

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



1290001975



FE

TCC/UNICAMP M756a

**ROSIMEIRE MONPEAN**

**ALUNOS E LEITURA: UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO**

20.15.07.095

**CAMPINAS – SP  
2004**

Bibid 344789

UNIDADE.....	F.E
Nº CHAMADA:	
TCO/UNICAMP	
M756a	
V.....	
TORNO:	1998
PROJ:	8012005
C.....	
PREÇO:	R\$ 11,00
DATA:	02, 04, 05
Nº CPD:.....	

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Monpean, Rosimeire.  
M756a Alunos e leitura : um projeto em construção / Rosimeire Monpean. --  
Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Guilherme do Val de Toledo Prado.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Leitura. 2. Processo pedagógico. 3. Construção. 4. Construção na  
leitura. I. Prado, Guilherme do Val de Toledo . II. Universidade Estadual de  
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-239

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**ROSIMEIRE MONPEAN**

**ALUNOS E LEITURA: UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO**

**CAMPINAS – SP  
2004**

**ROSIMEIRE MONPEAN**

**ALUNOS E LEITURA: UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a orientação do Professor Doutor Guilherme do Val de Toledo Prado.

*Dedico este trabalho às minhas  
duas avós:  
A avó Alice que tão repentinamente  
nos deixou (eu escrevia este trabalho quando ela se foi);  
e à avó Assumpta (já conta 96 primaveras),  
que apesar da sabedoria e simplicidade que caracterizou  
a uma e é manifesta na outra  
não tiveram a felicidade, não desfrutaram  
da perene alegria,  
de percorrerem o caminho de sua sabedoria  
aventurando-se e se descobrindo  
na leitura.  
A vida de privações que levaram, roubou-lhes  
também esta felicidade.  
... Ambas não tiveram a oportunidade de aprender a ler.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força nele encontrada que nos momentos difíceis me concedeu ânimo e sabedoria para concluir este trabalho;

À minha mãe que apesar da perda sofrida, de sua dor (perdemos quatro de nossos entes queridos – sendo dois meus avós maternos - quando este trabalho estava na reta final), apesar disso, e da distância que nos separa foi o escudo em que me apoiei para não desistir;

Ao meu pai, pelo exemplo de determinação em que sempre me espelho;

Às minhas irmãs: Roseli e Berenice pelo incentivo e principalmente pela paciência ao me ajudarem lidar com o “bicho” chamado computador (e por às vezes também se exasperarem com os *erros* que eu conseguia cometer);

Aos meus irmãos Eudes e Léo simplesmente por serem meus irmãos;

A minha cunhada Rosimar pelo carinho, e por me presentear com a Heloísa - minha primeira sobrinha – a quem quero garantir desde o berço o contato com livros;

À Norma - minha prima - que me deu incentivo irrestrito na gênese deste trabalho;

Às demais pessoas de minha família (avós, tios, tias, primas e primos) que de alguma forma me apoiaram;

Às crianças (minha turma de 2003) personagens imprescindíveis que me constituíram, tornando-me única, singular, na minha história social, como professora e pesquisadora;

A todos os professores que tive, seja pelo incentivo ou pela ausência deles me conduziram pelas veredas da leitura;

À Direção, professoras e funcionários da escola que trabalho, pelo incentivo e grande apoio recebido na reta final deste trabalho;

À professora Roseli que marcou indelevelmente em mim a arte de ser professora, por me ensinar que: *“Nosso olhar deve convergir não para o produto das insignificâncias, mas para as possibilidades dessas insignificâncias”, “que o conhecimento é possível quando o ambiente é de compreensão”*;

À Luciane da coordenação pedagógica, pela tranquilidade que irradia e pela benção que é o seu permanente bom humor;

À minha amiga e *“mãezona”* Cássia, pelo carinho, pelo compartilhar das alegrias e tristezas, pelo seu apoio incondicional e acima de tudo por ter me ouvido sempre;

Às amigas Michelle, Cida, Simone e Roselaine: pelo companheirismo diante das frustrações e alegrias que compartilhamos no decorrer do curso. Por acreditarem em mim e não terem permitido que eu desistisse frente às fatalidades ocorridas. Por me ajudarem a reconhecer-me naquilo que faço e com isso tornado esse trabalho possível;

Ao professor Guilherme - o orientador deste trabalho - pelo saber, pelo profissionalismo, pelo tempo a mim dedicado, pela compreensão nas *incompreensões*, pelo reconhecimento e especialmente por ser meu guia nos primeiros passos acadêmicos e para toda a vida;

Àqueles que acreditam (especialmente os professores) que *ler é um direito de todos* e ao mesmo tempo um instrumento de combate à alienação e ignorância e, que acima de tudo se engajam num trabalho visando sua efetiva democratização.

## SUMÁRIO

1. Introdução .....	07
2. Justificativa.....	12
2.1. Meu primeiro livro: “CAZUZA” de Viriato Corrêa .....	17
3. Metodologia .....	23
4. Objetivos e problemática da pesquisa .....	25
5. Tecendo a Leitura – Alguns autores: Concepções de Leitura.....	34
6. Sobre a pesquisa .....	45
6.1. Nossa história de Leitura: Professora e alunos.....	46
6.2. Cazuzza: A experiência dessa Leitura .....	54
7. Conclusão .....	70
8. Referências Bibliográficas .....	73

## 1. INTRODUÇÃO

A opção inicial à temática deste trabalho era a “ Leitura em processo ”, e teve que ser revista quando me deparei com a leitura do livro “*O ato de ler*” de SILVA (2002) que explicita ser este termo reducionista, pois seu modelo é elaborado a partir de uma visão que enfoca o homem como um *organismo* que se comporta e/ou se adapta a diferentes ambientes assumindo que a leitura pode ser explicada somente como algo corporificado e situado, como um *processo* .

A leitura deixa de ser um processo a medida em que recupera os significados em circulação no contexto social, propõe outros e abre perspectivas para novas formas de existência. A criticidade permite que o leitor não apenas compreenda as idéias defendidas por um autor, mas leva-o também a posicionar-se diante delas, confrontando-se com as idéias dissonantes.

Assim este tipo de leitura é muito mais que um simples processo de apropriação de significado; a leitura crítica deve ser caracterizada como um PROJETO, pois concretiza-se numa proposta *pensada* pelo ser-no-mundo, dirigido ao outro (Silva. 2002, p.81).

O ato de ler possibilita a liberdade e humanização do Homem. Ainda de acordo com SILVA, a leitura é uma forma de encontro entre o homem e a realidade sócio-cultural; o livro (ou qualquer outro tipo de material escrito) é sempre uma emersão do homem do processo histórico, é sempre a encarnação de uma intencionalidade e, por isso mesmo “sempre reflete o humano”.

A educação é a transformação do homem e do mundo; é, portanto no diálogo educacional e portanto existencial que a mensagem escrita assume o papel de um horizonte cultural, tendo algo a dizer ou uma idéia significativa a propor .

Uma mensagem escrita deixa de ser um mero conteúdo informativo para se transformar no pretexto para a formação da consciência crítica, isto é, o documento escrito na medida que é acessível ao questionamento do homem, se coloca para atribuir significados objetivando questão ou dúvida. Como toda questão existe para ser esclarecida, a resposta à mensagem escrita é o próprio Ato de Ler, o exercício do leitor no diálogo educacional.

SILVA (2002) afirma que ler é, antes de tudo, compreender. De fato ao experienciar a leitura, o leitor executa um ato de compreender o mundo, apreendendo os

significados mediatizados ou fixados pelo discurso escrito por um determinado autor, numa determinada obra (p.67).

O “compreender” deve ser visto como uma atitude de percepção dentro do texto, não sendo suficiente que o leitor apenas decodifique as representações indiciadas por sinais e signos, mas que se porte frente ao texto numa atitude de transformador e transformado. Assim, no desvelamento do texto pelo emergir do *ser leitor* que se coloca em evidência, que os novos significados são apreendidos e possibilitam o posicionamento do leitor modificando-se ou sendo modificado por ele.

Evidentemente muito já se tem escrito, debatido a *exaustão* acerca dos problemas da leitura, no entanto este não é um tema que se esgota facilmente, dado que se confirma frente aos questionamentos que são cotidianos tanto aos pesquisadores da área, como a nós os professores que estamos continuamente lidando com a leitura em nosso ambiente escolar.

Segundo SILVA (2002) a leitura pode ser resumida em três propósitos fundamentais: compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem. “Ler é, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo” (p.45).

A habilidade de leitura não é estanque. De tudo o que foi dito depreende-se que sua aprendizagem estende-se ao longo de toda a escolaridade, não apenas ao se concluir o ensino fundamental, mas prolongando-se quando do acesso ao ensino médio, universitário e adentrando-se pelas vivências sociais em que a leitura de uma forma ou de outra subjaz.

Segundo SMITH “a leitura não é intrinsecamente diferente de outras atividades, deve mesclar-se, suavemente, a todos os outros empreendimentos lingüísticos e intelectuais da vida de um aprendiz. Não existe um dia mágico, quando um “pré-leitor” subitamente torna-se um “aprendiz”, exatamente como não existe um indicador do dia em que o aprendizado é completado e um leitor “forma-se”. Ninguém é um leitor perfeito, e todos continuamos a aprender cada vez que lemos”, (1989: 251).

A constatação de que não são todos os professores que propõem leituras que levam à compreensão e re-criação, que possibilitam a reflexão e a tomada de posição despertada pelo ato de ler é uma triste realidade. A confusão sobre que proposta de leitura é a melhor ou a que dá menos trabalho de ser efetivada em sala de aula é apenas um pálido indício das precárias condições em como a leitura é trabalhada com os alunos .

Porém, há um leque de problemas que afetam o trabalho do professor manifestado pelos salários aviltantes que percebemos após jornadas duplas ou até mesmo triplas de trabalho que não são suficientes para saldar sequer as obrigações de primeiríssima necessidade o que dirá para sanar as carências culturais como a aquisição de um livro; aliás isto está definitivamente excluído da lista de prioridades.

Aliado a estes fatores está a precária formação acadêmica recebida nas inúmeras faculdades que apenas visam o lucro em detrimento da qualidade dos cursos oferecidos e que por isso mesmo não suprem as carências profissionais e intelectuais dos professores que “carregam” essas defasagens para o interior da escola e contribuem por isso mesmo para perpetuação da ignorância.

Por outro lado estão as propostas curriculares das Secretarias de Educação dos Municípios e dos Estados (no caso específico: São Paulo) estão sempre propondo novas práticas para a transformação das aulas tradicionais em “oficinas” de leitura e produção de texto. Porém uma coisa é propor e outra é dar condições para que essas propostas sejam levadas a cabo.

De que forma tornar a leitura agradável para nossos alunos? Como formar leitores literários? A escola brasileira precisa fazer da leitura uma ação e não simplesmente uma teoria.

Para se fazer da sala de aula um espaço de “oficinas” de leitura não bastam livros, (se nem isso a escola dispõe, é o caos!) mas também a capacitação do professor, o desmanche de um sistema curricular e burocrático que “amarra” e aliena o professor em uma rotina que lhe tira a liberdade e criatividade, e uma renovação da prática de ensino na sala de aula.

À formação de leitores, faz-se necessária a vivência do livro em sala de aula, “sem medo de compartilhar a literatura como ela é: uma manifestação humana por excelência” (Marques, L. 2002 – Publicações Braudel Papers - edição N° 31).

Segundo Lajolo uma política educacional amparada por materiais de apoio ao professores que primem pelo improvisado, presa na execução e superficialidade, não apenas

descompromete o Estado das responsabilidades a ele inerente pela qualidade do ensino, como contribui para reforçar o caráter reprodutor da escola, na medida em que tira da responsabilidade do professor, em diálogo com seus alunos e com suas leituras, o planejamento de atividades de leitura em que vai engajar-se com sua classe.

É desalentador constatarmos o quão deficitária é a leitura apresentada pelas nossas crianças nas escolas, na maioria das vezes apenas de decodificação.

A leitura é um processo ativo e criativo que adquire significações a partir do entendimento singular do indivíduo, de sua bagagem cultural e histórica de vida, não se restringindo especificamente ao processo de decodificação e identificação das letras e dos grafemas inscritos no texto.

VILHENA (TCC: 2002) diz que só há compreensão da linguagem dentro de sua qualidade (con) textual, sendo que é apenas no contexto real de sua enunciação que se torna possível a concretização da palavra. E esse contexto acaba sendo determinado pelas condições históricas e culturais em que o indivíduo se encontra, dentro de uma ampla rede de interações sociais.

As palavras, enquanto carregadas de conteúdo vivencial, só fazem sentido, quando apresenta em nós ressonâncias ideológicas ou que tenham relação com a nossa experiência de vida.

É exatamente por esse motivo que os portadores de texto, a partir do momento que ganham sentido para as crianças, despertam uma relação de prazer ou acabam transformando a relação destas com a escrita e conseqüentemente com a leitura.

Para que a leitura se apresente significativa ao leitor, faz-se necessária uma interação entre narrador-leitor, estabelecendo assim uma empatia que possibilite o dialogar entre as partes. Se o leitor conseguir mediante a leitura que realiza, a abstração das idéias, estas se organizam e fazem sentido para ele, e este nem se apercebe do esforço despendido para a decodificação; a leitura representa assim um prazer e não uma obrigação.

O conhecimento adquirido previamente determina durante a leitura, as inferências que o leitor fará com base em marcas formais do texto.

O conhecimento lingüístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento esse, como já dito anteriormente, que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para formar um significado.

Em relação ao conhecimento prévio do leitor, LAJOLO (2000) reitera que, o mesmo é requisito preponderante à compreensão de textos. É fator determinante para que a atividade de leitura proposta pelo professor ou não, possa propiciar maior engajamento e uso do conhecimento ao leitor, encontrar eco com o receptor, senão será mera recepção passiva, e recipientes, sabemos, não compreendem.

KLEIMAN (2002) por sua vez enfatiza que “o mero passar de olhos pela linha não caracteriza leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar” (p.27).

A leitura não pode confundir-se com decodificação de sinais gráficos, com reprodução mecânica de informações ou ainda com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados. Essa confusão nada mais faz do que dar continuidade à passividade dos leitores que consumidores de mensagens não-significativas e irrelevantes que são, não são críveis de situarem-se como instrumentos de participação e renovação cultural.

SILVA (2000) considera que a leitura deve ser tomada como uma prática revitalizadora da docência concernente a formação contínua do professor porque a autonomia da maior parte deles é reduzida devido aos fatores anteriormente descritos.

A conquista da habilidade de ler é o primeiro passo para a assimilação dos valores da sociedade. Aprender a ler repercute enquanto uma possibilidade de emancipação tanto política como social. Por isso a leitura que efetivamente penetre um texto, só pode ser participante e rica se compreendida a nível individual e social. E é esta a leitura que deve ser tomada como imperativo de uma educação humanizante e emancipadora.

Minha responsabilidade enquanto professora no caso específico - o trabalho com leitura é gigantesco! Muitas questões se fazem presentes...

Porém de acordo com Frank Smith, nós professores, não fazemos o tipo certo de pergunta – ao invés de perguntar o que devemos fazer, pois isso não pode ser respondido com a generalidade esperada, devíamos perguntar o que deveríamos *saber* sobre leitura a fim de decidir por nós mesmos.

Em “O ato de ler” SILVA conclui que “as crianças nunca chegam à escola num estado de ignorância, mas podem chegar analfabetas. Elas talvez não saiam analfabetas, mas podem sair ignorantes ...” (2002: 97).

## 02. JUSTIFICATIVA

A justificativa da escolha deste tema - *leitura* - para o desenvolvimento de meu projeto de Trabalho de Conclusão de Curso se faz, na medida em que questionamentos acerca de minha própria história de leitura somado aos problemas que cotidianamente vivencio em minha prática pedagógica desde o início de minha carreira no magistério, evidenciam as deficiências que a leitura ainda manifesta em nossa sociedade.

SILVA (2002) enfatiza esse fenômeno afirmando que “no contexto brasileiro, aquilo que se chama leitura, nada mais é do que um processo limitado de alfabetização, isto é, identifica-se o aluno leitor com o estudante que supostamente aprendeu a ler na 1ª série de forma inconseqüente e mecânica” (pp. 48-49).

Analisando detidamente, creio que problematizações acerca desse tema são uma constante em minha trajetória leitora, acredito que desde quando me inteirei do universo da leitura aos seis anos de idade (época que entrei na escola) tempo esse em que tive o prazer de descobrir que o que era dito poderia ser escrito, registrado, e que maravilha das maravilhas, os escritos poderiam ser lidos quando, onde e da forma que alguém decidisse.

A questão do “como” as palavras poderiam ser lidas, ou seja, compreendidas, foi que não se apresentou para mim como algo que eu pudesse decidir como melhor me convinha, tive que seguir os caminhos muitas vezes limitados que me permitiam.

Recordo-me de muitas proibições, negações à que era constantemente submetida (na escola principalmente) quando dispunha-me a ler algo. Quase sempre era-me dito que ainda não estava na hora de eu ler tais e tais coisas, que só podia ler quando todos os demais alunos estivessem no mesmo nível que eu.

SMITH (1999) explica que “o termo *prontidão para a leitura* é geralmente usado na educação, não para fazer referência à prontidão para ler, nem mesmo à prontidão para aprender a ler, mas para referência a um diferente estado de coisas, isto é, *à prontidão para lidar com o ensino da leitura*” (p.145).

Concordo com SMITH quando ele diz que tudo depende da maneira como se espera que as crianças aprendam. O ensino a que fui submetida, por exemplo, exigia que as palavras faladas, “lidas”, fossem divididas em sons imaginários (gato é “ge-a-te-o”), ou seja, exigia que a leitura fosse decodificada.

Dessa forma as crianças que não se adaptavam a este exercício nunca estavam prontas. Cada procedimento de ensino exige um preço de admissão e as crianças que não puderem pagar esse preço não estarão prontas a encontrarem sentido no ensino e por não se beneficiarem do mesmo estarão excluídas impedidas de se apropriarem dos saberes que à escola é atribuído o dever de tornar possível.

Com a finalidade de explicar o enunciado acima explico:

Fui alfabetizada nos moldes tradicionais de ensino. Minha professora não permitia, por exemplo, que um aluno avançasse mais do que os outros, todos, tinham que caminhar no mesmo ritmo; ela zelava pela homogeneidade da classe. Isso porém, não impedia de adiantar-me nas lições subseqüentes a que a classe estava, “inventando” finais diferentes para que as lições da cartilha não fossem tão curtas.

Não freqüentei a Pré-Escola, tampouco tive acesso a um vasto universo de leitura antes de entrar na escola ou durante minha permanência nela nos primeiros anos. O repertório de leitura e escrita de minha casa se restringia ao caderno de receitas de minha mãe, livro de contabilidade (caderneta de contas) de meu pai, à Bíblia e o calendário de parede... Livros inexistiam! Jornais? Só aqueles que vinham embrulhados nas compras (amassado e sujo muitas vezes, impossibilitando a apreciação).

Devido à carência de conhecimentos prévios de escrita e leitura, eu tinha alguma dificuldade de olhando para determinado grafema, saber que som era o seu equivalente. Por isso costumava, de antemão, pedir à minha mãe que me dissesse qual era a pronúncia, e mediante as lições estudadas anteriormente, fazia as associações necessárias conseguindo assim ler antes ou mais rápido que os demais alunos da sala.

Como já dito anteriormente, minha professora não gostava muito disso, e muitas vezes devido minha ingenuidade e desejo de compartilhar minhas primeiras descobertas, ia contar-lhe os meus progressos dizendo que já sabia ler a lição da página seguinte a que estávamos, ao que ela nunca demonstrava entusiasmo o que contribuía para deixar-me confusa, sem entender o porque não me era permitido avançar.

Um fator, entretanto, contribuiu para a minha decisão: eu não lia mais com tanto desembaraço; alguns dos colegas da classe tinham muitas dificuldades em leitura e eu, temendo magoá-los ou ser “diferente”, nos momentos em que a professora “tomava” a nossa leitura, apresentava uma leitura dissimulada: gaguejava, detinha-me mais tempo em algumas palavras que eu julgava serem mais difíceis para ler, tudo para tornar-me uma “igual”.

Tenho certeza, no entanto, que minha professora sabia o tempo todo que eu dissimulava freqüentemente a leitura, mas nunca mudou a forma de trabalhar conosco. Mesmo quando ela autorizou sairmos da escrita de palavras para a construção de frases, ela não proporcionava condições e nem favorecia que avançássemos para a produção de textos propriamente ditos.

Lembro-me bem de um outro expediente que a professora recorria quando “tomava-nos” a leitura (acredito que ela tinha fixação por controlar a nossa aprendizagem).

Usava um quadrado de papel vasado ao meio – uma abertura mínima que só cabia uma sílaba por vez – de forma que não era possível ver nem o que havia antes nem o depois do lugar que ela estipulava para que lêssemos.

Ela movia o papel em cima da cartilha devagar, de maneira a deixar apenas uma sílaba de cada palavra disponível e ignorava-nos caso antecipássemos a palavra e a lêssemos de uma só vez. Ainda a ouço retrucar: “Leia só a sílaba, não a palavra toda. Por que querem adivinhar? Tenham calma, cada coisa a seu tempo!”.

Está presente ainda na lembrança a dificuldade que tive para entender estes termos novos que a escola era perita em usar, parecendo-me até que não queriam que a gente soubesse o significado, ninguém explicava e ficava subentendido que não era para questionar, pois coisas “insignificantes” assim, eram uma aberração alguém ter que se prestar ao papel de explicar.

Eu ficava matutando: o que seria “sílabas”? “Palavras”? E frase? E texto? Por Deus o que seria aquilo que eu ouvia todo dia na classe?! Só sabia que eram “coisas distintas” e tentava me acalmar dizendo a mim mesma que um dia descobriria tudo; afinal minha própria professora não vivia dizendo que tudo acontecia no *tempo certo*?

O difícil era ter paciência para esperar esse *tal tempo* chegar... Eu tinha tanta sede de *saber*!

Travando conhecimento com Smith (1999) remeti-me a estas memórias de aluna leitora e também à minha prática pedagógica, quando ele diz que não raro “a tarefa da aula é, comumente, ensinar a tarefa prescrita pelo programa ou pelo currículo, não trazendo respostas para o aluno nem auxiliando no ensino da leitura. Os professores devem ser capazes de fazer discriminações, e isto requer tanto familiaridade com os programas, como conhecimento do processo de leitura. Eles devem ser capazes de ver o que faz sentido” (p.136).

Outra lembrança chega-me agora...

Não, não era “frase” o conceito que minha professora dava ao enunciado escrito de um conjunto de palavras que transmitem uma idéia... ela chamava de “oração”.

A primeira vez que, mandou-nos fazer uma, eu entendi tratar-se das preces que eu costumeiramente fazia na igreja ... Ainda bem que estudávamos em classe multisseriada e a outra turma já sabia o que era “oração”... Aprendi com eles!

Eu queria escrever sempre muita coisa, achava muito interessante ter esse poder de registrar o meu pensamento em forma de palavras, por isso minhas *frases-orações* eram sempre muito grandes, arrancando comentários da professora de que mais pareciam um texto.

Texto? Novamente a minha dúvida se fazia presente! Até que, à medida que a maioria dos alunos foi se apropriando da escrita (é claro que por mais que a professora desejasse, a classe nunca foi cem por cento, homogênea) ela finalmente autorizou-nos a escrever uma “composição” - era esse o termo aplicado à produção escrita - materializando-se finalmente para mim o que era um texto.

Escrita? Não, não mudei o enfoque do trabalho; continua sendo sobre “leitura”, porém, da mesma forma que à escrita pressupõe a leitura, como uma exigência para a aquisição dos significados a ela inerente, também esta, envolve uma direção da consciência para a expressão referencial escrita, capaz de gerar pensamento e doação de significado.

SILVA (2002) afirma que escrever e ler são atos complementares: um não pode existir sem o outro e reitera que “o ato de escrever (simbolizar) permite ao outro compartilhar daquilo que *vi*; ao ler (compreender), compartilho daquilo que o outro *viu* – é *nesse situar-me contínuo* que se coloca toda a busca do meu SER. Sou mais ser-ao-mundo através da comunicação e, portanto, da leitura” (p.66).

Embasada por estes referenciais teóricos é que me posiciono, quando minhas memórias de leitora resvalam para aquelas que também me constituíram escriba ...

Habitualmente, quando a professora trabalhava textos na sala de aula, minha imaginação voava...Ficava a criar formas de torná-los mais interessantes. Aborrecia-me saber que quando eles mais se mostravam interessantes, já finalizavam. E eu ficava a conjecturar se não existia uma forma ou um lugar onde a história pudesse se estender indefinidamente, para dar tempo de acontecer tudo o que eu imaginava.

E se eu escrevesse? Descobri esse “poder” quando a professora passou a propor atividades de escrita. Escrevendo eu poderia criar os lugares que eu “inventava” quando lia os textos da cartilha.

Para ilustrar melhor o explicitado anteriormente chega dos escaninhos de minha memória um fato ocorrido na 1ª série do ensino fundamental. Eu adorava escrever, o que para quase todos da sala se apresentava como um martírio era para mim um deleite, e foi o que ocorreria neste dia também, não fosse algo que aconteceu...

Minha professora propôs que escrevêssemos uma “composição” e deu o título para nós: “Minha casa”. Ela nos disse que poderíamos escrever sobre outras casas se quiséssemos, não havia a necessidade de escrever especificamente sobre a casa que morávamos, disse ainda que deixássemos a nossa imaginação “voar”...

Era tudo o que eu precisava... Para quem inventava os textos da cartilha aquele incentivo mais parecia um presente. De imediato lembrei-me de uma ilustração de casa que vira no livro didático de minha prima que estava na 4ª série; era uma casa linda, amarela, rodeada de varandas com um amplo jardim com árvores e flores maravilhosas.

Percebia-se que a casa era no campo, por isso quando vi aquela ilustração, o que me chamou à atenção não foi apenas sua beleza, mas, mais precisamente suas janelas. Não eram de madeira como as de minha casa que se abriam para dentro e tinham a tranca chamada por um nome que particularmente sempre achei engraçado: “tramela”, (depois aprendi que poderia ter outras variações: tramelos, taramela, tremelo); suas janelas eram de vidro, lindas! Do lado de fora podia visualizar seu interior e a cor das cortinas e eu sabia que janelas assim eram chamadas de vitrôs, como da escola que eu estudava no sítio e de algumas casas que havia na cidade.

O fato de eu ter que escrever não constituía problema para mim, idéias para a “composição” fluíam naturalmente, e eu decidi que a casa de meu texto teria janelas sem “taramelas”, as janelas de minha casa seriam vitrôs: foi aí justamente que ocorreu o problema: eu não sabia como escrever a dita palavra, o final dela, eu não sabia como escrevê-lo... Ainda não havíamos chegado a lição do “tra-tre-tri-tro-tru”.

Porém, mesmo prevendo a bronca que receberia (já sabia que ela diria que eu ainda não estava pronta para escrever aquilo, era sempre a mesma coisa quando eu queria saber algo ainda não aprendido) pedi orientação à minha professora e meus temores se confirmaram. Ela ficou brava e disse-me o que eu previra e outras coisas que não entendi: “eu já não lhe ensinei o “já-je-ji-jo-ju”, o “na-ne-ni-no-nu” e o “la-le-li-lo-lu”? Então você sabe escrever “janela”, essa palavra que quer escrever, não é a mesma coisa que janela? Disse mais: “não ensinaria para mim uma palavra de outra língua, aquela palavra era francesa”, e ela não ensinaria francês para mim!

Lembro-me nitidamente da confusão que fiquei: outra língua? E existia outra língua? Bom se minha professora estava dizendo era porque existia sim. E o meu texto? Não queria escrever “janela”, queria escrever “vitrôs”, qual era o problema em me ensinar?

Insisti para que me ensinasse, mas foi em vão. Foi aí que duramente aprendi que o “vão” de minha imaginação tinha limite e senti mais intensamente dessa vez – tanto que recordo dos detalhes – a frustração de não poder fazer do jeito que desejava, apenas por não ter quem me orientasse.

O aprendizado que ficou para mim desse episódio e de outros que se sucederam foi que o saber, o conhecimento era algo sagrado só acessível a alguns poucos privilegiados, no caso minha professora. Só muito mais tarde quando cursando a 5ª série tive acesso à biblioteca de minha escola já na cidade, é que fui aos poucos descobrindo que os saberes estavam ao meu alcance também, a resposta às frustrações das incompreensões a que muitas vezes fui submetida se encerravam na *Leitura*, bastava que eu continuasse lendo os livros disponíveis e teria acesso aos meus questionamentos.

## **2.1. MEU PRIMEIRO LIVRO “CAZUZA” de VIRIATO CORRÊA**

O primeiro livro que tive em minhas mãos, se é que pode ser chamado de livro, melhor seria material impresso, foi a cartilha com que fui alfabetizada “Caminho Suave”, da qual não carreguei traumas ou ressentimentos (afinal não tive problemas em me alfabetizar) e sim carências que não foram devidamente trabalhadas quando de minha alfabetização, necessitando ser corrigidas ao longo de minha formação: deficiência na interpretação, na elaboração de um pensamento mais abstrato ...

Até pouco tempo atrás eu sabia ainda todas as lições da cartilha de cor. Lembro-me que eram textos bem mecânicos e curtos que vinham acompanhados sempre de uma lista de palavras, as quais a professora exigia que estudássemos com esmero.

Frente a isso, reporto-me a COLOMER e CAMPS (2002) quando trabalham o significado da leitura: ambas afirmam “que a escola contradiz com certa frequência o pressuposto de que ler é entender um texto, na medida em que oferecem atividades de leitura que se supõe que adquiram esta habilidade mas nas quais paradoxalmente, nunca é prioritário o desejo de que entendam realmente o que diz o texto”.

Exemplificam o anterior dito explicitando as atividades que comumente são propostas como leitura: palavras soltas em função das letras que as compõem, estudo de

letras isoladas e segundo uma ordem de aparição pré-estabelecida, ou quando a leitura for em voz alta, a atenção deve ser centrada nos aspectos que valorizem: a precisão na soletração, a pronúncia correta, a velocidade de “fusão” dos sons pronunciados, etc...” (2002: 27).

Práticas de leitura assim trabalhadas, distantes de qualquer busca de significado, não constituem na verdade uma perversidade intrínseca da escola, é antes, a consequência de uma concepção leitora que permaneceu vigente por muitos séculos, antes de serem postas em questão pelos avanços teóricos nesse campo que oferecem outras alternativas, embora enfrentando resistência ainda por parte de muitos profissionais.

A resistência muitas vezes não é derivada do repúdio em não aceitar mudanças. Não há professor que na ética e moral de sua profissão não se empenhe em exercer a responsabilidade social que lhe cabe de educar – formando e informando da melhor forma possível. O problema que se coloca é que este profissional na maioria das vezes não está atualizado e instrumentado para ter uma opção real de trabalho e poder decidir que projetos desenvolver, em vez de desenvolver projetos de outros.

Sobre esta problemática, SILVA explica que “a expropriação das condições de trabalho, ocorrida ao longo da história e acentuada nos últimos tempos e a consequente luta pela sobrevivência bloqueiam a atualização dos professores, dificultando ou até impedindo o acompanhamento da literatura em sua área de atuação profissional. A própria formação do professor para o ensino de leitura deixa muito a desejar, levando-o a imitar procedimentos esclerosados ou a aplicar técnicas de ensaio-e-erro em suas aulas (2000: 19).

Voltando a falar da cartilha com que me alfabetizei, acode-me agora à lembrança, que sempre que eu lia aqueles textos disponíveis na cartilha, punha-me a imaginar assim como outros que posteriormente fui travando conhecimento, na possibilidade de eles terem conteúdo maior e mais significativo, para que eu pudesse de alguma forma depreender alguma mensagem dos mesmos ou que tivessem um final diferente, aborrecia-me que fossem tão curtos e insossos.

Lembro-me com clareza que o único texto disponível na cartilha que favorecia algum diálogo com o mesmo era o último, que contava a história do “Bebê” (personagem padrão praticamente em todos os textos) que, quando ouvia o seu avô tossir, pedia que ele tomasse xarope que era o máximo para curar resfriados.

O enfoque no texto era para os diferentes empregos da letra “x”, mas lembro-me de mil conjecturas que teci para incrementar o texto, modificá-lo, além de ter ficado muito tempo observando as poucas ilustrações da página, comparando o enredo do texto à relação que eu própria mantinha com os meus avós... Enfim, um grande horizonte de possibilidades apresentava-se, proporcionando novas e diferentes descobertas pelo fato de que algo no texto fazia-me interagir com ele.

Eu estava procurando atribuir sentidos ao que me era ainda que parcamente significativo. Acredito que minha vontade de saber, de descoberta é que me movia...

Sobre a atribuição de significados à escrita, SILVA diz que “a leitura é desde a alfabetização até as formas mais complexas de encontros com textos na universidade, uma forma contínua de atribuição de significados, uma expectativa de visão e de chegar à idealidade daquilo que está sendo mostrado pela cartilha ou pelos diferentes tipos de texto” (2002: 30).

À minha maneira eu me rebelei com as formas como me era apresentadas a leitura e a escrita, pois consegui apesar dos impedimentos e falta de orientação a que fui muitas vezes submetida, e até mesmo da não-valorização dos saberes em leitura e escrita que estava adquirindo, desenvolver habilidades que me permitiram a paixão pelos livros, o gosto pela escrita, enfim, a apropriar-me autonomamente da leitura.

Lendo SILVA (1998) fiquei refletindo se minha formação leitora não tenha acontecido da forma como o autor explicita: “*Assim a formação do leitor, quando e se conseguida, transforma-se numa obra do acaso, que surge como uma decorrência fortuita de outras aprendizagens conseguidas na escola ou, o que também é possível, como um esforço pessoal - suado e pesado - do próprio aluno, a luz de diferentes contingências extra-escolares*” (p.92).

Era assim o meu contato com a leitura: ninguém, nem pessoas com as quais eu me relacionava, tampouco a professora, me dissera até então que existia “lugares” onde o objeto de minhas fantasias era real, lugares esses denominados “livros”.

Soube disso quando, já na 2ª série, minha professora trouxe alguns exemplares de contos de fadas para a classe. Todos nós interessamo-nos sobremaneira pela novidade e eu tive o prazer de pegar para ler “Cinderela”.

Comecei a leitura e, de imediato, já me vi profundamente conectada ao enredo da história, nem acreditando que pudesse ser real a realização dos meus anseios, não querendo que nada, nem ninguém, se interpusessem entre eu e minha leitura.

Porém, para meu pesar, quando eu já estava lá pelo meio do livro a professora deu como encerrada a atividade de leitura, não permitindo, mesmo em detrimento de minha insistência, a continuidade da mesma ou que eu levasse o livro para terminá-lo em casa. Aliás, essa possibilidade era sequer cogitada; parecia-me que livros, no entender dos adultos, ou de minha professora em especial, tinham sido inventados para ficarem guardados fora do acesso de quem os quisesse conhecer.

Eu esperava ansiosamente pelo dia da leitura para dar continuidade ao livro, e isso demorava dias, semanas até, de modo que para eu conseguir terminar aquela leitura tive que esperar quase um mês.

Finda a leitura dos poucos exemplares que a professora tinha trazido, findou-se também o meu acesso aos livros, visto que em minha escola rural não existia biblioteca (soube que havia uma na cidade, à qual eu não tinha acesso), só restando-me o livro didático de Língua Portuguesa, meu e de meus irmãos, os quais eu lia vorazmente todas as coletâneas de textos de que dispunham.

Minha professora, não sei por que nunca nos informava acerca das notas contidas no final de cada texto lido, ou nos rodapés dos livros didáticos. Aliás, ela não tinha a preocupação de quando “passava” (não havia xerox, tampouco o arcaico mimeógrafo) os textos na lousa por exemplo, especificar quem era o autor, editora, página de onde tinha sido selecionado, de forma que pudéssemos nos situar no tempo e espaço da leitura.

Literatura, como já anteriormente mencionado foi algo que nunca realizei nas séries iniciais do ensino fundamental, até chegar na quinta ou sexta série, quando conheci a biblioteca de minha escola, já na cidade. A professora sugeriu a leitura dos livros da série Vaga-lume e eu escolhi o título “A Ilha Perdida” de Maria José Dupré, livro que li sofregamente (apesar de ficar com algumas dúvidas sobre a história) quase sem pausa até o final.

Voltando à minha história de leitura, lembro-me em particular, de um fragmento de texto que li num livro didático que se intitulava “Minha irmã Zizi” (eram essas as leituras de que dispunha – textos de livros didáticos – quando meu pai comprava o meu e de meus irmãos no início do ano eu os lia afoitamente a todos).

Achei esta leitura muito interessante por uma série de fatores: tratava-se de uma história em que os personagens eram crianças, falava de afeto, de família, compreensão, coisas que vinham corroborar minhas percepções de mundo e o incorporar de valores.

Resumidamente, o texto versava sobre um menino que tinha adoração pela sua pequenina e traquina irmã, tomando para si muitas vezes as responsabilidades de suas estrepolias. No entanto, a figura da mãe, sempre presente, apercebia-se desse fato e, num dia em que esta tinha providenciado para sobremesa um delicioso manjar branco, o mesmo apareceu com marcas de dentadas.

Chamada para explicar o fato, (não me lembro muito bem se Zizi atribuiu a culpa ao irmão ou ao seu anjo da guarda, apenas tenho certeza de que ela não chamou a si a responsabilidade do ato), aparecendo portanto nesse momento do texto a intervenção justa e sem autoritarismo da mãe que fê-la refletir sem punições na incorrência de seu ato com uma simples frase : \_ Nossa, Zizi, os dentinhos de seu irmão ou de seu anjo da guarda (não me recordo muito bem) são coincidentemente do tamanho dos seus!

Nunca me esqueci da beleza singela deste texto e quando certa vez recebemos (eu e meus irmãos) de presente de um tio, vários livros já velhos e usados pelos meus primos, interessei-me particularmente por um de capa dura, já bem deteriorado pelo uso (minha mãe teve que dar um jeito na capa que estava toda solta) intitulado CAZUZA de Viriato Corrêa.

Comecei a lê-lo detidamente, atendo-me primeiramente na capa, observando a ilustração e nome do autor, depois na apresentação, dedicatória, sumário e, finalmente, no texto propriamente dito.

Era o meu primeiro livro de verdade!

Para mim foi um prazer sua leitura, porque podia lê-lo quando, onde e o tanto que quisesse, no lugar, e do jeito que eu determinasse sem ninguém para cometer o destempero de interromper-me quando a leitura mais prometia (aliás, minha mãe interrompia-me sim, porque eu queria lê-lo todo num dia apenas).

A interrupção porém, era diferente daquela escolar, afinal, eu sempre podia burlar as ordens de minha mãe e pegá-lo para ler novamente. Não havia a imposição arbitrária proposta pela escola, que na hora determinada exigia a interrupção da leitura.

Encontrei grande prazer na realização da leitura deste meu primeiro livro, prazer este que ia se acentuando à medida que eu começava a fazer interlocuções com o autor, indagando sobre as múltiplas possibilidades apresentadas, fazendo relações com os conhecimentos prévios de que dispunha, ou seja assenhorando-me dos conhecimentos ali contidos e tecendo elaborações que me constituía sujeito de minha leitura.

Frente a estas elaborações que percebo terem sido constitutivas de meu potencial leitor é que as relaciono com o que diz LAJOLO in ZILBERMAN (1982) que “ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para em cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela propondo outra não prevista (p.59).

A leitura de CAZUZA teve para mim um significado especial porque foi durante sua realização, que, numa das páginas deparei-me com o texto de “Minha irmã Zizi”, mencionado anteriormente.

Fiquei estupefata com a descoberta! Achei extraordinário o fato de eu já ter anteriormente travado conhecimento com o texto e naquele momento encontrá-lo ali na fonte, direto do autor.

Frente a isso é que considero Viriato Corrêa, particularmente com sua obra “Cazuza” (1971) tendo em vista a beleza e o significado que tiveram para mim seus textos, o responsável pela minha inserção no maravilhoso mundo da leitura.

### 3. METODOLOGIA

Objetivando situar o leitor que porventura ler este trabalho, esclareço que esta pesquisa foi desenvolvida numa escola pública municipal em que leciono a três anos, localizada na periferia do município de Hortolândia.

A clientela que a escola atende é em sua maioria provenientes de famílias de baixo poder aquisitivo e conta atualmente com um total aproximado de 1000 alunos que são distribuídos equitativamente em 27 salas sendo 14 no período matutino (uma sala é reservada à Educação Infantil) e 13 no vespertino respectivamente. A escola dispõe de sala de biblioteca, mas esta é reservada ao projeto Grupo de Apoio, projeto esse que se destina a atender crianças com déficit de aprendizagem, portanto livros são uma raridade por aquelas paragens.

Procedente de uma problemática que se estabeleceu, tendo em vista minha própria experiência como leitora e a que se foi somando no decorrer de cinco anos de pleno exercício docente, questões essas que considero vital para a qualidade na construção e formação do aluno leitor, o objeto do presente trabalho se engendra nas formas como se processam a aquisição eficiente da leitura e as causas pelas quais essa eficiência, usualmente no ensino fundamental, principalmente da rede pública, não é manifesta.

O foco principal do estudo desta proposta de pesquisa será a prática social de leitura vivenciada pelos meus alunos no segundo semestre de 2003. Os alunos sujeitos desta pesquisa, freqüentavam a 2ª série, estando portanto, na faixa etária de oito a nove anos; porém havia na sala três alunos com idades entre nove e 11 anos.

A realidade vivenciada cotidianamente na sala de aula foi preponderante para o desenvolvimento da pesquisa, pois contribuiu para que de forma gradativa os caminhos fossem traçados e definidos, e também para que as práticas e posturas que foram sendo tomadas no decorrer do trabalho tivessem maior coerência.

A efetivação dessa pesquisa, pautou-se por um estudo de caso com caráter descritivo, ou seja, na observação dos alunos em situações de leitura e a interação com os professores no trabalho com os mesmos no ambiente escolar além de uma análise reflexiva sobre o meu fazer pedagógico enquanto professora-pesquisadora num trabalho com leitura.

Assim sendo toda a análise do trabalho de campo desenvolvido, está rico em dados descritivos pois se centra na observação e análise não apenas da postura dos alunos frente ao trabalho com leitura e as apropriações que fazem das mesmas, mas sobretudo na relevância das práticas pedagógicas em todo o processo, seja quando da pesquisa, como também na possível transformação dos alunos em leitores.

Declarar as práticas pedagógicas e olhar analiticamente para o mesmo, não é uma tarefa fácil, pois envolve como aprendi com a professora Roseli Cação, um esforço de re-elaboração deste papel, já que olhar para o próprio trabalho enquanto protagonista e professora é um modo de agir sobre e apropriar-se do mesmo.

Mediante as leituras que fiz e instigada pelas orientações recebidas no cursar das disciplinas que contemplavam meu problema de pesquisa, percebi quão importante era declarar minhas inquietações/mudanças em relação aos meus modos de conceber a leitura anterior e confrontar com os que ora assumo.

Reconheço no momento que escrevo, as representações/significações que outrora não tinha e posso assim atribuir significados outros às situações que experimentei num processo contínuo de re-significação que não é estanque haja vista a pluralidade de saberes de que se constitui cada situação mediada ou de cada sujeito quando lê.

## 4. OBJETIVOS E PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Frente a análise da teoria por mim consultada para a elaboração deste projeto de pesquisa, apresentam-se como prioridades fundamentais para que a investigação se efetive, os seguintes objetivos:

- As concepções de leitura de que dispõe o aluno da escola pública;
- As instâncias em que ocorre o seu desenvolvimento cognitivo para a apropriação efetiva da leitura;
- Como é a relação do aluno com o universo da leitura;
- Como é a relação professor-aluno no ambiente escolar nos momentos de leitura;
- Os pré-requisitos que o aluno dispõe para leitura;

Objetivo no desenvolver desta pesquisa aprofundar-me neste assunto, “Construção da Leitura pelo Aluno”, e através das leituras de autores que já escreveram sobre o assunto investigar as prováveis causas da não interpretação literária pelos nossos alunos e as formas como o processo de leitura vai sendo construído por ele, sendo a escola aliada à figura do professor a mediadora de alternativas possíveis para a superação dessas dificuldades.

Tendo vistas à uma interpretação mais eficaz dos objetivos que nortearão esta pesquisa desejo salientar que a leitura é fundamental na educação em qualquer nível e, quando falo em leitura, estou supondo não a mera decodificação dos signos lingüísticos, mas a vivência ativa dos significados de um texto.

Concomitante a uma retrospectiva minha enquanto leitora, é que a justificativa de meu trabalho se faz presente, na medida das interrogações que faço acerca de minha própria história de leitura e do desempenho dos alunos da escola onde leciono (especialmente aqueles com os quais interajo) no quesito leitura.

Preocupo-me com o fato de estes apresentarem quase que geralmente, salvo raras exceções, uma leitura apenas de decodificação dos códigos lingüísticos sem a plena construção do sentido do texto escrito.

Penso no acesso à leitura que dispõem hoje, comparativamente muito maior ao que me foi oferecido, e percebo que quantidade não tem efetivamente contribuído para a qualidade da leitura de que são usuários.

Refletindo sobre as metodologias aplicadas, os modos de conceber a leitura e a escrita que permeiam as práticas pedagógicas conhecidas, especialmente a que adoto, percebo a importância de declarar minhas inquietações/mudanças sobre como trabalhar a leitura e é sobre a importância de observar estas singularidades e especialmente de ter a sensibilidade de percebê-las que BRAGA e SILVESTRE (2002) comentam:

*“O aluno de hoje difere muito do aluno que fomos. Os tempos são outros, mas não raro nos esquecemos disso e queremos exigir um nível de leitura, compreensão e exposição clara de idéias quando na verdade o aluno está muito aquém de ser o leitor ou o produtor de textos que gostaríamos que fosse. Faltam-lhe interesse, vontade, prazer. Falta-lhe maturidade para compreender a importância da leitura e da escrita. Falta-lhe a intertextualidade -- o diálogo com outros textos. Falta-lhe até o silêncio, a solidão necessária para mergulhar no enredado mundo das palavras. E, mesmo que tivesse tudo isso, ainda faltaria o mais importante: o saber ler, o saber escrever. Assim frente a tantos desestímulos desiste e continuará desistindo se continuarmos apenas cobrando o que não foi aprendido. Se continuarmos assistindo ao seu fracasso e atribuindo somente a ele a culpa de não ser um leitor eficiente (pp. 15-16).*

Por sua vez SMITH (1989) resume que em essência o papel do professor de leitura é garantir que as crianças na vivência de demonstrações adequadas de leitura, percebam sua finalidade e que busquem elas mesmas mediadas pela ação do professor se satisfazerem frente a estas finalidades:

*“Onde as crianças vêem pouca relevância na leitura, então os professores devem mostrar que esta vale a pena. Onde as crianças encontram pouco interesse na leitura, os professores devem criar situações interessantes. Onde as crianças têm dificuldades em ler, os professores devem providenciar para que sejam auxiliadas a ler o que desejam. Os professores devem ser eles mesmos usuários conspicuos da linguagem escrita” (p. 247).*

Frente ao que KLEIMAN (1989) elucida como mal-entendidos no processo de ensino de leitura por parte dos professores que se encontram mal informados em relação ao processo, ao leitor, e às estratégias que levam ao domínio do processo para poder assumir o ensino da leitura com segurança e sobretudo com coerência é que faço uma reflexão entre o enunciado por ela e minha prática em sala de aula (p.7).

É preciso haver coerência entre fundamentação teórica e a ação prática no ensino da leitura, assim como o reconhecimento do aluno enquanto sujeito leitor e não

como mero decodificador, além obviamente do reconhecimento do professor enquanto adulto modelo desse leitor.

A coerência no ensino da leitura amparado por uma postura interacionista e crítica é o que precisamente são os tópicos abordados neste trabalho com o qual espero contribuir para um debate reflexivo que permita reavaliar o que se propõe nas escolas na área de leitura.

As reflexões que faço no decorrer do trabalho vão revelando as questões que considero centrais sobre a leitura: seus processos e sua aquisição.

A questão central que tenciono responder no decurso deste trabalho de pesquisa é como, por quais mecanismos a aquisição plena da leitura se constrói, nas formas em que o aluno se constitui efetivo leitor e em como o professor pode contribuir para isso.

Em que medida minha experiência de leitura pode contribuir para a apropriação de sujeitos leitores por parte de meus alunos?

Ao decidir conduzir a minha pesquisa por esse caminho de refletindo sobre a prática pedagógica que orienta meu trabalho e minha própria história de leitura busquei embasamento teórico, entre outros autores, nos escritos de SILVA (2000) quando ele orienta que “os professores teriam muito a ganhar caso retornassem à coisa-mesma, refletindo sobre a sua história de leitura, despojando-se dos entraves burocráticos-institucionais, questionando os atuais objetivos de ensino e tomando a leitura como (...) *o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação* (in ORLANDI, Eni.1988, p. 37-8).

SILVA (2002) reitera – no que concordo com ele – que é desta forma, recuperando a naturalidade do ato de ler e combatendo os artificialismos presentes na escola que abre-se uma possibilidade de incorporar a leitura na vida dos alunos.

Se quisermos entender algo sobre leitura, é preciso como adverte FOUCAMBERT (1994) mudar as condições nas quais se aprende a ler; se quisermos explorar de que modo a antecipação pilota a tomada de índices nos elementos gráficos, deve-se antes permitir às crianças que encontrem a escrita dessa maneira. É um terrorismo inaceitável afirmar que só é possível aprender a ler pela maneira como a leitura vem sendo ensinada – afirmação que é feita com base em resultados de pesquisas das quais se isolam unilateralmente apenas alguns pressupostos... (p.63).

FOUCAMBERT (1994) menciona também no que concordo integralmente, que a pesquisa na área de leitura precisa caminhar ao lado da ação, pois só se pode compreender algo quando há possibilidades de transformar, isto é, a compreensão só é alcançada quando, e se for construída pela própria ação de transformação e pela análise dos processos e resultados dessa transformação. Frente a isso o autor conclui que a eficácia de um pesquisador está no que ele procura transformar, não no que pesquisa.

Lendo um artigo do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial – Edição nº 31 editado pelo mestrando da USP, Professor Luiz Marques reportei-me à minha história de leitura e da dos alunos com os quais trabalho.

No referido artigo o autor menciona algo que já foi constatado por mim: não obstante as várias denúncias e estudos realizados, a ausência do ensino da leitura persiste de forma alarmante.

O ensino rígido e formalista de literatura (não apenas no nível fundamental, mas entendendo também ao ensino médio), continua fazendo com que os alunos se afastem dos livros cada vez mais, constato o problema desde meu ingresso no magistério: Os professores do Ensino Fundamental, na ânsia de cumprir o currículo imposto pelas secretarias de educação terminam por supervalorizar o cumprimento do cronograma, isto é, “passar” todo o conteúdo do livro didático até o final do ano letivo em detrimento da qualidade no ensino da leitura.

Dessa forma, os conteúdos previstos no currículo constituídos de exercícios e textos fragmentados são “passados” ao aluno, porém, o objetivo primordial que é proporcionar meios para que os alunos desenvolvam o senso crítico não é alcançado, contribuindo assim para o fracasso educacional.

Em todas as obras consultadas para a realização desse trabalho fica patente a recusa em aceitar o livro didático como ferramenta única de favorecimento à aquisição da leitura. Porém o que acaba ocorrendo na maioria das vezes é a ausência de bibliotecas equipadas com um arquivo variado de livros (ou o que é pior, a ausência completa de livros e biblioteca) e o professor tem que se apoiar no que tem disponível: o livro didático.

Concordo com MAGNANI (2001) quando ela reitera a fragmentação de que são alvos (muitas vezes sem citar o original) os textos presentes nos livros didáticos. As editoras assim procedem para não cansar o aluno com um texto longo e facilitar a organização das aulas pelo professor. O fragmento e a adaptação já são uma leitura do autor que fez o “corte” ou a “tradução” do texto (p. 54-56).

Como proporcionar meios então, de que a leitura seja para o aluno algo significativo, se na maioria das vezes o professor dispõe apenas do livro didático como suporte para preparar suas aulas, e se é com a leitura destes textos empobrecidos que busca estimular o gosto do aluno pela leitura?

Nesses artificios há uma intenção paradoxal em garantir uma leitura crítica e transformadora da realidade despertando o prazer de ler e escrever no aluno.

O máximo da contribuição que um livro didático neste moldes poderia oferecer, seria aliviar a sobrecarga de trabalho do professor, solucionando “suas dúvidas”, mantendo o aluno ocupado, dando a sensação de estar produzindo muito; podendo enfim contribuir para a aquisição dos comportamentos de língua e pensamento através da imitação.

Como professores, precisamos avançar sem medo, sem receio de ousar, encarando a fragilidade de nossa posição em um mundo que apresenta sistemas de informação tão complexos e em rápida transformação; precisamos encontrar uma forma de “chegar” até os nossos alunos, de perceber suas necessidades, de ter a sensibilidade para perceber o que os alunos precisam, o que os fará reagir.

Facilidade nesta empreitada com certeza não há, mas somos professores, e nosso objetivo, o que nos move, é acima de tudo possibilitar meios para que a EDUCAÇÃO aconteça em sua plenitude e o domínio da leitura é com certeza o caminho mais certo para sua efetivação.

KLEIMAN (2002) contribui para esta compreensão quando afirma que “conhecendo o professor as características e dimensões do ato de ler, menores serão as possibilidades de propor tarefas que trivializem a atividade de ler, ou que limitem o potencial do leitor de engajar sus capacidades intelectuais, e, portanto, mais próximo estará esse professor do objetivo da formação de leitores” (p.11).

Para SMITH (1999) *“a compreensão, não uma quantidade, é um estado -- um estado no qual nenhuma questão fica sem resposta. A base da compreensão é a previsão e a previsão é alcançada alcançando sentido naquilo que já sabemos sobre o mundo. Não há necessidade de ensinar as crianças a prever; essa é uma atividade natural e eles têm feito isso desde o seu nascimento. A previsão é uma parte normal da vida. Sem ela teríamos sido vencidos pela incerteza e ambigüidade do mundo muito antes de entrarmos na escola”* (p.79).

Assim, podemos concluir que quando uma criança é questionada acerca de algo desconhecido a ela, se não entender o que dela se espera, pode ser totalmente impedida

sua compreensão. Isso ocorre prioritariamente quando o professor elenca como vital, que o aluno responda determinadas questões após a leitura do texto para avaliar se foi realmente compreendida a leitura. Faz-se necessário que o professor antes do início da leitura, previna o aluno do que lhe será perguntado, para que ele possa prever e procurar as respostas.

Está ainda arraigada entre alguns profissionais a concepção de que há apenas uma verdade, uma resposta, resistindo ao pressuposto que principalmente na leitura a compreensão é relativa, não concordando com as respostas oferecidas pelos alunos ou se recusando a antecipar questionamentos sobre o texto que facilitar a compreensão. A impressão que se tem é que o objetivo não é esclarecer e sim dificultar a compreensão.

Por que precisa ser um sofrimento a aprendizagem se existe formas de torná-la prazerosa e agradável? Remeto-me novamente às minhas memórias de leitura e lembro que alguns professores que tive, parecia-me, sentirem um prazer macabro em complicar o máximo qualquer atividade que nos propusesse, o objetivo parecia ser para que ninguém compreendesse, e poderem ao final de nosso suplício oferecer a interpretação que julgavam ser a correta.

SMITH (1999), reitera ainda que “qualquer coisa que deixar uma criança confusa será ignorada; não há nada para ser aprendido ali. Não é a falta de sentido que estimula as crianças a aprender, mas a possibilidade de encontrar sentido. Tudo deve fazer sentido enquanto testam suas hipóteses. As crianças não aprendem a língua para encontrar sentido nas palavras e frases; elas encontram sentido nas palavras e frases para aprender a língua” (p.87).

Por sua vez KLEIMAN (1989) enfatiza que “o fracasso contínuo desencoraja até ao mais entusiasta - ninguém gosta de continuar fazendo aquilo que é difícil demais, que está além de sua capacidade. A autora salienta que desistimos daquilo que marca uma história de fracassos; entretanto esperamos que a criança que já tem uma história de fracassos em relação ao texto escrito, leia e goste de ler” (p.9).

Corroborando as considerações de SMITH (1999) sobre a previsão na leitura, KLEIMAN (1989) também afirma que “o conhecimento torna uma tarefa mais fácil: quando temos esquemas e expectativas em relação à estrutura de um evento, por exemplo, esse evento se torna menos assustador, mais acessível, e faz sentido mais facilmente. É de se esperar que a existência de esquemas e de expectativas em relação à estrutura de um texto tornem-no mais acessível, mais compreensível. Entretanto, insiste-se, na escola, na

utilização de apenas um tipo de texto – o texto didático – assim expondo a criança ao que há de mais inconsistente, incoerente e incompreensível em matéria de textos” (pp.89).

Frente à precariedade de equipamentos para a promoção da leitura presentes no espaço escolar faz-se necessário uma conjugação de esforços no sentido de transformar esta situação. Inadmissível é permanecer no nível da “*lamentação inconseqüente*” - expressão usada com propriedade por SILVA (1998) – esperando que o quadro se reverta.

É oportuno considerar que qualquer transformação requer coerência e engajamento por parte de todo o coletivo escolar. Não basta apenas um professor de determinada escola se sensibilizar com a não-promoção da leitura; somente há superação de crise se houver ação conjunta.

Toda ação que visa a compreensão e re-criação daquilo que está posto como verdade única e absoluta deve estar alicerçada numa nova concepção de homem e de sociedade que coloque em confronto os significados desvelados e a busca pela verdade, que proponha uma reflexão significativa da apropriação de nosso ato de existir através de uma atitude crítica da leitura.

Apesar do enunciado anterior sobre lamentação inconseqüente é inevitável a pergunta: como propor formas alternativas que contribuam para a apropriação de leituras que visem à liberdade e transformação tão necessárias à sociedade brasileira? Como fazer isso sem livros?

Não obstante o limitado acesso que os alunos têm de portadores diferenciados de texto (dispõem apenas dos livros didáticos – um para cada disciplina) há entre a maioria dos professores uma constante preocupação com este aspecto sumamente importante que é a questão da leitura disponibilizando na medida das possibilidades - cada qual em sua sala - material de leitura.

OBS: (Essa é uma constatação que faço sobre formas como é trabalhada a leitura na escola em que trabalho).

No entanto o que vemos no dia-a-dia da sala de aula são alunos desmotivados, não obstante a presença de materiais de leitura disponíveis (como livros didáticos e paradidáticos, revistas, gibis, jornais, instruções em jogos, cartazes, etc), não se interessam em ler ou se lêem depreendem quase nada da leitura permanecendo no nível da decodificação.

Fico me perguntando quais os verdadeiros fatores que contribuem para que a leitura se apresente assim tão desestimulante e sem cumprir o papel social que lhe cabe.

Preocupo-me principalmente com a porcentagem de responsabilidade minha enquanto profissional da educação, afinal “é o professor o intelectual que delimita todos os quadrantes do terreno da leitura escolar. Sem a sua presença marcante, sem o seu trabalho competente, o terreno dificilmente chegará a produzir o benefício que a sociedade espera e deseja, ou seja, leitura e leitores assíduos e maduros” (SILVA 2000, p.19).

Até onde o aluno é o responsável pela não construção da leitura, onde entra a família como fator coadjuvante, e a partir de que instâncias a responsabilidade dos professores, de todo o coletivo escolar e do próprio sistema de ensino contribuem para que a efetivação da leitura não se assuma como caráter pleno da cidadania?

Seria a desestruturação familiar, os problemas que estas crianças enfrentam cotidianamente, aliadas às dificuldades financeiras de que são vítimas, agravantes que contribuem para que a leitura não se manifeste entre estes alunos de forma eficaz? Serão estes fatores responsáveis, ou é a escola que precisa chamar a si o problema, buscando uma adequação a esses alunos?

Será que a escola está preparada para lidar com as necessidades destes leitores? Será que a escola a exemplo da que fui alfabetizada, não tem contribuído para que velhas formas de se trabalhar a leitura sejam perpetuadas apesar do discurso corrente de mudanças e inovações?

Os professores sabem efetivamente trabalhar a leitura de forma que esta seja ou represente para o aluno, apesar de sua indiferença à aquisição desse saber, uma necessidade para o exercício pleno de sua cidadania?

Partindo dos referenciais teóricos elencados anteriormente proporei na execução de meu projeto de pesquisa desenvolvê-lo na própria escola em que atuo, investigando e observando o trabalho dos professores, a relação da escola com os alunos e o próprio desenvolvimento dos mesmos na relação com o processo de construção da leitura.

Tenho em conta, ser esta uma pesquisa de substancial importância no sentido de aglutinar esforços tendo vistas a uma efetiva elaboração e conhecimento dos processos cognitivos por parte dos alunos no que concerne a sua plena “formação enquanto leitor e, conseqüentemente como enuncia KLEIMAN (2002) a possibilidade de “enriquecimento de outros aspectos, humanísticos e criativos, do ato de ler” (p.9).

Nos últimos anos, tem havido progressão significativa no que tange à questão da leitura estudando-se o caráter sociolinguístico e psicolinguístico da mesma,

contribuindo assim para avanços na área da lingüística textual, de um lado, e das ciências da cognição de outro, o que alavanca uma melhor compreensão deste processo interativo.

Assim, em se tratando de uma melhor compreensão dos processos e aquisição da leitura, considero vital uma abordagem cognitiva-psicolinguística da mesma; todavia, um tratamento interdisciplinar é elementar para uma visão mais completa dos problemas envolvidos na leitura que sabemos exige do professor - conforme afirma KLEIMAN, o conhecimento das estratégias que levam ao domínio do processo para poder assumir o ensino de leitura com segurança e, sobretudo com coerência .

Dada a complexidade do ato de ler, que como em outras tarefas cognitivas exige o engajamento de fatores vitais como percepção , atenção e memória, KLEIMAN enuncia que também no processo da leitura se dá a mesma coisa, todos estes aspectos precisam ser acionados se se quiser fazer sentido do texto.

Credito também relevância ao aspecto social da leitura; assim uma abordagem sociolingüística se faz necessária, já que entendo ser a leitura uma prática social que remete a outros textos e outras leituras, isto é, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, ou seja, o grupo social em que fomos criados.

## 5. TECENDO A LEITURA

### Alguns Autores – Conceitos de Leitura

*“Um galo sozinho não tece uma manhã  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito que um galo antes  
e o lance a outro; e de outro galo  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.  
E se encorpando em tela, entre todos,  
e erguendo tenda, onde entrem todos,  
se entretendendo para todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.  
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz, balão”.*

*(Tecendo a manhã: João Cabral de Melo Neto)*

Numa de minhas leituras – enquanto reunia embasamento para o desenvolvimento deste trabalho - me deparei com o poema acima e o elegi para ilustrar as concepções de leitura que se seguem, relacionando-o às lucubrações dos autores que perfizeram a base teórica à elaboração deste documento.

À maneira da manhã, que no poema de João Cabral se perfaz pelo entrelaçamento do canto de muitos galos, também as concepções de leitura, as estratégias de interpretações pessoais engendradas pelos autores, constituem-se num tecido ao mesmo tempo individual e coletivo.

Os autores na elaboração de suas teorias se respaldam no caráter político de que se reveste sua ação visando oferecer subsídios, favoráveis ou não, para análise de suas concepções teóricas, fatores estes indissoluvelmente ligados ao momento histórico em que são gerados.

À semelhança da concepção de leitura, em que os galos que tecem as manhãs evocam os leitores que entrelaçam o significado dos textos com que se deparam ao longo da vida, também os autores, ao exporem cada um a sua concepção de leitura, estão metaforicamente urdindo a tecitura de suas idéias à medida que disponibiliza de forma dialética e democrática aspectos relevantes para uma reflexão sobre o papel da leitura na sociedade.

À seguir, as concepções sobre leitura, dos autores mais utilizados como embasamento teórico à elaboração deste trabalho:

LAJOLO (1994) deixa como intróito em sua obra “Do mundo da Leitura para a Leitura de mundo” uma frase que têm em si a essência do significado da leitura. Ela afirma algo que parece ser recorrente e trivial: *“Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive”*.

A aprendizagem está intrinsecamente ligada a cotidianidade, onde fica claramente elucidado quando exemplifica que: se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida. Essa leitura independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros.

Do mundo da leitura à leitura de mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática curricular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola.

Segundo LAJOLO, a leitura deve ser entendida como o processo pelo qual o professor trava um diálogo com seus alunos e com suas leituras, planejando atividades de leitura que lhe possibilite engajar-se com sua classe num posicionamento que o leve a fugir da superficialidade de textos que objetivem somente reforçar o caráter reprodutor já presente na escola, chamando a si a responsabilidade pela qualidade do ensino que está sendo oferecido ao propor leituras que atendam a estas expectativas.

Ser leitor é exercer uma função social, que envolve ações individuais, esforços coletivos e até mesmo, necessidades econômicas.

Analisando a situação econômica do país, percebemos de chofre a desigualdade social na distribuição dos bens culturais, evidenciada até mesmo entre aqueles que foram à escola, que mesmo e apesar disso, não lhes foi facultado o acesso à leitura literária, fundamental para a instituição dos diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute simbolicamente, seus desejos, seus impasses, suas utopias.

LAJOLO (2000) entende que a literatura é fundamental no currículo escolar porque “o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos”.

*“(...) cada leitor na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto vai acumulando. Cada leitor tem a sua história de leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. É conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o outro. Em resumo, o significado de um novo texto afasta, afeta e redimensiona o significado de todos os outros” (pp. 106-107).*

Para KLEIMAN (1989), leitura pode ser compreendida como uma tarefa cognitiva tão complexa como qualquer outra: resolver problemas, trazer à mente alguma informação necessária, aplicar algum conhecimento a uma situação nova.

É substancialmente pelo engajamento destes três fatores que a leitura se efetiva: percepção, atenção e memória.

Para que um texto faça sentido, implica ao leitor uma atividade de procura no seu passado, de lembranças e conhecimentos que são relevantes, pois funcionam como pré-requisitos possibilitando através de pistas não completamente explícitas as inferências que o aluno fará objetivando uma compreensão plena da leitura.

Por sua vez, CHARTIER (1999) entende a leitura sempre como sendo apropriação, invenção e produção de significados. Cada ouvinte se apropria inventivamente da obra ou do texto que recebe, fazendo do livro um consumo cultural.

Tomando por base esta perspectiva, é que se faz presente a necessidade de prestar atenção não apenas naquilo que é lido, mas também aos usos que o leitor faz daquilo que lê.

*“... o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pelas leituras, o texto não tem de modo algum -- ou ao menos totalmente -- o sentido que lhe atribui seu autor; seu editor ou seus comentadores. Toda a história da leitura supõe, em seu princípio esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor”.* (1999:77)

Para MAGNANI (2001) a questão da leitura pode ser pensada, principalmente na escola pública a partir de outros lugares e numa perspectiva histórica.

Toda literatura se efetiva concebendo-se como fenômeno histórico e social; ou seja, a caracterização de um texto dito literário se processa tendo vistas a um conjunto de códigos de leis que regem esses códigos, conjunto esse que envolve tanto as condições de emergência e utilização de determinados escritos em determinadas épocas, assim como o funcionamento social da língua.

Assim como CHARTIER, as autoras LAJOLO e ZILBERMAN, também acreditam na importância de olharmos para a trajetória seguida pelo autor na apropriação de suas leituras. Ao relacionar-se com o texto, o leitor torna-se um protagonista. “Há todavia, um vencedor nessa história. Como sempre, vence o protagonista, que é também o herói desse enredo: o leitor”. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1999:10).

A história do leitor mistura-se ao enredo do livro, já que a cada leitura realizada emerge do leitor um tipo de biblioteca, a biblioteca de vida e experiência.

É nessa biblioteca que ficam armazenadas como em prateleiras as memórias de leituras anteriores e de dados culturais, que foram sendo guardadas ao longo da existência do sujeito.

Para SILVA (1988), a leitura pode ser compreendida enquanto um processo historicamente determinado, que congrega e expressa os anseios da sociedade. Devido ao

seu caráter histórico a leitura é dinâmica, e ao mesmo tempo fator de dinamização daquele processo, podendo quando exercitada individual ou coletivamente no funcionamento das instituições criadas pela sociedade (como a escola ou a linguagem enquanto sistema) favorecer ou não seu desenvolvimento e a afirmação de tais instituições (p. 112).

A instituição “escola” ensina como ler, começando pela alfabetização e alcançando gradativamente as instâncias mais elevadas de cultura, qualidade comumente conferida à arte e à literatura. Por isso a responsabilidade da escola, que detentora da eficiência do ensino de que é usuária, viabilizará ou não a socialização dos textos a que dá acesso. Não cumprindo efetivamente seu papel, conseqüentemente comprometerá a própria continuidade do ensino contribuindo para engrossar os já elevados índices de não-leitura de nossas escolas.

Na sociedade, a leitura pode se apresentar na condição de um instrumento de controle, empregado sistematicamente pelos setores dominantes quando esta se divide em classes antagônicas. Além disso, pode a leitura mostrar-se desigual em diferentes níveis, constituindo-se elemento auxiliar do processo de inculcação ideológica, contribuindo para a reprodução das estruturas sociais e para a continuidade da situação de privilégio dos grupos detentores do poder.

Poderá também, numa análise dialética, a leitura se apresentar na condição de um instrumento de conscientização, “quando diz respeito aos modos como a sociedade em conjunto, repartida em segmentos diferentes ou compostas por indivíduos singulares, se relacionam ativamente com a produção cultural. Assim, no diálogo recorrente das várias épocas, a verdade plena vai gradativamente abrindo caminho através do choque de posições antagônicas. A dialética é pois a lei fundamental do Ser” (SILVA, 2002, p. 77).

Vista dessa forma, a leitura se coloca como um meio de aproximação entre os indivíduos e a produção cultural, podendo significar a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento e agudização do poder de crítica, para o público leitor.

Segundo Perini in ZILBERMAN e SILVA (1988), a leitura só pode ser aprendida, lendo. Não há segundo ela nenhum procedimento de sala de aula (exercícios, por exemplo) que possam substituir com eficácia, ou mesmo complementar, a experiência direta da leitura. A leitura só nascerá através do convívio com o material escrito adequado, e somente dele (org: p.81).

(...) É imprescindível que no trabalho com leitura em nossas escolas segundo a autora apoiada por Silva, E., haja o que ambos chamam de “*espaço de contradição*”, objetivando defrontarem-se posturas e metodologias esclerosadas e inócuas com outras propostas de encaminhamento e orientação de leituras, embasadas teoricamente e viabilizadas politicamente pelos professores.

FOUCAMBERT (1994) por sua vez, pressupõe que o aprendizado da leitura ocorre mediante a interrogação e mobilização do conhecido para se descobrir o desconhecido. É através da reflexão do conteúdo lido e da consciência de que alguém faz uso deste, que resulta sua funcionalidade.

Dessa forma a leitura só é possível, ainda de acordo com o autor, quando os leitores podem relacioná-la ao que já sabem, complementando e refletindo sobre seus pontos de vista, com o defrontar-se com opiniões diferentes, com novas experiências, possibilitando assim o repensar dos próprios pontos de vista e no defrontar-se com possibilidades outras, descobrir múltiplas significações, novos sentidos.

Pelo proporcionar da descoberta de idéias e de pontos de vista diferentes daqueles que o leitor possui só adquiridos mediante a leitura, Foucambert, define o leitor como sendo aquele que se capacita através desta habilidade a descobrir as idéias de um outro para interpretar, confrontar com as suas próprias, e chegar assim à compreensão. Para o autor, ler é ser questionado pelo mundo e por si mesmo, é saber que certas respostas podem ser encontradas na escrita; é poder ter acesso a esta escrita; é construir uma resposta que integre uma parte de informações novas a tudo o que já sabemos.

Na concepção de SMITH (1989), a leitura se dá por fixações amplas dos olhos englobando várias palavras, que só possuem sentido quando analisadas dentro do contexto. De acordo com o autor a leitura não se processa palavra por palavra, mas por blocos que constituem unidades de informação, podendo um vocábulo constituir por si só esta unidade informativa. Os olhos do leitor avançam ao longo dos textos em “*movimentos sacádicos*”, isto é por saltos e fixações breves, nas quais se apreendem as informações; essa apreensão será maior ou menor dependendo das informações não visuais que o leitor possui.

Ainda de acordo com tal concepção, toda leitura tem uma finalidade: o leitor processa-a intuindo que ela o auxilie de alguma forma, quem lê, o faz buscando e

produzindo significados; é nesta perspectiva que se coloca a questão da funcionalidade da leitura. O ato de ler é fundamentalmente social.

Os estudos de SMITH (1989), evidenciam que a aquisição da leitura e da escrita ocorre da mesma forma que a fala. Primeiro aprende-se o significado dos objetos para depois expressar suas relações sobre ele através da fala ou da escrita. Nessa sua concepção de leitura, SMITH contradiz a concepção tradicional de leitura e escrita que consiste no montar e desmontar palavras, priorizando a decodificação de letras e a oralização.

Para o autor, o processo de análise e síntese da palavra em unidades menores será usado apenas para itens estranhos a esse universo. O autor acredita que raramente o leitor competente chega a analisar palavras, pois o contexto normalmente dá pistas suficientes para o seu entendimento. É esta interação das pistas visuais – das informações impressas no papel – com o conhecimento armazenado na memória do leitor - as chamadas informações não visuais – que se torna possível antever, o que se encontrará no texto.

A leitura é, portanto, vista por SMITH (1989), como sendo “uma atividade construtiva e criativa tendo quatro características distintas e fundamentais: objetiva, seletiva, antecipatória e baseada na compreensão” (p. 17).

O caráter objetivo da leitura está relacionado à funcionalidade, porque lemos objetivando a descoberta de algo com a finalidade de complementar informações já dantes alcançada. A leitura é seletiva, porque ao ler, normalmente atentamos apenas ao que é relevante para nós; é antecipatória, porque nossos objetivos definem nossas expectativas; e a compreensão é vista pelo autor como sendo não a consequência da leitura, mas sua base.

SMITH (1989), considera ainda a leitura, como sendo produção de sentidos. Para que um texto produza sentido, faz-se necessário o conhecimento prévio, de quais informações dispõe o leitor. Dessa forma a leitura é vista como uma interação entre leitor e texto, já que é a interação produtor-leitor que proporciona qualquer comunicação.

O conhecimento prévio refere-se às recordações que tiramos de experiências passadas, sendo a base para a compreensão da linguagem do mundo. Segundo Smith (1989) “nossa habilidade para recordar eventos, para agir apropriadamente e para prever o futuro, é determinada pela complexidade do conhecimento que já possuímos” (p. 32).

É também fator preponderante para a leitura crítica, isto é, das informações anteriores de que dispõe o indivíduo sobre o assunto em que questão. A essas

informações, SMITH chama de “*informações não-visuais*”. A quantidade de informação *não-visual* que o leitor possui é que permite a compreensão do texto.

O autor explica que nosso cérebro funciona como um depósito, onde fica armazenado todo nosso conhecimento anterior, disponível sempre que necessário para auxiliar na compreensão. Portanto, a teoria do mundo que possuímos é a estrutura de todas as nossas percepções e compreensão do mesmo; é ela que possibilita a previsão do conteúdo que o texto apresenta. O significado apreendido a partir do texto pelos leitores, é sempre relativo àquilo que já sabem e àquilo que desejam saber.

À realização da leitura, interessa um intercâmbio entre a informação visual e a informação não-visual. As informações não-visuais (informações que o leitor trás daquilo que o cerca) auxiliam na compreensão do texto que está sendo lido; quantidade maior dessas informações incidirá na não-necessidade ao leitor das informações visuais (informações impressas).

Quanto maior for a utilização que o leitor fizer das informações não-visuais disponíveis em sua memória, menor a carência da informação visual que está na página impressa.

As informações não-visuais presentes no cérebro são requisitadas sempre que no momento da leitura, necessário se fizer a análise de uma nova informação complementando a já existente. No caso de um texto que não apresenta muitas informações conhecidas anteriormente pelo leitor, este irá encontrar dificuldades para compreendê-lo e, necessário se fará realizar um número de regressões objetivando fixar o conteúdo do texto e compreender as informações visuais.

Como já elucidado anteriormente, as informações não-visuais presentes no leitor, auxilia na compreensão do texto. Quanto maior for o repertório dessas informações, melhor e mais rápida será a compreensão. Porém se a quantidade de informação não-visual for pequena, o leitor terá que recorrer às informações visuais, aquelas impressas no papel, o que acaba por comprometer e dificultar a visualização global do texto. A sobrecarga de informações acaba fazendo com que o leitor tenha que realizar pausas ou regressos para compreender palavras isoladas, o que acaba por comprometer a compreensão do texto como um todo. A esse fenômeno SMITH (1989), denomina “*visão em túnel*”, como sendo a tentativa de processar quantidade em demasia de informação visual num reduzido espaço de tempo.

A “*previsão*” é outra característica que SMITH considera inerente à leitura, pois ao ler, fazem-se previsões e essas ocorrem em função da teoria de mundo que se conhece e dos conhecimentos prévios disponíveis; o texto sempre indica caminhos, pistas para sua compreensão.

Ainda referenciando-se a “previsão”, o autor salienta as possibilidades várias traçadas pelo leitor, o qual sendo detentor de um conhecimento prévio sobre determinado assunto que o texto trata, formula perguntas apropriadas objetivando encontrar respostas relevantes, desconsiderando as possibilidades improváveis, reduzindo incertezas e eliminando alternativas irrelevantes. Assim, SMITH (1989) lembra que “os leitores preocupados diretamente com as palavras na frente de seus olhos terão problemas para realizarem previsões, terão problemas para compreensão do texto” (p. 34).

A característica que a leitura muitas vezes tem de antecipação seguida de confirmação, ocorre em função das informações não-visuais, do conhecimento prévio que o leitor possui sobre determinado assunto. O leitor lê fazendo previsões, sempre levando em consideração o significado do todo do texto.

Na concepção de SMITH, para que o cérebro fixe com eficiência as informações que estão sendo recebidas, a leitura deve ser rápida. A leitura lenta, comumente usada no método tradicional, por aplicar-se muito a detalhes, termina por dificultar a análise das informações ali inerentes ou conduz o leitor a uma visão túnel. A recepção de uma grande quantidade de informações acaba confundindo o leitor ou, então, à medida que demoram para serem processadas e analisadas pelo cérebro acabam desaparecendo. Quanto mais reduzida for a quantidade de informação não-visual, mais necessária será a informação visual e em conseqüência, a lentidão dificultará a visualização global do texto.

Para concluir SMITH (1989) enuncia a *seletividade* da leitura, ou seja, o leitor deve extrair sempre um sentido daquilo que lê; sentido este que está relacionado diretamente às informações de que o indivíduo é possuidor, em se tratando de essas informações não serem muito bem apuradas, desenvolvidas, conseqüentemente a compreensão da leitura será dificultada ou acarretará até mesmo numa impossibilidade.

Finalmente, minha concepção de leitura...

Após a vasta bibliografia consultada, concebo que a leitura pode ser entendida fundamentalmente como atribuição de sentido ao que está escrito.

Não apenas como um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, mas precisamente, como um ato sócio-cognitivo que incorporado aos aspectos sócio-culturais de que o leitor é sujeito, isto é, aspectos ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento, possibilitarem em definitivo a compreensão.

A cognição é um dos aspectos da leitura que tem início na percepção das letras através dos olhos, que permitem a apreensão do material escrito, e auxiliado pelo conhecimento armazenado na memória que carregado pela historicidade do sujeito, pelas experiências distintas com as quais interage contribuem para a compreensão do escrito.

A leitura em seu sentido mais amplo, que é a compreensão, só acontece efetivamente se o leitor dispor de conhecimento prévio suficiente, para que nas estratégias que naturalmente se utiliza quando lê, caracterizadas pela inferência, memória e dedução, facultar-lhe o sentido do texto.

É pela multiplicidade de conhecimentos predispostos ao leitor, pela capacidade de escolher e ativar os conhecimentos pertinentes a um texto concreto, que se determina o sentido da leitura.

Assim, a leitura mecânica, entendida como mero detectar de letras ou palavras, desprovida de significados não contempla a leitura crítica, onde o leitor está em constante conflito representado por uma ânsia incontida de compreender, de concordar, de discordar, conflito esse de um leitor que não apenas lê captando o objeto da leitura, como também transmite ao texto lido, as cargas de sua experiência humana e intelectual...

O ato de aprender a ler, de apropriar-se soberanamente da leitura, sinaliza enquanto uma possibilidade de emancipação tanto política como social, porque detentor desta habilidade, uma participação mais crítica e ativa na sociedade, se apresenta como possível.

Ler é sobretudo ... humanizar-se!

Mas ler também é alegria, é encontrar-se no caminho...

É no silêncio do interagir com o livro, com o texto, com o autor, poder dialogar com ele. É descobrir que uma leitura ecoa outra leitura. Que um dos maiores prazeres está em descobrir relações entre leituras várias... Ecos de estruturas, pedaços de frases, nomes alusivos, retomadas do mesmo assunto etc. É viver a intertextualidade!

É poder discordar... mas também se apropriar de idéias.

É descobrir possibilidades outras ...

É aventura e felicidade genuína de mesmo quando só, ter companhia sempre...

Ler é acima de tudo:

**LIBERDADE!**

## 6. SOBRE A PESQUISA

Para dar início ao relato da pesquisa deste trabalho, encontrei em Bellenger (escritor francês) afinidade com o que eu também considero que seja a leitura: prazer. Ele defende que a leitura se baseia no desejo e no prazer. Eis como na p.17 de “Os métodos de Leitura” ele a define:

*“Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção.  
É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida.  
Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico.  
É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção  
abrir o parêntese do imaginário.  
Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado).  
É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam).  
As pessoas lêem com seus corpos. Ler é também sair transformado de  
uma experiência de vida, é esperar alguma coisa.  
É um sinal de vida, um apelo,  
uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar.  
Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer”.*

(LIONEL BELLENGER)

O relato a seguir está amparado nos registros, frutos do meu planejamento diário e anotações feitas rotineiramente em sala de aula durante as atividades de leitura de que os alunos participavam.

Espero ter conseguido, enquanto professora-pesquisadora atingir o objetivo proposto que é produzir um distanciamento através do ato reflexivo que me permita aprofundar, ter uma nova postura, aguçar e direcionar o olhar para as novas possibilidades que se descortinam com relação à cotidianidade das ações pedagógicas e às práticas de leitura de meus alunos.

Assim, minha história de leitura ao misturar-se à história de meus alunos possibilitou que juntos construíssemos uma outra história, com significações diferentes, com novas descobertas... Enfim, a nossa história!

## 6.1. NOSSA HISTÓRIA DE LEITURA: PROFESSORA E ALUNOS

E assim começa nossa história de leitura...

Em 2003, lecionei para uma segunda série do ensino fundamental (classe de 36 alunos) na escola já anteriormente descrita e que não dispõe de biblioteca.

Na justificativa deste trabalho faço menção ao meu primeiro livro de verdade, à minha primeira grande leitura: “Cazuza” de Viriato Corrêa (1971).

Esse livro foi um marco em minha história de leitora. Foi ele que me possibilitou o descortinar do horizonte da leitura, foi por seu intermédio que introduzi-me no universo da verdadeira leitura, da descoberta, da fantasia...

Acredito que uma das razões por ter escolhido especialmente este autor dentre tantos outros para ler na sala de aula (atividade posteriormente descrita) se deve ao fato de ter sido esta uma experiência tão gratificante e significativa para mim, que decidi que a compartilharia com os meus alunos, podendo ainda utilizar a idéia no desenvolvimento do tema de minha pesquisa .

Meus alunos poderiam ter não se interessado pelo livro, porém isso não ocorreu, talvez inicialmente o interesse deles se manifestou pela minha propaganda de leitora, mas depois houve interesse genuíno pelo desenrolar da trama.

A escola tinha um projeto de leitura mas não havia ninguém que coordenasse o mesmo. O projeto era como os demais propostos pela Secretaria da Educação, não provendo os professores de condições para seu efetivo desenvolvimento.

Seria hilário se não fosse trágico, o fato de se ter tudo documentado, até no Projeto Político Pedagógico consta, que o projeto é desenvolvido na escola. Porém, o que de efetivo ocorre, é a não existência de projeto algum, já que não há biblioteca (apenas a sala destinada ao seu uso).

Esse fator, aliado ao problema da inexistência de livros (os poucos livros que a escola dispõe, ficam “devidamente” guardados na sala da coordenação pedagógica dificultando o acesso aos mesmos) contribuiu para que cada professor o desenvolvesse como lhe conviesse.

Em minha sala particularmente, havia uma caixa contendo variadas leituras: livros de Literatura Infantil, como contos de fadas e outros paradidáticos que mais continham ilustrações que propriamente texto para ser lido.

Não pretendo com essa afirmação insinuar que as imagens não podem ser lidas. O que observo aqui é mesmo a qualidade dos livros disponíveis, a superficialidade dos textos que a maioria dos livros apresentavam; tanto que alguns alunos reclamavam, se já conheciam de antemão a história, “que aquele texto não era daquele jeito”.

Como eu não tinha recursos para sanar este problema, procurei disponibilizar para uso dos alunos revistas e jornais diários (a escola recebia diariamente dez exemplares do Correio Popular). Aos sábados, domingos e feriados a escola não recebia o jornal, então eu levava o meu para a sala de aula ou recortava textos do caderno Correio Criança que é publicado aos sábados, levava tirinhas, charges, etc...

No entanto, esse material de leitura que disponibilizei aos meus alunos não contribuiu absolutamente para que se motivassem a ler, para que se tornassem leitores autônomos. Eles só recorriam aos livros ou ao jornal quando era uma atividade proposta por mim para ser feita em sala de aula.

Finda a atividade, findava-se também o interesse (se é que realmente se interessavam pela atividade, tenho minhas dúvidas). Apesar de terem livre acesso aos livros e jornais que ficavam sempre disponíveis no armário ou dispostos em mesas no fundo da sala, era muito raro o (a) aluno (a) que pegava algo para ler espontaneamente.

Essa atitude deles me incomodava. Era inevitável eu comparar a realidade de acesso à leitura de meus alunos (apesar de restrita), com a parcimônia que foi a minha realidade. Não obstante a escassez de leitura a que tive acesso, tornei-me uma leitora voraz, e meus alunos comparativamente com um grande acervo, não demonstravam qualquer interesse.

Comecei a observar que a leitura era para os meus alunos, algo desprovido de sentido, apenas uma obrigação que deveriam cumprir porque a professora propunha como atividade em sala de aula.

Observei que não estava havendo um direcionamento uma definição mais pontual do que era para lerem. A caixa de leitura ficava sempre à disposição na classe, assim como os recortes de jornais e revistas que eu sempre estava renovando. Porém devido ao não entendimento das maneiras de se apropriarem do material escrito, as possibilidades de acesso ao material apesar de estarem ali disponíveis eram vazias, sem um fim em si mesma.

Um olhar crítico sobre as formas como a leitura estava sendo conduzida em minha sala de aula encontra em (Silva, 2003) o que se segue:

“... podemos ver que a promoção da leitura na escola e a concomitante formação de leitores não podem seguir os ditames da improvisação e do descaso, como se esses processos ocorressem por passe de mágica ou por impregnação que decorre da abundância de materiais escritos que circulam atualmente na sociedade. Não: a dinamização da leitura entre os estudantes deve seguir uma ordem, deve ter um horizonte, deve ser fundamentada em ações coerentes dos professores e de todo o coletivo escolar” (p.89).

Resolvi então mudar a proposta de leitura de minha classe. Em lugar de deixá-los à vontade para ler o que quisessem, direcionei as atividades de forma mais rígida, distribuindo livros para lerem e preencherem uma ficha com os dados do livro, como título, autor, editora e ano da publicação, o ilustrador e ilustração da parte que mais gostaram.

Apesar de alguns autores considerarem o uso deste recurso pedagógico uma “praga” que aliena porque uniformiza para todos da mesma série uma leitura única (veja-se Sírio Possenti) era o recurso de que eu dispunha para que se apropriassem de uma certa prática no caso a leitura de livros

O desenvolvimento da atividade se mostrou muito complicado devido a qualidade duvidosa da maioria dos exemplares que não especificavam sequer o autor (eram aquelas coletâneas dos clássicos, os chamados livros comerciais), quanto mais editora e ano da publicação.

Quanto à ilustração, eles simplesmente copiavam um desenho igualzinho estava no livro, sequer liam para saber qual parte era a mais interessante. O fato é que eu não conseguia ver qualquer progresso no quesito interesse por leitura, propondo-lhes esta atividade.

Entretanto o preenchimento das fichas possibilitou formas outras de acesso à prática leitora, deixando marcas, como indicam os estudos de Chartier: os leitores se apropriam dos materiais impressos por meios diversos, e na experiência com a classe que eu trabalhava essa prática possibilitou-lhes o conhecimento (apesar de alguns exemplares usados não disporem dos dados pedidos) da estrutura material de um livro, sua forma de organização – (algo não acessível quando de minha iniciação na leitura) o que para os alunos de minha classe já sinalizava enquanto uma das formas constitutivas da prática de leitura.

Concomitante à concepção de leitura observada na minha história de leitora e o trabalho desenvolvido com crianças de 2ª série, é que me proponho a traçar um paralelo

sobre minhas concepções pessoais e metodológicas de leitura e em como eu considerava ser inicialmente a leitura para os meus alunos, em contraposição às habilidades adquiridas posteriormente mediante a atividade de leitura proposta.

De que forma se apropriavam do que liam? Como liam?

Meu principal propósito quando iniciei o trabalho de pesquisa era observar se as atividades de leitura propostas propiciavam “modificação/permanência” (se a leitura contribuía para re-criação e crítica dos textos, ou, se permaneciam atrelados aos procedimentos padronizados e escolarizantes de leitura) nas formas de “leitura” de que eram detentores, anterior ao projeto da leitura que encetei.

Pensando no perfil de leitores que eu queria formar, leitores estes que conseguissem sair da posição de meros decodificadores passando a atribuir um sentido aquilo que lessem, é que fui me fazendo mediadora no processo das elaborações e das pré-disposições necessárias a aquisição plena da leitura.

SMITH (1991) enuncia que o papel primário dos professores pode ser resumido em poucas palavras – “a garantia de que as crianças tenham demonstrações adequadas da leitura sendo usada para finalidades evidentemente significativas, e ajudar os alunos a satisfazerem por si mesmos, estas finalidades (p.246)”

O autor ainda elucida que os professores devem ser eles mesmos usuários conspicuos da linguagem escrita, tomando a si a responsabilidade de demonstrar por meio de palavras e ação a relevância da leitura ao propor situações interessantes aos seus alunos, situações estas que lhes proporcione a confiança necessária para o desenvolvimento de sua autonomia, e que possam ler por si mesmos, em sua própria maneira, assumindo o risco de cometer erros e estando aptos a ignorar aquilo que lhe é completamente incompreensível e também naturalmente procurar auxílio do professor ou de outros para assisti-las com a leitura em geral.

Nessa concepção de leitura de SMITH, se evidencia a concepção Vygotskiana de aprendizagem, que é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns. No caso em questão - a aprendizagem da leitura - num sentido rigoroso da palavra (em que *ler* não é o equivalente a decifrar ou decodificar), a aprendizagem que se dará nessa interação consiste na leitura com compreensão. Isto implica que é na interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, que é criado o contexto para que aquela criança que não compreendeu o texto o compreenda.

A heterogeneidade inerente aos alunos refletida nos diversos estágios de desenvolvimento explícitos na interação da sala de aula, deverá ser prioritário ao professor, que com base no desenvolvimento que uma criança já tem, poder determinar qual é o potencial de sua aprendizagem e poder interagir coerentemente frente à mesma.

Consonante a isso KLEIMAN (2000) enuncia, que objetivando a aprendizagem da criança, “adulto e criança, conjuntamente, deverão construir um contexto de aprendizagem mediado pela interação, cabendo ao adulto definir tarefas exequíveis, plausíveis, e significativas, segundo objetivos pré-definidos em comum acordo. Ou seja, para construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, o aluno deve conhecer a natureza da tarefa e deve estar plenamente convencido de sua importância e relevância” (p.10).

Porém para que o professor seja *realmente* um professor de leitura sua formação precisa ser *contínua, incessante e permanente*. Os professores devem segundo Smith, ser usuários conspícuos da linguagem escrita.

Sobre a formação necessária ao professor é que SILVA (2000), diz da sua “... desconfiança de expressões como treinamento, aperfeiçoamento e reciclagem, que pressupõem um começo e um fim ou, no mínimo, abordam o professor como um ser reciclável. Para o autor a formação do professor deve ser entendida como contínua no horizonte de dois compromissos básicos: um com o conhecimento e outro com a dinamização desse conhecimento junto a diferentes grupos de alunos” (p.33).

Salienta ainda, que é no bojo desses dois compromissos que prática social da leitura adquire a sua relevância pedagógica maior. Não a leitura da erudição barata, da contemplação inócua ou do floreio retórico, mas a leitura voltada às batalhas do cotidiano, ao fazer pedagógico concreto e às transformações de que tanto precisamos nesta sociedade.

Em relação ao papel do professor, KLEIMAN (1989) reitera sua relevância na formação de leitores enunciando que “*se o professor não perceber a complexidade do processo de leitura, e da interação, ele estará, a maioria das vezes ecoando acriticamente comentários alheios, sem conseguir implementar essa visão, verbalizando sem agir*” (p.19).

O professor precisa ser conhecedor de diferentes propostas de leitura, das vantagens de ensino presente em cada uma para ter coerência na escolha de qual se adequa melhor à sua clientela. Se o professor estiver atualizado e bem instrumentado, terá opções

reais de trabalho e poderá decidir que projeto desenvolver, em vez de desenvolver projetos dos outros.

Como agir com coerência, se ao professor se apresentar apenas uma opção? De acordo com Kleiman *“é na comparação que a opção consciente, com efeitos duradouros, originários na mudança de pressupostos, pode se dar”* (1989: 19).

Mediada pela teoria que comecei a travar conhecimento quando me decidi pelo tema deste trabalho fui percebendo a inutilidade de muitas das práticas formais que eu considerava interessantes no ensino da leitura, fui percebendo que embora a formação profissional e os quatro anos de exercício no magistério ainda não me tinham capacitado para ensinar a leitura de uma forma mais prazerosa.

Minha prática, apesar de estar no caminho de um diferencial no ensino da leitura, ainda mantinha muito das marcas tradicionais que moldaram meus modos de ver a leitura, achando por exemplo que meu (a) aluno (a) de 2ª série era incapaz de compreender um texto fora dos padrões a que estavam acostumados. Tudo o que somos, é fruto do que vivenciamos cotidianamente, por isso acredito, que as formas como me constitui leitora, acabavam se refletindo (não obstante meu cuidado em não reproduzir o que vivi) na minha prática pedagógica.

No direcionar do olhar para as práticas pedagógicas começa-se a atribuir significados novos às situações experimentadas e percebe-se que na diversidade de diálogos e interações com os alunos houve (sempre há uma pluralidade delas) outras possibilidades. Algumas atividades poderiam ter sido diferentes se com outras abordagens ou mediações distintas, porém não foi possível contemplar todas as contradições inerentes a uma atividade tão ampla quanto é a leitura.

Quando percebi isso passei a exercer maior rigor na vigilância sobre os objetivos que pretendia alcançar com as atividades de leitura que planejava para os meus alunos.

Foi então que decidi ler Cazuza, de Viriato Corrêa para os meus alunos. O mesmo livro que me guiou nos caminhos e descoberta da leitura.

Poderá ter sido ousadia pretender que o mesmo livro que foi significativo para mim há duas décadas o fosse hoje para crianças do século XXI, mas eu tinha uma certeza: um bom livro nunca se torna obsoleto, se renova a cada vez que o lemos. Alguma coisa sempre é acrescentada a cada nova leitura e nos constituímos com novas idéias, o que nos capacita a reinventar e produzir significados sobre aquilo que lemos.

Era importante compartilhar o espaço de liberdade e imaginação que foi essa leitura para mim. Um lugar de aventura que o foi – a constatação veio depois – também para os meus alunos. Como enuncia Sírio Possenti: “A experiência do leitor é intransferível. Se alguém lê e consegue com isso que outro se impressione e tente também, esta já será uma outra experiência.

É precisamente sobre esse poder da leitura que Arrigucci Jr, D. em seu artigo publicado no (Caderno Idéias nº 13, p.19) diz “que a experiência da leitura tem, de fato, esse poder de estranhamento, essa energia de acender a imaginação, despertando sua capacidade transformadora, seu poder de fogo de ligar inusitadamente em novas unidades o simplesmente dado: abertura para o que poderia ser”.

A decisão de ler um livro todo foi tomada quando me confrontei com uma verdade cruel: talvez para algumas das crianças sob a minha responsabilidade hoje, seja a escola o único lugar que ela terá acesso à cultura letrada, então tenho que garantir que enquanto sob minha tutela, lhe seja oferecido tudo que sua curiosidade quiser conhecer.

Pensando no lugar cada vez menor que a leitura ocupa do cotidiano do brasileiro, à pobreza no seu ambiente de letramento (o material que ele entra em contato, tanto dentro como fora da escola) ou ainda , à formação precária de um grande número de professores que não são leitores, tendo no entanto que ensinar a ler e a gostar de ler, foram fatores que também contribuíram para que eu enquanto professora do ensino fundamental pudesse propor novas experiências de leitura aos meus alunos.

Decidi, que apesar de pequena a mudança que estava me propondo já era um início e eu a encetaria não sozinha, mas junto com meus alunos. Talvez estivesse sendo pretensiosa mas decidi fazer dessa pequena contribuição, um diferencial na história leitora daqueles pequenos leitores.

O ideal seria que todos da escola participassem, que a minha iniciativa se transformasse num projeto que abarcasse a escola toda. Porém são muitos os entraves que barram e desmotivam uma atividade que se desprende da rotina diária e padronizada que impropriamente se caracteriza de atividade de leitura (pedir que os alunos leiam um livro que ele já está enjoado de ver na caixa da biblioteca da sala e desenhe a parte que mais gostou).

Toda atividade diversificada requer tempo e disponibilidade de quem se propõe a fazer, e esse é o grande agravante, não há tempo para se discutir as idéias, de se planejar. As trocas entre os professores acabam ocorrendo na maioria das vezes nos corredores da

escola. E dessa vez também não foi diferente: falei sobre o tipo de leitura que estava pretendendo desenvolver com alguns professores e todos com quem comentei se mostraram favoráveis à idéia, porém, ninguém quis compartilhar da experiência comigo. Cada um trabalhava a leitura em sua sala do jeito que achava conveniente

Para proceder a esta leitura, remeti-me às minhas memórias de leitora-criança e contei-lhes minha história de leitura, do meu jeito, com meus medos, minhas ansiedades, minhas descobertas, meu amadurecimento... “A leitura é sempre uma prática encarnada de gestos, espaços, hábitos” (CHARTIER, 1996: 13).

## 6.2. CAZUZA - A EXPERIÊNCIA DESSA LEITURA ...

Narrei-lhes o episódio do livro “Cazuza” que lera na infância e disse que leria para eles capítulo a capítulo este mesmo livro.

De início já percebi que tinha cativado-lhes a atenção: seja pela curiosidade que sentiam em conhecer algo que tão significativo fora à professora deles, seja por eu situar-lhes no tempo da história (expliquei aos alunos algumas das diferenças nos usos e costumes daquela época em relação ao que chamamos de atual) ou, em razão de ser a história sobre uma criança na escola - o fato é que todos ficaram ansiosos para que eu iniciasse logo a leitura.

Levei para eles o mesmo exemplar que li aos 10 anos de idade (é claro, apesar de meus cuidados, já bem deteriorado pelo tempo).

Os alunos ficaram admiradíssimos por eu ter ainda o livro. Acredito que a admiração deles se deve ao fato de que fazem parte de um meio onde não se valoriza muito as produções de conhecimento. Eles não concebem por exemplo, porque é tão importante cuidarem dos próprios materiais escolares. É comum encontrar na sala jogadas displicentemente cópias de atividades que trabalhamos em sala, textos escritos por eles soltos dentro da mochila, sujos, amassados, impossíveis de serem reaproveitados.

Saliento a necessidade de preservarem seus registros, não porque tenha intenções de desenvolver neles “manias” de guardarem tudo, até mesmo um simples rascunho, esperando que em algum momento possa ser útil, mas que se apercebam da necessidade de valorizar o que é produção deles tanto individual como coletiva para o próprio acompanhar e comparar de suas conquistas e avanços.

Sempre fazemos as reescritas das produções de texto coletivamente, e devido a displicência de alguns alunos, não raro a atividade fica defasada porque os textos originais já se perderam.

Apesar de eu já vir fazendo um trabalho no sentido de resgatar a valorização daquilo que é produção deles (expondo em forma de painéis e oralmente suas produções escritas após a reescrita dos textos coletivamente na sala de aula) percebia quão distantes estavam de aperceberem-se desta necessidade... Porém persistia em mostrar-lhes que valorizando o que produziam, estavam valorizando a si mesmos enquanto pessoas com idéias próprias, capazes de se posicionarem frente aos saberes que estavam gradativamente construindo.

Conforme os estudos de MAGNANI indicam, “conhecer não só para desmontar um esquema mas também para, através da consciência dos procedimentos possíveis, criar” (2001: 33).

Neste primeiro dia de leitura do livro, acho que “compreenderam”, ainda que superficialmente, (observei através de algumas falas deles): “Nossa, que legal a professora ter guardado o livro até hoje, agora podemos vê-lo” e outro: “Que velhinho está! E ainda poderemos ouvir a história dele mesmo”; porque insisto tanto para que valorizem suas próprias construções, isto é suas histórias de vida.

Decidi-me pela leitura integral do livro ao reconhecer que os alunos necessitavam de algo que os estimulasse a ler. Meu objetivo maior era que através da leitura diária que faria os alunos se sentissem encorajados a fazer o mesmo e que lessem, lessem cada vez mais, e melhor.

De acordo com o (volume 2 – PCNs – 2001; p.64-65) “a leitura em voz alta feita pelo professor não é uma prática muito comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer pois, muitas vezes são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores.

Na escola uma prática de leitura intensa é necessária por muitas razões. Ela pode:

- ampliar a visão de mundo e inserir o leitor na cultura letrada;
- estimular o desejo de outras leituras;
- possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação;
- permitir a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita: escreve-se para ser lido;
- expandir o conhecimento a respeito da própria leitura;
- aproximar o leitor dos textos e os tornar familiares – condição para a leitura fluente e para a produção de textos;
- possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens;
- informar como escrever e sugerir sobre o que escrever;
- ensinar a estudar;
- possibilitar ao leitor compreender a relação que existe entre a fala e a escrita;
- favorecer a velocidade na leitura;
- favorecer a estabilização de formas ortográficas.

Uma prática intensa de leitura na escola é sobretudo necessária, orienta os PCNs, porque *ler* ensina a ler e a escrever.

Eu estava convicta de que no decorrer do desenvolvimento da leitura, a medida que fossem travando conhecimento com a trama do livro, iriam se interessando cada vez mais e reconhecendo (da maneira como foi minha trajetória crítica de descoberta do mundo – ainda que tardia e incompleta), que comesçassem eles também a refletir mais profundamente, que percebessem que a leitura é um dos caminhos possíveis à construção do conhecimento.

Inicialmente expliquei-lhes um pouco sobre o livro, afinal eles conheciam apenas a minha “história” de leitora do livro.

Falei-lhes do caráter homônimo do livro em que o protagonista é ao mesmo tempo personagem e narrador. Expliquei-lhes que este livro era assim, mas que existiam muitas outras formas de comunicação escrita, maneiras diferentes de publicações de livros.

No primeiro dia que lemos *Cazuza*, só foi possível a leitura da introdução onde há a explicação de porque o livro recebe esse nome.

Já fazia parte de minha prática pedagógica situar o aluno sobre o que seria lido. Intuitivamente eu estava trabalhando com predição-antecipação, uma das estratégias de leitura apontadas por SMITH (1999) no desenvolvimento de sua teoria nos processos de leitura.

Posteriormente, quando do desenvolvimento deste trabalho me inteirei mais profundamente nas teorias para o entendimento dos processos da leitura, percebi aliviada que pelo menos neste aspecto havia coerência entre a minha prática pedagógica e a teoria em questão. De acordo com as contribuições de SMITH (1999) é na antecipação da leitura que o indivíduo se habilita a partir dos índices textuais que tem disponíveis e de sua experiência, seus valores e seu repertório cultural, a criar hipóteses, imaginar possibilidades, supor desenlaces de uma história que esteja lendo.

Falei-lhes então que pelo motivo de a história se passar em fins do século XIX e início do século passado teria algumas coisas “diferentes” daquilo que conheciam. O personagem principal era criança e estudava como eles, porém numa escola com um professor autoritário que castigava com “bolos” de palmatória sob qualquer pretexto, principalmente se os alunos não aprendessem.

O cenário da história é o estado do Maranhão (as crianças quiseram ver a localização do lugar no mapa do Brasil o que contribuiu para uma nova dimensão à leitura),

onde o enredo se inicia num povoado do interior narrando as amargas experiências escolares e as peripécias infantis de Cazusa, os costumes do lugarejo que vivia, sua mudança de escola até o desfecho quando ao terminar a 4ª série vai dar continuidade aos estudos na capital São Luís.

Nesta primeira leitura apresentei-lhes a biografia do autor:

Viriato Corrêa além de escritor de livros infanto-juvenis, fora jornalista, contista, romancista, dramaturgo, professor de história do teatro, de história e de geografia no ensino público e membro da Academia Brasileira de Letras.

A multiplicidade de ocupações que caracterizaram sua vida causou admiração nas crianças: “como podia uma pessoa sozinha ser todas aquelas coisas?”

A seguir, dando continuidade à atividade mostrei-lhes o título, a ilustração da capa do livro (todos quiseram pegá-lo, folheá-lo), falei sobre a dedicatória, editora e ano de publicação (fizemos o cálculo de quanto tempo se passara) e finalmente li a apresentação-introdução conforme já dito.

Todo este processo demandou muito tempo – utilizei o início da aula para a leitura – e quando terminei observei que os alunos tinham achado-na diferente das outras formas de leitura a que estavam acostumados; ficaram a me olhar como que à espera de algum desfecho que não vinha.

Não demorou para que alguém se manifestasse perguntando se não fariam *nada*, e como eu nada dissesse, insistiu: “mas não vamos fazer *nada mesmo*, nem desenhar?”

Propus-me em explicar que já havíamos feito bastante por aquele dia - afinal olha só quanta novidade tinham conhecido! Mas o aluno ficou inconformado e retrucou: “Mas prô como fizemos *bastante* se você só leu o *comecinho* do livro?”

De acordo com um artigo consultado no Caderno Idéias Nº 13 “a leitura vincula-se sempre a atividades gráficas posteriores, e a essa crença é difícil contrapor-se o resgate da leitura pela leitura, do ler pelo ler e não fazer nada depois, da leitura feita pelo prazer. Até hoje o mesmo problema se impõe sempre ao término de uma atividade. Como “cobrar” a leitura? Essas questões são até hoje difíceis de serem respondidas, porque a escola institucionalizou a avaliação e é muito complicado mudar um esquema cristalizado”(p.64).

Inicialmente tiveram um pouco de dificuldade para entenderem a nova modalidade de leitura à que estavam sendo submetidos.

Acharam *esquisito* (é assim que classificaram) alguns termos lidos, por exemplo, “*as calcinhas*” - já havia explicado-lhes de antemão o significado da palavra - mas consideraram estranho que fosse dado o nome de uma peça de vestuário feminino, às calças com suspensórios usados pelos meninos quando em idade escolar abandonavam as “*camisolas*” que usavam diariamente. Outra coisa que consideraram *esquisita*: meninos e meninas se vestirem iguais até a época de entrarem na escola . Assim, o situar-se no tempo histórico teve que ser exercitado para acompanharem o desenvolvimento do enredo e o compreenderem .

Expliquei-lhes que cada autor tem um estilo próprio de escrever, e dependendo do tempo histórico que esteja relatando é a forma como o livro é escrito.

O episódio das “calcinhas” anteriormente descrito, ocorreu no segundo dia de leitura do livro, quando apenas o título tinha sido lido. Receei na ocasião que a idéia não fosse dar certo devido ao tumulto que foi gerado (algumas crianças faziam piadinhas incitando os demais a acompanharem na algazarra).

Intervi então e expliquei-lhes que o riso algumas vezes pode ser sinônimo de ignorância e convidei-os a refletirem: achavam realmente que me daria ao trabalho de ler para eles um texto que falasse sobre peças íntimas feminina? Com que objetivo faria isso?

Reconheço que fui um pouco dura com eles mas surtiu o efeito esperado e passaram a considerar se não eram as “calcinhas” que conheciam, então o que seria?

Fornei-lhes alguns dados ao relembrar-lhes que o tempo da história era outro diferente do vivido por eles e hoje quando analiso o ocorrido constato que a antecipação da leitura acontecia ali naquele momento sem que nos apercebêssemos do fato. É nesse processo de antecipação que ocorre a “quebra de expectativa”, isto é, o surgimento de um acontecimento inesperado e contrário àquilo que se imaginava que aconteceria.

A essência desta fase do ato de ler é segundo SILVA (2002) “selecionar e combinar itens relevantes da experiência que estão presentes de forma implícita no texto, nas emoções do autor, no equilíbrio afetivo, nas intenções e no conhecimento anterior do leitor e que pode esclarecer o significado de um texto” (p.18). Entretanto, o autor sugere caso estas estratégias não sejam adequadas ou insuficientes, que se lance mão do dicionário ou ainda que o professor ofereça a resposta ao aluno.

Assim, não sendo suficiente o quadro referencial que dispunham para encontrar o sentido, comecei a leitura prevenindo-os que a interromperia no momento que achasse que dispunham de dados suficientes para inferirem o sentido da palavra, já que ao

consultarmos o dicionário constatou-se que nenhum dos conceitos se adequava ao contexto do texto.

Quando lia o 5º parágrafo do texto uma aluna me interrompeu: “eu sei pro, eu sei o que é isso, minha avó me contou que seus irmãos usavam camisolinhas quando pequenos, e calcinhas é calça curta, em casa têm fotos de meus tios vestidos assim. Mostra pro, a capa do livro? Ai! É desse jeito, igualzinha à do Cazuzá”.

Como não estavam acostumados à leituras em seqüência de capítulos, ficavam com a sensação de incompletude. Percebi isso num comentário que ouvi de uma das alunas: “Ué, mas já terminou? Parece que ainda falta coisa! A outra colega emendou: “Ora, você não percebeu? É igual novela, cada dia vai ter um capítulo!”

É claro que não vou minuciar cada dia de leitura, seria muito trabalhoso e acredito que pouco proveitoso. Mas nestas primeiras experiências faz-se necessário reproduzir as anotações de meu diário de campo, objetivando resgatar a experiência que tive ao encetar a leitura completa de um livro.

Como de costume, antes de iniciar a leitura, levanto questões sobre o título, sobre as ilustrações quando há, ou resumo brevemente o assunto cuidando para não oferecer muitas informações e tornar assim a leitura enfadonha, com o intuito de situar os alunos no que será lido.

Nesse dia não foi diferente. Leríamos o segundo capítulo de Cazuzá, então lhes expliquei que a leitura seria um pouco enfadonha, porque o autor faria a apresentação minuciosa do lugar e personagens que participariam da história.

A leitura nesse dia mostrou-se deveras difícil, não demonstravam o mínimo interesse. Talvez as minhas palavras os tenha influenciado negativamente, quando na verdade a intenção não era esta e sim inteirá-los das características dos personagens e ambientá-los no texto.

Esta experiência mostrou-me mais uma vez o poder que tem as palavras do professor. O fato de eu ter dito a palavra “enfadonha”, fê-los apropriarem-se do sentido negativo da palavra, entendendo que deveriam depreciar a leitura.

A partir de então, redobrei o cuidado quando dizia algo a respeito do que seria lido, porém não me omiti frente ao que ocorreu quando desta experiência. Procurei mostrar que nem todas as leituras são fáceis e prazerosas logo de início, temos que adentrar ao texto, interagir com ele, é na interação texto-leitor que surge a significação e conseqüentemente o prazer que o encontro com o sentido do texto nos proporciona.

Frente isso MAGNANI (2001) diz que se propormos ao aluno que ele *deve* ler apenas o que gosta, não podemos nos esquecer de que esse gosto não é tão natural assim. Pelo contrário, é profundamente marcado pelas condições sociais e culturais de acesso aos códigos de leitura e escrita. A situação de aprendizagem também pode ser prazerosa. Realizar um trabalho de criação em que a pessoa inteira mergulhe e do qual saia diferente e acrescida, é muito bom. É o prazer que nasce do combate, na luta pela busca dos significados.

O fato de eu ter sido infeliz no uso de uma palavra negativa para ambientá-los na leitura foi uma experiência algo enriquecedora porque me mostrou a suscetibilidade que aqueles alunos demonstravam às minhas palavras, e é claro que, em me apercebendo do fato não desperdicei a oportunidade e explorava os momentos anteriores e posteriores das leituras para instigá-los, estimulá-los, deixá-los curiosos, conjecturando como seria o próximo capítulo, o que aconteceria com determinado personagem...

Acerca dessas estratégias utilizadas por mim nos momentos de leitura SMITH (1997) resume dizendo que “a compreensão – e a teoria do mundo que todos nós construímos para encontrar sentido em nossa experiência – é uma fonte de hipóteses que, quando testada, resulta na aprendizagem. A aprendizagem depende da previsão e da compreensão” (p.90).

O autor deixa claro sua posição: a aprendizagem só não ocorre em condições confusas, quando não há possibilidade alguma de compreensão.

Nas primeiras ocasiões em que a leitura do livro *Cazuza* foi experienciada em minha sala de aula era comum o desinteresse dos alunos principalmente no início das narrativas.

Não se concentravam. Enquanto eu lia, alguns alunos pediam para irem para fora ou vinham me contar alguma coisa sem nenhuma relação com o assunto em pauta. Lápis caíam, borrachas, cadernos, e até mesmo alunos, despencavam das carteiras...

Era uma tortura dar continuidade na leitura. Algumas vezes interrompia a leitura e lhes chamava à atenção, outras, ignorava-os dando continuidade até o momento em que a história começava a enredá-los e o desassossego cedia lugar a um crescente interesse.

Essa situação perdurou até que todos os personagens do livro fossem apresentados e passassem a interagir na história. Parecia-me que quando lera sobre cada um, devido a indisciplina reinante, os alunos não tivessem assimilado nada, porém para

minha surpresa à medida que ia me adiantando na leitura constatei que até os nomes dos personagens e o papel desempenhado na história já haviam incorporado.

As crianças têm uma maneira toda especial de aprender. Não necessitam do esforço visível que às vezes exigimos delas; a aprendizagem acontece de forma natural, na interação que se vai estabelecendo à medida que algo vai se constituindo de significações para elas.

Com o transcorrer da leitura os alunos foram ficando tão conectados ao enredo da história que o livro começou a ocupar a ordem da principal atividade desenvolvida na sala.

Freqüentemente teciam comentários sobre o livro, relacionando-o a fatos que já tinham vivenciado, a pessoas que tinham características parecidas com a dos personagens. Comparavam situações cotidianas do livro com o cotidiano deles próprios, estavam sempre colocando o texto em discussão.

Como já brevemente descrito o desenrolar da primeira parte da história, narra a experiência do personagem principal (cujo nome é título do livro), que teve como primeira experiência escolar, uma das formas mais tradicionais de ensino: a aprendizagem por meio do castigo.

A palmatória era a principal aliada do professor descrito no texto que a usava desalmadamente por qualquer pretexto, por mais banal que fosse.

Algo sobre a comparação que faziam sobre o tempo histórico vivido na história e o deles, (apesar de eu não ter registrado o ocorrido), foi muito significativo tanto para mim enquanto professora-pesquisadora, que tive mais elementos com que lidar, como o foi para os alunos do ponto de vista das relações que começaram a elaborar sobre o texto em contraposição às suas próprias experiências de vida.

Acredito que a leitura de Viriato Corrêa e as discussões por ela geradas pela legibilidade de seu texto funcionaram como um desvelamento do mesmo, isto é, não se ateve pura e simplesmente à sua descrição, como claramente enunciam SILVA & ZILBERMAN (1988):

“O desvelamento do texto por evidenciar suas relações internas visando à comunicação e a persuasão, bem como o seu lugar na cultura e na sociedade, dessacraliza-o, transformando-se concomitantemente, no ponto de partida para o conhecimento amplo dos mecanismos institucionais. Dessa maneira, as operações de leitura paulatinamente vão

desencadeando e expandindo em proporção crescente, o processo de conscientização conforme a logicidade, a integração e a coerência do currículo escolar”.

A transformação do leitor e através deste, da sociedade só será conseguida quando os indivíduos se apropriarem de leituras não apenas centradas na descrição da estrutura dos textos, mas que efetivamente se fundem em leituras de cujo cunho transformador proponha, ensine e encaminhe a descoberta da função exercida pelo texto num caráter comunicacional, social e político.

As relações de sociabilidade que se estabeleciam a partir da leitura de Cazusa encontraram ressonância em muitas atitudes demonstradas pelos alunos.

Essa porém que descrevo, o faço devido a repercussão que teve na sala de aula. O fato ocorre quando um aluno por não querer emprestar um lápis à colega joga-lhe uma tesoura quase lhe acertando um dos olhos (quando do ocorrido, lia para eles a parte do livro que narra o dia em todos deveriam participar de um campeonato de caligrafia em duplas: quem vencesse teria como prêmio dar “bolos” de palmatória no colega que desafiara e se houvesse empate o professor determinava que os “bolos” fossem dados na mesma quantidade por ambos).

É claro que repudiei veementemente a violência repreendendo com severidade o agressor. Contudo, apesar da gravidade do ato dei-lhe a oportunidade de explicar-se. Lembro-me que os alunos ficaram, (pareceu-me na ocasião), esperando que eu fosse mais rígida com o aluno. Pelas falas deles entendi que estavam julgando minha atitude muito branda. Disseram: “Ah, se fosse no tempo do professor João Ricardo, eu quero ver como “ele” ia se arrumar! Ia ser bordoadada para todo lado!

Considero oportuna a reprodução do trecho do livro Cazusa (pp.50 a 52) onde o autor narra tais fatos. Ei-la:

*“Cada par copiava um mesmo trecho da prosa e vencida o aluno que apresentasse a letra mais bonita. O prêmio que se lhe dava era meter-lhe na mão a palmatória para que castigasse o vencido com uma dúzia de “bolos”. O professor chamou o meu nome e o nome do Doca. Aproximamo-nos da grande mesa. Eu tremia. Durante três minutos o velho examinou e comparou as duas escritas. Depois disse:*

*As duas letras são bem parecidas. Não se pode dizer que uma seja melhor do que a outra. Ambas são boas.*

*E lançou o julgamento:*

*\_ Empate.*

*Respirei livremente.*

*O professor entregou-me a palmatória.*

*.. Para que isso? -- perguntei.*

*Para que há de ser? -- disse-me. Os dois não empataram? Você dá seis 'bolos' nele, e ele lhe dá seis 'bolos'.*

*Achei aquilo um disparate. Olhei o velho com surpresa.*

*Que é que você está olhando? -- roncou ele asperamente.*

*A minha lingua destravou.*

*\_ Não posso compreender isso! - exclamei – Porque houve empate? Porque o Doca tem letra boa e eu tenho letra boa. Então quem tem letra boa apanha?*

*João Ricardo ergueu-se da cadeira com um berro.*

*.. Não quero novidades! Sempre e sempre foi assim. Atrevido! Quem é aqui o professor?*

*E entregou a palmatória ao Doca”.*

Contudo à medida que íamos nos adiantando na história eles foram percebendo que apesar de alguns dos personagens da história concordarem com a atitude do professor por entenderem que era apanhando que se aprendia, a maioria das famílias estavam descontentes com a atitude anti-democrática e rude do professor: ninguém aprendia porque todos tinham medo.

Os pais dos alunos que tinham condições, mudavam-se para outros lugares para que os filhos pudessem estudar sem aquelas punições absurdas. Cazuzza foi um dos felizardos que teve oportunidade de mudar de escola.

Recordo-me da tristeza sentida pelos meus alunos quando Cazuzza partiu do vilarejo em busca de melhores condições de estudo, deixando os amiguinhos à mercê do professor João Ricardo. Eles comentavam: “Que pena dos que ficaram, vão continuar sofrendo! e ajuntavam: “Como será a escola que Cazuzza irá estudar?” Ficavam torcendo para que ele tivesse um professor diferente.

Foi justamente neste ínterim da leitura que passei a observar um fato surpreendente: passaram a compreender melhor a atitude que eu tivera com o aluno que atirou a tesoura contra os olhos de outra criança.

Isso não era um fato pontual nas atitudes deles. Não quero aqui absolutamente afirmar que meus alunos eram criaturas perfeitas que compreendiam rapidamente todas as relações sociais que se processam num grupo e agiam sempre cortês e criticamente.

Na realidade aquelas eram crianças bastante difíceis, indisciplinadas, muitas vezes agressivas, (o fato da tesoura que narrei, foi apenas um entre muitos que aconteciam a todo momento em sala de aula). Escolhi este em particular porque ilustra bem as novas atitudes e concepções que começaram a se criar individual e coletivamente entre eles.

Numa das brigas fúteis que constantemente se envolviam foi necessária minha intervenção para mediar o conflito. Ao observarem como conduzira a situação, compararam a minha advertência sem castigos no caso acima, ao tratamento violento que o professor João Ricardo adotava quando punia uma falta.

Gradativamente se ia delineando para mim, através das novas atitudes que observava, a criticidade que estavam aos pouco desenvolvendo. Uma fala deles ilustra com propriedade essa criticidade: “A professora não castiga como o professor João Ricardo, mas quando conversamos das coisas de nossa classe eu sempre fico pensando muito naquilo que ela fala e naquilo que eu fiz...” ou “Não acho certo apanhar, para aprender!”

Apesar de desconfiar de textos com apelos moralizantes que de acordo com MAGNANI (2001) “acabam por atrofiar a sensibilidade dos alunos”, percebo, que o didatismo em que subjaz a leitura de Cazusa colocando o leitor a todo momento frente à questões da moral, ao enaltecimento de virtudes, que subentende-se como modelos a serem seguidos contribuíram, acredito, para que alguns valores fossem incorporados à conduta daqueles alunos.

Na verdade não é a moral da história, ou as lições de comportamento, ou ainda, os conteúdos revolucionários que formam o aluno, é antes o conjunto de relações que caracterizam o texto e o definem como unidade e sentido.

Foi riquíssima a aquisição de saberes que concluímos com a leitura de “Cazuza”. Por isso mesmo dediquei parte desta pesquisa analisando como foi a experiência da leitura deste livro para os meus alunos.

Volto a falar sobre os ganhos que meus alunos tiveram travando conhecimento com uma leitura mais consistente, mais sólida no sentido de que havia sempre no final da mesma, considerações sobre o assunto lido. Essa didática utilizada, facultava a todos que desejassem, a expressão de suas opiniões.

Dessa forma eles foram gradativamente apropriando-se da prática de leitura, que é em grande medida marcada pela bagagem cultural de cada sujeito, por sua história de vida, vivências e experiências anteriores: leituras já feitas, leituras ouvidas, que juntas caracterizam as práticas e leituras do leitor, produzindo sentidos e significações.

Assim é que explico como o sentido que é parte essencial do processo de leitura, realiza-se num contexto mas não se limita a ele, como num projeto que têm historicidade, têm um passado e se projetam num futuro.

Ainda descrevendo a leitura do livro remeto-me as considerações que foram tecendo quando chegamos no capítulo que narra a mudança de Cazuzá da escola do povoado para a escola da vila e as conseqüências que disso advieram e na denúncia que Viriato Corrêa faz ao retratar as práticas abomináveis de disciplina aplicadas nos estabelecimento de ensino da época.

Os alunos percebiam, (a indignação ao sistema de educação vigente no final do século XIX e a comparação que faziam ao atual demonstravam o não-alheamento deles) e apesar de não atentarem para as questões políticas que estavam direcionando os rumos da educação naquela época - que conservava ainda o ranço do Império - para eles ficava patente, que os alunos não tinham voz, o professor se constituía como o único detentor absoluto do poder da palavra. Só ele falava e as crianças apenas ouviam e copiavam as lições, no mais completo silêncio. Se porventura respondessem de forma errada, apanhavam. As próprias crianças eram obrigadas a oferecerem as mãos para que o professor batesse nelas com a palmatória.

Como os debates sobre o autoritarismo se estendessem indefinidamente quando das leituras, propus numa das aulas que nos colocássemos no lugar dos alunos. O que faríamos, a quem pedir socorro? Uns opinaram que deveríamos contar aos pais o que acontecia, mas isso não era suficiente lembrei-os, a maioria dos pais concordava com os métodos autoritários do professor. Então o que fazer?

Fiz a sugestão: e se escrevêssemos uma carta ao professor contestando sua atitude?

Foi interessante a reação dos alunos: eles ficaram temerosos. Parecia que estavam vivenciando *realmente* a situação proposta – “e se o professor não gostar e ficar ainda mais bravo com as crianças pensando que foram elas”? Incentivei-as: teríamos que correr o risco! (eu também entrando no jogo, na magia que a leitura os transportava). Afinal estávamos preocupados com a situação daquelas crianças ou não?

A contribuição que um texto literário oferece na formação do sujeito-leitor estava aos poucos se delineando para mim. A resposta de como e porque essa formação se viabiliza resume MAGNANI (1989) é simples: porque, por corresponder a uma necessidade existencial de fantasia, consegue atuar em zonas profundas, propiciando a superação de conflitos internos e mobilizando a imaginação para a superação de problemas de outras ordens.

O resultado da proposta foi excelente. Seus textos além de evidenciarem a indignação sentida pelo autoritarismo do professor ousavam propor ao professor um repensar de sua metodologia e demonstravam maturidade suficiente para colocar isso em palavras: “as crianças não aprendem porque têm medo do senhor, professor”.

O livro, o texto literário tem esse poder porque ao propor uma ação na esfera imaginativa, cria uma nova relação entre situações reais e situações de pensamento, ampliando, assim, o campo de significados e auxiliando na formação dos planos da vida real. Dessa forma, o texto literário ao lidar com necessidades de imaginação e fantasia, geradas no âmbito de regras voluntárias para a satisfação do desejo são um meio de se atingir o prazer máximo, fornecendo estruturas básicas para a mudança de necessidades e consciência tendo vistas a um efetivo desenvolvimento.

Obviamente todo o desenvolver da atividade (era uma novidade para eles a proposta) foi possibilitada tendo em vista a minha mediação ao disponibilizar modelos para se apoiarem na elaboração dos novos conceitos que se iam formando e na interação entre alunos-alunos e entre alunos-professora.

Nessa perspectiva evidencia MAGNANI (1989), a imitação e o modelo adquirem papel relevante. A imitação não é apenas um ato mecânico. Quando movida pela necessidade de aprender e ensinar, articulada a um projeto histórico, pode ser muito útil para deslanchar o movimento tornando o aluno capaz de realizar coisas que não conseguiria sozinho.

De fato, a imitação está presente em todo processo de aprendizagem, e é dessa maneira que a criança aprende e penetra na vida social. É dessa maneira que aprende a falar, a interagir no seu grupo, a satisfazer necessidades básicas. Não se aprende portanto, a partir do nada, como se a cada dia tivéssemos que reinventar o fogo e a roda.

Na aprendizagem o que o aluno já sabe, os problemas que já consegue solucionar são um meio e não um fim. Uma vez superado determinado momento de desenvolvimento, a aprendizagem deve concorrer para que se avance no sentido de novos

problemas, de novas operações de pensamento, que vão organizando níveis de abstração e consciência.

Essas questões nos remetem a um conceito utilizado por VYGOSTSKY (1998) para estudar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Trata-se da “zona de desenvolvimento proximal”: a distância entre o nível de desenvolvimento real – que se costuma determinar através da solução de problemas – e o nível de desenvolvimento potencial – determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros capazes.

A mudança de cenário descrita no texto, a diferença de costumes dos personagens e especialmente a diferença gritante entre as duas escolas que eles acompanhavam detidamente saboreando as descobertas que faziam, propiciaram-lhes um interagir com sua própria trajetória de leitores, sua historicidade porque a leitura relacionava-se ao mesmo tempo com o sujeito e aos suportes materiais de texto.

Eu os instigava a imaginar o ambiente que ele viveria, as novas amizades que faria, em como seria sua professora...

Esse exercício foi algo enriquecedor, tanto no que se refere a posicionar-se oralmente na sala, porque discutíamos a leitura tanto antes como depois de ser feita, como também no quesito desenvolvimento da escrita: começaram a escrever textos mais elaborados, organizando melhor as idéias.

“Esta inserção ao mundo da escrita não é uma questão de dom ou sacrifício como esclarece SILVA (1998), pois depende de trabalho e de instrumental de trabalho (livros) e de situações significativas de ensino-aprendizagem na esfera da escola” (p.19).

Devido a classe ser extremamente heterogênea, infelizmente não foram todos os alunos que se apropriaram destes saberes: havia alunos com níveis de escrita segundo os referenciais de Emilia Ferreiro, pré-silábicos, silábicos, silábicos alfabéticos, alfabéticos e ortográficos.

Na verdade, de um total de 36 alunos, no final do ano, não obstante o trabalho de alfabetização que desenvolvi, três deles não se alfabetizaram e alguns (uns cinco alunos mais ou menos), apresentavam nível de escrita alfabética, isto é, a produção escrita que apresentavam tanto no quesito ortografia como na estruturação do texto, estava muito aquém de uma escrita onde há legibilidade e coerência na apresentação e organização das idéias.

Todavia, apesar de que não foram todos os alunos que no final do ano apresentaram uma produção escrita em consonância com os padrões da norma culta, considero que todos tenham de alguma forma se apropriado do que é um texto escrito, e da importância da leitura para a conquista de sua autonomia.

As leituras que foram propostas durante todo o ano letivo (as lendas folclóricas que foi opção deles: cada dia selecionavam uma dentre as que eu disponibilizara para eles, ou que traziam de casa e liam espontaneamente para a classe) mesmo as leituras do livro didático, outras que escolheram livremente da “biblioteca da classe”, e prioritariamente a leitura de Viriato Corrêa, contribuíram para que fossem, professora e alunos no compartilhar da pluralidade de significações e possibilidades de interpretação presentes no espaço cotidiano da sala de aula, construindo e sendo constituídos pela e na história coletiva do sentido, das interpretações, do prazer...

Conforme já descrito, no início de nossas atividades de leitura era quase geral o desinteresse por livros, por leitura. Como o ambiente escolar está estritamente ligado a situações de leitura, era extremamente desmotivador para os alunos terem que lidar com o fato cotidianamente, sem contar o desgaste que era conseguir que colaborassem com algo mais direcionado à leitura exclusivamente.

Porém, à medida que foram se enredando na história, as expectativas de visão começaram a ocorrer numa contínua atribuição de significados visando chegar à idealidade daquilo que está sendo mostrado pelo livro, isto é, de alcançarem a compreensão. Pelo prazer que esta descoberta proporcionava, a leitura passou a ter um valor maior, uma nova e concreta motivação.

Estou convicta, de que mesmo aqueles alunos que não se tornaram leitores independentes, ficaram com algumas marcas e lembranças das histórias que contei, de outras, que colegas da classe leram (que foi o caso das lendas folclóricas, mencionadas anteriormente) e especialmente do livro “Cazuza” lido por mim em sala de aula.

Quando concluí a leitura do livro fizemos uma discussão em sala de aula, onde foi oportunizada aos alunos uma reflexão/análise dos capítulos que consideraram mais interessantes, ou seja que marcaram de alguma forma sua experiência de leitor.

Na discussão foram unânimes em considerar que o fato de a leitura ter sido feita capítulo a capítulo, contribuiu para que interessassem pelo enredo pois ficavam imaginando como seria a história do dia seguinte e depois de lida comparavam com o que haviam imaginado.

Freqüentemente associavam a metodologia empregada com as novelas. Algumas vezes pediam para que lesse mais devagar ou lesse novamente um capítulo inteiro e eu percebia que não era por não ter havido compreensão, mas à semelhança de leitores autônomos que retornam a leitura em busca de referências históricas ou que lêem lentamente apenas para fruir gostosamente as idéias do autor. Criavam expectativas e falavam que “ainda bem que existia o dia seguinte, pois poderiam saber o que iria acontecer”.

Devido a ansiedade em quererem saber de antemão qual seria a história seguinte ou porque as previsões que haviam feito não tivessem se materializado, alguns alunos livremente pediam para ler o livro durante a aula, e depois ficavam orgulhosos por já terem se assenhorado do texto e muitas vezes “atrapalhavam” durante a leitura porque “entravam” na leitura antecipando o desfecho ao contarem o que haviam lido.

Alguns alunos reclamavam das interrupções – queriam a leitura direto da “fonte”. Para evitar que isso ocorresse, planejei outra estratégia de condução do projeto: quando as intromissões incomodavam pedia para que “contassem” de verdade a história que haviam lido. Eles adoravam a idéia e iam à frente da sala se apropriando com sucesso do papel de contadores de história...

## 7. CONCLUSÃO

E assim, amparada pelas teorias defrontando-as com a prática cotidiana na sala de aula é que fui na interação com os alunos no ensaio e erro de minhas iniciativas, me fazendo professora de leitura.

Não havia um jeito único de propor a leitura, os alunos espontaneamente com suas reinvenções, reapropriações e desvios me ajudaram a compreender como evidencia MAGNANI (1989) que a linguagem entendida como lugar de interação humana e social, constitui a si e ao sujeito na leitura. Suas falas, suas atitudes me completaram, me conscientizaram do meu papel neste processo, nas interlocuções que me constituía professora.

Enquanto analiso suas falas, as vivências de leitura em classe, consigo me perceber neste processo e, questionar muitas de minhas práticas pedagógicas e poder constatar como explica a autora acima, que a leitura quando provida de sentido pode ser pensada não como um conjunto de códigos e normas irrevogáveis e “naturais”, mas como um trabalho (ação para transformar) social e *sempre em curso*.

Considero que todas as atividades de leitura que propus em sala de aula tiveram seu mérito, mas especial ênfase seja dada a última proposta de leitura.

Nessa proposta todo o trabalho foi conduzido de forma interativa, com a mediação constante de professora e alunos numa relação de cumplicidade e respeito.

Esse intercâmbio: relação professora-alunos, dar significado ao texto lido, teve papel preponderante na aquisição plena da leitura. A leitura descontextualizada foi sendo gradativamente substituída por uma significativa e o que é mais importante: a decifração de códigos teve que ceder lugar ao questionamento.

Acredito que o principal questionamento no transcorrer do texto “Por que ler?” e “Para que ler?” são questões que devem embasar quaisquer planejamentos de leitura que se queira proporcionar aos alunos, objetivando assim um mínimo de coerência na organização das atividades a eles propostas.

Na sociedade contemporânea, o ler se presta a um leque diferenciado de finalidades; vale lembrar assim que uma pessoa lê para cumprir diferentes propósitos de vida, por isso o atentar ao tipo de sociedade (ou a comunidade específica onde vivem os

alunos) é fator preponderante para uma seleção adequada de materiais de leitura a serem disponibilizados aos alunos.

A seleção precisa estar coadunada sim aos interesses do leitor, porém isso não significa que se deva disponibilizar o minimamente possível (tanto em qualidade como em quantidade) numa atitude preconcebida, resignada e, por isso mesmo discriminatória de que o aluno não dará conta mesmo ...

Todos têm direito ao conhecimento. Esse é o grande diferencial! O acesso ao saber, à cultura letrada, aos livros, precisa e deve estar disponibilizado a todos, deve ser uma garantia, não uma possibilidade apenas.

Garantindo-se o acesso à leitura, não como deciframento de signos apenas, mas como um projeto em contínua construção de sentidos que dê autonomia para colocar-se criticamente frente às diferentes situações em que se fizerem necessárias o uso da linguagem e acima de tudo, *poder*, porque detentor da competência letrada escolher a expressão que desejar de forma que se disser como exemplifica LAJOLO (1994): *nóis vai e se escrever paçarinho*, irá fazê-lo por opção consciente e não por desconhecimento de outras opções.

Sobre o acesso ao conhecimento SILVA (2003) elucida que “o conhecimento constitui o esteio sobre o qual ganhamos consciência dos fenômenos que ocorreram e ocorrem na sociedade, sabendo localizar as suas determinações e origens ou raízes primeiras. Esse conhecimento porém não deve ser opinativo mas sim de natureza epistemológica ou científica. E esse tipo de conhecimento, resultado da pesquisa e da reflexão sistemática sobre a realidade é, o mais das vezes, expresso e circula em sociedade através da linguagem escrita”.

Aos detentores do poder econômico e político do país não interessa a existência de uma população leitora, não interessa a democratização do SABER. Esse fato está evidenciado na cifra dos milhões de analfabetos e analfabetos funcionais que são fruto da situação econômica que não proporciona o acesso a cultura letrada, e quando do acesso, se submetem a leitura única disponível - os livros didáticos - que escravizam as escolas e os professores, impondo-lhes o que é pré-determinado conhecer.

Leitura é liberdade, é se re-significar frente aos significados em questão. Nestes termos SILVA (2003) diz que “a leitura, se ensinada, aprendida e praticada de maneira crítica, pode constituir uma janela para o mundo, uma luz no túnel, um passaporte para a

racionalidade ou, como querem alguns, uma navegação geradora de descobertas e uma libertação da ideologia hegemônica” (p.50).

A amplitude do significado e relevância que se impregna o ato de Leitura abrange os recônditos da compreensão, do ser, do existir num permanente diálogo que não se esgota em si mesmo.

Há sempre algo a ser considerado sobre Leitura.

Assim, considero que essa reflexão do grande mestre Paulo Freire sobre o amor (já que o amor quando exercitado plenamente é a dialogicidade em sua cabal acepção) expresse melhor o seu sentido:

*“Não pode haver diálogo (...) na ausência dum profundo amor pelo mundo e pelas pessoas. Nomear o mundo, que é um ato de criação e recriação, não é possível se não for impregnado de amor. O amor é ao mesmo tempo a base do diálogo e o diálogo em si. É, portanto, tarefa de sujeitos responsáveis, e não pode existir numa relação de dominação. A dominação revela a patologia do amor: sadismo do dominador e masoquismo no dominado. Por ser um ato de coragem, e não de medo, o amor é compromisso com outros. Não importa onde se encontrem os oprimidos, o ato do amor é comprometimento com sua causa - a causa da libertação. É este compromisso porque é amoroso, é dialógico. Como ato de bravura, o amor não pode ser sentimental: como ato de liberdade, não pode servir de pretexto para a manipulação. Deve gerar outros atos de liberdade, caso contrário não é amor. Somente abolindo a situação de opressão é possível restaurar o que aquela situação tornou impossível. Se eu não amar o mundo, se eu não amar a vida, se eu não amar as pessoas, não posso entrar em diálogo”.*

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELLENGER, L. **Os métodos de leitura**. R.J.: Zahar Editores, 1978. Trad. De Dora Flaksman.
- BRAGA, Regina Maria e SILVESTRE, Maria de Fátima. **Construindo o leitor competente: Atividades de leitura interativa para a sala de aula**. São Paulo: Petrópolis, 2002.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- COLOMER, Teresa e Camps, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **A pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980-1995**. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. – 42ª ed. – São Paulo, Cortez, 2001.
- KATO, Mary . **O aprendizado da leitura**. 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 8ª edição – Campinas, SP: Pontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. (org). **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras , 1999.
- \_\_\_\_\_. **Oficina de Leitura: Teoria e prática**. 7ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2000.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MAGNANI, Maria Aparecida Ceravolo; et al. **Leitura, escola e sociedade** – 2ª ed. – São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, (série Idéias; nº 13), 1994.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura em curso – trilogia pedagógica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Elementos de pedagogia da leitura** – 3ª ed. –São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A produção da Leitura na escola – Pesquisas X Propostas**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura** – 9ª ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Lílian Lopes Martin da. **A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. **Leitura significativa**. -3ª ed.- Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fonte, 1998.

ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: As alternativas do professor**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

\_\_\_\_\_. (org). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo. Ática, 1988.

