

MARA LÚCIA RAMALHO

**UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR
LEITOR: Os Sentidos e Significados Produzidos**

Educação: Psicologia da Educação – PUC/SP
São Paulo – 2006

MARA LÚCIA RAMALHO

**UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR
LEITOR: Os Sentidos e Significados Produzidos**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em educação: psicologia da educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Wanda Maria Junqueira Aguiar.

Educação: Psicologia da Educação – PUC/SP

SÃO PAULO – 2006

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: _____ **Local e data:** _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às pessoas que sempre contribuíram para essa conquista:

A toda a minha família, em especial a minha mãe (in memoriam) por ter, através do seu amor incondicional e de tantas renúncias, me ajudado a escrever as páginas da história da minha vida. Ao meu marido e aos meus familiares por sempre terem acreditado que os meus sonhos são possíveis de se realizar e por durante toda essa caminhada terem sido meu suporte, meu porto seguro.

Aos meus amigos (as), pelo apoio, compreensão, pelas renúncias aos compromissos pessoais para atender as minhas solicitações, por terem sido o meu apoio. Em especial a uma delas que me mostrou que existem vários caminhos, todos possíveis para se realizar um sonho, mas que alguns deles podem nos levar com mais sucesso à conquista que desejamos, sem que precisemos deixar de ser quem somos.

AGRADECIMENTOS

A PROFESSORA DR^a. WANDA MARIA JUNQUEIRA DE AGUIAR pelo carinho, compreensão, seriedade e competência com que acompanhou a minha trajetória.

AO CNPq que ao financiar a pesquisa possibilitou maior dedicação de minha parte a este tema tão importante que é a formação de leitores.

A PUC/SP e todos os seus professores por contribuírem com a formação de pessoas de tão distintas regiões do país. Meu carinho especial a Irene, Helena e Mimi.

A FEVALE/FAFIDIA por viabilizar a cada dia a participação de um maior número de docentes a processos de formação.

A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DIAMANTINA por flexibilizar políticas para viabilizar a formação dos seus profissionais.

AOS PROFESSORES ENTREVISTADOS que contribuíram para a realização desta pesquisa.

A TODOS que de forma direta ou indireta ao longo dessa trajetória contribuíram para que a minha caminhada fosse concluída com sucesso.

“Não podemos duvidar de que a nossa prática nos ensina. Não podemos duvidar de que conhecemos muitas coisas por causa da nossa prática. Não podemos duvidar, por exemplo, de que de que sabemos se vai chover ao olhar o céu e ver as nuvens com uma certa cor. Sabemos até se é chuva ligeira ou tempestade a chuva que vem. Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos “lendo”, bem ou mal, o mundo que nos cerca. Mas esse conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos ir além dele. Precisamos de conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos.” (FREIRE, 1997, p. 71)

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo, a partir da fala dos docentes, analisar os sentidos e significados produzidos por professores sobre as práticas de leitura.

Prática de leitura pode ser conceituada como a ação de ler, que implica, não só na decodificação dos signos lingüísticos impressos, mas para, além disso, na atribuição de significados e sentidos aos fatos que se lhe apresentam. Este conceito possibilita o entendimento da leitura como um processo que extrapola a mera decodificação de textos escritos.

Tendo em vista o objetivo proposto, optou-se como metodologia por uma pesquisa de campo, cujo referencial teórico-metodológico está pautado na Psicologia Sócio-Histórica. Para a obtenção das informações optou-se por entrevistas semi-estruturadas e recorrentes, como também uma narrativa de história de vida. Como sujeitos foram selecionadas duas professoras, participantes do Curso Normal Superior-Veredas e foi realizada com cada uma delas três entrevistas (uma narrativa de história de vida e duas entrevistas semi-estruturadas).

As reflexões finais dessa pesquisa apontam para a necessária ampliação dos conceitos práticas de leitura e leitura; para a constituição de um olhar sobre o processo de formação de formadores que contemple a vivência das diferentes práticas de leitura; para a importância da participação não só da escola na formação de leitores, mas também da família e da comunidade. Aponta também que somente a participação dos sujeitos analisados no Curso Normal Superior – Veredas não alterou os sentidos produzidos pelos mesmos em relação à ação de ler.

ABSTRACT

The objective of the present research is to analyze, based on teachers' talking, the meaning and significance produced by them about reading practices.

Reading practices can be considered as the reading action, which implies not just the decodification of written language signals, but also the attribution of meaning and significance to the facts that are being presented. This concept makes it possible to understand reading as a process that surpasses the mere decoding of written texts.

In view of the considered objective, field research was chosen as the methodology, whose referential theoretic methodology is based on socio-historical psychology. Information was gathered using semi-structured and recurrent interviews as well as life history narrative. Two teachers were chosen as subjects who were participants in the Normal Undergraduate Course – Veredas. Three interviews were conducted with each of them (a life story narrative and two semi-structured interviews).

The final considerations of the research point to the need to magnify the concepts of practical reading and reading; for the constitution of a vision over the preparation process of educators that contemplates the diverse reading practices; for the importance of the participation of not only the school in the preparation of readers, but also the family and the community. The study also points out that the analyzed subjects in the Normal Undergraduate Course-Veredas participation alone did not modify their sense of meaning regarding the act of reading.

SUMÁRIO

RESUMO	v
ABSTRACT	vi
1 INTRODUÇÃO	01
Apresentação: Trajetória Profissional – da criança que fui ao adulto que sou.....	02
A Constituição do Leitor – um problema de vida prática que se transformou em um problema de pesquisa.....	07
2 A CONSTITUIÇÃO DE LEITORES EM DISCUSSÃO	16
A constituição de leitores em discussão: de quem é a responsabilidade? Da família, da escola ou da sociedade?.....	17
Leitura: Uma construção histórica.....	19
Os processos de leitura e escrita na Europa.....	20
O verbo ler aporta no Brasil.....	23
Leitura e escrita: Reflexão sobre as possibilidades e impossibilidades.....	27
O processo de apropriação da leitura.....	30
Leitura e prática de leitura : uma questão conceitual.....	32
3 PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA DE PROFESSORES	35
Bases histórico-sociais do Homem: a história e o processo de humanização.....	36
A questão do significado e do sentido.....	42
4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS ORIENTADORES DA PESQUISA	48
Pressupostos metodológicos.....	49
Dos sujeitos e local da pesquisa.....	52
Dos instrumentos para coleta dos indicadores.....	53
Procedimentos para a realização das entrevistas.....	54
Quem são os sujeitos?.....	57
A formação propiciada pelo Curso Normal Superior –Veredas.....	58
Os sistemas constantes desse processo de formação.....	58
Das atividades.....	60
Da organização da grade curricular.....	62
Procedimentos de análise.....	63
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO	68
Os sujeitos: professores em formação.....	69
A primeira professora: Duarte.....	70
Os núcleos de significação e os sentidos.....	71
Escola: espaço fundamental na constituição do leitor?.....	72
O Curso Normal Superior – Veredas e a constituição de Duarte como leitora.....	76
O processo de constituição como leitor: infância, adolescência e vida adulta.....	83
A leitura na infância.....	83
A leitura na adolescência e na vida adulta.....	85
A segunda professora: Isabela.....	90

Os núcleos de significação e sentidos.....	90
Família: importante pilar na constituição de Isabela como leitora.....	90
Contribuições da escola na formação de leitores – Isabela e o processo de escolarização.....	97
O professor e a ação de formar leitores.....	102
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115
ANEXOS.....	122

1 INTRODUÇÃO

Uma trajetória: Um problema de vida prática, que se transformou em um problema de pesquisa

“O que é único a respeito de nós como espécie é que não apenas nós adaptamos ao mundo natural e social mediante ações apropriadas, mas também criamos teorias e histórias para nos ajudarem a compreender e até mesmo a explicar o mundo e nossas ações nele” (BRUNER, 1997 citado por DANIELS, 2003)

Apresentação

Trajetória profissional – da criança que fui ao adulto que sou

“Na infância brincava de boca de forno, chicotinho queimado, passar anel, ou correr de cabra cega. Nossos pais nesta hora preguiçosa, liam o destino do tempo escrito no movimento das estrelas, na cor das nuvens, no tamanho da lua, na direção dos ventos. O mundo não estava dividido em dois, um para as pessoas grandes, outro para os miúdos. As emoções eram de todos.” (QUEIROZ, 2000, citado por LAFFIN, 1996).

Nasci e cresci no Vale do Jequitinhonha, em uma pequena cidade denominada Capelinha. Neste local pude saborear os prazeres de uma infância feliz. Lembro-me com saudades das noites em que meus amigos, irmãos e eu reuníamos sempre à porta da minha casa para brincarmos.

Porém, dentre esses entretenimentos o que mais gostava era o momento em que o meu pai contava muitas histórias, sempre à noite, contos, histórias de terror, causos, lendas da nossa região, todos nós da vizinhança adorávamos ouvi-lo. Aquelas histórias conseguiam de fato nos envolver.

Até então, compartilhávamos de um prazer pela literatura com um caráter informal, mas cada um de nós, pai, filhos e amigos, nos permitíamos envolver pela relação texto/ leitor, sujeito e conhecimento, bem como éramos motivados pelo desejo de ouvir histórias, liberando fantasias, medos, angústias e esperanças. Não sabíamos, mas aqueles momentos afirmavam cada vez mais a nossa relação com a literatura.

Nessa trajetória, surge uma televisão, aos poucos aquelas rodas de histórias se emudecem, dando espaço às vozes dos personagens da novela, os desenhos animados, etc, e essa TV vem selar o nosso contato com uma outra prática de leitura. Começamos a deixar as

brincadeiras de rua e a partilhar de um mundo que a televisão começava a nos mostrar. Uma experiência que não poderia deixar de mencionar foi quando assisti à novela “O Meu Pé de Laranja Lima” e fiquei sabendo que existia um livro que contava a mesma história. Fui tomada nesse momento por um desejo enorme de que alguém pudesse ler esse livro para que assim, descobrisse o final da novela anterior ao final apresentado pela televisão.

Nesse período, a nossa “turminha” ficava encantada com um quartinho cheio de livros didáticos que uma das nossas vizinhas, professora, tinha, ela nos deixava brincar de escolinha naquele espaço e a cada dia essas ações nos aproximavam do mundo da leitura.

Assim, deixei o domínio da educação informal e comecei a frequentar o Ensino Fundamental na Escola Estadual “Dr. Juscelino Barbosa” em Capelinha, neste momento, a escola representava um espaço possível de incentivo e ampliação do meu contato com uma diferente prática de leitura, mediada pelo livro, sendo que até então o meu acesso a esse recurso, era restrito, pois, o meu convívio anterior com a leitura se dava com maior frequência, por meio da linguagem oral.

Visando poder participar do processo educacional, optei em 1982 pela habilitação para o magistério na formação de 2º grau. Após a minha formatura em 1986, comecei a trabalhar em creches e escolas de educação Infantil da Rede Municipal e Particular.

Por acreditar que a continuidade da minha formação, poderia aprimorar a minha experiência, ingressei em 1994 na Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina, no curso de Pedagogia. Durante este período lá estava eu de novo desenvolvendo trabalhos com crianças da Educação Infantil, na Escola Infantil Acalanto em Diamantina, exercendo a função de professora. Através dessa prática, novamente pude conviver com o processo de constituição daquelas crianças como leitoras e ao mesmo tempo repensar a minha própria constituição, ou melhor, esta questão sempre se situou como uma preocupação para mim.

Na busca de maior compreensão para as indagações acerca das diferentes relações que os leitores estabelecem com as práticas de leitura, em 1998, ingressei no curso de pós-graduação em Psicopedagogia, pela Faculdade Monsenhor Messias em Sete Lagoas-MG. Neste momento, desenvolvia trabalhos pelo Programa de Aceleração da Aprendizagem, pela 11ª Superintendência Regional de Ensino de Diamantina, destinado a alunos do Ensino Fundamental com altos índices de repetência, com a abrangência de toda a jurisdição desta superintendência. Dessa vez, pude perceber como era grande o contingente de alunos-adolescentes, que por algum motivo construíram uma interação negativa em relação aos processos de aquisição da leitura e escrita.

Essa experiência fez com que novas indagações se constituíssem. Ampliava-se, assim, a necessidade de realizar investigações, acerca de indagações, constituídas ao longo da minha trajetória, pessoal e profissional, relacionadas à formação de leitores.

Assim, as minhas angústias em relação a essa formação, foram se ampliando, mas o meu objeto de investigação continuava o mesmo, investigar sobre a constituição de leitores, o gostar e não gostar de ler. Que momentos foram essenciais para a constituição deste dê (gostar)? Que condições sociais e ao mesmo tempo subjetivas mediaram/constituíram esse processo de não gostar de ler?

Em 2000, comecei a lecionar na Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina, onde atualmente sou professora das disciplinas, Metodologia (do Ensino Fundamental) Língua Portuguesa, Alfabetização e Estágio Pesquisa e Prática Supervisionada e nesse mesmo ano também atuei como supervisora escolar da Rede Municipal de Diamantina na Escola Belita Tameirão que atende a 678 crianças da Educação Infantil e ensino fundamental. E nestas duas instituições, novamente deparei-me com a mesma queixa, “o não gostar de ler”.

Assim, os fatos se encarregaram de contrapor a todo o momento na minha trajetória pessoal e profissional, situações em que torna-se inevitável desviar o olhar para os fenômenos que envolvem a leitura dentro e fora da escola.

Em agosto de 2001, surgiu o convite para coordenar o Curso Emergência I – Em Nível Médio - Modalidade Normal - do professor da Educação Infantil em Exercício, sendo a executora a Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina. Com a implementação desse curso, atendemos a uma clientela de 8 (oito) municípios, a saber: Angelândia, Diamantina, Felício dos Santos, Turmalina, São Gonçalo do Rio Preto, Serra azul de Minas, Senador Modestino Gonçalves e Aricanduva, todos situados no Médio Jequitinhonha. Dessa vez, deparei-me com o (des)prazer pela leitura, em outra instância, instaurado na postura do adulto que lida diretamente com a formação da criança. Foi a partir dessa experiência que delineou mais claramente minha intenção de investigar a constituição dos sujeitos como leitores, como uma forma de contribuir para essa discussão.

Em 2001, o Governo de Minas Gerais implantou uma política de formação de professores do ensino fundamental em exercício, denominado Curso Normal Superior – Veredas executado no Vale do Jequitinhonha, pela Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina. Fui convidada a trabalhar como tutora¹ nesse curso. Esta Política visava à formação de professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental e com crianças de seis anos². Este curso foi estruturado a partir de recursos utilizados na modalidade da educação a distância.

¹ Pedagoga que acompanha o desenvolvimento das atividades previstas no projeto pedagógico desse curso, com um grupo de quinze alunos, bem como é a responsável pela organização dos diários.

² No Estado de Minas Gerais, até o ano de 2004, crianças com 6 anos de idade eram atendidas, na modalidade da educação infantil. Após essa data foi implantada uma política, que altera o atendimento de crianças nessa faixa-etária para o ensino fundamental.

Neste mesmo ano, assumi o papel de Coordenadora de Monitoramento e Avaliação desse Curso Normal Superior. Durante essa prática, a nossa equipe deparou com uma grande dificuldade apresentada pelos professores de realizar as práticas de leitura previstas pelo curso, que eram obrigatórias, a saber: leitura do guia de estudos do aluno, textos de referência, caderno de atividades do aluno, fitas de vídeo e a literatura pertinente à sua temática de discussão no trabalho científico, ou seja a monografia, exigida como trabalho para final de curso.

Essa experiência fez com que as minhas reflexões sobre a problemática da constituição de leitores fosse retomada, mas dessa vez, o meu enfoque saia do aluno passando a me interessar pela constituição do professor como leitor. Comecei a perguntar se o (des)prazer pela leitura poderia ter a sua origem na história de vida do professor e nos significados e sentidos que ele atribui a mesma?

Nesta perspectiva, compartilhar do discurso **com** pessoas de diferentes segmentos sociais, que encaminham sempre para a não leitura, partilhar com estas a preocupação com a fragilidade da prática de leitura e produção escrita que se instaura no interior das escolas, tem se constituído uma experiência constante, ao longo da minha trajetória profissional.

Dentre essas preocupações, algo que sempre me intrigou, nos cursos de formação, foi a relação do professor com a leitura. Nesses espaços é muito comum ouvir professores dizerem que não gostam de ler, e ainda, que crianças e adolescentes não lêem e não gostam de ler. Ora, mas que contradição, se pensarmos no que acontece nesse processo. Professor não leitor forma leitores?

É na perspectiva apontada acima que se insere minha busca pelo mestrado, a fim de contribuir na reflexão sobre essa problemática, analisando o processo vivenciado por dois

professores que cursaram o Normal Superior – Veredas no que se refere à sua constituição como sujeitos leitores.

Portanto, essas indagações se formalizam na pesquisa que ora apresentamos, cujo objetivo é analisar os sentidos e significados produzidos por professores sobre às práticas de leitura.

A Constituição do Leitor – um problema de vida prática que se transformou em um problema de pesquisa

A relação de professores com a leitura, também tem se constituído em uma preocupação constante de pesquisadores e profissionais da educação. Mello (2001), que desenvolveu pesquisas com o objetivo de analisar práticas de leitura em escolas de Ensino Fundamental e cursos de formação de professores; Kramer & Oswald (2001), que pesquisaram a influência das histórias de vida e de trabalho na prática escolar, bem como a história de vida dos próprios pesquisadores e sua relação com a leitura; Freitas (2003), que teve como proposta conhecer e compreender práticas socioculturais de leitura e escrita de crianças e adolescentes de diferentes inserções culturais. Silva (2004) que discute os desafios do ensino-aprendizagem da leitura no mundo contemporâneo; Batista (1996; 1998), que pesquisou sobre leituras do professor, apresentando dados confirmando que professores são não leitores e analisando algumas práticas de leitura de professores de língua portuguesa; Smolka (2000), procura compreender os processos de instrução e aquisição da escrita numa comunidade letrada, mas não escolarizada numa aldeia na Libéria.

Pesquisas em desenvolvimento no CEALE³ vêm analisando a relação entre a história de vida dos professores-leitores e suas opções por um determinado gênero textual e Melo &

³ Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais.

Mello (2001) que procurou analisar as práticas de leitura e escrita em escolas de formação de professores.

Todas essas pesquisas evidenciam, através da utilização de metodologias diferenciadas, a não leitura de professores, a ausência de uma constância no desenvolvimento de práticas de leitura no espaço escolar, que possam auxiliar na constituição do aluno como leitor, bem como nos encaminham para a percepção acerca da influência da história de vida dos sujeitos na sua constituição de leitor.

As contribuições desses pesquisadores, incorporadas ao discurso de profissionais da educação, envolvidos com a formação inicial e continuada de docentes, nos conduz ao entendimento da necessária continuidade de investimentos em pesquisas com ênfase na constituição da subjetividade⁴ de professores leitores.

Segundo Ferreiro (2002, p.13), a democratização da leitura e da escrita, são políticas que até então, de fato não se efetivaram. Assim,

“(...) a democratização da leitura e da escrita veio acompanhada de uma incapacidade radical de torná-la efetiva: criamos uma escola pública obrigatória precisamente para dar acesso aos inegáveis bens do saber contidos nas bibliotecas, para formar o cidadão consciente de seus direitos e de suas obrigações, mas a escola ainda não se afastou de uma tradição continua tentando ensinar uma técnica.”

Frente a esta situação surgem inúmeros discursos sobre qualidade em educação, necessidade de mudanças e investimentos na formação de professores. Enfim, educação e escola começam a ocupar um lugar de destaque no discurso de governantes, lideranças e profissionais da área da educação, bem como para as classes populares.

Apesar de ainda, neste século XXI, não podermos considerar a formação de leitores como uma prioridade no Brasil, esta já começa a despontar como uma preocupação das

⁴ A questão da constituição da subjetividade de professores será tratada no capítulo teórico.

lideranças educacionais, a saber: Ministério da Educação, Secretários Municipais de Educação, diretores e pedagogos de escolas públicas e privadas e da comunidade brasileira (CRP/SEE-MG, 2003).

Esta preocupação se evidencia, no Estado de Minas Gerais, nas propagandas realizadas pela mídia, estimulando as pessoas ao desenvolvimento de práticas de leitura; nas reuniões do Fórum Regional de Educação Infantil do Vale do Jequitinhonha, em que a maior parte dos membros apresentam relatos evidenciando o desejo de buscar alternativas para auxiliar na constituição de sujeitos leitores; na grande demanda apresentada às Faculdades e, em especial, a Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina, para a realização de formação de professores, tendo como enfoque o ensino da leitura e escrita; a própria política implantada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, ampliando o ensino fundamental, para 9 (nove) anos, cujo objetivo é permitir que as crianças se integrem cada vez mais cedo em espaços que possam formalizar o contato e a interação com práticas de leitura.

Tudo nos leva a crer que uma profunda evolução no conceito de leitura, está ocorrendo, pois pode-se notar que muitos já compartilham dessa preocupação. Mas é importante ressaltar que esta tem sido lenta e sutil se pensarmos na construção histórica do próprio conceito de leitor e leitura.

Desde os séculos XVIII e XIX, a formação de leitores aparece historicamente como um foco de discussão em países como Alemanha, Inglaterra e França. No Brasil a partir do século XVIII por intermédio do Francês Garnier, esta discussão começa de forma muito tímida e ao alcance somente dos nobres a aportar no território brasileiro⁵ (HÉBRARD, 1999).

Neste período, evidencia-se em território brasileiro a criação da primeira livraria, bibliotecas advindas de Portugal e o aparecimento de mobílias nas casas, propícias a

⁵ Esta discussão será aprofundada no capítulo “O professor e o desenvolvimento de práticas de leitura”.

organização de bibliotecas. Pois, neste momento, a posse de livros, mesmo com a censura da época, causava status para os nobres (op.cit., 1999).

Já no século XX, saber ler entre 1960 e 1970 “era quase que unanimemente confundido com a possibilidade de se atribuir um significado ao escrito, transformando-o em oral.” (FOUCAMBERT, 1994, p. 3). Este modelo de alfabetização, denominado tradicional vigorou nesta década e centrou o ensino do código escrito, na mecânica da leitura e escrita.

Este modelo segundo Leite (prefácio, 2003), pode ser em parte responsável pelo surgimento do chamado analfabeto funcional⁶.

Após 1960, esse modelo de alfabetização começa a ser criticado em função das mudanças sociais. Essas relações e principalmente as demandas advindas do mercado de trabalho, começam a exigir um novo perfil para o cidadão, este necessariamente precisa saber utilizar-se da leitura e escrita em seus usos sociais.

Segundo Kleiman (1995) e Scribner & Coler (1981), entre os anos de 1970 e 1980, começa uma significativa ampliação de pesquisas na área da constituição de leitores e produtores de textos, em diferentes países. Dentre essas pesquisas, destacamos: na Austrália Mary Clay (1972-75), com a teoria sobre a produção escrita espontânea; Goodman (1978), investiga sobre a leitura incidental de rótulos de embalagens de produtos industrializados; Read (1978), começa a sistematizar os erros ortográficos das crianças americanas; Foucambert (1978) e Letin (1979), desenvolveram na França pesquisas sobre o processo de leitura em crianças pequenas.

⁶ Pessoa que apresenta o domínio dos processos de leitura e escrita, portanto considerada alfabetizada, mas não consegue utilizar-se dessas práticas ao desenvolver ações em seu contexto social, que necessitam da utilização social desses dois processos. Ex: Preenchimento de formulários, envelopes para correspondências, escrita de cartas, etc.

A década de 1980 foi marcada por uma forte influência das constatações e contestações de Ferreiro, acerca da constituição de leitores, dentre elas o enfoque construtivista piagetiano que ganha a dimensão pedagógica e alcança a escola, apesar de haver críticas quanto a forma de incorporação da escola em relação a esse enfoque.

Atualmente, tem-se chegado à conclusão que a leitura supera o simples passar os olhos por algo escrito, não é somente fazer a versão do oral para o escrito, mas

“ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. Um poema ou uma receita, um jornal ou um romance, provocam questionamentos, exploração do texto e respostas de natureza diferente, mas o ato de ler, em qualquer caso, é o meio de interrogar a escrita e não tolera a amputação de nenhum de seus aspectos” (FOUCAMBERT, 1994, p. 5).

Esta transformação histórica do verbo ler, tem feito com que ocorra uma multiplicação de

“ (...) leitores, os textos escritos se diversificaram, novos modos de ler e novos modos de escrever foram criados. Os verbos “ler” e “escrever” deixaram de ter uma definição imutável: não designavam mais (tampouco designam hoje) atividades homogêneas. Ler e escrever são construções sociais. Cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos” (FERREIRO, 2002, p. 13).

Observa-se também atualmente, a ampliação do acesso a portadores de texto, mas é importante ressaltar que na maioria das vezes o que se assiste é que esse acesso se converte a um mero contato e não em interação. Ao fazer alusão aos termos contato e interação, tem-se aqui a intenção de explicitar que o primeiro pode ser entendido como “um estado ou situação entre dois corpos que se tocam” (FERREIRA, 2001, p.180), e o segundo, pressupõe ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais pessoas” (FERREIRA, 2001, p.395); ou seja, nem todo contato com portadores de textos, pressupõe leitura ou interação entre as pessoas que a eles têm acesso. Daí a necessidade de se ter clareza que nem todo contato pressupõe interação.

Historicamente a escola também tem se deparado com o problema da formação de leitores. No estágio atual, o que se assiste é a luta por esta formação no âmbito da educação, formal e não formal⁷, muitas vezes uma atribui a outra a responsabilidade por esta formação, sem no entanto nenhuma dessas instâncias, atingirem o objetivo comum a ambas, a necessária formação de leitores. Nesse processo, compactuo do exposto por Foucambert, (1994, p.5) quando menciona que a

“escola precisa de uma reflexão muito mais fundamental, precisa entender o que é a leitura, só então será fácil e frutífero escolher. Acho possível provocar nos professores e nos pais uma tomada de consciência sobre o que é leitura, a partir de sua própria prática, para derrotar as falsas noções que continuam sendo utilizadas como referências para a ação educativa escolar e familiar.”

Ao pensarmos em leitura, não poderíamos deixar de refletir sobre os conceitos de analfabetismo e iletrismo. O primeiro é entendido, “como desconhecimento das técnicas de utilização da leitura e escrita, [...] já o iletrismo é a falta de familiaridade como mundo da escrita, uma exclusão em relação ao todo ou a parte desse modo de comunicação” (FOUCAMBERT, 1994, p.18).

Estes conceitos nos encaminham a uma necessária discussão de que na primeira metade desse século o analfabetismo se relacionava à falta do processo de escolarização, segundo Signorine (1995, p. 162),

“a escola o principal , senão o único , meio de acesso ao letramento do tipo valorizado pela sociedade burocrática, tende a ser confundida com a escolarização/ quanto maior o nível de escolarização, maior o grau de letramento e melhor a performance do indivíduo na comunicação social; ou, inversamente, quanto mais baixo o nível de escolarização menor o grau de letramento e mais insatisfatória a performance do indivíduo na comunicação social.”

⁷ Educação não Formal – Processo educacional que acontece em espaços sociais, sobre o domínio da família, da comunidade, da igreja, de forma espontânea, cujos agentes são pessoas da própria comunidade, a saber: pais, amigos, padres, irmãos, dentre outras pessoas da comunidade.

Hoje, podemos afirmar que pessoas escolarizadas também são excluídas do contato com a função social da escrita, os que as deixam contraditoriamente, no lugar de analfabetos funcionais.

Parece-nos contraditório afirmar que a escola é o principal, senão o único espaço em que se possa ter acesso ao letramento, uma vez que estas instituições vivenciam um momento de conflito, cujo impacto é presenciado por muitos de nós que observamos o grande contingente de pessoas que passam pela escola e não adquirem o domínio da leitura e escrita, tão pouco conseguem utilizá-los em práticas sócias. Smolka (2000, p. 15) também partilha dessa reflexão, ao indagar:

“se o contexto cultural, sobretudo urbano, é permeado pela escrita, isto é, se existem e se ampliam fora da escola condições que propiciam a leitura, como e o que a escola tem ensinado para que um enorme contingente de crianças não aprenda a “ler e a escrever” na escola?”

Por compartilhar dessa preocupação com a constituição dos processos de leitura dentro e fora da escola e por partir do pressuposto de não ser possível desvincular o ensino da leitura e escrita, ao se pensar no desenvolvimento de práticas de leitura, tem-se como questão norteadora para o desenvolvimento dessa pesquisa, o processo de constituição de dois professores que cursaram o Normal Superior – Veredas no que se refere à sua constituição como sujeitos leitores.

Essa questão nos encaminha a uma indagação que mesmo sem ser a nossa questão de pesquisa, se faz de fundamental importância refletirmos, “Como ensinar o que não aprendemos? Ou seja, como formar leitores sem termos nos constituído como tal?”.

Existe neste campo de formação de leitores, um consenso de que é preciso,

“ler criticamente o mundo contemporâneo para perceber que dentro dele ocorre uma veloz explosão de informações- explosão essa difundida não somente pela escrita e seus diferentes suportes, mas também pela extensa gama de meios de multimídia e, mais recentemente, pela internet,. Quer dizer, o número de fontes e o volume de informações expandiram-se exponencialmente, e não há como a escola - ou um professor específico -

dar conta de acompanhar essa avalanche imensa de informações” (SILVA 2004, p. 26).

Porém, como ler criticamente o mundo? As pessoas se identificam como leitores, falam muito em formação de leitores, mas infelizmente, poucas destas tiveram ou tem contato com pais, professores, e outros que recomendam a leitura, e quando a recomendam, verdadeiramente não a fazem. O contato desses leitores muitas vezes se restringiu “a um contato com pseudoleitores e com idealizações infelizes a respeito da literatura e da leitura, de qualquer forma, tenho certeza, não tem contribuído para a formação de novos leitores” (AZEVEDO, 2004, p. 38).

Parafrazeando Leite (2003), podemos afirmar que as propostas de alfabetização desenvolvidas historicamente pelas escolas têm uma forte tendência de enfatizar o caráter simbólico da escrita, sendo entendida como um sistema de signos, cuja essência se situa no significado, determinado histórico e socialmente.

O desenvolvimento deste trabalho estará orientado por algumas reflexões construídas ao longo da minha trajetória pessoal e profissional, a saber: O Veredas gerou uma aproximação com a leitura? Qual o papel do Veredas nas aproximações com a leitura? Como foi o processo de constituição dos professores, enquanto leitores? O que é ser leitor para esses professores? O que esses professores entendem por prática de leitura? Como foi construída a relação desses professores com a leitura? Esses professores foram incentivados a práticas de leitura e, a quem eles atribuem o incentivo recebido? Quais práticas de leitura estes professores mais desenvolvem? O incentivo à leitura é mais percebido pelo sujeito na família, na escola, ou em outros espaços?

Para o desenvolvimento desse trabalho de pesquisa, utilizou-se como referencial teórico-metodológico, aportes da psicologia sócio-histórica, que tem como principal representante, Vigotski.

Apresentaremos então no primeiro capítulo, **“A constituição de leitores em discussão”**, uma breve síntese sobre alguns acontecimentos históricos que tiveram uma forte influência na história da leitura. Para tal, iniciamos por apontar fatos relevantes acontecidos na Europa, para depois entendermos as influências desses acontecimentos sobre a leitura no Brasil.

No segundo capítulo, denominado **“Os pressupostos teóricos da psicologia sócio-histórica”** será apresentada a fundamentação teórica norteadora na realização dessa pesquisa.

Durante o desenvolvimento do terceiro capítulo pretende-se apresentar **“Os aspectos metodológicos da investigação”**, e também uma breve descrição dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

O quarto capítulo, será apresentada a **“Análise e discussão dos indicadores”**, buscando realizar um diálogo entre os pressupostos que alicerçam a construção desse trabalho de pesquisa e os indicadores coletados.

As conclusões dessa pesquisa serão apresentadas no capítulo cinco.

2 A CONSTITUIÇÃO DE LEITORES EM DISCUSSÃO

“Era uma vez uma criança... Que estava em companhia de um adulto... E o adulto tinha um livro... E o adulto lia. E a criança, fascinada, escutava como a língua oral se torna língua escrita. A fascinação do lugar preciso em que o conhecimento se torna desconhecido. O ponto exato para assumir o desafio de conhecer e crescer” (FERREIRO, 2002).

A constituição de leitores em discussão: de quem é a responsabilidade? Da família, da escola ou da sociedade?

Cada sociedade constrói as bases que alicerçam a educação de um determinado grupo social em consonância com as necessidades, crenças, valores e com a convicção do tipo de homem que se pretende formar.

A escola por constituir-se em um espaço em que materializa-se a ação educativa, precisa necessariamente adequar-se às demandas de seu tempo. Essa afirmação, nos conduz ao entendimento de que a educação não é uma prática neutra, tem as suas bases alicerçadas no tempo e no espaço, o que incide sobre a formação do sujeito.

As instituições educacionais têm buscado ao longo da história, selecionar, organizar e trabalhar seu currículo de forma a contemplar conteúdos culturais, dentre eles os processos de leitura e escrita têm sido colocados em pauta, como eixos fundamentais e auxiliares na compreensão da realidade que nos cerca. Segundo Santomé (p. 58, 1996),

“se há uma crítica reiterada ao longo da história das instituições educacionais, é a de que elas selecionam, organizam e trabalham com conteúdos pouco relevantes, de forma nada motivadora para os alunos e alunas e, portanto, com risco de perder o contato com a realidade na qual se encontram.”⁸

Essa crítica nos leva ao entendimento de que apesar de reconhecermos o valioso papel da escola na formação do educando, ela deveria ter como função primordial, criar condições para que os educadores fossem capazes de orientar e instrumentalizar os alunos para que eles aprendessem de forma consciente e consistente, possibilitando a apropriação de mecanismos que os conduzissem à aquisição e produção de conhecimentos.

⁸ Atualmente esse quadro tem sido lentamente alterado, pois as escolas tem buscado uma maior aproximação entre os conteúdos trabalhados e a realidade social vivida pela comunidade, isso pode ser notado através das ações propostas no projeto pedagógico e no currículo, etc...

Muitas abordagens escolares derivam de concepções de ensino e aprendizagem da palavra escrita que reduzem o processo da alfabetização e de leitura a simples decodificação dos símbolos lingüísticos. “A escola transmite uma concepção de que a escrita é a transcrição da oralidade” (CAGLIARI, 1989, p. 26). Parte-se do princípio de que o aprendiz deve unicamente conhecer a estrutura da escrita, sua organização em unidades e seus princípios fundamentais, que incluiriam basicamente algumas das noções sobre a relação entre escrita e oralidade; assim esse aprendiz alcançaria os pré-requisitos necessários à aprendizagem e desenvolvimento das atividades de leitura e de produção da escrita.

No entanto, concordamos com Guimarães (1995, p.08), quando afirma que a “escrita ultrapassa sua estruturação e a relação entre o que se escreve e como se escreve, demonstra a perspectiva de onde se enuncia e a intencionalidade das formas escolhidas”. A leitura, desse modo, ultrapassa a mera decodificação, porque é um processo de (re) atribuição de sentidos.

A escola precisa possibilitar que os alunos dêem continuidade a sua formação como leitores, dizemos isto porque partimos do pressuposto que a constituição do leitor pode iniciar-se anterior ao seu ingresso na escola, ou seja, nos diferentes espaços sociais (comunidade e a família). Os estímulos recebidos durante o processo de constituição do sujeito como leitor pode variar em qualidade e em intensidade e concorrem para a constituição dos sentidos atribuídos pelo sujeito às práticas de leitura experienciadas e vivenciadas ao longo da sua história de vida.

Hoje em dia é impossível imaginar qualquer projeto de inovação e de mudança que não tenha presente um convite efetivo a todos os atores sociais na vida da escola. As três esferas sociais, a escola, a comunidade e a família deveriam ter interesses em comum como a formação de leitores proficientes e conseqüentemente com a melhoria na qualidade do ensino.

Dessa forma, a alfabetização, a leitura e a produção textual passam a ser alvo de grandes discussões por parte dos estudiosos da educação, já que há muitos anos se observam algumas dificuldades de aprendizagem e altos índices de reprovação e evasão escolar (FERREIRO, 2002; TERCI, 2002; TEBEROSKY & COLOMER, 2003; FOULCAMBERT, 1997; SMOLKA, 2000; KLEIMAN, 2001; NEVES & SOUZA, 2004; ROCHA & VAL, 2003; GONTIJO, 2003). Dentre as questões mais focalizadas, destaca-se o ensino da língua materna e a dificuldade, após anos de escola, de o aluno escrever um texto coeso e coerente culminando na insegurança lingüística, o que demonstra o fracasso das práticas lingüísticas das aulas.

A análise das questões sobre a leitura e a escrita está fundamentalmente ligada à concepção que se tem sobre o que é a linguagem e o que é ensinar e aprender. E essas concepções passam, obrigatoriamente, pelos objetivos que se atribuem à escola e à escolarização.

Assim, corroboramos com as idéias de Nóvoa (1998), quando ressalta a importância das três instâncias, família, escola e comunidade, serem responsabilizadas pela formação do sujeito. Pois, no nosso entender, se o sujeito se constitui como leitor na interação com o social, seria contraditório negarmos a importância da participação dessas três instâncias, mesmo consciente de que nem sempre todas elas têm participação efetiva, quando o assunto é formação de leitores.

Leitura: Uma construção histórica

[...] mas foram necessárias muitas revoluções sangrentas na Europa para constituir as noções de povo soberano e de democracia representativa. Os primeiros textos em argila sofreram múltiplas transmutações até se converterem em livros reproduzíveis, transportáveis, fáceis de consultar, escritos nas novas línguas, oriundas do latim imperial e hegemônico” (FERREIRO, 2002, p. 12).

Esta pesquisa está fundamentada no referencial teórico, da psicologia sócio-histórica, que entende como fundamental buscarmos no passado elementos que nos possibilitem compreender os significados que os acontecimentos possam adquirir nos dias atuais. E levando-se em conta que o processo de constituição de leitores e escribas é histórico e têm a sua construção pautada na interação com o social, optamos por realizar uma sucinta análise histórica do passado e presente da leitura e escritura, a fim de subsidiar a compreensão do leitor, acerca da evolução histórica desses processos.

Os processos de leitura e escrita na Europa

Para iniciarmos essa retrospectiva histórica, é importante ressaltar que nem sempre a leitura e a escrita foram processos trabalhados de forma simultânea, “durante muito tempo, leitura e escrita foram assim constituídas como domínios de estudos separados, mobilizando saberes específicos, ilustrando tradições nacionais diversas” (PARK, 1999, p. 11). Essa dissociação desses dois processos, para pessoas do século XX, que aprenderam a ler e a escrever simultaneamente, parece estranha, mas é fato que houve um momento na história em que acreditou-se que o ensino desses processos poderia se dar desvinculando-se um do outro e quem sabe até estabelecendo-se uma certa hierarquia, primeiro o ensino de um processo, para depois se ensinar o outro.

Na véspera da revolução francesa, aprendia-se a ler, antes de aprender a escrever, depois, a desenhar os números. Anterior a essa revolução, ou da escola de Jules Ferry, (**vou acrescentar o período**) instalou-se uma trilogia condensando heranças múltiplas entre leitura, escrita e cálculo, o que marca a implantação do chamado currículo escolar completo (CHATIER, 1999).

Assim, podemos afirmar que os verbos ler e escrever não têm historicamente uma definição única, esta constituição é decorrente de atividades socialmente definidas, que nos possibilita afirmar que as suas construções têm bases flexíveis no transcurso da história, ou seja, em cada contexto social a leitura e a escrita assumem funções diferenciadas, para atender as transformações pelas quais passa a sociedade.

É importante ressaltar que estes processos, tiveram as suas bases alicerçadas na cultura alemã, inglesa e francesa e as produções e práticas escritas à mão se definiram no seio da paleografia italiana e, mais recentemente espanhola, cujos pilares nasceram da religião.

A partir do século XVI, as reformas religiosas, primeiro a reforma protestante, depois a reforma católica, desembocaram no primeiro projeto de alfabetização geral. Neste movimento, o ato de saber ler ou, sobretudo reler um corpus limitado de textos, bem como vários modos heterogêneos de relação com a escrita, coexistiram nas cidades, enquanto que no campo o analfabetismo continuava geral.

No século XVIII, as escolas religiosas fundamentam-se no programa do ensino religioso e também passam a fundamentar-se no ensino do ler, escrever e contar. Vê-se que essa trilogia ao considerar o ensino da leitura, escrita e cálculo, começa a vislumbrar uma significativa alteração no conceito de alfabetização, pois esse século, marca o início de uma mentalidade, em que já se vislumbra o ensino desses dois processos, leitura e escrita de forma simultânea, antes abordada de forma fragmentada (CHATIER, 1999).

Após a revolução francesa, a questão da instrução começa a desencadear uma discordância entre igreja católica e os governos sucessivos. Segundo Hérbrad (1999, p. 48),

“enquanto a igreja católica havia pensado a alfabetização generalizada como ferramenta de catequização, os governos sucessivos do século XIX procuravam prevenir novas agitações populares e por a instrução a serviço da civilização dos costumes e do espírito. É claro, sempre há, dentro do partido da ordem, vozes para afirmar que quanto menos instruído for o povo, melhor se deixará governar”.

Portanto, é notório que a instrução do povo em relação aos processos de leitura e escrita tinham de ambos os lados o objetivo de assegurar o poder da igreja e por outro do governo.

Segundo Chartier (1999), com a instalação do serviço postal, onde a correspondência começa a permitir a comunicação entre as famílias a distância, a escrita começa a despontar e a se constituir no imaginário das pessoas, como mais que “luxo”, mas uma necessidade, construída pelo social.

Assim, pode-se afirmar que houve um grande esforço no século XIX, em prol do movimento que consistia em promover uma pedagogia que não limitasse o ensino da leitura a uma ação desvinculada do ensino da escrita, mas que estes dois processos fossem ligados definitivamente.

Ainda nesse século, a aprendizagem desses dois processos se generalizou nas classes urbanas, se estendendo para o meio rural, devido ao fato de novos recursos, serem implantados em substituição a outros que dificultavam o acesso de um maior número de pessoas ao processo de escolarização. Dentre esses recursos podemos mencionar: o papel barato, uso de giz, lousa e a pena metálica em substituição a pena de ganso, como uma das iniciativas que objetivava popularizar o acesso à escola (op.cit. p XX).

Após a separação entre a Igreja e o Estado, no século XIX, a primeira ficou extremamente comprometida e o anti-clericismo se tornou um poderoso fator de conagração entre as sensibilidades progressistas. O texto impresso por ter se tornado um valioso meio de difusão das posições anti-católicas, sejam moderadas ou francamente radicais, fazem da irreligião um clima, uma moda. A igreja neste momento, desenvolveu ações, objetivando inverter essa situação de divulgação do anti-clericalismo, pois Roma se ofende com esse movimento e os bispos se contemporizam e buscam um *modus vivendi*.

Talvez a oportunidade naquele momento foi aproveitada para dar corpo à igreja francesa, que até então não tinha sabido se constituir, devido à importância que todos os bispos davam à sua própria autoridade (CHARTIER; HÉRBRARD, 1995, p. 36).

Ainda no século XIX, o fenômeno editorial se inscreve no desenvolvimento geral das técnicas de informação, ou seja, materiais impressos começam a ser divulgados como alternativa para o lazer cultural. Neste momento, a leitura reencontra seu papel cultural e espiritual. Esta passa a ser recomendada com censura, aos fieis, principalmente aos jovens, sendo indicado inspecionar as bancas de jornais e vitrines, de forma a não tolerar nelas o que é proibido pela censura (PARK, 1999).

A partir do final do século XIX e durante o século XX a leitura passou a ser vista como um ato positivo, pois diante a diversificação das atividades de lazer, da violência cultural da mídia de imagens, a leitura passou a ter um valor de refúgio. Nasce uma nova definição para a leitura que une a instrução ao repouso. Uma nova ordem convida educadores e pais a estimularem a leitura,

“Os educadores e os pais devem incentivar à leitura aqueles que estão sob a sua responsabilidade , devem promover o seu gosto pela leitura, que enriquece o espírito e o coração”. (Lê Roux & Cia., p.4; citado por CHARTIER & HÉRBRARD, 1995).

Carta pastoral sobre leitura dos nossos cristãos, de S. Excia. O bispo de Estrasburgo, Lê Roux & Cia., p.4) (In Discursos sobre a leitura p. 43)

O verbo ler aporta no Brasil

No ano de 1844, um jovem francês Baptiste Louis Garnier, irmão de Hippolyte Garnier, proprietário de uma importante livraria em Paris, casa editorial Garnier Frerés de Paris, instala no Brasil um livraria, no momento em que o país ostentava um índice de analfabetismo na faixa de 90% da sua população (DUTRA, 1999, p. 477).

Quarenta e nove anos após a sua chegada, ocorre a sua morte, e o patrimônio deixado ao irmão herdeiro, evidencia o potencial do mercado em território brasileiro. O que faz o seu irmão Hippolyte Garnier, decidir-se por continuar a tradição de quem tanto honrava no Brasil o nome da sua família.

O sucesso comercial de Baptiste Louis Garnier pode ser melhor compreendido se pensarmos no fato que o século XVIII,

“(…) de fato assinalou a emergência e o fortalecimento de condições sociais, culturais e técnicas – traduzidas por políticas voltadas à escolarização, pela abertura de bibliotecas e instalações de livrarias e tipografias – que propiciarão a formação de um público leitor”.
(DUTRA, 1999, p. 478)

Na passagem do século XVIII para XIX , após o Brasil ter vivenciado a influência da implantação da famosa Casa Editorial Garnier Frerés de Paris, apesar do grande índice de analfabetismo, a leitura dos livros começa a fazer parte do espaço doméstico, no interior das casas onde habitavam a elite intelectual, não tanto econômica. Aos poucos, livros, mobílias para organização de bibliotecas ou “livrarias” vão começando a fazer parte da rotina de uma elite intelectual da época, existindo uma estreita relação entre o tamanho da biblioteca e a posição social do proprietário. Pode-se afirmar que a leitura neste contexto, legitimava a soberania da classe burguesa.

Nesses séculos, no Rio de Janeiro, surge o interesse pelos tratados de setecentistas sobre o modo de ler as belas Letras, assim, prescrevem-se modos de ler que lançam alguma luz, se não sobre as práticas efetivamente realizadas, ao menos sobre o que se esperava como leitura adequada. (ABREU, 1999, p. 214).

Neste contexto, a primeira questão relevante, abordada por esses tratados, refere-se à função da leitura. No tratado *Moyen de Lire Avec Fruit*, é apresentado dois motivos que impulsionam a ação de ler, sendo eles: para formar um estilo, ou para adquirir conhecimento.

Neste tratado ainda não se faz alusão à leitura enquanto divertimento. Pois, nestes séculos, a leitura como forma de distração era abolida do universo da boa leitura (ABREU, 1999).

É importante ressaltar que apesar de afirmarmos freqüentemente que não havia escolas no Brasil colonial e que seus habitantes não tinham interesse por leitura,

“tratados como os mencionados, bem como os textos clássicos para os quais se prescrevem leituras, poderiam aqui ser encontradas com relativa facilidade, conforme se atestam nos pedidos de licença para envio de livros para o Brasil, submetida à Real Mesa Censória Portuguesa”. (op.cit, p. 226)

Assim, os textos enviados ao Brasil, nesse momento, podem ser subdivididos em três subgrupos: material didático, obras de referência e métodos de leitura das belas artes.

Assim, evidenciamos que no século XIX, já se considerava que a ação de ler, necessariamente pressupõe uma série de atividades de leitura, como parte de um processo vivenciado pelo sujeito, anterior à aquisição desse mecanismo. Segundo Abreu (1999, p. 222), para Bardou-Duhamel, pesquisador desse século, a leitura se compõe de quatro operações, é preciso compreender as idéias, ser capaz de resumi-las, expandi-las e confrontar as idéias do leitor com as idéias do autor.

Neste mesmo século, faz-se a defesa de um modelo de leitura intensiva, centrada em poucas obras muito lidas e meditadas. Essa concepção faz com que a escola assuma um valioso papel, de mediadora para o conhecimento desses textos, bem como se torne espaço capaz de viabilizar o contato com homens instruídos, capazes de realizar discussões sobre tais materiais. A única restrição é que este modelo reafirmou ainda mais o contato dos nobres com a leitura, pois somente estes tinham conhecimento prévio que os possibilitava participar das discussões com os “homens instruídos” e por sinal era da nobreza naquele momento que eles emergiam.

Ainda nesta época a publicação dos tratados começa a entrar em declínio, permitindo supor que os protocolos de leitura neles prescritos começaram, neste momento, a perder espaço. Foi quando começam a florescer as publicações de histórias literárias, que se destinam fortemente a trazer a tona outra função da leitura que é a de “formação do gosto”. Assistimos aqui a alteração nos motivos que impulsionam o ato de ler. Da leitura para mera informação e formação de estilo preconizada no século XVIII, à leitura pelo prazer característica do século XIX.

Como pode-se perceber ao longo dessa construção histórica da leitura, a escola não pode ser considerada como o único lugar preponderante, onde se constroem e transmitem os equipamentos intelectuais de uma sociedade, pois os sujeitos estão em diferentes situações e lugares em constante interação com textos que traduzem características peculiares de um determinado contexto histórico e social.

Assim, Koch (2003, p. 16) afirma que “o próprio conceito de texto depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito, e, portanto, também sofre influências das transformações sociais.” Ele nos encaminha ao pensamento de que sendo a sociedade dialética as concepções de texto e de leitor estarão sempre sujeitas á influencia dessas transformações, o que demanda a formação de sujeitos capazes de ler os diferentes textos que emergem desse processo.

Quando falamos em leitura, pensamos imediatamente em textos escritos, compostos segundo a nossa maneira de escrever por meio do alfabeto, mas no transcurso da história no século XXI, “[...] estamos, com efeito, assistindo ao surgimento de novos modos de dizer e novos modos de escrever, de novos modos de escutar o oral e de ler o escrito” (FERREIRO, 2002, p. 40). Hoje é considerado leitura, o ato de compreender uma produção escrita, verbal e

não verbal, ou seja, o conceito de leitura evolui junto a ampliação do conceito de gênero textual.

Na perspectiva do século XXI,

“ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa construir uma resposta que integra parte de novas informações ao que se já é” (FOUCAMBERT, 1994, p. 5).

Segundo Ferreira (2002, p. 13), paralelo a esse processo de modificação no conceito de leitura, tem-se percebido uma significativa multiplicação de leitores, possivelmente consequência da diversificação dos textos escritos,

“os textos escritos se diversificam, novos modos de ler e novos modos de escrever foram criados. Os verbos “ler” e “escrever” deixaram de ter uma definição imutável: não designavam mais (e tampouco designam hoje) atividades homogêneas. Ler e escrever são construções sociais. Cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos”.

Partindo desse pressuposto, ler é estabelecer um diálogo com o texto, é interrogar a escrita, ou outras produções não verbais, sem no entanto amputar a significação de seus aspectos, a partir da falta de compreensão daquilo que se lê.

Leitura e escrita: reflexão sobre as possibilidades e impossibilidades

Optamos por iniciar essa discussão acerca da alfabetização⁹, refletindo sobre os objetivos da mesma, definidos de forma muito geral nos programas, planos e de uma maneira muito contraditória na prática cotidiana e nos exercícios propostos para a aprendizagem dos processos de leitura e escrita, nos espaços escolares.

⁹ Ação de ensinar/aprender a ler e a escrever Soares (2000, p. 47)

Segundo Ferreiro (1999, p. 18), “é comum registrar nos objetivos expostos nas introduções de planos, manuais e programas, que a criança deve alcançar “o prazer da leitura” e que deve ser capaz de “expressar-se por escrito”. Porém, um dos objetivos sintomaticamente ausentes dos programas de alfabetização de crianças é o de compreender as funções da língua escrita na sociedade.

As crianças que crescem em famílias, cujos membros são alfabetizados e cotidianamente realizam ações sociais em que a língua escrita cumpre funções precisas, ou seja, nas famílias onde ocorre o que denominamos de práticas de leitura¹⁰, e os adultos contribuem para o desenvolvimento do conhecimento sobre a linguagem escrita, sem querer estão transmitindo informações sobre a funcionalidade desses processos para vida da criança em sociedade.

Por outro lado, essa informação recebida cotidianamente por uma criança que cresce em um ambiente alfabetizador, é inacessível para aquelas que crescem em lares onde é baixo ou nulo os níveis de alfabetização. A escola para esse grupo de crianças, constitui-se em um dos espaços mais prováveis, onde estas possam ter acesso a essa informação e conseqüentemente possibilitará à compreensão acerca da funcionalidade dos processos de leitura e escrita para a vida em sociedade.

Porém, as instituições de ensino têm recebido severas críticas pois,

“a maioria das escolas apresentam a escrita como um objeto “em si”, importante dentro da escola, já que regula a promoção ao ano escolar seguinte, e também importante “para quando crescer”, sem que se saiba na realidade de que maneira esse “saber fazer” estará ligado à vida adulta: prestígio social? Condições de trabalho? Acesso a mundos desconhecidos?” (FERREIRO, 1999, p. 20)

¹⁰ Denominamos prática de leitura a ação de entrar em contato com materiais verbais, não verbais e escritos de forma direta ou indireta, afim de praticar a ação de ler. Ex: realizar leitura de histórias, ou mais incidental, interação com material impresso urbano ou doméstico.

Desse modo, fica claro que a escola, apesar de ser estruturada com vista à alfabetização e ter um caráter formativo e em última instância, constituir-se num ambiente privilegiado para a formação do leitor, apresenta dificuldades em realizar tal tarefa.

Existe uma inevitável relação entre a exigência de uma população leitora e o desenvolvimento socioeconômico de uma dada sociedade. Tal afirmação, se evidencia na rápida mutação no conceito de alfabetização ao longo da história. A menos de meio século,

“ainda corria entre nós, brasileiros, um conceito de alfabetizado como aquele que toscamente dava conta de assinar o próprio nome, podemos afirmar que esse fato não era decorrente de uma visão pouco esclarecida do ato de leitura e sim de uma avaliação elitista e nada democrática” (Maria, 2002, p. 76-77).

Apesar do investimento de inúmeros pesquisadores, a questão da formação de leitores, ainda é uma problemática que continua merecendo a nossa atenção e a intervenção das instâncias educativas, pois se estas “não se dedicarem sempre a ela, teremos pessoas que, por motivos sociais e culturais, continuarão sendo leitores e progredirão em suas leituras, e outras que retrocederão e abandonarão qualquer processo de leitura” (FOUCAMBERT, 1994, p. 17).

Seguindo o raciocínio acima, e para que possamos dar continuidade as nossas discussões, faz-se de fundamental importância à realização de uma reflexão acerca de uma indagação que se constitui mola mestra quando pensamos em refletir sobre a constituição de leitores: o que é exatamente um leitor? segundo Azevedo (2004, p. 38), “[...] leitores são simplesmente pessoas que sabem usufruir os diferentes tipos de livros, as diferentes “literaturas” – científicas, artísticas, didático-informativas, religiosas, técnicas, entre outras – existentes por aí”. É importante ressaltar que nesta pesquisa, acreditamos ser necessário acrescentar ainda que deve ser característica do leitor o hábito constante de leitura de diferentes portadores de textos.

O processo de apropriação da leitura

A leitura permanece no centro das preocupações tanto da escola e dos pais quanto da formação de adultos e das políticas públicas. Segundo Terzi (2002), o processo pelo qual passa o sujeito ao longo da sua constituição como leitor está permeado por questões conceituais, sócio-políticas e pedagógicas.

Os aspectos conceituais se relacionam ao questionamento de modelos de alfabetização escolar como pré-requisitos para a formação do leitor, esses modelos variam de acordo com o momento histórico em que vive a sociedade. Os aspectos sócio-políticos dizem respeito às condições de acesso do sujeito aos bens culturais e simbólicos e o último se refere à organização escolar, estruturada não somente na disciplina e no conteúdo curricular, mas em vários projetos de intervenção em seu meio social amplo. Esses eixos nos possibilitam compreender que a constituição do leitor tem bases históricas, sociais e política, que incidem sobre o eixo pedagógico.

Existe um pressuposto fundamental da perspectiva sócio-histórica, que pode nos auxiliar na compreensão do processo de apropriação dos mecanismos básicos, da leitura e escrita, que consiste na

“[...] constatação de que esses processos são constituídos, primeiro, entre as pessoas, para , depois, se tornarem funções do próprio indivíduo. Se é assim é necessária a existência de um processo que possibilite a conversão para o plano individual das funções construídas no plano social. Vigotski, ao longo de seus trabalhos (...) , denomina esse processo de internalização; Leontiev (1978) o chama de apropriação e diz que este é o principal conceito introduzido por Vigotiski na psicologia” (GONTIJO, 2003, p. 10).

O desenvolvimento da leitura individual é marcado por dois momentos importantes. O primeiro é caracterizado, pelo fato de o texto deixar de ser definido pela criança como apenas uma fonte de respostas, para ser visto como fonte de informações, para a leitura individual.

Posteriormente, o texto, passa a ser uma das fontes, e não a única, de informações, as crianças passam a utilizar prioritariamente o conhecimento prévio na construção de sentidos.

Assim, a criança, leitora iniciante, ao entrar em interação com o texto, apresenta dificuldade em perceber o conflito de perspectivas apresentadas pelo autor do texto, bem como em reorientar a sua interpretação, caso se faça necessário. Por outro lado, o leitor proficiente, assume que ambos, ele e o autor do texto, partilham um conhecimento de mundo e este o auxilia na compreensão do texto (GONTIJO, 2003).

Segundo Terzi, (2002, p. 78), outro pressuposto fundamental vivenciado pelo sujeito ao longo do processo de apropriação do mecanismo de leitura, é a compreensão de ambigüidades de expressões apresentadas no texto, comuns a diferenciados contextos sociais, que podem comprometer a compreensão do texto.

“durante a leitura, o leitor proficiente pode suportar alguma vagueza ou ambigüidade, estabelecendo conexões provisórias, pois ele aguarda que as informações subseqüentes proporcionem os esclarecimentos necessários. Isto é possível porque o leitor, num processo de resignificação contínua, vai preenchendo os implícitos e fazendo inferências com base no processamento de novas informações que, ao mesmo tempo em que leva a reinterpretar informações anteriores, criam expectativas sobre as que virão”.

Para que uma criança alcance uma certa proficiência no momento de realizar leituras precisa necessariamente desenvolver um conjunto de capacidades, tais como, a consciência fonológica e a consciência gráfica; ter uma boa consciência fonológica pode ser entendida como a capacidade que os indivíduos têm de distanciar a linguagem como meio de comunicação, de construir uma representação da palavra para uma seqüência de unidades discretas de dimensões variadas, e de efetuar determinadas operações sobre essas unidades.

E paralelo ao desenvolvimento da consciência fonológica desenvolve a consciência gráfica, que está diretamente relacionada à competência de se diferenciar o significante do significado¹¹, de se distinguir a mensagem do código.

É necessário ressaltar que para aprender a ler também se faz necessário além dessas capacidades mencionadas acima, estar inserido em um grupo que de fato utiliza a escrita para viver e não somente para aprender a ler. “Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas, mas é possível ser alfabetizado sem isso...” (FOUCAMBERT, 1994a, p 31).

Leitura e prática de leitura: uma questão conceitual

Segundo Coelho (2004, apresentação), muito se tem escrito, discutido acerca das diferentes estratégias que levam a prática de leitura (desde a alfabetização ao domínio do texto) e à iniciação literária (desde a paráfrase até a análise crítica). Destaca ainda que muitas são as propostas, as correntes ou enfoques, que tratam dessa questão, mas, por enquanto, as conquistas definitivas estão ainda longe de serem alcançadas, pois trata-se de uma “mudança de mentalidade”, e não apenas de “metodologia” .

Corroboramos com as idéias de Coelho (op. Cit) quando enfatiza que anterior ao desenvolvimento de metodologias é preciso que tenhamos maior clareza conceitual, para que possamos desenvolver práticas mais consistentes com os objetivos que se pretendem atingir. Assim, buscamos uma clareza conceitual acerca do conceito de práticas de leitura, considerado importante para o desenvolvimento dessa pesquisa, uma vez que o objetivo da mesma é analisar os sentidos e significados produzidos por professores em relação às práticas de leitura.

¹¹ Significado e significante refere-se ao conceito cunhado por Saussure, In: Broncart, 2003.

Para tal, nesse movimento foi fundamental a realização de uma indagação: O que vem a ser prática de leitura? Afim de que pudéssemos construir o arcabouço teórico norteador do olhar do pesquisador para as informações coletadas, buscamos na literatura as definições que ora apresento: Teberosky & Coler (2003, p. 19) definem prática de leitura, como o que as crianças aprendem durante a participação em práticas mediadas pelos adultos, através de uma contribuição mais direta (através da leitura de histórias, ou mais incidental e através da interação com o abundante material impresso urbano ou doméstico).

Segundo Pinto (2001, p. 71), a prática de leitura é compreendida como uma prática sociocultural de uma dada sociedade, em um determinado momento histórico, ou seja, os processos de leitura e escrita são práticas sócio-culturais, que se realizam por meio das relações entre os sujeitos, possuindo um papel importante para a reflexão sobre as questões de poder e da própria construção da identidade dos sujeitos.

Na perspectiva de Souza & Santos (2004, p. 80-81), prática de leitura é o ato de ler que é compreendido em seu sentido de produção de significados e, por essa razão, abarca as possibilidades de utilização de diversas linguagens. Considera que o gosto pela leitura se constrói por meio de um longo processo em que sujeitos desejantes encontram nela uma possibilidade de interlocução com o mundo.

Finalmente, Maria (2002) a compreende como uma possibilidade de diálogo para além do tempo e do espaço.

Penso que para atingir o objetivo desta pesquisa¹², sem no entanto, querer engessar num conceito fechado, é importante definir mais precisamente, o que será entendido como prática de leitura. Prática de leitura é entendida aqui, como a ação de ler, que implica, não só

¹² analisar os sentidos e significados produzidos por professores em relação às práticas de leitura.

na decodificação dos signos lingüísticos impressos, mas, para além disso, implica na atribuição de significados e sentidos, aos fatos que se lhe apresentam. Implica a utilização de **estratégias** que podem ser oral (ler em voz alta) e não oral (ler apenas com os olhos). Também implica na existência de elementos básicos que são fundamentais para a sua constituição, quais sejam: **a modalidade de texto**¹³ (escrito, corporal, gestual, imagético, icônico, verbal etc.), o **tipo de texto** (científico, literário, didático e formativo, etc.), os tipos de **portadores de texto** que inclui os televisivos (os que aparecem em telas de TV, computador, cinema, etc.), os radiofônicos, as revistas, os livros, os jornais, os *outdoors*, as telas de pinturas, as esculturas, as peças teatrais, etc.

Além desses elementos, é mister frisar que o que diferencia o olhar de cada sujeito é exatamente o nível de letramento¹⁴ de cada um e a subjetividade daquele que realiza a prática de leitura.

¹³ Os grifos têm a intenção de ressaltar a diferenciação entre os elementos constitutivos do conceito de prática de leitura.

¹⁴ Letramento – conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. (SCRIBNER & COLER, 1981. Apud LEIMAN, 1995, p. 19)

3 PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA DE PROFESSORES

“Quando entramos na vida humana, é como se subíssemos ao palco numa peça cuja encenação está em processo- uma peça cuja trama, relativamente aberta, determina que papéis podemos desempenhar e a que desenlaces podemos estar rumando. Os outros no palco já têm uma noção do que é a peça, noção suficiente para tornar possível a negociação com recém-chegado” (BRUNER, 1990, p.34, apud FACCI, 2004).

Bases histórico-sociais do Homem: a historicidade e o processo de humanização

A relação do homem com o mundo tem uma base histórica, social e cultural.

“O ponto de partida lógico, nas considerações de Marx, é a convicção de que o homem existe como espécie e como indivíduo, que é um exemplar desta espécie, um resultado, um produto do desenvolvimento histórico e portanto, um produto social” (SHAFF, 1987, p. 69).

Partindo desse pressuposto, o presente trabalho fundamenta-se na psicologia sócio-histórica, que “[...] parte das categorias trabalho e relações sociais para situar o homem na sua historicidade [...]” (GONÇALVES, 2001, p. 38-39) e tem como principal representante o cientista russo Vigotski.¹⁵

Essa abordagem teórica tem como pressuposição que a constituição do ser humano assenta as suas bases em dois eixos de coordenadas. A primeira é que o desenvolvimento psicológico é um processo histórico, a segunda é que o psiquismo é de natureza cultural.

Para prosseguirmos com essa construção teórica, faz-se necessário apresentar os significados do termo história, um geral e o outro restrito, a fim de possibilitar ao leitor através da compreensão do mesmo, o entendimento dessa teoria, arcabouço que fundamenta esse trabalho de pesquisa.

Em termos gerais, história está sendo conceituada como “[...] uma abordagem dialética geral das coisas, no sentido que cada coisa tem sua própria história” (PINO, 2002, p.33-34). O que nos encaminha ao entendimento de que neste caso esse termo não tem o mesmo sentido daquele aplicado aos fatos humanos, pois nesta abordagem, história não é entendida como uma mera sucessão dos fatos no tempo e no espaço, mas um ordenamento significativo que envolve ações intencionais e conscientes.

¹⁵ Vigotski, Leontiev e Lúria são os teóricos mais expressivos da chamada Psicologia Soviética, que foi desenvolvida no início do século XX.

Definido em significado restrito, segundo Pino (2002, p. 35) “história é a história do homem.” Esta é constituída na interação dos mesmos com a natureza e com a cultura. Concorre, desse modo, para igualar os homens na condição de seres humanos e os diferenciar como indivíduos, à medida que a história de cada um é constituída no convívio social, mas passa a adquirir um caráter subjetivo – o ser humano entendido como único.

Essa definição nos encaminha a compartilhar com Neves (1999, p. 9), a idéia de que “a produção do sujeito é decorrente de necessidades sociais que se configuram individualmente”, entendendo que este não é um produto da natureza, mas tem o social como elemento constitutivo.

Para melhor situar as referências teóricas que fundamentam a visão sócio-histórica da concepção de homem, é preciso situar o leitor em relação a pontos fundamentais para o entendimento dessa posição. Segundo Bock (1999, p. 23) “não existe natureza humana, existe condição humana, o homem é um ser ativo, social, histórico”. Assim, as concepções baseadas na idéia de natureza humana, tem um caráter ideológico, pois camuflam a determinação social de homem.

Essa crítica, segundo Bock (1999), é a geradora da proposta de substituição do termo natureza humana pela idéia de condição humana. Nessa perspectiva, a condição do homem estaria relacionada à construção das formas de satisfação de suas necessidades em parceria com os outros homens. Pode-se afirmar que a idéia de condição humana marca a transição da concepção naturalista de homem para a concepção sócio-histórica.

Segundo esta última abordagem, o homem se apropriará de possibilidades, habilidades, aptidões, valores e tendências historicamente conquistadas pela humanidade e que se encontram condensadas nas formas culturais desenvolvidas pelos sujeitos em

sociedade. O que nos conduz ao entendimento de que o homem se faz homem ao mesmo tempo que constrói o seu mundo.

A ação do homem ocorre necessariamente em sociedade, portanto, cabe afirmar que através do trabalho o homem realiza atividades transformadoras da realidade objetiva, fazendo dela a realidade humana, criando as condições de existência. Nesse processo, transforma a si próprio em espécie.

Ao adquirir as condições que potencializam sua existência, adquire também uma visão de mundo, construída pela e na interação com a sua cultura, bem como um conjunto de significados que têm como elemento mediador à linguagem. Esta

[...] “não é somente uma manifestação simbólica presente nos discursos que circulam socialmente, é também uma expressão simbólica do sujeito pela qual este constrói suas diferentes formas de participação no complexo processo de sua vida social e atua sobre seu próprio desenvolvimento subjetivo” (GONZALES REY, 2003, p. 236).

O processo de humanização faz com que o homem crie um modo de comunicação peculiar, a linguagem, que passa a conferir a espécie humana uma dimensão particular, o que justifica que seja chamada de social no sentido estrito do termo.

Segundo Vigotski,

“A comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir idéias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo do trabalho” (2001, p.11).

Partindo desse pressuposto, na relação homem/mundo a linguagem constitui-se um valioso instrumento mediador da interação entre os sujeitos e o mundo, cuja constituição da linguagem decorre de um ato realizado em um contexto físico, social e subjetivo.

A característica de objetivação da linguagem, de estabelecer relações, e a possibilidade de aquisição do conhecimento, demarcam uma diferenciação entre a produção animal e a produção humana. Como exemplo temos a produção e transformação de instrumentos que “cria uma realidade humanizada tanto objetiva como subjetivamente” (DUARTE, 2001, p. 4). Nesse processo, a atividade mental é expressa exteriormente pela palavra, pelos gestos e internamente pelo discurso interior, através do pensamento, expresso pelos signos.

Segundo Pino (2002, p.35), a evolução da espécie *homo* se distingue das outras espécies por ter-se tornado capaz de assumir o controle da sua própria evolução, ao criarem suas próprias condições de existência, “livrando-se assim do determinismo da adaptação às condições naturais do meio como condição de sobrevivência, regra geral no mundo biológico, segundo a teoria da evolução”.

Como anunciado anteriormente, o trabalho se constitui em elemento de diferenciação do homem enquanto espécie. Na concepção de Marx, o trabalho envolve três elementos, a saber: a atividade pessoal do homem, o objeto sobre o qual ele age e o meio (instrumento) pelo qual age. Nessa formulação o trabalho pode ser entendido, como “[...] qualquer tipo de atividade humana, material ou mental.” (PINO, 2002, p.37).

Assim, a atividade tem um papel fundamental na constituição do sujeito, dado o seu caráter funcional de responder às demandas sociais que se configuram em necessidades individuais. Segundo Duarte,

[...] “a atividade humana, já nas formas básicas, voltadas para a criação das condições de sobrevivência do gênero humano não se caracteriza como a atividade dos animais, pelo simples consumo dos objetos que satisfaçam suas necessidades, mas sim pela produção de meios que possibilitem essa satisfação, ou seja, o homem, para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana, o que implica a transformação tanto da natureza como do próprio homem” (2001, p.7).

Nesse processo de humanização, a aquisição da consciência por parte do homem marca a passagem de uma ação puramente pautada em reflexo para uma ação significada, realizada sob a forma de reflexo consciente do seu objeto. Essas atividades significadas pelo homem se configuram em trabalho. Este

[...] “não modifica apenas a estrutura geral da atividade humana, não engendra unicamente ações orientadas; o conteúdo da atividade a que chamamos operações sofre também uma transformação qualitativa no processo de trabalho” (LEONTIEV, 1978, p.6).

Essas transformações das operações se efetivam com o aparecimento de instrumentos de trabalho, pois essas são realizadas com a mediação de instrumentos, que segundo Marx¹, (apud LEONTIEV, 1978, p. 82) “[...] é uma coisa ou um conjunto de coisas que o homem interpõe entre o objeto do seu trabalho como condutor da sua ação”, sendo estes elaborados socialmente através de um processo de construção coletivo.

A organização da espécie humana e a capacidade de apropriação da cultura são caracterizadas pela extrema diversidade, bem como pela complexidade de suas formas de organização em grupos sociais e de suas formas de atividades. Tais organizações desencadearam a emergência de uma produção de meios para satisfação de suas necessidades, e da apropriação de uma rede de significados no âmbito da prática social, objetivando a sobrevivência da cultura dessa espécie.

O termo apropriação, segundo Smolka (2000, p. 26), “refere-se a modos de tornar próprio, de tornar seu; também tornar adequado, pertinente aos valores e normas socialmente estabelecidos.” Assim, o sujeito estrutura o seu pensamento de acordo com a sua posição na esfera social, com as suas formas próprias e singulares de configurar a realidade social, bem como, com sua subjetividade, que se constitui a partir de discursos e práticas coletivamente constituídas dentro da sua cultura.

¹ K. Marx, O capital, Livro I, t. I, p. 181. Ed. Sociales, Paris.

A apropriação se dá no movimento dialético entre o coletivo e o individual; o significado nasce do contato com a coletividade. Ao tornar própria essa rede de significação, constituinte do mundo social e compartilhada no âmbito das ações, no jogo das relações, criam-se tensões. Estas produzem diferentes sentidos, o que marca a constituição da subjetividade individual do sujeito.

Nesse contexto, a palavra, unidade de sentido, cumpre o papel de representar o pensamento, traz um caráter subjetivo fazendo transparecer a individualidade do sujeito à medida que, ao se expressar, demonstra uma intenção particular que passa a povoar a palavra, o que nos possibilita afirmar que não existe língua neutra.

Bakhtim (1981) confirma tal afirmação ao dizer que a palavra

“se torna “sua” quando o falante a povoa com sua própria intenção, seu próprio sotaque, quando se apropria da palavra, adaptando-a à sua própria intenção semântica e expressiva. Antes desse momento de apropriação, a palavra não existe numa língua neutra e impessoal (afinal, não é de um dicionário que um falante obtém suas palavras!); ela existe na boca de outras pessoas, no contexto de outras pessoas, servindo às intenções de outras pessoas. É daí que alguém deve pegar a palavra e torná-la sua” (apud DANIELS, 2003, p.21-22).

Vigotski, ao procurar explicar a relação entre o pensamento e a palavra, afirma que esta é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento, um processo de desenvolvimento do próprio processo de pensamento, da idéia à palavra. Segundo ele,

“O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza. Por isso, seria possível falar de formação (unidade do ser e do não ser) do pensamento na palavra. Todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisa. Todo pensamento tem um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa. Esse fluxo de pensamento se realiza como movimento interno, [...] como uma transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento” (2001, p. 409).

Assim, pode-se observar que Vigotski confere, na sua obra, importância aos significados e sentidos produzidos de forma objetiva e subjetiva. Portanto, faz-se necessário

enfazarmos a seguir, a questão do significado e do sentido das palavras na perspectiva sócio-histórica.

A questão do significado e do sentido

Segundo Vigotski, o significado e o sentido de uma palavra são elementos distintos, ou seja, “o sentido de uma palavra é o agregado de todos os fatos psicológicos que surgem em nossa consciência como resultado da palavra [...] é fluido dinâmico, é uma formação complexa com diversas zonas que variam em sua estabilidade”. Já o significado é para ele “[...] apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto da fala. É a mais estável, unificada e precisa dessas zonas”. Ainda segundo ele, o sentido de uma palavra muda de acordo com o contexto em que se dá; já o significado é o acordado social e, portanto “[...] é um ponto comparativamente fixo e estável, um ponto que permanece constante com todas as mudanças de sentido da palavra associadas a seu uso em vários contextos” (VIGOTSKI, 1997, p. 156).

É importante ressaltar que o significado é mais estável por nascer e ser acordado no social, mas exatamente por esse fato, não podemos entendê-lo como imutável, pois este se transforma ao longo da história.

Vigotski, ao fazer críticas às correntes objetivas e subjetivas, ressalta que a palavra representa uma unidade viva de som e significado e contém na forma mais simples todas as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo, o que nos encaminha ao entendimento que som e palavra são unidades indissociáveis, portanto não podem ser estudados em separado.

“Separado da idéia, o som perderia todas as propriedades específicas que o tornam som apenas da fala humana e o destacaram de todo o reino restante de sons existentes na natureza. [...] De igual maneira o significado, isolado do aspecto sonoro da palavra, transformar-se-ia em

mera representação, em puro ato de pensamento, que passaria a ser estudado separadamente como conceito que se desenvolve e vive independente do seu veículo material”. (VIGOTSKI, 2001, p.7).

Como afirma Vigotski, “O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. (2001:409), assim, para que se possa analisar o significado expresso na palavra, e, mais precisamente, nos aproximarmos dos sentidos, precisamos entender o movimento do pensamento.

Neste momento, é importante considerar o papel das significações sociais, representações que se constituem em matéria prima fundante do processo de subjetivação. Afinal, os fenômenos sócio-culturais relativamente estáveis, como formas habituais do pensamento e as representações sociais, o linguajar, as tradições e paradigmas científicos que fazem parte do ambiente social em que as pessoas vivem.

Portanto, influenciam processos de subjetivação, pois os sujeitos estabelecem uma relação dialética entre o momento social e o individual. O que nos permite afirmar que esses dois constituintes dos fenômenos-culturais, o social e o individual são interdependentes.

Nessa perspectiva, “a subjetividade individual mostra os processos de subjetivação, associados à experiência social do sujeito concreto, assim como as formas de organização dessa experiência por meio do curso da história do sujeito” (REY, 2003, p. 241). No contato com a cultura, os sujeitos atribuem significados e sentidos para as palavras.

Aguiar (2001, p.105) aponta que o significado para Vigotski é uma construção social de origem convencional, relativamente estável e o indivíduo, ao nascer, já encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente e, portanto, as mudanças individuais têm origem na sociedade, na cultura, mediadas pela linguagem.

Pode-se concluir que o significado de uma palavra tem a sua formação vinculada ao processo de desenvolvimento histórico, o que a concede um núcleo relativamente estável de compreensão compartilhado por pessoas que a utilizam.

Porém, quando o sujeito se coloca ativamente diante de uma dada experiência, passa a organizar um sistema complexo de sentidos particulares, que caracterizam sua organização psíquica individual. Desse modo,

“o estudo do sujeito nesses cenários microsociais implicaria compreender os comportamentos ali produzidos por meio das configurações subjetivas diferenciadas que participam do sentido subjetivo desse comportamento, nas quais se sintetizam os diferentes momentos da vida social do sujeito” (REY, 2003, p.195).

Compartilhamos com as idéias de Aguiar & Ozella (2005, p. 4) quando afirmam que ao discutirmos significado e sentido, é preciso compreendê-los como sendo constitutivos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Pois, o sentido está sendo entendido desta forma, como um agregado de todos os fatores psicológicos que surgem em nossa consciência como resultado da palavra, se constituindo em um agregado de inúmeras zonas.

O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto da fala. O que segundo Rey (2003, p. 129) “significa que não são os jogos de linguagem que determinam o sentido, mas sim o que aparece em nossa consciência, procedente do domínio do psicológico com o uso de uma palavra”. Pois, a função da linguagem é a comunicativa. É, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão. Porém, é importante mencionar que “o significado da palavra é uma unidade da função da linguagem tanto quanto o é do pensamento (VIGOTSKI, 2001, p.11)”.

Para que se possa melhor compreender a categoria sentido, é preciso refletirmos sobre um dos princípios do materialismo dialético: a unidade contraditória existente na relação simbólico-emocional. Deste modo, temos que, em nossas análises, para melhor

compreendermos o homem, ou os seus sentidos subjetivos, considerar que todas as expressões humanas são cognitivas e afetivas.

Como afirma Heller (1986, p. 74) “...não pode haver um rosto completamente desprovido de expressão”. Segundo essa autora, as emoções não podem ser vistas como passivas, sempre vai existir sentimento positivo ou negativo inserido em uma ação. Podemos dizer que as emoções estão sempre presentes em nossa expressão, por isso é possível vivenciar um mesmo acontecimento e termos reações distintas. O que confirma que cada sujeito significa de forma única o momento vivido.

Segundo Rey (2003, p.236), “a emoção é uma condição permanente na definição do sujeito. A linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado emocional de quem fala e pensa”, ou seja, o olhar do indivíduo não é um olhar neutro, mas está pautado em sentidos subjetivos, constituídos ao longo da sua história de vida, na e pela interação com elementos da cultura.

Assim, cada sujeito é portador de uma emoção, comprometida de forma simultânea com os sentidos subjetivos, constituídos na sua interação com o contexto social e na ação realizada pelo mesmo em seu meio. O emocionar é uma condição da atividade humana, instaurada historicamente pela cultura.

Segundo Aguiar (2001, p.105), “No processo de produção de sentidos [...] pode conter elementos contraditórios, que incluem emoções e afetos como prazer e desprazer, gostar e não gostar , por exemplo”. Esse pressuposto nos permite compreender os sentidos atribuídos de diferentes formas por diferentes sujeitos a cada experiência vivenciada no coletivo, mas que tem uma repercussão particular a cada sujeito, sendo desse modo, geradora da expressão subjetiva do homem.

Faz-se necessário enfatizar que jamais poderá ser feita a separação entre pensamento e afeto, pois a análise do pensamento é reveladora dos motivos, necessidades, interesses, que orientam o seu movimento (AGUIAR & OZELLA, 2005, p. 8). Deste modo, além de apontarmos para a relação dialética entre o aspecto afetivo e simbólico, destacamos a necessidade de agregarmos uma breve discussão sobre necessidades e motivos feita sobre esses conceitos no campo da psicologia sócio-histórica.

É importante enfatizar a diferença entre a necessidade e o motivo. O primeiro termo é o estado emocional de carência, falta e tensão do sujeito que se gera de forma constante no curso de suas atividades. O segundo diferentemente da necessidade são elementos impulsionadores da ação. Para Leontiev (1978, p. 118), a verdadeira função do motivo é o fato de os sujeitos poderem, no processo de construção da significação, atribuírem juízo de valor acerca do significado vital que tem para eles e as suas ações em determinadas circunstâncias objetivas.

Nessa perspectiva, as necessidades são entendidas como um estado de carência do indivíduo que leva a sua ativação com vistas a sua satisfação, dependendo das suas condições de existência (AGUIAR & OZELLA, 2005, p. 8), bem como daquelas produzidas pela cultura. De igual maneira, Vigotski (2001, p. 481) nos alerta para o fato de que a compreensão do pensamento passa necessariamente pela compreensão dos motivos que nos encaminham a executar uma ação. “Na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação”.

Assim, podemos dizer que os motivos encaminham a formação de sentidos subjetivos que associados a certas atividades, representações e sistemas de significações intervêm no momento da constituição desse sentido. Cada sujeito desenvolve atividades, impulsionadas

por motivos particulares, decorrentes de uma visão ideológica construída no seu contexto social. Deste modo, sem a intenção de esgotar a discussão acerca das contribuições de Vigotski para a psicologia da educação, é importante ressaltar que seus estudos constituem-se em imprescindível contribuição para o desenvolvimento dessa pesquisa, visto que direciona o meu olhar para a compreensão dos significados e sentidos produzidos por professores, em relação às suas práticas de leitura, objeto de investigação dessa pesquisa.

4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS ORIENTADORES DA PESQUISA

“Não sei se fui claro, não foste, mas não tem importância, claridade e obscuridade são a mesma sombra e a mesma luz, o escuro é claro, o claro é escuro, e quanto a alguém ser capaz de dizer de facto e exactamente o que sente ou pensa, imploro-te que não acredites, não se queira é porque não se pode” (SARAMARGO, 1988, p. 125).

Pressupostos metodológicos

A descoberta científica é, sem dúvida, provocada pela tensão gerada pelo problema, ponto de partida para a realização de um trabalho de pesquisa. O que justifica ser essencial a vivência de situações de problematização, para que seja possível a realização de um trabalho científico.

Para que o pesquisador possa analisar a realidade, precisa apreender os elementos que a constituem, a partir do seu arcabouço teórico. Deste modo, a produção do conhecimento, implica elaborar explicações sobre a realidade, não se pautando na aparência.

O presente trabalho de pesquisa, estará orientado por alguns pressupostos que são advindos da perspectiva materialista histórica dialética que orientará a forma de se apreender a realidade.

O primeiro pressuposto, fundamental, é a maneira como essa perspectiva concebe o próprio homem e a relação deste com a sociedade. O homem existe como espécie e como indivíduo, que tem a sua constituição pautada na relação dialética entre a natureza, a sociedade e a cultura, portanto, é síntese do desenvolvimento histórico e social.

Assim, a concepção de método, inclui a noção de historicidade, tanto pela compreensão de que cada fato, coisa ou fenômeno, têm sua própria história, ou seja, “história significa uma abordagem dialética geral das coisas” (PINO, 2002, p. 34), como no sentido que história é a história do homem, e que, portanto, a “compreensão da história do homem tem sua referência na matriz do materialismo histórico” (PINO, 2002, p. 35).

A perspectiva sócio-histórica representa um caminho significativo para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa em questão, bem como para a produção de conhecimento decorrente dessa ação, “[...] ao abrir novas perspectivas para o

desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias externo-interno, social-individual” (FREITAS, 2003, p.26).

Os fundamentos metodológicos adotados permitem extrapolarmos a visão instrumental de método, deste modo “entende-se que a abordagem do real para conhecê-lo revela uma determinada compreensão do que é a realidade e o homem na sua relação com ela. Por isso a questão metodológica é indissociável de uma abordagem ontológica e epistemológica” (GONÇALVES, 2001, p.113), o que significa apreender parte das determinações que constituem o problema de pesquisa, uma vez que nessa perspectiva, pesquisar significa não se pautar na aparência, mas apreender a construção e constituição de processos.

Assim, a concepção de homem que norteará este trabalho questionará a visão naturalizada, do humano, ou seja, com base na abordagem materialista dialética, adota-se a compreensão de que o homem se constitui a partir de um constante processo de transformação, que se dá ao longo do tempo e da história.

Partimos do pressuposto de que o homem é produto do desenvolvimento histórico, cuja constituição se dá na sua relação com o mundo num movimento em que transforma o social para a satisfação das suas necessidades. O homem tem a capacidade e a possibilidade de a partir da subjetividade que é historicamente construída, colocar o novo no social e transformar a realidade, não se constituindo em um reflexo imediato da realidade.

Vigotski propõe três princípios metodológicos, que formam a base de sua abordagem na análise das funções psicológicas superiores. A primeira delas diz respeito ao estudo de processos e não de produtos ou objetos.

O segundo princípio se refere à importância de se explicar a realidade e não simplesmente descrevê-la. Sendo que para Vigotski (1994, p.82), segundo as correntes

introspectivas e associacionistas, a análise baseia-se na descrição dos fenômenos e não na sua explicação.

O terceiro princípio se refere ao comportamento fossilizado. Segundo Vigotski (op.cit. p. 94) muitas formas de comportamento, tendo passado por um longo processo de desenvolvimento histórico se tornam mecanizadas, ou seja, fossilizadas. Cabendo ao pesquisador desvelá-los, ou seja, ir além da aparência.

Portanto, nessa concepção estudar um comportamento historicamente, significa perceber a dinâmica de transformação que envolve o fenômeno ao longo do seu processo de constituição sócio-histórico.

Outro pressuposto, a ser considerado é que um trabalho de pesquisa deve ser ainda extremamente rigoroso, no sentido de garantir através do percurso metodológico a confiabilidade dos resultados perante a realidade que se quer conhecer.

Partindo do princípio que nos aponta Aguiar (2001, p. 96), de que “o homem se insere em um universo sociocultural e através das relações e experiências que aí mantém, desenvolve seu mundo psicológico, ou seja, seu mundo de registros”, buscou-se os elementos desveladores dos processos de constituição de sujeitos leitores, em suas histórias de vida, por acreditar que para apreender o processo de constituição é preciso investigar a dinâmica constitutiva dos comportamentos humanos, não nos atendo na mera descrição de produtos.

Optou-se pela pesquisa qualitativa, e o objetivo foi analisar a partir da fala de dois professores que cursaram o Normal Superior – Veredas, os significados e sentidos produzidos sobre suas práticas de leitura. Inevitavelmente, ao nos determos nessa análise, a constituição dos nossos sujeitos como leitores, se tornou um aspecto de fundamental importância.

Dos sujeitos e local da pesquisa

Por participar das atividades do Curso Normal Superior – Veredas, política de formação de professores desenvolvida no Estado de Minas Gerais, primeiro como tutora e depois como coordenadora, escolhi como sujeitos professores que participam do referido curso, pois já tenho contato com os mesmos, fato esse que facilita a interação entre pesquisadora e sujeitos colaboradores para o desenvolvimento dessa pesquisa.

A seleção dos sujeitos foi realizada tendo em vista os seguintes momentos:

- Indicação por parte dos tutores¹⁶, de um grupo de professores/alunos que apresentaram durante a escrita do memorial, informações sobre a sua constituição como sujeitos leitores, mesmo que superficial. Neste momento, a pesquisadora organizou um conjunto de 40 memoriais, indicados pelos tutores.
- A partir desse momento iniciamos a elaboração de critérios para a seleção de um grupo menor de documentos e, conseqüentemente para posterior escolha dos sujeitos. Foram considerados os seguintes critérios: autorização prévia para a realização da leitura do memorial pelo pesquisador, bem como se em caso de serem selecionados, aceitar participar das atividades da pesquisa; apresentar no memorial, discussões relacionadas à leitura que possibilitassem a compreensão da constituição do sujeito como leitor. Foram escolhidos 16 memoriais nos quais essa discussão apareceu um maior número de vezes e foram realizadas em maior profundidade;
- A partir da leitura dos 16 memoriais, foram selecionados 5, os quais apresentaram maior riqueza de conteúdo, para os fins dessa pesquisa. Sendo realizado então, com os cinco

¹⁶ pedagogos que acompanham a distância o desenvolvimento das atividades previstas pelo Curso Normal Superior Veredas, a saber- prática pedagógica, a realização do caderno de atividades do aluno CAU, a semana presencial, que acontece nos meses de julho e janeiro, os encontros coletivos, que acontecem três vezes no semestre, aos sábados, grupos de estudo, memorial, monografia, etc.

sujeitos, autores dos memoriais, uma entrevista de “narrativa da história de vida” com cada um. Após essa entrevista selecionamos dois sujeitos cujos conteúdos das entrevistas apresentaram maior riqueza de conteúdo e atendiam aos objetivos da pesquisa.

Dos instrumentos para coleta de indicadores

Foram escolhidas, como procedimentos para a coleta das informações, a entrevista “recorrente” e a “narrativa da história de vida”. Como essa pesquisa objetiva analisar os sentidos e significados produzidos por professores em relação às práticas de leitura, optamos por utilizar a narrativa da história de vida e a entrevista semi-estruturada recorrente pelo fato desses instrumentos de coleta constituírem-se em um meio privilegiado para a apreensão de tais processos e “permitir acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e os significados” (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Com relação mais especificamente, a entrevista recorrente, entendemos a sua utilização como fundamental, por propiciar a “construção do conhecimento sobre um tema de maneira partilhada e planejada” (LEITE & COLOMBO, 2005), bem como pelo fato de permitir ao pesquisador voltar ao sujeito quantas vezes se fizerem necessárias, para o esclarecimento de dúvidas e enriquecimento do conteúdo da mesma.

Esta forma de obtenção de informações pressupõe uma ação simultânea entre o momento da coleta e a análise dos dados. Quer dizer, à medida que se vai obtendo as informações elas vão sendo submetidas a uma primeira leitura analítica que indica as lacunas, contradições, fatos que direcionem uma nova coleta. Podendo, caso se faça necessário, estabelecer novos contatos com os sujeitos, para esclarecimento de dúvidas e a realização de novas coletas.

Segundo Leite & Colombo (op. Cit.- no prelo) a entrevista recorrente é capaz de

“[...] propiciar a interação entre sujeito – pesquisador. Ambos participam ativamente de um processo de construção do conhecimento sobre o objeto ou tema em questão, porém com olhares diferentes- o sujeito possui o conhecimento ao qual o pesquisador pretende ter acesso, mas é a relação dialógica / interativa/ partilhada que possibilitará tal processo”.

A entrevista segundo Freitas (2003, p. 34), “[...] tem a particularidade de ser compreendida como uma produção de linguagem [...]”, além de ser reconhecida como um valioso instrumento para coletar dados, quando se pretende extrapolar a mera descrição do fenômeno e apreender o processo de constituição do mesmo. Entendemos, deste modo, que tal instrumento se constitui em um rigoroso método, “[...] para gerar e manter conversações com pessoas sobre um tópico específico ou um legue de tópicos [...]” (MAY, 2004, p. 145).

Procedimentos para a realização das entrevistas

- O primeiro contato com os sujeitos teve como objetivo a assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que tem como função resguardar os direitos dos sujeitos e do pesquisador, bem como obedecer ao código de ética que rege pesquisas envolvendo seres humanos. Ainda nesse momento, foi agendado local e data da entrevista, pedindo a permissão dos mesmos para o uso de gravadores (Conselho Nacional de Saúde, RESOLUÇÃO 1986/96)¹⁷.
- No segundo contato com os sujeitos, um por vez, foi realizada a primeira entrevista, a narrativa da história de vida. A primeira questão colocada foi aberta, solicitando que o sujeito falasse livremente sobre a sua história de vida. Neste momento o pesquisador procurou fazer poucas interferências.

¹⁷ Vide Anexo nº 1.

- Após a transcrição a entrevista foi encaminhada ao entrevistado para que este pudesse completá-la, alterá-la, etc.
- Após a primeira análise da narrativa da história de vida foi elaborado um roteiro de base semi-estruturada para nortear o desenvolvimento da primeira entrevista recorrente. Após a transcrição dessa entrevista ela foi encaminhada ao entrevistado para que este novamente pudesse completá-la, alterá-la, etc.

Como anunciado acima, a primeira entrevista recorrente continha algumas questões básicas, construídas a partir da análise da narrativa da história de vida. Estas questões foram construídas pelo pesquisador, entendendo como pertinentes para os objetivos da pesquisa, bem como fundamentais para abordar questões específicas surgidas na entrevista com cada um dos sujeitos, sendo que algumas questões foram comuns para as entrevistas que se seguiram com os dois sujeitos. Essas questões serão apresentadas a seguir:

Sujeito 1

- Você se considera um leitor?
- O que é prática de leitura?
- O que caracteriza um sujeito para que ele possa de fato ser considerado um leitor?
- No nosso segundo contato, quando realizamos a primeira entrevista narrativa da história de vida, você disse ter consciência que a sua família não contribuiu para que você pudesse gostar de ler. Tendo essa consciência qual tem sido o seu papel na escola em relação ao trabalho escola-família-construção de leitores?
- Conversamos sobre a sua história de vida e após todos os desafios que você vivenciou, percebo que você menciona muito a escola. Qual importância você atribui a escola na sua constituição como leitor?

- Se a cobrança é tão importante para a formação do leitor, como você vê o processo vivenciado por você no Veredas? Nesse processo existia cobrança?
- Se constituir um leitor é a mesma coisa de formar hábito de leitura?
- Você se considera um leitor? Você formou hábito de leitura?
- Qual a função da leitura na vida de um leitor?

Sujeito 2

- O que é prática de leitura?
- O que caracteriza um sujeito para que ele possa de fato ser considerado um leitor?
- No nosso segundo contato, quando realizamos a entrevista narrativa da história de vida, você disse ter consciência que a sua família contribuiu para que você pudesse gostar de ler. Tendo essa consciência qual tem sido o seu papel na escola em relação ao trabalho escola-família-contrução de leitor?
- Conversamos sobre a sua história de vida e após todos os desafios que você vivenciou, percebo que no seu caso a escola não foi o único espaço responsável pelo seu gosto pela leitura. Quem seria o principal responsável pelo desenvolvimento do seu gosto pela leitura?
- Qual a origem dos materiais que você tinha acesso na infância?
- Você morou em um quarto que tinha em seu interior uma biblioteca, as leituras que você relatou fazer eram de alguma forma cobradas por alguém ou era uma opção sua?
- O excesso de leituras que você relata ter feito ao cursar o Normal superior – Veredas, é que formaram o hábito de leitura em você ou esse hábito já havia sido formado?
- Qual importância você atribui a escola durante o seu processo de constituição como leitor?
- Você se considera um leitor?
- Por que você se considera um leitor?
- Quais são as características de um bom leitor?

- Na sua história de vida percebemos que a leitura desde a infância sempre fez parte da sua rotina, de uma forma bem espontânea, com exceção do momento em que cursou o Normal Superior – Veredas. Na sua opinião a cobrança auxilia na formação de leitores?
- O que significou para você cursar o Normal Superior – Veredas?
- Quais foram as principais contribuições do curso para a sua vida?
- Na sua opinião formar hábito de leitura é a mesma coisa de se constituir como leitor?
- Atualmente você tem lido? Qual tipo de leituras tem realizado?
- Atualmente, em quais situações você mais tem lido?

Quem são os sujeitos?

Os alunos/professores selecionados para o desenvolvimento dessa pesquisa residem no Vale do Jequitinhonha em regiões distintas. Os nomes dos mesmos e das cidades foram trocados, a fim de se garantir a privacidade dos mesmos, como exige a resolução 196/96. Ambos cursaram o Normal Superior – Veredas, executado pela Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina, no período de 2001 a 2005.

Os professores em questão têm acesso limitado a materiais que podem ser considerados estimuladores da construção de uma prática de leitura diversificada, a saber: bibliotecas, bancas de revistas, livrarias e computadores.

Demonstraram na escrita do memorial interesse por ações que pressupõe a busca pela construção de práticas de leitura.

A formação propiciada pelo Curso Normal Superior – Veredas

O Vale do Jequitinhonha, situado no Estado de Minas Gerais, assistiu a implantação de um projeto para viabilizar a formação do professorado sem qualificação em nível superior, que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Tal curso denominado Curso Normal Superior-Veredas, estava sob a gestão do Governo Estadual e foi concebido no marco do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária (PACI).

O mesmo foi desenvolvido em parceria com universidades e outras Instituições de Ensino Superior de Minas Gerais (IES). No caso aqui especificamente tratado a instituição executora desse curso, foi a Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina, mantida pela Fundação Educacional do Vale do Jequitinhonha.

O curso foi oferecido na Modalidade da Educação a Distância, com momentos presenciais. Teve como enfoque atividade presencial intensiva, presenciais, individuais a distância, prática pedagógica orientada incluindo estágio curricular orientado, atividades coletivas, avaliação, memorial e monografia. Teve como base vários sistemas constantes que o caracterizaram. Para melhor situar o leitor, esses serão apresentados resumidamente a seguir:

Os sistemas constantes desse processo de formação

Sistema instrucional

Diz respeito á operacionalização do currículo do curso, compreendendo os seguintes materiais instrucionais a serem utilizados nas atividades individuais e coletivas: guia geral – contém orientações em relação á proposta do curso; sete guias de estudo – inclui textos e

orientações para o trabalho com os núcleos de conteúdos e 22 fitas de vídeo – contendo conteúdos diversificados.

Sistema de tutoria

Prevê o apoio pedagógico às atividades de todos os participantes do curso de formação. É importante ressaltar que cada tutor desenvolveu atividades com um grupo de no máximo 15 (quinze) professores-alunos, selecionados após vestibular para compor um grupo por proximidade entre os municípios. O papel do tutor é mediar as ações de reflexão propostas pelo curso: reflexão na ação e reflexão sobre a ação.

Sistema de monitoramento e avaliação

Responsabiliza-se por todo o processo de avaliação desenvolvido durante o curso.

Atividade de avaliação

O curso prevê que a avaliação permeie as atividades individuais e coletivas, de forma a permitir que o professor auto-avale o seu desempenho. Também está prevista ao final de cada módulo a realização de uma prova presencial que visa atender a exigência prevista na legislação brasileira para cursos de educação a distância.

O projeto pedagógico prevê a realização em cada módulo da análise do memorial, da monografia e da prática pedagógica, tendo como critério para essa ação, descritores constantes do manual de monitoramento e avaliação disponibilizado pelo curso¹⁸.

Sistema de comunicação e informação

Tem como propósitos básicos viabilizar o contato necessário entre as diferentes categorias de participantes do projeto Veredas: professores/alunos, equipe de coordenadores e Coordenação Geral.

¹⁸ Manual – Veredas – Formação Superior de Professores – Monitoramento e avaliação

Articulação dos sistemas

Os cinco sistemas mencionados acima são articulados entre si através do Fórum de Instituições do Ensino Superior, composto por representantes das agências formadoras e de entidades do setor educacional.

Das Atividades

Atividade fase presencial intensiva

Encontros realizados na faculdade executora, com duração de 40 horas, no início de cada módulo, objetivando propiciar a interação entre os professores/alunos, com seus colegas, tutores e com a agência de formação.

Atividades individuais a distância

Estas atividades têm como objetivo estimular o estudo sistemático dos conteúdos previstos no currículo desse curso e a preparação para os trabalhos interdisciplinares que foram desenvolvidos durante as atividades coletivas. Esta ação esteve orientada por um guia de estudo, contendo informações acerca dos textos básicos e indicações para leitura, roteiro para o estudo dos textos; a discussão sobre os vídeos; a participação em teleconferências; atividades e experiências referente aos textos básicos; orientações para trabalhos na Internet.

Prática pedagógica orientada

Esta atividade constitui-se parte integrante do currículo, incorporando as atividades correspondentes ao estágio supervisionado. Previu dez horas semanais de atividades na sala de aula do próprio professor/aluno, ao longo de 15 das 16 semanas de cada módulo.

Considerando o programa de ensino desenvolvido pelo professor com seus alunos, este processo de formação, objetiva estimular este profissional a incorporar à sua prática conteúdos e atividades enfatizadas pelo currículo.

Durante todo o curso esta prática esteve orientada pelo tutor, através de visitas aos professores em suas respectivas escolas, bem como durante os planejamentos organizados nos encontros coletivos.

Atividades coletivas

Entende-se neste curso por atividade coletiva as reuniões, com duração de oito horas, realizadas uma vez por mês, aos sábados, em local escolhido de comum acordo pelo grupo de professores/alunos e o respectivo tutor.

Nestes encontros o professor vivenciava as seguintes atividades: resolução de dificuldades encontradas na leitura dos guias de estudo¹⁹, oficina com o objetivo de articular os diferentes componentes curriculares, planejar as aulas a serem dadas pelo professor durante o desenvolvimento da prática pedagógica, desenvolver trabalhos com o memorial, monografia, vídeo da unidade em debate, avaliar as reuniões.

Memorial

Esse instrumento objetivou incentivar o professor a realizar um depoimento escrito do processo vivenciado durante a formação, focalizando principalmente a ressignificação da sua identidade profissional e incorporação de reflexões sobre a sua prática pedagógica, em uma perspectiva interdisciplinar.

¹⁹ Material disponibilizado durante processo de formação, para os professores/alunos, contendo os textos e informações previstas no currículo do curso.

Monografia

Trabalho científico elaborado durante o curso, sobre a orientação do tutor, cuja temática tratava sobre um tema educacional da atualidade, escolhido pelo próprio aluno.

Da organização da grade curricular

O currículo tem como princípio básico investir em situações de aprendizagem nas quais o professor desenvolva sua ação pedagógica e, quase simultaneamente possa refletir sobre ela através da utilização do memorial¹. Nesse processo, espera-se que ocorra dois tipos de reflexão: a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação.

Esse currículo encontra-se organizado em três grandes blocos: núcleo de conteúdos do ensino fundamental, núcleo de conteúdos pedagógicos e núcleo de integração.²⁰

A proposta curricular para a Formação Superior de Professores, tem como diretrizes a valorização da experiência, a construção e reconstrução da identidade profissional, a conscientização de sua própria prática com um distanciamento crítico necessário para torná-la objeto de investigação, a ênfase no respeito à diversidade cultural, a ressignificação das experiências pessoais e profissionais dos professores e a utilização de diferentes tecnologias de informação.

O Curso Normal Superiores–Veredas tem a prática pedagógica como elemento primordial ao processo de formação, entendendo que as alterações na postura do professor/aluno depende do movimento de reflexão dos mesmos sobre a própria ação.

¹ O memorial é um depoimento escrito sobre o processo vivenciado pelo professor, focalizando principalmente a ressignificação de sua identidade profissional e incorporando reflexões sobre a prática pedagógica, em uma perspectiva interdisciplinar.

²⁰ Manual – Veredas – Formação Superior de Professores – Projeto Pedagógico.

Procedimentos de análise

Anterior a discussão do tema procedimentos de análise, achamos importante ressaltar que o desenvolvimento dos procedimentos de análise deste trabalho, bem como os instrumentos utilizados para coleta do “material” a ser analisado, esteve pautado na abordagem sócio-histórica e atendem aos objetivos de uma proposta de pesquisa qualitativa.

A análise deu-se durante todo o processo de realização das entrevistas tanto da “narrativa da história de vida” quanto da “entrevista recorrente”. E constituiu-se na apreciação/apropriação de todas as informações coletadas à luz do referencial teórico. Este momento, não contemplou a participação dos sujeitos, foi realizado somente pelo pesquisador, pois como diz Leite faz parte de uma das fases da análise dos indicadores, “realizada agora só pelo pesquisador, com o cotejamento de todas as matrizes individuais, com o objetivo de construção de uma única” (LEITE; AGUIAR, p.10).

Levantamento de indicadores

1º MOMENTO – Após realizarmos a transcrição das entrevistas, iniciamos um processo de leitura flutuante e passamos à organização do material. Nesse momento, fomos nos familiarizando com o texto e aos poucos identificando palavras, conteúdos e itens, que se repetiam com uma certa frequência na fala dos sujeitos, bem como expressavam contradições. A partir da identificação deste conjunto, passamos a selecionar os pré-indicadores, tendo também como critério a relevância dos mesmos para a compreensão do objetivo da investigação.

Após a coleta das informações iniciamos um momento fundamental no processo de realização da análise, o levantamento dos pré-indicadores, por “considerarmos que a palavra

com significado é a primeira unidade que se destaca no momento ainda empírico da pesquisa” (AGUIAR & OZELLA, 2006).

2º MOMENTO – A partir do levantamento dos pré-indicadores, ou seja: a palavra com significado, que representa “...a primeira unidade que se destaca no momento ainda empírico da pesquisa” (AGUIAR & OZELLA, 2006, p. 10), iniciamos um processo que visava articulá-los, aglutiná-los, levando-se em conta os grandes temas vinculados à fala dos sujeitos de modo a chegarmos aos indicadores, focando e destacando os aspectos relevantes a serem analisados, tendo em vista nosso objetivo. Vale lembrar que para Vigotski (2001a, p. 13) a palavra “...é considerada unidade do pensamento e da linguagem, assim como também da generalização da comunicação e do pensamento”.

È importante ressaltar que esses pré-indicadores passaram por um processo de aglutinação, levando-se em conta a similaridade, complementaridade ou mesmo a contraposição. Assim, começamos a organizar conteúdos temáticos chegando aos indicadores.

Este processo de organização dos indicadores foi fundamental para que pudéssemos levantar palavras/frases que nos encaminharam a uma posterior elaboração de núcleos de significação, Vejamos:

Sujeito 1 – Duarte²¹

A escola	O processo de constituição como leitor
Atividade do professor	Prática de leitura
O Veredas	A cobrança
Prática de leitura	Atividade escolar
A família	Leitura
Desistir	

²¹ Os nomes Duarte e Isabella são fictícios e foram escolhidos pelos sujeitos colaboradores da pesquisa.

Sujeito 2 – Isabella

A Família	A escola
Leitura	Ação particular
O processo de escolarização	A cobrança
Atividade de professor	Constituição do aluno como leitor
Prática de leitura	Atividade escolar
O processo de constituição como leitor	Principalmente a infância

Objetivando a organização dos núcleos de significação, procuramos entender o texto produzido pelos professores, inserindo o mesmo em um contexto maior, contemplando (entendendo) a historicidade dos fatos e a sua dialética.

3º MOMENTO – Neste momento, daremos continuidade ao processo de destacarmos aqueles aspectos centrais, reveladores dos nossos sujeitos. Assim, empreendemos o movimento de novamente articular e aglutinar os conteúdos similares, complementares e contraditórios, constituindo assim, os Núcleos de Significação.

Tal articulação permitiu uma análise mais consistente, de modo a extrapolar a aparência e considerar tanto as condições subjetivas, quanto as contextuais e históricas, o que contribui sobremaneira para se possa atingir o objetivo dessa pesquisa, qual seja, analisar os significados e sentidos produzidos por professores em relação as práticas de leitura.

Os Núcleos foram nomeados a partir da identificação dos conteúdos considerados relevantes na fala dos sujeitos. Assim, no processo de nomeação, procuramos organizar frases curtas que explicitassem “o processo e o movimento dos sujeitos, dentro dos objetivos de estudo” (AGUIAR; OZELLA, 2006).

1º Sujeito: Duarte

No caso de Duarte o primeiro deles foi denominado “**Escola: espaço fundamental na constituição do leitor**”. Neste núcleo procuramos agrupar todos os conteúdos que

tratavam da relação entre escola e constituição de leitores. É importante ressaltar que este foi um dos núcleos mais enfatizados por Duarte.

No segundo núcleo denominado **“O Curso Normal Superior – Veredas e a constituição de Duarte como leitora”** foram agrupados os conteúdos que se referem às falas em que Duarte menciona o desenvolvimento de práticas de leitura vinculado(s) ao desenvolvimento de práticas pedagógicas.

No terceiro núcleo **“o processo de constituição como leitor: infância, adolescência e vida adulta”** selecionamos todos os conteúdos que evidenciam elementos que favorecem a nossa compreensão acerca desse processo de constituição de Duarte como leitor, bem como aqueles que abordam questões que nos permitem analisar indicadores relacionados à qualidade do processo de constituição, ao longo dessa trajetória como leitora.

Neste Núcleo também agregamos conteúdos que evidenciam o conhecimento por parte do professor de conceitos sobre leitura, mas que também evidenciaram a fragilidade na incorporação desses conceitos à prática.

2º Sujeito: Isabela

No caso de Isabela organizamos os seguintes Núcleos de Significação: O primeiro **“família: importante pilar na constituição de Isabela como leitora”**, neste momento apresentamos na análise uma abordagem sobre a influência das relações familiares no processo de construção dos pilares responsáveis pela qualidade das relações entre Isabela e a ação de ler.

No segundo Núcleo as **“Contribuições da escola na formação de leitores – Isabela e o processo de escolarização”**, enfatizamos as contribuições da escola na constituição de Isabela como leitora.

O terceiro Núcleo denominado “**O professor e a ação de formar leitores**” apresenta uma análise da atuação profissional de Isabela, enfatizando o interesse identificado pela mesma em auxiliar os alunos na construção do gosto pela leitura.

Entendemos que a explicitação desse processo de constituição dos Núcleos de Significação, se faz importante para que não se perca a referência da fala do sujeito, ou seja, do dado empírico e do seu processo de organização. Além disto, tal explicitação permite ao leitor acompanhar o movimento analítico do pesquisador.

4º MOMENTO – Avançamos no processo de análise propriamente dito, no sentido de caminhar na compreensão dos sentidos, destacando as determinações constitutivas do sujeito. Para tal, partimos do pressuposto de que “um corpo só revela no movimento”. Assim, entendemos que a compreensão dos sentidos, só (é) seria possível quando os conteúdos dos núcleos fossem articulados (VIGOTSKI, 1998).

Nesse processo, consideramos que as necessidades são determinantes e constitutivas do modo de agir, sentir e pensar dos sujeitos, pois elas impulsionam a ação do sujeito e conseqüentemente a construção de sentidos.

Isto posto, finalizamos afirmando que, neste momento, nos dedicamos a articular os núcleos entre si, e fundamentalmente com a realidade histórica em que os sujeitos, e, conseqüentemente suas expressões, se constituíram. Com este movimento, pretendemos apreender as determinações constitutivas do sujeito e assim, avançar nas “zonas de sentido”, ou seja, naqueles aspectos que mais se aproximam da singularidade do sujeito.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO

“O processo de construção da informação é regido por um modelo que representa uma síntese teórica em processo permanente a ser desenvolvido pelo pesquisador em sua trajetória pelo momento empírico. Tal síntese teórica está envolvida sempre com representações, valores e intuições do pesquisador, mas também está aberta ao momento empírico de seu trabalho, assim como as novas idéias que aparecem nesse momento, algumas das quais podem nesse momento, algumas das quais podem ser totalmente inéditas” (REY, 2005).

Os sujeitos: professores em formação

No momento em que o sistema educacional mineiro, em parceria com instituições de ensino superior, vem centrando esforços na implantação de políticas de formação inicial e continuada de professores, na busca de novas estratégias para que os educadores estejam devidamente instrumentalizados para a difícil tarefa de desenvolver o ofício de ensinar, o Governo de Minas Gerais, através da Secretaria de Estado da Educação informa em 2001 a adesão a uma política de formação inicial de professores na modalidade da educação a distância, denominado: Curso Normal Superior – Veredas.

É importante ressaltar que as professoras participantes desta pesquisa, receberam o convite exatamente por naquele momento estarem vivenciando esse processo de formação, cujos pilares centram-se no desenvolvimento de práticas pedagógicas, a partir de um arcabouço teórico preconizado pelo curso.

Assim, entendemos que a escolha desses dois sujeitos atenderia aos propósitos da investigação desta pesquisa, que está centrado na análise do processo de constituição dos mesmos como leitores.

Para tal, dar voz a esses professores foi fundamental, para que pudéssemos iniciar a nossa análise. A seguir detalharemos um pouco mais para o leitor quem são os nossos sujeitos.

A primeira professora: Duarte

A primeira professora a ser apresentada escolheu o codinome de **Duarte**. Ela tem 44 anos, é casada. É a primogênita de uma família de 2 irmãos, com grande diferença de idade, o

que segundo a mesma, gerou um distanciamento entre as duas. Viveu a sua infância e iniciou o seu processo de escolarização em uma escola pública, localizada em uma pequena cidade do interior de Minas Gerais, localizada do Vale do Jequitinhonha, que aqui será denominada Mercês. Na adolescência mudou-se para Cachoeira-MG²² onde concluiu o ensino fundamental e cursou o magistério em escolas particular e pública. Atualmente trabalha como professora da fase quatro do ensino fundamental e como secretária em uma escola da rede estadual, onde exerce essa função 12 anos. Conseguir concluir um curso superior sempre foi o seu ideal, ingressou no curso de pedagogia na Faculdade de Cachoeira, por duas vezes, mas em ambas as tentativas desistiu, por apresentar dificuldade de expressar-se em público. Em 2001 ingressou-se no Curso Normal Superior Veredas, o qual concluiu em 2005.

Durante a realização da entrevista, Duarte apresentou-se muito tímida e com muita dificuldade de se expressar. No caso da narrativa da história de vida, chegou a solicitar ao pesquisador que esse direcionasse mais a entrevista, utilizando-se de um roteiro, pois sentia dificuldade de falar livremente. Essa dificuldade de expressão apresentada pela entrevistada, interferiu²³ sobremaneira na fluência da entrevista, ou seja, a entrevista apresentou-se com pouca riqueza de detalhes, longos silêncios entre as falas, solicitação gestual de intervenção do entrevistador o tempo inteiro, o que fez com que esse necessitasse formular questões um maior número de vezes que o previsto.

Apresenta relatos que traduzem vivências extremamente desagradáveis em relação a sua constituição como leitora na infância e na adolescência, vivências essas relacionadas ao seu processo de escolarização e em alguns momentos familiares. Também ressalta o valioso

²² Todos os nomes de pessoas, localidades e instituições foram alterados, garantindo-se assim a exigência da Resolução 196/96 do CNS.

²³ Mesmo com as dificuldades mencionadas, Duarte foi mantida como sujeito, pois ela atendeu aos critérios, sendo que os conteúdos apresentados no memorial eram muitos bons, principalmente no que se referem a sua constituição como leitora.

papel da escola na sua constituição como leitor, apesar de se classificar como um “leitor fraco”.

Enfim, buscamos dar voz a Duarte para que esta pudesse nos relatar sobre a sua constituição com leitora e, a partir do processo de análise empreendermos um movimento que gerasse aproximações explicativas a cerca dos significados e sentidos produzidos por ela.

Os núcleos de significação e os sentidos

É importante relatar que estes núcleos foram organizados após o levantamento dos indicadores, já apresentados anteriormente, sendo que a realização do recorte foi norteadada pelo objetivo da pesquisa, que direcionou o olhar do pesquisador, bem como pelo arcabouço teórico pautado na psicologia sócio-histórica.

Como diz Bakhtin (1992, p.95), o trabalho com a leitura e a escrita adquire o caráter sócio-histórico do diálogo e a linguagem preenche a representação social: a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

Iniciemos então, a apresentação da análise dos núcleos de significação.

Escola: espaço fundamental na constituição do leitor?

Esse núcleo é fundamental porque evidencia a partir da fala de Duarte, indagações que nos levam a refletir, sobre a formação de leitores preconizada pela escola. Duarte nos provoca a pensar o que acontece na escola quando o assunto é formação de leitores. Que coisas vemos e ao mesmo tempo não enxergamos? Ouvimos e não queremos ouvir? O que acontece na escola sem que compreendamos seu sentido? Qual o sentido mesmo da escola para pessoas

como Duarte que conviveu em espaços em que uma das únicas possibilidades de contato com a leitura e escrita é na escola?

“Porque para muitos alunos que não tem este tipo de trabalho em casa, igual eu estou te falando que não tem livros, é na escola que eles vão aprender a ler, eles tem mais contato com o livro. Alguns anterior a esse ingresso, não tem contato nenhum com livros, igual eu mesmo não tive, eu tive muito pouco contato. Isso fez com que eu ficasse um pouco afastada da leitura”.

A fala de Duarte aponta a consciência de que a escola tem para muitos uma importância fundamental na criação do hábito de leitura. Pois bem, Duarte nos revela que a escola foi e continua a ser para muitas pessoas, assim como foi para ela a única possibilidade de contato com materiais para leitura. Sabemos que mesmo em localidades muito pequenas, os sujeitos podem viver inseridos em espaços alfabetizadores²⁴. Porém, não podemos afirmar que basta dessa realidade/ condição, para que o contato seja de fato viabilizado, pois cabe ressaltar que uma coisa é olharmos em direção a um material de leitura, outra é termos a oportunidade de manuseá-lo, conhecê-lo, desvelá-lo.

Essa oportunidade, Duarte vivenciou no espaço escolar. Esse espaço parece ter sido tão significativo na formação de hábito de leitura para ela, que a sua entrevista começa pelo relato da sua vida de estudante. Apesar do levantamento dessa hipótese, é importante mencionar que não desconsideramos a timidez e a dificuldade de expressão apresentados por ela, fator este que pode ter influenciado a escolha do tema utilizado para iniciar a entrevista.

MARA – Duarte eu gostaria de saber, fale um pouco da sua vida, me conte a sua história de vida.

DUARTE – Como estudante?

MARA – Você é quem sabe por onde você quer começar.

DUARTE – Sobre leitura que eu tenho que falar?

MARA- Você pode escolher o que você quer falar e por qual parte da sua história você quer começar.

²⁴ Espaços onde circulam diferentes materiais para leitura: as ruas, casas, escolas, igrejas, etc.

DUARTE – Eu comecei a estudar! Falar do estudo né?

Eu comecei a estudar em Senador muito cedo. Muito cedo eu aprendi a ler com os cartazes dos três porquinhos, no dia de apresentar os cartazes, a professora fazia uma festa, né para apresentar os cartazes, o que eu me recordo é disso.

É importante deixar claro que para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação (AZEVEDO, 2004, p. 39). Dentro dessa compreensão, a escola passa a ser, um centro privilegiado para Duarte no sentido de se constituir em uma das únicas possibilidades de contato com materiais que pudessem despertar o interesse por práticas de leitura.

“Eu comecei a estudar em Mercês muito cedo. Muito cedo eu aprendi a ler com os cartazes dos três porquinhos, no dia de apresentar os cartazes, a professora fazia uma festa, para apresentar os cartazes, o que eu me recordo é disso”.

[...]

“O único contato com a leitura que eu tinha era na sala de aula, em casa muito pouco”.

No entanto, verificamos uma contradição: à mesma escola significada como um centro privilegiado para o contato com materiais de leitura, como aquela que cumpriu a função de alfabetizá-la, desenvolveu práticas pedagógicas que, segundo Duarte, contribuíram para que ela atribuísse um sentido extremamente negativo a realização de práticas de leitura²⁵, principalmente no que se refere à leitura oral.

[...] ”Eu me lembro muito pouco da minha quarta série, o que eu me lembro é que na quarta série eu não sei o que aconteceu comigo, eu não sei se eu fiquei com trauma da professora, mas eu tinha pavor de leitura oral, eu tinha pavor”. [...]

“Não sei, é isso que eu não consigo explicar! Eu só me recordo que eu tive algum problema, a única coisa que eu lembro é que na quarta série a professora foi tomar a leitura oral e eu até fiz xixi de nervoso, não sei por que? Agora eu sou doida para saber por que até hoje eu tenho dificuldade para falar, mas eu não sei explicar o que foi que aconteceu comigo”.

²⁵ Prática de leitura é entendida aqui, como a ação de ler, que implica, não só na decodificação dos signos lingüísticos impressos, mas, para além disso, implica na atribuição de significados e sentidos, aos fatos que se lhe apresentam.

Dentro dessa mesma perspectiva, também é importante destacar como a escola exerceu um papel negativo a ponto de submeter Duarte a uma certa forma de agir e sentir em relação à leitura de textos impressos, ou seja, ela só lê em caso de cobrança.

[...] “de 5ª a 8ª série não tive muito contato com materiais de leitura, foi muito pouco. Muito pouco mesmo. Mas quando foi no primeiro ano aí eu fui mais cobrada para leitura, aí eu já li. Por exemplo eu tinha que ler livros por mês, entendeu? Aqui na escola não tinha isso, era o estudo normal”.

“Assim... Não, no Colégio Cahoeirense que eu fui cobrada. Na escola Normal e no Colégio Nossa Senhora dos Prazeres muito pouco. Muito pouco mesmo. E com esse negócio de ter que ler as coisas para apresentar trabalhos lá na frente e tudo, eu acabava, faltando de aula, não participando, exatamente, por que eu estava com este problema. Você entendeu, eu tive na quarta aí no segundo ano começou novamente a mesma coisa, não sei o que aconteceu a professora também não tomou nem uma atitude, nada então eu continuei assim”.

Essa mesma atitude de ler somente quando cobrada, é repetida já na fase adulta, quando ela diz:

“Na verdade quando eu estava fazendo o Veredas, aí eu estava lendo demais, muita apostila, muito livro, muito guia, agora eu dei uma parada , quase não tenho lido tenho lido mais algum livrinho de 1ª a 4ª série por causa dos meus alunos, então eu leio, preparo para estar discutindo com os alunos na sala de aula”.

Segundo Santos & Souza (2004), devido à maneira de se utilizar os livros nas escolas, deu-se durante muito tempo a má aceitação da literatura infantil por parte das crianças e jovens, sendo que a mesma não despertava nenhum tipo de interesse uma vez que, tudo tinha uma intenção pedagógica. Outro motivo que levou à falta de interesse dos leitores mirins foi a utilização da literatura infantil como instrumento de castigo e transmissão de regras.

A questão da leitura se coloca, então, na confluência das interpretações, com a necessidade de transformarmos alunos apáticos em leitores sensíveis, de modo que os textos desencadeiem a mobilização de sujeitos históricos (MARCHI, 2004, p. 14). Assim, Duarte nos encaminha ao entendimento de que desde a sua infância, parece que mesmo estando na escola, teve pouco contato com metodologias para formação de leitores, praticamente não

demonstra sensibilidade, nem o prazer permeando a sua constituição como leitor. O que nos leva a supor que a escola não tenha favorecido práticas para que ela se constituísse como leitora.

“materiais de leitura? Não de 5ª a 8ª série não tive muito contato com materiais de leitura, foi muito pouco. Muito pouco mesmo”.

“Só que no primeiro ano que eu estudei no colégio nossa Senhora dos Prazeres, eu tive um trauma maior ainda, não sei nem se eu posso falar, pode? Eu vou falar de pessoas?”

“Assim... Não, no Colégio Cachoeirense que eu fui cobrada. Na escola Normal e no Colégio nossa Senhora dos Prazeres muito pouco. Muito pouco mesmo”.

Duarte teve pouco estímulo na escola para a sua formação como leitora, mas mesmo assim, ela atribui a essa um papel fundamental nesse processo. Por outro lado, ela própria acredita que não tenha desenvolvido o hábito de leitura. Essa questão fez com que chegássemos a uma nova indagação que não será discutida nessa pesquisa. Levando-se em conta o conceito de práticas de leitura discutida no capítulo 2, pessoas que não passam por processo de escolarização ou que passam por escola que não enfatiza a formação de hábitos de leitura, podem se constituir como leitores? Se sim, como isso se dá?

Acreditamos que a escola, um espaço privilegiado onde muitas crianças e jovens têm a oportunidade de entrar em contato com práticas de leitura, deveria perceber que existe, uma infinidade de práticas pedagógicas que poderiam marcar a ruptura de suas limitações inerentes a situação com a qual se comprometeu na sua gênese, de alfabetizar o aluno enfatizando a leitura de textos escritos, em detrimento a uma infinidade de textos que circulam no universo social, verbais, não verbais, televisivos. Mais do que nunca deveria ser “cobrado” da escola que ela saia de simples transmissora de informações e assuma a formação de sujeitos, aptos a construir conhecimentos, não apenas lhes oferecendo condições propícias para tal, mas priorizando a autonomia enquanto condição essencial para que elas, fora do espaço escolar, se utilizem da leitura como um usuário permanente.

Há de se pensar também que o sujeito não pode criar uma relação de dependência, como percebemos que aconteceu com Duarte: “ler somente quando for solicitado pela escola, ou quando for preparar aula”, associando a prática de leitura apenas á **modalidade escrita**. Devemos lembrar que prática de leitura envolve bem mais que percorrer o os olhos sobre letras impressas; a leitura permeia outras situações de vida das pessoas. Acreditamos que a escola poderia contemplar o desenvolvimento dessa visão de prática de leitura, onde ler é um diálogo constante entre as várias **modalidades textuais** e o leitor, que implica na atribuição de significados e sentidos aos conteúdos que a constitui.

O Curso Normal Superior –Veredas e a constituição de Duarte como leitora

Observa-se que na trajetória de Duarte, a atitude de desistência é muito constante diante dos obstáculos que se apresentam no seu percurso de escolarização, uma vez que, por toda a entrevista ela conta as várias interrupções feitas.

“Assim que eu terminei a primeira à quarta série eu vim aqui para Diamantina, fazer um exame de admissão, naquela época tinha a admissão para começar a quinta série, aí eu fiz passei e até bem! Mas quando eu comecei a estudar eu não consegui ficar longe de casa voltei de novo para Mercês, repeti a quarta série “atoa” só como ouvinte, espertando uma prima minha que ia formar na quarta série, para pudesse vir junto com ela para Diamantina”.

[...]

“Aí depois disso fui para Belo Horizonte, fazer o vestibular só que o fato de ter que embora para longe o meu pai não deixou. O que eu fiz eu formei e voltei para Mercês para poder trabalhar lá”.

[...]

[...] “Só que quando eu comecei a ter aula só que na faculdade começou de novo os trabalhos, e eu tinha que ir até a frente tinha que estar me expondo, aí abandonei de novo a faculdade porque eu não consegui”.

MARA – você abandonou de novo o curso de pedagogia?

DUARTE – Sim, porque eu abandonei duas vezes. Fiz tratamento com psiquiatra, sabe, só para ver se eu conseguia alguma coisa. Mas não consegui.

O Curso Normal Superior – Veredas é um projeto educacional que visa a formação para professores em exercício que por motivos diversos não apresentavam qualificação específica. Ao analisarmos a fala de Duarte, levantamos a hipótese que esse curso proporcionou a ela grandes contribuições, principalmente porque ele representa a conclusão de algo desejado, ou seja, a formação no terceiro grau.

“Sim, porque eu abandonei duas vezes. Fiz tratamento com psiquiatra, sabe, só para ver se eu conseguia alguma coisa. Mas não consegui. Aí voltei para Mercês e aí depois de um tempo que eu estava aqui veio o vestibular do Veredas, eu fiz e consegui levar até o final”.

Neste ponto, a entrevista de Duarte gera uma dúvida, a partir da qual podemos levantar a seguinte hipótese: será que concluir o terceiro grau, era de fato desejado e importante para Duarte? Será que concluí-lo está mais fortemente ligado às questões de ascensão a cargos e salários? O que pensar das constantes evasões dos cursos anteriores?

MARA – qual sentimento você tem em relação ao curso [...]

DUARTE – O curso Veredas? Ele foi um bom curso que eu fiz, só fico um pouco triste, porque só daqui a três anos, que a gente vai conseguir posicionar.

MARA – Como assim?

DUARTE – Acho que é uma falta de incentivo, assim, por exemplo em fevereiro eu vou receber o diploma, então para eu entrar com esse diploma, com esse requerimento, o governo está dando um prazo de 3 anos, então é assim, a gente forma e vai levar 3 anos para o governo valorizar a formação. Eu tenho colegas que formaram há sete anos atrás e que vão esperar por três anos para estar recebendo. Porque na última reunião que eu tive, para passar as orientações, o que o Estado mandou para nós foi isso, muita gente formou agora com o Veredas, então se o Estado for pagar todo mundo de uma vez, vai quebrar.

Apesar do apontado acima, Duarte nos faz perceber que ter cursado o Veredas, foi positivo, pois a colocou em constante contato e a fez interagir com diferentes materiais escritos. Apesar de não podermos afirmar que Duarte tenha se constituído como leitora neste processo, verificamos que o curso proporcionou a ela informações e a apropriação de conceitos, conhecimentos, através de um estudo constante. Além disto,

também verificamos que as atividades desenvolvidas por conta de sua participação no Veredas foram configuradas, como possíveis de satisfazer algumas de suas necessidades historicamente construídas; se configurando desta forma, em motivos Para suas ações.

Neste momento, vale destacar que, para uma aproximação dos sentidos produzidos, é fundamental a consideração das “tendências afetivas volitivas” como bem nos alerta Vigotsk. Deste modo, a fala de Duarte revela a importância afetiva/cognitiva de ser leitora, evidenciando como neste processo, necessidades, emocionadas e historicamente constituídas tiveram a condição de serem atendidas.

“Porque parece que eu li mais, entendeu e eu senti que estava crescendo , quanto mais eu lia mais eu queria ler se eu não conseguisse alcançar a compreensão só nos livros eu procurava fora. Mas eu acho que fui movida por aquela vontade de crescer mesmo. Porque eu não tive essa oportunidade antes. Então acho que isso veio a assim e como eu já tinha tentado antes e não tinha conseguido, quando o Veredas apareceu eu agarrei, e deu certo”.

Duarte nos encaminha ao entendimento, de que percebe o Veredas, como gerador de novas necessidades que a mobilizaram e a levaram a significar motivos que dirigiram-na para novas ações, novas buscas.

MARA – É.. se a cobrança é tão importante para a formação do leitor, como você vê o processo vivenciado por você, ao cursar o Veredas? Nesse processo existia cobrança?

DUARTE – No Veredas? Eu acho, eu acho não, existia sim, porque tudo era a distância, então através dos guias eu praticamente, eu tinha que ler, porque se eu não lesse eu não conseguiria desenvolver os Cadernos de atividades.

...]

DUARTE – Eu acho que ajuda, porque por exemplo se eu não tivesse feito o Veredas, eu não teria por exemplo participado da leitura dos guias eu não teria lido como eu li.

As ações realizadas por Duarte durante o curso, evidenciam uma preocupação em estudar, mas não demonstra que esse exercício constante, tenha se desencadeado em uma ação

permanente, um exemplo é que ela menciona ter dado um tempo com a leitura após o término do curso.

Segundo Azevedo (2004, p. 38), leitores são simplesmente pessoas que sabem usufruir os diferentes tipos de livros, as diferentes literaturas, científicas, artísticas, didático-informativas, religiosas, técnicas, entre outras e utilizam a leitura em diferentes situações. Por outro lado, Ribeiro (1997, p. 13) nos diz que o estudo é uma atividade que visa a melhoria no nosso desempenho na vida escolar, nas avaliações e na vida profissional. Portanto é uma ação decorrente de uma necessidade que temos, muitas vezes momentâneas ou quando estamos diante de uma determinada situação, que muitas vezes ao finalizarmos, simplesmente, paramos de exercitar tal atividade, como nos lembra Duarte ao dizer,

MARA – E atualmente, qual tem sido o seu contato com a leitura?

DUARTE – Na verdade quando eu estava fazendo o Veredas, aí eu estava lendo demais, muita apostila, muito livro, muito guia, agora eu dei uma parada, quase não tenho lido; tenho lido mais algum livrinho de 1ª a 4ª série por causa dos meus alunos, então eu leio, preparo para estar discutindo com os alunos na sala de aula.

É importante destacar que parece que Duarte não faz distinção entre estudar e ser leitor. Acreditamos que formar o hábito de estudar é diferente de se constituir como leitor, uma vez que esse último está relacionado ao prazer de ler, a ler sem obrigação e a constância em que se exerce essa atividade. Bom lembrar ainda que um bom leitor é aquele que ultrapassa os limites do grafado e passa a ler o mundo.

Para Duarte, o hábito de estudar, está relacionado a uma necessidade mais específica: por exemplo, estuda-se para uma obter êxito em situações de avaliação. A partir do momento em que essa situação foi transposta, deixa-se o estudo de lado. Podemos ilustrar esse fato com a seguinte fala de Duarte:

MARA – E atualmente, qual tem sido o seu contato com a leitura?

DUARTE – Na verdade quando eu estava fazendo o Veredas, aí eu estava lendo demais, muita apostila, muito livro, muito guia, agora eu dei uma parada, quase não tenho lido; tenho lido mais algum livrinho de 1ª a 4ª série por causa dos meus alunos, então eu leio, preparo para estar discutindo com os alunos na sala de aula.

Duarte afirma ter consciência de que as experiências vivenciadas em relação às práticas de leitura ao longo do curso, não a constituíram como leitora. “[...] você se considera um leitor? DUARTE – Um leitor... um leitor fraco. [...] porque eu leio muito pouco ainda, eu deveria ler mais, mas com o serviço esse negócio de trabalhar o dia inteiro [...]”.

Ela também revela durante a entrevista, que desenvolve práticas de leitura tendo como fim a sua atividade profissional. Parece que prática de leitura está relacionada a atividade de ler textos impressos perdendo então a noção desse conceito como um atividade mais ampla.

MARA – Durante a sua trajetória profissional, quais práticas de leitura você mais leva ou levou para a sala de aula?

DUARTE – O tipo de texto ou o que, é para eu falar o tipo de texto? Há! Eles lêem silenciosamente, ouço leitura oral, faço interpretação oral, e depois a interpretação escrita. Ou então quando é propagandas, cartazes, mais oral e escrita mesmo.

Percebemos aqui que o sentido atribuído ao desenvolvimento de práticas de leitura na sua atividade profissional e pessoal, está relacionado à efetivação de ações na escola e estas quase nunca extrapolam o trabalho referente a modalidade de textos impresso.

[...] “Durante o período do curso, eu li o tempo todo. Depois que terminou o curso, a leitura continuou só para a minha turma mesmo, né? Preparando aulas, ou então lendo jornal, alguma notícia; livros literários muito pouco”.

O curso na modalidade da educação a distância²⁶ tem como característica a possibilidade das atividades de estudo se realizarem em espaços diferentes dos escolares,

²⁶ Literalmente, o conceito de EAD remeteria a qualquer modalidade de transmissão e/ou construção do conhecimento sem a presença simultânea dos agentes envolvidos, não mais atrelado à presença física dos alunos e professores nas chamadas escolas, ou espaços formais (ALVES, 2003, p. 2-3).

dessa forma, os alunos poderiam estudar em casa, em bibliotecas, em qualquer espaço cujas condições para o estudo fossem propícias. Essa característica parece ter desencadeado em Duarte uma sensação de alívio de ter se livrado da estrutura formal de escola, onde atividades orais, ou seja, que a expunha em público, a fizeram desistir várias vezes do estudo. Parece ainda que o clima de maior interação entre as quinze participantes do curso também a ajudou nesse sentido.

“Há! Neste momento eu já tive mais facilidade, porque primeiro que exigiu leitura demais da gente para leitura dos guias e na hora de debater se eu sentia alguma coisa a turma era mais amiga, mais chegada, então agente não sentia dificuldade de estar falando ou mesmo lendo, sabe”.

O que verificamos é que os sentidos produzidos por Duarte guardam contradições. Se por um lado a sua constituição como leitora é significada como ao ter tido essa oportunidade de crescimento, viu no Veredas, desejos, até então não realizados, se efetivarem; por outro lado não se reconhece como leitora, não vê tal atividade como muito presente em sua vida, revelando um sentido ambíguo sobre a questão.

De qualquer modo, não podemos deixar de considerar que o curso Veredas se constituiu num dos elementos determinantes dos sentidos produzidos por Duarte. Pois, este utilizou procedimentos característicos da modalidade da educação a distância, a saber: a leitura de textos organizados para o aluno, bem como a proposta de realização de atividades como avaliações, realização de exercícios que exigiam do aluno a leitura dos mesmos. Essa ação ao criar motivos para a leitura, despertava no sujeito a necessidade de ler. Outro aspecto foi à própria organização de disciplinas que discutiam as várias possibilidades de realização de práticas de leitura, inclusive extrapolando o conceito de práticas somente enfatizando a leitura de textos escritos.

É possível dizer que para Duarte, leitores são pessoas que realizam atividades envolvendo leitura cotidianamente, “Eu acho que o sujeito leitor é aquele que todos os dias está em contato com textos com leitura, com revistas, jornais”. Segundo Faria (2004), o fato

dessa ação não ser esporádica, de fato se constitui em uma das características do leitor. Assim, podemos afirmar que de fato o Veredas intensificou as relações de Duarte com a leitura.

Porém, Azevedo (2004) nos provoca a refletir que somente o exercício cotidiano da leitura não é o suficiente para caracterizar leitores, mas que precisamos levar em conta que leitores necessitam ser descritos como pessoas aptas a utilizar textos em benefício próprio, seja por motivação estética, ou para receber informações, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, ou por motivos religiosos, ou seja por puro entretenimento, enfim, ele precisa saber usufruir de diferentes tipos de textos.

Partindo desse pressuposto, necessitamos realizar uma reflexão de fundamental importância, que se relaciona ao conceito de prática de leitura que aqui o entendemos como a ação de ler, que implica, não só na decodificação dos signos lingüísticos impressos, mas, para além disso, implica na atribuição de significados e sentidos, aos fatos que se nos apresentam. Identificamos durante a análise que para Duarte esta prática está relacionada ao trabalho que desenvolve em sala de aula.

Esta consideração nos preocupa, pois restringe a ação de ler somente a atividade de leitura desenvolvida no campo da sua atuação profissional. Esta consideração, nos conduziu a elaboração da seguinte indagação: Então não realizamos práticas de leitura em outros espaços com outras funções? Tomando como base o conceito de prática de leitura abordado, podemos considerar Duarte leitora?

“Prática de leitura? Acho que são atividades que a gente desenvolve na sala de aula, que abrange todo tipo de leitura, aí eu vou estar fazendo uma prática de leitura”.

O fato, é que podemos afirmar que tais características do Veredas mencionadas anteriormente, podem ter se constituído em determinante nos sentidos contraditórios apresentados por Duarte em relação a leitura. Esse curso com certeza a mobilizou para ação

de ler, mas não conseguiu garantir uma continuidade dessa ação. Nem tão pouco alterar o sentido produzido pela mesma. Tal fato se evidencia na continuidade no desenvolvimento de atividades, descritas pela mesma, que não demonstram a constituição de relação de “gosto”, de desejo de ler, mesmo após ter se formado nesse curso superior.

O processo de constituição como leitor: infância, adolescência e vida adulta

A leitura na infância

Segundo Faria (2004, p. 50-51), poucas crianças têm contato com adultos, pais, professores, e outros que recomendam a leitura, que falam em livros, contam histórias; na verdade esses adultos não são leitores nem se interessam pela leitura. Muitos adultos não têm na memória a lembrança de alguém que um dia, através de suas ações, o tenha iniciado no mundo da leitura, dessa forma, passam a reproduzir como formadores, o melhor de si, só que esse melhor está de acordo com os padrões da formação que recebeu, que por sinal em relação a formação de hábito de leitura é extremamente frágil.

Duarte nos relata que na infância, o seu contato era com adultos que não tinham o hábito de ler. Deixa claro que a sua casa naquele momento não poderia ser denominada um ambiente alfabetizador. Precisou ir para a escola para que essa iniciação acontecesse.

“A minha infância foi muito conturbada, leitura muito pouco, nós nem, porque o meu pai na época bebia demais, então agente não tinha aquele relacionamento de família, sabe era mais sozinha com a mãe, acontecia algum problema agente ia para a fazenda, ela separava do meu pai, assim, então foi uma infância muito tumultuada. Leitura muito pouco. Ou melhor naquela época lá em senador nem jornal chegava, né!”

[...]

“O único contato com a leitura que eu tinha era na sala de aula, em casa muito pouco”.

Compactuamos com as idéias de Teberosky (2003), quando afirma que seria riquíssimo imaginarmos um cenário, onde adultos, crianças juntos em diferentes espaços (casa, rua, sala de aula), pudessem trocar idéias e impressões sobre as suas experiências como leitores. Pelo que Duarte nos coloca, segundo suas lembranças sobre a infância, a experiência da leitura não aparece configurada, seja como experiência agradável ou desagradável, pois essa não consegue se lembrar dos detalhes que trazem à tona a memória da sua infância ligada a leitura.

Esse fato reafirma a nossa posição de que no processo de constituição de leitores, faz-se de fundamental importância a interação entre três instâncias, a família, a escola e a comunidade, no sentido do estímulo a leitura, o que não aparece na fala de Duarte durante as entrevistas.

Se a escola constitui-se em muitas localidades, assim como representou para Duarte, o único espaço possível para propiciar o contato e a interação com materiais de leitura, por que essa instituição pouco propicia o desenvolvimento de práticas que extrapolam os seus próprios muros? A fala de Duarte mostra quão pouco a escola na qual ela estudou promoveu esse tipo de atividade e quando essas aconteciam ela não era estimulada pela família a participar, ficando somente ligada as lições da sala de aula.

“A única coisa que eu me recordo mesmo é dos três porquinhos, cartaz, o que mais me marcou foram eles. Eu acho que foi o primeiro ano que eu fiz bem gostoso e de repente depois da primeira série a coisa muda”.

[...]

“A minha família! Acho que poderiam ter feito com que eu participasse mais, por exemplo quando tinha teatro na escola, assim, meu pai nunca me deixou participar, sessões de poesia eu nunca participei, entendeu, livros eu não tinha contato com livros dentro da minha casa, biblioteca escolar, acho que nem tinha, nesta época, eram poucos os livros que se tinha lá”.

Notamos que na infância de Duarte também foi pouco o contato com outros tipos de textos como por exemplo o televisivo.

“Quando a primeira televisão foi para lá, eu já morava aqui em Diamantina, fazia a quinta série. Na infância não de jeito nenhum, a primeira vez que eu vi televisão foi um jogo do Brasil que eu fui aqui em Diamantina assistir, nessa época eu já tinha 11 anos”.

[...] “Rádio, só o rádio”.

Esse núcleo reafirma o nosso entendimento acerca da importância da família como pilar para a constituição de valores, desejos, necessidades que impulsionam os sujeitos, a realização de práticas de leitura que podem ou não desencadear o gosto pela ação de ler e conseqüentemente a atribuição de sentidos a essa atividade. No caso de Duarte, podemos afirmar que as experiências vivenciadas fizeram com que a mesma atribuísse sentimentos que não revelam a importância dessa prática para a vida da mesma.

A leitura na adolescência e na vida adulta

Na adolescência já tendo vivenciado na infância, algumas situações negativas em relação à prática de leitura, sai daquela pequena localidade, apostando em alterar as suas possibilidades de interagir com o mundo. Depara-se morando em uma república, espaço em que é reforçado apenas o seu contato com materiais didáticos.

“Não, muito pouco era só livros de estudo da primeira, segunda e terceira série. E após a minha mudança para Cachoeira, como eu morava em república, só tinha os livros cobrados pelos professores, aí estes eu sempre tinha e estava lendo”.

A passagem da pré-adolescência para adolescência marca a possibilidade de contato com a TV que segundo ela, possibilita outros tipos de leitura.

“Mas acho que automaticamente o contato com a televisão alterou, quando eu vi televisão pela primeira vez eu já estava aqui em Cachoeira, aí era um pouco mais cobrada a leitura do que de primeira à quarta série. Eu acho que eu li mais, talvez, pelo fato da leitura ter sido mais divulgada, assim, você está assistindo televisão, está vendo, você fica curiosa, você quer saber e então você procura textos, abre mais a sua... como é que fala... as possibilidades, aumentam o interesse. Sempre que eu chegava da escola, assistia muito era novela, e jornal”.

Após ter vivenciado na infância uma situação desagradável em relação a prática de leitura, na adolescência Duarte vivencia ao frequentar o Colégio Nossa Senhora dos Prazeres, outra decepção com a escola, é exposta a um teste denominado pela mesma de “teste de rejeição”. Se anterior a esse acontecimento a mesma já apresentava grandes limitações para expor em público, a ponto de não ir a frente apresentar trabalhos, pois bem, esse quadro simplesmente se instaurou com maior força.

DUARTE – Só que no primeiro ano que eu estudei no colégio nossa Senhora dos prazeres, eu tive um trauma maior ainda, não sei nem se eu posso falar, pode? Eu vou falar de pessoas?

MARA – Depois a gente corta se for a sua vontade anterior a segunda entrevista.

DUARTE – Aí quando foi no segundo ano, eu tenho que te contar tudo para eu poder chegar no que eu quero te contar, entendeu, aí quando foi no segundo ano teve uma professora de didática, que é a senhora Joaquina, ela fez um texto com a gente de rejeição.

MARA – O que é teste de rejeição?

DUARTE – Um teste para todas as alunas do curso saberem, qual era a pessoa mais rejeitada na sala de aula? Sabe aí ela fez este teste e duas colegas, éramos na época quase quarenta colegas, mas duas colegas me rejeitaram, aí deu o resultado lá falando os números da chamada, “fulana” de tal número 26 você foi rejeitada. A professora por sua vez deveria ter tomado uma atitude comigo e não tomou, ou mesmo com a turma, então aquilo, me traumatizou pelo resto da vida, aí vem quando preciso apresentar algum trabalho na frente, sinto a maior dificuldade, se eu tinha que ler alguma coisa, eu não conseguia, então este foi o meu segundo e terceiro ano.

Os acontecimentos na passagem da adolescência para a vida adulta, distanciam Duarte ainda mais da leitura, afinal, ler significava naquele contexto, estabelecer um diálogo com o

texto e com os colegas e para ela expressar-se no coletivo era uma atividade muito difícil, bem como a cada momento a palavra desistir, continua a fazer parte da rotina da mesma.

Ao concluir o segundo grau Duarte ingressa na faculdade, espaço em que esta precisa colocar em prática as suas habilidades de expressão. Marcada por uma história de decepções com algumas práticas de leitura, ao ser solicitado que realizasse exposição oral, novamente desiste e assim acontece por duas vezes.

[...] “fiz o vestibular, fiz para pedagogia, agora que eu lembrei. Só que quando eu comecei a ter aula só que na faculdade começou de novo os trabalhos, e eu tinha que ir até a frente tinha que estar me expondo, aí abandonei de novo a faculdade porque eu não consegui”.

Após esse momento, o Curso Normal Superior – Veredas, representou uma possibilidade de superação dessa limitação, bem como a realização de um dos projetos de vida.

MARA – qual o impacto dessas atividades vivenciadas por você no Veredas, para a sua prática, como professora?

DUARTE – A minha prática pedagógica? Para a minha prática como professora eu adquiri muito conhecimento, melhorei demais da conta.

MARA – E em relação ao trabalho com a leitura, você acha que melhorou também?

DUARTE – Olha o trabalho com a leitura na sala de aula melhorou bastante. Eu acho que eu trabalhei mais com leitura.

MARA – E na sua vida pessoal?

DUARTE – Na minha vida pessoal me senti realizada, porque eu aprendi muita coisa, e a minha vida mudou muito, por exemplo como eu estava falando no início que eu tinha uma grande dificuldade de expressar, hoje eu sinto mais facilidade para estar conversando, falando com os outros, entendeu? Hoje eu já consigo falar para uma sala com mais pessoas, coisa que eu não conseguia, só que isso eu desenvolvi, a linguagem oral a expressão, totalmente.

MARA – qual a utilidade desse curso para a sua vida?

DUARTE – pessoal porque eu adquiri muito conhecimento, e porque eu me senti realizada de ter concluído o terceiro grau eu não tinha ainda conseguido fazer a faculdade como eu te disse e me senti realizada

profissionalmente também, e pretendo talvez até continuar, estou apenas vivendo um momento de descanso.

Porém a palavra “levar” pronunciada por Duarte [...] Aí voltei para Mercês e aí depois de um tempo que eu estava aqui veio o vestibular do Veredas, eu fiz e consegui levar até o final [...], nos encaminha a formulação de uma nova hipótese: O Veredas representou verdadeiramente para Duarte uma possibilidade de superação da palavra desistir? Ou ainda: fazer o terceiro grau era de fato prioritário para sua realização, ou podemos levantar a hipótese que o Veredas mais que aquilo, significa somente uma forma de alcançar promoção de cargos e salário, como aponta a fala abaixo

DUARTE – O curso Veredas? Ele foi um bom curso que eu fiz, só fico um pouco triste porque só daqui a 3 anos é que a gente vai conseguir posicionar.

MARA – Como assim?

DUARTE – acho que é uma falta de incentivo, assim, por exemplo em fevereiro vou receber o diploma, então para eu entrar com esse diploma, com esse requerimento, o governo está dando um prazo de 3 anos, então é assim a gente forma e vai levar 3 anos para o governo valorizar a formação. Eu tenho colegas que formaram a 7 anos atrás e que vão esperar por 3 anos para estar recebendo. Porque na última reunião que eu tive para repassar as orientações, o que o estado mandou para nós foi isso, muita gente formou agora com o Veredas, então se o estado for pagar todo mundo de uma vez, vai quebrar.

Até o momento desta análise as entrevistas de Duarte nos apontam o quão pobre foram suas experiências em relação à formação de hábitos de leitura. Lembramos aqui, uma das questões iniciais feitas nesse trabalho, qual seja, professor não leitor forma leitores? Ainda outra questão pode ser acrescida: A falta da vivência na vida escolar, como estudante, de situações que façam uma interface entre família, escola e comunidade, pode levar o sujeito a repetição dessa falta na sua prática como profissional, como nos leva a pensar as falas abaixo.

MARA – Durante a sua trajetória profissional, quais práticas de leitura você mais leva ou levou para a sala de aula?

DUARTE – O tipo de texto ou o que, é para eu falar o tipo de texto?

Há! Eles lêem silenciosamente, ouço leitura oral, faço interpretação oral, e depois a interpretação escrita. Ou então quando é propagandas, cartazes, mais oral e escrita mesmo.

MARA – Lá em senador tem alguma pessoa de referência na sua infância? Que te lembra a questão da leitura?

DUARTE – A única coisa que eu me recordo mesmo é dos três porquinhos, cartaz , o que mais me marcou foram eles. Eu acho que foi o primeiro ano que eu fiz bem gostoso, né? e de repente depois da primeira série a coisa muda.

[...]

MARA – Então você estimula?

DUARTE – Estimulo, estímulo a leitura, né?

MARA – E com a família o que você faz?

DUARTE – Com a família nada, em reunião a gente cobra muito leitura, atividades tarefas de casa.

A partir do levantamento dos quatro núcleos de significação, é possível pensarmos então quais são os significados e sentidos subjetivos atribuídos por Duarte às práticas de leitura? Pois bem! Duarte dada às vivências na sua trajetória de vida, não demonstra prazer no ato de ler, bem como parece não atribuir grande importância ao desenvolvimento de variadas práticas de leitura, tanto em sua vida pessoal como profissional. A ação de ler só adquire sentido e significado para a mesma, se forem realizadas com o fim do bom desempenho do papel de professor dentro da escola ou quando na sua vida pessoal é cobrada por outros. Outro sentido subjetivo atribuído por Duarte à prática de leitura é sua função ligada ao processo de alfabetização, pressupondo esse como um processo de decodificação do código escrito.

Como bem aponta Murta (2004, p.154), os sentidos subjetivos norteiam e mobilizam nos sujeitos (no caso aqui especificamente de Duarte), a suas formas de pensar, sentir e agir sobre e na atividade, da mesma forma que as experiências concretas da sua vida como leitora são constitutivas dos sentidos produzidos por ela, acerca da prática de leitura.

A segunda professora: Isabela

Isabela tem 35 anos, é casada, mãe de uma menina de 7 anos e de um adolescente de 16 anos. É a filha mais nova de uma família de 8 irmãos. Saiu de casa com 11 anos para estudar em Cachoeira, alegando como motivo a procura por um ensino melhor, que segundo ela fora pura ilusão. O ensino da sua cidade de origem não deixara naquela época nada a desejar para o ensino dessa cidade de maior porte. Durante o período em que cursou o magistério, relata a vivência de situações difíceis que quase a fizeram recuar na carreira de professora só se engajando nessa algum tempo depois. Apresenta relações familiares harmoniosas e um carinho muito grande pelos pais, que apesar de semi-analfabetos, segundo ela são os pilares da sua constituição como leitora.

O desenvolvimento da entrevista foi tranqüilo, salvo um barulho no segundo encontro que nos fez interromper por alguns minutos e depois retomamos. Isabela demonstrou-se tímida com a presença do gravador, mas aos poucos foi se soltando.

Os núcleos de significação e sentidos

Família: importante pilar na constituição de Isabela como leitora

Segundo Vigotski (1987), não existe fronteiras entre a fantasia e a realidade, muito pelo contrário, defende a existência de diferentes formas de vinculação entre a atividade imaginadora e a realidade. Segundo ele, os processos criadores encontrados desde os primeiros anos da infância se refletem basicamente nas brincadeiras ou jogos. Isabela relata ter vivenciado uma infância muito tranqüila, o brincar parece ter feito parte de sua rotina

durante toda a infância, na qual os processos criadores estiveram presentes em suas brincadeiras e nos momentos de intimidade com a família.

“Antes do processo de escolarização, assim a lembrança é muito pouca porque eu entrei para a aula com seis anos, então esse período a gente lembra muito pouco, mas foi uma infância muito boa, foi uma infância como diz, na zona rural, morando na roça, como diz, não tinha o conforto da cidade grande, não tinha as roupas, sapatos, aquela coisa toda, mas tinha os brinquedos industrializados, mas a gente divertia muito, eu sou a mais nova de oito irmãos, tinha muitos primos da minha cidade e que a gente como diz, todo domingo tinha uma reunião na casa de um para brincar ou na casa da minha avó que era também um ponto de referência dos netos, que ia na faixa de mais de uns vinte netos todos os domingos. Tinha uns trinta pés de mangueira na casa da minha avó, que os galhos entrelaçavam e a gente brincava de pegador encima desses galhos, tinha a época das frutas, porque na roça sempre tem muito isso, a época da laranja, a época da manga, a época da jabuticaba e a casa da minha avó era isso tudo, então era a época de todas as frutas, eram as reuniões na casa da minha avó, que a gente tem assim muita saudade da casa da vó, que já faleceu, os pés de manga foram cortados, e que a gente passa e sente um aperto no coração quando a gente vê, mas foi uma infância tranqüila, meu pai era assim, trabalhador rural, mas sempre assim a gente teve como diz no termo de alimentação, era tudo, muito, com muita fartura, então esse problema a gente não tinha, era mesmo das outras coisas que a gente..., mas naquela época era a maioria, era daquele mesmo..., as mudanças mudaram muito foi dos vinte a vinte e cinco anos pra cá”.

Assim, ao vivenciar brincadeiras com seus irmãos e primos, Isabela começa a construir um importante pilar que a auxiliará na sua constituição como leitora. Pois neste trabalho, partimos do entendimento da ação de ler, como uma atividade que implica, não só na decodificação dos signos lingüísticos impressos, mas, para além disso, implica na atribuição de significados e sentidos, aos fatos que se nos apresentam.

E ainda por entendemos a ação de ler como uma atividade que extrapola a leitura somente de textos escritos, acreditamos que a brincadeira é um poderoso instrumento viabilizador do desenvolvimento da atividade imaginadora e criadora, que pode auxiliar nesse processo de atribuição de significados e sentidos.

“Antes do processo de escolarização, assim a lembrança é muito pouca porque eu entrei para a aula com seis anos, então esse período a gente lembra muito pouco, mas foi uma infância muito boa, foi uma infância como diz, na zona rural, morando na roça, como diz, não tinha o conforto da cidade grande, não tinha as roupas, sapatos, aquela coisa toda, não tinha os brinquedos industrializados, mas a gente divertia muito, eu sou a mais nova de oito irmãos, tinha muitos primos da minha idade e que a gente como diz, todo domingo tinha uma reunião na casa de um para brincar ou na casa da minha avó que era também um ponto de referência dos netos, que ia na faixa de mais de uns vinte netos todos os domingos”.

Isabela conviveu em um espaço familiar cujas condições a todo o momento, foram favoráveis ao desenvolvimento do gosto por leitura. Em sua família a ação de ler livros didáticos e o contar casos orais eram práticas muito frequentes e com uma conotação prazerosa, pois todos os membros, irmãos (leitura de livros didáticos) e pais (com casos orais) de forma bem espontânea, contribuíram para que ela desenvolvesse esse gosto pela leitura.

“O que mais lembro é que os meus pais eram semi-alfabetizados. Eu aproveitava os livros dos irmãos mais velhos e aí eu tinha um convívio muito grande com os materiais deles, da escola deles. Então, por isso a razão de ter chegado na escola e já saber muita coisa”.

[...]

“Anterior era esse caso dos livros e cadernos dos meus irmãos mais velhos que era o contato que a gente tinha, mais aí depois o antes da escola foi esse e tinha a minha irmã mais velha Duza, muito paciente onde me ensinava costurando e me ensinando, ela costurava para as lojas então ela ficava ... e o meu caderninho ficava lá, ela costurava as folhas na máquina pra me ensinar a ler e a escrever”.

Segundo Teberosky & Colomer (2003),

[...] “ambos os conhecimentos (os elaborados pela criança e aqueles transmitidos pelos adultos e assimilados pela criança) parecem estar influenciados pelas condições do ambiente, desenvolvendo-se melhor se o ambiente alfabetizador é rico em materiais escritos e em interações e práticas de leitura”.

Partindo dessa perspectiva, podemos afirmar que a base da constituição de Isabela como leitora, começa a se delinear na infância, quando recebe os seus primeiros estímulos.

“Na leitura não, (referente a pergunta sobre a influencia familiar) mas nas histórias contadas sim. Sempre à noite, principalmente naquele tempo de frio perto do fogão de lenha, era contada histórias, contos e causos da região, piadas para a gente antes de dormir e todos os meus irmãos também ouviam. O contador das histórias às vezes era a minha mãe e às

vezes o meu pai ou o irmão mais velho, cada dia era um. Além das histórias tinha também os jogos que a gente brincava, que eu me lembro, tinha o jogo da velha que a gente riscava com carvão do fogão”. [...]

“Os vaga-lumes para contar quantos pulinhos eles iam dar na hora em que apagávamos a luz; olha só eu também estava aprendendo matemática sem nem saber. Na época eu não sabia, mas hoje eu percebo que foi muito bom”.

A mãe de Isabela num grande pilar para ela, contribuindo para a construção de sua auto-estima, sempre valorizando os avanços, que para a mãe, é como se fossem vitórias. Percebemos também que essa mãe sonhou ver a filha formada e atuando como professora. Assim, podemos levantar a hipótese de que a atitude da mãe, extremamente carregada de afeto, é um dos grandes motivos constitutivos do sentido prazeroso que Isabela atribui não só a leitura, como também a sua futura escolha profissional. Como aponta Cunha (2005, p.131), “os motivos formadores de sentidos são aqueles que desempenham um papel diretor na vida da personalidade²⁷” [...].

Percebe-se na entrevista que toda família contribuiu positivamente na formação do hábito de leitura de Isabela, entretanto ela atribui à sua mãe papel de maior importância.

MARA – Então, qual seria o principal responsável pelo seu envolvimento com a leitura?

ISABELA – O responsável principal foi a minha família. E desde o início, como eu falei na entrevista anterior, quando eu comecei a aprender a ler aproveitando os livros dos meus irmãos mais velhos, naquele dia eu nem lembrei das brincadeiras, estou lembrando hoje.

[...]

O maior pilar eu acho que foi a minha mãe, ela falava para todo mundo que eu entrei para a primeira série lendo livros de terceira série, então acho que foi ela, assim me incentivou porque eu via ela contando para as tias que eu já lia na primeira série, então eu ficava muito feliz [...]

Isabela demonstra não ter uma visão ingênua, ou mágica do seu processo de constituição como leitora, reconhece que esse percurso requer a formação do hábito de ler e para tal, a constante interação com materiais de leitura.

²⁷ Para Rey, a personalidade é um subsistema do psiquismo humano que organiza a atividade do sujeito. Maior aprofundamento sobre o assunto pode ser encontrado em Rey e Martinez (1989).

Ressaltamos ainda, que embora o contato de Isabela tenha sido muito restrito a textos didáticos e orais, a vivência de processos “espontâneos”²⁸ envolvendo leitura, viabilizada pela família, foi de fundamental importância para a construção dos pilares para a sua constituição como leitora.

Segundo Vigotski (2001, p 479), “por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo/volitiva, que trás em si a resposta ao último porque de nossa análise do pensamento”. Aguiar (2001, 131-132), ao comentar a idéia apresentada acima, ressalta que as “tendências afetivas, as necessidades e vontades são constituídas a partir da realidade social, da história e, sem dúvida da atividade do sujeito”

A partir das afirmações acima levantamos a seguinte hipótese: a formação do gosto pela leitura no caso de Isabela, estaria condicionada aos motivos afetivos volitivos, que a impulsionam para a realização de práticas de leitura. Podemos afirmar que essa experiência vivenciada por ela, foi extremamente carregada de afeto, sendo que este era constituído de emoções prazerosas. Ao analisarmos o processo de constituição de Isabela como leitora, começamos a compreender que o prazer e o hábito de ler foram elementos fundamentais na base de sua constituição.

MARA – Mas se retomarmos a sua história de vida percebemos que antes você teve um pilar em sua opinião extremamente importante que a constituiu como leitor. depois você teve contato com cobrança e tal, mas entendo que você já tinha gosto pela leitura. O que você acha disso: talvez se tivesse sido invertido, primeiro a cobrança para depois vir a prática mais espontânea, teria tido o mesmo efeito?

ISABELA – Creio que não. Eu sei que não faria o mesmo efeito porque eu vejo isso com o meu filho; eu já tentei mais ele não gosta de ler. Eu até acho que se tivesse feito essa entrevista antes eu teria na primeira infância dele dado maior ênfase do jeito que eu tive quando criança, mas só parei para lembrar disso agora. Hoje ele lê só em casos extremos de cobrança, ele não gosta de ler e isso me deixa muito triste. Não porque eu não incentive, mas foi depois de um certo tempo que eu tentei incentivá-lo mas ele já estava com um certo desinteresse... então ele só lê pela

²⁸ O termo espontâneo não é entendido aqui como algo natural, inerente a natureza humana, mas sim, no caso específico de Isabela, aquelas ações, fatos e acontecimentos que aconteciam nas relações familiares sem uma intencionalidade didática e/ou de formação.

cobrança e nunca por prazer. Ele já foi para o primeiro ano; me preocupo com ele na hora em que ele chegar em uma faculdade. Então eu já fico preocupada com isso, porque ele não gosta de ler.

Verificamos que aos poucos Isabela de uma forma bem “espontânea” ia construindo o gosto pela leitura e, paralelo a essa ação, ia formando o hábito de ler. Com certeza naquela época a sua família não tinha a consciência, mas desenvolvia práticas de leitura, mesmo que as mais enfatizadas eram o contato com textos de livros didáticos e a contação de histórias orais.

Não podemos negar que Isabela também era estimulada a fazer leitura de mundo, da paisagem da casa da sua avó que lembra com saudades, da expressão de felicidade dos seus familiares, principalmente da sua mãe ao descobrir que ela estava alfabetizada. Leitura de tantas outras situações que ela recorda, constituidoras sem dúvida, do sentido atribuído a realização de práticas de leitura.

[...] “e eu acho que esse incentivo que ela nem poderia me dar acompanhando as leituras, mas ouvindo é que foi importante e mesmo de quinta a oitava série eu não esqueço, não tinha televisão e eu levava os livros da escola para ler, e então todos os dias na hora de dormir eu lia um capítulo do meu livro para eles, então eu me lembro do “Éramos seis”, e “Serra dos dois meninos”, eu lia a cada noite um capítulo para eles, meu pai falava: “agora para e amanhã continua, parecia novela mesmo. [...] eles acompanhavam a minha leitura assim. Sabe, tinha vezes em que eu me esquecia e eles me lembravam: “está na hora!” parecia com uma novela quando a gente assiste, acompanha. Nesta época eu já tinha uns doze anos”.

Novamente é fundamental retomarmos o conceito de prática de leitura que utilizamos nesse trabalho para subsidiar a nossa análise, ou seja, ela é entendida aqui como a ação de ler, que implica, não só na decodificação dos signos lingüísticos impressos, mas, para além disso, implica na atribuição de significados e sentidos, aos fatos que se lhe apresentam.

Percebemos que apesar de terem sido propícias as condições vivenciadas por Isabela para que a mesma formasse o gosto pela leitura, o que parece ter ficado de significativo, nessas práticas vivenciadas, foi o contar histórias e a utilização de livros didáticos. O que nos

leva a essa hipótese é o fato de que são tais práticas usadas com mais ênfase pela mesma em sua vida profissional.

A partir da fala de Isabela levantamos a hipótese de que para os pais, embora semi-alfabetos, a continuação do estudo era importante e valorizada, uma vez que com todas as dificuldades houve o estímulo para que ela continuasse o seu percurso no processo de escolarização.

“Eu sempre gostei de estudar, como diz, o sonho da minha mãe era eu ser professora, vim para Cachoeira, porque lá só tinha até a oitava série, minha mãe queria que eu estudasse em Cachoeira, porque era o melhor estudo, o comentário era que as melhores escolas era em Cachoeira e aqui eu vim formar, ser professora, para hoje alfabetizar”.

Esse núcleo nos faz corroborar com a consideração de Souza & Santos (2004, p. 81), quando “consideram que o gosto pela leitura se constrói por meio de um longo processo em que sujeitos desejantes encontram nela uma possibilidade de interlocução com o mundo”. Afinal se a ação de ler implica, não só na decodificação dos signos lingüísticos impressos, mas, para além disso, implica na atribuição de significados e sentidos, na interlocução com a família, com a escola e com a comunidade, então podemos considerar que nesse processo nos constituímos como leitores e passamos a atribuir sentidos aos fatos que se nos apresentam. Segundo Rey (2003, p. 240), atribuir sentidos representa um momento de contradição e confrontação não somente com o social, mas também com a constituição subjetiva que representa um momento gerador de sentido de suas práticas.

Desta forma, nesse núcleo vimos que apesar dos pais de Isabela serem semi-alfabetizados, não deixaram de contribuir dentro das suas possibilidades para que a mesma atribísse um sentido extremamente positivo em relação às práticas de leitura.

Durante nossa análise percebemos que a família de Isabela se constituiu num dos elementos determinantes e fundamentais na constituição dos sentidos da mesma sobre práticas de leitura, na medida em que suas opiniões, desejos se revestem de uma grande força

afetiva. Ser leitora para ela é corresponder aos sonhos de pessoas muito queridas, e não podemos esquecer que a base “afetiva volitiva” é constituinte básica dos sentidos produzidos.

A contação histórias à noite, a irmã costurar folha por folha do seu caderninho, folhear livros dos irmãos, ser reconhecida pela família, principalmente pela mãe como capaz de ler, todas essas aproximações afetivas proporcionadas pelos familiares e realizadas de forma tão carinhosa e cuidadosa favoreceram a construção dos sentidos positivos atribuídos por ela aos processos de leitura.

Lemos o mundo desde que nascemos com os seus mais diferentes textos, e carregados dos diversos tipos de emoções. Dessa forma, não podemos perder de vista a valiosa contribuição que a família também pode dar nesse processo, independente do nível sócio-econômico ou mesmo do nível de escolarização. Sendo assim apontamos que a vivência espontânea prazerosa de práticas de leitura propiciada pela família de Isabela foi o elemento constitutivo dos sentidos atribuídos por ela às práticas de leitura.

Contribuições da escola na formação de leitores – Isabela e o processo de escolarização

Isabela fez a opção de começar a relatar a sua história de vida por seu processo de escolarização; levantamos aqui duas hipóteses, quais sejam: a primeira pode estar relacionada ao fato dela a priori, saber sobre o assunto geral que íamos trabalhar (constituição de professores como leitores), a segunda pode estar relacionada ao fato de que a escola representou para ela a possibilidade maior de contato com textos escritos.

Dessa forma, nesse núcleo achamos fundamental apresentar uma discussão que aparece com muita frequência na fala de Isabela, principalmente quando o assunto é ensino, ou seja, a contribuição da escola na sua constituição como leitora.

“Eu olho muito o meu lado da trajetória escolar. Porque a mudança que teve até os dias atuais e como mudou a educação e mudou de uma forma para melhor, eu acho. Hoje eu sinto educadora.

Mas não é Mara! É porque, nessa trajetória antigamente a criança não tinha voz na sala de aula, era tudo pronto e acabado. Hoje em dia não, hoje em dia, a gente parte, começa a partir do conhecimento dos alunos. Então, a mudança é muito grande. No meu tempo não, no meu tempo a professora dava e pronto”.

[...]

“Esses livros que eu digo anterior a minha entrada da escola, eram entre aspas sobras da escola onde estudava os meus irmãos mais velhos. Meu pai minha mãe nunca compraram livros, nunca tiveram condições, só quando era preciso já na escola”.

[...]

“O que mais lembro é que os meus pais eram semi-alfabetizados. Eu aproveitava os livros dos irmãos mais velhos e aí eu tinha um convívio muito grande com os materiais deles, da escola deles. Então, por isso a razão de ter chegado na escola e já saber muita coisa”.

Observamos através dessas falas que, para Isabela, a escola de sua época pouco considerava os conhecimentos, e desejos do aluno como também pouco contribuiu para seu processo de alfabetização uma vez que ela ao entrar para a escola já estava alfabetizada. Entretanto nota-se aqui uma interessante contradição, pois verificamos que a narrativa de Isabela nos mostra que a escola se constitui em um espaço viabilizador do contato com materiais de leitura mesmo que de forma indireta. Observamos que anterior a sua entrada no ensino formal ela tinha acesso às “sobras” dos livros da escola onde estudavam os seus irmãos mais velhos.

Podemos levantar a hipótese que a escola, no ensino fundamental, atuou muito mais como um espaço que possibilitou, além do acesso a matérias de leitura (textos escritos), a formalização do processo de escolarização, pois ela ressalta em sua fala que quando entrou para a escola já era alfabetizada e acredita que a professora nem tenha percebido.

“Meu processo de escolarização foi dessa forma que eu estou te falando, o professor chegava, dava a aula, a gente ficava caladinho, eu era muito tímida, não questionava nada e tudo ia passando, aprendendo ou não, ia passando.

Nessa época foi muito difícil, eu morava na zona rural e era muito discriminada por isso. Quando eu entrei para a escola eu já era alfabetizada, mas eu não tinha coragem de falar com a professora que eu era alfabetizada, e nem ela, acho que descobriu. Que minha irmã é que já

tinha passado as primeiras lições, então eu cheguei lá bem tranqüila com relação a isso, fui alfabetizada com os três porquinhos, na época dos contos, mas toda vez que já vinha o cartaz eu já dava conta de saber, mas isso a professora nunca soube, entrei na aula com seis anos, para acostumar, para socializar e daí fui passando, porque eu já dava conta das séries que tinha”.

Durante a trajetória escolar de Isabela, em relação às atividades ligadas a leitura, ela nos fala que teve prazer em realizar tais atividades, mesmo com cobrança. Nota-se, portanto que o gosto pela leitura desenvolvido em fase anterior foi base fundamental para que ela estabelecesse com a leitura uma relação positiva.

“Depois da quinta série eu continuei até a sétima série, eu tinha um pouco de dificuldade, porque assim, era tipo assim, se eu fazia a prova e tirava até total, daí uma semana, se desse a prova para eu fazer eu já não sabia, eu decorava tudo, então aprendizagem era muito pouca, então mais era “decoreba” mesmo.

Mas aí continuou, ainda bem que naquela época essa parte da literatura era boa, então a gente tinha que ler livros, mas tinha que prestar conta do que leu, mas só que era uns livros bem interessantes, como o livro da serra dos dois meninos, éramos seis. Então a gente lia da quinta até a oitava série, eu tive muito contato com esses livros, às vezes era difícil, a gente tinha até que comprar, mas pelo menos eu acho que valeu, que eu não esqueci deles.

Durante o percurso, da quinta até a oitava série, sempre os professores de português mandavam ler um livro, para fazer uma ficha, ou alguma avaliação; e aí eu continuei lendo, e aí, depois eu aprendi a gostar dessas atividades”.

Observa-se também que o contato com a leitura continuou sendo uma constante na vida de Isabela, auxiliando-a no seu percurso escolar. Vimos aqui à história de sua infância se repetir, pois se antes ela chega alfabetizada na escola e não tem dificuldades, agora ela não apresenta dificuldades com textos técnicos.

“Houve uma época depois que eu vim para Cachoeira, que eu tinha uma biblioteca dentro do meu quarto, aí eu lia, aí eu só dormia depois que eu lia um livro e com isso eu só gostava mais da parte de psicologia.

Já no segundo grau, aí eu lia aqueles livros de PIAGET, lia mais PIAGET e VIGOTSKY, lia. Aí quando eu formei no terceiro ano e fui fazer o curso de educação Infantil, aí eu já estava bem por dentro, da parte inclusive. Nesse prédio aqui mesmo que era das irmãs, Colégio Nossa Senhora dos Prazeres, Irmã Ilda dava aula de psicologia e ela usa um PIAGET o tempo inteiro, então eu já estava bem tranqüila com essa parte”.

Referente a sua formação no terceiro grau, Isabela cursou o Normal Superior – Veredas, esse curso significou para ela uma grande realização pessoal e profissional pois possibilitou a realização de um sonho “concluir o terceiro grau”.

“No segundo grau depois do adicional, aí eu parei porque eu não tinha condições de pagar uma faculdade. O meu sonho era com trinta anos estar formada na faculdade e nunca pude, aí depois eu resolvi também porque o retorno é muito pouco quando a gente não pode continuar. Fui ajudar o meu marido a construir minha casa com o pouco que eu ganho, para depois que eu terminasse de construir a casa eu fazer a faculdade, no ano que eu ia começar, comecei a dar aula particular para seis alunos, a sessenta reais cada um, para eu poder colocar trezentos reais na poupança, para no ano seguinte eu começar a fazer a faculdade, só que quando eu comecei na segunda feira, na quarta feira chegou a notícia com a Mara Lúcia que eu tinha passado no Veredas, aí eu dispensei meus alunos e fui ficar por conta do Veredas, para eu ter tempo para estudar para o Veredas”.

Entretanto, cursar o Veredas representou para Isabela ter acesso a um espaço de muito aprendizado e de continuidade das suas experiências com a leitura.

MARA – O que significou para você cursar o Normal superior?

ISABELA – Para mim significou, como se diz: muito, muito mesmo, porque da formação que foi muito boa, a experiência que eu tive no veredas foi boa, sinto que cresci muito com esse curso, eu posso falar que me tornei uma nova pessoa depois do veredas, assim, não só em nível profissional, mas pessoal, então eu aprendi muito, muito mesmo. Esse curso me transformou em vários sentidos, hoje eu assisto um jornal com outros olhos, mesmo a convivência com as pessoas, não foi só os conteúdos não.

MARA – Quais foram as principais contribuições do curso para a sua vida?

ISABELA – Como eu acabei de falar, de tudo um pouquinho, o curso conseguiu olhar para o todo de cada um, como as necessidades que a gente tem no dia a dia e esse início que ele trabalhou abriu horizontes para depois entrar com conteúdos para continuar a trabalhar...

O Veredas também contribuiu para fortalecer a aproximação entre a mesma e a leitura, como também para a continuidade do hábito de ler, embora não possamos afirmar que ele tenha sido o responsável por seu envolvimento com essa prática, pois como já demonstrado anteriormente, a própria Isabela destaca que esse já havia sido formado anteriormente, através da família.

“Ai, ai, ai, curso de formação de professores de primeira à quarta série.. curso superior... e então eu fui fazer o curso e fui dedicar o tempo... meus três anos e meio, entre o meu trabalho e o curso.

Aí a leitura foi a todo o momento e a tendência agora como se diz, depois dele, é continuar melhorando porque foi um estudo a distância. Mas a distância tinha que ler muito, mas era um ler prazeroso e que eu aprendi muita coisa, aprendi, cresci muito, aprendi muito, tanto com os livros, tanto com a relação com os colegas e tutores, o pessoal que coordenou o Veredas”.

Das análises realizadas até o momento podemos partir para uma reflexão de fundamental importância: o lugar da escola na formação de professores leitores que serão futuros formadores de leitores.

Entendemos que a escola teve um valioso papel ao propiciar o acesso de Isabela a materiais de leitura (textos escritos), mas também acreditamos que o papel da mesma necessita ir além de mera propiciadora do acesso a somente essa modalidade textual. É preciso que essa instituição procure ampliar o conceito de práticas de leitura, pois temos a consciência de que somente após essa ampliação por parte dos agentes formadores que atuam nesse espaço quebraremos a idéia de prática de leitura somente como ação de ler textos escritos, mas também os diferentes textos que emergem no/do contexto social.

Cursar o Veredas proporcionou a Isabela a possibilidade de intensificar suas leituras e aprimorar seus conhecimentos principalmente no que diz respeito ao próprio conceito de leitura, pois a proposta pedagógica desse curso ofereceu discussões que extrapolam o mero entendimento da leitura somente vinculado a textos escritos. Mas será que Isabela faz a tão importante transposição didática? Entendida aqui como a ação de utilizar-se das teorias discutidas durante um curso, durante a realização de atividades pedagógicas. Responderemos essa questão analisando o próximo núcleo de significação.

Entretanto, antes de passarmos a ele gostaríamos de finalizar o atual núcleo afirmando que consideramos que a escola é fundamental na constituição dos sentidos atribuídos as

práticas de leitura e aqui o gosto pela leitura continua sendo constitutivo dos sentidos atribuídos por Isabela as práticas de leitura.

Mas é inegável que a família teve uma grande contribuição, pois acreditamos que os sentidos começaram a se construir vinculados ao prazer no convívio familiar e a escola ao gerar necessidades de leitura acabou também contribuindo. Tanto que mesmo na vida adulta os familiares, continuaram a alimentar essa aproximação de Isabela com a leitura.

[...] “Para você vê agora nessa última férias eu contei para o meu pai que eu estava trabalhando fábulas com os meus alunos e ele lembrou-se de várias fábulas e contou, quando eu voltei eu já passei para os meus alunos, que era coisas que ele contava quando eu era criança, tipo uma da velha e a onça que eu nem lembrava mais. Então ele me contou várias que eu voltei e contei para os meus alunos e eles assim, acharam muito interessante. Tinha algumas fábulas que eu nem nunca vi escritas em livros, foram realmente só contadas mesmo”.

O professor e a ação de formar leitores

Um dos aspectos identificados neste núcleo é que Isabela traz uma abordagem muito interessante quando menciona “hoje me considero educadora”; ela aponta que as mudanças no processo de escolarização e a transformação na postura do educador são decorrentes de alterações na concepção que cada sujeito vai construindo historicamente em relação aos processos de educação.

“Ah! A minha prática tem alterado a cada dia, e cada dia eu acho que eu sei menos e fico com muito medo de errar, e fico cobrando de mim mesmo, fico sempre falando assim: “- há já tem treze anos que eu trabalho com a alfabetização, já posso ficar tranqüila”, mas a cada ano é como se fosse o primeiro, então nunca acaba, eu tenho vontade de ficar, relaxar, mas não tem jeito, cada ano vai piorando a minha cobrança pra ver se aquilo está certo, e procurando as mudanças que a gente vai vendo, então, então, como diz, a mudança vai constantemente e a cada vez, vai ficando mais apertado, porque eu fico me cobrando mais e em vez de achar que eu vou dar conta, que é tranqüilo, piorou, porque cobro, cobro mais de mim, ao procurar uma maneira mais correta, mais prazerosa de ensinar para os meus alunos, que eles aprendam de acordo com os meus objetivos, mas sem aquela cobrança, rigorosa, com os meninos”.

Parece-nos que Isabela busca na sua vivência elementos para impulsionar a sua prática, como educadora. Ela menciona aproveitar a sua própria experiência para trabalhar com seus alunos

MARA – No nosso segundo contato, quando realizamos a primeira entrevista você diz ter consciência que a sua família contribui para que você pudesse gostar de ler. Tendo essa consciência qual tem sido o seu papel na escola, em relação ao trabalho escola-família e formação de leitores?

ISABELA – Eu tenho aproveitado a minha própria experiência para trabalhar com os meus alunos e mesmo com os pais em reuniões, discutindo com eles a importância desse incentivo para os filhos. Incentivo este de acordo com o trabalho desenvolvido na escola e conversando com os pais a respeito do que está sendo trabalhado e o que eu preciso que eles façam para ajudar os seus filhos a terem gosto pela leitura. Para isso eu dou algumas dicas: aquela criança que não gosta que a mãe chame, vem fazer o dever, aquela mãe que chega a noite e lê um livro para a criança dormir, ou coloca ele mesmo para ler, ler para ele para que ele simplesmente tenha o prazer de ouvir história.

Durante a sua atuação profissional Isabela, demonstra muito interesse em auxiliar os alunos na construção do gosto pela leitura, ela mostra-se muito consciente da importância de se desenvolver boas práticas e não demonstra ser uma pessoa comodista, pois procura buscar mudanças em sua prática pedagógica e cobra muito de si mesmo um bom desempenho.

“Hoje na minha prática profissional eu procuro ajudar meus alunos a ter o gosto pela leitura” [...]

[...]

“Ah! A minha prática tem alterado a cada dia, e cada dia eu acho que eu sei menos e fico com muito medo de errar, e fico cobrando de mim mesmo, fico sempre falando assim, há já tem treze anos que eu trabalho com a alfabetização, já posso ficar tranqüila mas a cada ano é como se fosse o primeiro, então nunca acaba, eu tenho vontade de ficar, relaxar, mas não tem jeito, cada ano vai piorando a minha cobrança pra ver se aquilo está certo, e procurando as mudanças que a gente vai vendo, então, então, como diz, a mudança vai constantemente e a cada vez, vai ficando mais apertado, porque eu fico me cobrando mais e em vez de achar que eu vou dar conta, que é tranqüilo, piorou, porque cobro, cobro mais de mim, ao procurar uma maneira mais correta, mais prazerosa de ensinar para os meus alunos, que eles aprendam de acordo com os meus objetivos, mas sem aquela cobrança, rigorosa, com os meninos”.

Essa fala de Isabela nos revelou necessidades que a mobilizaram para o aprimoramento, para a mudança e para o aperfeiçoamento como professora, enfatizando que

tais práticas devem ocorrer em uma situação prazerosa. E ainda que tais necessidades carregadas de afeto, historicamente constituídas, encontram, na sua atividade de professor, possibilidades de serem satisfeitas. Como já afirmamos no capítulo teórico, as necessidades se constituem em estados dinâmicos, eles mobilizam o sujeito mobilizado pelas necessidades e será no encontro do sujeito com a realidade social que fatos situações serão significados como possíveis de satisfazerem tais necessidades.

Verificamos que no processo constitutivo de Isabela como formadora de leitores, necessidades foram se constituindo, ao mesmo tempo em que formas de satisfação foram se configurando. Assim, o que presenciamos é um processo, um movimento no qual a própria realidade produz necessidades e suas formas de satisfação.

Um outro aspecto importante de ressaltar é que a escola tem hoje muito maior autonomia para a organização de suas propostas pedagógicas, o que pressupõe professores mais capacitados do que no passado (manual Veredas, 2002), a própria estrutura das propostas de formação de professores, bem como a abertura proporcionada às escolas para que essas elaborem suas propostas pedagógicas²⁹, constituí-se em indicadores dessas mudanças. Porém, no que se refere às práticas de leitura, o entendimento de Isabela acerca dessa ação ainda está relacionado somente a leitura de textos escritos.

MARA: E hoje quais práticas que você mais desenvolve em sua sala de aula?

ISABELA: Ué! As práticas são variadas, trabalho com diversos tipos de textos, tenho uma biblioteca rica, e que eu aproveito muito os livros da biblioteca para levar para os meus alunos para sala de aula, mesmo para eles levarem para casa pra fazerem médias, tem uns meninos que parecem que já lê os livros várias vezes, mas às vezes têm muitos que nem o título ele leu, às vezes ele fica uma semana com o livro em casa, mas aí nem por isso eu vou tomar uma atitude de chamar uma atenção nem nada. Eu insisto de novo em outros momentos dou outro livro até eu ver todos chegando e dando conta de contar, querer contar uma parte que gostou alguma coisa, mas sempre têm aqueles que não tem incentivo em casa,

²⁹ Documento elaborado pelas Instituições de ensino que traduz as políticas educacionais e as concepções de educação que dão suporte a prática dos profissionais nesses espaços.

nem de ler, nem o título do livro esses costumam saber, nem a primeira letra (...).

Observa-se, que a fala de Isabela é contraditória, ou seja, ela afirma utilizar variadas práticas de leitura enquanto que na realidade utiliza somente uma - a leitura de textos escritos e mais precisamente de livros literários e didáticos. Percebe-se com esse fato o quanto o conceito de prática de leitura de Isabela não tem a concepção ampla como o enunciado no capítulo dois; ela traz arraigada em sua prática cotidiana, seja na vida profissional, seja ao lidar com os filhos, um conceito que limita a prática de leitura à ação de ler textos escritos.

Muitas vezes Isabela nos revela o quanto a memória de vivências de práticas de leitura, são pautadas em experiências vividas envolvendo quase que somente práticas relacionadas a textos escritos. Também essas lembranças quase nunca estão relacionadas às outras instancias sociais, ou seja, a família e a comunidade, mas somente a escola .

Muitas vezes também ouve-se dos pais: “você tem que ir para a escola para aprender a ler”. Essa mesma frase é repedita várias vezes pelos professores. A partir daí começa-se a pensar em leitura como algo que se relaciona a decodificação do material escrito. Tão raras são as pessoas que vivenciam situações ou práticas em que o outro afirma que ao olhar uma expressão, a paisagem, símbolos, quadros, esculturas, teatros etc. está desenvolvendo uma prática de leitura, não é mesmo? Ler muitas vezes em nosso meio implica somente a presença de um texto escrito.

Se pensarmos no conceito de prática de leitura, como a ação de ler, que implica, não só na decodificação dos signos lingüísticos impressos, mas, para, além disso, implica na atribuição sentidos, aos fatos que se lhe apresentam, percebemos que os formadores que fizeram parte da história de vida de Isabela, tanto na família como na escola (até o segundo grau) têm uma forte tendência a enfatizar sobremaneira a leitura de textos escritos.

Entretanto podemos afirmar que o Curso Normal superior – Veredas ofereceu disciplinas cujo objetivo foi trabalhar com as múltiplas linguagens. Para tal, contemplou em sua grade curricular disciplinas (Minas Gerais, p.43), como Arte Educação, tópicos de cultura, a própria língua portuguesa, alfabetização e letramento; nessa disciplinas o professor tinha a oportunidade de participar de peças teatrais, de exposições artísticas, danças regionais, assistir filmes nacionais e discuti-los, participar de saraus, rodas de contação de história, oficinas de produção de peças artesanais e também entrou em contato com literatura em textos escritos, bem diversificada.

Porém apesar de Isabela ter vivenciado esse curso não identificamos em sua fala situações que possam demonstrar que a mesma tenha conseguido realizar uma transposição didática tendo como base tal formação. Podemos levantar a hipótese de que a não transposição didática pode ter sido provocado pelo pequeno espaço de tempo entre sua formação e as entrevistas realizadas ou pela não incorporação pela mesma, das práticas adotadas nesse curso.

Para finalizarmos esse núcleo gostaríamos de apontar que o gosto pela leitura é o constituinte fundamental do sentido que Isabela atribui a sua atividade de formadora de leitores, assim como também acreditamos que o sentido atribuído a sua função como professora/educadora é banhada pela necessidade do aprimoramento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Pesquisar envolve um processo que se inicia com incertezas, dúvidas e desafios, e não se deve buscar respostas exatas e definitivas para elas, pelo contrário, busca-se a construção de modelos teóricos compreensivos e explicativos sobre sistemas complexos, cuja organização sistêmica é inacessível à observação, seja natural ou provocada” (REY, 2003).

Durante esse trabalho de pesquisa, foram priorizadas discussões que evidenciam a importância da formação de leitores, bem como apontam para a necessária criação e manutenção de ambientes favoráveis a essa formação, seja na família, na escola ou na comunidade.

Assim, iniciamos este trabalho com uma análise da literatura existente na área, sobre formação de leitores. Priorizamos nesse levantamento discussões que têm como enfoque a constituição leitora de professores. Como resultado dessa ação, constatamos informações que na verdade já sabíamos, de fato as pesquisas apontam para a não leitura de professores, mas percebemos também que essa não era uma preocupação solitária, mas que existe um grande número de pesquisadores³⁰ que se dedicam a investigar sobre esses processos de formação do leitor. Esse momento gerou com certeza uma maior aproximação entre o pesquisador e a temática em discussão.

Paralelo a esse levantamento o universo da pesquisa também foi delimitado e novas indagações começaram a se estruturar, dentre elas uma em especial proporcionou-me uma grande reflexão sobre essa temática: professores não leitores formam leitores? Apesar deste não ser o meu enfoque principal na pesquisa, essa formulação auxiliou-me sobremaneira na delimitação do tema.

Essas reflexões culminaram na elaboração do objetivo dessa pesquisa, que consiste em analisar os significados e sentidos atribuídos por professores às suas práticas de leitura. A relevância desta pesquisa se explicita no fato de criar novos aportes, reflexões, explicações, preocupações que fortaleçam e efetivem as políticas de formação de leitores.

Durante o desenvolvimento desse trabalho, muitas inquietações foram surgindo, além daquelas que foram construídas ao longo da minha trajetória pessoal e profissional. Dessas,

³⁰ Ver Capítulo 2

acredito que algumas foram respondidas, outras ainda me perseguirão e no meu entender servirão de propulsoras para novas caminhadas.

Como aponta Rey (2005, p. 88; 1999, p. 76), pesquisar envolve um processo que se inicia com incertezas, dúvidas e desafios, e não se deve buscar respostas exatas e definitivas para elas, pelo contrário, busca-se a “construção de modelos teóricos compreensivos e explicativos sobre sistemas complexos, cuja organização sistêmica é inacessível à observação, seja natural ou provocada”.

Dessa forma, para o entendimento das idéias que aqui serão apresentadas, ou seja, para melhor compreensão dos modelos teóricos compreensivos explicativos, gostaria de retomar as questões elaboradas inicialmente, quais sejam: O Veredas gerou uma aproximação com a leitura? Qual o papel do Veredas nas aproximações com a leitura? Como foi o processo de constituição dos professores, enquanto leitores? O que é ser leitor para esses professores? O que esses professores entendem por prática de leitura? Como foi construída a relação desses professores com a leitura? Esses professores foram incentivados a práticas de leitura e, a quem eles atribuem o incentivo recebido? Quais práticas de leitura estes professores mais desenvolvem? O incentivo à leitura é mais percebido pelo sujeito, como sendo da família, da escola, ou de outros espaços?

Assim, as conclusões desse estudo apontam para seis direcionamentos, dentre eles: o primeiro diz respeito ao desencontro entre o discurso do professor ao relatar o conceito de prática de leitura, e a ação desenvolvida pelo mesmo ao formar leitores, ou seja, não evidenciamos nas ações narradas pelos professores que o conceito apresentado pelos mesmos tenha sido incorporado às suas ações. Esse direcionamento nos fez perceber que o discurso dos docentes é um e a prática tem sido encaminhada em outra direção. Afinal, como é difícil quebrar paradigmas! E ao mesmo tempo como é necessário fazê-lo.

No segundo ponto analisado, constatamos que a base da constituição de leitores é construída a partir de um contato inicial com a leitura que se dá de forma mais “espontânea”. Esse contato desperta no sujeito o gosto pela leitura e paralelamente à formação do hábito de ler. Denominamos aqui de “prática de leitura espontânea” os primeiros contatos que a criança faz com os mais diversos portadores de textos em ambientes informais, sem intenção didático-pedagógica.

Tal prática pode propiciar sensações de bem estar, felicidade, vontade de realizar novas leituras, ou seja, propiciar o gosto pela leitura, contribuindo assim para a construção de sentidos positivos em relação ao desenvolvimento de práticas de leitura, bem como tornando essa relação entre o sujeito e a ação de ler, uma atividade mais significativa.

A terceira questão levantada a partir da análise, trata da relação entre o processo de constituição do professor leitor e a ação de formar leitores. Fazemos tal afirmação por identificar uma forte tendência do professor em articular as situações concretas de práticas de leitura vivenciadas na sua formação pessoal e profissional, no desenvolvimento de práticas cotidianas, de forma que ambas se constituam mutuamente.

No quarto ponto analisado, verificamos que a experiência didática dos professores ao ensinar, ou seja, no desenvolvimento de práticas de leitura, tanto no espaço familiar quanto no escolar ainda é predominante o trabalho com textos escritos (livros didáticos, literários) e orais. Essa preponderância aparece de forma muito freqüente na fala dos professores (sujeitos).

No quinto direcionamento, identificamos a escola muito mais no lugar de viabilizadora do acesso a materiais de leitura, do que formadora de leitores. Acreditamos que a constituição do leitor é um processo contínuo, que necessita ter bases sólidas pautadas no apoio da família, da escola, da comunidade e dos órgãos governamentais. No entanto, a escola, pelo papel que lhe cabe, não deveria ficar no lugar de mero propiciador de contatos, mas desenvolver ações

que possam auxiliar na formação de leitores e também viabilizar o exercício de práticas que auxiliem na formação do gosto, pilar para a formação dos leitores.

Para apresentar o sexto direcionamento, necessitamos retomar a questão: Qual o papel do Veredas nas aproximações dos sujeitos com a leitura? Tal pergunta se faz necessária pelo fato de o projeto Veredas ter sido escolhido pela pesquisadora por ser um curso na modalidade da educação a distância, podendo favorecer, deste modo, a formação de leitores. O curso exige do aluno um grande volume de leitura ainda que não haja a presença de um professor cotidianamente, como no ensino formal. A metodologia utilizada reforça situações de leitura, pois, é por meio do texto que é realizada a conexão entre o aluno, a agência formadora e o tutor. Para responder a indagação inicial, é importante mencionarmos que esse curso deixou uma inegável contribuição para os professores, principalmente por ter ampliado o contato de ambos os sujeitos com práticas de leitura.

Porém, o que percebemos é que o Veredas não aparece como uma determinante significativa, ou seja, somente esse curso não alterou os sentidos produzido pelos mesmos em relação à ação de ler. Também percebemos que a família, nesse processo, pode dar uma grande contribuição na construção dos pilares responsáveis pela formação do leitor, ao incentivar os familiares, que, conseqüentemente fortalecem o desenvolvimento de práticas, bem como a formação do gosto pela leitura.

Entendemos que é de fundamental importância que a escola como agência de formação repense as concepções que subsidiam as atividades dos profissionais vinculados a ela, no sentido de ampliar a visão sobre as práticas de leitura, como uma ação de ler que implica, não só na decodificação dos signos lingüísticos impressos, mas, para além disso, implica na atribuição de significados e sentidos aos fatos que se lhe apresentam e não somente reproduzam experiências em que o texto escrito apareça como única possibilidade de leitura, mas como uma das alternativas.

Essa questão demonstra-se tão cristalizada, que durante a análise das entrevistas, confesso que, como pesquisador tive que voltar a todo o momento ao conceito de prática de leitura abordado nessa pesquisa. Busquei libertar o meu olhar das amarras impostas pelos conceitos de práticas que se restringem somente à leitura de textos escritos, mas que envolvem atividades e processos mais complexos, que implicam a movimentação do pensamento, entendido aqui, como afirma Vigotiski (2001, p. 409), como sempre emocionado e que se expressa na palavra com significado, entendendo-se que ao apreendermos o significado da palavra, entendemos o movimento do pensamento.

Ao retomarmos o objetivo desse trabalho de pesquisa que é analisar os sentidos e significados produzidos por professores em relação às práticas de leitura, identificamos como relevante à forma particular que cada sujeito vivencia as experiências com práticas de leitura ao longo da sua história de vida, bem como o impacto dessas vivências na construção dos sentidos subjetivos.

Assim, os sentidos desvelados na fala dos nossos professores revelaram a necessidade e urgência da implementação de políticas de formação dos docentes, por parte dos órgãos governamentais, que contemplem discussões que possam auxiliar os mesmos a alterar o seu conceito de práticas de leitura e conseqüentemente as metodologias desenvolvidas, entendidas aqui como os procedimentos planejados pelos sujeitos envolvidos na proposta de formação, objetivando o desenvolvimento de ações para a formação de leitores.

Entendemos ainda que a escola precisa desenvolver ações que envolvam a família e a comunidade, de forma que essas valorizem e também se responsabilizem pelo desenvolvimento de atividades que promovam o gosto pela leitura e conseqüentemente reconheçam a valiosa contribuição que pode ser dada às pessoas durante a realização de práticas de leitura.

Outra questão importante de apontarmos aqui, é que corroboramos com as idéias de Rey (2002, p.125), quando nos diz

“que a pesquisa qualitativa, apoiada na epistemologia qualitativa, não se orienta para produção de resultados finais que possam ser tomados como referências universais e invariáveis sobre o estudado, mas à produção de novos momentos teóricos que se integrem organicamente ao processo geral de construção de conhecimentos”.

Entendemos então que o valor de se pesquisar está na possibilidade da produção de novas zonas de sentidos³¹ acerca do assunto, assim como também na elaboração de problematizações e na capacidade de aprofundamento do tema estudado a partir da construção de outras indagações que surgem durante o processo de desenvolvimento de uma pesquisa.

A partir da elaboração das considerações finais surgiram novas questões acerca do tema, e foi exatamente desse movimento, ou seja, a partir da percepção da fragilidade da fundamentação teórica sobre práticas de leitura, pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, entendida pelos sujeitos somente como uma ação que prioriza o trabalho com textos escritos, bem como a aplicabilidade dessa fundamentação durante a realização da transposição didática, entendida aqui como ação de desenvolver ações educativas levando-se em conta as concepções incorporadas até então sobre práticas de leitura, que essas questões foram se delineando.

Estas indagações encontram-se apresentadas a seguir: como as instituições de ensino superior que trabalham com a formação de professores leitores, têm trabalhado com essa temática? Quais disciplinas contemplam essa discussão no currículo? Como essa discussão se efetiva na sala de aula? Qual conceito de prática de leitura essas disciplinas têm adotado? E se por acaso adotam o conceito amplo de prática de leitura aqui apresentado. Quais as atividades didático-pedagógicas proporcionam efetivamente a transposição didática? As atividades

³¹ São espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão que pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica (REY, 2005, p. 6)

trabalhadas possibilitam ao aluno experienciar o contato com os diferentes portadores de texto? Caso afirmativo, como isso se dá?

Finalmente, deste estudo fica também a compreensão de que proporcionou oportunos momentos de reflexão, tanto para ampliação dos conceitos postos em discussão, como para a constituição de um olhar sobre a formação de leitores, pautado na necessária formação dos formadores, cuja base sejam propostas que ampliem o olhar do educador acerca do conceito de práticas de leitura. Acreditamos que esse é o grande começo para a construção de um novo olhar sobre as práticas de leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

1. ABREU, Márcia. **Da maneira correta de ler: leitura das belas letras no Brasil colonial.** Campinas, SP: Mercado das Letras/Associação de Leituras do Brasil/FAPESP, 1999.
2. ABREU, Márcia. Da maneira correta de ler: leitura das belas letras do Brasil colonial. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura.** Campinas, SP: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil/FAPESP, 1999.
3. AGUIAR, Wanda M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana (org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 95-110.
4. AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELA, Sérgio. Núcleos de Significação como Instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Profissão Psicologia e Ciência**, p. 1-30, [no prelo], 2006.
5. ALVES, L.; NOVA, C. (orgs.) **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade.** São Paulo: Futura, 2003.
6. AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira (org.). **Caminhos para a formação do leitor.** São Paulo: DCL, 2004. p. 38-48.
7. BAKTIM, M. M. The Dialogic imagination. HOLQUIST, Essays M. (ed.) Austin: Universit Of Texas Press, In: DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia.** São Paulo: Loyola, 2003.
8. BAKTIM, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem** .6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
9. BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os (As) professores (as) são não leitores? MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (orgs.) **Leituras de professores.** Campinas, SP: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.
10. BOCK, Ana Mercês Bahia. **Aventuras do Barão de Munchhausen na psicologia.** São Paulo: Educ/Cortez, 1999.

*NBR6023/2002 – Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)

11. BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.
12. BRUNER, J. S. Celebrating divergence: Piaget and Vygostky, human developmente, p. 40-73, 1997. In: DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo, SP: Loyola, , 2003.
13. CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.
14. CHARTIER, Anne Marie; HERBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura: 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1995. (Coleção Múltiplas Escritas).
15. CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no ocidente. In: Abreu, Márcia (Org.). **Leitura história e história da leitura**. Campinas, SP: FAPESP, 1999.
16. CODY, Franck; SIQUEIRA, Sílvia. **O professor do terceiro milênio**. Cotia, SP: Íbis, 2000.
17. COELHO, Nelly Novaes. Leitura: porta aberta para o saber. IN: SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p. 9-10.
18. COLLER, Michael; SCRIBNER, Silyvia. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
19. CUNHA, Deise Moreira. Aspectos da estrutura e do funcionamento da atividade humana em Aléxis Leontiev. In: ARANHA, Antônia V. S; CUNHA, Deise M; LAUDARES, João B. (Orgs.). **Diálogo sobre o trabalho: perspectivas multidisciplinares**. Campinas: Papirus, 2005. p. 115-133.
20. DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.
21. DUARTE, Newton. **Educação escolar: teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
22. DUTRA, Eliana Regina de Freitas. O almanaque Garnier, 1903-1914; ensinando a ler o Brasil, ensinando o Brasil a ler. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil/FAPESP, 1999.

23. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Século XXI**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
24. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 2000.
25. FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 1999.
26. FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.
27. FOUCAMBERT, Jean. **A criança o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
28. FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
29. FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
30. FREITAS, Maria Tereza de Assunção. Descobrimo novas formas de leitura e escrita. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 41-66.
31. FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin**. Psicologia e educação um intertexto. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.
32. FREITAS, Maria Tereza. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Tereza; SOUZA; Solange Jobem; KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.
33. GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; MARCHINA, Maria da Graça; GONÇALVES, Odair Furtado (orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 37-52.

34. GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
35. GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.
36. HELLER, Agnes. **Teoria de los sentimientos**. Barcelona: Fontana. 1986.
37. HERBRAD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil/FAPESP, 1999.
38. KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
39. KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. **A formação do professor: perspectivas lingüísticas aplicadas a uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: São Paulo. Mercado de Letras, 2001.
40. KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
41. KRAMER, Sônia; OSWALD, Maria Luiza (orgs.). **Ensinar a ensinar ou ler e escrever?** Campinas, SP: Papyrus, 2001.
42. LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, Maria da Graça Costa (org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**. Belo Horizonte: Autêntica/CELAE/FaE/UFMG, 2003. p. 53-67.
43. LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Prefácio. In: GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
44. LEONTIEV, Alex. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

45. MARCHI, Maria Diana. A literatura e o leitor. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jussamara Vieira. **Ler e escrever compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 159-165.
46. MARIA, Luzia de. **Leitura e colheita**: livros, leitura e formação de leitores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
47. MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
48. MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação de professores. **Caderno Cedes**, n. 44, p. 59-72, abr. 1998.
49. MELO, Dinorá Machado; MELLO, Maria Lúcia Souza. Leitura e escrita na voz de futuros professores. **Educação em Revista**, B elo Horizonte, n. 33, p. 91-101, jun. 2001.
50. MIRANDA, Glaura Vasques de; SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **Projeto Pedagógico–Veredas formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte, 2002.
51. MURTA, Agnes Maria Gomes. **Contribuições da psicologia sócia-historica para a educação inclusiva**: os sentidos produzidos por professores da educação infantil de uma cidade do vale do Jequitinhonha acerca da inclusão escolar. 2004. 173 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
52. NEVES, Wanda Maria Junqueira. **As formas de significação como mediação da consciência**: um estudo sobre o movimento da consciência de um grupo de professores. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.
53. NÓVOA, Antônio. Relação escola sociedade: novas respostas para um velho problema In: SERBINO, Raquel Volpato (org). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998. p. 19-39.
54. PARK, Margareth Brandini. **Histórias e leituras de almanaques no Brasil**. Campinas, SP: Mercado de Letras/Associação de Leituras no Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999.

55. PINO, Angel. A psicologia concreta de Vigotisk. Implicações para a educação. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (orgs.). **Psicologia & educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2002, p. 33-59.
56. PINTO, Ana Lúcia Guedes. Narrativas de práticas de leitura: trajetórias da professora-alfabetizadora. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001, p. 69-94.
57. QUEIROZ, M. S. Processos de leitura. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **As vozes de Carolina, José e Daniel...** 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) UNICENTRO/UNICAMP. Guarapuava, 1996.
58. REY, Gonzáles Fernando Luís. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
59. REY, Gonzáles Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2005.
60. REY, Gonzáles Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2002.
61. REY, Gonzáles F. L.; MARTINES, Mitjâns A. **La personalidad, su educación y desarrollo**. Havana: Pueblo y Educación, 1989.
62. RIBEIRO, Marco Aurélio de P. **A técnica de estudar: uma introdução às técnicas de aprimoramento do estudo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
63. ROJO, Roxane. Revisitando a produção de textos na escola. In: VAL, Maria da Graça Costa (Org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**. Belo Horizonte: Autêntica/CELAE/FaE/UFMG, 2003. p. 185-205.
64. SANTOMÉ, Jurjo Torres. A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In: SILVA, Luiz Eron da. **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 58-74.
65. SANTOS, Caroline Cassiana Silva dos; SOUZA, Renata Junqueira de. A leitura da literatura infantil na escola. In: SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004, p. 80-90.

66. SARAMARGO, José. **A jangada de pedra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
67. SIGNORINI, Inês. Letramento e (In) flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
68. SILVA, Ezequiel Theodoro. Ensino-aprendizagem da leitura: desafios ao trabalho docente. In: SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004, p. 26-36.
69. SILVA, Waldeck Carneiro da. A reforma da formação de professores no Brasil e o lugar social da universidade. In: LINHARES, C. (org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 115-135.
70. SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**. Campinas, SP, n. 50, p. 12-19, abr. 2000.
71. SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 9. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: UNICAMP, 2000.
72. TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Tereza. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
73. TERZI, Silvia Bueno. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios letrados**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
74. VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
75. VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Loyola, 2001.
76. VIGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas**. V.V. Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

ANEXOS

ANEXO 1

AUTORIZAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(de acordo com o item IV da resolução 196/96 do conselho Nacional de Saúde).

Por este instrumento por mim assinado dou pleno consentimento a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a aluna do Programa de Psicologia da Educação Mara Lúcia Ramalho para realizar observação da minha prática pedagógica e entrevistas que serão utilizadas em sua dissertação de mestrado.

Tenho pleno conhecimento que não haverá desconforto, danos e/ou riscos à minha pessoa decorrentes da pesquisa. Tenho ainda a liberdade de me recusar a participar ou retirar-me em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo, tendo assegurado a garantia de sigilo e privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa além de não haver nenhuma forma de indenização ou ressarcimento das despesas decorrentes da participação na mesma.

Concordo plenamente que todos os dados obtidos da entrevista e observação e quaisquer outras informações concernentes aos mesmos, constituem propriedade exclusiva da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a aluna do programa de Psicologia da Educação Mara Lúcia Ramalho, à qual dou pleno direito de retenção, uso na elaboração de pesquisa e de divulgação em televisão, jornais congressos e/ou revistas científicas do país e do estrangeiro respeitando os respectivos códigos de ética.

Local e data: _____

Assinatura

ANEXO 2

TRANSCRIÇÃO LITERAL DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM A PROFESSORA DUARTE

1ª ENTREVISTA DUARTE

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Data: 10/10/2005

MARA – Essa é a nossa primeira entrevista e eu gostaria de saber qual pseudo-nome você deseja ser utilizado.

DUARTE – Prefiro que seja usado o mesmo nome que utilizo na Delegacia de Ensino – “DUARTE”.

MARA – Duarte fale um pouco da sua vida, me conte a sua história de vida.

DUARTE – Como estudante?

MARA – Você é quem sabe por onde você quer começar.

DUARTE – Sobre leitura que eu tenho que falar?

MARA – Você pode escolher o que você quer falar e por qual parte da sua história você quer começar.

DUARTE – Eu comecei a estudar! Falar do estudo?

Eu comecei a estudar em Senador muito cedo. Muito cedo eu aprendi a ler com os cartazes dos três porquinhos, no dia de apresentar os cartazes, a professora fazia uma festa, para apresentar os cartazes, o que eu me lembro é disso.

Essa apresentação com festa, acho que isso acabava aumentando a minha vontade, sabe de conhecer as histórias. Então eu comecei a ler com a utilização desses cartazes.

Eu me lembro muito pouco da minha quarta série, o que eu me lembro é que na quarta série eu não sei o que aconteceu comigo, eu não sei se eu fiquei com trauma da professora, mas eu tinha pavor de leitura oral, eu tinha pavor.

MARA – Por que?

DUARTE – Não sei, é isso que eu não consigo explicar! Eu só me lembro que eu tive algum problema, a única coisa que eu lembro é que na quarta série a professora foi tomar a leitura oral e eu até fiz xixi de nervoso, não sei por quê? Agora eu sou doida para saber por que até hoje eu tenho dificuldade para falar, mas eu não sei explicar o que foi que aconteceu comigo.

MARA – E esse fato foi de 1ª a 4ª série?

DUARTE – Foi sim.

Olha na minha época era uma escola pequena, acho que tinha a primeira série do ano básico, a segunda série mais fraca, a segunda série mais adiantada, terceira série e quarta série eu me lembro que era só uma e mesmo assim com poucos alunos.

MARA – E qual espaço dessa escola você mais gostava?

DUARTE – Do lanche, um espaço muito grande que agente podia ficar brincando sabe, esse espaço era o que eu mais gostava.

Assim que eu terminei a primeira à quarta série eu vim aqui para Diamantina, fazer um exame de admissão, naquela época tinha a admissão para começar a quinta série, aí eu fiz passei e até bem. Mas quando eu comecei a estudar eu não consegui ficar longe de casa voltei de novo para Mercês, repeti a quarta série “atoa” só como ouvinte, esperando uma prima minha que ia

formar na quarta série, para que eu pudesse vir junto com ela para Cachoeira. Ai nós viemos no ano seguinte estudar na Escola Normal, para mim foi ótimo, foi os anos que eu mais gostei.

MARA – Por que?

DUARTE – Acho que por questão de turma, sabe? O colégio, mas aí quando foi no primeiro ano eu passei para o colégio Cachoeirense, porque eu queria tentar um vestibular mais difícil, medicina, aí fui para o Cachoeirense porque era um colégio mais apertado, fiz o primeiro ano lá o integrado.

MARA – O que você está chamando de mais apertado?

DUARTE – Mais apertado? Na época eles diziam que o estudo lá era um estudo melhor! Quer ver, ao invés de eu ir fazer o primeiro ano normal, eu fui fazer científico, para que ficasse mais preparada para tentar o vestibular.

MARA – No que diz respeito ao seu contato com a leitura você vê alguma diferença em relação a escola que estudou em senador, a Escola Normal e Cachoeirense?

DUARTE – Não, minha leitura toda vida foi muito boa, sabe eu sempre li corretamente, não sei explicar por que aconteceu isso comigo na quarta- série.

MARA – Mas o seu contato com materiais de leitura neste momento da sua história de vida?

DUARTE – Materiais de leitura? Não de 5ª a 8ª série não tive muito contato com materiais de leitura, foi muito pouco. Muito pouco mesmo. Mas quando foi no primeiro ano aí eu fui mais cobrada para leitura, aí eu já li.

MARA – mais cobrada como?

DUARTE – Por exemplo eu tinha que ler livros por mês, entendeu? Aqui na escola não tinha isso, era o estudo normal.

MARA – Você acha que esta cobrança deu um impacto positivo ou negativo na sua vida?

DUARTE – É positivo.

MARA – Por que?

DUARTE – Positivo, por que eu acho que quanto mais agente lê, mais agente cresce, eu acho que é positivo. E também eu estava nesta idade pretendendo prestar vestibular. Mas aí quando foi ao final do primeiro ano, papai como é muito antigo, ai com esse negócio da escola ter homem e mulher ao mesmo tempo e eu querer começar a namorar ele me passou para o colégio de irmãs. Aí eu fiz o segundo e o terceiro ano lá.

MARA – O colégio Nossa Senhora dos Prazeres?

DUARTE – Só que no primeiro ano que eu estudei no colégio nossa Senhora dos Prazeres, eu tive um trauma maior ainda, não sei nem se eu posso falar, pode? Eu vou falar de pessoas?

MARA – Depois agente corta se for a sua vontade.

DUARTE – No segundo ano, eu tenho que te contar tudo para eu poder chegar no que eu quero te contar, entendeu, aí quando foi no segundo ano teve uma professora de didática, que é Maria, ela fez um teste com agente de rejeição.

MARA – O que é teste de rejeição?

DUARTE – Um teste para todas as alunas do curso saberem, qual era a pessoa mais rejeitada na sala de aula. Sabe aí ela fez este teste e duas colegas, éramos na época quase quarenta colegas, mas duas colegas me rejeitaram, aí deu o resultado lá falando os números da chamada, “fulana” de tal número 26 você foi rejeitada. A professora por sua vez deveria ter tomado uma atitude comigo e não tomou, ou mesmo com a turma, então aquilo, me traumatizou pelo resto da vida, quando preciso apresentar algum trabalho na frente, sinto a maior dificuldade, se eu tinha que ler alguma coisa, eu não conseguia então este foi o meu segundo e terceiro ano.

MARA – E a exigência nesse momento em relação ao contato com a leitura, parou?

DUARTE – Assim... Não, no Colégio Cachoeirense que eu fui cobrada. Na escola Normal e no Colégio nossa senhora dos Prazeres muito pouco. Muito pouco mesmo. E com esse negócio de ter que ler as coisas para apresentar trabalhos lá na frente e tudo, eu acabava, faltando de aula, não participando. Exatamente, por que eu estava com este problema. Você entendeu, eu tive na quarta aí no segundo ano começou novamente a mesma coisa, não sei o que aconteceu a professora também não tomou nem uma atitude, nada então eu continuei assim.

Aí no terceiro ano fui fazer estágio na escola Júlia, aí encontrei uma professora excelente ficou tudo mais fácil, dar aula na frente, consegui falar, ela era mais amiga, e me dava mais liberdade para poder estar trabalhando, tanto que quando o professor responsável pelo estágio foi observar, ele entrou na minha sala um pouquinho só de tanto que a professora me elogiava e tal, era até uma contradição, de repente na sala acontece isso quando chega lá eu não falo bem.

Aí depois disso fui para Belo Horizonte, fazer o vestibular só que o fato de ter que embora para longe o meu pai não deixou que eu ficasse lá por muito tempo. O que eu fiz eu formei no ensino médio e voltei para Mercês para poder trabalhar lá. Só que quando chegou lá eu trabalhava só com matemática eu nunca trabalhei com português, eu dava aula de matemática, aí voltei para Cachoeira não fiz o vestibular. Fiz em outra ocasião para pedagogia, agora que eu lembrei. Só que quando eu comecei a ter aula só que na faculdade começou de novo os trabalhos, e eu tinha que ir até a frente tinha que estar me expondo, aí abandonei de novo a faculdade porque eu não consegui.

MARA – Você abandonou o curso de pedagogia?

DUARTE – Sim, porque eu abandonei duas vezes. Fiz tratamento com psiquiatra, sabe, só para ver se eu conseguia alguma coisa. Mas não consegui. Aí voltei para Cachoeira e aí depois de um tempo que eu estava aqui veio o vestibular do Veredas, eu fiz e consegui levar até o final.

MARA – E como é que foi o seu contato com a leitura no Veredas?

DUARTE – Há neste momento eu já tive mais facilidade, porque primeiro que exigiu leitura demais da gente para leitura dos guias e na hora de debater se eu sentia alguma coisa a turma era mais amiga, mais chegada, então agente não sentia dificuldade de estar falando ou mesmo lendo, sabe.

MARA – Agora você falou bastante da sua trajetória do seu processo de escolarização, agora eu queria que você falasse um pouquinho da sua vida pessoal, a sua infância lá em Senador, o seu contato com a leitura, da sua família.

DUARTE – A minha infância foi muito conturbada, leitura muito pouco, nós nem... porque o meu pai na época bebia demais, então agente não tinha aquele relacionamento de família, sabe era mais sozinha com a mãe, acontecia algum problema agente ia para a fazenda, ela separava do meu pai, assim, então foi uma infância muito tumultuada.

MARA – Mas você tinha contato com livros com jornais, ou outros materiais para leitura na infância?

DUARTE – Muito pouco. Ou melhor naquela época lá em senador nem jornal chegava.

MARA – Então qual contato você tinha?

DUARTE – O único contato com a leitura que eu tinha era na sala de aula, em casa muito pouco.

MARA – E depois na sua adolescência?

DUARTE – Há! Na adolescência foi quando eu vim para Cachoeira. Já estudava na escola Normal e eu lia alguns livros de literatura, porque os professores cobravam. Mais era muito pouco também, a série que eu mais li mesmo foi no primeiro ano científico.

MARA – Agora qual prática de leitura você mais gosta Duarte?

DUARTE – Prática de leitura? Qual tipo de leitura? Eu gosto muito de notícia, jornal revistas e às vezes algum livro de romance, também gosto muito de romance.

Na verdade quando eu estava fazendo o Veredas, aí eu estava lendo demais, muita apostila, muito livro, muito guia, agora eu dei uma parada , quase não tenho lido tenho lido mais algum livrinho de 1ª a 4ª série por causa dos meus alunos, então eu leio, preparo para estar discutindo com os alunos na sala de aula.

Trabalho leitura oral, leitura silenciosa, Eu trabalho com eles leitura, notícias, textos literários, receitas, acabo continuando o contato com a leitura.

MARA – E como é que você acha que é atualmente, trabalhar com seus alunos essas práticas de leitura é uma atividade prazerosa?

DUARTE – Eles gostam. Apesar da leitura oral deles não ser muito boa, eu acho que esta é uma turma assim, mais fraca, então assim eles não tem aquele hábito de leitura, talvez por isso a leitura deles seja tão fraca, apesar de eu dar livrinhos quase todo dia , mas quando eu tenho que cobrar algum debate, poucos lêem sabe.

MARA – Será que poderia falar um pouco mais sobre você?

DUARTE – Não! Sobre mim tem muito pouco para falar. Então pergunta. Mas lembrei de uma coisa na minha casa tenho muito material de leitura.

MARA – E onde você busca fontes para desenvolver práticas de leitura?

DUARTE – Material para eu ler? Uai! Revistas eu pego em bancas, jornais e algum livro emprestado na biblioteca da escola, alguns livrinhos que ficam trancados no armário que agente tem para estar lendo, no mais as revistas e os jornais.

MARA – Agora se formos olhar para a sua trajetória,você falou que na infância não teve contato .

DUARTE – Não, nada, nada.

MARA – Na sua casa em senador tinha?

DUARTE – Não, muito pouco era só livros de estudo da primeira, segunda e terceira série. E após a minha mudança para Cachoeira, como eu morava em república, só tinha os livros cobrados pelos professores, aí estes eu sempre tinha e estava lendo.

MARA – Qual momento da sua história de vida você atribui importância para a sua constituição como leitor?

DUARTE – Acho que foi agora no terceiro grau, com esse curso.

MARA – Por que?

DUARTE – A porque parece que eu li mais, entendeu e eu senti que estava crescendo, quanto mais eu lia mais eu queria ler se eu não conseguisse alcançar a compreensão só nos livros eu procurava fora. Mas eu acho que fui movida por aquela vontade de crescer mesmo. Porque eu não tive essa oportunidade antes. Então acho que isso veio a assim e como eu já tinha tentado antes e não tinha conseguido, quando o Veredas apareceu eu agarrei, e deu certo.

MARA – Você gostaria de fazer mais alguma colocação? Tem algum fato que te marcou que você gostaria de estar relatando?

DUARTE – Não! Só estes mesmo do segundo grau e o da quarta série. Que eu acho que isso me assim, atrapalhou a vida inteira, são coisinhas pequenas, mas que para mim foram as maiores coisas do mundo. Eu já vinha marcada, quando chega lá no magistério aconteceu isso, foi à mesma coisa, só isso.

MARA – Você tem contato com bibliotecas livrarias?

DUARTE – Não, muito pouco. Livrarias às vezes passo lá para olhar os títulos ver se me interesse por algum. A que eu consulto mais é a daqui da escola, mas ela é muito fraca. E os jornais e revistas, estes eu gosto muito de ler.

MARA – Então vou fazer a transcrição e te entrego anterior a 2ª entrevista para que você possa fazer as alterações que achar necessárias.

DUARTE – Mara eu acho que seria bem mais produtiva se você tivesse um roteiro, acho que pode fluir mais, por que eu não sei o que você quer saber.

MARA – Nesse primeiro momento foi a sua história de vida mesmo o que você gosta de fazer? E inclusive você não me contou o que você mais gosta de fazer. Quais as atividades que você mais gosta de fazer?

DUARTE – Assim para diversão ou

MARA – Fica a vontade.

DUARTE – eu trabalho o dia inteiro, chego em casa muito cansada e só quero descansar dentro de casa e sei lá passeio no barzinho, nadar, voltar para casa, porque os meus pais moram fora, final de semana gosto sempre de ir para lá.

Eu vejo, ao ler você desenvolve tudo a linguagem, conhecimentos, acho a leitura muito importante.

MARA – Durante a sua trajetória profissional, quais práticas de leitura você mais leva ou levou para a sala de aula?

DUARTE – O tipo de texto ou o que, é para eu falar o tipo de texto?

Há! Eles lêem silenciosamente, ouço leitura oral, faço interpretação oral, e depois a interpretação escrita. Ou então quando é propagandas, cartazes, mais oral e escrita mesmo.

MARA – Lá em senador tem alguma pessoa de referência na sua infância? Que te lembra a questão da leitura?

DUARTE – A única coisa que eu me recordo mesmo é dos três porquinhos, cartaz , o que mais me marcou foram eles. Eu acho que foi o primeiro ano que eu fiz bem gostoso, e de repente depois da primeira série a coisa muda.

MARA – Você tem irmãos Duarte?

DUARTE – Tenho uma irmã, eu sou a mais velha, o meu contato com a minha irmã é muito bom, mas quando ela começou a estudar lá a primeira série, eu estava vindo para cá fazer a quinta série. Juntas convivemos muito pouco, sabe. Uma não exerceu muita influência sobre a outra do ponto de vista da leitura e outras coisas.

MARA – E como é que era a sua relação com os seus amigos lá em senador?de que vocês brincavam?

DUARTE – Os anos que eu fiquei lá de primeira à quarta série, eu brincava muito pouco, eu brincava na escola. Porque quando chegava em casa agente ficava trancadas, agente não saia, na época que o meu pai bebia. Então assim, eu não tenho muita coisa para contar não da minha infância. Eu não tive contato com a leitura porque eu não tinha livros em casa e na escola a leitura era muito pouco cobrada, na minha época, só agora no terceiro grau foi que eu comecei a fazer leitura mesmo.

MARA – O que você entende por leitura?

DUARTE – É estar lendo, sempre se atualizando, é isso.

MARA – Você é casada Duarte?

DUARTE – A sou! Sou casada, moro aqui em Cachoeira, não tenho filhos e vivo muito bem com o meu marido, ele é funcionário público, trabalha no Centro Regional e na Casa Santa. Adora sair também, ele gosta mais de sair do que eu mesma, nadar, eu já sou mais caseira. Mas agente tem que acompanhar, fazer o que? Leitura muito pouca.

MARA – Você se considera um leitor?

DUARTE – voltar a perguntar, ficou confuso na fita.

MARA – O que é leitura para você?

DUARTE – A leitura abrange muito mais que ler, se eu estou assistindo uma televisão um jornal, eu acho que estou lendo, estou fazendo leitura.

MARA – E na escola como é que ficam estas práticas na escola?

DUARTE – Na minha prática eu trabalho com textos escritos, às vezes música, filmes, às vezes passo filmes também, mais é com textos escritos.

MARA – Então eu posso entender que leitura para você não é só do livro.

DUARTE – Não leitura geral, mas trabalho mais com leitura de livros mesmo.

MARA – Por que você atribui maior importância a estratégias de leitura que priorizam a leitura oral em sua fala?

DUARTE – Não é que essa seja a mais importante, acho que todas são importantes, mas a que eu mais pratico e essa leitura.

MARA – Você acha que o aluno precisa mais deste tipo de leitura?

DUARTE – Os meus alunos acham que precisam porque eles são muito fracos em ortografia, sabe, eles quase não tem ... escrevem muito mal.

MARA – Após o término do seu curso superior, você sentiu necessidade de leitura?

DUARTE – Não como falei estou dando um tempo, só estou lendo livros para fazer debate com meus alunos, bolsa amarela.

MARA – Durante a entrevista você pronuncia muito da importância da cobrança na sua vida durante a sua constituição como leitora e hoje o que você acha dessa ação de cobrança. Você acha que a cobrança forma o leitor?

DUARTE – A palavra cobrança? Eu acho que você tem que cobrar, igual na minha época mesmo, ninguém me cobrou. Por isso eu vou ser sempre uma leitora fraca. Acho que você tem que estar cobrando o tempo todo para criar o hábito, lendo estar procurando assim.

A minha família! Acho que poderiam ter feito com que eu participasse mais, por exemplo quando tinha teatro na escola, assim, meu pai nunca me deixou participar, sessões de poesia eu nunca participei, entendeu, livros eu não tinha contato com livros dentro da minha casa, biblioteca escolar, acho que nem tinha, nesta época, eram poucos os livros que se tinha lá. Eu na infância não fui cobrada de maneira alguma, nem mesmo televisão lá tinha, quando eu cursei de primeira a quarta série.

Quando a primeira televisão foi para lá, eu já morava aqui em Diamantina, fazia a quinta série. Na infância não de jeito nenhum, a primeira vez que eu vi televisão foi um jogo do Brasil que eu fui aqui em Cachoeira assistir, nessa época eu já tinha 11 anos.

MARA – Qual o contato que você tinha com esses materiais tecnológicos?

DUARTE – Rádio, só o rádio.

Mas acho que automaticamente o contato com a televisão alterou, quando eu vi televisão pela primeira vez eu já estava aqui em Cachoeira, aí era um pouco mais cobrada a leitura do que se primeira à quarta série.

Eu acho que eu li mais, talvez, pelo fato da leitura ter sido mais divulgada, assim, você está assistindo televisão está vendo, você fica curiosa, você quer saber e então você procura textos, abre mais a sua, como é que fala... As possibilidades aumentam o interesse. Sempre que eu chegava da escola, assistia muito era novela, e jornal.

Volto a afirmar que o que marcou muito foi o dia que a minha professora da quarta série me mandou ler e eu não consegui ler e fiz xixi na calça, ela estava tomando a leitura oral e eu não sei o que aconteceu comigo que daí em diante não consegui fazer mais nem uma leitura e hoje ainda tenho dificuldade.

MARA – Qual livro mais marcou a sua infância?

DUARTE – Há! As mais belas histórias. Eu só me lembro de quando estava com ele em mãos. Deve ter sido década de 70/71.

MARA – Então, assim que passar o feriado você marca uma nova data para que possamos realizar a próxima entrevista. Muito obrigada.

DUARTE – Pode ser aqui na escola mesmo na semana após o feriado.

MARA – Duarte você quer acrescentar mais alguma questão?

DUARTE – Não, deixa para o próximo encontro, você me pergunta o que for necessário. Mais uma vez acho que falar livremente não funciona comigo, tenho dificuldade de expressar. O roteiro pode funcionar melhor.

MARA – Novamente, obrigada. Nesse primeiro momento a proposta era que a nossa conversa fosse mais livre mesmo.

2ª ENTREVISTA DUARTE

Data: 14/12/2005

MARA – Eu gostaria de começar a nossa entrevista perguntando se você quer acrescentar ou retirar alguma fala?

DUARTE – Não eu acho que está boa a primeira entrevista, Mara.

MARA – Nessa entrevista de hoje eu vou te fazer algumas perguntas, algumas dizem respeito a respostas que eu não entendi e outras que poderão contribuir para a discussão na minha dissertação. Aí eu queria voltar a uma questão e te perguntar: Você se considera um leitor?

DUARTE – Um leitor... um leitor fraco.

MARA – Por que um leitor fraco?

DUARTE – Porque eu leio muito pouco ainda, eu deveria ler mais, mas com o serviço esse negócio de trabalhar o dia inteiro, à noite você quer descansar e acaba não lendo.

MARA – E a quais causas você atribui a não leitura?

DUARTE – Acho que a falta de tempo, mesmo.

MARA – O que é prática de leitura?

DUARTE – Prática de leitura? Acho que são atividades que a gente desenvolve na sala de aula, que abrange todo tipo de leitura, aí eu vou estar fazendo uma prática de leitura.

MARA – O que caracteriza um sujeito para que ele possa ser considerado um leitor?

DUARTE – O que caracteriza?

MARA – É uma característica desse sujeito, quando você fala: - olha ele é um leitor.

DUARTE – Eu acho que o sujeito leitor é aquele que todos os dias está em contato com textos com leitura, com revistas e jornais.

MARA – E você tem esse contato todos os dias?

DUARTE – Eu não tenho, só com jornal de televisão.

MARA – Na primeira entrevista você relata ter consciência de que a sua família não contribuiu para que você pudesse gostar de ler.

DUARTE – Verdade!

MARA – E a partir dessa experiência vivenciada por você, qual tem sido o seu papel na escola em relação ao trabalho escola-família e constituição de leitores?

DUARTE – Escola-família? Em relação aos meus alunos? Bem Mara eu procuro levar mais textos para os meus alunos, procuro trabalhar todo tipo de leitura, todo tipo de texto, e quanto à família, aqueles que têm poucos livros em casa, eu vejo que não tem uma situação financeira boa, entendeu, aí eu empresto livros da escola e falo para eles estarem desenvolvendo a leitura em casa.

MARA – Então você estimula?

DUARTE – Estimulo, estimulo a leitura?

MARA – E com a família o que você faz?

DUARTE – Com a família nada, em reunião a gente cobra muita leitura, atividades tarefas de casa.

MARA – Conversamos sobre a sua história de vida e após todos os desafios que você vivenciou, percebe-se que você menciona muito a escola. Qual importância você atribui à escola na sua constituição como leitora?

DUARTE – Porque para muitos alunos que não têm este tipo de trabalho em casa, igual eu estou te falando que não tem livros, é na escola que eles vão aprender a ler, eles tem mais contato com o livro. Alguns anterior a esse ingresso, não tem contato nenhum com livros, igual eu mesmo não tive, eu tive muito pouco contato. Isso fez com que eu ficasse um pouco afastada da leitura.

MARA – E a escola teve um papel importante.

DUARTE – Demais, foi lá que eu tive contato com livros, que eu aprendi a ler.

MARA – É.. se a cobrança é tão importante para a formação do leitor, como você vê o processo vivenciado por você, ao cursar o Veredas? Nesse processo existia cobrança?

DUARTE – No Veredas? Eu acho, eu acho não, existia sim, porque tudo era a distância, então através dos guias eu praticamente, eu tinha que ler, porque se eu não lesse eu não conseguiria desenvolver os Cadernos de atividades.

MARA – Você acha que esta cobrança foi boa para você? Você acha que esta cobrança, mencionada não só em relação ao Veredas, mas também em outra escola, você em algum desses momento foi mais cobrada e que essa cobrança possa ter ajudado na sua formação como leitor?

DUARTE – Eu acho que ajuda, porque por exemplo se eu não tivesse feito o Veredas, eu não teria por exemplo participado da leitura dos guias eu não teria lido como eu li.

MARA – Então a gente pode dizer que no processo, Veredas existia cobrança?

DUARTE – Eu acho que existia, e muita.

MARA – Para você se constituir como leitor é a mesma coisa de formar hábito de leitura?

DUARTE – Pode ser, a mesma coisa, porque para que eu me constitua como leitor anterior eu preciso formar hábito de leitura. Tem que ter hábito de ler.

MARA – Você se considera um leitor?

DUARTE – Eu já falei me considero um leitor, mais fraco. Eu poderia ler mais.

MARA – Se pararmos para refletir, você acha que formou hábito de leitura?

DUARTE – Com o Curso Veredas? Durante o período do curso, eu li o tempo todo. Depois que terminou o curso, a leitura continuou só para a minha turma mesmo. Preparando aulas, ou então lendo jornal, alguma notícia, livros literários muito pouco.

MARA – Qual a função da leitura na vida de um leitor?

DUARTE – Acho que é desenvolver as habilidades? De leitura, para a formação de bom leitor.

MARA – Como é que é isso Duarte? Desenvolvimento dessas habilidades? Fale um pouquinho.

DUARTE – Se eu estou lendo o tempo todo, estou desenvolvendo, estou adquirindo conhecimentos, estou atualizando.

MARA – Então a leitura tem uma função na vida do sujeito.

DUARTE – Tem!

MARA – Por que ler era motivo de vergonha e as outras coisas você fazia?

DUARTE – Não sei? Aquele caso que eu te contei! Da leitura da quarta série, até hoje eu não sei por que acontece isso? Engraçado! Porque nós tivemos uma leitura agora Mara, no final do ano para saber a leitura oral do menino que está saindo da fase quatro para a quinta série. E eu tive uma menina que tremia tanto e os olhos enchiam de lágrimas eu tive que parar com a leitura dela no meio, porque eu lembrei da mesma coisa que eu passei, entendeu, eu até

conversei com ela, você não precisava ter ficado nervosa, conversei com ela para ela não chorar, mas ela não leu não. Eu senti um pouco naquele momento a dor que eu vivi na minha época, ela tremia.

MARA – Ela deu conta?

DUARTE – Não ela parou pela metade. Eu percebi que ela estava com dificuldades e parei sabe. Eu acho que ela sentiu vergonha.

MARA – Por que você acha que ela sentiu vergonha?

DUARTE – Ela sempre estava de cabeça baixa, sabe? Chateada, vergonha, medo eu não sei o que foi não.

MARA – O que a leitura traz de tão? O que a leitura que você vivenciou naquele momento da sua vida, o que ela trazia de tão forte para você? A ponto de você decidir por não ler. Qual sentido você atribuía para a leitura naquele momento?

DUARTE – Eu acho que o meu medo era falar na frente dos colegas, vergonha medo, não sei?

MARA – O que você sente ao ler hoje?

DUARTE – Depende da leitura que eu estou fazendo. Se eu fosse por exemplo ler um romance por exemplo a gente lê vivenciando aquilo ali que está acontecendo, na novela também você sente.

MARA – E quando você está lendo um texto formativo, didático para o seu próprio trabalho?

DUARTE – Ué! Prazer em ler?

MARA – O que você acha que os outros pensam da leitura?

DUARTE – Há! Acho que depende muito de cada pessoa, porque cada pessoa tem um pensamento diferente das outras. Nem todo mundo pensa da mesma maneira. Às vezes eu posso estar me sentido bem lendo um texto científico, outros podem ler por obrigação.

MARA – Na hora em que você desenvolve práticas de leitura na sala de aula, você percebe a criança que lê por gosto e aquelas por obrigação?

DUARTE – Eu levo este gosto em conta

MARA – Como você se apropriou das atividades do Veredas?

DUARTE – Foi um pouco corrido, cansativo, mas muito proveitoso. Porque eu trabalhava o dia inteiro. Então tínhamos que encontrar a noite para fazermos as atividades.

MARA – Qual Sentimento você tem em relação ao curso hoje se você parar e olhar para traz?

DUARTE – O curso Veredas? Ele foi um bom curso que eu fiz, só fico um pouco triste porque só daqui a 3 anos é que a gente vai conseguir posicionar.

MARA – Como assim?

DUARTE – Acho que é uma falta de incentivo, assim, por exemplo, em fevereiro vou receber o diploma, então para eu entrar com esse diploma, com esse requerimento, o governo está dando um prazo de 3 anos, então é assim a gente forma e vai levar 3 anos para o governo valorizar a formação. Eu tenho colegas que formaram a 7 anos atrás e que vão esperar por 3 anos para estar recebendo. Porque na última reunião que eu tive para repassar as orientações, o que o estado mandou para nós foi isso, muita gente formou agora com o Veredas, então se o estado for pagar todo mundo de uma vez, vai quebrar.

MARA – Qual o impacto dessas atividades vivenciadas por você no veredas, para a sua prática, como professora?

DUARTE – A minha prática pedagógica? Para a minha prática como professora eu adquiri muito conhecimento, melhorei demais da conta.

MARA – E em relação ao trabalho com a leitura, você acha que melhorou também?

DUARTE – Olha o trabalho com a leitura na sala de aula melhorou bastante. Eu acho que eu trabalhei mais com leitura.

MARA – E na sua vida pessoal?

DUARTE – Na minha vida pessoal me senti realizada, porque eu aprendi muita coisa, e a minha vida mudou muito, por exemplo como eu estava falando no início que eu tinha uma grande dificuldade de expressar, hoje eu sinto mais facilidade para estar conversando, falando com os outros, entendeu? Hoje eu já consigo falar para uma sala com mais pessoas, coisa que eu não conseguia só que isso eu desenvolvi, a linguagem oral a expressão, totalmente.

MARA – qual a utilidade desse curso para a sua vida?

DUARTE – Pessoal porque eu adquiri muito conhecimento, e porque eu me senti realizada de ter concluído o terceiro grau eu não tinha ainda conseguido fazer a faculdade como eu te disse e me senti realizada profissionalmente também, e pretendo talvez até continuar, estou apenas vivendo um momento de descanso.

MARA – Bom Duarte você tem mais alguma coisa a acrescentar.

DUARTE – Não

MARA – Porque agora eu queria era conversar com você sobre essas questões mesmo e se para você a primeira entrevista está tudo bem, logo após a transcrição dessas 2ª entrevista eu te mostro novamente e se você me autorizar e se necessário for a gente volta com algumas perguntas e caso não se faça necessário após a sua aprovação da transcrição em nosso próximo encontro eu vou começar a minha análise individual, obrigada pela participação e desculpa porque eu sei que você está muito atarefada.

DUARTE – Não... Não... Não há de que.

3ª ENTREVISTA DUARTE

Data: 22/12/2005

MARA – Duarte você leu a entrevista que encaminhei.

DUARTE – Sim, autorizo você a trabalhar com ela, mas só peço para que você tire esse excesso de “né” que eu falei. Acho que foi porque eu fico nervosa com esse gravador ligado.

MARA – Duarte ao ler as outras entrevistas percebi que você falou muito pouco de você. Fale um pouco sobre a sua vida.

DUARTE – Mara vou ser muito sincera não tenho nada mais para falar, já falei tudo para você.

MARA – Então muito obrigada pela sua contribuição, um feliz Natal para você e bom descanso.

DUARTE – Mara na hora em que você tiver com o trabalho pronto eu quero ver.

MARA – Sim, faço questão de avisá-la.

ANEXO 3

TRANSCRIÇÃO LITERAL DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM A PROFESSORA ISABELA

1ª ENTREVISTA ISABELLA

Data: 13/10/2005

Entrevista – narrativa da história de vida

MARA – Qual nome você gostaria que a chamasse aqui durante a entrevista?

ISABELA – Isabela

MARA – Fale um pouco da sua vida, me conte sua história de vida.

ISABELA – Da minha trajetória escolar?

MARA – Você pode fazer opção.

ISABELA – Eu olho muito o meu lado da trajetória escolar, porque a mudança que teve até os dias atuais e como mudou a educação e mudou de uma forma para melhor, eu acho. Hoje eu sinto educadora.

MARA – Qual mudança na educação você percebeu?

ISABELA – Mas não é Mara! É porque essa trajetória antigamente a criança não tinha voz na sala de aula, era tudo pronto e acabado. Hoje em dia não, hoje em dia a gente parte, começa a partir do conhecimento dos alunos. Então, a mudança é muito grande. No meu tempo não, no meu tempo a professora dava e pronto.

Meu processo de escolarização foi dessa forma que eu estou te falando, o professor chegava, dava a aula, a gente ficava caladinho, eu era muito tímida, não questionava nada e tudo ia passando, aprendendo ou não, ia passando.

Nessa época foi muito difícil, eu morava na zona rural e era muito discriminada por isso. Quando eu entrei para a escola eu já era alfabetizada, mas eu não tinha coragem de falar com a professora que eu era alfabetizada, e nem ela, acho que descobriu. Minha irmã é que já tinha passado as primeiras lições, então eu cheguei lá bem tranqüila com relação a isso, fui alfabetizada com os três porquinhos, na época dos métodos que trabalhavam com contos, mas toda vez que já vinha o cartaz eu já dava conta de saber ler, mas isso a professora nunca soube. Entrei na aula com seis anos, para acostumar, para socializar e daí fui passando, porque eu já dava conta d trabalhadas nas séries que tinha. Tinha um problema com minha irmã, que entramos juntas na escola, ela mais velha e eu mais nova, ela tinha dificuldade e eu não, então foi um problema até na quinta série. Eu passei para a sexta e ela tomou bomba, e ela parou de estudar, foi formar agora depois de velha, que voltou para a escola.

O que mais lembro é que os meus pais eram semi-alfabetizados. Eu aproveitava os livros dos irmãos mais velhos e aí eu tinha um convívio muito grande com os materiais deles, da escola deles. Então, por isso a razão de ter chegado na escola e já saber muita coisa.

Quando eu aprendi as letras, era o livro das mais belas histórias, então eu lia todas, eu estava na primeira série e **minha mãe ficava encantada, porque naquela época era livro de terceira série, então ela ficava encantada, porque eu já lia as histórias do livro das mais belas histórias.**

Eu sempre gostei de estudar, como diz, o sonho da minha mãe era eu ser professora, vim para Cachoeira, porque lá só tinha até a oitava série, minha mãe queria que eu

estudasse em Cachoeira, porque era o melhor estudo, o comentário era que as melhores escolas era em Cachoeira e aqui eu vim formar, ser professora, para hoje alfabetizar.

Depois da quinta série eu continuei até a sétima série, eu tinha um pouco de dificuldade, porque assim, era tipo assim, se eu fazia a prova e tirava até total, daí uma semana, se desse a prova para eu fazer eu já não sabia, eu decorava tudo, então aprendizagem era muito pouca, então mais era “decoreba” mesmo.

Mas aí continuou, ainda bem que naquela época essa parte da literatura era boa, então a gente tinha que ler livros, mas tinha que prestar conta do que leu, mas só que era uns livros bem interessantes, como o livro da serra dos dois meninos, éramos seis. Então a gente lia da quinta até a oitava série, eu tive muito contato com esses livros, às vezes era difícil, a gente tinha até que comprar, mas pelo menos eu acho que valeu, que eu não esqueci deles.

Durante o percurso, da quinta até a oitava série, sempre os professores de português mandavam ler um livro, para fazer uma ficha, alguma avaliação e aí eu continuei lendo, aí depois eu aprendi a gostar. Houve uma época depois que eu vim para Diamantina, que eu tinha uma biblioteca dentro do meu quarto, aí eu lia, aí eu só dormia depois que eu lia um livro e com isso eu só gostava mais da parte de psicologia.

Já no segundo grau, aí eu lia aqueles livros de PIAGET, lia mais PIAGET e VIGOTSKY, lia. Aí quando eu formei no terceiro ano e fui fazer o curso de educação Infantil, aí eu já estava bem por dentro, da parte inclusive. Nesse prédio aqui mesmo que era das irmãs, Colégio Nossa Senhora das Dores, Irmã Ilda dava aula de psicologia e ela usa um PIAGET o tempo inteiro, então eu já estava bem tranqüila com essa parte.

Aqui no Colégio Nossa senhora dos Prazeres, estudei um ano aqui fazendo um curso de especialização em educação infantil. Um ano. Porque naquele tempo era chamado adicional, foi o último ano que funcionou aqui como Colégio Nossa Senhora dos Prazeres.

No segundo grau achei muito tranqüilo porque eu estudava muito de quinta a oitava, na cidade pequena o povo cobra mais, muita gente acha que cidade grande que é melhor, e está muitas vezes enganado. Então a gente estuda muito, então eu vim com medo já pensando assim, eu vou repetir o primeiro ano, eu vou repetir o primeiro ano porque o estudo é muito forte. Mas só que quando chegou aqui foi o contrário.

MARA – O que você chama de estudo forte?

ISABELA – Forte eu digo assim, as matérias mesmas, os conteúdos, então quando eu cheguei aqui para fazer o primeiro ano que eu voltei nos conteúdos da matemática, do português, o inglês, então eu não tinha dificuldade.

Agora no segundo grau esse contato com a leitura de escola, já não teve tanto, mais esse particular meu, de casa.

O que eu estudava, os livros que eu tinha, perto de mim, que eu podia pegar, foliar e ler a hora que eu quisesse.

Não tinha objetivo formado na época, eu lia porque eu gostava, mas eu não lia porque vou precisar disso algum dia, eu já mais imaginava, eu lia porque eu gostava, achava interessante, ia foliando, ia lendo.

MARA – E em relação a sua vida? No segundo grau? O que aconteceu, você falou que mudou, você veio da sua cidade que é?

ISABELA – Coroado.

MARA – E depois? Aqui em Cachoeira?

ISABELA – Aí eu fiz o primeiro ano no Polivalente, fui fazer o magistério na escola Normal e depois que eu formei o magistério eu fui fazer o adicional de educação infantil, mas até então eu ainda não trabalhava com criança.

Aí eu casei, tive um filho e não gostava nem de pensar em sala de aula, porque eu não tive experiência boa nos meus estágios.

Porque as professoras na qual eu fui fazer o estágio, elas não davam abertura nenhuma para a gente na sala de aula.

É a gente participar, junto com as crianças, então a gente sentia um pouco assim, como um peixe fora d'água e a própria escola também do magistério não dava um apoio pra gente chegar e desenvolver um bom trabalho. Então eu não gostei das minhas experiências como estagiária, aí eu pus na cabeça, não quero saber de sala de aula e depois que passou seis anos que eu já tinha formado, eu resolvi a começar a dar aula. Comecei, chegava de noite eu chorava e falava porque que eu comecei isso, mas aí pensava assim, mas se eu parar as pessoas vão dizer, ele não deu conta e só por isso que eu fiquei. Aí estudava, estudava, estudava para poder dar conta do recado.

Aí eu tive que estudar muito, muito, eu era tão boba que eu não sabia pedir ajuda aos outros, as outras pessoas, que muita gente pede. Ah! Me empresta um caderno de tal ano e não passava isso na minha cabeça. Então, tudo que eu desenvolvia, eu procurava só nos livros, então eu tive que ler muito, estudar muito, mas não arrependo porque acho que foi a base para até hoje eu estar onde estou.

MARA – E o seu outro trabalho? Porque você fez transição?

ISABELA – De qual?

MARA – Você falou que começou a trabalhar.

ISABELA – Mas antes eu não trabalhava.

MARA – Ah! tá.

ISABELA – Antes eu não trabalhava.

MARA – Não! E esse primeiro trabalho seu, foi na educação infantil?

ISABELA – Na educação infantil.

MARA – Em creche ou escola de educação infantil?

ISABELA – Numa creche com alunos de cinco anos, alunos como diz, de uma classe social bem, com muita dificuldade. Entrei no dia 16 de junho, porque a professora que estava não deu conta, que a turminha era muito levada, até este momento eles tinham quebrado 13 cadeirinhas da sala, então era uma coisa difícil. E eu fui pra lá, e devagar, devagar, quando chegou no final do ano eles já estavam bem, já bem socializados, bem integrados um com o outro, assim, mas foi difícil, mas foi uma lição que me serviu para o resto da vida, essa turma difícil que eu peguei no início do ano.

E depois eu fui mudando, porque a própria secretaria, quando uma pessoa da certo no lugar eles acham que às vezes aquele lugar, por causa até das dificuldades econômicas e tudo, eles vão mudando, aí me mudaram para uma escola estadual, aí onde lá eu fiquei dois anos emprestado, prestando serviço para educação infantil, mas depois com a nova resolução da prefeitura, uma outra confusão lá, aí me mudaram para uma creche, novamente para uma creche, mas aí eu fui a primeira professora dessa creche, e lá eu me apeguei muito, porque era a turma já muito boa, os pais, a comunidade muito boa do Bom Jesus e aí até que um dia recebi um telefonema da secretaria me mandando ir para o Belita Tameirão, que era uma escola tradicional e precisava de professores, eu resisti, chorei muito, não queria ir, fui conversar com a secretaria, mas ela não me deixou opção, ou eu ia para a escola ou ela mandava a minha colega embora de onde eu trabalhava, então não me deixou opção, eu tinha que ir, e porque que eu não queria sair de lá, porque eu já tinha vários projetos que eu queria desenvolver na creche, inclusive montar uma biblioteca infantil e essa ficou para traz, porque não deu, mas agora, hoje eu estou feliz na escola onde trabalho há oito anos.

Aí parei porque não tive condições financeiras.

No segundo grau depois do adicional, aí eu parei porque eu não tinha condições de pagar uma faculdade. O meu sonho era com trinta anos estar formada na faculdade e nunca pude, aí depois eu resolvi também porque o retorno é muito pouco quando a gente não pode

continuar. Fui ajudar o meu marido a construir minha casa com o pouco que eu ganho, para depois que eu terminasse de construir a casa eu fazer a faculdade, no ano que eu ia começar, comecei a dar aula particular para seis alunos, a sessenta reais cada um, para eu poder colocar trezentos reais na poupança, para no ano seguinte eu começar a fazer a faculdade, só que quando eu comecei na segunda feira, na quarta feira chegou a notícia com a Mara Lúcia que eu tinha passado no Veredas, aí eu dispensei meus alunos e fui ficar por conta do Veredas, para mim ter tempo para estudar para o Veredas.

Ai, ai, ai, curso de formação de professores de primeira à quarta série, curso superior, e na qual eu fui fazer o curso e fui dedicar o tempo, meus três anos e meio, entre o meu trabalho e o curso.

Aí a leitura foi a todo o momento e a tendência agora como se diz, depois dele é continuar melhorando porque foi um estudo a distância. Mas a distância tinha que ler muito, mas era um ler prazeroso e que eu aprendi muita coisa, aprendi, cresci muito, aprendi muito, tanto com os livros, tanto com a relação com os colegas e tutores, o pessoal que coordenou o Veredas.

Antes do processo de escolarização, assim a lembrança é muito pouca porque eu entrei para a aula com seis anos, então esse período a gente lembra muito pouco, mas foi uma infância muito boa, foi uma infância como diz, na zona rural, morando na roça, como diz, não tinha o conforto da cidade grande, não tinha as roupas, sapatos, aquela coisa toda, mas tinha os brinquedos industrializados, mas a gente divertia muito, eu sou a mais nova de oito irmãos, tinha muitos primos da minha cidade e que a gente como diz, todo domingo tinha uma reunião na casa de um para brincar ou na casa da minha avó que era também um ponto de referência dos netos, que ia na faixa de mais de uns vinte netos todos os domingos.

Tinha uns trinta pés de mangueira na casa da minha avó, que os galhos entrelaçavam e a gente brincava de pegador encima desses galhos, tinha a época das frutas, porque na roça sempre tem muito isso, a época da laranja, a época da manga, a época da jabuticaba e a casa da minha avó era isso tudo, então era a época de todas as frutas, eram as reuniões na casa da minha avó, que a gente tem assim muita saudade da casa da vó, que já faleceu, os pés de manga foram cortados, e que a gente passa e sente um aperto no coração quando a gente vê, mas foi uma infância tranqüila, meu pai era assim, trabalhador rural, mas sempre assim a gente teve como diz, no termo de alimentação, era tudo, muito, com muita fartura, então esse problema a gente não tinha, era mesmo das outras coisas que a gente ..., mas naquela época era a maioria, era daquele mesmo..., as mudanças mudaram muito foi dos vinte a vinte e cinco anos pra cá.

O anterior era esse caso dos livros e cadernos dos meus irmãos mais velhos que era o contato que a gente tinha, mais aí depois o antes da escola foi esse e tinha a minha irmã mais velha Luzia, muito paciente onde me ensinava costurando e me ensinando, ela costurava para as lojas então ela ficava... e o meu caderninho ficava lá, ela costurava as folhas na máquina pra me ensinar a ler e a escrever, então quando entrei para escola estava assim muito tranqüilo, inclusive quando eu passei para a segunda série, que eu cheguei toda feliz na minha casa, mãe eu passei para a segunda série, ela falou não, você não pode porque você não tem idade, você não entrou para a aula para passar para a segunda série e eu vou lá amanhã porque você vai voltar para primeira série e eu fiquei com aquele aperto no coração de voltar para a primeira série, mas só que no outro dia que ela foi conversar com a professora, a professora falou, não, se ela passou é porque tem condições da segunda série, aí foi que eu continuei, com quatorze anos eu já estava cursando o primeiro ano, então eu já tinha saído de casa, pra vim estudar, então esse contato aí já foi com os livros da casa onde eu morava que onde essa biblioteca era dentro do meu quarto, então que essa adolescência a partir dos quatorze anos, eu já estava fazendo o segundo grau, eu já estava em Diamantina, eu já tinha saído de casa, aí esse rompimento foi muito forte, que eu era muito nova e pra sair assim de casa, mas aí como tudo na vida passa, foi passando, mas então a adolescência foi muito curta, como diz assim, em

família porque eu saí de casa muito cedo pra estudar, ainda bem que foi pra estudar que a gente vê que muitas pessoas vão sair para trabalhar e eu pelo menos saí para estudar muito cedo de casa.

Hoje na minha prática profissional eu procuro ajudar meus alunos a ter o gosto pela leitura, e às vezes a gente fica assim..., começa porque eu tenho uma turma de primeira série, alunos de sete anos é a primeira vez que eu trabalho com sete anos, mas eu tenho nesse ano..., último ano, com a ajuda que eu já tive no meu curso superior do Veredas eu tenho visto que os meus alunos são apaixonados por livros e eles gostam muito de livros e eu tenho aproveitado isso muito com eles e eles já dão conta de perceber os diferentes tipos de textos e eles já falam, já sabem até as características dos diferentes tipos de textos, então quando eu já dou algum texto na sala, um já dá o gritinho lá, esse é um conto, esse é uma fábula, entendeu! E aí eu escuto caladinha assim e penso, isso é a recompensa que eu estou tendo entendeu. Hoje mesmo aconteceu isso, porque eu vou trabalhar o projeto moradias e eu li a história para eles dos três porquinhos e eles parecem cansados de ouvir, mas eles param para ouvir com atenção e na hora que eu fui falando que eu ia ler os três porquinhos, um já foi, falou, esse não é uma fábula, esse é um conto, e isso já deixa, a gente vê que os meninos estão interessados, eles gostam de livros.

MARA – A qual momento da sua vida você atribui, esse gosto pela leitura que você está falando, que você tem?

ISABELA – Talvez seja lá da infância, das mais belas histórias, eu acho que deve ser de lá porque até hoje eu pego o livro das mais belas histórias, porque agora eles vem diferente, alguns vem com histórias diferentes, eu vou lá procurar, as que tinha lá, daquela do menino e o leite, que até os títulos mudam um pouco e eu vou lá vê se têm as mesmas histórias que eu lia naquele tempo, a onça e o bode, essas histórias assim, então eu acho que veio de lá esse gosto pela leitura, lá desse livro da terceira série da época, que eu na primeira série, eu já lia todas as histórias e deixava a minha mãe bem feliz.

MARA – Você quer acrescentar mais alguma coisa? Alguma fala em relação a essa trajetória sua?

ISABELA – Eu não sei, eu acho assim, tem momentos que eu acho que eu sinto uma trajetória bem pesada, mas valeu a pena, não foi fácil mas agora eu pretendo, como diz, continuar para mim ver se eu recebo, continuo recebendo os frutos dessa batalha que vem já a bastante anos.

MARA – O que você está chamando de batalha?

ISABELA – Uai, essa história de ter começado a estudar cedo, como diz, com um ano na frente, ter saído de casa com quatorze anos pra estudar, ter ficado sonhando com a faculdade e não poder fazer, porque não tinha condições de pagar, então, isso tudo que eu chamo de batalha.

MARA – E hoje quais práticas que você mais desenvolve em sua sala de leitura?

ISABELA – Ué! As práticas são variadas, trabalho com diversos tipos de textos, tenho uma biblioteca rica, e que eu aproveito muito os livros da biblioteca para levar para os meus alunos pra sala de aula, mesmo para eles levarem para casa pra fazerem médias, tem uns meninos que parecem que já lê os livros várias vezes, mas as vezes tem muitos que nem o título ele leu, as vezes ele fica uma semana com o livro em casa, mas aí nem por isso eu vou tomar uma atitude de chamar uma atenção nem nada. Eu insisto de novo em outros momentos dou outro livro até eu ver todos chegando e dando conta de contar, querer contar uma parte que gostou, alguma coisa mas sempre tem aqueles que não têm incentivo em casa, nem de ler, nem o título do livro esses costumam saber, nem a primeira letra (...).

Ah! A minha prática tem alterado a cada dia, e cada dia eu acho que eu sei menos e fico com muito medo de errar, e fico cobrando de mim mesmo, fico sempre falando assim, há já tem

treze anos que eu trabalho com a alfabetização, já posso ficar tranqüila mas a cada ano é como se fosse o primeiro, então nunca acaba, eu tenho vontade de ficar, relaxar, mas não tem jeito, cada ano vai piorando a minha cobrança pra ver se aquilo está certo, e procurando as mudanças que a gente vai vendo, então, então, como diz, a mudança vai constantemente e a cada vez, vai ficando mais apertado, porque eu fico me cobrando mais e em vez de achar que eu vou dar conta, que é tranqüilo, piorou, porque cobro, cobro mais de mim, ao procurar uma maneira mais correta, mais prazerosa de ensinar para os meus alunos, que eles aprendam de acordo com os meus objetivos, mas sem aquela cobrança, rigorosa, com os meninos.

MARA – E o que causou essa mudança em você?

ISABELA – Eu acho que foi a prática e os estudos, os aprendizados da vida que a cada ano a gente vai aprendendo.

MARA – Tem mais alguma coisa que você queira acrescentar?

ISABELA – Não.

MARA – Então essa primeira entrevista nós vamos encerrar por aqui e assim que eu fizer a transcrição eu vou enviar a transcrição para você e nós vamos marcar outro encontro para que você possa fazer uma análise, e assim darmos continuidade para essa entrevista num próximo momento, que a gente pode estar marcando o melhor dia para você. Muito obrigada, pela participação.

ISABELA – Por nada.

SEGUNDA ENTREVISTA ISABELA

Data: 20/12/2005

MARA – Isabela boa tarde! Obrigada pela sua presença, pela sua contribuição e hoje eu gostaria de iniciar esse nosso encontro te perguntando sobre a entrevista anterior, se tem alguma questão que você quer que eu altere, se você quer continuar alguma fala.

ISABELA – Está boa dessa forma, mas chamo atenção para a maneira da escrita, porque foi transcrito da mesma forma que eu falei, então a palavra escrita tem muita diferença da fala.

MARA – então eu estar mudando tirando essas palavras, da forma que você pediu, mas não tem nada a acrescentar nessa entrevista? Posso trabalhar com ela dessa forma?

ISABELA – Pode!

MARA – Esse momento de hoje Isabela, eu gostaria de fazer algumas perguntas referente à entrevista anterior que eu não entendi muito bem, e outras questões também que vão contribuir para análise que eu estou desenvolvendo na dissertação. Eu gostaria de começar perguntando: o que é prática de leitura para você?

ISABELA – Prática de leitura? Prática de leitura é quando a gente faz a leitura, e tem um objetivo em cima dela. Então não é uma leitura, sem objetivo. Tem um objetivo para ser trabalhado de acordo com cada leitura.

MARA – Isabela o que caracteriza um sujeito para que ele possa de fato ser considerado um leitor?

ISABELA – É quando ele não lê apenas por obrigação, mas também lê por prazer.

Eu leio tanto por obrigação como por prazer, porque nem toda leitura as vezes a gente está afim de ler aquilo, mas é preciso, outras não, outras a gente lê por prazer mesmo.

MARA – No nosso segundo contato, quando realizamos a primeira entrevista você diz ter consciência que a sua família contribui para que você pudesse gostar de ler. Tendo essa

consciência qual tem sido o seu papel na escola, em relação ao trabalho escola-família e formação de leitores?

ISABELA – Eu tenho aproveitado a minha própria experiência para trabalhar com os meus alunos e mesmo com os pais em reuniões, discutindo com eles a importância desse incentivo para os filhos. Incentivo este de acordo com o trabalho desenvolvido na escola e conversando com os pais a respeito do que está sendo trabalhado e o que eu preciso que eles façam para ajudar os seus filhos a terem gosto pela leitura. Para isso eu dou algumas dicas: aquela criança que não gosta que a mãe chame, vem fazer o dever, aquela mãe que chega a noite e lê um livro para a criança dormir, ou coloca ele mesmo para ler, ler para ele para que ele simplesmente tenha o prazer de ouvir história.

MARA – Essas situações de leitura aconteceram com você?

ISABELA – Na leitura não, mas nas histórias contadas sim. Sempre à noite, principalmente naquele tempo de frio perto do fogão de lenha, era contada histórias, contos e causos da região, piadas para a gente antes de dormir e todos os meus irmãos também ouviam. O contador das histórias às vezes era a minha mãe e às vezes o meu pai ou o irmão mais velho, cada dia era um. Além das histórias tinha também os jogos que a gente brincava, que eu me lembro tinha o jogo da velha que a gente riscava com carvão do fogão. Lembrar... (Neste momento os olhos de Isabela lacrimejam e ela dá aquele sorriso meio que não vou chorar) Os vaga-lumes para contar quantos pulinhos ele ia dar na hora em que apagávamos a luz, olha só eu também estava aprendendo matemática sem nem saber. Na época eu não sabia, mas hoje eu percebo que foi muito bom.

MARA – Você reproduz essa vivência hoje com a sua filha?

ISABELA – Pode ter certeza e com o incentivo do meu marido, que adora as brincadeiras à noite com as crianças, os jogos, então eu acho que ficou um pouquinho dessa vivência.

MARA – Conversando sobre a sua história de vida e após todos os desafios que você vivenciou, percebo que no seu caso a escola não foi o único espaço responsável pelo seu gosto pela leitura, está correto.

Isabela – Está correto.

MARA – Então, qual seria o principal responsável pelo seu envolvimento com a leitura?

ISABELA – O responsável principal foi a minha família. E desde o início, como eu falei na entrevista anterior, quando eu comecei a aprender a ler aproveitando os livros dos meus irmãos mais velhos, naquele dia eu nem lembrei das brincadeiras, estou lembrando hoje. Para você vê agora nessa última férias eu contei para o meu pai que eu estava trabalhando fábulas com os meus alunos e ele lembrou-se de várias fábulas e contou, quando eu voltei eu já passei para os meus alunos, que era coisas que ele contava quando eu era criança, tipo uma da velha e a onça que eu nem lembrava mais. Então ele me contou várias que eu voltei e contei para os meus alunos e eles assim, acharam muito interessante. Tinha algumas fábulas que eu nem nunca vi escritas em livros, forma realmente só contadas mesmo.

MARA – Qual a origem dos materiais de leitura que você tinha acesso na infância?

ISABELA – Esses livros que eu digo anterior a minha entrada da escola, eram entre aspas sobras da escola onde estudava os meus irmãos mais velhos. Meu pai minha mãe nunca compraram livros, nunca tiveram condições, só quando era preciso já na escola.

MARA – Mas então nos podemos afirmar que o material que você tinha contato vinha das escolas, onde os seus irmãos estudavam.

ISABELA – Era das escolas mesmo

MARA – Você morou em um quarto que tinha em seu interior uma biblioteca, as leituras que você realizava eram cobradas por alguém?

ISABELA – Não! Era opção minha eu abria os livros de psicologia e achava interessante e eu lia, trabalho com psicologia com meus alunos.

MARA – Isabela houve cobrança na sua trajetória no que diz respeito a leitura?

ISABELA – Trajetória como?

MARA – Na sua história de vida, teve algum momento em que houve cobrança de leitura?

ISABELA – houve sim, nos momentos em que eu estava estudando, mas eu já não me senti muito, como se diz assim, despreparada para ela não. Porque eu já havia lido muito sem cobrança antes, na hora que eu li para ser cobrada eu já estava com um certo gancho da leitura, então foi sem muita dificuldade.

MARA – O excesso de leitura que você relata ter feito ao estudar no Normal Superior Veredas é que formou o hábito de leitura em você, ou esse hábito já havia sido formado?

ISABELA – Há! Esse hábito já havia sido formado. Eu tive dificuldade realmente na leitura no início, por causa do tipo de escrita, mas aí com ajuda de Maria, quando chegou o primeiro livro eu lia e não entendia nada, aí nós fomos para a casa dela fizemos uma reunião com ela, não foi só eu que tive essa dificuldade, mas também as demais colegas e ela teve o cuidado de ler parte por parte conosco e ia explicando a forma como a gente tinha que ler então foi só no primeiro livro, por que no restante nós já demos conta.

MARA – Então esse hábito de leitura não podemos afirmar que foi decorrente ao veredas?

ISABELA – Não! Foi anterior. No caso do projeto Veredas tinha uma cobrança da leitura, então eu acho que eu tinha uma dificuldade no início porque eu tinha que ler e o projeto cobrava até... Antes eu lia sem cobrança.

MARA – Qual importância você atribui a escola durante o seu processo de constituição como leitor?

ISABELA – de quinta a oitava série eu achei que contribuiu muito, a herança maior que eu tive foi de quinta a oitava série, a gente lia livros literários e era cobrada a compreensão, mas era bom! Porque os livros literários são muito bons. Hoje eu procuro colocar minha filha para ver se ela lê, mas eu também leio inclusive nessas férias eu já li O menino do dedo verde, achei fantástico, o Pequeno príncipe, o diário de kika, então eu acho que essa herança foi de quinta a oitava série onde eu li muitos clássicos.

MARA – Mas então, como a gente pensa? Quer dizer que anterior a quinta série era uma leitura mais espontânea, e formou o gosto pela leitura em você?

ISABELA – A espontânea igual eu te falei das Mais Belas Histórias, de primeira a quarta eu já gostava, agora de quinta a oitava era cobrada mas eu gostava também, então como é que se diz ficou mais aquele gosto pela leitura pela continuidade que teve em minha vida quando eu fui cobrada na verdade eu já gostava.

MARA – Então entre a família e a escola, qual delas pode ser consideradas pilar para a formação pelo seu gosto pela leitura?

ISABELA – O maior pilar eu acho que foi a minha mãe, ela falava para todo mundo que eu entrei para a primeira série lendo livros de terceira série, então acho que foi ela, assim me incentivou porque eu via ela contando para as tias que eu já lia na primeira série, então eu ficava muito feliz e eu acho que esse incentivo que ela nem poderia me dar acompanhando as leituras, mas ouvindo é que foi importante e mesmo de quinta a oitava série eu não esqueço, não tinha televisão e eu levava os livros da escola para ler, e então todos os dias na hora de dormir eu lia um capítulo do meu livro para eles, então eu me lembro do “Éramos Seis”, e “Serra dos Dois Meninos”, eu lia a cada noite um capítulo para eles, meu pai falava agora para e amanhã continua, parecia novela mesmo. (Ela ri demonstrando saudades na expressão) eles acompanhavam a minha leitura assim, sabe tinha vezes em que eu me esquecia e eles me lembravam está na hora, parecia com uma novela quando a gente assiste, acompanha. Nesta época eu já tinha uns doze anos

MARA – Você se considera um leitor?

ISABELA – Hoje eu me considero. Porque eu não deixo às vezes de passar muitas coisas passarem diante dos meus olhos sem que pelo menos eu dê uma olhadinha, e já tenho uma afinidade maior com a leitura, então já sou mais fácil eu olho para uma página e dou conta de saber se é aquilo que eu quero ler ou não, se é aquilo que eu estou precisando ou não, hoje também com a informática e a tecnologia as vezes o próprio computador me ajuda na hora da pesquisa e as vezes alguém que está do meu lado fala assim, hora, mas como você deu conta de ler tão rápido essa página e eu respondo: - Não eu já me familiarizei com a leitura em tela e já dei conta de ler tudo. Agora eu sinto que a minha leitura não é mais fraquinha, mas dou conta de ler o esqueleto do que está escrito, até a partir de outros conhecimentos que tenho e adquiri em outros livros.

MARA – Quais são as características de um bom leitor?

ISABELA – Acho que um bom leitor deve gostar de ler e ter habilidade para lidar com o texto, perceber as coisas essenciais do texto, dar conta de perceber o que o texto traz.

MARA – Na sua história de vida percebemos que a leitura sempre fez parte da sua rotina, de uma forma bem espontânea, com exceção do momento em que cursou o normal superior, na sua opinião a cobrança auxilia na formação de leitores?

ISABELA – Eu acho que auxilia, porque como eu relatei nesta entrevista até na quarta série vivenciei a leitura espontânea apenas pelo gosto de ler e de descobrir também as coisas, eu gostava muito, já de quinta a oitava era uma leitura cobrada, mas foi uma cobrança que me auxiliou a formar outras habilidades que eu não tinha, o gosto continuava. Então eu posso falar que essa cobrança de uma forma, mesmo que não seja tão boa porque o aluno reclama e tudo, mas acho que põe a gente com mais atenção, a gente fica mais atenta a leitura.

MARA – Mas se retomarmos a sua história de vida percebemos que antes você teve um pilar na sua opinião extremamente importante que a constituiu como leitor. depois você teve contato com cobrança e tal, mas entendo que você já tinha gosto pela leitura. O que você acha disso: talvez se tivesse sido invertido, primeiro a cobrança para depois vir a prática mais espontânea, teria tido o mesmo efeito?

ISABELA – Creio que não. Eu sei que não faria o mesmo efeito porque eu vejo isso com o meu filho, eu já tentei mais ele não gosta de ler. Eu até acho que se tivesse feito essa entrevista antes eu teria na primeira infância dele dado maior ênfase no que eu tive quando criança, só parei para lembrar disso agora. Hoje ele lê só em casos extremos de cobrança, ele não gosta de ler e isso me deixa muito triste, não porque eu não incentive, mas depois de um certo tempo eu tentei incentivá-lo mas ele já estava com um certo... então ele só lê pela cobrança e nunca por prazer e ele já foi para o primeiro ano, me preocupo com ele na hora em que ele chegar em uma faculdade. Então eu já fico preocupada com isso, porque ele não gosta de ler.

MARA – O que significou para você cursar o Normal superior?

ISABELA – Para mim significou, como se diz: muito, muito mesmo, porque da formação que foi muito boa, a experiência que eu tive no veredas foi boa, sinto que creci muito com esse curso, eu posso falar que me tornei uma nova pessoa depois do veredas, assim, não só em nível profissional, mas pessoal, então eu aprendi muito, muito mesmo. Esse curso me transformou em vários sentidos, hoje eu assisto um jornal com outros olhos, mesmo a convivência com as pessoas, não foi só os conteúdos não.

MARA – quais foram as principais contribuições do curso para a sua vida?

ISABELA – como eu acabei de falar, de tudo um pouquinho, o curso conseguiu olhar para o todo de cada um, como as necessidades que a gente tem no dia a dia e esse início que ele trabalhou abriu horizontes para depois entrar com conteúdos para continuar a trabalhar...

MARA – Na sua opinião formar hábito de leitura é a mesma coisa de constituir-se como leitor?

ISABELA – Não, acho que não. Primeiro eu preciso me constituir como leitor para depois eu formar o hábito. Não sei estou certa, mas eu penso em meu próprio exemplo eu tenho hábito de leitura, porque anterior eu me constitui como leitor.

MARA – Depois que o curso Normal superior encerrou você continuou lendo.

ISABELA – Continuei lendo os três livros que eu estou lembrando, mas eu já li mais.

MARA – Atualmente em quais situações você mais tem lido?

ISABELA – Por prazer mesmo. As vezes em livros como é o caso dos livros que eu citei, e mesmo porque como professora não posso ficar parado, então leio muito também no computador, porque talvez eu quero saber de um assunto eu procuro, leio me informo, bom faço também essa leitura do dia a dia.

MARA – Isabela, essas foram as dúvidas que ficaram, acho que já foram esclarecidas e quanto a você quer acrescentar mais alguma fala?

ISABELA – No momento eu não estou lembrando, mas caso eu lembre posso acrescentar.

MARA – Então! Obrigada pela oportunidade de nos encontrarmos e assim que realizar a transcrição, novamente a encaminho para que você possa realizar a leitura e como fizemos anteriormente você avalia se deseja acrescentar ou retirar alguma fala. Foi muito boa a entrevista e muito obrigada.

ISABELA – Sem problema, estou à disposição.

3ª ENTREVISTA DUARTE

Data: 06/01/2006

MARA – Isabela você leu a entrevista que encaminhei.

ISABELA – É já analisei, gostei muito, mas é engraçado Mara agente esquece de tanto detalhe que talvez até faça a diferença.

MARA – Então por isso optei por voltar a entrevista quantas vezes se fizer necessário para que você possa ter a liberdade de acrescentar. Fale sobre esses detalhes que disse ter esquecido.

ISABELA – Não. Acho que não vem ao caso, só estou fazendo uma observação que achei muito legal esse processo. Conseguir rever um monte de questões, na verdade senti que essa entrevista me fez refletir sobre coisas que eu não tinha dado conta de perceber, como por exemplo como minha família foi importante para a minha aprendizagem da leitura.

MARA – Bom! Eu fiquei satisfeita não tenho mais questões para perguntar. E você deseja fazer mais alguma colocação?

ISABELA – Mara na hora em que você tiver com o trabalho pronto você me fala. E quando será a defesa?

MARA – Sim, faço questão de avisá-la. Quanto à defesa ainda não está agendada. Então muito obrigada pela sua contribuição.