensino Fundamental				Anos Finais do Ensino Fundamental				Ensino Médio			
	IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas	
ANOS	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
TOTAL	3,8	4,2	3,9	6,0	3,5	3,8	3,5	5,5	3,4	3,5	3,4	5,2

Fonte: SAEB e Censo Escolar – 2007.

Tabela 5: IDEB 2005, 2007 e Metas para Rede Estadual - Pará

FASES DE ENSINO	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ANOS										
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2,8	2,8	2,8	3,2	3,6	3,8	4,1	4,4	4,7	5,1
Anos Finais do Ensino Fundamental	3,1	2,9	3,2	3,3	3,6	4,0	4,4	4,6	4,9	5,2
Ensino Médio	2,6	2,3	2,7	2,7	2,9	3,2	3,5	4,0	4,2	4,4

Fonte: SAEB e Censo Escolar – 2007.

Segundo informações do ministério, foram analisadas 38.757 escolas de 1ª a 4ª série e 27.930 de 5ª a 8ª. Os números mostram que o índice aumentou com relação a 2005 em 47,1% das escolas públicas de ensino fundamental, somando as de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série. A queda ocorreu em 22,1% e 4,9% permaneceram no mesmo patamar. Porém, os dados mostram que somente 1,2% das escolas públicas (782) obtiveram nota igual ou superior a 6, média esperada em países desenvolvidos. Se considerado apenas o ensino fundamental de 5ª a 8ª série, o percentual é menor: 0,15% conseguiu nota 6 (o que equivale a 43 escolas). De 1ª a 4ª série, o número de escolas com, no mínimo, 6 foi de 1,9% (o que significa 739 estabelecimentos de ensino).

É importante destacar que o IDEB não é uma avaliação, mas um índice estatístico baseado no desempenho dos alunos (Prova Brasil e SAEB), ou seja, é um índice que leva em consideração apenas um aspecto do processo educativo. Desta forma, será que essas notas podem avaliar a situação educacional do país? Será que através do IDEB podemos afirmar

¹² Para mais informações sobre o IDEB, consultar o site <<http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

que a educação no país teve melhoras ou pioras? Qual o compromisso dos professores das séries iniciais nesses índices?

Devemos ter um olhar bastante cuidadoso e crítico em relação a essas médias. O IDEB nos demonstra apenas uma pequena parcela de um processo educacional amplo e complexo e que, os professores devem ter consciência que transmitir conhecimentos não é sinônimo de aprendizagem. Para que esta ocorra, depende de todas as variáveis que envolvem o processo educacional, sejam elas sociais, culturais, econômicas e psicológicas dos alunos. Por isso, os professores precisam conhecer um pouco desses aspectos para que possam intervir positivamente na formação de seus alunos.

O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM é realizado por alunos que já concluíram ou estão concluindo o ensino médio. Ele ocorre anualmente e, diferentemente dos outros exames, é voluntário. Seu objetivo é avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Sua nota é usada para melhorar a pontuação em vestibulares públicos e privados e para seleção no Programa Universidade para Todos – ProUni, que dá bolsas a alunos carentes em faculdades particulares.

Segundo informações do INEP¹³, cerca de 2,7 milhões compareceram ao exame em 2007, aplicado em 1.331 municípios brasileiros. O número de inscritos foi de 3.568.592. Destes, 65,55% eram egressos. Os demais concluintes, 4,79% de escolas privadas e 29,66% de escolas públicas. Os resultados de 2007 foram os melhores em relação aos anos anteriores, tanto nas questões objetivas quanto na redação. A média de desempenho foi de 51,52 na parte objetiva da prova e 55,99 na redação, numa escala que vai de 0 a 100, registrando um aumento de 40% na prova objetiva e 9% na redação, já que em 2006, as médias foram de 36,90 na parte objetiva e 52,08 em redação. Além disso, a Região Norte atingiu média de 44,79 na prova objetiva e 53,87 na redação. O Pará apresentou média de 46,02 e 54,97, na prova objetiva e na redação, respectivamente. Essas informações podem ser conferidas nas tabelas 6 e 7.

¹³ Para maiores informações sobre o resultado do ENEM, consultar o site <<http://www.enem.inep.gov.br>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

Tabela 6: Médias da Prova Objetiva, por situação em relação ao Ensino Médio – ENEM - 2007

REGIÃO/UF	GERAL	CONCLUINTE	EGRESSOS	OUTRA CONDIÇÃO	SEM INFORMAÇÃO
BRASIL	51,52	52,47	52,59	45,69	50,50
NORTE	44,79	44,88	46,45	39,26	43,13
PARÁ	46,02	45,62	47,90	39,29	44,74

Fonte: INEP/ENEM – 2007.

Tabela 7: Médias na Redação, por situação em relação ao Ensino Médio – ENEM - 2007

REGIÃO/UF	GERAL	CONCLUINTE	EGRESSOS	OUTRA CONDIÇÃO	SEM INFORMAÇÃO
BRASIL	55,99	56,41	56,66	53,14	55,04
NORTE	53,87	53,89	55,12	50,17	52,25
PARÁ	54,97	54,32	56,71	49,91	53,24

Fonte: INEP/ENEM – 2007.

Os atuais dados das pesquisas educacionais do MEC não são satisfatórios, principalmente, em relação à escola pública. Os investimentos do Governo Federal devem estar voltados para essa esfera, que precisa ser concebida como condição de prioridade nacional e reinventada com recursos financeiros para uma gestão criativa e eficiente. Em relação às práticas de leitura, embora necessária para todas as pessoas e para o exercício da cidadania, no Brasil, nas pesquisas e avaliações educacionais, os dados revelam uma precária formação do leitor. As escolas não conseguem desenvolver as habilidades mínimas para que o aluno possa compreender e interpretar textos considerados simples; bem como em utilizar a linguagem escrita em seu cotidiano, ou ainda de não estarem no patamar considerado adequado a sua série. Isso evidencia problema educacional das políticas públicas de leitura, desenvolvidas no Brasil.

Os dados revelados pelo **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA**, desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, confirmam essa realidade. O PISA é uma avaliação internacional de habilidades e conhecimentos de jovens de 15 anos, que visa aferir até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade. Na avaliação realizada em 2000, o foco concentrava-se na leitura e o Brasil foi o último colocado no relatório nacional, o qual avaliou o letramento em leitura de estudantes em 32 países industrializados. Segundo o Relatório Nacional PISA/2000¹⁴, esse letramento envolve a compreensão, o uso e a reflexão

¹⁴ Para maiores informações, consultar o Relatório Nacional PISA/2000, disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 12 jan. 2008.

sobre textos escritos para alcançar objetivos pessoais, o conhecimento e os potenciais individuais para participar plenamente na vida em sociedade.

O Brasil obteve 396 pontos, ficando atrás de países como o México (422, nível 2). A Finlândia, primeiro lugar, teve média de 546 e atingiu o nível 4, enquanto o Brasil não passou do nível 1¹⁵. As provas foram realizadas por 4,8 mil alunos, da 7ª série ao 2º ano do Ensino Médio. Esses resultados revelam que os alunos precisam avançar nos seus conhecimentos em relação à leitura, suas habilidades devem ir além da decodificação de signos gráficos; devem fazer reflexão sistemática sobre a linguagem verbal e seus usos conceituais e sociais, perpassando a leitura de mundo e de códigos sociais complexos, incorporados, construídos e manifestados na e pela linguagem.

Essa visível crise da leitura fica mais grave quando analisados os índices de analfabetismo no país. De acordo com Garcez (2008), o Índice de Alfabetismo Funcional – INAF, medido pelo Instituto Paulo Montenegro, assinala que, no Brasil em 2007, existia uma população 32% de analfabetos funcionais, com idade entre 15 e 64 anos. Segundo a autora, os analfabetos funcionais “são analfabetos absolutos e os que têm uma alfabetização muito rudimentar que não lhes possibilita utilizar os instrumentos da leitura e da escrita nas práticas sociais do cotidiano” (GARCEZ, 2008, p. 61).

Desta forma, o INAF mostra que houve uma redução no percentual da população brasileira entre 15 e 64 anos, considerada analfabeta funcional. De acordo com o levantamento, o percentual de analfabetos absolutos reduziu de 11% no período de 2004-2005 para 7% agora. Já o percentual dos alfabetizados com nível rudimentar permaneceu praticamente estável, de 26% para 25%. A soma dessas duas classificações indica o total de analfabetos funcionais, que reduziu de 37% em 2004-2005 para 32% em 2007.

Garcez (2008) ressalta ainda que o IBGE enunciou que a população com mais de 15 anos, com menos de 3 anos de escolaridade, está em torno de 23%. A Pesquisa Nacional de Domicílios – PNAD dispõe que em 2006 existia 10,5% de analfabetos absolutos, o que corresponde a 14,4 milhões de indivíduos, com idade superior a 15 anos.

A recente pesquisa **Retrato da Leitura do Brasil** (AMORIM, 2008) também merece destaque nesse estudo. A segunda edição, realizada em 2007 pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), pela Associação Brasileira de

¹⁵ O nível 1 de proficiência, segundo o Relatório Nacional PISA/2000, envolve: localizar informações explícitas em um texto; reconhecer o tema principal ou a proposta do autor; construir uma conexão simples entre uma informação expressa em um texto de uso cotidiano e outras já conhecidas.

Editores de Livros (ABRELIVROS) e pela Associação Brasileira de Celulose e Papel (BRACELPA), diagnosticou e mediu o comportamento leitor, especialmente em relação aos livros, aos hábitos, às práticas e às opiniões sobre a leitura, além de identificar o perfil de leitores e de não-leitores.

A metodologia consistiu em uma pesquisa quantitativa, abrangendo 5.012 entrevistados, em 311 municípios, em 19 das 27 unidades federativas, com uma amostra de 92% da população brasileira, o que corresponde a 172 milhões de pessoas entrevistadas, com idade a partir de 5 anos. Os resultados revelaram que 55% da população, ou seja, 95 milhões de brasileiros são considerados leitores¹⁶, destes, 79% têm formação em nível superior; 45% são não-leitores, correspondente a 77,1 milhões de brasileiros. Dentre esse universo de não-leitores, 28% (21 milhões) são analfabetos e 35% (27 milhões) concluíram até a 4ª série do ensino fundamental, o que demonstra que, nessa faixa etária, as práticas de leitura estão em processo de desenvolvimento, isto é, ainda estão sendo construídas pelos sujeitos. A grande parcela de não-leitores está entre os adultos: 30 a 39 anos (15%), 40 a 49 anos (15%), 50 a 59 anos (13%) e de 60 a 69 anos (11%). Além disso, a quantidade de não-leitores varia de acordo com o nível de escolarização, a renda familiar e a classe social. A pesquisa confirmou também que as mulheres leem mais que os homens, 5,3 contra 4,1 livros por ano. (GARCEZ, 2008).

As justificativas para a ausência de leitura são várias, entre elas, a falta de tempo (28%), desinteresse (27%), falta de dinheiro (7%), outras preferências (16%) e falta de bibliotecas (4%). A pesquisa evidenciou também que 85% dos não-leitores nunca receberam um livro como presente durante a infância; 63% nunca presenciaram os pais lendo, dado bastante significativo, pois os pais (principalmente as mães) são os principais responsáveis pela influência dos sujeitos no mundo da leitura. A pesquisa apontou também que 64% dos entrevistados gostam de ler (muito, 27%, um pouco, 37%), no qual o brasileiro lê, em média, 4,7 livros por ano. Em algumas regiões, o número é ainda maior. Na região Sul, são lidos 5,5 livros por habitante ao ano. No Sudeste, 4,9, no Centro-Oeste 4,5, no Nordeste 4,2 e no Norte 3,9. Da média anual nacional (4,7 livros per capita), 3,4 livros são indicados pela escola (didático ou não), o que comprova que apenas 1,3 livros presentes no cotidiano dos brasileiros não têm origem escolar. Dessa informação, deduz-se que a prática cultural da leitura é bem pequena, e ainda estritamente associada à prática escolar. A esse respeito, Lázaro e Beauchamp (2008, p. 74) afirmam que

¹⁶ Segundo a Pesquisa **Retratos da leitura no Brasil**, são considerados leitores as pessoas que declararam ter lido pelo menos um livro nos últimos três meses.

a pesquisa evidencia que é a escola quem faz o Brasil ler. O Brasil está estudando e é a partir da escola que os brasileiros entram em contato com o processo da leitura e, por meio dela, acessam os livros, independentemente de sua classe social. A escola pública forma a maioria da população – 85% dos entrevistados. É lá que a maioria das crianças e jovens tem acesso ao livro, é pela escola que se lê, não apenas para atender às tarefas escolares, mas também por prazer. [...] É na escola que se lê mais, os mais jovens lêem mais e é na infância que se forma o leitor. Entretanto, depois da escola, o brasileiro lê menos. A escola não está formando o leitor, mas dando acesso à leitura. A prática da leitura continua sendo um privilégio de classe.

Esta constatação fica mais evidente quando analisados os dados referentes ao uso de bibliotecas, espaço desconhecido pela maioria dos brasileiros. Para Caldas (2006), o baixo índice de leitura no país, associado à inexistência de bibliotecas públicas em 21,3% dos 5.559 municípios brasileiros, denuncia a falta de investimento das autoridades para tornar disponível o acesso ao livro no país. Para Werthein (2008), até bem pouco tempo, aproximadamente em mil municípios brasileiros não existiam bibliotecas. De acordo com informações do Ministério da Cultura, em 2005, quase 90% dos municípios brasileiros têm pelo menos uma biblioteca, no entanto, apenas 66% dos entrevistados confirmaram esse fato; 10% a frequentam assiduamente. Em contrapartida, 75% da população não é usuária de bibliotecas. Esse percentual sobe ainda mais com as respostas dos entrevistados acima de 39 anos, o que demonstra que a grande maioria dessas pessoas não frequenta mais a escola, confirmando o pressuposto de que a leitura está relacionada ao espaço escolar. Além disso, apenas 34% da população, na faixa etária de 5 a 17 anos, frequentam a biblioteca pública, com objetivos de pesquisar e estudar. Em relação aos tipos de leitura, os livros didáticos e os livros acadêmicos são os mais utilizados, segundo 70% dos entrevistados, o que revela que o conhecimento é a finalidade mais associada à leitura.

Apesar da valorização da leitura aumentar de acordo com o nível da escolaridade dos entrevistados, no Brasil, geralmente, lê-se por obrigação, para uma atividade fim. É uma leitura funcional e utilitária, realizada para alcançar determinados fins, sejam eles pessoais ou institucionais. Segundo Assunção (2008, p. 87),

[...] como mostra a *Retratos da Leitura no Brasil*, se a escola é o lugar mais importante para a formação de leitores no país, onde ela é eficiente dá frutos e há cultura da leitura. Ali os livros fazem parte do cotidiano e integram as práticas culturais, para além dos muros da escola. Onde ela não é eficiente, só há leitura funcional, ou seja, aquela com respeito a fins, utilitária e pragmática. Leitura heterônoma, seguindo leis alheias ao interesse do leitor cultural.

O autor destaca que o brasileiro está lendo mais, que o índice de leitura cresceu. Mas que leitura? A pesquisa aponta para a leitura realizada dentro dos muros da escola, a leitura

cultural, realizada por interesse, entretenimento e por prazer ainda é uma atividade pouco desenvolvida pelos brasileiros.

A pesquisa mostrou também as dificuldades de leitura, 17% afirmou ler muito devagar; 7% não compreende o que lê; 11% não tem paciência para ler e 7% não têm concentração, ou seja, falta a maioria dos entrevistados o domínio de habilidades necessárias ao desenvolvimento da complexa competência leitora.

Esta constatação indica que, no Brasil, o muito que tem sido feito, ainda é pouco para superar essas dificuldades, que dependem de políticas públicas específicas. Para Amorim (2008, p. 16), a questão é bem mais profunda,

[...] o Brasil, apesar dos recentes avanços, ainda não reconhece a questão do livro e da leitura como algo realmente importante e estratégico para seu presente e, sobretudo, para construir outro tipo de futuro. Isso fica claro ao se constatar o quanto ainda hesita na hora em que deveria conferir a ela a dimensão de uma política de Estado – o que inclui orçamentos públicos mínimos, estrutura para bem aplicá-los e uma clara definição de papéis para os diferentes entes da federação.

De acordo com Rosa e Oddone (2006), a partir da década de 1980, muitos programas implementados pelo Governo Federal tentam minimizar essa questão, como: o **Pró-leitura**, política de formação de professores e alunos leitores, cuja meta é ampliar as competências e atuações dos alunos em leitura para torná-los leitores; o **Programa Nacional de Incentivo à Leitura** – PROLER, programa vinculado à Fundação Biblioteca Nacional, órgão do Ministério da Cultura, cujo objetivo é promover o interesse nacional pela leitura e pela escrita, além de promover políticas públicas que garantam o acesso ao livro e à leitura, contribuindo para a formulação de uma Política Nacional de Leitura; o **Plano Nacional do Livro e Leitura** – PNLL, apresenta um conjunto de projetos, programas, atividades e eventos na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas em desenvolvimento no país, empreendidos pelo Estado – em âmbito federal, estadual e municipal – e pela sociedade, em que a prioridade é ampliar a capacidade leitora do Brasil e trazer a leitura para o dia-a-dia do brasileiro; e **Viva Leitura**, nome dado no Brasil ao Ano Ibero-americano da Leitura, consiste em uma grande mobilização nacional para que o Brasil implemente uma Política Nacional do Livro, Leitura e Bibliotecas com a dimensão demandada pelo País, além de programas específicos direcionados ao livro didático, como: o **Programa Nacional de Biblioteca Escolar** – PNBE que objetiva democratizar o acesso de alunos e professores à cultura, à informação e aos conhecimentos socialmente produzidos ao longo da história da humanidade, via distribuição de acervos, formados por obras de referência, de literatura e de apoio à formação de professores e às escolas do ensino fundamental, e o **Programa Nacional de Livro Didático** –

PNLD, cujo objetivo é prover as escolas das redes federal, estadual e municipal e as entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado com obras didáticas de qualidade.

Além dessas políticas, outras iniciativas são necessárias na tentativa de democratizar o acesso e incentivar cada vez mais o hábito da leitura, como exemplo destaco as bibliotecas instaladas nos metrô¹⁷. No Brasil, o acervo do metrô é de 29.617 livros, distribuídos entre nove bibliotecas: duas no Rio, cinco em São Paulo, uma em Porto Alegre e uma em Recife. No Rio, a primeira biblioteca Livros & Trilhos foi aberta em dezembro de 2006, na Estação Central, hoje registra 5.996 sócios e mais de 48 mil empréstimos, 22.331 só no ano passado. Dados do Instituto Brasil Leitor (IBL), organização voltada para a criação e gestão de projetos de estímulo à leitura e à educação, mostram que no Rio de Janeiro, somente em 2008, o número de sócios pulou de 4.420 para 6.179 (crescimento superior a 25%). Entre os livros mais populares estão "Anjos e demônios", "Código da Vinci" e "Fortaleza digital" de Dan Brown, "O caçador de pipas" de Khaled Hossein, e "A menina que roubava livros" de Markus Zusak.

As políticas nacionais de incentivo à leitura já existem há algum tempo, mas são ineficientes, pois não basta apenas distribuir livros, investindo na aquisição de mais acervos, é preciso investir na qualidade da educação, na valorização do magistério e na formação dos professores.

Desta forma, as políticas precisam ser mais objetivas, com ações concretas e eficazes, que façam com que o Brasil seja, realmente, um país de leitores. Concordo com Lázaro e Beauchamp (2008, p. 78) quando afirmam que “a política deve focalizar na formação do comportamento leitor, facilitado pela viabilização de livros cada vez mais acessíveis para todos os brasileiros, e práticas pedagógicas que promovam a produção e a leitura”.

2.1.2 Discussão sobre a prática de leitura no Brasil

Para Zilberman (1985), o panorama da leitura, retratado acima, se configura tanto pela forma como o ato de ler vem se constituindo nos espaços educativos como pela própria relação que o professor estabelece com os livros e com a leitura. Assim, verificou-se que a leitura é praticada nas escolas como simples decodificação de signos gráficos, tornando o ato

¹⁷ Para mais informações, consultar o site O globo, disponível em <<http://oglobo.globo.com/cultura>>. Acesso em 17 de fev. 2009.

de ler um processo mecânico, desestimulante, enfadonho e acrítico, o que distancia o leitor do seu contexto social e cultural e impede o aluno de ter uma participação ativa como sujeito transformador da sociedade. Nesse sentido, para a autora,

[...] a escola tem interpretado esta tarefa de um modo mecânico e estático. Dota as crianças do instrumental necessário e automatiza o seu uso. [...] ler confunde-se, pois, com a aquisição de um hábito e tem como consequência o acesso a um patamar do qual não mais se consegue regredir. (Ibid., 1985, p. 16-17).

Nesse contexto, observa-se que o ensino da leitura na escola volta-se para a transmissão de conhecimentos, com métodos de assimilação. Em outras palavras, a escola esteve mais preocupada com o como ensinar em detrimento de como se aprende. Desta forma, a leitura é trabalhada na escola na perspectiva da decodificação, de forma passiva e mecânica, sem considerar o processo dinamizador de produção de sentido. Para Barbosa (1994), a escola permanece exclusivamente absorvendo o que considera um modelo imutável de leitura.

A concepção de leitura, tradicionalmente, adotada na escola não é condizente com a concepção sócio-cultural, que compreende a leitura como uma prática social, de interação mútua entre texto e leitor. Kleiman (2002, p. 30) faz uma análise semelhante ao afirmar que

[...] o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua.

A escola, como espaço privilegiado de socialização do saber, precisa rever as suas práticas em relação à leitura, precisa assegurar aos seus alunos uma aprendizagem significativa, com uma pluralidade de materiais escritos, mostrando ao aluno o quanto a leitura é uma prática interessante e desafiadora. Como bem demonstra Andraus Júnior e Santos (1999), a leitura é um ato de descoberta, de criação, de recriação e de produção de sentido. É assim que a escola deve conceber a leitura, tornando-se um espaço democrático de construção e reconstrução do conhecimento, indispensável ao desenvolvimento do aluno, enquanto leitor em formação.

Nessa perspectiva, para Kleiman (2002), Chartier (1999; 2001), Silva (2005), Lerner (2002) Barbosa (1994), Zilberman e Silva (2005), Zilberman (1982; 1985), Charmeux (1995), Andraus Junior e Santos (1999), Jouve (2002), Freire (2001) e Soares (2005), ler e escrever são habilidades complexas, de diversos usos e funções e estão presentes em todos os momentos de nossas vidas, pois são práticas que se constroem socialmente. As contribuições desses autores são essenciais para a realização deste estudo, visto que compreendem a leitura

como uma prática *sócio-interacionista*, *sócio-cultural* ou *sócio-histórica*. É com base nesse enfoque que a leitura será abordada nessa investigação.

A leitura é considerada como um instrumento privilegiado de crescimento pessoal e indispensável à vida em sociedade. É uma das ferramentas mais importantes que o homem dispõe, numa busca incessante de expressão, criação e recriação do conhecimento. O ato de ler constitui-se como um bem cultural que possibilita o homem compreender o mundo e ser sujeito construtor de sua própria história. Ler é uma atividade complexa, um processo pessoal de construção de sentido realizado pela relação entre autor e leitor. Para Kleiman (2002, p. 10),

a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Essa dimensão interacional, que para nós é a mais importante do ato de ler, é explicitada toda vez que a base textual sobre a qual o leitor se apóia precisa ser elaborada, pois essa base textual é entendida como a materialização de significados e intenções de um dos interagentes à distância via texto escrito.

Esse processo interacional enfatizado pela autora se caracteriza da utilização, pelo leitor, de vários níveis de conhecimentos cognitivos que o ajudam a construir o sentido do texto, são eles: *conhecimento linguístico*, *conhecimento textual* e *conhecimento de mundo*. O conhecimento linguístico faz parte da gramática internalizada, do conhecimento não verbalizado, implícito, que caracteriza a forma como falamos o português, isto é, o conhecimento que temos sobre a língua, abrangendo o vocabulário, as regras e o seu uso. O conhecimento textual envolve os diferentes tipos de gêneros textuais, classificados em diferentes estruturas (narrativa, descritiva e explicativa). O conhecimento de mundo ou enciclopédico é o conhecimento adquirido de modo tanto formal quanto informal. É aquele que não depende de ensino, aprende-se na escola da vida.

Para Kleiman (2002), tanto o conhecimento linguístico como o conhecimento textual são componentes do *conhecimento prévio*, isto é, dos saberes adquiridos ao longo da vida do leitor. O conhecimento prévio é considerado, pela autora, como fundamental para a compreensão do texto. Sem a sua ativação, não há compreensão. Ativar o conhecimento prévio é criar expectativas sobre o assunto, o que permite a produção de inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente (Ibid., p. 25).

Além da leitura ser um ato social, para Kleiman (2002), ela é considerada também um ato cognitivo, pois a construção do sentido do texto passa por um processo de compreensão

que envolve atividades, recursos e estratégias cognitivas, bem como os vários tipos de conhecimentos. Logo, a leitura é constituída por vários aspectos que precisam ser articulados pelo leitor para construir o sentido do texto. Um texto não tem significado por si mesmo. O seu sentido é construído através da interação entre autor e leitor. É uma atitude do leitor diante do material escrito, compreendendo e interpretando-o, transformando e sendo transformando. É estabelecer relações entre o texto que lê e outros textos já lidos.

Para Jouve (2002), a leitura é uma atividade complexa e plural, um processo interativo entre o leitor e o texto. Para esse autor, a leitura é importante, pois envolve e se desenvolve através de cinco aspectos: *neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico*¹⁸, que agem simultaneamente na mente do leitor, porque estão interligados no ato do processamento do texto.

Na concepção de Silva (2005) e Freire (2001), a leitura exerce grande relevância na vida do indivíduo, pois é um instrumento de acesso à cultura e de aquisição de experiências, nas relações que o indivíduo estabelece com o mundo. O objetivo de qualquer leitura é a apreensão dos significados mediatizados pelo material escrito.

Para os autores, o ato de compreender requer uma tomada de atitude do leitor perante o texto, atribuindo-lhe um significado. Para ler não basta decodificar signos linguísticos, é imprescindível uma tomada de consciência, de compreensão e de interpretação realizado pelo

¹⁸ No aspecto neurofisiológico, a leitura envolve o aparelho visual e as múltiplas funções do cérebro. Desta forma, o ato de ler é, primeiro, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos. O processamento do objeto começa pelos olhos, que vai permitir a percepção do texto. Os olhos do leitor avançam ao longo do texto, num processo não linear, isto é, as informações do material escrito são apreendidas por saltos e fixações breves. É durante as fixações que há a identificação e o reconhecimento de palavras escritas pelo leitor. Segundo Barbosa (1994), lemos aproximadamente 250 palavras por minuto, o que equivale de 4 a 5 palavras por segundo. A velocidade com que lemos um texto vai depender das informações não visuais e do conhecimento prévio do leitor. Assim, grande parte do texto lido é adivinhado, inferido. Como afirma Jouve (2002), a leitura apresenta-se como uma atividade de antecipação, de estruturação e de interpretação. Outro aspecto do processo de leitura apresentado por Jouve (2002) é o cognitivo. Após a percepção e decifração dos signos gráficos, passa-se, então, para o entendimento, para a compreensão do texto. A conversão de grupos de palavras em elementos significativos requer um esforço de abstração do leitor. O texto, para ser compreendido, necessita de um mínimo de conhecimento do leitor sobre o assunto. O processo afetivo é o terceiro aspecto do processamento da leitura, destacado pelo autor. Esse aspecto está relacionado às vivências e emoções do leitor, despertando curiosidade, alegria, tristeza, admiração, lembranças. O papel das emoções no ato de ler evidencia-se quando o leitor se interessa pela narrativa da história, quando se identifica com alguma personagem do livro. Assim, o aspecto afetivo torna-se um componente necessário e fundamental a qualquer tipo de leitura. Outro aspecto de desenvolvimento da leitura é o argumentativo. Para o autor, o texto passa sempre por um processo de análise. Qualquer que seja o tipo de texto, o autor tenta constantemente agir sobre o leitor. Este, vê-se interrogado pelo texto, podendo assumir ou não a argumentação desenvolvida. O último aspecto do processamento da leitura é a sua função simbólica. O sentido que o leitor retira do texto está estritamente relacionado ao seu contexto cultural. Em outras palavras, a leitura demonstra a sua função simbólica quando interage com a cultura e com os aspectos dominantes de um meio social, e em determinado momento histórico. Assim, o sentido da leitura age ativamente no imaginário da pessoa, de um grupo ou de uma sociedade, na tentativa de transformar o pensamento dos leitores.

leitor diante do discurso escrito, isto é, é necessário desvelar o seu significado. Como bem afirma Silva (2005, p. 96),

a leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados. [...] O ato de ler, como tematizado neste trabalho, sempre envolve apreensão, apropriação e transformação de significados, a partir de um documento escrito. Leitura sem compreensão e sem recriação de significado é pseudoleitura.

Desta forma, Silva (2005) destaca algumas exigências para que o leitor possa atribuir um significado a um texto. A primeira se refere às próprias regras inerentes à língua portuguesa, a *mecânica da leitura*, ou seja, ao ler, o leitor começa da esquerda para a direita, de cima para baixo, observando os sinais de pontuação, a sintaxe, os parágrafos, etc. A segunda exigência refere-se ao texto, que deve ter uma *unidade possível de significado*, que depende da experiência prévia do leitor. A atividade mecânica é necessária, mas não é suficiente para a compreensão da leitura. A atribuição de um significado ao texto pressupõe uma reflexão do leitor ao material escrito, para que possa desvelar a estrutura de significado contida no mesmo.

Tanto para Silva (2005) como para Freire (2001), o ato de ler revela a configuração de um paradigma humano. Nesse sentido, o homem se faz na relação que estabelece com outros homens, mediado pela cultura. A atuação do homem no mundo só é possível através da linguagem, que expressa significados, produtos culturais e históricos, resultando na comunicação. Assim, a leitura torna-se uma necessidade concreta para que o homem possa se compreender e compreender o mundo, participando ativa e criticamente na busca de transformá-lo, isto é, fazer da leitura um ato libertador.

Desta forma, pensar a educação nessa perspectiva, é pensá-la como um ato político, pois ela está inserida no contexto da existência humana. Para Silva (2005) e Freire (2001), a educação se caracteriza como um projeto social, onde o homem apreende significados, através da relação dialética que estabelece com o seu contexto histórico e cultural. O fenômeno educativo é um projeto de conscientização do homem no mundo, revelando o seu caráter transformador, pois ao intervir no seu contexto sócio-cultural, o homem constrói novos significados e novas perspectivas para a sua existência e emancipação.

A educação é concebida como um ato libertador em que a leitura assume um papel significativo na formação da consciência crítica, ou seja, a educação só é possível se a leitura for compreendida e corporificada nas escolas de forma crítica, criativa, participativa e contextualizada com a realidade dos seus alunos (FREIRE, 2001).

Nesse sentido, o leitor crítico, ao se defrontar com o texto, mobiliza atos da consciência para compreendê-lo, isto é, desvela o significado da mensagem escrita, para poder posicionar-se, agindo sobre o conteúdo do conhecimento, transformando-o. Logo, a leitura é pensada como “possibilidades para a reflexão e recriação”, levando o leitor na construção do seu próprio texto. É isso que caracteriza a leitura como um ato consciente e libertador (SILVA, 2005, p. 81).

Ao considerar a educação e, conseqüentemente, a leitura como um ato político, é considerá-la também como um espaço de contradição, de reprodução e de transformação. Os sentidos que a leitura desperta na sociedade capitalista apresenta um valor diferente para as diferentes classes sociais. Segundo Soares (2005), enquanto a classe dominante compreende a leitura como fruição, lazer, ampliação de experiências, de conhecimentos; a classe dominada a concebe de forma pragmática, utilitarista, como um instrumento necessário à sobrevivência e como forma de inserção ao mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, as condições sociais de acesso à leitura reproduzem as condições sociais de acesso aos bens materiais e culturais, num espaço dialético de contradição. Assim, a leitura transforma-se num processo político, no qual o professor desempenha um papel político fundamental, podendo atuar tanto no sentido de reproduzir as estruturas sociais, quanto pode estar comprometido com a transformação da sociedade. Isso vai depender do nível de conscientização do professor e das possibilidades de questionamento da realidade onde o leitor está inserido.

Portanto, a leitura tanto pode ser um instrumento de controle, a serviço da classe dominante para reproduzir as relações sociais; como pode ser um instrumento de conscientização e de libertação da classe dominada. Sendo assim, o professor precisa, através de uma análise crítica das contradições existentes na sociedade, situar-se diante dessas duas formas de conceber a leitura, e agir de acordo com a sua consciência.

Para Barbosa (1994), a leitura é um processo importante e depende do que está diante e atrás dos olhos. A leitura se baseia em duas fontes de informações: a primeira é a fornecida pelo autor, isto é, o material escrito ou a informação visual. A segunda refere-se às informações não visuais, disponíveis na estrutura cognitiva do leitor. Ao entrar em contato com o texto, o leitor constrói hipóteses, deduz, faz inferências, ou seja, o ato de ler pressupõe a elaboração de um saber prévio pelo leitor. Na análise de Barbosa (1994, p. 131),

no ato da leitura real, significativa, estão envolvidas algumas estratégias: formulação de hipóteses sobre o significado do texto; antecipação do sentido do texto, que se

configura à medida que se avança na leitura; verificação dessa antecipação, dando seqüência à leitura, para confirmar ou modificar as hipóteses formuladas e reorientar ou não a previsão de sentido já feita; utilização do vocabulário visual de base. Para desenvolver e concretizar todas essas estratégias no ato da leitura, o leitor deve mobilizar o conjunto de conhecimentos que já possui sobre linguagem, sobre o léxico da língua escrita e tudo aquilo que acumulou na sua experiência de vida. São todos esses elementos que, em conjunto, permitem ao leitor atribuir significado ao texto, à escrita.

Para o autor, ler é uma atividade dinâmica e que varia conforme os seus usos e propósitos sociais. Em outras palavras, quanto mais diversificadas e gerais forem as funções da escrita no contexto social, mais variadas serão as situações de leitura que o leitor se deparará para atuar socialmente. Todavia, verifica-se que os autores acima citados compreendem a leitura, seja de uma forma ou de outra, como um ato de conhecimento, em que o leitor, num processo interativo, reconstrói o significado do texto. Assim, a leitura é concebida como uma prática sócio-interacionista, ou seja, todo o processo de aquisição e uso da linguagem implica numa ação cognitiva e social, levando-se em conta questões sócio-históricas relacionadas ao autor do texto e ao leitor.

É importante ressaltar que essa concepção de linguagem tem seus pressupostos teóricos em Vygotsky (1993) que busca a síntese do homem como ser biológico, histórico e social. Baseado na filosofia de Marx e Engels e nos princípios teóricos do materialismo dialético, Vygotsky (1993) afirma que sujeito e objeto de conhecimento se relacionam de modo recíproco (um depende do outro) e se constituem pelo processo histórico-social. O ser humano é concebido como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas na cultura. Nessa relação dialética com o mundo, o sujeito se constitui e se liberta.

Essa relação homem-mundo não é uma relação direta, mas é mediada por “ferramentas auxiliares” da atividade humana. Desse modo, os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o número) assim como os sistemas de instrumentos, construídos historicamente, fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. A linguagem torna-se o signo mediador por excelência, pois, além de predispor a comunicação, o contato social, é um dos instrumentos usados pelo homem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento.

De acordo com Vygotsky (1993), pensamento e linguagem são processos interdependentes desde o início da vida. A aquisição da linguagem pela criança dá uma forma definida ao pensamento, ou seja, possibilita o aparecimento da imaginação, o uso da memória e o planejamento da ação. A linguagem adquire uma função central no desenvolvimento

cognitivo, pois reorganiza os processos que nele estão em andamento. Sendo assim, a linguagem tanto expressa o pensamento como o organiza.

Para Chartier (1999), segundo Pécora (2001, p. 9), na abrangência dos estudos sobre a história das práticas de leitura, ele percorre três perspectivas distintas: a primeira é fundamentalmente histórica e pretende realizar um levantamento das maneiras de ler que não sejam mais sistematicamente utilizadas na época atual, isto é, trata-se de “constituir um corpus de atividades antigas diante da leitura”; a segunda perspectiva refere-se ao modo como o leitor se apropria do texto, na forma como confere um sentido ao material escrito, o que revela um processo de aprendizagem pessoal, singular; e a terceira perspectiva aborda os vários empregos do termo leitura, um universo plural que procura romper a forma como tradicionalmente vem sendo concebida, em outras palavras, o ato de ler apresenta uma complexidade que, imersa em práticas variadas, não deve conduzir ao erro de uma generalização inerente à própria idéia de leitura, a não ser a processos que guardam pouca ou nenhuma relação com a prática de decodificação suposta nela.

É com base nessas perspectivas que Roger Chartier estabeleceu em seus estudos uma história das práticas de leitura. Esta constituição histórica encontra dificuldades, tanto no que se refere à raridade dos vestígios diretos, quanto à complexidade de interpretação dos indícios indiretos. No entanto, o ponto de partida para a realização desse estudo remete às aquisições e aos limites da história do impresso que, pelo desvelamento dos seus usos, manuseios, formas de apropriação e de leitura, representam um avanço, a história de uma prática cultural.

Chartier (2001) em suas investigações sobre as práticas de leitura nas sociedades do Antigo Regime¹⁹ (Inglaterra, França), elabora algumas hipóteses fundamentais que transformaram seus estudos futuros. Ao afirmar que a aquisição da leitura é anterior ao domínio do código escrito, o autor constata que a população que sabe ler é potencialmente maior do que a que sabe escrever, porque a aquisição do domínio da leitura era realizada antes dos sete anos de idade e fora do ambiente escolar (aos cuidados da mãe, de uma mulher ou de um pastor que servia de pedagogo). Nesse sentido, é somente a partir dos oito anos que a criança iniciava a aprendizagem da escrita (Grammar School). Isso acontecia, geralmente, nas famílias de classes populares, quando os garotos, a partir dos sete anos, já começavam a trabalhar, participando da vida adulta e contribuindo ativamente na renda familiar.

¹⁹ Corresponde à época moderna, que vai do século XVI ao século XVIII.

Essas considerações permitiram ao autor afirmar que a população leitora é bem maior do que a escritora, já que o aprendizado da escrita só é iniciado posteriormente, quando grande parcela de leitores já se encontra no mundo do trabalho. Assim, esses estudos permitem não “restringir a capacidade de leitura das sociedades tradicionais apenas às porcentagens de alfabetização”²⁰ (CHARTIER, 2001, p. 80), fato evidente na dicotomia entre dois aprendizados necessários e fundamentais: a leitura e a escrita²¹.

É com base nesse processo que se instaura uma relação nova com o livro, mais rápida e fácil, favorecidas graças a algumas transformações do manuscrito. A leitura oral que movimentava todo o corpo é substituída por outra forma de ler, a do livro folheado, numa relação íntima e individual. Esse processo pode ser observado nas obras de Émile Zola e Molière quando apresentam alguns de seus personagens em diferentes maneiras do ato de ler, realizados entre os séculos XVII e XIX. Chartier (2001, p. 85) estabelece outra hipótese importante ao afirmar que “a censura entre ler e escrever não separa apenas duas competências, mas distingue também duas habilidades léxicas”, suposição vastamente utilizada em estudos pedagógicos atuais sobre a conquista e o domínio da leitura e da escrita.

Em suas investigações, Chartier (2001) identificou outras diferenças (derivadas do próprio estilo da leitura) nas relações entre o leitor e o livro, averiguando a passagem de uma leitura intensiva, isto é, estilo antigo de leitura em que o leitor é confrontado com um número reduzido de livros, como a bíblia, as obras de piedade e o almanaque, a eficácia da leitura é assegurada pela apropriação lenta, atenta e reproduzida; para uma leitura extensiva, ou seja, nova maneira de ler, laicizada, representada por um grande número de livros e apropriados de forma visual, silenciosa e individual.

Desta forma, as diferentes maneiras de ler devem ser transpostas aos protocolos de leitura dos diferentes grupos de leitores, bem como os traços e representações de suas práticas de leitura. Entre os diferentes usos e maneiras de ler, há a necessidade de esclarecer o que é “uso comum e hábito pessoal, exemplaridade social e especificidade individual” (CHARTIER, 2001, p. 96). Isso pode ser realizado pelo próprio objeto impresso, pois traz em

²⁰ Nas sociedades tradicionais, a porcentagem da população alfabetizada era mensurada através da contagem das assinaturas nas atas de casamento.

²¹ Para Chartier (2001), saber ler nas sociedades tradicionais passava por dois processos diferenciados: o primeiro baseava-se na leitura silenciosa, compreendida como o “percurso dos olhos sobre a página”, de caráter individual e privado; o segundo processo era o da leitura oral, considerada “alta ou baixa, coletiva ou pública” (p. 82). Assim, essa diferença é marcada por três períodos longos e determinantes: (a) O que vai do século IX ao XI, onde os *scriptoria* monásticos abandonaram os hábitos antigos da leitura e da cópia oralizada; (b) O do século XIII, em que ocorreu a propagação da leitura em silêncio nas Universidades; (c) O do século XIV, quando a nova forma de ler, enfim, chega aos aristocratas leigos.

suas páginas e linhas as marcas da leitura que o seu autor supõe requerer nos contornos de sua possível recepção.

Para Chartier (2001, p. 96), o impresso não pode ser mais um “suporte neutro”, deve ser concebido como um elemento em que suas informações e composição remetem a um processo de fabricação e de leitura, “ajudado ou derrotado pelas próprias formas dos materiais que lhe é dado a ler”. Assim, o autor estabelece a diferença entre dois dispositivos: de um lado, os procedimentos de produção de textos, e do outro, os procedimentos de produção de livros.

Os procedimentos de produção de textos são marcados pelas senhas inscritas na obra para facilitar a leitura correta, de acordo com a intenção do autor e o sentido imposto; o autor adota uma dupla estratégia, isto é, registra no texto as convenções sociais ou literárias que permitem a sua sinalização, classificação e compreensão; emprega técnicas, narrativas ou poéticas, que garantem a boa leitura. Em outras palavras, impõe um conjunto de dispositivos decorrentes da escrita textuais, um protocolo de leitura.

Os procedimentos de produção de livros envolvem as formas tipográficas, a disposição e a divisão do texto; a sua ilustração; os procedimentos de impressão, que não são decididos pelo autor, mas pelo escritor-livreiro, indicando leituras diferentes de um mesmo texto; uma maquinaria tipográfica que sobrepõe seus próprios efeitos, que podem ser modificados de acordo com o tempo; e os textos que mantêm seus próprios protocolos de leitura, almejados pelo autor.

Essas distinções indicam que há nas transformações gráficas mais efeitos que as próprias significações atribuídas ao livro²². Assim, os dispositivos textuais de uma obra podem conferir ao leitor uma maneira de ler e de compreender, de reconhecer uma leitura plural do mesmo texto, que define as disposições individuais, culturais e sociais de cada leitor. Nessa perspectiva, para Chartier (2001, p. 78),

[...] os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadas, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objeto explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo.

²² Os procedimentos de produção do livro envolvem as formas tipográficas, a disposição e a divisão do texto; a sua ilustração; os procedimentos de impressão, que não são decididos pelo autor, mas pelo escritor-livreiro, podendo indicar leituras diferentes de um mesmo texto; uma maquinaria tipográfica que sobrepõe seus próprios efeitos, que podem ser modificados de acordo com o tempo, aos textos que mantêm seus próprios protocolos de leitura, almejados pelo autor.

Para Chartier (2001, 1999), as histórias das práticas de leitura remetem à própria história do livro. A materialidade dos textos e a corporeidade dos leitores revelam os sentidos construídos nas relações entre texto e leitor, ou seja, os sentidos plurais produzidos no material impresso são constituídos de formas diferentes e variam de acordo com a experiência de cada leitor, já que “cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular” (CHARTIER, 1999, p. 91).

Para que as práticas de leitura sejam concebidas e consolidadas pelos professores da educação infantil, a escola, como instituição social, deve priorizá-la como uma prática social, criando situações que façam com que a leitura se incorpore à vida da criança. Para isso, torna-se fundamental o papel do professor nesse processo, isto é, o seu papel e o seu compromisso na formação de crianças leitoras, pois como um interventor e mediador da aprendizagem, precisa ser um leitor. Isto é, a prática da leitura precisa estar incorporada na vida desse profissional.

Atualmente, essa questão vem sendo muito discutida e debatida pela mídia e por alguns pesquisadores, numa perspectiva pessimista, retratando a precária leitura do professor, concebendo-o como um não-leitor. No entanto, alguns pesquisadores (BATISTA, 1999; GUEDES-PINTO, 2002; TARDELLI, 1997, 2001, entre outros) alertam para a necessidade de olharmos essa questão de maneira cautelosa, para que possamos evitar os possíveis reducionismos, que desconsideram os aspectos históricos, culturais e políticos inerentes ao tema e presentes na vivência de cada um dos professores.

Acredito que a questão é bem mais profunda e envolve a formação do professor como leitor. Mas a que leitor faz referência? A esse respeito, Batista (1999) faz uma análise da leitura como uma prática imersa em relações de poder e apresenta quatro situações diferentes. A primeira situação refere-se ao leitor que demonstra intimidade com a leitura de textos literários, os clássicos universais. Nesta situação, o autor chama a atenção para o perigo da massificação cultural, que uniformiza produtos culturais que, na realidade, apresentam valores bem diferentes. A segunda situação considera leitor aquele que associa leitura e prazer, atribuindo à leitura um valor íntimo, individual. Assim, é leitor a pessoa que sabe dominar o seu processo de leitura, de acordo com suas escolhas pessoais. Essa situação condena qualquer tentativa disciplinadora em relação ao ato de ler, recria toda forma de imposição legitimado como leitura. A terceira situação adota como base a democratização e a diversidade dos valores sociais e culturais. Nessa perspectiva, ser leitor envolve o acesso e

apropriação de territórios culturais, sociais e econômicos diversos que causam transformações individuais e sociais. A quarta situação estabelece o leitor como um indivíduo que pode se envolver em processos de exclusão tardia ou de inclusão relativa, já que os movimentos de mobilidade social e cultural não diminuíram as desigualdades sociais.

Segundo Batista (1999), as duas primeiras concebem o professor como um leitor de habilidades insatisfatórias, que restringe sua formação às leituras presentes e desenvolvidas no contexto escolar. A primeira caracteriza o professor como “novo culto”, pois ao adentrarem tardiamente no mundo do saber, acabam por manifestar lacunas e descontinuidades no que se refere a práticas legítimas de leitura. Na segunda, o professor exerce uma prática escolarizada de leitura, voltadas a finalidades pragmáticas e utilitaristas, atendendo as necessidades de sua formação profissional, desprezando o valor prazeroso e espontâneo, inerente a todo o processo de leitura.

Em relação à terceira situação, a leitura do professor estaria imersa no processo de democratização. Os docentes exercem influência positiva na legitimação de práticas múltiplas de leitura, em função do processo de apropriação que envolve não só a assimilação de objetos e práticas culturais autênticas, como também e, principalmente, a transformação desses mesmos objetos e práticas. Assim, como formadores de leitores, os professores convertem-se em sujeitos partícipes do processo de construção de novas formas de se relacionar com os textos, suportes de leitura.

A quarta situação não partilha dessa perspectiva. Para o autor, esse processo de escolarização se realiza nas condições em que as desigualdades sociais imperam. Desta forma, a formação do professor se desenvolve em instituições particulares de ensino, onde impera a lógica do lucro e pouco oferece em termos de qualidade. Essa formação precária se reflete na desvalorização da profissão, e em uma opção de sobrevivência, pelo baixo custo, para as camadas populares. Como resultado, o professor constrói uma relação com o ato de ler (na universidade e no exercício da profissão) no âmbito escolar, sem se apropriar de uma cultura valorizada, pois reconhece a sua incapacidade para tal.

Compartilhando com esses preceitos, Britto (1998, p. 78) revela que “mais que ser leitor ou não-leitor, o professor é um leitor interdito”, ou seja, é um profissional que acaba por se conformar às demandas do exercício de sua profissão, desenvolvendo práticas de leitura que atendam as suas necessidades escolares. Essas práticas impregnadas de valores técnicos e regras servem aos interesses da indústria do livro didático. Assim, a prática da

leitura como uma atividade pessoal, individual, realizada por prazer, por desejo, por fruição, por entretenimento e por conhecimento lhe é interdita. Não que o professor deseja que assim seja, mas por todo um contexto que envolve questões históricas e culturais.

O autor nos chama a atenção para a influência que a mídia exerce na consciência coletiva, ao considerar a leitura numa perspectiva ética individual, em que o leitor se forma por meio de interesses subjetivos, de desejo e opção. Nessa concepção de leitor, uma questão fundamental está sendo desconsiderada, isto é, a leitura é uma prática social, e como tal, está imersa em contextos histórico-sociais.

Desta forma, ser leitor não está relacionado apenas ao desejo e a vontade em lê-lo, mas está intimamente associado a toda uma história pessoal, inserida em um contexto histórico e social. O leitor se define, então, pelo domínio de um conjunto de valores e de representações que lhe permite adentrar no mundo da leitura. Nas palavras de Britto (1998, p. 69),

a leitura é, então, mais que uma atitude, uma forma de conhecimento e de inserção social que se articula com outros conhecimentos e expressões de cultura. Isto quer dizer que, mesmo que alfabetizados e tendo acesso indireto a certos bens da cultura letrada, nem todos os cidadãos são leitores em vários dos sentidos que esta palavra pode ter, já que o saber letrado não é equitativamente distribuído.

Nessa concepção de leitura, como uma construção sócio-histórica, os modos de compreensão dessa prática são ampliados por meio da incorporação das maneiras pelas quais a leitura foi, historicamente, silenciada ou desqualificada; são constituídos por um conjunto de atitudes, gestos, gostos, vivências e sentimentos que permeiam a relação que os professores estabelecem com a leitura. Assim, os discursos tradicionais que sustentam uma imagem idealizada e legítima de leitura, tendem a desprezar e excluir outras práticas diversas e cotidianas do ato de ler, além de produzirem uma representação social do professor como um não-leitor.

A representação social dos professores como não leitores, subtendido nos discursos oficiais, exclui os modos de ler, as preferências, os gostos e as estratégias de leituras que fazem parte das experiências desses sujeitos. Assim, a negação de práticas sociais de leitura no cotidiano enfatiza a primazia da cultura letrada, em detrimento de outras formas de expressão cultural.

Nesta perspectiva, classificar as leituras como legítimas-valorizadas e como ilegítimas-desvalorizadas, significa defender uma postura restrita, limitada e preconceituosa de leitura. Além do mais, vivemos em uma sociedade marcada pela informação e pelo

conhecimento, o que necessita de outras práticas de leitura para além dos clássicos literários. Logo, não podemos analisar a questão da leitura embasada nessa dicotomia, pois assim estaríamos colocando-a não na condição de um direito, mas como uma prática discriminatória que oprime ainda mais os sujeitos que se encontram, por questões que estão além da leitura, na posição de excluídos socialmente.

É importante enfatizar que não estou negando ou defendendo a exclusão da literatura na escola, pelo contrário, esta precisa estar presente e se constituir como parte integrante do processo de escolarização. O que defendo é a ampliação e diversificação das práticas de leitura no contexto escolar. A escola deve transformar-se em um espaço democrático que reconheça e valorize as práticas de leitura da classe popular, para então, possibilitar o acesso a outras práticas culturais de leitura, que ofereça e permita a cada um espriar a sua visão de mundo e de conhecimento.

Portanto, a questão não é culpar ou condenar o professor, mas analisar e compreender o tipo de relação que ele estabelece com a leitura, investigar as condições de sua formação enquanto leitor e as implicações dessa formação no tipo de leitura que desenvolve em sua atuação profissional, para então, encontrar elementos para a implementação de novas políticas de formação que considerem tanto a ampliação das práticas de leitura do professor, quanto a realidade vivenciada por esse profissional.

3 AS PRÁTICAS DE LEITURA EM NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REMEMORANDO TRAJETÓRIAS

A história de vida de um dado professor ou professora não se esgota em seus aspectos idiossincráticos ou únicos, mas permanece em estado tensional com os fatos ou acontecimentos que encontram eco no “outro” e em suas possíveis histórias. Trata-se, portanto, de encontrar, nas narrativas tiradas das entrevistas, as ressonâncias ou o eco de uma vida em outras vidas, recuperando sempre nas diferentes falas dos professores aquilo que diz respeito a um tempo saturado de “agoras” (KRAMER; SOUZA, 2003, p. 24).

3.1 HISTÓRIAS DE LEITURA

Esta seção tem como objetivo retratar as práticas de leitura das professoras da educação infantil, constituídas durante as suas experiências e trajetórias de vida pessoal e profissional. Desta forma, são apresentados os resultados da análise e interpretação do *corpus*, enfocando as histórias de leitura das professoras; as concepções de leitura subjacente a essas histórias e as maneiras, tempos e espaços dedicados à leitura.

As diferentes lembranças, experiências e histórias que emergem das narrativas das professoras oportuniza uma compreensão da forma como se concebe o passado, o momento atual e, de forma singular, as marcas individuais contidas nas narrativas escritas e reveladas em cada trajetória de leitura. Em outras palavras, “a escrita da narrativa, como uma atividade metarreflexiva, mobiliza no sujeito uma tomada de consciência, por emergir do conhecimento de si e das dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas impostas pelo mergulho interior” (SOUZA, 2006, p. 101).

Esta imersão do sujeito em seu mundo subjetivo inscreve-se como uma atividade formativa, pois permite ao narrador encontrar-se consigo mesmo, dialogar com seus contextos, na preparação e organização das suas histórias e experiências de vida. Além disso, esse processo formativo, que tem na experiência o seu princípio existencial, caracteriza-se, também, como uma prática reflexiva, realizada pela auto-análise e empreendida como um mecanismo de investigação e de conhecimento.

Nessa tessitura de saberes, lembranças e acontecimentos, a memória, construção individual e seletiva, ocupa lugar de destaque, pois sem ela não seria possível fazer emergir as reminiscências do passado. A ela é designado o papel de escolher momentos importantes, recordações significativas, positiva ou negativa, das histórias de vida e de leitura de cada professora.

Cada narrativa denuncia as impressões de uma existência, traduzida em conhecimentos e sentimentos, revelada em concepções, práticas e teorias; desvelada em alegrias e tristezas, em sabores e dissabores. Enfim, vidas que se fazem presentes em outras vidas, em outras histórias, em outras memórias, que ora se cruzam, ora se apartam, mas que, imersa em toda uma trajetória, denunciam a singularidade das práticas de leitura de cada professora. São situações que envolvem recordações do ambiente familiar, das brincadeiras da infância, das experiências vivenciadas na escola, das leituras que marcaram a adolescência e

da serenidade e maturidade da vida profissional. Os trechos de narrativas abaixo retratam as marcas iniciais, os sentimentos inscritos em relação às memórias de leitura das professoras.

Relembrar a minha trajetória de leitura me faz sentir muita saudade de uma época em que brincávamos livremente em nossos quintais e na frente de nossas casas. Brincávamos de casinha, boneca, de pira se esconde, de macaca, bandeirinha, cemitério e muitas brincadeiras, como era bom! Mas [...] não foi fácil aprender a ler. Eu nasci em uma família de sete irmãos, sendo quatro homens e três mulheres. Em casa, minha mãe trabalhava como costureira ganhava pouco, já o meu pai era a figura mais respeitada, pois sustentava todos nós, tinha o seu próprio negócio. No entanto, sua concepção de homem era que a mulher não devia estudar e sim aprender prendas domésticas. (Profª Coralina – Jardim I, outubro de 2008).

Minha infância foi de uma criança do interior e marcada de pobreza. Meus pais separados, minha mãe esforçada demais para manter nosso sustento. Somos oito irmãos, minha mãe sempre trabalhou muito na roça para o sustento necessário. A escola era a prioridade para a minha mãe. [...] na minha infância brinquei bastante de roda, pular corda, pira se esconde e várias brincadeiras. Minha mãe fazia casinha para eu brincar de boneca. Minhas bonecas eram feitas de “sabugo de milho”, mas eram lindas. Eu curti muito minha infância e minha adolescência. Sou casada, tenho uma filha de 10 anos e tenho muitos momentos felizes em minha vida. (Profª Clarice – Jardim I, outubro de 2008).

[...] a minha mãe é professora e não tinha tempo pra nos ensinar. Éramos 09 (nove) irmãos, eu era a mais velha. Eu é que tinha a responsabilidade pelos meus irmãos e pela casa. Ela trabalhava com 240 horas na escola Ângelo Nascimento no bairro do Sucurijuquara em Mosqueiro, saia muito cedo e chegava tarde a casa. (Profª Lygia – Berçário II, outubro de 2008).

Falar de leitura pra mim é um pouco estranho, pois não lembro de que ninguém tenha me incentivado a ler, nem na escola e nem em casa. Em casa não dava, pois meus pais trabalhavam o dia todo fora e eu ficava com empregados, que não sei se sabiam ou não ler. (Profª Laura – Jardim II, outubro de 2008).

Esses primeiros fragmentos estão carregados de sentimentos saudosistas, de um momento histórico importante, feliz, e, em alguns casos, sofrido. Essas recordações representam um tempo que passou, mas que continua vivo; presente nas memórias dessas professoras. Ao relatarem os momentos de sua infância, as brincadeiras com bonecas ou as brincadeiras de rua, como pira se esconde, macaca, cemitério, bandeirinha, entre outras, revelam instantes lúdicos, agradáveis e repletos de significados, já que as brincadeiras infantis se constituem como uma atividade necessária para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Por meio das relações recíprocas que estabelece no brincar, a criança conhece a si mesma e aos outros, explora objetos, descobre regras, toma decisões. Além disso, a

brincadeira favorece a socialização, desenvolve a linguagem e a imaginação (OLIVEIRA, 2002).

Nesse contexto, essas narrativas se constituíram de forma essencialmente prazerosa, independente da valorização dos caminhos percorridos. Seja em relação às brincadeiras da época ou da reconstituição familiar, das dificuldades financeiras, da falta de tempo e de atenção dedicado aos filhos, da falta de incentivo em relação à leitura, em casa ou na escola; o importante foi subscrever as suas memórias, sem preocupação com a estrutura ou semântica do texto. Foi um momento repleto de satisfação, pois as professoras se sentiram importantes, reconhecidas, ouvidas. O relato narrativo a seguir retrata esse sentimento.

Agradeço a oportunidade de me fazer refletir profundamente e de forma tão direcionada para a leitura. Nunca havia observado o quanto ela interferiu direta e indiretamente na minha vida, em todos os aspectos: profissional, pessoal, estudantil e até amoroso. Descobri que poderia escrever um livro falando sobre as leituras que fiz, se o tempo permitisse escreveria dias sobre minha vida leitora. (Profª Alice – Jardim II, outubro de 2008).

As apreciações sobre esses relatos narrativos preliminares, apenas retratam a forma como essas narrativas serão tratadas nesse estudo, isto é, os percursos trilhados em relação às experiências de leitura das professoras foram analisados com base em um olhar sensível e cuidadoso. Mapear e reconstruir as práticas de leitura das professoras possibilitou-me conhecer suas concepções, seus gestos, seus modos, seus tempos e espaços de leitura, bem como suas preferências, o tipo de leitura que mais agrada, o que não agrada, suas necessidades, a forma como desenvolvem o seu trabalho na educação infantil, enfim, a sua constituição como leitora e formadora de leitores.

Viajar nas histórias de leitura das professoras é percorrer diferentes caminhos, na tentativa de reconstruí-los, desfazendo-os ou construindo novos. É navegar por uma diversidade de idéias, concepções, práticas, fatos e acontecimentos presentes na experiência vivida de cada sujeito, buscando compreender uma prática cultural fortemente marcada e caracterizada por uma multiplicidade de leitores, modos e suportes de leitura. Todavia, transitar pelas narrativas das práticas de leitura das professoras representa entender a singularidade de uma trajetória que, às vezes, está distante de uma concepção instituída pela tradição cultural e disseminada como uma imagem idealizada e legítima de leitura; mas que revela a existência de outras práticas de leitura, incorporadas e sentidas por um leitor concreto, real.

Assim, para melhor demonstrar os resultados, compõem o corpo deste texto, trechos de narrativas, com o objetivo de compreender e melhor evidenciar os caminhos e percursos de leitura realizados pelas professoras, bem como o sentido que esta prática representou, tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional. Ao longo da análise, foi realizado o cotejamento, isto é, o entrelaçamento dos elementos do questionário com as narrativas escritas, demonstrando, sempre que possíveis as recorrências e as singularidades. A análise foi estruturada envolvendo os seguintes temas-chave: as práticas de leitura no contexto familiar, no contexto escolar, no contexto profissional e as práticas de leitura no contexto atual.

3.1.1 Leituras na família

Este tópico aborda as histórias de leitura das professoras, envolvendo aspectos que demonstram como essa prática esteve presente no ambiente familiar, identificando as relações estabelecidas com a leitura na infância; as influências familiares, ou seja, quem lia e o que se lia; enfim, as contribuições desse contexto para a formação leitora das narradoras.

De acordo com as informações evidenciadas pelo questionário, 59% das professoras afirmaram que o seu primeiro contato com a leitura foi em casa; 37% apontou a escola como a instância que exerce a primazia por essa proximidade (gráfico 1). Em relação aos responsáveis por esse contato, 44,4% respondeu os pais e 33,3% responsabilizou os professores (gráfico 2).

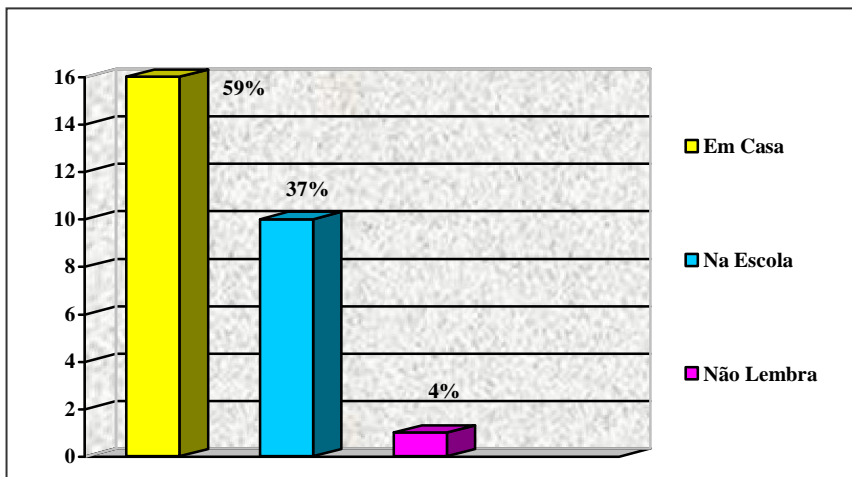


Gráfico 1: Primeiro contato das professoras com a leitura

Fonte: Respostas das professoras ao questionário

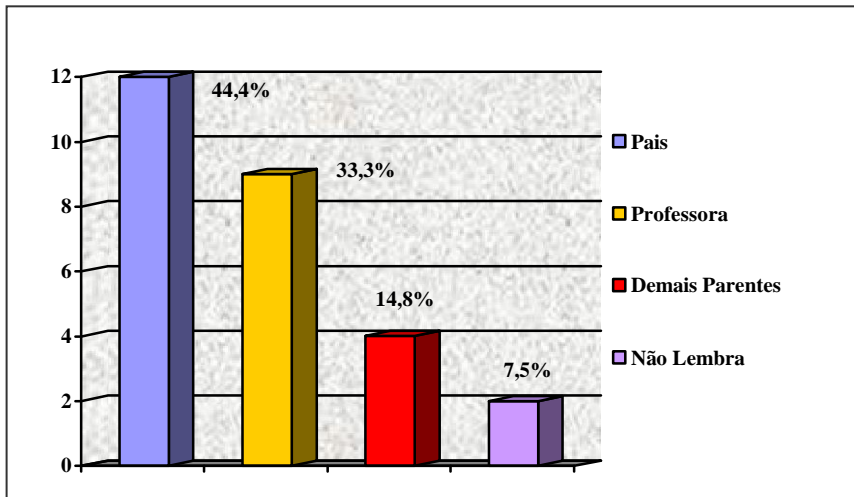


Gráfico 2: Responsáveis pelo primeiro contato de leitura das professoras

Fonte: Respostas das professoras ao questionário.

As informações revelam que a família teve um papel fundamental na inserção dessas professoras no mundo da leitura, em relação à escola, que, de certa forma, se constitui como um espaço por excelência de contato com o material impresso. Esse fato confirma o que alguns teóricos defendem, isto é, que a leitura é uma prática social e não apenas escolar, já que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, rodeada por materiais escritos.

O contato da criança com a leitura, bem como o seu aprendizado, realiza-se em diferentes contextos e instituições sociais, como a família e a escola. Desde que nasce, a criança é inserida no mundo letrado, é rodeada de materiais escritos e de pessoas que fazem uso da leitura e da escrita. Desde muito nova, a criança observa, explora, interage, interpreta, dá significados aos seres, aos objetos e às situações que a rodeiam, pois, como bem afirma Barbosa (1994, p. 136), “antes de ser uma aprendizagem escolar, a leitura revela uma dimensão social, definida bem antes da entrada da criança na escola”.

As informações evidenciadas no questionário convergem com as descritas nas narrativas das professoras que, ao relembrares suas práticas de leitura, reconstroem o ambiente da infância, fazendo emergir as imagens dos pais, irmãos, tios, avós, entre outras pessoas importantes e que, de certa forma, marcaram o começo dessa incursão, desempenhando, na maioria das vezes, um papel fundamental na relação das mesmas com a leitura. Os fragmentos narrativos abaixo manifestam estas circunstâncias.

Não é tão simples escrever sobre acontecimentos marcantes na minha trajetória de leitura, na infância, na escola, na vida adulta e na prática profissional. Em nossa casa humilde no interior de Cametá, o único livro que era guardado e lido era a Bíblia. Este não tínhamos acesso, pois meus pais tinham receio que alguém

rasgasse caso fossem folhear, somente os adultos poderiam pegar. (Profª Rachel – Maternal II, outubro de 2008).

[...] lembro-me no período da infância de meu pai, pessoa que mais incentivava em minha casa. Como sempre gostou de ler, todas as vezes que podia, trazia livros de histórias infantis, gibis, entre outros. Todas as vezes que chegava com alguns livros ou gibi novo era uma festa e muita “briga” também. Todo mundo queria ver ao mesmo tempo, todos queriam ler, e ele dizia sempre: cuidado com isso! Dá pra todo mundo. Se vocês rasgarem eu não trago mais. O mais mágico dessa fase de minha infância era que através dessas histórias conseguíamos montar brincadeiras, teatros adaptados a nossa realidade. Exemplo disso foi uma história da “Estátua viva” onde montamos um teatro, ensaiamos e apresentamos para nossos vizinhos. Foi muito divertido! (Profª Eva – Maternal II, outubro de 2008).

Às vezes fecho os olhos e volto a reviver nos meus sonhos os momentos maravilhosos entre eu e o mundo da fantasia. Lembro-me que minha irmã mais velha, lia com toda atenção e pausadamente os gibis e os livros com aquelas estórias mágicas, onde tudo terminava bem e os personagens viviam felizes para sempre. As fábulas eram as preferidas, onde os castelos, as princesas e os príncipes invadiam meu mundo levando-me além da imaginação. (Profª Sylvania – Maternal II, outubro de 2008).

Nas minhas lembranças de quando eu era criança, via meu pai leitor de muitos livros, ele era alcoólatra e na sua loucura era cheio de conhecimento. Tive acesso a muitos livros como O Guarani, Memórias Póstumas de Brás Cubas, Clarice Lispector e, principalmente, livros de histórias antigas e história do Brasil. (Profª Lygia – Berçário II, outubro de 2008).

Durante a minha infância, embora a escassez de livros fosse visível, minha avó paterna, por quem fui criada, me fazia ler jornais quando eu estava “incomodando” os mais velhos. Com a mais pura rigidez dizia:

- Estuda Gisele, estuda. Quem está com a mente vazia e desocupada pensa besteiras. Vai ler este jornal em voz alta que eu quero ouvir. Na maioria das vezes o discurso era o mesmo. Quando não estava fazendo nada a “palmatória” me olhava e a vovó logo me entregava, ora tabuada ora o jornal. Embora tenha parado de estudar na oitava série, minha avó era admirada por mim por saber de tudo um pouco, e sempre dizer que era graças a leitura. Neste meio de leitura eu cresci. Meus tios, meu pai e meus avós costumavam ler jornais diariamente e com o passar do tempo, a situação foi melhorando e no cardápio de leituras, as revistas de fofocas e almanaques (parte integrantes da leitura de meus familiares até hoje) foram sendo introduzidos. Assim aprendi a gostar de ler e ironicamente o que menos gosto de ler é jornal. (Profª Alice – Jardim II, outubro de 2008).

É interessante observar como a família exerce um papel essencial e marcante na formação do indivíduo. Ao ser responsável por mediar à inserção do sujeito no mundo, na vida social, a família se constitui como um ambiente cultural rico de experiências e relações, principalmente, ao introduzir os sujeitos no mundo da leitura. Assim, as experiências de leitura vivenciadas na família, durante a infância, contribuíram significativamente, para a constituição leitora das professoras. A qualidade dessas experiências foi importante e decisiva na relação que cada professora mantém com a leitura.

As crianças que vivenciam os usos sociais da leitura e da escrita com seus familiares estão mais integrados às questões da linguagem escrita do que aquelas provenientes de famílias sem livros ou biblioteca em casa. A simulação de leitura realizada pela criança, ao folhear um livro, reproduzindo o comportamento de leitura dos adultos; a proximidade com os mais variados tipos de suporte impresso que circulam entre a família como jornal, revistas, bilhete, lista de compras, recados, enfim, todas essas situações de interação com o material escrito, despertam na criança o valor social e as finalidades da escrita, bem como o gosto e o desejo de ler. Com a ajuda da família, a criança é inserida no mundo mágico da leitura, num mundo recheado de aventuras e imaginação, após descobrir que “a leitura lhe permite viver experiências pouco comuns no seu cotidiano; a trama do texto permite-lhe experimentar sentimentos de alegria, tristeza, medo, angústia, encantamento” (BARBOSA, 1994, p. 136).

O fato de o ambiente familiar ter sido o responsável por esse primeiro contato está associado a outros dois fatores: se os pais costumavam ler e que tipo de leitura era mais frequente em casa. Das 27 professoras, 55% afirmou que seus pais costumavam ler e 19% afirmou que não. Em relação ao tipo de leitura realizado em casa, há uma grande incidência para o jornal, que aparece em primeiro lugar com 44% das respostas; os livros religiosos em segundo lugar com 15%, empatado com a alternativa nenhuma (que nenhuma leitura era realizada em casa); a alternativa outros (tipos e portadores de textos) surge em terceiro lugar com 11% das respostas; e em quarto lugar aparece o romance com 7% das afirmações. Essas informações podem ser conferidas nos gráficos 3 e 4, respectivamente.

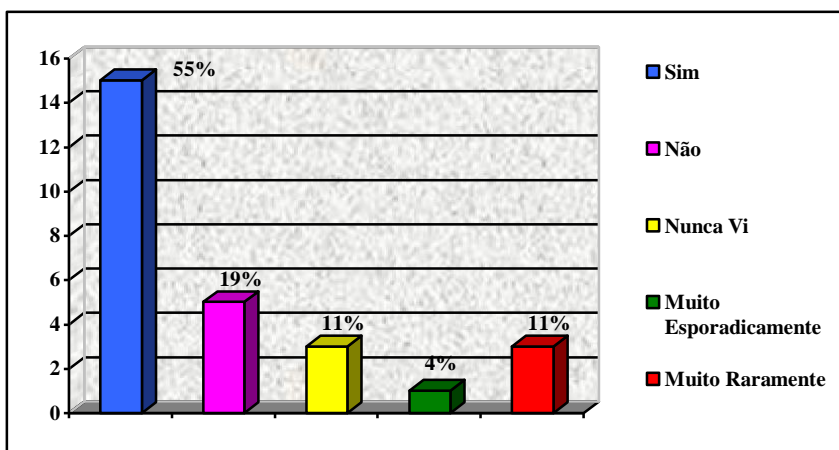


Gráfico 3: Costume de leitura realizado pelos pais das professoras

Fonte: Respostas das professoras ao questionário

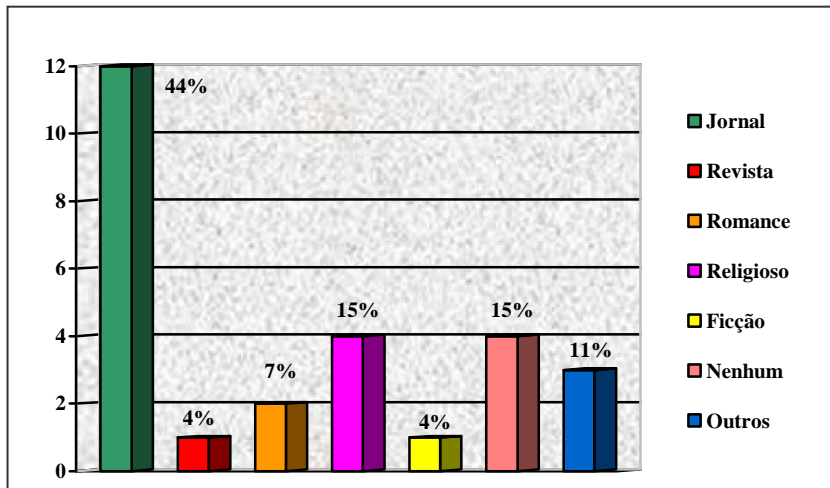


Gráfico 4: Tipos de leitura frequentes na casa das professoras

Fonte: Respostas das professoras ao questionário

Em relação ao tópico referente a outros textos, uma professora identificou Jornal e Revista, outra apontou livros Religiosos e Literatura Infantil e, a última, reconhece os livros de História do Brasil como o mais frequente em casa.

Nesta perspectiva, os tipos de leitura vivenciados pelas professoras, nesse período, abrangem os mais variados gêneros e suportes escritos, como os clássicos da literatura infantil, as fábulas, os gibis, o jornal, além dos romances da literatura brasileira e dos livros de história do Brasil. Comparando as informações do questionário com as da narrativa escrita, um fato merece destaque. Em relação ao questionário, o jornal aparece como a principal fonte de informação e interação no contexto familiar; já nas narrativas, o tipo de texto mais recordado pelas professoras e presentes no ambiente familiar foram as histórias infantis.

O jornal é um instrumento fundamental, um material acessível que possui conteúdo abrangente, com notícias e informações de interesse público. É um material que, com diversidade textual e linguística, traz notícias sobre a saúde, a economia, a educação, o lazer, a política, o esporte, a cultura, a sociedade, entre outros. Além disso, é um texto sempre atualizado, autêntico, presente, e ao mesmo tempo carregado de fatos acontecidos no passado. Nas palavras de Cortella (2007, p. 20),

o jornal não vale menos do que o livro ou tem um peso menos significativo do que o cinema ou a TV. O jornal é uma ferramenta que possui um poder imenso de ser ele a fazer o convite para as pessoas navegarem pelo presente e assim poderem caminhar no processo histórico passado e viajarem também em direção ao desejo e, portanto, ao futuro.

O que o autor nos conduz a refletir é que o jornal é um dos melhores caminhos para o acesso à informação e ao conhecimento. É um instrumento poderoso, que fala do presente e que nos faz pensar sobre os acontecimentos que nos cercam em nosso cotidiano. Em outras palavras, o jornal se constitui como um mosaico de informações e serve aos mais diversos propósitos sociais.

As histórias infantis também foram representativas nas falas das professoras. Naquela época, era comum as rodas de conversas em família, em que se buscava compartilhar as experiências e vivências do cotidiano. Havia espaço e tempo para falar, ler, ouvir e contar histórias. Isso pode ser observado em outros trechos das narrativas das professoras.

Quando eu comecei a ler eu não me lembro com quantos anos, mas foi bem cedo, pois eu tinha uma tia (bibi), que gostava de contar estórias de príncipes, reis, rainha e até mesmo de visagens, mas ela não utilizava um tipo de livro e eu queria ter livros para ver as figuras e, através delas, contar estórias para as crianças que iam brincar comigo em casa. (Profª Ilse – Maternal II, outubro de 2008).

Nesse tempo, em casa, não tínhamos livros de histórias, elas eram contadas por minha avó. Eu e minhas irmãs ficávamos sentadas ao redor de sua cadeira, ela nos fazia viajar em um mundo mágico com suas histórias. (Profª Coralina – Jardim I, outubro de 2008).

Primeiramente, na minha infância não tive a oportunidade de ler livros infantis, mas ouvia bastante histórias que minha mãe, pai e avó contavam antes de dormir. A história de duas cobras grandes que precisavam quebrar seus encantos (uma má e outra boa), os príncipes encantados, os castelos grandes, os reis e rainhas, a fada com sua varinha mágica, nos transmitiam valores éticos, solidariedade e fraternidade com o próximo, quase todas as noites. (Profª Rachel – Maternal II, outubro de 2008).

Algumas vezes em casa, quando mamãe chegava mais cedo do trabalho e ia nos colocar para dormir, conversava conosco sobre o seu dia e os fatos interessantes e engraçados que aconteciam na escola onde ela era diretora, a gente ria, ficava séria, era como se fosse uma história que ela estava contando, a gente gostava de ouvir e acabava dormindo. (Profª Eneida – Jardim II, outubro de 2008).

É interessante perceber que nas lembranças de leitura das professoras também estiveram presente pessoas, como o pai, a tia, a irmã ou a avó, que não só tinham a prática de ler histórias, mas também a de contá-las. Ler ou contar histórias para as crianças é uma atividade que deve ser realizada constantemente nos mais diversos contextos e ambientes e nas mais diferentes formas, oral ou escrita.

Para Meireles (1979), a literatura não engloba apenas o que está escrito, embora seja esta a maneira mais natural de encontrá-la. A literatura surge bem antes da existência do

alfabeto. Mesmo nas sociedades mais primitivas, onde a leitura e a escrita eram desconhecidas, essas comunidades não deixavam de produzir suas músicas, histórias, lendas, seus provérbios e transmití-los de geração em geração, por meio da oralidade. Para a autora,

o ofício de contar histórias é remoto. Em todas as partes do mundo o encontramos: já os profetas o mencionam. E por ele se perpetua a literatura oral, comunicando de indivíduo a indivíduo e de povo a povo o que os homens, através das idades, têm selecionado da sua experiência como mais indispensável à vida (MEIRELES, 1979, p. 41).

Nesse entremio, o narrador se consagra como uma figura importante e fundamental na transmissão da cultura de um povo. Para desempenhar essa função não poderia ser qualquer um, havia uma seleção para exercer esse ofício. Para ser um narrador, era necessário boa memória, imaginação, criatividade, imitação, entonação de voz, enfim, ter capacidade de representar e de interpretar. Eles são, ainda hoje, personagens indispensáveis e que, em outras épocas, preservaram do esquecimento histórias, lendas, fábulas, adivinhações, provérbios, canções, isto é, uma grande parcela da cultura da humanidade.

Para que essas histórias se perpetuassem entre nós, escritores como Charles Perrault, considerado o pai da literatura infantil, os irmãos Grimm, entre outros, reuniram e registraram narrativas como: A Bela Adormecida, o Gato de Botas, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Rapunzel, João e Maria, etc., que antes só existiam sob a forma da tradição oral.

Assim, desde que mundo é mundo, não existem pessoas que não tenham adquirido, em sua infância, histórias recolhidas da memória popular e conservadas pela tradição oral. Não há quem não contasse uns aos outros o que um dia ouviram contar, despertando o gosto pelas histórias, contos, fábulas, lendas, mesmo antes do aparecimento do livro e da aprendizagem da leitura. É por meio da leitura ou da contação de histórias, de contos de fadas, fábulas ou dos contos populares que podemos despertar na criança o interesse pelos textos literários. Como bem ressalta Meireles (1979, p. 42),

o gosto de contar é idêntico ao de escrever – e os primeiros narradores são os antepassados anônimos de todos os escritores. O gosto de ouvir é como o gosto de ler. Assim, as bibliotecas, antes de serem essas infinitas estantes, com as vozes presas dentro dos livros, foram vivas e humanas, rumorosas, com gestos, canções, danças entremeadas às narrativas.

A literatura infantil cumpre um papel fundamental na educação das crianças, pois a magia das histórias encanta e desperta a imaginação, a sensibilidade, as emoções, interligando a realidade imediata da criança com outros mundos, com outros contextos mais amplos, ou

seja, segundo Abramovich (2004), ao ouvir histórias, as crianças interagem com um mundo repleto de dificuldades, de problemas, de conflitos e de decisões que permeiam o nosso dia a dia e que, por meio das personagens, ao seu modo e tempo, são enfrentados e solucionados. Além disso, os textos literários provocam nos pequenos ouvintes ou leitores os mais diferentes sentimentos como alegria, tristeza, medo, amor, insegurança, raiva, pavor, impotência, inveja, curiosidade, carinho, presentes nas narrativas e sentidos e vividos pelas crianças. Por estarem envolvidos nessas tramas, as crianças aprendem a lidar com todos esses sentimentos e emoções, já que estes também são parte integrante de suas vidas, de suas histórias. Como afirma Abreu (2006, p. 81),

as obras literárias conduzem a identificação com personagens e cenas fazendo que, ao final da leitura, sejamos pessoas mais experientes, mais sensatas, mais justas. [...] a experiência da leitura literária nos torna mais humanos, desenvolvendo nossa solidariedade, nossa capacidade de admitir a existência de outros pontos de vista além do nosso, nosso discernimento acerca da realidade social e humana.

Portanto, a literatura infantil, por ser uma obra artística e ter como elementos principais a fantasia e a imaginação, estimula a curiosidade nas crianças, desenvolve seus horizontes e aprimora a sua capacidade crítica e criativa para lidar com a vida real em função do acúmulo de experiências vividas imaginariamente. Para Zilberman (1982), a literatura cumpre a sua função formadora, pois além de permitir a apropriação do registro padrão da língua, refinando o desempenho linguístico do leitor, propicia o crescimento intelectual, por meio do desenvolvimento e aprimoramento da linguagem.

Nesse contexto, as recordações das professoras sobre as suas práticas de leitura no ambiente familiar estão permeadas por diferentes gêneros e suporte escrito. Além do jornal e das histórias infantis, leituras mais recorrentes, outros tipos de textos também fizeram parte desse momento tão importante e singular. Embora, tivessem aparecido em algumas narrativas, isso não descaracteriza a sua contribuição na constituição leitora das professoras. Refiro-me aos gibis, manifestados pelas professoras Sylvia e Eva; à Bíblia, mencionada pela professora Rachel; aos romances da literatura brasileira e aos livros de História Antiga e do Brasil, retratados pela narradora Lygia.

Acredito que essas leituras também desempenharam uma função indispensável na inserção das narradoras em relação ao ato de ler. Os gibis ou histórias em quadrinhos, apresentam-se como um tipo de texto diferente, ao produzirem uma interação entre a linguagem escrita e a linguagem visual. Os textos junto com as imagens estabelecem não só uma soma, mas um elo de ligação na ação narrativa das histórias. Com uma linguagem

simples, desperta na criança a sedução, o interesse, o prazer, a imaginação, bem como a necessidade de obter novos conhecimentos, ampliando suas aprendizagens (FOGAÇA, 2003).

Outro suporte que esteve presente no seio familiar são os textos religiosos, em especial a bíblia, texto sagrado repleto de sabedoria e de ensinamentos. A bíblia produz um efeito por si mesmo, pois suas palavras nos fazem refletir sobre o nosso comportamento, sobre nossas ações. Seus mandamentos guiam nossos caminhos e nossa maneira de viver. Logo, a bíblia é um livro inserido no cotidiano de uma grande parte da população, exercendo uma grande influência na formação moral e humana de cada indivíduo. Para Silva (2008, p. 94), “a leitura da bíblia traz aos que com ela se deparam elementos para se pensar a vida cotidiana, polemizando, assim, as formas de entender as próprias relações humanas”.

Os romances pertencentes à literatura brasileira também foram retratados pelas professoras, em suas reminiscências sobre as suas histórias de leitura. Não só os românticos, mas os policiais, os de aventura, de ficção, entre outros, são necessários e representativos na formação leitora de todo cidadão. Os textos literários, de forma geral, discorrem sobre os diferentes temas de nossa existência, abordam questões de interesse particular e geral, possibilitam a cada leitor interagir com outros mundos, com outras realidades além da sua, refletir sobre suas ações e agir criticamente sobre elas, atribuindo-lhes novos sentidos e perspectivas. Por meio dos mais variados textos literários, o leitor integra realidade e ficção, liberdade e prazer, reflexão e ação, ou seja, a literatura se estabelece como uma modalidade de leitura privilegiada, pois, nas palavras de Lajolo (2008, p. 106), “é à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente seus impasses, seus desejos, suas utopias”.

Além dos textos literários, os livros de História, Geral ou do Brasil também desempenham um papel importante na formação do cidadão, pois proporcionam apreciar os fatos históricos e as transformações em nossa sociedade, isto é, o estudo da História permite uma proximidade com grupos sociais de tempos e espaços diferentes. Assim, o conhecimento da história é importante porque nos dá condições de entender as estruturas econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas, ideológicas e jurídicas da sociedade em que vivemos.

Em relação às experiências de leitura durante a infância, 63,2% das professoras foram estimuladas na prática da leitura, dessas, 29,6% declaram que gostam muito de ler, 29,6% que gostam mais ou menos e 4% que, apesar de estimuladas, não gostam de ler. Além disso,

25,8% das professoras apontaram que não eram estimuladas na prática da leitura, dessas, 14,8% afirmaram que gostam de ler e 11% que gostam mais ou menos. Além disso, 11% não lembra de suas experiências de leitura na infância (gráfico 5). Em se tratando das pessoas que mais influenciaram as professoras a ler, a família surge com 59% das indicações, os pais aparecem com 33%, seguido dos irmãos com 19%, e dos avós com 7%. A figura do professor aparece em segundo lugar, com 30% das afirmações (gráfico 6).

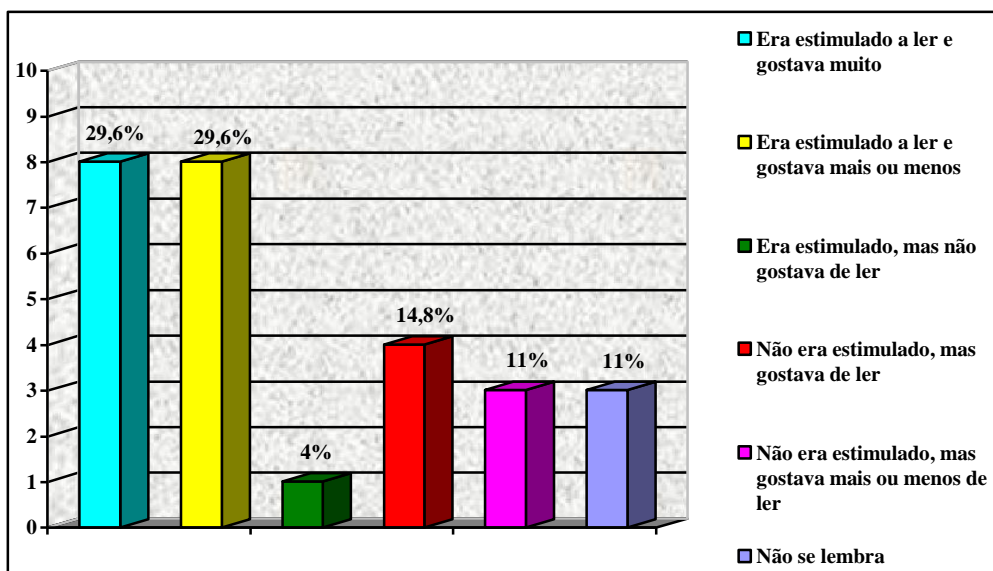


Gráfico 5: Experiências de leitura das professoras na infância

Fonte: Respostas das professoras ao questionário

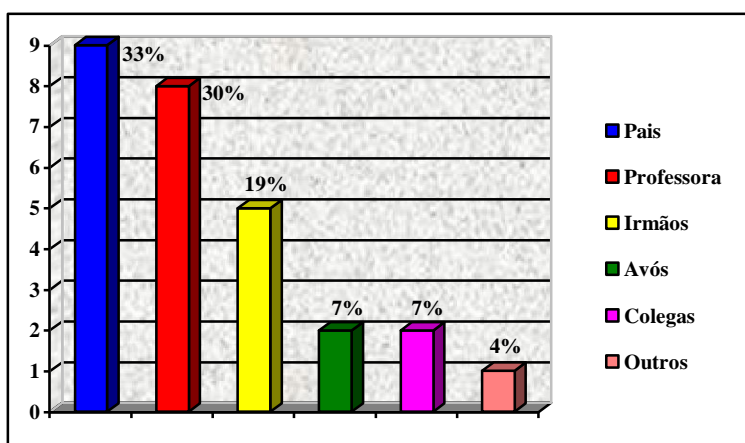


Gráfico 6: Pessoas que mais influenciaram as professoras na leitura

Fonte: respostas das professoras ao questionário

De forma geral, constatou-se existir, no conjunto das famílias, várias práticas de leitura com usos e funções diferenciadas: interação social, busca de informações, entretenimento, prazer, conhecimentos gerais, leitura de textos religiosos, entre outros. A

leitura se constitui como uma composição de informações, o que a torna diferente e singular é a intenção que cada leitor confere a cada uma delas. Em outras palavras,

é em função do que o leitor projeta fazer que ele seleciona as informações mais adequadas para concretizar o seu projeto. Quer se trate de um jornal, poema, legenda de filme, tese, revistas ou receitas de cozinha, ler é uma atividade que se inscreve no interior de um projeto; é por isso que a leitura é, por natureza, flexível, múltipla, diversa, sem uma hierarquia preestabelecida que defina uma leitura melhor do que as outras. Aprender a ler é aprender a explorar um texto, lenta ou rapidamente, dependendo da intenção do leitor (BARBOSA, 1994, p. 123).

Assim, o mais importante é que a inserção das professoras no mundo da leitura, realizada pela influência do contexto familiar, despertou o desejo de ler, base necessária do aprender a ler. No entanto, há professoras que não se recordaram de terem tido alguma influência, alguma marca de leitura realizada pelos seus familiares, no período da infância, como se lê nas seguintes narrativas.

***Durante a infância poucas oportunidades tive com referência à leitura. [...]** em minha casa, meus pais não tinham o hábito da leitura, talvez por motivos mais sérios que os meus, pois o trabalho vinha em primeiro lugar e o estudo não tinha muita importância nesta época, por isso não tive as oportunidades que deveria ter tido na trajetória da infância até a adolescência. (Prof^a Marina – Maternal II, outubro de 2008).*

***Não tenho muitas lembranças de leitura na minha infância, acho que eu não era incentivada pelos meus pais,** lembro apenas de uma coleção sobre os contos que eles compraram para nós (eu e meus irmãos), como Cinderela, Branca de Neve, Os Três Porquinhos, etc. (Prof^a Adélia – Jardim I, outubro de 2008).*

***Durante minha infância não tive muito contato com a leitura,** pois meus pais tinham pouco estudo e não tinham muito tempo para ler, porque trabalhavam o dia todo, só diziam que eu tinha que estudar. Minha tia era que, às vezes, comprava algumas revistinhas de histórias em quadrinhos. (Prof^a Cecília – Maternal II, outubro de 2008).*

Embora essas professoras não lembrem de nenhuma influência de leitura na infância, no seio familiar, certamente tiveram contato com algum suporte escrito. O que demonstra que, para essas pessoas, o acesso à leitura no contexto escolar é mais necessário, preciso e urgente. De acordo com as informações dispostas no gráfico 6, os professores também assumem uma influência bastante significativa (30%) junto com a família (59%), em relação ao acesso à leitura. Desta forma, a leitura é uma prática que deve ser estimulada, incentivada, seja na família ou na escola, pois tanto os pais quanto os professores são responsáveis por essa educação, eles partilham dessa responsabilidade.

A sedução da criança pelo mundo fantástico da leitura deve acontecer de forma prazerosa e pode ocorrer em qualquer idade e em qualquer lugar. O que não podemos

esquecer é que a escola e o professor assumem um papel importante nesse processo. Concorde com Silva (2003) quando afirma que o professor desempenha “a maravilhosa tarefa de ensinar a ler, ou seja, habilitar as crianças e os jovens para servir-se do patrimônio da experiência comum e milenária que a tradição escrita pode favorecer” (p. 91).

3.1.2 Leituras na escola

As práticas de leitura retratadas neste tópico abordam as experiências de leitura, vividas e sentidas pelas professoras no ambiente escolar, destacando o período em que foram alfabetizadas; a metodologia e concepção utilizadas pelos seus mestres; o tipo de material utilizado; as dificuldades no ato de ler; as preferências de leitura na adolescência. Este eixo temático tem como finalidade contextualizar o percurso de leitura das professoras no ambiente escolar, enfatizando a escola como um espaço legítimo, propulsor e incetivador na formação de alunos leitores.

Começo essa incursão apontando as respostas das professoras em relação ao questionário quando lhes foi perguntado sobre as suas experiências de leitura na escola. Apenas 4% disse que a leitura na escola foi ótima; 37% disse que foi muito boa; 30% confirma ser boa; 18% afirma que a experiência de leitura na escola não foi muito boa; 7% identifica a experiência como ruim e 4% não respondeu. Essas informações podem ser conferidas no gráfico 7.

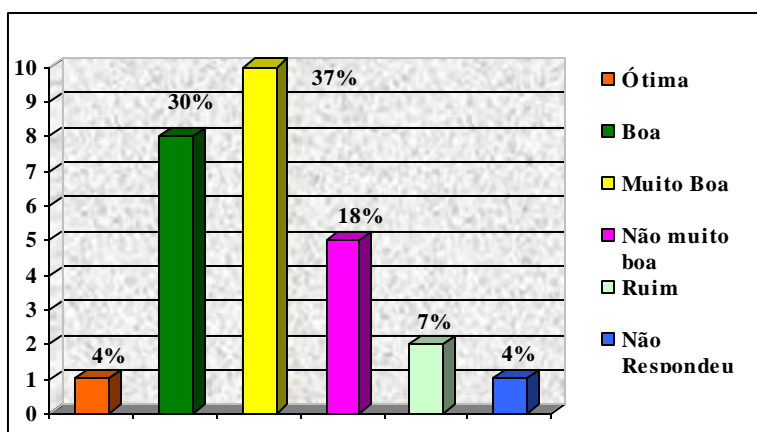


Gráfico 7: Experiências de leitura das professoras na escola

Fonte: Respostas das professoras ao questionário

Segundo as informações do questionário, apenas 4% das professoras classificaram a sua experiência de leitura, na escola, como ótima. Isso pode ser um reflexo das formas e dos propósitos com que essa prática vem sendo concebida e conduzida no ambiente escolar.

Os dados apontam a responsabilidade que a escola dispõe em possibilitar o acesso ao conhecimento, historicamente acumulado, criando condições para a sua criação, recriação e transformação em diversas áreas. Na rede de criação e renovação de conhecimentos, o que é inerente à própria existência da escola, a leitura se destaca como uma prática inegavelmente importante e necessária. Para Silva (1998), esse lugar de destaque que a leitura ocupa compreende não apenas em fazer cumprir os objetivos propostos pela escola, mas embaralha-se com as próprias particularidades dos atos de educar-se e de ler, que são, por natureza, atos de conhecimento. Tanto a educação como a leitura, se produzidas de forma crítica, devem proporcionar nos sujeitos a reflexão, a indagação, a curiosidade e a busca constante pelo saber, para que eles sejam capazes de interpretar e intervir no mundo que os rodeiam.

Assim, torna-se fácil constatar a presença da leitura na escola, o que se torna difícil é discutir as condições de como essa leitura está sendo conduzida e produzida no contexto escolar. Segundo os enunciados narrativos das professoras, todas as histórias perpassam pela instituição de ensino, local onde impera a primazia de uma política de leitura. Na realidade, a maioria dos relatos expressa a leitura como uma prática escolar, como se essa prática estivesse aprisionada dentro dos muros da escola.

A relação que as professoras mantiveram com o ato de ler, principalmente no período da alfabetização, se constituiu em situações dolorosas, conflituosas, marcadas pelo desinteresse, pelas dificuldades, pelas influências negativas e pela falta de motivação. Acredito que essas situações/sentimentos, vivenciados pelas professoras, são conseqüências da forma como o ensino da leitura e da escrita eram desenvolvidos, isto é, por meio de textos limitados e descontextualizados da realidade, de cartilha e de livro didático. Os fragmentos das narrativas abaixo evidenciam essas práticas,

*Na Educação Infantil tive ótimos professores, numa escola à beira da praia em Mosqueiro, Bruno de Menezes, onde **aprendi a ler com a professora Rosalina** as minhas primeiras frases. Mas foi no colégio das irmãs, colégio Nossa Senhora do Ó, que tive maior contribuição, um pouco “dolorosa” e tradicional! Ou eu aprendia ou não ia para o recreio, realmente odiei aquele colégio, porém contribuiu muito para a minha formação leitora. (Prof^a Lygia – Berçário II, outubro de 2008).*

Meu primeiro contato com as letras foi aos 06 anos de idade em uma escolinha de bairro, sem vínculo com o governo. Nesta escola, trabalhava-se as letras isoladas, sem significado e sem compromisso com a leitura, acredito que tenha sido prejudicial para o meu aprendizado no futuro. Meu primeiro contato realmente com a leitura foi na primeira série do Ensino Fundamental, em uma escola pública, onde a deficiência do aprendizado trazidas da escolinha comunitária, tiveram certamente muita influência, pois, tive que reaprender o que de forma precária já havia sido ensinado. Durante todo o tempo que estive nesta escola, não me recordo de ter lido livros de cunho literários, somente a cartilha indicada pela escola com textos do tipo “vovó vê o ovo” sem significado para a vida. (Profª Marina – Maternal II, outubro de 2008).

Durante minha vida estudantil, nós fazíamos leituras em grupo e liamos individualmente na presença do professor as lições do “be a bá”. Nós, dificilmente tínhamos a disposição livros de histórias, para um despertar da curiosidade da leitura, ou outros incentivos como: a dramatização, a contação de histórias através de fantoches, a construção de histórias coletivas, etc. Usávamos muito o livro didático, que, na maioria das vezes, não trás fatos da nossa realidade, e também o quadro e o giz. (Profª Sophia – Maternal I, outubro de 2008).

As lembranças que trago da infância, das minhas primeiras séries são bem tradicionais. Sou do tempo da palmatória, ainda mais no interior do Estado onde morava e em colégio de freira. O colégio onde estudava era muito exigente, fazia muita cópia e, as vezes, sobre pressão, pois as freiras conheciam minha avó. Usávamos caderno de caligrafia [...] Era uma coisa bem centrada, de pouca leitura. Acredito que é por isso que tenho muita dificuldade na leitura e escrita. Estudava no colégio de manhã e a tarde ia para aula particular com a tia Misinha, onde quem não aprendia pegava bolo de palmatória. Acho que isso contribuiu muito para que eu nunca aprendesse a tabuada. Porque ela avisava: “Hoje vai ter tabuada”; chegava a dar um frio na barriga, ai o que eu fazia, decorava tudo. (Profª Alina – Jardim I, outubro de 2008).

*Comecei a estudar com sete anos de idade em um grupo escolar, com várias crianças de várias idades. Em minha turma ninguém sabia ler. Minha cartilha era o ABC [...] Em sala de aula, todos os dias tínhamos que fazer a lição e não podia errar, se errássemos ficaríamos de joelho até na hora da saída, em certos casos ficaríamos de joelho no milho e, alguns casos, a professora solicitava para que a colega batesse na mão do colega caso ele errasse a lição (a famosa palmatória). Junto comigo, estudava o meu irmão, que de tanto apanhar e ficar de joelho desistiu de estudar. **Aprendi a ler na segunda série e nunca repeti série alguma.** Esforçava-me bastante para não ficar de joelho e nem apanhar na mão. Depois que aprendi a ler, gostava de ir a igreja para ler os livros evangélicos. (Profª Clarice – Jardim I, outubro de 2008).*

[...] fui matriculada nas chamadas Escolas Primárias, que funcionavam em residências. As minhas professoras eram moças bem adultas ou senhoras, algumas eram formadas, outras não. Tinham postura de um general, assim nos ensinavam. Durante a aula ficávamos sentadas, não podíamos falar e nem brincar, só tínhamos direito de fazer a lição e depois merendar, isto se levássemos merenda. Freqüentei essas escolas dos sete aos nove anos, foi

*quando conheci as primeiras letras do alfabeto através da cartilha “Paraense”, o conhecido A, B, C, assim como a tabuada na base da palmatória, conhecida como sabatina. Foi aos nove anos que freqüentei a escola pública, matriculada na alfabetização, no final do ano letivo fui aprovada para a primeira série, no ano seguinte, fiz um teste classificatório no primeiro semestre, fui classificada para a segunda série. **Todos os dias a professora fazia leitura com nós**, chamava de um a um para ler em pé de frente para a turma, aquele que errasse voltava a carteira para rever a leitura, retornando após para ler novamente, era uma espécie de tortura, porém isto me ajudou muito a aprender a ler. (Profª Coralina – Jardim I, outubro de 2008).*

Quando fomos à escola, já conhecíamos as letrinhas e quando cheguei à segunda série recebi uma cartilha que tinha como nome “Caminho Suave”, onde se tornou um pouquinho difícil, pois tinha que ler todos os dias para os professores e eu tinha vergonha, pois quando pequena eu era um pouco gaga e sentia-me envergonhada. Às vezes quando era dia de tomar a leitura eu nem ia para a aula para não ter que ler na frente da turma e eu acho que por isso até agora eu tenho dificuldade em entender e resumir e até mesmo de escrever, devido, na minha infância, não ter sido estimulada a exercitar esses movimentos. (Profª Tatiana – Maternal I, outubro de 2008).

O primeiro contato que tive com o livro foi quando fui estudar. A minha mãe com muito sacrifício comprou a cartilha do ABC, nela que conheci e aprendi as letras. (Profª Rachel – Maternal II, outubro de 2008).

Essas narrativas evidenciam como essas professoras foram alfabetizadas, isto é, a relação com a leitura e a escrita, na escola, esteve marcada pela concepção da decodificação dos signos gráficos, em que o ato de ler associa-se ao reconhecimento, à memorização mecânica de letras e sílabas. Isso comprova que as narrativas desvelam uma forma escolar tradicional das práticas de leitura, de textos destituídos de sentidos, nos quais os alunos apenas identificavam letras, sílabas e palavras. Essa concepção baseia-se nos Métodos Sintético e Analítico que, durante muito tempo e ainda hoje, influenciam a prática educativa de alguns professores.

Segundo Barbosa (1994), o *Método Sintético* se configura como o modo mais antigo de aprender a ler, tem mais de dois mil anos e concebe a língua escrita como um objeto de conhecimento fora do sujeito aprendiz. Esse método procede por síntese, que vai do simples ao complexo, isto é, o aluno, num processo cumulativo, aprende primeiro as letras, depois as sílabas, palavras, frases, para então, aprender o texto. O Método Sintético engloba os procedimentos metodológicos denominados de Método Alfabético (letra), Método Fonético (som) e Método Silábico (sílabas).

Esse método de ensino acompanha toda a Antiguidade, predominando também na Idade Média. Em sua origem, seguia os seguintes passos: primeiramente a criança deveria dominar todo o alfabeto, dando nome a cada uma das letras, independentemente do seu valor sonoro. A aprendizagem decorria da repetição e soletração. Nessa perspectiva, o ato de ler estava estritamente relacionado à aprendizagem da oratória, um exercício de articulação para acabar com os defeitos da linguagem oral. Na compreensão de Barbosa (1994) e Charmeux (1995), a criança levava, em média, quatro anos para começar a ler um texto completo, só depois a aprendizagem da escrita.

Em meados do século XVIII, o Método Sintético progrediu, substituindo a soletração pela silabação, ou seja, utilizavam-se as sílabas como unidade básica para a formação das palavras. Outro avanço ocorreu por volta do século XIX, quando M. de Laffore propôs que a aprendizagem da leitura deveria ocorrer pelos sons das letras em lugar do seu nome. Assim, dever-se-ia aprender primeiro o som das vogais, depois o som das consoantes simples e, em seguida, o som dos encontros consonantais. Após esse processo, Laffore acreditava que a criança aprenderia a ler se oralizasse os sons presentes nas palavras. Entretanto, esse autor precisou estabelecer regras para resolver os problemas ocasionados pela falta de correspondência entre a cadeia sonora e a cadeia gráfica.

Sendo assim, o Método Sintético, em todas as suas formas, insiste na correspondência entre som e grafia, entre o oral e o escrito. A aprendizagem da leitura e da escrita é de natureza mecânica, uma técnica de decifração, decodificação do texto, isto é, o ato de ler torna-se uma associação entre repostas sonoras a estímulos gráficos. É importante ressaltar que, nesse modelo, a criança passa por um período preparatório, composto por exercícios de coordenação motora e de discriminação auditiva e visual (prontidão), para, em seguida, fazer a decifração mecânica do texto, marcada pela ausência de significado.

O *Método Analítico* ou *Global* compreende o processo de aquisição da leitura e da escrita por elementos de significação da língua, isto é, pela palavra, frase e texto. A aprendizagem da leitura se produz por um caminho contrário ao Método Sintético, ou seja, por um processo de análise, a palavra é segmentada em suas unidades: sílaba, fonema, letra (CHARMEUX, 1995).

Por volta do século XIX e início do século XX, as críticas sobre o Método Sintético se tornaram mais intensas, dado ao seu caráter mecânico e alienado em relação às funções sociais da leitura e da escrita. No Método Analítico, a leitura é considerada um ato global e

ideovisual, fundamentada nos princípios da Psicologia da Forma ou Gestalt. Assim, a compreensão se desenvolve através da apreensão do todo e não como uma somatória de partes.

Em 1936, o psicólogo e educador belga Ovide Decroly divulga seus estudos de ensino da língua escrita através do Método Analítico. Para ele, a escrita é uma linguagem autônoma, que remete diretamente ao seu significado, sem passar necessariamente pelo oral. Seus princípios metodológicos estão baseados na concepção psicológica do caráter sincrético e globalizado da mente infantil. Suas propostas de atividades de ensino estavam organizadas em centros de interesse.

Desta forma, para o Método Analítico o ponto de partida do processo de alfabetização são os elementos significativos da língua, palavras ou frases, e a análise dos seus elementos ficaria para outro momento.

Nessa perspectiva, os Métodos Sintéticos e Analíticos, com todas as suas possíveis variações, foram amplamente difundidos nas escolas, entre os professores, na busca de formar leitores competentes. No entanto, essa busca se configura como uma tarefa bastante difícil, visto que a escola não cumpre o seu papel, já que o sucesso da leitura permanece, até hoje, como um grande desafio.

Assim, o uso da cartilha foi bastante recorrente nas narrativas das professoras, como se esse fosse o único suporte necessário e eficaz no processo de alfabetização. De acordo com Barbosa (1994, p. 53),

[...] as cartilhas foram se multiplicando no tempo, concretizando e difundindo o modelo de leitura idealizado pelas metodologias tradicionais. Coerentes com os seus propósitos, os textos das cartilhas não têm sentido algum e, nesse caso, o aprendiz não tem outra escolha senão identificar sílabas, identificando palavras. Desse modo, as cartilhas qualificam o aprendiz como leitor de letras.

As cartilhas se constituem como livros didáticos infantis, adequados ao período da alfabetização, por exibir um território de leitura bastante restrito, utilizado para a identificação dos sinais gráficos associados aos seus respectivos sons. Assim, para que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorresse, bastava que a criança soubesse codificar e decodificar os elementos de um texto.

As narrativas revelaram também práticas de leitura marcadas por situações dolorosas, frustrantes, nas quais as punições, os castigos e a palmatória se configuravam como

acontecimentos corriqueiros, como uma atividade inerente ao próprio ato de ler e de aprender, como o descrito abaixo.

Hoje a leitura faz parte da minha vida, mas nem sempre foi assim. Quando eu tinha dez anos vivi um momento de pânico e terror; minha professora (Maria) pediu a todos que abrissem o livro na página 27, em seguida fizemos a leitura do comando das questões e cada uma foi fazer (resolver os exercícios), eu não entendi e estava com dificuldade para resolver, então acabei não fazendo nada do que ela havia pedido e não tinha coragem de perguntar, pois ela só falava gritando, que só de olhar pra ela dava medo; enquanto meus coleguinhas resolviam seus exercícios, eu brincava de ser a professora; fazia a atividade e corrigia o meu próprio trabalho, como se tudo estivesse certo. Minha cadeira era a última da fila e quando eu menos esperava ela me chamou; nossa fiquei apavorada, de repente, como sempre, ela começou a berrar chamando o meu nome.

*Meu Deus! Pensei em pânico e agora o que eu vou fazer? Na verdade eu não podia fazer absolutamente nada, naquele momento eu estava indefesa. Então me dirigi até a mesa dela e aí ela viu que eu não havia feito a atividade e o pior, meu livro estava riscado, ela ficou irada e começou a me agredir com o livro. **Lembro-me bem como se fosse hoje, a minha maior angústia é que eu não pude me defender das pancadas que recebia na cabeça e no rosto; o livro era extremamente grosso; fiquei com o rosto inchado e com muita dor de cabeça, de repente comecei a passar mal, me deu uma febre de 40c que fui parar no posto médico. Nesse tempo, os casos de maus tratos na escola não eram divulgados como hoje; a única coisa que meu pai fez foi ir até a escola e tomar satisfação com a professora; nunca mais ela tocou em nenhum fio de cabelo; mas o estrago foi maior, pois eu não queria ver livro na minha frente. **Eu já não ia mais à biblioteca fazer leitura, também ninguém me obrigava, depois de tudo que me aconteceu. Elas temiam que meu pai fizesse alguma coisa para prejudicá-las, [...]** Até hoje recordo desse episódio e meu coração se enche de tristeza, pois eu era apenas uma criança que adorava ler e de repente, meus momentos mágicos foram para o ralo. Mas com o passar do tempo, superei o trauma e passei a me dedicar mais e mais aos livros.** (Prof^a Sylvia – Maternal II, outubro de 2008).*

Procedimentos como esses devem ser denunciados e o responsável punido judicialmente, porque deixam marcas nefastas na vida das crianças, como o desânimo, o trauma e a falta de vontade de estudar e de ler, podendo ser superadas, como aconteceu com essa professora, ou permanecerem pelo resto da vida. Segundo Kleiman (2004, p. 16), “as práticas desmotivadoras, perversas até, pelas conseqüências nefastas que trazem, provêm, basicamente de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, portanto, da linguagem”. Em outras palavras, são práticas que se sustentam por uma visão reduzida e contraditória do que seja o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

O que se torna mais interessante e ao mesmo tempo preocupante, é que, para algumas professoras, o trabalho desenvolvido na escola era mecânico e punitivo, isto é, a concepção de ensino e aprendizagem baseados na decodificação e na memorização, realizados por meio da

cartilha, associado a práticas como: não ir ao recreio, o uso da palmatória, os castigos, as situações constrangedoras, entre outras, não se configuravam como experiências negativas e opressoras em relação à leitura, à escrita e à alfabetização, expressas nos relatos das professoras Lygia e Coralina. Pelo contrário, para elas, essas vivências se constituíram como significativas e propulsoras para os seus aprendizados e para a sua formação enquanto leitoras.

O fato de considerar positiva a forma como foram alfabetizadas, reflete na forma como as professoras concebem e trabalham a leitura com as crianças na educação infantil, pois como afirma Saveli²³ (2001, p. 101) “a maneira como a professora trabalha a leitura na escola é, em grande parte, atravessada pelas crenças que formou a este respeito”.

A narrativa da professora Anna Maria, exposta abaixo, também é bastante significativa, pois justifica sua dificuldade em relação à leitura e à escrita, em função da falta de motivação e de interesse de seus professores, em decorrência dos baixos salários e pela carência de formação.

Durante a minha vida estudantil, sempre encontrei dificuldade na leitura e na escrita, pois durante o primário, a maioria dos meus professores não tinha interesse em motivar, porém estes muitas das vezes, eram desmotivados pelo baixo salário e falta de capacitação ou interesse, assim eu me sentia desmotivada e continuava a ler muito mau e escrever, redigir o que estava lendo. Mas no segundo grau, tomei conhecimento que poderia melhorar, só bastava um esforço da minha parte e ajuda do educador. (Profª Anna Maria – Maternal I, outubro de 2008).

A existência de uma desvalorização social e financeira do ofício de professor não legitima o insucesso na profissão e a crise na educação. Acredito que o retorno financeiro seja importante, porém o que possibilita o sucesso no exercício de qualquer profissão é o compromisso do profissional. Atualmente, a profissão docente se constitui como uma atividade complexa, que demanda saberes e competências em diversas áreas, como: conhecimentos gerais, disciplinares, curriculares, psicopedagógicos, didáticos, além de conhecimentos referentes aos alunos, às famílias, ao sistema escolar, entre outros, fazendo do ensino um “trabalho especializado e complexo, uma atividade rigorosa, que exige, daqueles e daquelas que a exercem, a existência de um verdadeiro profissionalismo” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 9).

²³ Tese de doutorado que tem como título: “**Leitura na Escola: as representações e práticas de professoras**”, enfoca as representações e práticas de leitura desenvolvidas por um grupo de professoras no contexto escolar. A pesquisa teve como objetivo analisar como a professora, que está inserida em um contexto que possibilita a reflexão sobre a sua prática, compreende e trabalha a leitura na escola.

Acredito também que encontros de formação continuada realizados pelas Secretarias de Educação são importantes e necessários, mas não são suficientes para garantir a qualificação na profissão. Assim, o professor deve ir ao encontro de sua própria formação, deve ser autogestor desse processo, deve ler, estudar e pesquisar, para aprimorar o seu desenvolvimento profissional e qualificar a sua prática junto às crianças. Nesse sentido, investir na formação continuada dos professores é o caminho e o começo de um processo mais amplo e subjetivo que compete a cada professor. Parafraseando Paulo Freire (1996, p. 32),

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade.

Outro aspecto observado nas narrativas das professoras foi a metodologia utilizada por seus mestres no ensino da leitura. O ato de ler, manifestado na sala de aula, se reduz à leitura em voz alta. Essa prática é realizada, principalmente, para saber se o aluno está compreendendo o que está lendo. Na realidade, é uma forma utilizada pelos professores para controlar e avaliar a leitura dos seus alunos.

O predomínio da oralização da leitura é destinado ao controle da aprendizagem, já que o sentido dado à leitura na escola como objeto de ensino, está longe dos seus propósitos sociais. Em outras palavras, há um enorme abismo que separa a prática escolar da prática social da leitura e da escrita. De acordo com Lerner (2002), a leitura é uma prática que se estabelece por propósitos como: ler para se encantar, para se entreter, para se emocionar, para se informar, para se conhecer, etc., que na escola ficam desprezados, já que nesta há um predomínio da versão escolar da leitura. Para a autora,

na escola [...] a leitura é antes de mais nada um objeto de ensino. Para que se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas – que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza. Para que a leitura como objeto de ensino não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar, é imprescindível “representar” – ou “reapresentar” –, na escola, os diversos usos que ela tem na vida social (LERNER, 2002, p. 79-80).

Em meio a tantas situações, positivas ou negativas, vivenciadas e extraídas das falas das professoras, apenas um relato retrata a experiência de leitura na escola como sendo um momento alegre, prazeroso e gratificante.

Quando eu ia para a escola, que ficava ao lado do IEP, a professora sempre perguntava o que aconteceu de novo eu dizia: a mamãe contou uma nova história e a professora pediu que eu contasse, não tinha nome a história

mais era engraçada e todos gostavam de ouvir, depois a professora sempre pegava um livro grande que tinha na sala e lá estavam escritos os mais belos contos de fadas que me deixavam maravilhada, pois eu adorava ouvir essas histórias com princesas salvas por belos príncipes. Fui crescendo ouvindo e lendo essas histórias que, de alguma forma, me faziam bem e sempre que podia lia uma história nova .. (Profª Eneida – Jardim II, outubro de 2008).

A narrativa revela a relação de satisfação e de encantamento com o ato de ler. A forma como a professora desenvolvia o trabalho com as crianças evidencia uma situação de respeito e valorização, tanto ao ouvir as histórias vivenciadas pelas crianças no seu dia a dia, como pela utilização de uma variedade de textos infantis, possibilitando a inserção da criança no mundo da leitura. Ao trabalhar com as histórias infantis, tão importantes nessa fase da escolarização, pois permite à criança conviver com um mundo repleto de mensagens significativas, de fatos fantásticos, que transmitem valores e perspectivas em relação aos sentimentos e à vida, a professora, além de estimular o interesse pela leitura, possibilita mais do que a capacidade de ler, o prazer pela leitura, contribuindo sensivelmente na formação leitora dos alunos. Desta forma, acredito que a professora Eneida manteve e mantém uma relação com a leitura singular e prazerosa, reflexos da forma como foi estimulada, no processo inicial da alfabetização.

Se esse foi o tratamento dado às professoras, durante suas experiências de leitura, como seria essa prática na escolarização, no período da adolescência? De acordo com as informações do questionário, durante a adolescência, o quadro muda um pouco, 67% das professoras eram estimuladas a ler, dessas, 37% gostava muito; 26% gostava mais ou menos e 4% não gostava de ler. Ao mesmo tempo, 29% afirma que não foi estimulada na prática da leitura, dessas, 22% gostava de ler e 7% gostava mais ou menos. Além disso, apenas 4% afirma que não se lembra. O gráfico 8 evidencia melhor essas informações

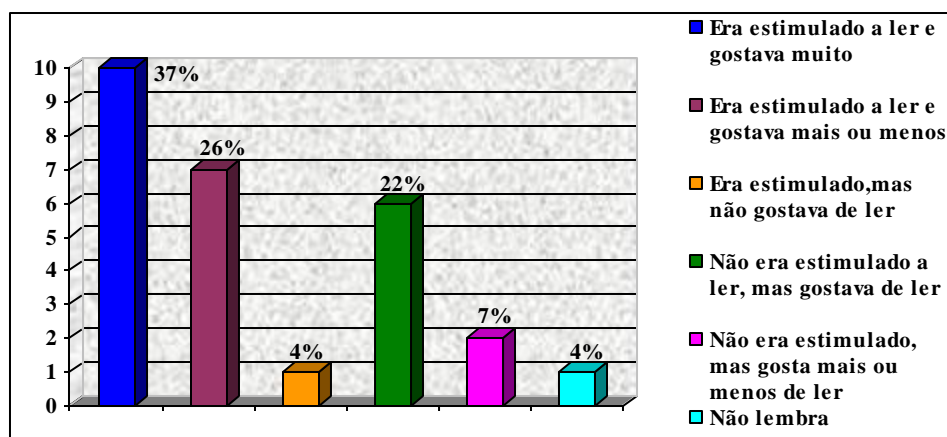


Gráfico 8: Experiências de leitura das professoras na adolescência

Fonte: Respostas das professoras ao questionário

Essas informações demonstram um pequeno aumento (aproximadamente 4%) em relação ao estímulo de leitura realizado na infância. Além disso, entre as professoras estimuladas e que não gostavam de ler, o percentual também é bem pequeno, apenas 4%. O que nos interessa saber é se essas vivências foram diferentes das realizadas na infância, durante o período da afabelização, ou seja, que tipo de livro (texto) era cultivado na escola e qual a preferência de leitura das professoras durante essa fase? Os fragmentos abaixo revelam as experiências de leitura vivenciadas pelas professoras na adolescência.

Na adolescência, também não foi diferente, o acesso à leitura era basicamente com livros didáticos na escola, no 2º grau mudou, pois já consciente da importância da leitura, de forma geral, busquei a leitura, comecei a pesquisar e cada vez mais foi tornando-se um hábito em minha vida. (Profª Marina – Maternal II, outubro de 2008).

Comecei a me interessar pela leitura na adolescência, mas com leituras voltadas para o conteúdo da escola, pois queria entrar na universidade e lia bastante os conteúdos. (Profª Adélia – Jardim I, outubro de 2008).

Somente a partir da adolescência foi que comecei a fazer mais uso da leitura, porque era necessário para poder fazer as avaliações, mas eram sempre aquelas leituras chatas que não estimula o aluno a ter o prazer de ler. (Profª Cecília – Maternal II, outubro de 2008).

E assim achei na minha adolescência, na escola, a professora só tinha um livro, era dele que escrevia os conteúdos (pontos) para que fossem escritos e estudados. (Profª Rachel – Maternal II, outubro de 2008).

Na adolescência como já estávamos maiores e não nos considerávamos crianças, certas histórias já não interessavam. A leitura de certa forma passou a ser uma obrigação, logo o desinteresse e a rejeição por livros começou a surgir. É claro que as leituras não acabaram de fato, mesmo porque sempre estudei em escolas que sempre foram muito exigentes, mas todo aquele entusiasmo e aquela brincadeira com a leitura foi se perdendo. (Profª Eva – Maternal II, outubro de 2008).

Os sentimentos não são diferentes daqueles vivenciados no período da infância. Durante a adolescência, a prática da leitura na escola esteve voltada para a aprendizagem dos conteúdos curriculares do livro didático. Caracterizou-se como uma leitura funcional, para fazer provas e passar de ano. Assim, os conteúdos dos livros didáticos, verdades absolutas a serem assimilados e reproduzidos, automaticamente pelos alunos, impediam a reflexão, o questionamento e a discussão crítica, requisitos fundamentais para o aluno que deseja ser sujeito construtor de suas aprendizagens.

Pesquisas realizadas sobre as histórias das práticas de leitura (LAJOLO, 1999), indicam a soberania do livro didático no cenário brasileiro. O papel de destaque assumido deve-se, principalmente, tanto à impetuosidade do seu uso, quanto à obrigatoriedade do seu manuseio em práticas escolares. Desta forma, o livro didático pode não ser, e com certeza não é, o único suporte adotado nas instituições escolares, mas certamente é o mais utilizado pelos professores e alunos.

Ao fazer um apanhado histórico sobre a implementação do ensino da língua portuguesa, Lajolo (2008) evidencia que a sua inserção nos currículos escolares se efetivou pelo viés do livro didático, por volta de 1920. Desde então, sofre severas críticas, em decorrência da baixa qualidade tanto do livro quanto dos métodos utilizados pelos professores. Para a autora, as críticas envolvem e se sustentam em diferentes aspectos: muitos livros didáticos apresentam equívocos profundos de conteúdos, o que reforça a ideologia conservadora e dominante; desprezam a inteligência dos alunos, bem como a sua capacidade de discernimento, interpretação e compreensão; provocam a alienação do professor de sua ação educativa e, conseqüentemente, do aluno.

Desta forma, os textos trabalhados na escola deixam de ser significativos e passam a ter um fim em si mesmo, não permite ao leitor fazer a relação do texto com o contexto, além de impedi-lo de realizar uma leitura crítica da sua realidade. Isso tudo se resume no que Silva (1998, p. 3-4) define como

o caráter estritamente livresco do ensino e as formas autoritárias através das quais os livros são apresentados em sala de aula tendem a contribuir para com a docilização dos estudantes, gerando a falsa crença de que tudo o que está escrito ou impresso é necessariamente verdadeiro. Decorre daí a obediência cega aos referenciais colocados nos livros e a reprodução mecânica de idéias captadas pela leitura.

Essa concepção livresca do processo educativo ocorre pela absorção instantânea dos textos, sem tempo para uma discussão coletiva, para uma interpretação individual, para uma troca e socialização das idéias, produzidas pela própria leitura dos textos. Em outras palavras, para que o ensino deixe o seu caráter livresco é necessário que haja uma organização, seleção, variação e tratamento dos textos.

Em relação às preferências de leitura das professoras durante a adolescência, os enunciados narrativos expostos a seguir indicam que

na juventude, me interessei muito pela Bíblia Sagrada, já li e reli duas vezes e ainda tenho dúvidas e vivo consultando. (Prof^a Lygia – Berçário II, outubro de 2008).

Na minha fase de adolescência, tinha preferência por leitura das novelas de revistas como: Capricho, Contigo, etc., e os romances Sabrina, Júlia...e alguns gibis. (Profª Coralina – Jardim I, outubro de 2008).

O tempo foi passando e na minha adolescência não gostava muito de ler histórias policiais, de terror ou suspense, o que eu queria mesmo era ler livros que falavam de amor, aventura e romance, pois de alguma forma me inspiravam e por muito tinha e tenho até hoje uma grande facilidade de escrever versos, poemas e histórias que falam de amor. (Profª Eneida – Jardim II, outubro de 2008).

[...] na adolescência, tinha preferência apenas por leituras que tinham um segredo a revelar! Lembro com clareza o primeiro livro lido na adolescência: “O mundo de Sofia” de Jostein Gaarder. Me fascinava o fato de tentar descobrir quem enviava cartas àquela menina! Com que propósito? Mas o fato de ter um gosto “limitado” pela leitura me fez apanhar muito. Não gostava de ler os livros didáticos do colégio e tirava notas baixas por querer descobrir logo o segredo dos livros e acabava lendo apenas um livro durante a semana. Só me restava a redação, a única que salvava a minha carreira de estudante. Pode até parecer estranho ou mentira, mas por incrível que pareça, a minha leitura atrapalhava muito na escola e aliada a outros fatores da adolescência, cheguei até a reprovar um ano! Mas graças a minha leitura também tive minhas glórias. Uma professora de língua portuguesa que me acompanhou da 5ª a 8ª série, me adorava. Me fazia ler em voz alta para a turma e aquilo me deixava empolgada por que após a leitura, recebia elogios. Por volta da 7ª série, meu universo leitor foi ampliado. Gostava de ler quaisquer livros, menos aqueles que me eram impostos, para ler e fazer prova. Tinha um verdadeiro pavor de “livros obrigatórios” e até hoje tenho dificuldades para ler livros que vão “cair” em prova ou para fazer trabalhos. (Profª Alice – Jardim II, outubro de 2008).

As narrativas revelam que o gosto pela leitura foi recorrente na adolescência pela possibilidade do leitor se envolver com outros materiais escritos, além dos escolares. Os livros ou revistas preferidos, com exceção da Bíblia, foram os romances, leitura frequente entre os jovens, pois reportam para um outro mundo, repleto de sonhos e fantasias, principalmente, no que se refere às histórias de amor.

As revistas (Carícia, Contigo, Capricho, etc.) ou os romances femininos ou sentimentais (Júlia, Sabrina, Bianca, etc.) são, geralmente, classificados pelos autores como subliteratura, literatura de entretenimento, literatura popular, literatura de massa, literatura não-autorizada ou literatura clandestina (ANDRADE; SILVA, 2008; GUEDES-PINTO, 2002; LAJOLO; ZILBERMAN, 2003; TARDELLI, 2001). Essas denominações, de cunho pejorativo, são assim concebidas em relação ao cânone literário ou do que se legitima como alta literatura.

Além disso, essas leituras são consideradas clandestinas pelo seu caráter pouco utilitário e compensatório, pois oferece aos jovens leitores a imersão em mundos diversos e fantásticos, em contextos diferentes e até superiores à sua realidade, ao seu universo cotidiano.

Na realidade, independente da denominação e da função que exerçam, essas leituras não devem ser descartadas e nem tão pouco desprezadas, pelo contrário, devem ser consideradas como leituras que têm a sua propagação e a sua importância, principalmente na vida dessas professoras. Um leitor não se forma apenas com a leitura dos clássicos da literatura, mas por uma diversidade e pluralidade de materiais escritos, como a Bíblia, os livros escolares, o jornal, as revistas, a literatura de cordel, os romances literário (ou não), as histórias em quadrinhos, as fotonovelas, entre outros, em diferentes tempos e espaços, desvelando os mais variados suportes e maneiras de ler. Assim, concordo com Tardelli (2001, p. 259) ao afirmar que

a apresentação de diferentes modalidades de leitura ao lado daquela que é considerada como única e legítima confere novos traços ao perfil do leitor. A leitura não é feita apenas de livros clássicos expostos nas estantes. A formação do leitor depende de práticas de leitura diversas, que mesmo desprestigiadas não desqualificam a representação que, neste período, ele tem de ele mesmo como leitor.

Moura²⁴ (1994), em pesquisa realizada sobre as histórias de leitura das professoras de Teresina – PI, desqualifica as práticas de leitura dessas professoras ao compará-las com as práticas de leitura dos intelectuais renomados da literatura e da pedagogia, tomando como base as leituras consideradas autorizadas e legítimas. Segundo a autora,

pelo que se vê, para essas professoras, o período destinado a essas leituras foi muito curto, quase que exclusivamente o da adolescência, período em que o sonho e a fantasia procuram formas concretas nas narrativas românticas. Talvez, pela falta de acesso a outro tipo de leitura que correspondesse à ansiedade do momento, tenham buscado nas fotonovelas, nas “Biancas”, e nas “Sabinas”, uma forma de manter seus diálogos e viver suas fantasias. Passado esse período, raras foram as professoras que substituíram suas leituras, consideradas de lazer, por outras. Quando o fizeram, foi por leituras didáticas. Na verdade, obrigatórias, pois quase todas confessam que não gostam de ler, e não têm recursos para adquirir o material de leitura (MOURA, 1994, p. 94-95).

É evidente a forma como a autora aborda e analisa as narrativas das professoras, isto é, de modo desrespeitoso e até preconceituoso, pois não considera válido esse tipo de leitura, o que me leva a induzir que a pesquisadora apresenta uma concepção restrita, setativa e elitista da prática de leitura.

²⁴ Tese de doutorado que tem como título “**Uma Memória: história de leitura de professores de 3ª a 5ª série da cidade de Teresina**”, retrata as experiências de leitura contidas nas histórias de vida narradas pelos professores de Língua Portuguesa, tendo como objetivo verificar se aquele que forma leitor na escola é leitor.

Uma narrativa bastante significativa foi a da professora Alice. Uma das mais extensas. Suas memórias não discorriam apenas sobre acontecimentos de sua vida leitora, mas se entrelaçavam com momentos importantes de sua vida, de sua história pessoal e profissional.

O seu livro preferido durante a adolescência foi *O mundo de Sofia*. Este é um livro de romance que encantou, desde o seu lançamento em 1991, e continua a encantar todos os tipos e milhares de leitores, principalmente os mais jovens. O autor, Jostein Gaarder, professor de filosofia, conseguiu de uma forma original, natural e didática desenvolver uma aventura repleta de reflexões e questionamentos através da história da filosofia desde o princípio dos tempos, fazendo referência a temas como: Deus, o Universo, o Homem, a Sociedade e a História.

Apesar de, nesse período, a professora se auto-avaliar como tendo um gosto limitado pela leitura, ela não se restringiu (apesar de não gostar) aos livros escolares, obrigatórios, que só trouxeram complicações e dificuldades ao longo de sua vida escolar. Essa professora estabelece uma relação com a leitura de forma a atingir os seus anseios, os seus gostos e sabores, representando a imagem de uma leitora atuante e competente, já que utiliza a leitura de acordo com as suas necessidades e com independência. Como bem diz Martins (2007, p. 82),

[...] para a leitura se efetivar, deve preencher uma lacuna em nossa vida, precisa vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo de expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais. A eles se acrescentam os estímulos e os percalços do mundo exterior, suas exigências e recompensas.

De acordo com as narrativas, o ensino da leitura, no contexto escolar, na infância ou na adolescência, esteve voltado para a transmissão de conteúdos e por escolhas de métodos que pudessem assegurar o sucesso do ensino. Desta forma, a leitura produzida nesse contexto e vivenciada pelas professoras, envolviam práticas puramente formalistas e reprodutivistas, a decifrar a escrita. Em outras palavras, o ensino estava baseado em conteúdos do livro didático e não possibilitava ao aluno compreender e interpretar criticamente a sua realidade, ou seja, o processo resumia-se no ensinar por ensinar e no aprender por aprender, sem explicitar o porquê, o como e o para quê da aprendizagem, seu uso e função social para a vida e para a sociedade, pois, como bem afirma Ferreiro e Teberosky (2001, p. 43), “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência”.

Embora sejam situações experienciadas pelas professoras já a algum tempo, é importante ressaltar que algumas práticas, provenientes dessas teorias e concepções, ainda se encontram presas nas salas de aula. Uma delas é que o aprendizado inicial da leitura e da escrita dependeria do treino de determinadas habilidades (memória, coordenação motora, discriminação visual e auditiva, noção de lateralidade, etc.), de maturação ou prontidão para a alfabetização.

O aprendizado da leitura e da escrita, no início da escolarização, é baseado em cópias, primeiro das vogais, depois das consoantes, em seguida, das sílabas, até chegar às palavras, ou seja, o aprendizado se processa do simples ao mais complexo. Essa prática tem como finalidade induzir a criança a relacionar sons e escrita por repetição e memorização de sílabas. Nas palavras de Silva (2003, p. 19),

a preocupação dos professores é com a decifração de palavras ou com a reprodução ou cópia de mensagens, e não com a produção de sentidos para os textos; além disso, muitas vezes fica-se apenas no circuito fechado da palavra, não sobrando tempo nem iniciativa para os saltos dos textos para a realidade histórico-social.

Os professores encontram-se, de um lado, impregnados por uma concepção redutora de leitura, levando as crianças ao desprazer, ao desgosto, à desleitura; por outro lado, por metodologias concebidas como amarras que inutilizam e paralizam a ação docente, justificando uma realidade, bem atual, de que os alunos não leem ou não sabem ler. Desta forma, não é a escolha do método que vai qualificar e garantir o acesso ao ensino da leitura e a consequente formação do leitor, mas a decisão do professor enquanto mediador da aprendizagem, bem como do uso prático que ele faz do método (SILVA, 1998).

Logo, no processo de alfabetização, o momento não é destinado à realização de treinos e nem exercícios de coordenação motora, mas o de proporcionar à criança a compreensão do sistema alfabético de escrita, isto é, compreender a natureza da escrita e a sua organização. Além disso, deve considerar o aluno como sujeito capaz de se interrelacionar com o seu objeto de aprendizagem, num processo ativo de construção e de reconstrução do conhecimento.

Nessa perspectiva, segundo Silva (1998), a transformação do ensino da leitura na escola passa por dois princípios fundamentais: o primeiro diz que o professor deve conhecer as situações de vida de seus alunos, bem como, respeitar, valorizar e resgatar as suas experiências, sua leitura de mundo, para desenvolver o seu trabalho tomando como base os conhecimentos, necessidades e problemas vivenciados pelos alunos e presentes em sua realidade; o segundo diz respeito ao próprio ato educativo, a forma como o professor dispõe a

sua prática em sala de aula, as atividades devem estar voltadas à formação de um aluno crítico, ativo, questionador, um aluno capaz de ler o seu mundo e intervir nele, transformando-o.

Mas para que haja essa modificação na forma de conceber e praticar a leitura na escola, faz-se necessário que o professor leia, que goste de ler, que sinta prazer em ler, que seja um leitor, para desempenhar sua função específica e atingir seu maior objetivo, formar leitores. Para isso, torna-se importante que a escola desenvolva um trabalho por meio de diferentes práticas de leitura com suportes textuais diversos, resgatando os seus usos e funções sociais. Só assim a escola poderá contribuir na formação de alunos críticos, cidadãos e comprometidos com a sua realidade social.

É necessário que o ensino da leitura seja resignificado, como propõe Lerner (2002), mas, para isso, os desafios são muitos.

O desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita. [...] É formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem. [...]

O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária. [...]

O desafio é – por outro lado – orientar as ações para a formação de escritores, de pessoas que saibam comunicar-se por escrito com os demais e com elas mesmas. [...]

O desafio é conseguir que os alunos cheguem a ser *produtores* de língua escrita, [...] em vez de se treinar unicamente como “copistas” que reproduzem – sem um propósito próprio – o escrito por outros, ou como receptores de ditados cuja finalidade – também estranha – se reduz à avaliação por parte do professor. [...]

O desafio é conseguir que a escrita deixe de ser na escola somente um objeto de avaliação, para se constituir realmente num objeto de ensino; [...]

O desafio é promover a descoberta e a utilização da escrita como instrumento de reflexão sobre o próprio pensamento, como recurso insubstituível para organizar e reorganizar o próprio pensamento. [...]

O desafio é, em suma, combater a discriminação que a escola opera atualmente, não só quando cria o fracasso explícito daqueles que não consegue alfabetizar, como também quando impede aos outros – os que aparentemente não fracassam – chegar a ser leitores e produtores de textos competentes e autônomos [...] (LERNER, 2002, p. 27-28).

Como vimos, os desafios são diversos, intensos e difíceis, porém não são impossíveis. Superar as resistências tão arraigadas nas práticas da escola não é tarefa fácil e perpassa por uma mudança profunda do sistema escolar, principalmente dos professores, mudanças de concepção, de postura, de atitude e por um processo de atualização.

3.1.3 Leituras na prática docente

Dando continuidade às memórias de leitura das professoras envolvidas nessa pesquisa, abordo, nesse tópico, as práticas de leitura no exercício profissional, destacando as relações com a leitura, isto é, o que costumam lê e com que finalidade, as motivações que atribuem à escolha dos livros, como compreendem a prática da leitura na educação infantil, bem como as influências de sua ação pedagógica na formação leitora da criança, na educação infantil.

É importante ressaltar que, embora este tópico seja referente às histórias de leitura das professoras no âmbito profissional, algumas narrativas também se transportam às leituras vivenciadas na universidade, ou seja, ao discorrerm sobre as suas lembranças de leitura no contexto profissional, algumas professoras incorporam elementos de sua vida acadêmica, já que ambas estão interrelacionadas, são práticas que entrecruzam-se e, em certos momentos, se fundem.

As relações que as professoras estabelecem com a leitura, nesse contexto, voltam-se às suas necessidades práticas, para qualificar a sua atuação junto às crianças na educação infantil. Os enunciados narrativos abaixo atestam essa afirmativa.

Todos os meus livros e apostilas fazem parte da minha vida profissional. Hoje a vivência é muito mais avançada da época em que eu era criança, adolescente...., pois tudo se renova e os profissionais também tem que estarem atualizados. (Prof^a Ilse – Maternal II, outubro de 2008).

[...] tive a oportunidade de ler livros interessantes, os quais fazem parte do meu cotidiano e me ajudam a melhorar a minha leitura, a desenvolver melhor o meu trabalho e a enriquecer os meus conhecimentos, [...]. (Prof^a Eneida – Jardim II, outubro de 2008).

E quando comecei a fazer o magistério, a prática pela leitura foi mudando, até porque já estava mais madura e fui percebendo a necessidade dessa prática de ler continuamente para a vida profissional, pois nessa época, mesmo sendo adolescente, já trabalhava como estagiária numa escolinha no conjunto onde eu morava. (Prof^a Aline – Jardim I, outubro de 2008).

Faço várias leituras, umas porque foram recomendadas, outras para meu desempenho profissional, pois quero dar o melhor de mim para minhas crianças e também porque penso que a partir da leitura é que vamos formar cidadãos críticos e formadores de opiniões. (Prof^a Sylvania – Maternal II, outubro de 2008).

Hoje como profissional da educação tenho fome em ler aqueles livros que se referem ao desenvolvimento das crianças, tento buscar mais novidades. (Prof^a Lygia – Berçário II, outubro de 2008).

A inserção dessas professoras no magistério marca um momento muito importante e especial em suas trajetórias de vida como leitoras. Esse fato é revelado na forma como abordam a leitura, de como ela é importante e fundamental para o exercício da profissão.

Nesse sentido, as informações do questionário evidenciam que, em relação aos tipos de leitura das professoras, o livro didático aparece em primeiro lugar, com 14%. Em segundo lugar, a revista com 12,2%, na mesma proporção dos livros acadêmicos. Em seguida, aparecem os jornais e os livros de auto-ajuda, com 11,6% cada. Os livros de literatura infanto-juvenil surgem em 11% das respostas; os livros religiosos com 9%; os livros de literatura (romances) aparecem com 7%. Os gibis e os periódicos científicos surgem com a mesma proporção, 5,2%, e outros tipos de leitura com 1% das afirmações. O gráfico 9 confirma essas informações.

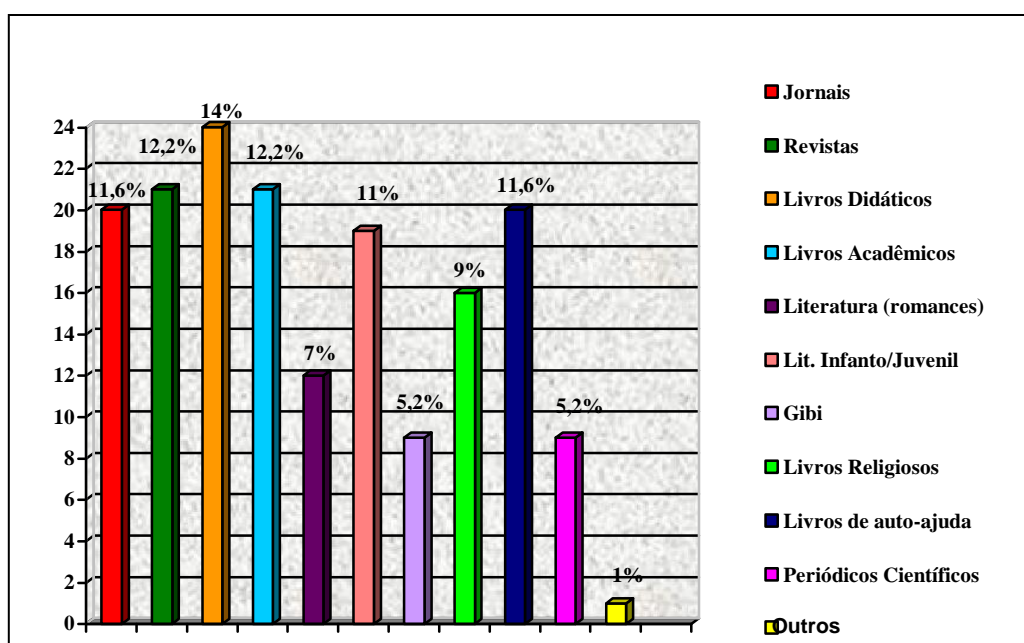


Gráfico 9: Tipos de leitura das professoras

Fonte: Respostas das professoras ao questionário

A frequência maior do livro didático pode está relacionada às leituras realizadas com o propósito de planejar as atividades de sala de aula, ou seja, são leituras voltadas para o desenvolvimento do trabalho do professor, de sua prática pedagógica. No caso dos livros acadêmicos e das revistas, a frequência pode estar relacionada com o fato das professoras encontrarem-se cursando o nível superior, leituras inerentes ao processo educativo. No caso do jornal pode ser um reflexo das leituras realizadas em casa, pelos seus familiares, e pelo fato do jornal ser um suporte que apresenta vários gêneros textuais.

Um dos assuntos mais relevantes que os professores se defrontam em relação ao processo ensino e aprendizagem, está associado ao que ensinar, isto é, à seleção dos conteúdos, está diretamente associada ao livro didático, obra escrita e organizada para fins essencialmente escolares, ou seja, os livros didáticos, assim como outros livros, são importantes para a circulação, produção e apropriação de conhecimentos, destinados, neste caso específico, para o ensino formal, sistemático. Além de definir os conteúdos, ele também tornou-se responsável pelo como ensinar, isto é, pelas estratégias de ensino adotadas pelo professor. Nas palavras de Lajolo (1996, p. 4),

didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que* se ensina e *como* se ensina o que se ensina.

Embora o livro didático tenha a sua importância e especificidade no contexto escolar, ele não pode ser o único suporte ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos. No entanto, a realidade nos aponta justamente o contrário. O livro didático passou a ser o principal instrumento que orienta o professor, ditando e controlando o que e como vai ser ensinado. Assim, o professor estabelece com o livro didático uma relação de subordinação e dependência, o que os tornam – livro e professor – inseparáveis. Concordo com Silva (1996, p. 11) quando afirma que “[...] para uma boa parcela dos professores brasileiros, o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta. Na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar”.

Essa aderência ao livro didático pode incorrer na própria perda de autonomia pelos professores, funcionando como um dispositivo limitado em relação à sua capacidade criativa e na tomada de decisões. Essa passividade e a total falta de liberdade do professor colocam o livro didático no centro, como um elemento preponderante e imprescindível no processo ensino e aprendizagem. Sobre o livro didático comenta Silva (1996, p. 12),

o vigor do livro didático advém da anemia cognitiva do professor. Enquanto este perde peso e importância no processo de ensino, aquele ganha proeminência e atinge a esfera da imprescindibilidade. De meio (que deveria ser), o livro didático passa a ser visto e usado como um fim em si mesmo.

Em meio a todo esse cenário, muitas críticas já foram, e ainda são, realizadas em relação ao livro didático, envolvendo desde questões relativas ao conteúdo, ilustrações, exercícios, quanto ao próprio uso inadequado pelo professor. Mas apesar disso, ele ainda predomina como objeto de leitura de forma absoluta nas instituições escolares, como o único

meio de se processar o ensino. É importante ressaltar que embora reconhecemos as limitações do livro didático não sou contra a sua utilização na escola, pois concordo com Lajolo e Zilberman (2003, p. 121),

o livro didático interessa igualmente a uma história de leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto as publicações destinadas à infância (livros e histórias em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo: é cartilha, quando da alfabetização; seleta, quando da aprendizagem da tradição literária; manual, quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade.

O livro didático não é um fim, e sim um meio, um recurso, um suporte que pode e deve ser utilizado pelo professor no exercício do seu ofício, mas não pode ser o único. Para que o livro didático tenha uma certa viabilidade, é imprescindível que os seus conteúdos passem por uma análise crítica do professor e que estejam voltados para a realidade e necessidade dos seus alunos. Logo, tanto os conteúdos como as estratégias de ensino devem ser adaptados aos próprios objetivos e aspirações do processo pedagógico.

Além do livro didático, outros suportes e materiais escritos também estiveram presente nas narrativas das professoras.

Já adulta que me dei o luxo de ler o que me agrada. Livros de romance, aventura, curiosidades, e, claro, sobre educação. Leio pelo menos um livro por mês, de qualquer assunto que me agradar. (Profª Adélia – Jardim I, outubro de 2008).

Já na fase adulta, tive pouquíssimo acesso à leitura de livros. Devido a minha trajetória profissional, tenho lido mais revistas da Nova Escola, os materiais didáticos, de nossa formação continuada, algumas pesquisas da internet, o que tem contribuído muito para o desenvolvimento do meu trabalho na UEI. (Profª Coralina – Jardim I, outubro de 2008).

O tempo foi passando, fui aprimorando meus hábitos de leitura, lia até bula de remédio. Até um bom período da minha vida, fui uma devoradora de livros. Com o passar dos anos, passei a ter contato com outro tipo de livros: didáticos, científicos, religiosos, livros de romance e outros tipos de leitura. (Profª Sylvia – Maternal II, outubro de 2008).

[...] Foi então que entrei para a faculdade e por uma questão inerente ao curso, a leitura de teóricos como Piaget, Wallon, Paulo Freire, Ilma Passos e outros, foram invadindo meu mundo fantástico e o tornando mais maravilhoso. [...]. (Profª Alice – Jardim II, outubro de 2008).

Tanto esses fragmentos narrativos como as informações expostas pelo questionário, revelam que as leituras realizadas pelas professoras, nesse contexto, não estão restritas aos livros

didáticos e aos livros técnicos/revistas sobre educação, embora sejam os mais recorrentes e predominantes. Ainda que essas leituras sejam importantes e necessárias para o desenvolvimento da sua ação docente, é importante também que outros textos/materiais escritos façam parte do universo dessas professoras. A convivência com uma variedade de livros/gênero como: romances, aventura, didáticos, acadêmicos, religiosos, literatura, científicos, auto-ajuda, gibis, etc., bem como de revistas, meios eletrônicos e jornais, possibilita e contribui sensivelmente para a formação de leitores, pois a diversidade dos portadores escritos conduz, inevitavelmente, a procedimentos e práticas de leitura plurais, com pretensões e finalidades diferentes.

Em consonância com essa questão, refere-se à motivação na escolha dos livros pelos professores. Essa opção é realizada em razão, primeiramente, do gênero literário, correspondendo a 41% das afirmações, depois a indicação de um amigo (22%), pelo autor do livro (18%), pela exigência do professor (4%). Outras motivações aparecem com 15%, conforme demonstra o gráfico 10.

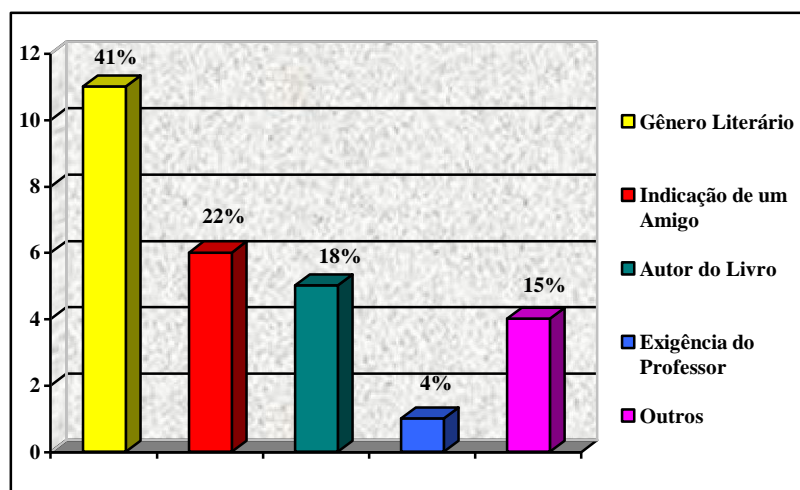


Gráfico 10: Motivações na escolha dos livros pelas professoras

Fonte: Respostas das professoras ao questionário

A escolha do livro pelo gênero literário (41%) ratifica que as professoras leem outros tipos de textos, além dos necessários para atender a sua formação profissional. Uma questão interessante refere-se à opção outros (15%) em que as professoras escolhem pela sinopse do livro, pelo gosto e pelo tema. Além disso, as professoras afirmaram que não fazem escolhas, pois leem de tudo um pouco. Silva (2003) estabelece uma diferença entre o ler muito e o ler bem. Desde o surgimento da escrita, principalmente depois do aparecimento da imprensa, e atualmente com a internet, passamos a conviver com um manancial de informações e de conhecimentos, identificados nos mais variados tipos e portadores de textos, produzidos com

uma presteza impossível de imaginar, é que se torna inadmissível a qualquer sujeito acompanhar e ler todas as produções que rodeiam o mundo da escrita (CHARTIER, 1999).

Mais importante do que a quantidade é a qualidade com que essa leitura é realizada e os sentidos por ela produzidos. Em outras palavras, “entre o leitor que lê tudo, mas com nada fica e o leitor que seleciona aquilo que vai ler com o propósito de produzir sentidos duradouros aos textos”, é que acredito na importância da seleção de textos que, de alguma forma, contribui na formação leitora dessas professoras (SILVA, 2003, p. 95).

Em relação às leituras realizadas pelas professoras no campo da educação, a escolha dos livros é feita para atender os interesses da sua formação profissional, correspondendo a 63% das respostas. A seleção é realizada também pela indicação dos professores e para melhorar o desempenho na avaliação, ambos com 11%; 7% das professoras não se preocupa com a escolha, apenas leem o que cai em suas mãos. A escolha é feita também com o objetivo de realizar atividades pedidas pelos professores, 4%, na mesma dimensão de outras motivações (gráfico11).

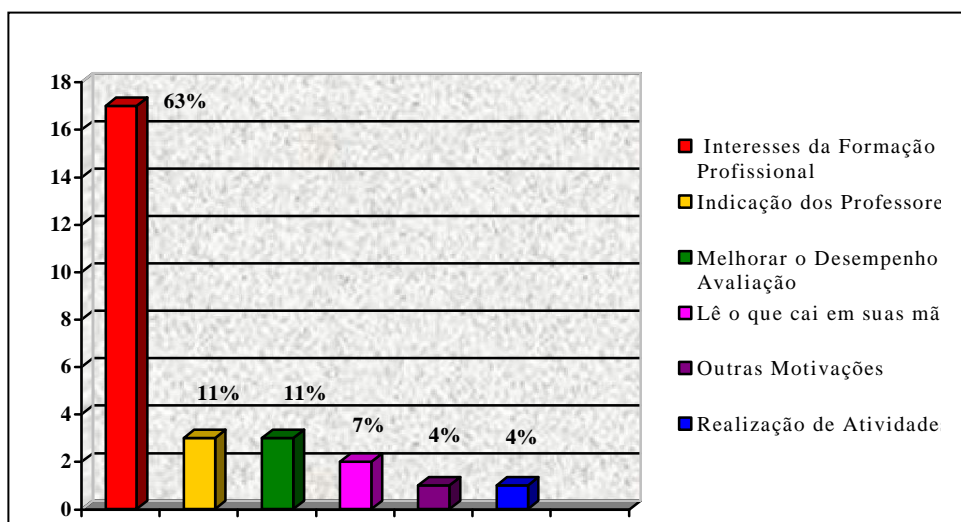


Gráfico 11: Motivações na escolha dos livros na área da educação pelas professoras

Fonte: Respostas das professoras ao questionário

Independente do motivo pelo qual as professoras fazem a seleção dos livros, o importante é que o professor leia os mais variados tipos de textos, pois quanto mais conhecimentos, mais informações tiverem, melhor será a sua influência e sua intervenção na formação leitora da criança.

De acordo com o questionário, as leituras das professoras são realizadas com o propósito de preparar aulas, 16%. Em segundo lugar, ler para se informar, 14%. Em seguida, ler para conhecer, 13,8%; fazer trabalhos acadêmicos, 13%; ler para relaxar, divertir e

emocionar surgem com a mesma proporção, 11%. A leitura por prazer surge em último lugar com 10,2% das respostas das professoras. Essas informações podem ser conferidas no gráfico 12.

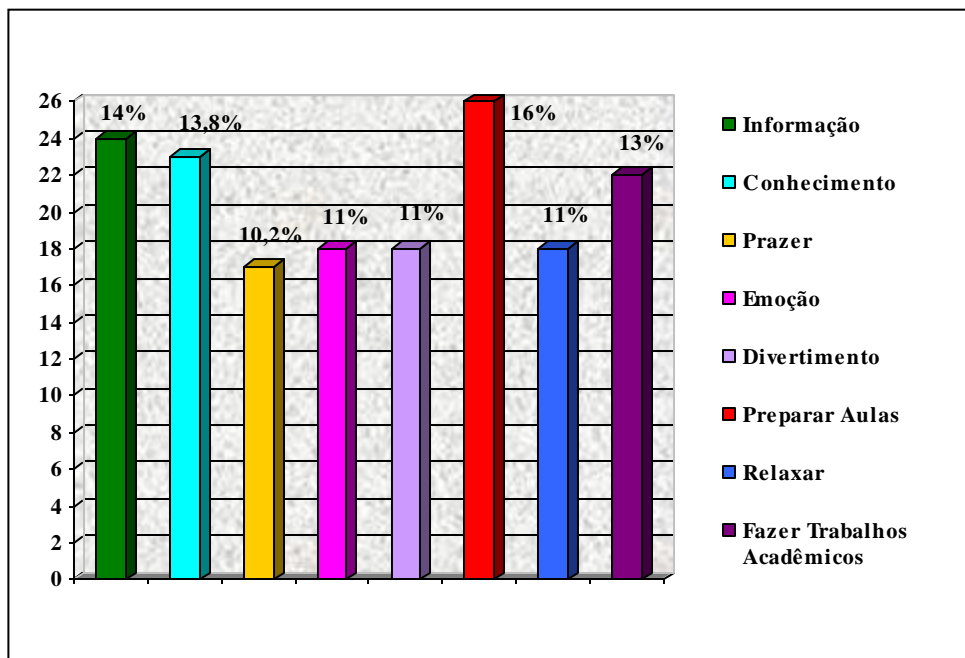


Gráfico 12: Finalidades de leitura das professoras

Fonte: Respostas das professoras ao questionário

O professor realiza as suas leituras para atingir uma determinada finalidade e não pelo simples gosto ou pelo prazer de ler. Ficou evidente que, entre as respostas mais recorrentes, o professor ler mais o livro didático com o objetivo de preparar aulas. Essas informações estão relacionadas com a forma como a leitura é concebida e legitimada pela escola. Essa é uma realidade que atribui à leitura um caráter de autoridade, como se o ato de ler fosse somente para isso. Essas finalidades são importantes, mas não podemos deixar que a leitura assuma em nossas vidas a primazia que exerce na escola, o caráter de dever e de obrigação.

Para as professoras, a leitura é realizada para adquirir e aprofundar conhecimentos, considerados importantes para a vida profissional.

Na verdade, a leitura só começou a fazer parte da minha vida quando comecei a trabalhar na educação infantil, porque precisei buscar conhecimentos para poder entender o comportamento das crianças e desenvolver o meu trabalho. (Prof^a Cecília – Maternal II, outubro de 2008).

E quando eu estava cursando o 2º ano, fui convidada a trabalhar numa escolinha com a turma de 5 anos (jardim II), foi a minha primeira experiência como professora, gostei e foi aí que realmente me identifiquei com a Educação Infantil e estou até hoje. Dei continuidade nas minhas

leituras de forma mais profunda para obter mais conhecimentos. (Profª Ilse – Maternal II, outubro de 2008).

Na Universidade, acredito que tenho uma boa relação com a leitura, que vem a ser trabalhada através de dinâmicas e acredito que a educação, com a prática da leitura, podem nos ajudar a ter mais conhecimentos, a fazer com que a gente cresça como ser humano. (Profª Lygia – Berçário II outubro de 2008).

Mas na medida do possível, vou fazendo leitura e praticando, pois preciso estar sempre lendo para estar atualizada para o meu trabalho que exige que sejamos leitores e pesquisadores, para podermos estar contribuindo na formação de nossas crianças. (Profª Tatiana – Maternal I, outubro de 2008).

*A partir do ano de 92 começou uma nova etapa de minha vida profissional. Este foi um novo desafio, trabalhar com crianças pequenas, estava sendo realizado um pouco do meu sonho, ser professora, mas, para que eu fosse atuar como mediadora do processo de aprendizagem, teria que mudar algumas trajetórias de vida, **principalmente relacionadas ao ato de ler, ir em busca de novos conhecimentos e foi o que fiz.** Entrei para a universidade (UVA) e o primeiro livro que tive o prazer de ler foi “Autonomia” de Paulo Freire.* (Profª Rachel – Maternal II, outubro de 2008).

Com base nas narrativas, pode-se perceber que a imagem de leitura construída pelas professoras tem um caráter pragmático e utilitarista. É concebida como algo que se produz e não como um fim em si mesma. Assim, os professores conferem à leitura o mesmo sentido que a escola e a sociedade lhe outorgam. Ler torna-se sinônimo de conhecer, de instruir-se, de informar-se, de atualizar-se. Ler, simplesmente, para aprender.

Para as professoras, as suas leituras são realizadas pelo simples retorno que isso pode lhes proporcionar. Os tipos de leitura praticados pelas professoras vão ao encontro de suas necessidades, de seus próprios interesses, sejam eles pessoais ou profissionais. Acredito, que em relação às finalidades mencionadas, as leituras assumidas pelas professoras estão, prioritariamente, voltadas para as suas pretensões profissionais, pois estão buscando, sempre que possível, o aprimoramento de sua prática pedagógica. Essa forma de conceber e de se apropriar da leitura é importante e necessária, como também é importante e necessário o contato com outros tipos e portadores de textos. Assim, precisamos atribuir à leitura uma nova configuração, com um olhar mais prazeroso, divertido e lúdico.

As leituras realizadas por prazer (literatura infanto-juvenil, romances, etc.) são pouco praticadas pelas professoras (10,2%), o que revela uma falta muito grande, pois a imaginação e a fantasia são ingredientes importantes para a formação leitora das crianças, principalmente

na educação infantil. É a leitura pela simples satisfação, pelo simples prazer de ler, pelo encanto que essa prática proporciona e nela, com certeza, se imprime grandes saberes.

Todavia, acredito como Silva (2003) que toda leitura tem uma natureza prazerosa. O caráter prazeroso da leitura pode ser revelado tanto no encontro de um novo conhecimento em um livro técnico, como no envolvimento que uma narrativa literária pode proporcionar. Assim, o prazer da leitura está intimamente relacionado com a atitude do leitor em relação ao texto. Identifico-me com as palavras de Silva (2003, p.35) quando afirma que “o estatuto de prazer da leitura está diretamente relacionado com a forma de abordagem do texto pelo leitor e não pelo seu formato, pelo seu gênero, pelos seus referenciais”.

Estes aspectos favorecem, porém não definem o envolvimento prazeroso com a leitura, como as intencionalidades do leitor e a sua relação com os mais variados tipos de textos. Desta forma, é indispensável que as professoras que trabalham na educação infantil, como ato inerente de sua prática, leiam e desenvolvam o seu trabalho baseado em uma diversidade de materiais escritos, favorecendo, assim, a formação de crianças leitoras.

Nesse sentido, é importante saber qual o valor e o sentido que as professoras atribuem à leitura na educação infantil. Para elas, a leitura é um instrumento fundamental, para desenvolver o seu trabalho com qualidade e, principalmente, para as crianças, que desenvolvem o raciocínio, a imaginação e estimula a fantasia. Além disso, a leitura na educação infantil deve ser realizada com prazer, pois é o primeiro contato da criança com o material escrito. Essas afirmações podem ser conferidas nos fragmentos narrativos.

Acredito que à leitura na pré-escola desperta a imaginação da criança e, assim, a busca pelo desconhecido, tornando-se prazeroso e fantástico. (Prof^a Alina – Jardim I, outubro de 2008).

Considero que o acesso a leitura na educação infantil exerce um papel impar na formação de um cidadão ético, capaz de criticar a realidade em que está inserido. Torna o ser responsável e autônomo, que defende interesses coletivos e pessoais de forma positiva. (Prof^a Alice – Jardim II, outubro de 2008).

A criança deve ter contato com a leitura desde seus primeiros anos de vida, de uma maneira prazerosa. Uma vez que, estimulada desde cedo, no futuro será um adulto crítico que saberá lutar pelos seus direitos. (Prof^a Eva – Maternal II, outubro de 2008).

É de extrema relevância, uma vez que a leitura torna o indivíduo crítico e conhecedor de todas as realidades que a vida expressa. Um ser humano munido de leitura é um ser completo, pois precisamos dela para sermos bons exemplos, numa sociedade que não tem o hábito da leitura. A educação

infantil é a base para que tenhamos sujeitos críticos e formadores de opiniões. (Prof^a Sylvia – Maternal II, outubro de 2008).

Na educação infantil, assim como em qualquer outro nível da educação básica, a leitura é importante, porque aprimora o conhecimento do educador, fazendo com que ele sempre esteja melhorando a sua prática educativa. Assim, o aluno ganha em conhecimento e experiência. (Prof^a Adélia – Jardim I, outubro de 2008).

É fazer com que mais tarde a criança tenha o hábito de ler e, a partir daí, passar a ver o mundo de uma forma mais agradável, vencendo os obstáculos nele existente. Criança bem informada é uma criança bem preparada. (Prof^a Lygia – Berçário II, outubro de 2008).²⁵

[...] leva a criança a ter contato com o mundo imaginário, com a literatura infantil e com a arte. (Prof^a Zélia – Maternal II, outubro de 2008).

Para mim, a leitura é de extrema importância em todos os ambientes, principalmente na educação infantil, tanto para o professor, para ter e transmitir o gosto, o prazer pela leitura nos seus educandos, para saber como e quando trabalhar e introduzir as crianças no mundo do letramento, mesmo quando esta ainda não consegue fazer a leitura da palavra. Mas de início, o professor sabe como colocá-la em contato com a leitura, através de histórias, letras de músicas [...]. (Prof^a Inês – Berçário I, outubro de 2008).²⁶

Observa-se que, ao falarem da importância da leitura na educação infantil, as professoras remetem-se a referenciais que conferem à leitura uma primazia fundamental. Postulam a ela uma autoridade e um valor necessários para a vida de todo o ser humano, seja pessoal ou profissional. Para as professoras, a leitura é uma fonte de conhecimento e de aprimoramento do seu fazer educativo, que reflete diretamente no aluno, na perspectiva de incentivar e estimular o gosto pela leitura, ou seja, se o professor se concebe como um leitor e exerce, na sala de aula, práticas de letramento, quem ganha é a criança.

Desta forma, a criança vai vivenciar situações de leitura prazerosa, vai entrar em contato com o mundo fantástico da imaginação, vai interagir com histórias, contos, fábulas, poesias, enfim, com o universo da literatura infantil. Essas práticas irão estimular nas crianças o gosto pela leitura e o prazer de ler e possibilitar às mesmas serem sujeitos críticos, autônomos, éticos, participativos e interventores em sua realidade social. Na concepção de Silva (2003, p. 24),

²⁵ Professora participante apenas do primeiro momento da pesquisa – questionário.

²⁶ Professora participante apenas do primeiro momento da pesquisa – questionário.

nunca é demais lembrar que a prática da leitura é um princípio de cidadania, ou seja, o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são as suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e eficaz.

Mas, para alcançar esse panorama na formação de leitores e escritores competentes, o trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil não deve envolver atividades mecânicas de treinamento e de cópia de letras, palavras e frases ou da utilização de exercícios mimeografados com textos fragmentados e descontextualizados de sua realidade social. No entanto, essas práticas ainda se constituem, infelizmente, presentes e constantes nas Instituições de Educação Infantil. Um trabalho consistente de leitura e de escrita na perspectiva da formação do leitor deve se inscrever sob o ponto de vista da aprendizagem significativa, da funcionalidade da linguagem e dos processos de assimilação da criança.

Na década de 1980, com os estudos sobre as Teorias Psicolinguísticas e com base na Epistemologia Genética de Jean Piaget, em seu enfoque construtivista, começaram a ser divulgadas as pesquisas da argentina Emília Ferreiro e seus colaboradores sobre um novo paradigma para a interpretação da forma pela qual a criança aprende a ler e a escrever. O objetivo dessas pesquisas não envolve a criação de novos métodos para o ensino da leitura e da escrita, mas em revelar os processos existentes nos sujeitos na construção dessa aquisição.

Assim, para Ferreiro e Teberosky (1999), a linguagem atua como um sistema de representação da realidade, e não apenas como a transcrição gráfica dos sons falados. O acesso ao conhecimento da língua escrita é resultado de um processo evolutivo (níveis, fases ou períodos) ao longo do desenvolvimento infantil. Os estudos de Ferreiro marcaram consideravelmente esse campo, dirigindo a sua atenção para o processo de aprendizagem, isto é, deslocou a questão central de como se deve ensinar para como, de fato, se aprende, considerando a criança como um ser ativo nesse processo. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p.29), a criança “é um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo”.

É com base nessa discussão, isto é, na forma de conceber a criança como um sujeito autônomo, ativo, criativo e construtor de conhecimentos; um ser que produz interações com o mundo da leitura e da escrita, que a prática da leitura na educação infantil deve ser pensada, discutida e constituída.

Atualmente, saber apenas ler e escrever, ser alfabetizado, já não responde às demandas da sociedade contemporânea. Desta forma, faz-se necessário ir além da aquisição do código escrito, é imprescindível fazer uso da leitura e da escrita no nosso dia-a-dia de forma coerente e reflexiva, isto é, apropriar-se dessas práticas sociais. É necessário letrar-se (SOARES, 1998).

Para Soares (1998), a alfabetização é o processo de ensino e aprendizagem dos diferentes usos e formas da linguagem e o letramento, o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Em outras palavras, alfabetização é um processo inicial em que a criança vai adquirindo as habilidades básicas de leitura e escrita, buscando o domínio da linguagem escrita e suas transformações. É apenas um primeiro momento de um processo maior chamado letramento²⁷. Para Soares (1998, p. 39) letramento é muito mais que alfabetização, é

o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. [...] Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Para a autora, uma pessoa pode não ser alfabetizada, mas pode ser letrada, pois pode estar envolvida em práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, mesmo não alfabetizada, já folheia livros, finge lê-los, presencia alguém lendo, brinca de escrever, ouve histórias, vive rodeada de material escrito e percebe seu uso e função. Isto quer dizer que, se uma criança já sabe ler, mas não consegue ler um livro, uma carta, um artigo no jornal, sabe escrever palavras, mas não sabe escrever uma carta, um bilhete, é alfabetizada, mas não é letrada, pois não pratica os usos sociais da leitura e da escrita.

Ao interagir com as práticas sociais da leitura e de escrita, a criança, ao ingressar na escola, já tem construções sobre essas práticas, já traz toda uma gama de conhecimentos adquiridos no seu cotidiano, ou seja, sua leitura de mundo (FREIRE, 2001). Assim, as

²⁷ Segundo Soares (1998), o termo letramento apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato - “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de 1986, e se define como o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, ou seja, é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita, fazendo uso no seu cotidiano, interagindo socialmente. Letramento é prazer, é fruição, é ler em diferentes ambientes, é viajar, é espairar, é deleitar-se através da leitura, é buscar notícia e prazer nos jornais, é usar a leitura para seguir programas, receitas, compras, é escrita para se orientar no mundo.

crianças que experienciam situações de usos sociais da leitura e da escrita em casa, na igreja, ou em outras instituições, antes de adentrarem no contexto escolar, estão mais familiarizadas com essas práticas, do que aquelas que não tiveram esse acesso. Isso vem demonstrar o quanto é importante e necessário o contato com a leitura e a escrita e seus usos sociais na educação infantil. A esse respeito Barbosa (1994, p. 129) afirma que

a escola deve proporcionar uma experiência rica de situações de uso da escrita, favorecendo especialmente aquelas crianças que não tiveram a oportunidade de viver estas experiências em seu meio social e familiar. As crianças que provêm de ambientes povoados de livros e de leitores encontram maiores facilidades de êxito na aprendizagem da leitura e da escrita justamente por causa dessas experiências prévias com o mundo da escrita.

A criança, alfabetizada em um contexto de letramento, compreende que escrever uma carta é diferente de escrever uma poesia, por exemplo. Nesse sentido, as crianças começam a aprender quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita realizados pelos seus familiares, como ler um livro de histórias, fazer uma lista de compra, ler um jornal, escrever uma carta, etc. É a partir desse contato, que as crianças elaboram hipóteses sobre a escrita, muito antes de ingressarem em uma instituição educativa.

Nessa perspectiva, é importante destacar como a prática da leitura e da escrita está sendo desenvolvida, pelas professoras na educação infantil. Segundo os enunciados narrativos das professoras, formar o leitor implica na utilização de diversos suportes escritos e em atividades desafiadoras e significativas.

Hoje, procuro utilizar diversos recursos, jornais, revistas, livros de histórias, teatro de fantoches, dramatizações, etc., na sala de aula, para que as crianças sintam prazer em ler e tornem-se também bons escritores. (Profª Sophia – Maternal I, outubro de 2008).

Continuo trabalhando com a pré-escola, através de textos, jogos, brincadeiras, histórias muito diferente do meu tempo, ou seja, do meu primário. É mais divertido, o que muda é que cada criança traz uma educação complicada, cheia de marcas desde o berço, e isso não é fácil. (Profª Maria Alberta – Jardim I, outubro de 2008).

[...] Deixá-los a vontade para escolher o seu livro e o que querem ler, também é um direito deles; no final sempre me envolvo com eles fazendo sempre que necessário leitura dirigida, onde muitas vezes eles se tornam os principais personagens. Cada criança deve sim ter o direito de sonhar, fantasiar, ir além da sua imaginação, afinal também já fui criança um dia e sei muito bem que esse é um momento muito prazeroso. (Profª Sylvia – Maternal II, outubro de 2008).

Foi nessa fase de minha vida, na Universidade, que compreendi que a leitura de fato é necessária, isto é, tudo que vivi na infância, na

adolescência como leitora, de certa forma me constitui hoje. E analisando por um lado mais profissional, vejo que muitas vezes trabalhando em sala retorno à infância ou mesmo vivo/vivencio momentos com as crianças que me remetem a essa fase. Um exemplo disso é quando trabalhamos os fantoches na história do “chapeuzinho vermelho” e adaptamos ao projeto ou estudos sobre o meio ambiente. Todos entusiasmados participam perguntando, falando de suas vivências (de casa, de onde moram) e o mais significativo é que depois, em momento de recreação, acabam reproduzindo ou mesmo criando histórias a partir do que foi mostrado. Eles fazem a junção de todos os personagens, de todas as histórias que lembram e montam uma nova história. (Profª Eva – Maternal II, outubro de 2008).

[...] procuro me esforçar para ler bastante historinhas para os meus alunos, dou histórias, livros, jornais para eles manusearem, pergunto se eles gostaram das histórias que eu li para eles, dou o livro e peço para que eles me contem a história, procuro elogiar sempre as histórias contada por eles. Assim espero estar contribuindo para as práticas de leituras deles. (Profª Laura – Jardim II, outubro de 2008).

Essas são algumas práticas desenvolvidas pelas professoras nas Unidades de Educação Infantil. São atividades realizadas no intuito de estimularem e contribuir para que os alunos se tornem leitores, por meio de uma diversidade de suportes textuais e com atividades voltadas para a realidade das crianças, abrangendo situações do seu cotidiano, enfim, as crianças, que vivenciam essas atividades, estão imersas em um ambiente de letramento, onde a leitura e a escrita têm usos e funções sociais.

Corroborando com essa discussão, Alliende e Condemarín (2005) denominam a leitura na educação infantil de leitura emergente. Defendem a importância da imersão da criança em um contexto letrado, estimulando o seu interesse pela leitura. Segundo os autores, a aprendizagem da leitura pelas crianças não se realiza em uma sequência lógica, de início, meio e fim. Pelo contrário, as crianças estariam sempre “emergindo” em um processo que se inicia bem antes da escolarização, por meio de vivências e experiências que a criança realiza cotidianamente na interação que estabelece com o outro/meio social. Assim, para Alliende e Condemarín (2005, p. 24),

[...] a leitura emergente sustenta que o desenvolvimento da leitura e da escrita, nas crianças que vivem em ambientes letrados, começa muito antes que as crianças ingressem na pré-escola. Sob esse ponto de vista, a leitura e a escrita deveriam constituir parte do currículo da educação infantil. Assim, um programa de leitura emergente nesse período deveria estar impregnado nas atividades diárias da sala de aula.

Para esses autores, o paradigma da leitura emergente se constitui com base nos seguintes pressupostos: a leitura, a escrita e a expressão oral não se desenvolvem de maneira

linear, sequencial, se entrecruzam e se realizam mutuamente; a leitura se realiza com base em atividades do mundo real; o letramento ocorre por meio da interação da criança em um nível bem mais amplo de conhecimento e, por fim, a aquisição da leitura e da escrita se realiza em diferentes ritmos e por uma diversidade de caminhos, de acordo com o desenvolvimento de cada criança.

Compartilhando com esses preceitos, destaco um fragmento narrativo da professora Alice, que demonstra como ela concebe e realiza a sua prática docente com as crianças na educação infantil e, principalmente, como ela foi vista pelos seus colegas. É um relato de experiência que revela as dificuldades que encontrou no início de sua carreira, além de demonstrar como a prática da leitura deve se constituir nas salas de educação infantil.

Comecei a trabalhar e tive muitas dificuldades de comunicação com os demais funcionários. Nas reuniões e nas discussões sobre o PPP e os demais projetos meus conceitos incomodavam. Aprendi que para um projeto ser bem sucedido, era necessário ter respaldo teórico, não simplesmente falar o que penso sem nenhuma fundamentação e acabava sendo mal interpretada. Chegaram, em uma das discussões, a dizer que eu leio muito por não consegui pensar sozinha. Quando me referia a Piaget minha colega de trabalho exaltada exclamou:

- Esquece esse cara! Ele tá morto e enterrado e não entende nada a respeito dessas nossas crianças.

Aquelas palavras me feriram profundamente e como se não bastasse um complô se formou! Outra colega cochichou:

- É por isso que os alunos delas estão assim. Não sabem nada! Ela deixa eles com jornal e livros na mão, se eles não sabem ler!

A outra respondeu:

- A [...] é muito nova para a educação. Ela ainda não entende que na faculdade tudo é bonito, mas que aqui (na Unidade) a história é outra. Os moleques não podem ficar soltos, dançando, escrevendo com giz no chão... Nunca me senti tão deslocada, afinal eu estava errada? Essas palavras foram as que mais marcaram minha vida profissional. Não imaginava que meu trabalho incomodava tanto e nem tive tempo de explicar a minha intenção em relação as crianças.

Busco a leitura como forma de integração social... mas as lágrimas não deixaram minha voz sair! Fui fraca confesso, mas descobri que concepção de leitura, cada um tem a sua. Voltei para a sala de aula e no meu planejamento constava que após a leitura de um livro chamado “com perigo não se brinca”, as crianças deveriam discutir quais os perigos da escola, em casa e da rua e depois em forma de desenho contar tudo o que entenderam da leitura. Me deu vontade de rasgar aquele planejamento, mas não o fiz. Prossegui.

Na hora da atividade, quem me deu a verdadeira resposta sobre o meu trabalho, foram as crianças. A empolgação era total.

O trabalho foi um sucesso, tanto que até hoje guardo um trabalho que me chamou muito a atenção. [...].

Meus alunos embora ainda não saibam ler e escrever convencionalmente, tenho prazer de apresentá-los à sociedade como crianças de opinião críticas, que são capazes de discutir quando instigados. (Prof^a Alice – Jardim II, outubro de 2008).

Pela narrativa, percebe-se o preconceito com os fundamentos teóricos e desrespeito com o professor. Alguns professores que, por já estarem na docência a algum tempo, acham que já vivenciaram de tudo e acabam não aceitando outras opiniões, atitudes, concepções, comportamentos, enfim, outras práticas. Essa é uma visão restrita do próprio ato educativo, pois sabemos que o conhecimento, por ser um processo ativo e dinâmico, está sempre se renovando e se transformando, e compete a nós, cidadãos, professores, principalmente, buscarmos novos paradigmas.

Um bom trabalho deve ser concebido e exercido de forma coletiva, com um sólido embasamento teórico. São os teóricos que nos ajudam a pensar, a questionar e a construir os nossos saberes, e a refletir a nossa atuação profissional, porque teoria e prática são elementos fundamentais, interligados, que se completam.

As crianças que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, não estão impossibilitadas de manusearem, de explorarem os materiais escritos que circulam em nossa sociedade, pelo contrário, isso irá ajudá-las a interagirem e a se integrarem às questões da leitura e da escrita de forma coerente e contextualizada. Essa é a função da educação infantil. Esse é o papel do professor. Portanto, uma das funções da escola é despertar na criança o gosto e o prazer pela leitura, fazendo-a interagir constantemente com os seus usos sociais, com diferentes linguagens e variados tipos de textos, criando espaços para a formação do leitor. Assim, não dá para pensar a educação desvinculada da leitura, pois esta se constitui como um elemento fundamental para a formação do aluno em sua totalidade. Formar leitores e escritores competentes é um processo que começa na educação infantil e se desenvolve durante toda a escolaridade e em toda a vida.

O compromisso da educação infantil com a leitura pressupõe garantir o acesso a diversos textos e situações comunicativas de uso da linguagem. O trabalho da leitura com as crianças da educação infantil deve envolver textos reais e significativos que circulam na sociedade, como: a contação de boas histórias; a manipulação de livros com ilustrações (de pano ou de papel); a utilização de jornal, informando que ali tem notícias muito interessantes para eles; o uso de jogos; a escrita de um bilhete para os pais; a construção com as crianças de um acervo pessoal de textos diversos durante o ano, contendo: poemas, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, música, contos, fábulas, etc. Além da utilização dos textos literários, é importante, também, o trabalho com catálogos, cartazes, propagandas, receitas, instruções, bulas, cartas, embalagens de produtos, lista telefônica, etc. Estas atividades precisam ser

realizadas diariamente, mesmo quando a criança ainda não sabe ler e escrever convencionalmente (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005; BARBOSA, 1994; SILVA, 2003).

A etapa da educação infantil tem sentido por si mesma, tem uma singularidade própria, não podendo ser subordinada ou preparatória a outras etapas educativas, como concebem alguns pais e professores. Compartilho com as idéias de Junqueira Filho (2001, p. 141) quando afirma que “[...] na educação infantil, estaremos em processo, *lendo e escrevendo* com as crianças, ou seja, começaremos a exploração da linguagem escrita com elas e continuaremos a fazê-lo – sem o compromisso ou objetivo de alfabetizá-las – até o final deste período da escolaridade. [...]”. Mas é preciso que a educação infantil tenha uma organização, um funcionamento, uma estrutura própria, e que as atividades e os objetivos propostos sejam coerentes com esta etapa educativa.

3.1.4 Leituras atuais

Nesse tópico são retratadas as práticas de leitura atuais das professoras, com informações referentes às concepções, ao gosto pela leitura e à frequência no ato de ler, a seus espaços e tempos de leitura, à importância que a leitura imprime na vida dessas professoras, às suas leituras atuais, às motivações na escolha de suas leituras, à compra ou assinatura de algum material escrito e, principalmente, à relação que estabelecem com a leitura, à consciência de ser (ou não) leitoras.

Os recortes narrativos abaixo definem o que é leitura para essas professoras.

Hoje, terminando o curso superior, tenho outra visão sobre as práticas de leitura, que nela podemos buscar conhecimentos, serve de meditação, relaxamento, proporciona o prazer e a satisfação, dependendo do que se ler, pois a leitura precisa está inserida no contexto do sujeito desde a infância. [...]. (Prof^a Cecília – Maternal II, outubro de 2008).

Na universidade despertei ainda mais para este mundo mágico que é a leitura, pois não basta somente ler as palavras, decifrar os códigos é preciso ler as entrelinhas o significado de um texto e, principalmente, trazer para nossa vida na prática pessoal e profissional. (Prof^a Marina – Maternal II, outubro de 2008).

Atualmente tive a oportunidade de ler livros interessantes, os quais fazem parte do meu cotidiano e que me ajudam a melhorar a minha leitura, a desenvolver melhor o meu trabalho e a enriquecer os meus conhecimentos, pois eu percebi que a leitura é como uma forma de se transformar e

*transformar o mundo, que a palavra escrita nos transporta as mais variadas realidades, nos faz viajar no imaginário e descobrir pessoas e idéias novas, nos ajuda a ser mais cidadão, [...]. **Reconheço que é preciso ler outros livros, revistas, jornais, documentários, para que por meio destas leituras eu desenvolva mais a minha imaginação e o meu raciocínio crítico.*** (Prof^a Eneida – Jardim II, outubro de 2008).

*[...] a leitura é capaz de expandir o universo de qualquer pessoa, o livro, o jornal, os almanaques, as bulas de remédio...todas as pessoas independente de classe, de raça, de religião, tem acesso a pelo menos um desses recursos, e podem começar ali a construir seu universo leitor. [...] **Aprendi e ensinei que quanto mais se lê, mais se aprende a viver. E qualquer leitura é importante para o desenvolvimento da mente. Aprendi que o mundo a cada dia nos mostra uma leitura diferente e que qualquer forma de leitura é essencial.*** (Prof^a Alice – Jardim II, outubro de 2008).

Com base nessas narrativas, percebe-se o sentido e o lugar que a leitura imprime nessas professoras. Para elas, a leitura é uma prática essencial, pois proporciona conhecer e aprofundar saberes; serve para a meditação, para a reflexão, para o relaxamento; conduz ao prazer e à satisfação; transporta para outros mundos, repletos de imaginação e de fantasias; possibilita vivenciar outras realidades. Assim, a leitura se constitui, na vida dessas professoras, como uma prática necessária à própria sobrevivência, aos diferentes propósitos e finalidades, pessoais ou profissionais, individuais ou coletivos. Compartilho com Chartier (1999, p. 152) quando afirma que

[...] a relação da leitura com um texto depende, é claro, do texto lido, mas depende também do leitor, de suas competências e práticas, [...] O texto implica significações que cada leitor constrói a partir de seus próprios códigos de leitura, quando ele recebe ou se apropria desse texto de forma determinada.

Nessa perspectiva, a leitura se configura como um processo interativo, de atribuição e de construção de sentido do texto pelo leitor, em situações cotidianas. Esse sentido é estruturado de acordo com as necessidades que a prática requer, ou seja, os sentidos que as professoras atribuem à leitura, na vida prática. Conforme destaca Guedes-Pinto (2002, p. 80-81),

a leitura [...] relaciona-se fundamentalmente à vida, ao que nós vivenciamos dia-a-dia. Ela é praticada a todo instante, constituindo-se num saber-fazer cotidiano que media o entendimento do mundo que nos rodeia e com o qual interagimos permanentemente. [...] os sentidos que construímos das leituras que fazemos são marcados pela circunstância, pelo contexto vivido, pela história que nos referencia.

É com base nessa discussão que a leitura ganha relevância na vida dessas professoras. Com diversas formas e variados sentidos, a leitura representa uma troca, uma relação dialógica, entre texto e leitor, que não começa e nem termina com o objeto lido. Por ela nos tornamos cidadãos críticos, participativos e atuantes no nosso contexto social. É uma prática

que envolve a subjetividade do leitor, que o forma, o reconstrói, o transforma e o constitui no que é. Segundo Larrosa (1996, p. 133-134),

pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe mas, também, com aquilo que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos deforma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz, tampouco, a um meio de se conseguir conhecimentos.

Todos esses aspectos nos remetem a pensar a leitura como um processo de produção e de reflexão, no qual o sujeito volta-se para as suas próprias experiências, pensa criticamente sobre a sua própria prática, para, então, modificá-la, conscientemente. Desta forma, não existe uma leitura, mas múltiplas leituras com diferentes intenções, transpostas pela singularidade de cada texto e de cada leitor.

Essa forma de conceber o ato de ler está diretamente relacionada com o gosto pela leitura. Nos dados obtidos no questionário, podemos destacar que das 27 professoras, 74% gosta de ler; 22% gosta pouco e 4%, muito pouco. Em relação à frequência da leitura, 40% pratica frequentemente; 30% sempre e 30%, algumas vezes, conforme evidenciam os gráficos 13 e 14, respectivamente.

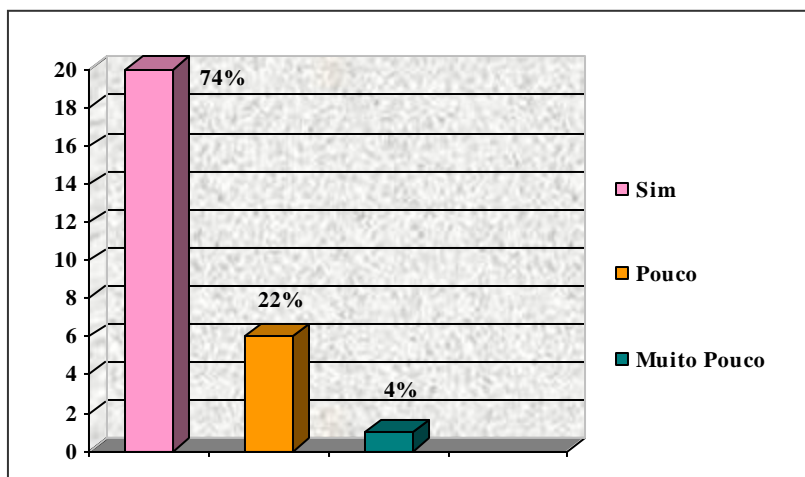


Gráfico 13: Gosto de leitura das professoras
Fonte: Respostas das professoras ao questionário

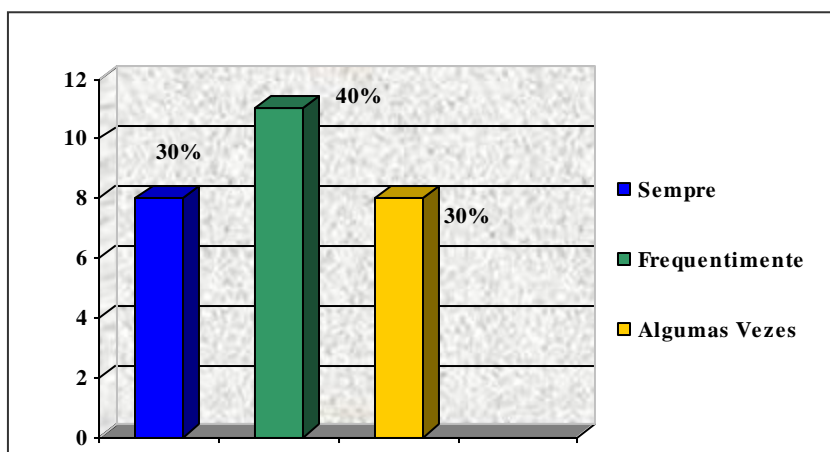


Gráfico 14: Frequência de leitura das professoras

Fonte: Respostas das professoras ao questionário

Ao afirmarem o seu gosto pela leitura, as professoras transmitem uma postura e atitude em relação aos materiais escritos. Os dados apontam que 74% das professoras gostam de ler, no entanto, não corroboram com pesquisas sobre as memórias e experiências das professoras como leitoras e formadoras de leitores. Na pesquisa de Moura (1994), quase todas as professoras admitem que não gostam de ler.

É com esse conhecimento sobre leitura de que o professor dispõe, independentemente de todos os problemas já apontados, que a escola quer que ele forme leitores, inclusive os leitores que os próprios professores ainda não conseguiram ser...[...]

As leituras que as professoras eventualmente fizeram no campo da literatura e seu envolvimento limitado com a escrita dentro e fora da escola parecem ter sido insuficientes para intervirem na construção do gosto daquele leitor em formação que eram, na época da adolescência, uma vez que a leitura da infância pouco havia contribuído nesse sentido.

Reconheço em suas falas um ligeiro constrangimento em se perceberem como não-leitoras ou como leitoras esporádicas, assim como reconheço que a organização de suas lembranças em torno de suas leituras despertou-as, ainda que sutilmente, para uma revisão de sua condição de professora não-leitora e até mesmo para o reconhecimento desta lacuna em sua formação profissional. [...].(MOURA, 1994, p. 99 e p. 166-167).

Essa análise, por apontar o não gosto pela leitura e por auto identificarem-se como não leitoras, revela o olhar fechado, limitado e elitista da autora em relação à prática da leitura. Concordo com Chartier (1999, p 104-105), quando afirma que “aqueles que são considerados não-leitores leem, mas leem coisas diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima”.

A pesquisa de Tardelli (1997) aponta em sentido inverso. De acordo com as narrativas dos professores, todos são leitores, pois vivenciam, assidualmente ou não, experiências com os mais diversos textos e modalidades de leitura. Para a pesquisadora,

[...] foi possível perceber que as histórias de vida e de leitura destes professores revelam que todos são leitores. Mesmo aquele professor que se diz “afastado” da leitura, devido ao desgaste diário provocado pelo trabalho escolar, de um modo ou de outro, através de outras modalidades de leitura que não seja exclusivamente a de obras literárias, ainda assim ele se constitui um leitor...[...] (TARDELLI, 1997, p. 186).

Assim, Tardelli reconhece que um leitor não se forma apenas com leituras de obras literárias, mas por uma pluralidade de materiais escritos, presente na sociedade. Nesse sentido, a leitura é vista de forma ampla, concebendo a existência não de uma forma de leitor, mas admitindo uma diversidade de leitores, inscritos em um contexto histórico e social. Todo leitor constrói a sua história de leitura, e nela caracteriza a sua relação com o texto, com a consistência dos sentidos, determinada pelas condições de produção da leitura em cada situação e em cada momento histórico, ou seja, “o sujeito se constitui como leitor dentro de uma memória social de leitura” (NUNES, 2003, p. 25).

Nesse contexto, o gostar de ler, articulado com as concepções de leitura, se configura como o suporte básico para a formação das professoras como leitoras, visto que o professor, deve ser um bom leitor (LAJOLO, 2008).

Sobre esse aspecto, das 27 professoras participantes, apenas 19% se considera ótimo leitor, pois lê frequentemente livros; 40% se avalia como bom leitor, já que lê a cada mês, mais de um livro; 22% se coloca como leitor razoável, porque lê a cada seis meses, três livros; 15% se considera péssimo leitor, pois lê muito pouco durante um ano e, 4% lê quando é obrigado (gráfico 15).

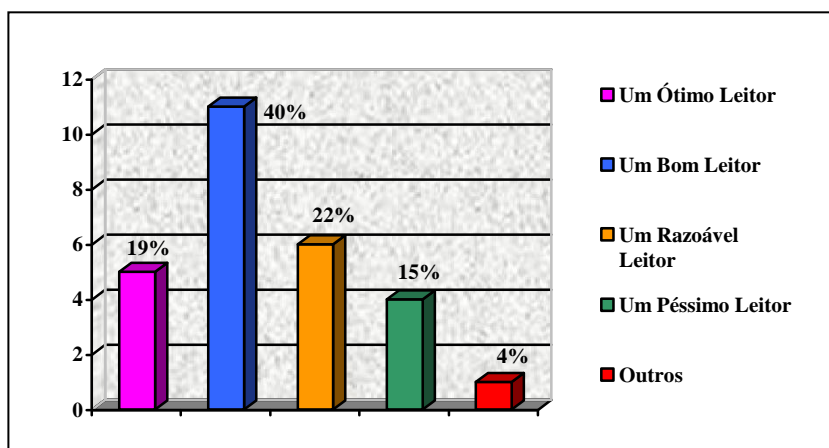


Gráfico 15: Identidade leitora das professoras

Fonte: Respostas das professoras ao questionário

As professoras, ao se identificarem como boas leitoras (40%), já se configuram num índice bastante considerável, visto que as pesquisas realizadas e a mídia de uma forma geral

são contundentes ao afirmarem que o brasileiro, em especial o professor, não lê e não gosta de ler. No entanto, ainda considero esse número bem razoável, pois apenas 19% se denomina ótimas leitoras. É uma realidade que precisa melhorar significativamente, já que o professor, atuante em qualquer nível de ensino, é co-responsável pelo ensino e orientação da leitura de seus alunos, ou seja, a leitura, em profissionais que têm a responsabilidade em produzir e formar leitores, se institui como mais consistente, precisa e necessária.

Nesse sentido, o ato de ler, inerente à qualquer atividade humana, é condição obrigatória para todo profissional comprometido com as crianças e responsável pela qualidade do ato educativo, como diz Silva (2003, p. 29),

a qualidade do processo reside muito nos ombros do próprio professor, mesmo porque, além de selecionar bons textos para dispor ao grupo, ele tem que fazer as portas das idéias formuladas pelos leitores e a vida social, com todas as suas peculiaridades.

Segundo o autor, o professor é o elemento mais importante para o sucesso da aprendizagem da leitura na escola. No entanto, para que o professor possa dar conta dessa atividade, ele mesmo precisa ser um leitor, precisa manter uma relação pessoal e singular com a leitura.

Atualmente, muito se fala sobre a formação do leitor. Mas o que, realmente, significa ser um leitor? Para Azevedo (2004), leitores são pessoas que sabem desfrutar dos diferentes tipos de textos e de livros, sejam eles científicos, artísticos, didático-informativos, religiosos, entre outros. Um leitor escolhe o tipo de leitura de acordo com o seu objetivo pessoal. Assim, entre leitor e texto, é fundamental que se estabeleça uma relação dialógica, de prazer, de identificação, de interesse e de interpretação.

Um aspecto importante para a formação de bons leitores refere-se ao papel do professor nesse processo. Uma das importantes tarefas do professor é estimular e despertar na criança o gosto pela leitura e o prazer de ler. Para isso, é necessário possibilitar ao aluno interagir com diferentes linguagens e com uma diversidade de gêneros textuais. Segundo Barbosa (1994, p. 138),

quando uma criança não encontra utilidade na leitura, o professor deve fornecer-lhe outros exemplos. Quando uma criança não se interessa pela leitura, é o professor quem deve criar situações mais envolventes. O próprio interesse e envolvimento do professor com a leitura servem como modelo indispensável: ninguém ensina bem uma criança a ler bem se não se interessa pela leitura.

O professor tem vários desafios no ensino da leitura, entre eles, encontrar as razões da dificuldade no ato de ler, desenvolver o hábito de ler, mostrar o significado social da leitura e apreender as formas de intervir nestes aprendizados, além de buscar estratégias que melhor demonstre o seu comportamento leitor, pois o professor necessita ser um parceiro na aprendizagem de seus alunos, acreditando sinceramente nas capacidades dos mesmos e incentivando-os com atividades estimuladoras e desafiadoras, despertando no aluno o hábito, o gosto e o prazer de ler. Para Barbosa (1994, p. 141-142),

a criança não se transforma em um leitor de um dia para o outro, com a ajuda de um método: ela percorre um trajeto cujas bases são as concepções iniciais sobre o que é ler. (...) Melhorar a pedagogia da leitura é, ao longo prazo, uma questão política, vinculada a um desejo de mudança. Mesmo que o professor não possa mudar o mundo, poderá realizar o trabalho melhor se compreender o que é a leitura e como as crianças aprendem a ler.

Nesta perspectiva, o professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdos para assumir o papel de orientador, estimulador, facilitador da aprendizagem, numa construção conjunta de estratégias de ensino e aprendizagem, envolvendo tanto o professor quanto a criança. Neste processo, o professor também precisa ser um leitor, pois dificilmente conseguimos ensinar aquilo que não gostamos. Assim, promover efetivos encontros com a leitura é estabelecer uma relação de desejo, de paixão, de prazer, e nunca de dever. Como afirma Lerner (2002, p. 95),

[...] para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne na sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação de 'leitor para leitor'.

Essa deve ser a postura e o tratamento que o professor precisa dispensar à leitura. Vamos às narrativas.

Portanto, mais uma vez se ressalta a importância do contato direto do leitor com o livro, é nessa interação de leitura que se constitui a proficiência do leitor, pois o mesmo toma posse do texto, e é justamente nessa tomada de posse, que torna possível a reflexão, que certamente irá abrir caminhos para uma nova leitura de mundo. (Profª Cecília – Maternal II, outubro de 2008).

Hoje sei o quanto a leitura deve estar presente em toda a nossa vida e porque não dizer desde o ventre da nossa mãe, pois sabemos através de estudos por pesquisadores, que o feto sente e recebe através da mãe as sensações por ela recebida. (Profª Marina – Maternal II, outubro de 2008).

Felizmente aprendi que ser pobre ou rico não é fator determinante para gostar de ler. Que aquele que não tem estímulos, nem oportunidades de entrar em contato com a leitura em casa, deverá ter ao menos na escola, tal oportunidade. Graças aos velhos jornais que minha avó me fazia ler, me tornei uma pessoa de sucesso que vê a leitura como uma fuga, uma quebra de paradigmas, onde eu posso sonhar sem medo, viver em paz e acreditar que assim como eu, outras crianças deverão ter oportunidade de conviver com qualquer leitura, para que elas então possam se apaixonar! (Prof^a Alice – Jardim II, outubro de 2008).

As narrativas manifestam que a leitura é uma prática fundamental e que deve estar presente em todos os momentos de nossas vidas, mesmo antes do nascimento, pois ela nos possibilita participar da vida em sociedade, compreender o mundo, apreender os seus significados e a transformá-lo. Como afirma Silva (1998, p. 66), “o sentido de um texto é a possibilidade que ele oferece ao leitor de superar-se”.

Além de ser uma atividade essencialmente humana, já que possibilita nos apropriarmos do nosso patrimônio cultural, a leitura, por ser um instrumento de apropriação, construção e transformação do conhecimento, é responsável pelo desenvolvimento e formação do ser humano. Para isso, torna-se imprescindível que o sujeito estabeleça uma relação de apropriação com o material escrito, concebendo-o não de forma passiva, mas de forma viva e ativa, tomando como base o contato, a identificação, o prazer, o interesse e a liberdade de interpretação do leitor.

Conforme narrado pela professora, o que determina o gosto pela leitura não é a classe social, mas o estímulo, o incentivo em casa ou na escola. Por isto, não basta afirmarmos que gostamos de ler, precisamos fazer da leitura uma prática diária, incorporá-la às situações do nosso dia a dia, de forma precisa e prazerosa, de forma a atender as nossas aspirações e desejos, abrangendo uma variedade de textos e de maneiras de ler.

Além dos livros e suportes, outros tipos de livros e materiais escritos se materializam no discurso dessas professoras.

Hoje em dia gosto de ler jornal e livro de historinha infantil para a minha filha de 10 anos que dorme comigo. (Prof^a Clarice – Jardim I, outubro de 2008).

Hoje, quando leio livros, revistas nova escola, pátio, histórias infantis..., lembro-me da minha infância, dos meus sonhos que, com sacrifício, consegui realizar. E o mais importante estou feliz, quando leio para meus alunos, para minha neta, mesmo para aumentar ainda mais meus conhecimentos. (Prof^a Rachel – Maternal II, outubro de 2008).

Hoje eu lembro da minha infância e hoje faço o mesmo, gosto de literatura brasileira, juvenil, faço minhas pesquisas nos livros, [...] Eu viajo para ter mais conhecimento e mais interesse para mostrar para a criança o interesse de refletir, pensar o estímulo pela leitura. (Prof^a Zélia – Maternal II, outubro de 2008).

Assim quando posso e tenho oportunidade leio, mas confesso, não gosto de ler livros com muitas páginas, para mim se torna cansativo e me tira o interesse, a não ser que seja um livro muito bom e que prenda a minha atenção e curiosidade. Livros de romance, poemas, versos, esses eu até esqueço o tempo passar e não me importo quantas páginas tenha. (Prof^a Eneida – Jardim II, outubro de 2008).

No momento estou lendo dois livros ao mesmo tempo, um deles está me servindo como uma boa lição de vida. “Dez leis para ser feliz”, (Augusto Cury), o outro “Passaporte para a vida” (Alejandro Bullón) são dois livros brilhantes que nos ensinam como viver e dar valor às coisas boas que estão em nossa volta. (Prof^a Sylvia – Maternal II, outubro de 2008).

[...]reconheço que preciso ler mais, ir em busca de novos horizontes [...]. (Prof^a Alina – Jardim I, outubro de 2008).

[...] Todos os meses compramos ao menos um livro ou uma revista para ler, seja de “ilusão” ou de “cientificidade”. (Prof^a Alice – Jardim II, outubro de 2008).

Destaquei esses fragmentos, por considerar importantes os outros tipos de leitura realizados por essas professoras; por entender que um leitor se constrói por meio de uma pluralidade de leituras e de suportes; por reconhecer que há outras leituras; por conceber que precisam ler mais, enfim, cada leitor é sujeito de sua própria história, é livre para selecionar o que vai ler, e, de acordo com suas preferências e finalidades, constroem o seu repertório de leitura. Essa afirmação fica mais evidente nas palavras de Moraes (2001, p. 175-176), quando ratifica e resume essa questão.

[...] a ampliação do modo de compreensão da leitura [...] adquire uma significação maior quando se considera que a circulação de uma imagem da leitura como estando em crise e de uma representação social do professor como sendo um não leitor não conseguem dar conta da diversidade de atitudes, gestos e sentimentos que permeiam os modos como os professores se relacionam com a leitura – sua formação como leitor, seus modos de ler, suas preferências, suas estratégias de leitura. Em torno deste modo mais sensível de perceber a leitura em suas múltiplas manifestações, inúmeros dados/informações antes desvalorizados, esquecidos ou desprestigiados passam a ser percebidos como indicadores de uma diversidade de maneiras (legítimas ou não) de ler e de se relacionar com os diferentes materiais de leitura.

Em relação ao tempo que as professoras dedicam à leitura, os dados apontam menos de duas horas por dia, equivalendo a 44,4% do corpus. Em segundo lugar, o tempo é menos de uma hora por dia, correspondendo a 22,2%. 14,8% dedica mais de três horas por dia;

11,1%, menos de três horas e 7,4%, menos de uma hora por dia. Essas informações podem ser conferidas no gráfico 16.

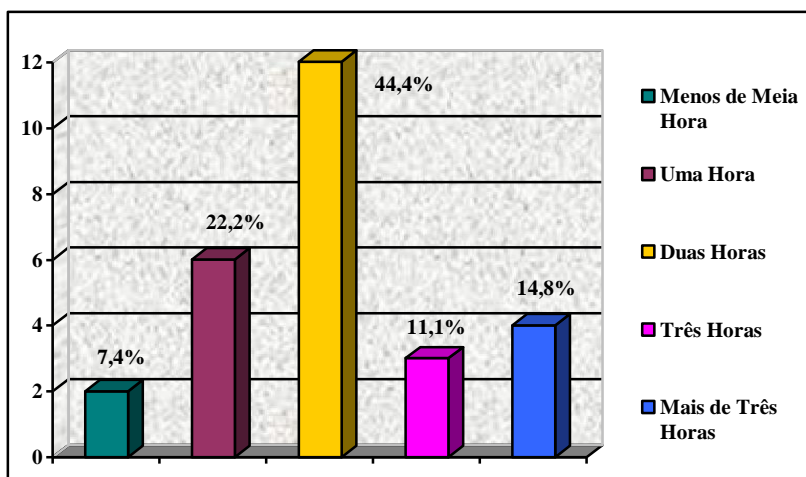


Gráfico 16 – Tempo que as professoras dedicam à leitura

Fonte: Respostas das professoras

De acordo com as opções de tempo, a grande maioria das professoras (44,4%) dedica menos de duas horas por dia à prática da leitura. Embora não seja um tempo ideal, já demonstra que a leitura está fazendo parte do cotidiano do professor da educação infantil. A maioria das professoras lê, em casa (81,5%), em ônibus (7,4%) e no trabalho (7,4%). Além disso, 3,7% das professoras lê em qualquer local possível. O gráfico 17 retrata essas informações.

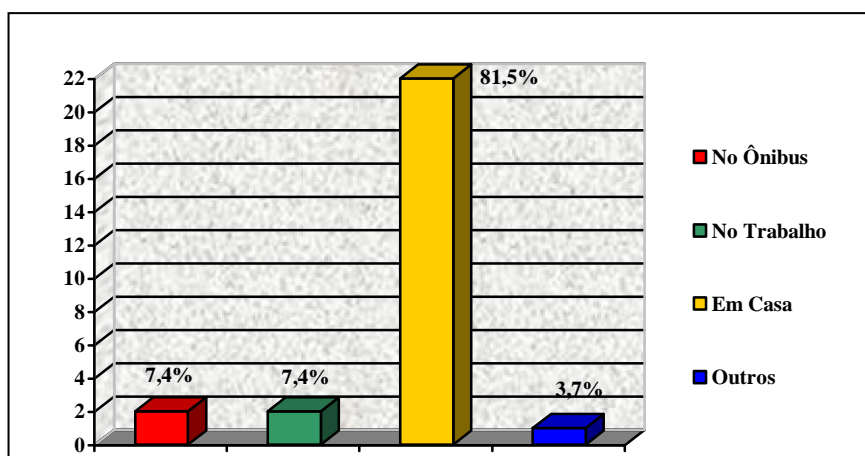


Gráfico 17: Espaços em que as professoras realizam a leitura

Fonte: Respostas das professoras

Interessante é identificar os modos e as maneiras dessas práticas. A biblioteca não aparece, na opinião das professoras, como um espaço utilizado para a leitura, porque nas

Unidades de Educação Infantil, esse espaço não existe, restam as professoras a biblioteca das Secretarias de Educação e/ou as bibliotecas escolares e públicas.

Os professores precisam compreender que as bibliotecas são espaços fundamentais de produção da cultura e de acesso ao material escrito, são lugares que os sujeitos se dirigem com o objetivo de ler, de conhecer as informações inscritas nos livros, para, então, se apropriarem desses saberes e espriarem as suas vivências nos enfrentamentos necessários e impostos pelo contexto social. Esse confronto imprime um posicionamento crítico das relações e contradições existentes na sociedade. Em outras palavras, “ao produzir sentidos para as palavras escritas, o leitor compreende os referenciais de mundo ali indicados e, no trajeto, passa a compreender-se melhor dentro e/ou diante de tais referenciais” (SILVA, 2003, p. 94).

A biblioteca se constitui como um espaço privilegiado de fomento e democratização da leitura. Ela precisa ser concebida como um ambiente de produção do ato de ler, como um espaço educativo, adequado ao estudo, à informação e à pesquisa. Um local riquíssimo e gerador de conhecimentos e, também, de formação do leitor, por meio da relação com diferentes livros e gêneros textuais.

Em relação ao investimento que as professoras realizam com a assinatura ou compra de materiais para a leitura, das 27 professoras, 44% afirma que compra regularmente, 4% nada compra e 48% compra às vezes. Essas informações podem ser apreciadas no gráfico 18.

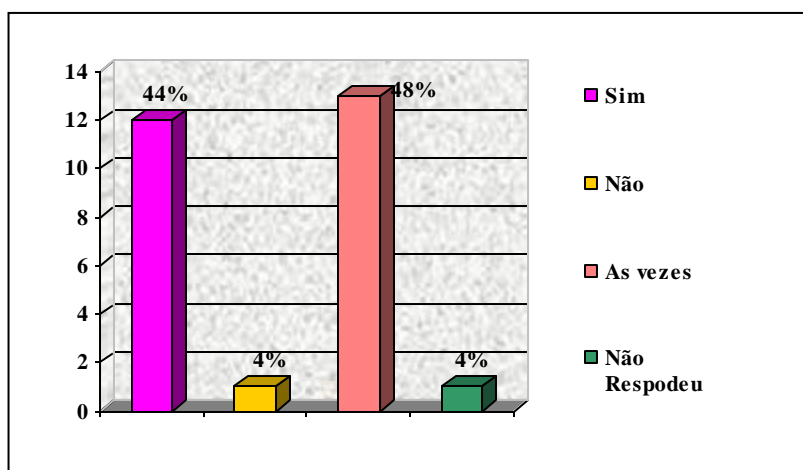


Gráfico 18: Compra ou assinatura de materiais para a leitura
Fonte: Respostas das professoras ao questionário

A frequência com que as professoras realizam a compra ou assinatura depende de dinheiro, da necessidade da leitura e da finalidade, neste caso, para fazer trabalhos da faculdade ou do seu local de trabalho. Além disso, 4% não respondeu, mas realizam pesquisas

na internet. A maioria das professoras realiza, de vez em quando, assinaturas ou compras de materiais escritos. Esta realidade precisa mudar, pois a leitura de livros, revistas e outros materiais são fundamentais, tanto para a qualificação das professoras quanto para o seu lazer, prazer e satisfação.

Nunes (2003, p. 35) nos alerta para uma questão bem interessante ao estabelecer uma relação da leitura com o fator econômico, “a leitura pode ser considerada como algo que se pode vender, trocar, emprestar, guardar, acumular”. Essa forma de conceber a leitura repercute, diretamente, na forma como se constitui o leitor, isto é, a formação do leitor vai se configurar de acordo com os ditames da mídia e do mercado livreiro, do que é considerado boa (o que vende) ou má (o que não vende) leitura.

Assim, a leitura se revela pelo seu lado do negócio e do comércio, ou seja, as editoras e as lojas de livros, objetivando a produção e a venda, fazem do livro um bem cultural lucrativo. Em outras palavras, a leitura é determinada de acordo com os interesses, neste caso, do mercado econômico e da mídia em geral. É como afirma Nunes (2003, p. 36), “o livro, enquanto um bem de consumo, está sujeito às influências e às regulamentações do mercado, às estratégias de comércio, aos modos de circulação de mercadoria, etc.”.

É o que acontece com os livros divulgados por jornais e revistas como os mais vendidos, os “best sellers”. Portanto, o que o autor está retratando é que a formação do leitor na atualidade sofre as influências do setor econômico e está relacionado na forma como o mercado organiza e gerencia o perfil do leitor.

Considero essas colocações do autor como fundamentais e pertinentes, porém, para mim, o mais importante, independente do livro, gênero ou suporte escrito, é que as professoras leiam e leiam os mais variados materiais que circulam em nossa sociedade, sejam eles recomendados, autorizados, legítimos ou não. A questão é bem mais profunda e ampla, pois a formação do leitor está associada a práticas de leituras diferentes e variadas, pois “as leituras são sempre plurais, são elas que constroem de maneira diferente o sentido dos textos, mesmo se esses textos inscrevem no interior de si mesmos o sentido de que desejam ver-se atribuídos (CHARTIER, 2001, p. 242).

Assim, as histórias de leitura das professoras, tanto no contexto familiar, escolar, profissional e atual, estão carregadas de sentidos e de representações, que de uma perspectiva positiva ou negativa, estão presentes na escolha da profissão, na forma como exercem o seu ofício e na forma como se identificam enquanto leitoras e formadoras de leitores.

O profissional em educação tem a responsabilidade ainda maior, acredito na educação infantil, de dar significado à leitura pois cabe a ele ampliar o universo da criança e conseqüentemente da família, e depois da comunidade. Por isso é de suma importância oferecer possibilidades e ambientes com riqueza de conhecimentos e significados práticos no seu dia-a-dia na escola e em casa. (Prof^a Marina – Maternal II, outubro de 2008).

*Nas UEI's já trabalhei com todas as faixas etárias, desde o berçário até o jardim II, foram anos de muito trabalho e muitas vitórias, pois sempre tive o cuidado de repassar para as crianças um pouco de tudo, a minha maior satisfação é perceber que ao término do ano letivo, as crianças absorveram algo de bom para elas. Com isto me sinto gratificada, principalmente quando encontro adolescentes que já foram minhas alunas e continuam estudando, assim como as mães, avós quando me falam das crianças que passaram para a 1^a série, que estão indo muito bem e que já sabem ler, nas escolas que estão freqüentando. **Para mim, é uma grande vitória na minha vida profissional, é perceber o quanto foi importante na vida destas crianças e nas suas formações.*** (Prof^a Coralina – Jardim I, outubro de 2008).

*Já na fase adulta, com a certeza de que seria educadora, **a leitura retornou a minha vida de maneira muito mais crítica, necessária e significativa.** Todo aquele entusiasmo de criança, desinteresse da adolescência, foi substituído pela realização de um sonho e a vontade de ser uma profissional competente.* (Prof^a Eva – Maternal II, outubro de 2008).

Os sentimentos, expressos nesses relatos, evidenciam a satisfação e o prazer dessas professoras com a sua profissão e do que a leitura representou e representa em cada momento de suas vidas. O interessante foi observar que, ao rememorarem suas trajetórias, foram percebendo as alegrias, as conquistas, as vitórias, os incentivos e as motivações.

Logo a leitura que sempre me constituiu, que sempre fez parte de minha trajetória, me tornou esta leitora de hoje. Voltada muito mais para as questões profissionais e um pouco relapsia no pessoal, mas disposta e compromissada em mudar essa realidade. (Prof^a Eva – Maternal II, outubro de 2008).

Bem como as tristezas, as faltas, os aspectos negativos, o desinteresse, as necessidades e as carências em suas formações.

***Queria ler mais, acho que essa falta de incentivo durante a minha vida faz falta agora.** Tenho um pouco de preguiça, senão leria mais com certeza.* (Prof^a Adélia – Jardim I, outubro de 2008).

A leitura é muito importante em nossa vida, descobri isso a alguns anos, já na minha vida adulta, quando cheguei na universidade, pois sentia muita dificuldade para escrever e até fazer leitura em voz alta. E isso se deve a minha infância, onde não tive muito incentivo. (Prof^a Sophia – Maternal I, outubro de 2008).

Portanto, no deorrer deste estudo, procurei focalizar as práticas de leitura das professoras da educação infantil, fazendo emergir, pelas suas memórias, as marcas inscritas em suas trajetórias de vida e de leitura. O significativo e respeitável são as formas singulares, que não são únicas e nem se realizam de forma isolada, de apropriação e de construção de suas histórias, memórias e vivências de leituras, efetivadas em espaços, tempos e com pessoas diferentes. Assim, as práticas de leituras das professoras expressam os múltiplos aspectos vivenciados, nos mais diferentes espaços e tempos, que ajudaram a compreender a composição de suas práticas de leitura, imersas em suas lembranças, experiências e histórias.

4 FECHANDO O TEXTO ... ABRINDO OUTRO ...

Longos, tortuosos, difíceis e complexos são os caminhos que levam à formação do leitor. Não existe uma fórmula mágica para essa construção nem linearidade nas trajetórias percorridas. Alguns se formam no seio da família, outros na instituição de educação infantil ou na escola e outros, ainda, vida afora. Alguns se fazem leitores na infância, outros já adultos ou até mesmo na velhice. (FARIA, 2004, p. 50).

Tecer e entrelaçar as narrativas sobre as práticas de leitura das professoras da educação infantil não foi tarefa fácil, percorri um longo caminho, marcado por encontros, achados, disponibilidades, desejos, satisfações, mas também por desencontros, recusas, resistências e silêncios. Apesar de todos esses sentimentos e acontecimentos, foi uma atividade imensamente prazerosa, que requereu muita dedicação e foi realizada com precaução, respeito e apreço. *Precaução* revelada em cada palavra, em cada linha e em cada parágrafo percorrido nesse estudo; *respeito*, por cada uma das narradoras que manifestaram, em suas histórias, suas conquistas, seus medos e inseguranças; *apreço*, pela disponibilidade e coragem em tornar público os significados, as representações e as singularidades produzidas e espreiadas em cada uma de suas trajetórias de vida e de leitura.

Por meio das narrativas, as professoras puderam reviver e reconstruir seus pensamentos, suas vivências e suas práticas. O ato de narrar possibilitou às mesmas lembrarem momentos importantes e significativos de suas trajetórias de vida pessoal e profissional, revendo, construindo, reconstruindo e transformando os sentidos existentes e produzidos no decorrer de suas histórias. Assim, a narrativa se exprime não como um ato puro e singelo de acontecimentos, mas como um ato reflexivo, investigativo e formativo, fazendo com que as professoras identificassem fatos e recortes intensamente expressivos, ocorridos em suas vidas.

Desta forma, a narrativa atinge e destina-se a dois públicos, ou seja, a quem conta e a quem lê. Quem tem a oportunidade de contar a sua história tem a possibilidade de refletir e de avaliar os significados imersos em sua prática, procurando entendê-los e, sempre que possível, resignificá-los. Para quem lê, a narrativa proporciona compreender que a sua história, de alguma forma, se entrelaça com outras histórias contadas, pois elas permeiam por caminhos muito próximos, histórias que se repercutem em tantas outras.

Em outras palavras, compartilhar as experiências de leitura das professoras se constituiu em um momento de aprendizagem e de crescimento, pois as histórias não se exaurem em suas singularidades, mas mantêm uma relação intensa com os acontecimentos ocorridos no coletivo, com outros sujeitos, outros professores, atravessadas e construídas pelo contexto social. Foi, nesse contexto, que as histórias de leitura das professoras foram tecidas e concebidas. Como momentos e acontecimentos essencialmente significativos e que encontram eco em outras vozes, em outras histórias.

No decorrer deste estudo, percebemos o quanto a narrativa das professoras revela fatos interessantes da infância, da adolescência, no ambiente familiar e escolar e na vida profissional e que, de certa forma, exerceram uma influência expressiva na formação das mesmas.

Sabemos que a família é a primeira instância social em que a criança se relaciona e se desenvolve. É, no ambiente familiar, que a criança inicia o seu processo de socialização. São os pais, os irmãos, os tios, os avós, as primeiras pessoas que se preocupam e que exercem um certo predomínio nas coisas que as crianças fazem, nas relações que estabelecem, nas ações produzidas, enfim, são responsáveis pelo seu bem-estar de forma integral. É, nesse convívio, que compete aos pais influenciar e despertar o gosto da criança pela leitura.

Percebemos que com a grande maioria das professoras não foi diferente. Durante o período da infância, no contexto familiar, foram os pais, com 44,4%, os primeiros a oportunizarem o acesso ao mundo letrado. E o fizeram, consciente ou inconscientemente, positiva ou negativamente, de diferentes formas e maneiras, por meio da presença de materiais e suportes escritos em casa, no convívio do dia a dia, como o jornal (leitura mais frequente em casa, com 44% das afirmações), a bíblia, revistas, livros de literatura infantil, gibis, fábulas, entre outros; e pela própria postura/atitude que demonstra a relação estabelecida com o escrito e com a contação de histórias, por exemplo. Esses aspectos são fundamentais para a inserção da criança nesse mundo maravilhoso e fantástico da leitura, e contribuíram significativamente na maneira como as professoras se relacionam com a leitura e para a sua própria formação como leitora, mesmo antes de ingressarem em uma instituição educativa.

Essa relação de prazer e de encantamento com a leitura, vivenciados em casa, toma outra configuração, no contexto escolar. O aprendizado da leitura e da escrita, no início da alfabetização e no período da adolescência, esteve, geralmente, associado ao uso de cartilhas e de livros didáticos, realizados por meio de práticas de treinamento, memorização e decodificação do código escrito, com base nas metodologias tradicionais. Um exemplo, a utilização de exercícios mimeografados que ainda constituem-se em atividades presentes nas Instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, a prática da leitura na escola foi concebida, e ainda o é, como um objeto de ensino, e o professor, no desenvolvimento de suas atividades, esteve voltado ao como ensinar, em detrimento de como se aprende e da função social dessas práticas.

Assim, a escola exerceu, e exerce, na vida de cada uma das professoras, e de cada um de nós, um sentido inverso, ou seja, considerada o local por excelência na formação do leitor, parece que, na realidade, contribui para a formação do não-leitor. As práticas desenvolvidas restringem-se à leitura de textos fragmentados, à realização de resumos, cópias, fichamentos, sínteses, a responder perguntas, etc. Isso demonstra que o ato de ler está associado à simples decifração do escrito e não como uma prática que implica construção de sentidos, numa relação dinâmica de interação entre texto e leitor.

Essa forma de compreender a leitura, em seus aspectos controladores, redutores e quantitativos, a transforma em uma prática restritamente escolar. A escola passa, então, a didatizar o ato de ler, a converter a leitura, em leitura da escola, destinando pouco ou nenhum tempo/espço ao prazer, à fruição, à imaginação, ao encantamento, à criatividade e ao gosto.

Um fato importante e que não posso deixar de mencionar, diz respeito às preferências de leitura das professoras no período da adolescência. Apesar das marcas deixadas por todo esse ensino livresco, as professoras mantiveram relação com outros suportes e escritos. Refiro-me, especialmente, aos romances cor de rosa, presentes em revistas como Sabrina, Biancca, por exemplo; que se caracterizaram como uma leitura bem recorrente entre as narradoras, nessa época, apesar de ser concebida por muitos como uma leitura nada pragmática e como subliteratura ou leitura clandestina.

Na vida adulta, na universidade e no exercício do magistério, a prática da leitura tomou outra dimensão. As leituras antes de domínio exclusivo da escola, agora passam, também, a fazer parte do repertório dessas professoras, ou seja, o livro didático (14%), as revistas (12,2%) e os livros acadêmicos (12,2%) passam a representar os tipos de leitura dessas professoras. Assim, essas leituras são realizadas para atender às necessidades profissionais e acadêmicas, isto é, estão votadas para o planejamento e exercício da ação docente e para a qualificação de suas práticas com as crianças, na educação infantil. Isso demonstra que o ato de ler não se constitui, nesse momento, como um fim em si mesmo; é o ler para alguma coisa, nesse caso, para conhecer e aprender, e não pelo simples deleite e fruição. Além dessas, outras leituras também são realizadas pelas professoras, outros suportes materiais como o jornal, os romances, os livros religiosos e literários, entre outros, estão inseridos no conjunto de suas práticas de leitura, embora de forma menos freqüente.

Nesse sentido, as professoras concebem a leitura como algo imprescindível, como uma prática essencialmente importante e necessária para a vida cotidiana. A leitura para elas é

informação (14%), é conhecimento (13,8%), é prazer (10,2%), é satisfação, é atribuir sentido a um texto, é ler o que está para além do texto, em suma, é viver. É em meio a esse contexto, isto é, de compreender a leitura como uma atividade fundamental, de construção e produção de sentidos, que nos leva a uma leitura crítica e a uma atitude transformadora da nossa realidade, que a prática da leitura na educação infantil se torna tão precisa e se faz tão indispensável nessa fase.

Assim, a leitura na educação infantil, para essas professoras, é essencial, pois proporciona o desenvolvimento da imaginação, do pensamento e da fantasia, além de contribuir na formação de um cidadão pleno, ativo, ético, criativo, crítico e transformador do seu contexto social. Logo, a leitura, para essas professoras, tem uma dupla função, a de satisfazer os seus desejos, ampliando e aprofundando os seus conhecimentos e a que serve de suporte necessário no exercício de suas atividades com as crianças, que é, quase sempre, realizada por meio de uma variedade de livros e de materiais escritos, com atividades voltadas à realidade da criança.

Atualmente, as professoras afirmam o gosto pela leitura, com 74% das respostas, e se identificam como leitoras, 40% se considera como bom leitor. Leitoras dos mais variados livros e tipos de textos, das mais diversas formas e maneiras de ler, nos diferentes tempos e espaços, por reconhecerem que precisam ler, ler mais, ler outros tipos de texto, pois só assim, estarão contribuindo para a sua formação como leitoras e na formação leitoras dos seus alunos. Assim, a prática da leitura e a formação do leitor são tarefas que, mesmo não exclusivas, são de responsabilidade da escola e conseqüentemente do professor, devendo ser desenvolvida ao longo da escolarização dos alunos, e a educação infantil é apenas o momento inicial desse processo.

No início deste estudo, me propus a investigar como se constituem as práticas de leitura das professoras da educação infantil no município de Belém, ou seja, desejei saber o que liam, como liam e para que liam; como se formaram leitoras, durante suas trajetórias de vida pessoal e profissional, e as influências que exercem na formação leitora das crianças na educação infantil. Chego, ao “término” deste trabalho, com o sentimento de dever cumprido, pois a constituição leitora dessas professoras foram reveladas e desveladas. Foi um trabalho que, apesar de ter sido realizado com muito esforço, devoção e disciplina e por não acreditar na perfeição apesar de almejá-la, é que este estudo encontra suas limitações, está sujeito a falhas e a críticas, como qualquer outro, pois o que nos constitui como seres humanos e como

peessoas são as nossas crenças, escolhas, concepções e práticas. Mas tenho e tenham a certeza de que este trabalho foi produzido de forma séria, responsável e consistente.

Acreditando no inacabamento e na incompletude de um texto, porque sempre se refaz e se reconstrói, é que algumas questões presentes nesse estudo precisam ser discutidas e debatidas, tanto por quem formula as políticas de formação para a educação infantil, quanto nos próprios encontros de formação de professores.

Desta forma, como membro da Equipe Técnica de Educação Infantil do Município de Belém, portanto conhecedora das fragilidades, dificuldades e problemáticas que circundam a formação das professoras partícipes desta pesquisa, reconheço que precisamos ter um olhar mais alargado, mais tolerante e sobretudo, mais sensível sobre as práticas de leituras dessas professoras e suas práticas pedagógicas.

Os dados da pesquisa apontam ainda para um olhar mais direcionado para as políticas de formação que devem ser pensadas, discutidas e construídas, por isto sugiro a socialização dos dados dessa pesquisa com os educadores e que a temática da leitura e das múltiplas linguagens esteja presente nos encontros, seminários, oficinas, para ser debatidas e discutidas, visando à reflexão e à resignificação das práticas das professoras da educação infantil, para contribuir ainda mais na formação dessas crianças.

Para finalizar, gostaria de me reportar para um recorte importante e bem conhecido do livro *Alice no País das Maravilhas* de *Lewis Carroll*, no momento em que Alice está perdida e precisando de orientação. De repente Alice vê no alto de uma árvore um gato. Um gato que se revela pelo grande sorriso e pelo enorme rabo. Ela olha para ele no alto desta árvore e pergunta: “Você pode me ajudar?”. Ele responde: “Sim, pois não”. Alice diz: “Para onde vai essa estrada?”. E o gato pergunta: “Para onde você quer ir?”. Ela responde: “Eu não sei, eu estou perdida?”. E assim ele fala: “Para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve”. Essa é uma questão fundamental para ser pensada, principalmente na área da educação. É preciso saber para onde caminhar e onde queremos chegar. Acredito que em relação a esse estudo, as professoras não estão perdidas, elas estão caminhando, no seu tempo e de sua maneira, no sentido certo. No sentido de conceber e entender a importância que a leitura tem em nossas vidas, de como podemos nos apropriar dela e de como, principalmente, devemos utilizá-la para atender às mais diversas finalidades, sejam elas pessoais ou profissionais.

O fundamental é entendermos que a leitura é uma prática cultural e que exerce, na vida de cada um de nós, uma importância que começa bem antes e vai muito além da leitura de um texto. Ela nos remete a mundos nunca visitados, a fantasias inconfessáveis, a desejos realizáveis, a perspectivas transformadoras, a pensamentos inimagináveis, a descobertas prazerosas, enfim, ela nos imprime um sentido que não se restringe ao texto e que está muito além da relação texto/leitor.

Enfim, os resultados desta investigação apontam para a necessidade de ampliação dos conceitos de leitura e práticas de leitura. Indicam que as professoras mantêm uma relação com a leitura, que é diferenciada e singular, sendo utilizada para atender as suas necessidades pessoais e profissionais. Assim, embora com algumas fragilidades e lacunas, as práticas de leitura das professoras se constituem em diferentes situações, em diversos contextos e maneiras de ler. No entanto, é fundamental que o processo de formação de formadores seja constituído através da vivência das diferentes práticas de leitura.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Por uma arte de contar histórias**. Disponível em: <<http://docedeletra.com.br/semparar/hspfanny.html>>. Acesso em 20 de jan. 2009.

ABREU, Márcia. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. 8ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALVES, Laura Maria Silva Araújo. (Coord.). **Desempenho em leitura: um estudo diagnóstico do comportamento e compreensão de leitura em universitários de pedagogia da UFPA**. Universidade Federal do Pará. Projeto – Proint, 2006.

AMORIM, Galeno. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

ANDRAUS JÚNIOR, S.; SANTOS, Acácia A. Angeli dos. Importância do desenvolvimento da leitura na formação profissional. In: WITTER, G. Porto. **Leitura: textos e pesquisas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de pesquisa. nº. 113, p. 51-64 – Julho/2001.

ANDRADE, L. T. **Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

ANDRADE, Roberta M. B. de; SILVA, Erotilde H. **Os Romances Sentimentais do Século XX no Brasil**. In: XXXI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. Natal, RN – 2 a 6 de setembro de 2008. Disponível em <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0240-1.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2009.

ASSUMÇÃO, Jéferson. Leitura cultural, crítica e utilitária. In: AMORIM, Galeno. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, R. Junqueira (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história na cultura**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interdito. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (Org.). **Leituras do Professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1994.

CALDAS, Graça. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 117-130, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em Ago. 2007.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de Leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CORTELLA, Mário Sérgio. O professor e a leitura do jornal. In: SILVA, Ezequiel T. da S. (Org.). **O jornal na vida do professor e no trabalho docente**. São Paulo: Global; Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

CRAIDY, Carmem M.; KAERCHER, Gládis E. P. da S. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos.** 2.ed. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 2004.

FARIA, Vitória Líbia B. de. Memórias de leitura e educação infantil. In: SOUZA, R. Junqueira (Org.). **Caminhos para a formação do leitor.** São Paulo: DCL, 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto alegre: Artes Médicas sul, 1999.

_____. **Reflexões sobre alfabetização.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2. ed. Porto Alegre: Editora: Bookman, 2004.

FOGAÇA, Adriana Galvão. A contribuição das histórias em quadrinhos na formação de leitores competentes. **Rev. PEC**, Curitiba, v.3, n.1, p.121-131, jul./2002 jul./2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo. 41. ed. Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. Esse Brasil que não lê. In: AMORIM, Galeno. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa.** nº 113. São Paulo, Jul/2001.

GATTI, B.A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2002.

GAMBOA, Sílvio S. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto editora, 1992.

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

HUBERMAN, Michael. O ciclo vital de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto editora, 1992.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

JUNQUEIRA FILHO, G. de Andrade. Conversando, lendo e escrevendo com as crianças na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem M.; KAERCHER, Gládis E. P. da S. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. **Oficinas de leitura: teoria e prática**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KRAMER, Sonia; JOBIM E SOUZA, Solange. (Org.) **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 2003.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

_____. Projeto memória de leitura: pressupostos e itinerários. In: ABREU, Márcia. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

_____. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LARROSA, Jorge. (Org.). **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre, Mediação, 1996.

LÁZARO, André; BEAUCHAMP, Jeanete. A escola e a formação de leitores. AMORIM, Galeno. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. São Paulo: Instituto Piaget, 1990.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1979.

MORAES, Ana Alcídiade A Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação. In: SILVA, Lilian Lopes M. da. (Org.). **Entre leitores**: alunos, professores. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

MOURA, Maria José de. **Uma Memória**: história de leitura de professores de 3ª a 5ª série da cidade de Teresina. 1994. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1994.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

NUNES, José Horta. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **A leitura e os Leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni P. (Org.). **A leitura e os Leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PÉCORA, Alcir. O campo das práticas de leitura, segundo Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de Leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Traduzido por Leny Wernwck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREZ, Carmen Lúcia V. Histórias de escola e narrativas de professores: a experiência do GPEMC. Memória e cotidiano. In: SOUZA, Elizeu C. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006b.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Sela Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu C., ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas, e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006a.

PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis -RJ: Vozes, 2008.

POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

QUEIROZ, Maria Isaura P. **Variações sobre técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A Queiroz, 1991.

REGO, Teresa C, AQUINO, Júlio G, OLIVEIRA, Marta Kohl. Narrativas autobiográficas e constituição de subjetividades. In: SOUZA, Elizeu C. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006b.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. **Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca**. Ci. Inf., Brasília, v. 35, n. 3, p. 183-193, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.Revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/viewArticle>>. Acesso em 12 jan. 2009.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Formação de professores e saberes docentes. In: NETO, Alexandre S; MACIEL, Lizete S. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SANTOS FILHO, J. C. Dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, Sílvia S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVELI, Esméria de Lourdes. **Leitura na Escola: as representações e práticas de professoras**. 2001. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2001.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **I FÓRUM DE EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE BELÉM**. Belém, 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escola cabana: construindo uma educação democrática e popular**. Belém, 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escola cabana**: política para garantir o tempo da infância. Belém, 2001.

SERRANO, Gloria Pérez. **Investigación cualitativa I. Retos e interrogantes**: Métodos. Madrid: Editorial La Muralla, S.A., 1994.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

_____. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Conferências sobre leitura** – trilogia pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **O ato de Ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (Org.). **O jornal na vida do professor e no trabalho docente**. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2007.

SILVA, Leila Cristina B. da. **Práticas de Leitura**: imagens e representações. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Lilian Lopes M. da. (Org.). **Entre leitores**: alunos, professores. Campinas, SP: Komedí: Arte Escrita, 2001.

SOARES, Magda B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, E. T. da Silva. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

SOARES, Magda B. **Letramento, um tema em três gêneros**, Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1998.

SOUZA, Elizeu C. de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativa de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu C., ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas, e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006a.

SOUZA, Elizeu C. de. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006b.

SOUZA, R. Junqueira (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.

TARDELLI, Gláucia Maria Piato. **Histórias de leitura**: a formação do professor leitor. Dissertação de Mestrado. Campinas, UNICAMP, 1997.

_____. Histórias de Leitura de Professores: as diferentes maneiras de ler. In: SILVA, Lilian Lopes M. da. (Org.). **Entre leitores**: alunos, professores. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado**: história oral. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo. Martins Fontes, 1993.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, E. T. da Silva. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**: alternativas do professor. 5. ed. Porto Alegre: Mercado das Letras, 1985.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 2. ed. São Paulo: Global Ed., 1982.

WERTHEIN, Jorge. Leitura e cidadania. In: AMORIM, Galeno. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de Mestrado intitulado “**As Professoras da Educação Infantil e a leitura: histórias de leitoras**”, sob a responsabilidade da Pesquisadora **Elaine Ribeiro Gomes**, coordenada e orientada pela Prof^a Dra. **Laura Maria Silva Araújo Alves**.

A pesquisa tem por objetivo obter informações sobre as **práticas de leitura das professoras da educação infantil**, isto é, investigar como as professoras da educação infantil constituíram a sua formação como leitora, durante toda a sua trajetória de vida, tanto pessoal quanto profissional.

Participarão desta pesquisa 27 professoras que trabalham em quatro Unidades de Educação Infantil – UEI's, da Rede Pública Municipal de Belém. A sua participação nesta pesquisa consistirá em fornecer informações por meio de questionário e narrativa escrita.

A participação nesta pesquisa não traz complicações, talvez, apenas, um pequeno sentimento de timidez que algumas pessoas podem sentir diante de algumas questões apresentadas. A participação também não traz riscos aos participantes.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação. Esclarecemos ainda que estas informações serão veiculadas apenas no meio científico.

Ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto, compensações pessoais ou financeiras relacionadas à autorização concedida. Entretanto, nós esperamos que esta pesquisa nos dê informações importantes sobre as práticas de leitura de professores, as quais poderão subsidiar reflexões aos profissionais que trabalham na educação.

Os professores participantes não terão nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa. E nada será pago por sua participação.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse e autorizo a minha participação neste estudo.

ELAINE RIBEIRO GOMES

(Pesquisadora responsável)

Estrada da Ceasa / Passagem Elvira, 717- Souza
3276-4201 / 8116-4605

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecida sobre o conteúdo da mesma, assim como seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre vontade, autorizo o uso das informações, manifestando o meu consentimento em participar da pesquisa.

Participante da Pesquisa

Local e Data

Assinatura da Pesquisadora

Local e Data

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

I – IDENTIFICAÇÃO:

1.1 – Nome: _____

1.2 – Idade:

() abaixo de 20 Anos; () entre 20 e 30 Anos; () entre 30 e 35 Anos; () entre 36 e 40 anos; () entre 41 a 45 anos; () entre 46 a 50 anos; () entre 51 a 55 anos; () entre 56 a 60 anos.

1.3 – Sexo: () Masc. () Fem.

1.4 – Formação Acadêmica:

() 2º Grau – Magistério

() Graduação – Cursando? Qual? _____ Iniciada em: _____

() Graduação – Concluída? Qual? _____ Ano de Conclusão: _____

() Especialização – Cursando? Qual? _____ Iniciada em: _____

() Especialização – Concluída? Qual? _____ Ano de Conclusão: _____

2 – INFORMAÇÕES SOBRE A SUA HISTÓRIA DE LEITURA:

2.1 – Quando foi seu primeiro contato com a leitura?

() Em casa () Na escola () Não lembro () Outros. Qual? _____

2.2 – Com quem foi seu primeiro contato com a leitura?

() Avós () Professora () Pais () Demais parentes () Não lembro () Outros. Qual? _____

2.3 – Seus pais costumavam ler?

() Sim () Não () Nunca vi () Muito esporadicamente () Muito raramente.

2.4 – Quais tipos de leituras eram mais frequentes em sua casa? (Escolher apenas 01 resposta)

() Jornal () Revistas () Romance () Literatura clássica () Ficção () Religiosos () Literatura infantil () Nenhuma () Outros. Quais? _____

2.5 – Como foi sua experiência de leitura na infância?

() Era estimulado a ler e gostava muito.

() Era estimulado a ler e gostava mais ou menos.

() Era estimulado, mas não gostava de ler.

() Não era estimulado a ler, mas gostava de ler.

() Não era estimulado e não gostava de ler.

() Não era estimulado, mas gosta mais ou menos ler.

() Não se lembra.

2.6 – Como foi sua experiência de leitura na escola?

() Ótima () Muito Boa () Boa () Não Muito Boa () Ruim () Péssima

2.7 – Como foi sua experiência de leitura na adolescência?

() Era estimulado a ler e gostava muito.

() Era estimulado a ler e gostava mais ou menos.

() Era estimulado, mas não gostava de ler.

() Não era estimulado a ler, mas gostava de ler.

() Não era estimulado e não gostava de ler.

() Não era estimulado, mas gosta mais ou menos de ler.

() Não se lembra.

2.8 – Quais as pessoas que mais influenciaram você a ler? (Escolher apenas 01 resposta)

() Avós () Professora () Pais () Tios () Outros parentes () Irmãos () Colegas

() Outros. Quais? _____

3 – INFORMAÇÕES REFERENTES À SUA LEITURA ATUAL:

3.1 – Você gosta de ler? () Sim () Não () Pouco () Muito pouco

3.2 – Com que frequência? () Sempre; () Frequentemente; () Algumas vezes;

() Raramente; () Nunca.

3.3 – Costumo ler para: (Numere as alternativas escolhidas de acordo com a frequência, utilizando o maior número para a alternativa mais freqüente).

() Me informar; () Conhecer; () Por prazer; () Me emocionar; () Me divertir;

() Preparar aulas; () Relaxar; () Fazer trabalhos acadêmicos.

APÊNDICE C – NARRATIVA ESCRITA SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA

Nome: _____

Turma: _____ Turno: _____

Quanto tempo trabalha com a docência: _____

Quanto tempo trabalha na educação infantil: _____

Quanto tempo trabalha na UEI: _____

Professora,

Esse momento é destinado para a **Narrativa de suas Práticas de Leitura**. Procure lembrar-se de fatos, acontecimentos ou fragmentos que marcaram a sua trajetória de leitura/leitora, rememorando momentos importantes que aconteceram em sua vida, seja na infância, na escola, na adolescência ou na vida adulta, em sua prática profissional. Escrever sobre as memórias de suas práticas de leitura é uma ocasião que possibilita olharem para si mesmas, revendo e relembando suas crenças, suas teorias, suas concepções, suas práticas, seus saberes, bem como dos professores, das dificuldades, das conquistas, dos desafios, dos sentimentos envolvidos, etc., na tentativa de reconstruírem e repensarem hoje as experiências vivenciadas no passado. Portanto, não tenha a preocupação em inventar nada muito diferente, apenas busque mergulhar no seu mundo subjetivo, em sua própria história pessoal e profissional, fazendo emergir as suas histórias e experiências de leitura.

OBRIGADA!

