

MARILUCIA MARIA DA SILVA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS
“DESCAMINHOS” DO ENSINO DA LÍNGUA
PORTUGUESA: A FORMAÇÃO DO LEITOR PARA
UMA VIDA INTEIRA**

Orientadora: Márcia Karina da Silva

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2012**

MARILUCIA MARIA DA SILVA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS
“DESCAMINHOS” DO ENSINO DA LÍNGUA
PORTUGUESA: A FORMAÇÃO DO LEITOR PARA
UMA VIDA INTEIRA**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Profa. Doutora Márcia Karina da Silva
Co-Orientador: Profº Doutor Manuel Tavares Gomes

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2013**

A meus filhos e meu marido pela paciência, incentivo e apoio nos fracassos e conquistas desta trajetória acadêmica. A meu pai (*in memoriam*) e minha mãe pelos valores éticos e exemplos de pessoas “guerreiras, corajosas e humildes” que me inspiraram a valorizar esses atributos nas lutas por meus ideais. A todos meus familiares, com quem pude dividir as agruras passadas durante esse período de *aprender a aprender*.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela força, sabedoria e pela fé, sem as quais eu não suportaria trilhar esse caminho de tantas renúncias. A Ele toda honra e toda glória por ter sido a “luz” que me iluminou em todas as tempestades e em mais esta conquista.

A meus pais e professores, por terem me proporcionado minha maior riqueza, a educação. A toda minha família, pelo amor incondicional, por ser meu porto seguro e sempre me apoiar nos meus momentos de desânimo e cansaço, acreditando no meu potencial.

À professora Doutora Marcia Karina, pela valiosa orientação na condução da pesquisa, que contribuiu para o meu crescimento profissional e pelos profundos ensinamentos sobre aprendizagem e vida. Em especial, pela confiança no meu potencial criador, e incentivo, levando-me a crer que era possível ter a pesquisa como projeto de vida; sem essa credibilidade eu não teria avançado. Ela foi um divisor de águas; serão experiências indeléveis em minha vida.

Ao Dr. Manuel Tavares, em nome do qual homenageio todos os professores do curso de Mestrado em Ciências da Educação pelos debates enriquecedores, pela competência na mediação para construção e reconstrução dos saberes e pelo estímulo. Aos estudantes sujeitos desta pesquisa, pela participação e gentil colaboração nesta investigação, cujas vozes foram decisivas para construção desta pesquisa científica e, em especial, aos meus parceiros, professores de Língua Portuguesa, que vivem essa crise de identidade diante de tantos desafios e tantas cobranças, numa constante luta entre desempenhar seu papel político e social na educação a partir de práticas de leitura, de forma mais abrangente, que possam ir de encontro à alienação de muitos jovens ou torna-se meros reprodutores da pedagogia de exames que dita as regras na escola pública brasileira.

A todos os “desbravadores e valentes” colegas do curso pela parceria e apoio nos momentos de êxito e crise nesta jornada. Enfim, a todos os meus amigos, cujos nomes não se encontram registrados aqui, mas que torceram e cooperaram em mais esta etapa de qualificação profissional, que direta ou indiretamente contribuíram para que mais essa vitória fosse alcançada.

RESUMO

O presente trabalho procurou abordar as práticas de leitura desenvolvidas no ensino médio nas aulas de Língua Portuguesa na rede pública estadual de Quipapá-PE, tendo como questão norteadora: a origem do insucesso da formação leitora está focalizada nos educandos ou na ausência de uma ação potencializadora de um educador leitor? Nessa perspectiva, no decorrer deste estudo, são debatidas algumas concepções teóricas e metodológicas que propõem uma reflexão sobre as relações que estruturam as práticas pedagógicas, sugerindo o redimensionamento dos saberes docentes dos professores de Língua Portuguesa e das práticas de leitura. Apontando multiplicidade de fatores envolvidos que dificultam, mas não impossibilitam a necessária adesão à perspectiva de linguagem textual- interacionista como subsídio na libertação do professor de Língua Portuguesa do seu aprisionamento à tradição metodológica do ensino de gramática, em detrimento as atividades de leitura no cotidiano escolar. Posto que a escola como espaço privilegiado para formação de leitores, não tem correspondido às demandas sociais, nem esta tem estado, tem sido priorizada na ação educativa. Visto que a esses profissionais, por vezes, falta clareza a respeito da concepção de linguagem que norteia seu fazer pedagógico, derivado das lacunas em sua formação acadêmica, que resultam em contradições, conflitos, rupturas e permanências, contribuindo para uma visão contraditória das concepções construídas a respeito do seu papel como professor de língua materna. Usamos como aporte teórico as contribuições advindas da linguística aplicada, com base na perspectiva sócio interacionista da linguagem. Do ponto de vista metodológico, optamos pela pesquisa quantitativa e qualitativa com aplicação de questionários aos alunos, itens apresentados sob a modalidade Likert, bem como entrevistas aos professores. Contudo, com a análise, nos veio à confirmação de que no modelo de ensino vigente, a leitura como processo de interação e sentido, não está totalmente efetivada na ação docente, pois as atividades de gramática têm predominado; relegando ao segundo plano a formação do leitor crítico. Em razão disso, coloca-se a questão da aprendizagem do professor que, enquanto sujeito singular que possui uma história de vida, aprende e reconstrói seus saberes na experiência, podendo a partir de novos conhecimentos, para os quais intentamos contribuir, aderir a essa perspectiva teórica. Diante desse contexto apresentado, acreditamos que essa pesquisa pode trazer uma importante contribuição para despertar estes profissionais sobre o tratamento que deve ser dado a leitura por todos os professores, dada a importância decisiva para a formação e o exercício efetivo da cidadania.

Palavras-Chave: Formação do leitor – Prática pedagógica – Ensino de Língua Portuguesa- Fracasso escolar.

ABSTRACT

The present study sought to address the reading practices developed in high school in Portuguese Language classes in public schools of Quipapá-PE, the following guiding question: the origin of the failure of the reader is focused on training students or in the absence of a potentiating action by an educator reader? From this perspective. During the work, some theoretical concepts are discussed and propose a methodological reflection on the relationships that shape teaching practice, suggesting the resizing of teacher knowledge of Portuguese Language teachers and reading practices. Pointing multiplicity of factors involved that make it difficult, but not impossible the prospect of accession to the required language as textual-interactionist allowance release in the Portuguese-speaking teacher of his imprisonment the methodological tradition of teaching grammar to the detriment of the reading activities in school life. Since the school as a privileged space for training of readers, has responded to social demands or has been prioritized in this educational activity. Since, these professionals sometimes lack clarity about the conception of language that guides their pedagogical derived gaps in their academic, resulting in contradictions, conflicts, ruptures and continuities, contributing to a vision of contradictory conceptions constructed about his role as a teacher of language. We use as the theoretical contributions of linguistics applied based on social interactionist perspective of language. From the methodological point of view, we opted for qualitative and quantitative research and application of questionnaires to students items presented in the Likert method, and interviews with teachers. However, the analysis we came to confirmation that the current model of teaching, reading and interaction process is not fully effective in teaching activities, because the activities have predominated grammar relegating to the background the formation of the critical reader. As a result, there is the issue of teacher learning that while singular subject, which has a life story, learn and rebuild their knowledge and may experience from new knowledge, which intend to contribute, join this perspective theoretical. Given this context presented, we believe that this research can make an important contribution to awaken these professionals about the treatment that should be given to reading for all teachers who have a decisive importance for the effective exercise of citizenship.

Keywords: Training of the reader – Pedagogical practice – Portuguese language teaching Portuguese – School failure

LISTA DE SIGLAS

COLE	– Congresso de Leitura no Brasil
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	– Programa Internacional de Avaliação de Alunos
SAEB	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP	– Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco
SIMEC	_ Sistema de Monitoramento dos Conteúdos

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	16
1.1 O fenômeno da leitura: Dilemas e desafios	21
1.1.1 Leitura no contexto escolar: Velhas práticas, novas perspectivas nas aulas de Língua Portuguesa.....	29
1.1.2 A Língua materna e ideologias: Retomadas e Reflexões sobre as concepções e as práticas pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa ao longo da história .	33
CAPÍTULO II PERCURSO TEÓRICO.....	47
2.1 A pedagogia da leitura e suas condições na escola pública brasileira	49
2.1.1 Leituras do fracasso: o desafio da reformulação das práticas de leitura na escola pública	53
CAPÍTULO III CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA.....	75
3.1 Caminho da investigação	75
3.1.1 A trajetória metodológica da pesquisa	76
3.1.2 Tipo de pesquisa.....	78
3.1.3 Locus da investigação	79
3.1.4 Descrição dos sujeitos	80
3.1.5 Natureza da abordagem.....	83
3.1.6 Procedimentos de análise	88
CAPÍTULO IV ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS: CATEGORIA E PERCURSO	95
4.1 O fazer pedagógico do professor de Língua Portuguesa	95
4.1.1 Considerações iniciais	95
4.1.2 Eixos de reflexão	97
4.1.2.1 Papel do professor de Português e sua prática pedagógica.....	97
4.1.2.2 Ausência do hábito de leitura.....	108
4.1.2.3 As condições da prática de leitura na biblioteca escolar.....	113
4.1.2.4 A leitura como cobrança: a fruição perdida	118
4.1.2.5 Fracasso escolar: a escola não está conseguindo vencer o problema..	124
4.1.2.6 O ato pedagógico na visão dos estudantes: análise e discussão dos resultados coletados	137
CONCLUSÃO.....	149
REFERÊNCIAS	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de frequência do perfil dos alunos respondentes do processo de investigação.....	92
Tabela 2 – Distribuições da escala de Likert para a avaliação das práticas de leitura dos estudantes das series finais do ensino médio.....	92

INTRODUÇÃO

A priori, a função esperada da escola, por parte dos educadores, seria propiciar aos alunos caminhos para que aprendessem a ler, significando ou questionando o mundo e a si mesmos, de forma consciente e compreendendo os mecanismos de apropriação de conhecimento, a fim de possibilitar que estes atuassem criticamente em seu espaço social. Contudo, as reclamações são cada vez mais frequentes de que “os alunos não sabem ler e escrever”, ou seja, a nossa juventude conhece cada vez menos o seu idioma (saber legitimado), e que encontramos nas nossas escolas um grande número de analfabetos funcionais, que detêm somente a competência de decodificar grafemas.

Nesse contexto, a escola expulsa essa clientela, resultando em altos índices de evasão e repetência; demonstra as contradições entre o discurso e a prática da escola, fundamentadas numa política educativa que apregoa a universalização do Ensino Básico, mas não tem garantido a permanência dos jovens das camadas populares que nela ingressam com sonhos e aspirações.

Assim, como professora da disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Médio e coparticipante das experiências aqui relatadas, na escola que se tornou palco de nossa investigação, almejo dividir as descobertas a níveis teóricos e práticos a respeito do objeto de estudo que nos propusemos a investigarmos no decorrer desse percurso metodológico.

Deste modo, o fracasso no processo de formação leitora e consequentemente na escrita, resultando na evasão e repetência que denominamos de fracasso escolar, nos leva ao seguinte questionamento: a origem do insucesso da formação leitora está focalizada nos educandos ou na ausência de uma ação potencializadora, de fato, de um educador leitor?

Decorrentes deste, outros objetivos mais específicos guiaram nossa pesquisa: identificar em que condições materiais a prática de leitura e escrita são propiciadas ao educando na escola pública; analisar que métodos e estratégias de leitura estão sendo utilizados, em especial nas aulas de Língua Portuguesa, na formação de leitores; compreender a relação entre as práticas subjacentes de leitura dos professores do Ensino Médio e a dificuldade destes em desenvolver uma prática de leitura baseada numa perspectiva de interação verbal, e por fim, verificar as práticas de leitura dos professores e jovens do Ensino Médio.

Em vista disso, o presente trabalho constitui um breve levantamento sobre os estudos e reflexões contemporâneas a respeito do ensino de Língua Portuguesa, pela crença de que este profissional, em especial, necessita ampliar e atualizar constantemente a sua concepção de linguagem, e mais especificamente, para ter conhecimento do tratamento dado à questão da leitura na escola pública, que é o foco do nosso interesse; destacando como as ideologias disseminadas foram decisivas na “colonialidade do saber”, ao longo da história, na formação cultural de professores e alunos não-leitores, na perspectiva de Antônio Batista, e como vem se perpetuando, negando os saberes de diferentes grupos e nações, no micro espaço social que é a escola, bem como essas relações se traduzem na organização e nas práticas educativas estabelecidas, impedindo-a de ser um espaço de múltiplos diálogos com línguas não-hegemônicas, locais ou regionais. Parafraseando Boaventura (2006), os saberes usurpados negados dos colonizados geraram uma inclassificável injustiça cognitiva e sociologia das ausências.

Assim, foi realizada uma investigação a fim de coletar dados no ambiente escolar com professores e estudantes, objetivando saber como é tratada a linguagem nas práticas educativas, nas aulas de Língua Portuguesa e, em especial, as condições reais oferecidas para o desenvolvimento das práticas reais de leitura. Visto que a escola, instituição legitimada para estimular e mediar o aluno a ler e escrever com proficiência, tem sido denunciada, através de pesquisas pelas limitações acerca da formação leitora, ou melhor, pelo insucesso dos jovens brasileiros nesta atividade no ambiente escolar.

Apesar dos avanços na linguística, da psicolinguística, e de existirem diversas investigações sobre essa temática, a leitura continua, prioritariamente, sendo concebida apenas como um ato de verbalização oral ou mental (leitura silenciosa), individual ou coletiva e não como um processo mais significativo e diversificado, intelectual, criativo, construtivo, formador da cidadania ou como possibilidade de construção e de reconstrução do conhecimento.

Dessa forma, precisa ser cada vez mais objeto de estudo na instituição educacional brasileira, notadamente no que se refere à escola pública, por enfrentar uma séria crise de qualidade, que resulta no fracasso escolar (evasão e repetência), pois segundo dados do Banco Mundial, 50% dos jovens que ingressam no 1º ano do Ensino Médio não concluem esse nível de escolaridade e esta não tem obtido êxito em sua missão de formar leitores. Além disso, segundo estudiosos, apenas 26% da população estudantil tem graduação em alguma área de conhecimento. Contudo, na base desta necessidade profissional, está a exigência de que o

professor não seja apenas um operário do currículo, mas também um dos seus arquitetos. A sua responsabilidade começará, conseqüentemente, pelo posicionamento crítico perante os níveis de decisão curricular, não se restringindo a mero executor do programa, mas tornando-se investigador e estudioso de sua prática, a fim de compreender as ideologias que objetivam a sua implementação (PACHECO, 1996).

Nesse sentido, compreendermos que a leitura é um direito, ou melhor, um requisito fundamental para o exercício da cidadania. Assim, precisamos buscar alternativas para superar esses aspectos negativos, desde o ensino fundamental até o médio. Uma vez que os debates e as discussões acerca dessa crise têm suscitado a relação entre a inexistência do hábito de leitura dos professores, em especial, os da língua materna, a má-qualidade de ensino e o despreparo destes profissionais na condução de projetos pedagógicos de leitura que formem cidadãos capacitados a atuarem, de maneira efetiva, nos rumos da história de sua comunidade e de sua nação.

Nessa direção, em busca de um fio condutor para nossa revisão crítica de literatura, procuramos trabalhos que fornecessem um levantamento das principais ideias ou teorias sobre as práticas desses profissionais de Língua Portuguesa sobre o fenômeno da leitura no cotidiano escolar. Posteriormente, buscamos outros textos que nos possibilitasse uma visão acerca das ideologias que fundamentaram o ensino da língua materna e do fracasso escolar que subsidiassem a nossa investigação.

Visto que as discussões acerca da realidade da democratização da leitura neste país reforça qualquer discurso que estabelece uma correlação direta entre crise educacional e formação dos professores, de modo que, acaba por responsabilizá-los pela má qualidade da educação e conseqüentemente, pelo fracasso da escola pública em formar leitores para além dos muros da escola. Dessa maneira, esta investigação propõe-se a engajar-se nessa discussão, pois, almejamos a (re) elaboração de um projeto de leitura, efetivamente transformador, que venha a contribuir com uma prática de leitura que transforme, para melhor, práticas leitoras dos discentes e docentes. Assim, não poderíamos deixar de enfatizar “os marcos regulatórios” que perpassam séculos e que foram decisivos neste cenário de “conflitos, dilemas e angustias”, bem como a importância do professor nesse processo.

Nessa perspectiva, pretendemos, nesta investigação, enfatizar a importância do professor na construção de um novo “fazer pedagógico”, ou seja, através da adesão a uma pedagogia radical, fundamentada num discurso pedagógico que ajuste linguagem e análise crítica numa perspectiva de trabalho transformadora (GIROUX, 1997). Nessa direção, que

prioriza, de fato, práticas de reais de leitura na perspectiva de Kramer no ambiente educacional, a fim de formarem leitores autônomos, isto é, leitores questionadores da sua realidade social e para toda vida, fundamentadas na concepção da interação verbal para a edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, aonde o estudante venha assumir-se como protagonista desse processo. Parafraseando Bhabha (1998), a criação de um “Terceiro Espaço”: um lugar de resistências e oposição ao domínio, um lugar de contradições e ambivalências em que a diferença se constitui.

Visto que a partir da análise de alguns aspectos da realidade social, na cotidianidade da escola, palco de nossa pesquisa, detectamos alguns fatores que dificultam as atividades de leitura por estes atores educacionais: a falta de pessoas especializadas na biblioteca para esse atendimento; a Internet ainda ser uma “ferramenta de luxo” para muitos alunos, pois a maioria ainda não tem acesso; o preço do livro em detrimento à renda da maioria da população. Outro agravante é o currículo prescrito muito extenso, tanta prescrição, (resumindo o tempo que seria possível dedicar a leituras), e o monitoramento dos conteúdos pelo SIMEC (Sistema de Monitoramento de Conteúdos) na rede estadual de ensino pelos professores de Língua Portuguesa e a dupla jornada da maioria dos profissionais que lecionam a disciplina.

Posto que, no atual contexto, “*dialoga-se pouco*”, de como as escolas poderiam ter mais sucesso a partir de ações dos próprios educadores que povoam estas instituições, pois o foco está na satisfação das necessidades industriais e contribuição para a produtividade econômica, pois o debate público acerca da natureza da escolarização tem sido substituído pelas preocupações dos especialistas na administração das metas e resultados pré-estabelecidos. As relações entre leitura e escola são complexas, pois tudo é repassado com obrigações e cobranças, sem o fortalecimento da ideia da leitura prazerosa. Por isso, a mera inclusão de textos concebidos como bons e superiores entre os textos escolares, não tem solucionado nenhuma das faces da crise de leitura (LAJOLO, 1997). Na perspectiva da formação, como professor reflexivo, entendendo que suas ações como professor não são apenas resultados de suas escolhas individuais face às demandas da sala de aula. Porém, estamos convencidos de que, de fato, só a reflexão (re) conduz a prática (FREIRE, 2005).

Assim, com essa preocupação, nossa pesquisa voltou-se para a reflexão dos possíveis caminhos na busca de alternativas para o redimensionamento do perfil deste profissional. A nossa intenção não é assumir o discurso que avigora a “culpabilidade” docente com relação aos fracassos da escola e a formação leitora, mas, promover um “*repensar*” que

possa contribuir para reduzir o índice dos não leitores produzidos pela escola no Brasil a cada ano, conforme atestam os documentos oficiais e a mídia. Para tal, acreditamos ser necessário relacionar o trabalho pedagógico de leitura desenvolvido na sala de aula, visando a um projeto mais amplo de sociedade. Posto que a nossa preocupação é que sem essa competência leitora, os jovens das camadas menos favorecidas sejam marginalizados no mercado de trabalho e no seu meio social.

Nessa direção, motivados por essas questões acima expostas, embora o tema venha sendo discutido por muitos estudiosos, cada um desses pesquisadores, centra-se na problemática de acordo com sua formação e perspectiva teórica, que se identificam com sua linha de ideias, mas não esgotam a temática. Posto que, segundo Irandé Antunes (2003, p. 36), “muitas e urgentes são as razões sociais que justificam o empenho da escola por um ensino de língua cada vez mais útil e contextualmente significativo”.

De modo que procuramos aliar nossas reflexões aos conhecimentos construídos, com base nas teorias em que nos fundamentamos na pesquisa bibliográfica e aos dados coletados no campo de investigação, sobre a urgência, de fato, de delinear outra perspectiva para o ensino da língua materna, a partir de uma prática educativa mais contextualizada, e considerando os problemas apontados pelos professores e estudantes sujeitos desse processo. Nesse contexto, os estudos desses renomados teóricos sobre a temática que investigamos, influenciaram profundamente o caminho que trilhamos no desenrolar da nossa investigação. Em vista disso, optamos em destacar as obras do autor Ezequiel Teodoro, por ter introduzido uma concepção discursiva que discorre a respeito do fracasso da formação de leitores no Brasil, e por ser o idealizador e fundador do COLE (Congresso de Leitura no Brasil).

Dessa forma, acreditamos na urgência de construir um saber que considere as características da nossa comunidade linguística e quebre nossa dependência histórica de estrangeirismos, nem sempre aplicáveis ou adaptáveis a nossa realidade educacional, indo de encontro aos *saberes instituídos e produzidos* na escola, com a finalidade de viabilizar o caminho da leitura para um maior número de pessoas. Essa caminhada tem por destino, uma escola e uma sociedade mais justa, democrática e melhor. Como também, pela crença de que um bom professor de leitura e um bom livro são armas necessárias no combate à nossa miséria cultural e poderão transformar a sociedade. “Mas será que o trabalhador-professor vem se atualizando? Qual é a concepção de leitura e qual imagem de leitor que o professor carrega em sua consciência?” (SILVA, 2010, p. 20-21).

Para discutir essas questões esse trabalho foi subdividido em quatro capítulos:

No primeiro capítulo, a fim de termos uma visão panorâmica, procuramos entender o percurso histórico do fenômeno da leitura e de como as heranças coloniais foram decisivas na concepção de linguagem predominante; levando-nos a compreender como a nossa carência cultural, nossa relação com o livro e de como a nossa identidade de professores de Língua Portuguesa leitores ou não-leitores, foi sendo construída ao longo da história no sistema escolar, traçamos um breve histórico, ou seja, voltamos ao passado a fim de compreender o presente. Posteriormente, desdobramos as novas concepções de leitura trazidas pelos estudiosos da Linguística Moderna sobre o texto e os processos de leitura. Destacamos os teóricos Bakhtin, Orlandi (1995, 1998), Bourdieu (1996), Chartier (2009) e Bernstein (1996).

O segundo capítulo, Parafraseando Ezequiel Teodoro, visa uma discursão para além das experiências cotidianas de sala de aula, adentrando nas discursões acerca da pedagogia da leitura e suas condições na escola pública brasileira, pois, a produção do fracasso, denominado escolar, está estreitamente relacionada com as relações humanas e com as práticas de leitura e escrita que se estabelece no âmbito educacional, conforme afirma os próprios educadores nos seus discursos. Assim, para investigarmos como a escola vem tratando a questão da leitura, selecionamos como referencial norteador para fundamentar esse capítulo, os seguintes teóricos: Kleiman (2004, 2006, 2007), Nóvoa (1995, 1999), Perrenoud (1999, 2000, 2001, 2003, 2009), Zilberman (1995, 1999, 2004, 2009), Esteban (2009) e Ezequiel (1991, 1998, 2002, 2010, 2011).

No terceiro capítulo, descrevemos a metodologia de pesquisa que adotamos, no decorrer da investigação na escola, palco de nossa pesquisa, incluindo as formas de coleta de dados e os procedimentos de análise considerados adequados ao nosso objeto de estudo. Nesta etapa, os teóricos mais significativos foram: Bardin (2010), Richardson (2010) e Chizzotti (2003).

O quarto capítulo é dedicado à apresentação e análise dos dados coletados com a aplicação dos questionários aos estudantes e as entrevistas realizadas com as professoras que foram os sujeitos desta pesquisa. Nesta etapa final, dentre os muitos teóricos que embasaram estas páginas, ressaltamos: Bronckart (2009), Marcuschi (2006, 2008), Soares (2001, 1995), Freire (1995, 2005), Kramer (2000), Geraldi (1996, 1999), Pato (1990) e Charlot (2005).

Finalmente, a partir da aplicação de critérios baseados nos princípios do ensino de Língua Portuguesa como prática social e, principalmente, de uma concepção interacionista de leitura assumidos por nós, completamos com as conclusões gerais a que chegamos por meio

de toda investigação realizada, sugerindo ainda, caminhos para que novos estudos possam aprofundar as questões aqui discutidas.

Apesar de inúmeros estudos, a leitura continua a ser um tema preocupante para os profissionais da educação, pois afeta toda a sociedade em seus aspectos socioeconômicos e culturais. Assim, as investigações sobre este fenômeno precisam ser ampliadas cada vez mais. Por fim, ao final da leitura deste trabalho, espero contemplar, aos profissionais social e politicamente comprometidos com a transformação dessas condições sociais de leitura, uma reflexão sobre a formação leitora e o papel do professor de Língua Portuguesa como agente transformador e protagonista de sua prática, a respeito dos saberes imprescindíveis para construir uma cidadania dentro e fora da escola, como também a respeito da mediação nas atividades de leitura no cotidiano escolar, oferecendo subsídios para que os docentes/discentes possam, em parceria, repensar ações e buscar caminhos alternativos para superação das dificuldades encontradas na formação dos leitores dos jovens da escola pública brasileira.

CAPÍTULO I CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Antes de adentrar na discussão propriamente dita para este capítulo, vale a pena discutirmos sobre alguns aspectos relativos à nossa carência cultural, a nossa relação com o livro, e como a nossa identidade de professores de Língua Portuguesa leitores ou não-leitores, foi sendo construída ao longo da história, durante nossa formação acadêmica.

Visto que:

[...]...historicizar nossa relação com a leitura é uma forma de nos desembaraçarmos daquilo que a história pode nos impor como pressuposto inconsciente [...] pois, participo também na crença da importância da leitura, participo também da convicção de que é muito importante ler e de que alguém que não lê é mutilado (BOURDIEU apud CHARTIER, 2010, p. 233-239).

Posteriormente, desdobramos as novas concepções de leitura trazidas pelos estudiosos da Linguística Moderna sobre o texto e os processos de leitura. Uma vez que, para entendermos o presente, se faz necessário retomamos o passado, a fim de compreendermos, historicamente, as relações políticas e sociais que envolveram a democratização da leitura no Brasil.

Visto que durante o Período colonial, não dispúnhamos de um aparelho cultural que garantisse a fabricação e a circulação da literatura; bibliotecas e escolas eram regalias das ordens religiosas; na época, a atividade editorial encontrava-se em livre expansão na Europa; na segunda metade do século XVIII, a Metrópole coibiu o funcionamento de prelos e suprimiu as possibilidades de fundação na América, desse ramo industrial (ZILBERMAN, 1995). Mesmo com a separação de Portugal em 1822, não melhorou o quadro geral, embora tenha crescido consideravelmente o quantitativo de editoras, jornais e bibliotecas. Mas o sistema educacional conservou-se fragilizado; a permanência do regime escravocrata, até aproximadamente o final do século, impediu a popularização da escola (op. cit.).

Em meados do século XIX, os livros de leitura praticamente inexistiam nas escolas. Várias fontes indicam que textos manuscritos, como documentos de cartório e cartas, serviam de base ao ensino e à prática da leitura. Só após esse período, surgiram livros nacionais de leitura destinados às séries iniciais da escolarização. Assim, a leitura manuscrita consistia numa prática comum nas escolas do século XIX e início do século XX, direcionada Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

para o desenvolvimento da capacidade de ler diferentes tipos de caligrafia. Embora a produção de livros escolares para o ensino elementar fosse realizada em escala nacional, a legislação sobre o livro, sobre sua escolha, aquisição e utilização, ficava a cargo das províncias e, mais tarde, dos estados, consoante Ezequiel Teodoro (1991). Assim, podemos perceber ao longo dessa pesquisa, que a crise de leitura não é algo recente, mas vem sendo reproduzida desde o período colonial, com a inexistência de bibliotecas e de políticas públicas de democratização do livro e que se perpetuasse na contemporaneidade.

Visto que o Brasil é mais do que um país. É uma imensa região marcada por profundas assimetrias e desigualdades econômicas e sociais, regionais e étnicas, com um considerável e histórico atraso na construção da escola para todos. Com uma população muito jovem e com um assinalável crescimento na última década da frequência escolar, em todos os níveis de ensino, a educação surge como um dos maiores desafios ao novo poder político, onde irão seguramente coexistir múltiplos mandatos, seja pela natural manifestação de interesses de grupos sociais, seja pela enorme permeabilidade às agendas (hegemônicas) mundiais de educação própria de um país localizado na periferia do sistema mundial (TEODORO, 2003, p. 139).

Tendo em vista que, antigamente, a leitura não era tão necessária o quanto é nos nossos dias, muitos de nossos antepassados viveram e participaram efetivamente na sociedade sem ter tido acesso a cultura letrada, pois saber ler era considerado um luxo acessível a uma parcela mínima da população da época. Assim, aprender a ler e escrever denotava mudança de classe social.

Nessa direção:

Mitifica-se o livro, portanto, a leitura, objeto cultural de que se apropriam as classes dominantes; ler direito exclusivo dessas classes. Essa barreira ao acesso à leitura se concretiza não só por mecanismos de sonegação de material escrito às camadas populares, mas também por mecanismos de distribuição seletiva desse material, mecanismo que impõe a forma de consumo: livros, revistas, jornais para as classes dominantes, livros, revistas, jornais para as camadas populares (SOARES, 2004, p. 24-25).

Visto que, aqueles que detêm o poder, compreenderam que a leitura poderia ser uma ferramenta “perigosa” de libertação e reconstrução da sociedade brasileira. Ainda de acordo com a autora, o acesso ao mundo da escrita/leitura vem tendo distintos significados para as camadas populares, aquisição de uma habilidade quase mecânica de decodificação, pois permite que o povo aprenda a ler, não lhe permite que se torne leitor de fato, capaz de

usufruir dos prazeres da leitura, pois o acesso a essa condição de leitor, a um conhecimento diferenciado, permitiria reconhecer sua identidade, seu lugar social (loc. cit.). Dessa forma, por nossa sociedade por ter sido constituída por interesses antagônicos, a leitura continua sendo privilégio e não direito de todos. Assim, percebemos a contradição dos discursos políticos sobre a importância da educação, em especial, da leitura e as reais condições de sua produção no nosso país.

Conforme postulados de Teberosky (2000, p. 7) compreendemos que não há uma única distinção entre os sujeitos que adquiriram as habilidades de ler e escrever e outros que não se apropriaram desses instrumentos de construção de conhecimentos, posto que são inúmeras divergências que transcendem o processo de alfabetização. Estas distinções de ser ou não alfabetizado estão relacionadas a “aspectos sociais e econômicos: regiões, grupos e pessoas analfabetas, coincidem com a miséria e marginalização. Excetuando-se o fator econômico, é quase impossível para uma mente alfabetizada imaginar a vida social dos grupos humanos sem a escrita”.

A leitura e a escrita estão impregnadas na maioria das instituições sociais, de modo que se torna difícil usufruir de alguns direitos e deveres, exercer sua cidadania sem a aquisição dessas habilidades na sociedade contemporânea. A partir desta, definimos socialmente nossa identidade, transmitimos nossa herança de geração a geração, e perpetuamos o processo de escolarização dos mais diversos seguimentos sociais. Assim, é importante lembrar que “as diferenças que os meninos e as meninas apresentam ao chegar à escola são condicionadas por seu meio sócio cultural de origem” (COLOMER, 2008, p. 63).

Neste sentido, “a educação é parte de um processo que visa produzir cidadãos mais “eficientes”, isto é, mais produtivos, mais funcionais ao Estado burocrático moderno, abertos para sistemas padronizados de comunicação e prontos para interagir na sociedade” (GENERRE, 1991, p. 30). Assim, vem à tona a necessidade de rever a dinâmica escolar, criando condições para que o aluno possa desvendar o mundo e interagir de maneira crítica por meio da leitura. Esse deve ser a priori, o objetivo das agências de letramento, dentre as quais a escola desempenha o papel protagonista.

A nova concepção de leitura reúne os dados obtidos, já nos anos 50, pelas pesquisas da psicologia experimental sobre a percepção sensorial, pesquisas que contribuíram pra esclarecer, entre outros aspectos, a forma como se vê o texto ao lê-lo ou a relação que existe entre visão, oralização e velocidade de leitura. Mas foi na década de 80, a partir dos progressos realizados por várias disciplinas, desde os anos 60 – com o desenvolvimento da psicologia cognitiva, os estudos sobre inteligência artificial a partir da aparição da

informática e dos avanços da linguística textual – que as pesquisas sobre leitura voltaram a atenção para o processo de compreensão do texto e deram um grande salto adiante na descrição da leitura (COLOMER, 2008, p. 32).

Apesar dessa constatação, somente a partir da década de 70, a leitura alcançou a condição de campo de investigação teórica e metodológica neste país. De modo que o interesse pelas ciências da linguagem é recente, porém marcante, pois trouxe novas concepções e conferiu à leitura o status de ciência. Nesse sentido, a leitura não só tornou-se campo de pesquisa, como também revelou o fracasso educacional na aprendizagem da leitura nas escolas brasileiras, pois vem à constatação de que as práticas de leitura fracassam pela forma como são operacionalizadas nas ações educativas.

Contudo, as questões relacionadas à prática da leitura têm sido objeto de indagações pelos profissionais da educação e pesquisadores da linguagem, com maior ênfase na segunda metade do século XX, com os estudiosos da linguística moderna, que desenvolveram teorias que abordavam, especificamente, o texto e os processos de leitura pertinentes para o ensino de língua materna (VIEIRA, 2002). No Brasil, em especial a partir de 1980, vários teóricos desenvolveram estudos sobre Linguística Textual e Análise do Discurso, procurando discutir o modo como se vem processando o ensino de língua escrita e apontam para algumas discussões de nível conceitual e metodológico. Esses avanços teóricos colocam em questão a perversidade intrínseca na escola, no interior do seu marco teórico como consequência da concepção de leitura predominante.

Nos anos 90, as habilidades exigidas estão orientadas para os usos sociais das práticas de leitura, a questão do gênero textual e a ênfase nas relações interpessoais. Mais do que uma simples mudança de perspectiva teórica e prática, isto representa a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como um conjunto de práticas sociais fundamentadas numa perspectiva sociointeracionista de linguagem, com fundamentos dialógicos para os estudiosos da temática e os docentes que lecionam a língua portuguesa e/ou outros docentes, visto que todos utilizam a leitura como instrumento de apropriação de conhecimento de sua disciplina (MARCUSCHI, 2001).

Da produção linguística desse período, elabora-se um discurso que propõe uma leitura reflexiva, conscientizadora, analítica e crítica, envolvido pelos anos 80, num clima de abertura política, pós-ditadura militar. A leitura assume significativa importância, em um contexto que não é só educacional, mas político e social e os estudos sobre ela apontam propostas pedagógicas capazes de formar “um novo leitor”, não apenas aquele que “sabe” ler na escola, mas que seja capaz de “ler o mundo” para usufruir e lutar pelos seus

direitos, para conhecer seus deveres, reivindicando-os na construção de uma sociedade mais justa e igualitária (FERREIRA, 2004, p. 18).

Nesse momento, dar-se ênfase a concepção de uma leitura fundamentada na análise, compreensão, interpretação do explícito e implícito contido no texto, numa perspectiva emancipadora e transformadora, que pode potencializar o leitor a desenvolver-se, a modificar a si próprio e transformar o mundo em que está inserido.

Nessa direção, os pesquisadores brasileiros, preocupados não só com o ensino, mas também com as dificuldades na aprendizagem de língua materna, declaram a necessidade de mudanças, defendendo uma concepção de linguagem como lugar de interação, interlocução entre educador/educando, não cabendo mais uma visão monológica de língua, sob a perspectiva formalista e vazia de sentido, que separa a linguagem de seu contexto social. Nesta direção, “o ato de ler é concebido como um processo interativo entre autor e leitor, mediado pelo texto”, envolvendo conhecimentos (de mundo, de língua) por parte do leitor, para que haja compreensão dos fenômenos da realidade social que o cerca (KLEIMAN, 2004).

No entanto, no cenário educacional, consoante nossa investigação sobre o fenômeno da leitura tem predominado uma concepção clássica de leitura, a escola tem ensinado o aluno a ler e a decodificar signos, mas não o auxilia na formação leitora, por não aceitá-lo como sujeito ativo desse processo e, por não considerar o aspecto social e interativo da leitura. Deste modo, a prática da leitura é vista como instrumento de aquisição de conhecimento, para transmissão de regras e imposição de modelos de comportamentos com fins doutrinários. Nesse sentido:

Tal concepção é partilhada por Geraldi, ao considerar o trabalho atual com textos como “livresco”, autoritário, mistificador da palavra escrita, a que se atribui uma só leitura, obedecendo cegamente aos referenciais dos autores e reproduzindo mecanicamente as ideias captadas nos textos tomados como fins em si mesmos. Assim, não há busca; engolem-se informações prefixadas como conteúdos; não se degustam conquistas, as sopas pré-fabricadas das respostas a repetir não exigem o trabalho de cortar, mastigar, degustar, a papa está pronta (GERALDI, 1998, p. 11).

Nessa perspectiva, em detrimento daqueles que “contemplam” o mundo na ótica do determinismo; é imperativo que o processo educacional auxilie o educando a desenvolver o “pensar”, o “sentir” e o agir “humano”.

1.1 O FENÔMENO DA LEITURA: DILEMAS E DESAFIOS

A grande necessidade de qualidade social no ensino médio e o grande número de jovens que abandonam o curso antes de terminar têm colocando em pauta a necessidade de rever as práticas pedagógicas e os métodos de leitura na escola, visando à potencialização de um aluno leitor e produtor de texto, que disponha de subsídios que lhe permitam o acesso às informações e as diversas formas de expressão de seus pensamentos, de maneira que aprendam a desfrutar da literatura, fundamentadas em práticas sociais significativas, considerando as tendências desses grupos.

Nessa perspectiva, há mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e a escrita em nosso país – da mera aquisição da “tecnologia” do ler e escrever, à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita, de que resultou o aparecimento do termo letramento, ao lado do termo alfabetização [...] a capacidade de usar a leitura e a escrita em uma prática social (SOARES, 2006, p. 21).

Em entrevista a Roger Chartier sobre leitura, Pierre Bordieu postula que:

Um texto é codificado, logo se trata de extrair o código para torná-lo inteligível [...] Pensamos que ler um texto é compreendê-lo, isto é, descobrir-lhe a chave. Quando de fato nem todos os textos são feitos para serem lidos nesse sentido. [...] É preciso substituir pela ideia de leituras no plural e a intenção de buscar indicadores de maneiras de ler. A leitura obedece às mesmas leis que outras práticas culturais, com diferença de que ela é mais diretamente ensinada pelo sistema escolar, isto é, de que o nível de instrução vai ser mais poderoso no sistema de fatores explicativos, sendo a origem social o segundo fator. [...] Contudo, quando se observa a correlação entre o nível de instrução, por exemplo, e a quantidade de leituras ou qualidade da leitura, podemos perguntar como isso se passa, pois se trata de uma relação não autoexplicativa. [...] A leitura é o que ocorre espontaneamente quando se vai ter tempo para nada fazer, quando se vai ficar sozinho em algum lugar. (BORDIEU, 2010, pp. 234, 236, 337 e 238).

Considerando que existem práticas de leituras que se enquadram nesta perspectiva por terem a preocupação com a transformação social, visto que, “numa sociedade em constante devir, os requisitos mínimos para um indivíduo ser considerado alfabetizado mudaram através do tempo” (GNERRE, 1991).

Diante dos fatos expostos anteriormente, a leitura assume, “no âmbito da comunicação social, uma dimensão mais ampla que a decifração escrita. [...] a verdade é que a riqueza dos processos de comunicação humana pressupõe o uso de um simbolismo vasto e diferenciado que ultrapassa o universo alfabético e exige múltiplas possibilidades de leituras”. (MELO, 2004, p. 100).

Em decorrência do progresso desse objeto de estudo para a educação escolar, “deveria ser igualmente importante, já que ensinar a ler, nessa perspectiva, deve ser concebido como ajuda que meninos e meninas necessitam para adquirir as habilidades voltadas à interpretação da língua escrita. Dessa definição já se depreendem duas mudanças” básicas nas práticas escolares de leitura: a priori, a decifração, que fundamenta as atividades de leitura na escola, deixaria de ser focalizada como competência leitora, de forma que a formação leitora estaria centralizada na compreensão, interpretação da realidade por meio do código, necessitando a expansão desse exercício no currículo escolar (COLOMER, 2008, p. 33).

Assim, embora nosso foco seja o ensino médio, pela concepção de que a estratégia mais eficaz para resolver os problemas do ensino médio é melhorar o ensino fundamental, adentramos um pouco nas dificuldades presentes nas práticas de leitura neste nível de ensino, posto que constatamos que existem alunos que têm problemas especiais com a leitura, a escrita e o cálculo. De forma que, caso não tenham atenção mais particular do professor, um apoio da família ou uma contribuição extra dos professores nas séries iniciais, permanece a possibilidade de acumularem cada dia mais atrasos acadêmicos que depois se tornam mais complexas a superação com o avançar do período de escolarização. Ainda nesse prisma, “as experiências de fracasso os conduzem a desconfiar de suas habilidades e se considerar incapazes de ter êxito nas tarefas escolares” (MARCHESI & GIL, 2004, p. 28).

Todavia, partindo do princípio de que essa habilidade precisa ser estimulada desde a fase inicial do processo de escolarização e no período que lhe antecede, Lajolo (2009, p. 100) articula que “o bom leitor começa a nascer ou morrer aos 07 anos, na alfabetização, nos primeiros contatos com o texto. Tudo o que vem depois é só reforço e terapia”.

Deste modo, ainda em relação ao papel que tange aos professores alfabetizadores, “parto do ponto de que há necessidade de um reforço da qualidade e de promoção da excelência no que se refere à formação dos professores, e muito particularmente dos professores dos níveis iniciais de docência” (ROLDÃO, 2007, p. 21). Contudo, outro agravante que presenciamos nas instituições educacionais, diz respeito ao processo de seleção dos professores alfabetizadores, restando aos recém-formados e menos experientes o desafio

de atuar, sem muita opção, nas turmas de alfabetização, pois os mais antigos preferem lecionar em outras turmas que já foram além desse processo.

Nessa perspectiva, para a compreensão da situação atual, tem de recorrer-se à percepção desse passado, pois se trata de erros históricos e atrasos de conhecimentos graves, que importa ter em conta para superá-los, quando se pretende desenvolver uma discussão sobre a qualidade do ensino no nível básico e do desempenho e formação dos seus professores das séries iniciais (ROLDÃO, 2007, p. 28). Contudo, quando construímos “referências de competências”, sobretudo para orientar a formação inicial dos professores, em geral, obtemos listas muito abstratas e gerais, que não esclarecem satisfatoriamente a realidade cotidiana da profissão (PERRENOUD, 1999, p. 13).

As instituições podem ser avaliadas pelo tipo de projeto confiado a leitura e esta por aquele: uma escola que responde positivamente ao sistema vigente, sem querer alterá-lo, mas tão-somente confirmá-lo e expandi-lo, assume a leitura enquanto reprodução, valorizando a paráfrase do texto lido, duplicando a visão hierarquizada e autoritária da cultura, incentivando a recepção passiva e mecânica, fornecendo interpretações prontas e acabadas. E vice-versa: uma escola aspirante à mudança social espera que a leitura dos textos propostos constitua, antes de tudo, um instrumento de conscientização e libertação de leitores (MELO, 2004, p. 114).

Consoante com Possenti (1997, p. 16), comumente, estudiosos são convidados a discursarem para os professores, na expectativa de que aqueles pesquisadores exponham a estes uma instrução que resolva os problemas das instituições sem nenhuma outra modificação na escola e nos docentes. Aguarda-se que os especialistas apresentem propostas “práticas”. Assim, todas as expectativas de modificações da educação estão nos poucos cursos de “treinamento”, centrados na persistência dos métodos antigos numa mesma organização do ambiente educativo.

Nessa perspectiva, na nossa realidade, os profissionais que lecionam neste nível de ensino incorporam essa desvalorização de suas atividades, e uma parcela significativa espera por um processo de formação continuada para sua atualização, o que não acontece. Assim, os esporádicos “encontros de formação” se restringem ao repasse de “receitas prontas”, as quais devem ser impreterivelmente, postas em prática no cotidiano escolar. Dessa forma, a formação do professor “centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em um preparo prático, simplista e

prescritivo, baseado no aprendizado “imediato” do que vai ensinar, a fim de resolver problemas do cotidiano escolar” (BRZEZINSKI, 2008, p. 47).

Assim, na direção contrária dos desejos da fundação de um novo modelo de escola, obedecendo à outra coerência [...], “a escola pública massificada permanece, assim, envolvida em um ciclo em que as crises se sucedem a cada nova “solução” pedagógica que se inventa” (BARROSO, 2008, p. 43, 46).

Visto que essas “pedagogias milagrosas” são desenvolvidas por técnicos e especialistas, sem a participação do professor no planejamento e na elaboração, sem conhecimento deste que conhece e convive com as agruras do seu fazer educacional e as dificuldades de aprendizagem dos educandos. Assim, estes modismos acabam resultando em investimentos que nada acrescentam na busca de caminhos para solucionar a crise da/na escola pública.

A respeito das diversas propostas diversificadas quanto à formação, métodos, conteúdos e práticas para a formação do professor, julgamos poder afirmar que certas proposições, em relação a este processo, têm se tornando consensuais. Uma delas é de que a partir da formação inicial que proporciona uma base prévia ao exercício da atividade docente, a formação pessoal e profissional do professor prossegue ao longo da carreira. Esta formação continuada colocou em destaque a preparação do professor no exercício de sua prática como ator que reflete sobre suas ações que realiza no seu cotidiano (PAIVA, 2003, p. 47).

Nessa direção:

[...] tenho convicção de que, se o conhecimento técnico de um campo é fundamental na maior parte das especialidades, talvez o mesmo não valha para o professor de língua materna. Porém não basta o saber técnico, este profissional necessita de um conjunto de atitudes, de uma opção política de ensino que reflita no seu compromisso social com a educação a fim de que a partir desta, sua prática venha resultar em benefícios e melhoria de qualidade de vida para os seus alunos. (POSSENTI, 2006, p. 32).

Em vista disso, compreendemos que mais do que conhecimentos técnicos, este profissional, em especial, precisar estar politicamente comprometido na formação de leitores para que nossos jovens sejam cidadãos capazes de exercer sua cidadania ativamente, protagonizando experiências de lutas por causas sociais e humanitárias na sociedade.

Contudo, é sempre mais fácil pensar sobre a escola ideal do que sobre a escola real; mais fácil descrever um programa escolar do que narrar como foi utilizado. [...] No entanto, existe a “caixa preta” da escola, escrita com base em testemunhos polêmicos de contemporâneos, lembranças dolorosas de antigos alunos, queixas de professores sobre as condições desastrosas da profissão, sobre o absurdo e perversão do sistema (CHARTIER, 2007, p. 21).

Apesar disso, não podemos esperar que as condições sejam totalmente favoráveis para que possamos ter ações concretas na cotidianidade da escola pública brasileira. Visto que “antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com mecanismos utilizados em sala de aula” (GERALDI, 2006, p. 40). Nessa direção, a atualização através de pesquisas e leitura torna-se indispensável na busca da compreensão de todas as articulações políticas que envolvem esse processo.

Em suma, a prática reflexiva envolve atividades intelectuais em que os professores explorem suas experiências, para que seja possível conduzir os indivíduos a novos entendimentos e análises. Assim, “a ênfase não é mais ajudar os alunos a “lerem” o mundo criticamente; em vez disso, é ajudá-los a “dominarem” as ferramentas de leitura. A questão de como os professores, administradores e estudantes produzem significado, e ao interesse de quem serve, é colocada sob imperativo” (GIROUX, 1997, p. 33). Todavia, compete aos professores, como agentes transformadores, a repressão ou rebeldia contras os condicionamentos, pois a realidade da implementação das políticas educacionais pelas equipes de governo, na escola pública, é desapontadora.

Por sua vez, muitos professores não têm essa compreensão, pela falta de leitura e atualização, não refletem sobre estes mecanismos, reproduzindo-os em suas práticas de sala de aula sem priorizar a dimensão humana no seu ato de educar, resume-se a um professor conteudista. É por isso que “a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural, constitui, para os professores, um motivo privilegiado de inquieta reação ou de dolorosa consciência” (FORQUIN, 1993, p. 9). Posto que estes não participam do seu processo seletivo e desconhecem, por vezes, os interesses que estão envolvidos na seleção do que é ou não considerado educativo e cultural para os especialistas em currículos, enquanto outros

percebem os artefatos que envolvem essa exclusão cultural, mas não tem vez nem voz neste processo.

Assim, embora as reclamações sejam muitas a respeito da precariedade do desempenho verbal dos alunos, constantemente a avaliação que se faz pelos professores, seja de que “os alunos não sabem ler nem escrever”, ou que “a juventude conhece e se expressa precariamente por conhecer cada vez cada vez menos a língua”. Há, porém grandes contradições entre o discurso que se faz sobre a escola e a prática escolar (MATÊNCIO, 2000, p. 15-16).

Em contrapartida, numerosos estudiosos apontam que nas práticas leitoras vivenciadas pelos professores, sempre enfatizam a decodificação e a oralidade em detrimento da compreensão e interpretação da leitura. Embora na vida prática a leitura fosse instrumento que cumprisse diferentes propósitos, na escola, ela jamais aparece de forma gratuita e a única maneira de exercitar e avaliar é por meio do exercício da leitura em voz alta. Assim, o acompanhamento e a correção são feitas gradualmente pelo professor, sem deixar que o próprio aluno compreenda o que lê, ou se faz sentido ou não.

Quando o sistema escolar representa o papel que representa em nossas sociedades, isto é, quando se torna a via principal ou exclusiva do acesso a leitura, e a leitura torna-se acessível praticamente a todo mundo, penso que ele produz um efeito inesperado. O que me surpreendeu nos testemunhos dos autodidatas que nos foram relatados é que testemunharam uma espécie de necessidade de leitura que, de certa maneira, a escola destrói para criar outra, de outra forma’[...] Penso que o sistema escolar desencoraja essa expectativa e, de uma vez, destrói uma certa forma de leitura. Penso que o contato médio com a literatura erudita é o de destruir a experiência popular para deixar as pessoas enormemente despojadas, isto é, entre duas culturas, uma cultura originária abolida e outra erudita (BORDIEU In: CHARTIER, 2001, p. 241).

Assim, apesar de não pensarmos que todas as práticas de leituras vivenciadas pela escola devam, impreterivelmente, despertar prazer, partilhamos da ideia de que estas precisam ser constituídas como experiências significativas para os educandos. Assim, as atividades de leitura e escrita, mesmo com diferentes finalidades, podem ser experienciadas de forma prazerosa, a fim de despertar o gosto pela leitura em nossos jovens (CALVINO, 1985).

Nesse sentido, seja popular, ou erudita, ou letrada, a leitura é sempre produção de sentido. Assim, ler é dar sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido,

em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e elitismo não escaparam a ninguém. Ler é, portanto, constituir um sentido. A leitura é uma revelação pontual de uma polissemia do texto literário (GOULEMONT, 2010, p. 107-108).

Nessa perspectiva, a leitura precisa estar direcionada para a polissemia de sentidos, relacionada com os fatos e acontecimentos da realidade social e cultural dos educandos, em especial, constituir um tema relevante no seu “universo de interesses” destes na contemporaneidade.

Nessa direção, Freire (2005, p. 8-9) reza que:

O educador de vocação humanista que, ao inventar suas técnicas pedagógicas, redescobre através delas o processo histórico em que e por que se constitui a consciência humana. “Alfabetizar é conscientizar”. [...] com a trama da dominação, por mais generosos que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais.

Ainda de acordo com o autor (op. cit., p. 11), “a verdadeira reflexão crítica origina-se, dialetiza-se na interioridade da ‘práxis’ constitutiva do mundo – é também práxis”.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas e aos motivos que levam o aluno a não ler, é importante destacar que:

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido. [...] As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola. É dessa legitimidade que se deriva um dos aspectos mais nefastos das práticas limitadoras que discutiremos: elas são perpetuadas não só dentro da escola, mas também funcionam como o mecanismo mais poderoso para a exclusão fora da escola. Os diversos concursos para os cargos públicos [...] exigem do candidato o conhecimento fragmentado e mecânico sobre a gramática da língua decorrente de uma abordagem de ensino que é ativamente contrária a uma abordagem global, significativa, baseada no uso da língua. (KLEIMAN, 1995, p. 1).

Dessa forma, talvez, uma das perguntas mais importantes que temos hoje no meio escolar seja exatamente essa: “O que é leitura?”. Diante de um mundo coberto por informações dos mais variados meios e multimodos, de um mundo nunca antes visto, aonde a informação chega com muita rapidez, a escola passa a repensar o seu papel de principal agência formadora para competência profissional e para o exercício da cidadania (ALMEIDA, 2010, p. 43).

O autor postula ainda que a leitura talvez seja a mais forte ferramenta do cidadão para adentrar no processo de participação social. É a leitura que vai garantir que a criança, o jovem, e ainda o adulto, possam acessar, participar, interferir e, portanto, modificar realidades existentes, sejam elas boas ou ruins, em função do processo de letramento (op. cit.).

Uma vez que, no seu dia-a-dia, o educando está sempre praticando sua compreensão leitora, à medida que exercita o ato de compreender os textos verbais e não verbais da sua realidade social, vai formando os seus valores nas relações sociais que estabelece, bem como, elaborando formas de interagir socialmente com as pessoas com as quais convive na comunidade linguística da qual é parte integrante, através dos discursos. Nessa perspectiva, “a leitura de mundo pode surgir da confluência entre aquilo que se lê com aquilo que se viveu ou se vive e, por isso, jamais se caracteriza como ato dissociado da política e da cidadania” (ALMEIDA, 2010, p. 44).

Nesse contexto, os falantes da língua devem vivenciar nas salas de aulas, situações reais de interlocução, baseadas em situações-problemas a partir de fatos e acontecimentos de sua realidade social. Assim, torna-se fundamental que tenham acesso aos diversos códigos e variedades que compõem o repertório da comunidade linguística. Visto que, “a escola tem a obrigação de assegurar a todos o acesso ao conhecimento e, nesse sentido, garantir condições para práticas reais de leitura e escrita é seu dever” (KRAMER, 1997, p. 38).

Desse modo, o professor estará promovendo uma educação emancipatória, entendida através de situações de aprendizagem que problematizam a realidade e estimula a curiosidade dos alunos no sentido de compreendê-las e buscar soluções para as problemáticas sociais e a construção de uma cidadania **glocal**, na fala Susana Sacavino (do local ao global), segundo as necessidades e urgências de seu grupo social e da sociedade em sentido estrito (HORIKAWA, 2001).

Embora as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) focalizem a importância da leitura neste nível de ensino, sendo função dos professores

promoverem a leitura dos mais diversos gêneros textuais, a fim de estimular a formação leitora dos alunos, convém ao professor e/ou professora a responsabilidade pela mediação nas atividades vivenciadas em sala de aula; é função da escola, enquanto instância que deve promover práticas de leitura, se preocupar com o tipo de leitura e a metodologia que está sendo utilizada, de modo a proporcionar, realmente, a formação de leitores críticos, autônomos, desejosos em ampliar seus conhecimentos e aptos a fazerem escolhas de obras literárias.

Contudo, conforme estudiosos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) provocaram mudanças no ensino de Língua Portuguesa em relação à estrutura dos livros didáticos, mas poucos educadores da área norteiam suas práticas a partir de suas orientações, assim, estão longe de atingir o ideal apontado por este material.

Na era da informação, a leitura e a escrita tornaram-se um produto da escola e condicionalidade para o indivíduo participar da sociedade. Assim, a linguagem da informação deve subsidiar a ação educativa através da criação de instrumentos para a reflexão crítica; com ênfase na dimensão política no ato educativo. Contudo, a prática de leitura e escrita tem contribuído para promover as desigualdades sociais entre aqueles que têm acesso a esse saber escolar e aqueles que não têm essa oportunidade. Assim, diferentes grupos sociais têm diferentes perspectivas em relação à leitura. As crianças e pais das camadas populares veem a aprendizagem da leitura como instrumento para obtenção de melhores condições de vida – a leitura é avaliada em função de interesses utilitários visando à ascensão social que esta pode vir a favorecer. Já para as crianças e pais das classes favorecidas, o ato de ler é concebido pelo seu valor artístico e suas potencialidades libertadoras, como mais uma alternativa de expressão, de comunicação, e não apenas como exigência do e para o mundo do trabalho (SOARES, 2004).

1.1.1 LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR: VELHAS PRÁTICAS, NOVAS PERSPECTIVAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

O enfrentamento das condições de leitura requer do professor a superação das práticas de leitura centradas exclusivamente nas suas ideologias, buscando o desenvolvimento de uma ação pedagógica que dê ênfase a busca dos sentidos presentes nos textos nas

atividades de leitura e escrita vivenciadas pelos alunos no ambiente educativo através do relato de suas experiências. Diante do exposto, convêm que sejamos educadores que primam pela emancipação, garantindo ao indivíduo um espaço de interação sistemática com os diferentes tipos de informações veiculadas no cotidiano, contribuindo para a formação da criticidade na construção e reconstrução de novos conhecimentos, levando o indivíduo a perceber-se como ser histórico e social. “De fato cada informação ouvida produz uma reorganização do saber anterior, a partir de uma seleção inconsciente do que foi dito ou lido” (CHARMEUX, 2000, p. 32).

Visto que nos deparamos com jovens egressos do nível de ensino citado anteriormente, que não se posicionam no contexto histórico-social, não opinam, não refletem e preferem não se envolver nas questões sociais. Assim, é imprescindível que as atividades de leitura propostas na escola sejam fundamentadas na compreensão, análise e reflexão, cujos textos sejam contextualmente significativos e interessantes para este público juvenil, atentado para o tipo de leitor que se pretende formar, a fim de despertar o prazer pela leitura, porém, na maioria das vezes, esses gêneros não são encontrados nos livros didáticos adotados pela escola, a fim de que estes possam assumir esse papel de atores críticos situados com os acontecimentos locais e globais, sendo capaz de utilizar os mais diversos tipos de linguagens para interagir com o mundo (SILVA, 1999).

O desafio é, em suma, combater a discriminação que a escola opera atualmente não só quando cria o fracasso explícito daqueles que não consegue alfabetizar, como também quando impede aos outros – os que aparentemente não fracassam – chegar a ser leitores e produtores de textos competentes e autônomos. [...]. A instituição escolar sofre uma verdadeira tensão entre dois polos contraditórios: a rotina repetitiva e a moda. Ao mesmo tempo em que a tradição opera como um fator suficiente para justificar a adequação dos conteúdos e métodos costuma aparecer e se difundir no sistema escolar “inovações” que nem sempre estão claramente fundamentadas. Como costumam ocorrer com a moda, em muitos casos essas inovações são adotadas não porque representem algum progresso sob o anterior, mas simplesmente porque são novidades (LERNER, 2002, p. 29).

Nesse contexto, orientada pela ideia da relevância da leitura pelo seu caráter político, libertador, social e cultural de fundamental importância na contemporaneidade, a leitura assume significativa importância não só no cenário educacional, mas nas diversas instâncias sociais. Assim, como objeto de investigação de inúmeras pesquisas, apontam propostas pedagógicas que enfatizam a necessidade de formar “comunidades de leitores”.

Visto que passa a ser um ato de construção e reconstrução de conhecimento, numa perspectiva autônoma de leitura, provocará no sujeito transformações, e descobertas das necessidades individuais e sociais do seu tempo e, além destes, virem a tornarem-se visualizadores das questões sociais e humanitárias (FERREIRA, 2003).

Para tal, é imprescindível que na sala de aula predomine o conflito verbal, construído através do diálogo entre professor/aluno, cujos debates conduzem a reflexão e a construção do sentido do texto estudado nas aulas de leitura. Segundo Bakhtin (1997), toda palavra provoca “conflito de discursos” ou “vozes sociais” nas diversas situações de interação verbais estabelecidas nas salas de aula e/ou além dos “muros da escola”, encontra-se na dinâmica dos signos e, se existem discursos “lutando”, buscando um centro, esse(s) centro(s) é/são múltipla (os) porque múltipla (s) são as interpretações, devido às relações contraditórias entre valores socialmente estabelecidos pelas comunidades linguísticas a fim de contestar ou ratificar o sentido atribuído ao texto. Assim, a polifonia é uma situação desse contexto da heterologia desse universo de discursos conflitantes, pois são infinitas as possibilidades de interpretação da realidade por cada ser humano presente no universo escolar, e na prática social e dialógica do uso da linguagem presente na sua cotidianidade.

No entanto, na maioria das vezes, embora a sala de aula seja um lugar privilegiado de construção de conhecimento, predomina o autoritarismo da voz do professor e a passividade por parte da maioria dos alunos em detrimento a participação atuante que a estes competiria, limitando-se a escutar, copiar e reproduzir, sem argumentar, criticar ou discordar, atitudes que são fundamentais para aquisição de uma cidadania inovadora, na construção da sua própria identidade social. Ainda nesse sentido, cada cidadão deve estar preparado para encontrar a informação necessária, para decidir sobre a relevância e para avaliar sua fidedignidade (ALARCÃO, 2010).

Nesse contexto, para Paul Ricoeur, (1983, p. 1, 3):

Toda a crise atual de linguagem pode ser resumida na oscilação entre desmitificação e restauração do sentido. Assim, toda visão é um ponto de vista. O mundo é um horizonte de todo objeto que só é percebido em parte. Há possibilidades infinitas de captá-lo. Muitos pontos de vista nos escapam. A realidade não se reduz ao que pode ser visto. Identifica-se também ao que pode ser dito.

Ainda consoante o referido autor, “ele precisa chegar a uma interpretação criadora de sentido, a essa realidade filosófica de compreender” (loc. cit.). Nesse contexto, utilizando a

Hermenêutica que consiste na capacidade argumentativa do leitor expor com coerência as ideias a partir dos textos orais e escritos nos momentos de interação verbal, podendo dar-lhes novos sentidos, dependendo do viés interpretativo.

Todavia, temos, no ensino médio, os alunos que ingressam simplesmente, ignorando esses fatores e seguem repetindo as nomenclaturas gramaticais, descontextualizadas que lhes foram ensinadas. Além disso, os cursos de preparação para os vestibulares vêm reforçar ainda mais sua condição de mero executor de tarefas sem aplicabilidade no seu dia-a-dia, resumindo-se a treiná-lo na estrutura da língua com a finalidade de prestar exames. Desse modo, a ação educativa vem distanciando o educando da possibilidade de torna-se apto a fazer uso de sua condição de usuário da linguagem nas suas mais variadas situações de interação verbal na perspectiva Bakhtiniana. Posto que, ao lermos, nós inteiramos com a forma de interpretar a realidade e o estilo teórico do autor, como também estabelecemos uma constante interação com nossa visão de mundo, através de uma língua organizada por uma gramática.

Entretanto, ainda a esse respeito da leitura no ensino médio, Jurado e Rojo alegam que (2006, p. 47) os textos e autores elegidos são de alguns “eleitos”, sucessivamente os mesmos que surgem em praticamente todos os livros didáticos, como sucede igualmente com os livros do ensino fundamental, segundo corroborado por Rojo (2003), Soares (2001) e Bezerra (2001), reduzindo a literatura a um cânone, aprovado como a literatura apropriada.

Nessa direção, a proposta de ensino de língua materna, enfaticamente centralizada no ensino da literatura, poderia nos levar a crer, a priori, que os autores estariam focalizados na formação de um leitor de textos literário. “Mas não o leitor de uma literatura qualquer: leitor de textos da literatura clássica. O trabalho com texto é encaminhado para sua análise, enquanto modelo de certo estilo literário, de certo autor” (Ibidem, 46-47).

Contudo, acreditamos que a escola precisa formar leitores capazes de ler o mundo. Nessa direção, mais importante do que as características textuais, são os objetivos e intenções com que se tem orientado as práticas leitoras no ensino médio, se limitando, por vezes, a análises superficiais, a reproduzir as ideias do autor, sem relacionar com os discursos da vida contemporânea dos estudantes, a fim de favorecer a reconstrução do sentido do texto pelo aluno, fruto de sua leitura de mundo na perspectiva freiriana.

Mais que isso, para algumas escolas públicas (umas mais do que outras) e alguns professores (uns mais do que outros), a reprovação massiva era uma meta, uma espécie de

troféu que carregava com orgulho, uma prova evidente do rigor e da seriedade com que desempenhavam sua função (BARROSO, 2008, p. 42). Todavia:

Tudo se transforma. Recomeçar é possível mesmo no último suspiro. Mas o que aconteceu, aconteceu. E a água que puseste no teu vinho não pode mais ser retirada. O que aconteceu, aconteceu. Porém tudo se transforma. E recomeçar é possível mesmo no último suspiro (BRECHT apud KONDER, 1996, p. 73).

1.1.2 A LÍNGUA MATERNA E IDEOLOGIAS: RETOMADAS E REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AO LONGO DA HISTÓRIA

Para compreendermos melhor como o dialeto padrão, norma de poucos, passou a ser imposta a todos, é necessário resgatar alguns fatos históricos a fim de entendermos as relações de poder intrínsecas a essa realidade linguística em nosso país, se reproduzem no cotidiano de nossas escolas públicas, através dos “marcos regulatórios” e das políticas públicas que são implementadas pelos governantes brasileiros. Assim, Parafraseando Morin (2008), as histórias nacionais não podem ser compreendidas isoladamente da história europeia.

As preocupações com as questões da linguagem não são recentes, historicamente é possível comprovar a relação entre prestígio e poder em linguagem, desde a chegada dos colonizadores nas terras denominadas brasileiras no período de colonização. Pois, a norma utilizada pela corte portuguesa, detentora do poder e prestígio, era considerada a norma ideal. De modo que as outras variedades regionais, ou seja, “o falar dos nativos” que habitam as terras denominadas, posteriormente, de Brasil, passou a ser considerada inferior. Por exigências políticas e culturais, esta variedade passou a ser associada à escrita, que lhe conferia maior autoridade; tornando-a um modelo linguístico a ser adotado por todos os nativos e imigrantes que almejassem elevar seu status social, cuja ideologia se perpetua na contemporaneidade.

Em relação aos discursos fundadores, é importante destacar que estes se tornaram referência no imaginário popular constitutivo do país e estabilizam-se na construção da memória nacional. Estes fatores foram decisivos na formação do país, pois se consolida e

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

produz uma nova forma de interpretar a história, ressignificando a realidade brasileira e cria uma nova tradição; assim, “são vários os caminhos a serem percorridos no entendimento do que seja o discurso fundador, quando se trata de pensarmos a formação de um país”, visto que outra memória foi instituída, pois “reconstroem um imaginário social que nos permite fazer parte de um país, de um Estado, de uma história e de uma formação social determinada”. Nessa direção, objetivando “a construção do imaginário necessário para dar uma cara a um país em formação, para constituí-lo em sua especificidade como um objeto simbólico”, constituindo o início do processo de subversão que perpetua na atualidade com outros discursos, mas com a mesma ideologia de manter o processo de colonização e com muitas histórias e/ou identidades que não “ecoam”, pois permanecem silenciadas historicamente no dia-a-dia do nosso país. (ORLANDI, 1995, pp. 13, 17, 25).

Assim, na perspectiva de Boaventura (2006), os saberes usurpados e negados dos colonizados gerou uma inclassificável injustiça cognitiva e sociologia das ausências.

Ainda neste sentido, literatura registra que há um saber dominante e há outros que sequer foram formulados; há formas que são diferentes e que têm funções sociais distintas. Assim, quando se adere ao considerado “conhecimento legítimo”, se desconhece as lutas de classes, as lutas pela validade das diferentes formas de saber, dessa forma, muitas histórias foram silenciadas pelos discursos dos que detêm o poder (ORLANDI, 1995). Todavia, compete ao educador desafiar os educandos, preparando-os através da introdução, explanação, demonstração e adequação dos conteúdos ou das práticas, fornecendo-lhes tempo para que processem as informações da natureza qualitativa das múltiplas perspectivas linguísticas que compõem o nosso idioma.

Nessa direção, é importante salientar que, embora a história, desde o período colonial, apresente os jesuítas numa perspectiva positiva, como catequistas, cuja missão era difundir os interesses da igreja e da corte portuguesa, pois estes predominavam o cenário educacional da época, e ensinar a ler e escrever fosse um dos grandes objetivos da corte portuguesa, objetivando difundir suas ideologias, estes sobreponham os interesses econômicos aos dogmas da fé, e sua missão foi além dos interesses mencionados. Assim, paralelamente a conquista das novas terras, estes intencionavam a imposição de uma nova língua através do processo educativo, fundamentado numa outra cultura, negando a identidade cultural dos grupos colonizados e desconstruindo suas identidades e culturas (MAESTRI, 2004).

Todavia, o pós-colonialismo constitui uma atitude de enfrentamento que visa à desconstrução desses essencialismos, destruindo as fronteiras culturais constituídas no

período colonial, quanto na atualidade, através da perene negação da cultura de determinados grupos sociais. Visto que “a releitura pós-colonial da história moderna busca reinserir, reescrever o colonizado na modernidade, não como o outro do ocidente, sinônimo do atraso, do tradicional, da falta, mas como parte constitutiva essencial daquilo que foi construído, discursivamente, como moderno” (COSTA, 2006, p. 6-7). Nessa direção:

[...] não podemos confundir ensino com doutrinação partidária ou com catequese ideológica. A postura política do professor permeia e sustenta todas as facetas do trabalho pedagógico nos objetivos que propõe, nos conteúdos que privilegia, na metodologia que implementa, no tipo de avaliação que executa, nos compromissos que assume, etc. Não é propriamente a escolha dos temas, vista em termos isolados, que expressa ou revela o teor político do ensino, mas sim a seriedade com que o docente encara todas as vertentes do seu trabalho e de seu compromisso em conduzir os alunos à aquisição de conhecimento, à crítica dos valores vigentes, à análise de suas experiências etc., sem perder de vista, é claro, o teor e os limites da disciplina para qual foi preparado a ensinar. Um bom programa de leitura expressa tudo isso! (SILVA, 1999, p. 44).

É importante considerar que “os manuais utilizados no nosso país eram, inclusive, versões ou adaptações de manuais franceses. Os catecismos, como o do Abade Freury e tantos outros, assim, como abecedários (ou cartas de ABC), circulam também em várias províncias brasileiras no século XIX”. (CHARTIER, 2007, p. 9). Dessa maneira, também entendemos ainda que determinadas características, ainda hoje, eternizaram-se nos livros didáticos.

A esse respeito, reza Bakhtin (1981, pp. 16,44) que numa sociedade formada por diferentes classes sociais diferentes, embora sejamos usuários de um mesmo idioma, os valores veiculados por ele refletem os interesses que são peculiares a cada uma. “De modo que, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valores contraditórios. Assim os imperativos pedagógicos influenciam sobre a linguística na medida em que procura transmitir objeto língua tão homogêneo quanto possível”. Dessa forma, observa-se a existência de uma diferença significativa “nas formas como o signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições de interação em que acontecem”. Nessa perspectiva, a postura adotada pelo professor em relação ao exercício de sua profissão não pode ser considerada neutra, mas precisa adotar uma postura ativa em relação às ideologias presentes nos processos dialógicos dos quais participa no seu cotidiano.

Nas sociedades autoritárias e conservadoras (e aqui incluímos a brasileira), onde a ideologia de uma classe dominante impera e é reproduzida ao longo da história, os mecanismos de esquecimento e de acobertamento dos fatos

são sancionados a bel-prazer, fazendo com que o povo praticamente não aprenda o significado de dados históricos relevantes (SILVA, 1999, p. 44).

Em vista disso Morin (2004, p. 51) postula que [...] “a condição humana está marcada de incertezas históricas, e podemos aprender as maiores lições da vida: compaixão pelo sofrimento de todos os humilhados e a verdadeira compreensão dos grandes acontecimentos e a consciência capaz de enfrentar os grandes problemas da humanidade” (MORIN, 2004, p. 51-59). Nessa perspectiva:

[...] ler é compreender os objetos e/ou as palavras, as conversas do dia-a-dia é sempre uma tentativa de compreender a si mesmo e aos outros como seres situados historicamente, considerando a situação concreta de comunicação verbal em que se concretiza a interlocução. Baseados nessa conceituação ampla, podemos dizer que o ser humano, por possuir memória e poder é capaz de confrontar/superar desafios históricos que expandem essa memória. Assim é, por natureza e inevitavelmente, um ser leitor (loc. cit.).

Ainda a esse respeito, Gnerre (1994, p. 10) afirma que “Os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida”. Durante muito tempo, a aula de Língua Portuguesa esteve/está centrada no ensino das normas gramáticas, na identificação e classificação, na metodologia baseada na questão do certo e do errado, de maneira que, aqueles que não atingem esse ideal do que seria falar corretamente passavam/passam a conceber o domínio da língua como algo inatingível.

Nessa direção, uma das críticas feitas à escola e que permanece nos dias atuais em relação ao ensino da língua, é, pois, é que com a democratização do acesso à escola, a prática dos professores da língua materna continua privilegiando um dialeto padrão e desvalorizando os demais, inclusive aqueles usados pelos alunos das classes populares que constituem a “nova” clientela dessa instituição, conforme afirma Magda Soares (1997).

O fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares comprovados pelos altos índices de repetência e evasão mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização do acesso à escola, não tem ocorrido igualmente à democratização do acesso à escola [...] O aluno proveniente das classes dominadas populares nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como certo; enquanto os seus próprios padrões culturais são ignorados como inexistentes ou desprezados como “errados” (SOARES, 1997, p. 98).

Visto que no ensino de Língua Portuguesa predomina a metalinguagem, pois aprendem os nomes das classes gramaticais e conceitos, respondem os exercícios propostos de forma mecânica, mas não consegue entender a razão de tais classificações, de forma que estas atividades tornam-se vazias de sentido, por vezes contribuindo para afastá-los ainda mais da língua materna. Uma vez que a teoria gramatical tradicional que fundamenta os conteúdos escolares não tem critérios muito precisos, por vezes são os critérios morfológicos, ou semânticos, ou sintáticos. Além disso, toda categorização responde a algum objetivo a nível teórico, pois em língua, não há categorias naturais, e aquelas que construímos correspondem a alguma necessidade do estudo teórico que as produziu, e este objetivo nunca é explicitado no ensino da gramática descontextualizada. (GERALDI, 1996).

Para Bernstein (1996), todo processo educacional é intrinsecamente uma atividade moral que propaga à ideologia do grupo dominante, reproduzindo as relações de classe presentes na sociedade, pela organização dos conhecimentos: currículo prescrito, avaliações e compartimentalização das disciplinas e cursos fechados entre si. Nessa direção, a interação pedagógica direciona-se em benefício dos interesses do grupo influente, produzindo um viés para a desvalorização da cultura e da consciência do grupo oprimido. Visto que os códigos de comunicação definidos por ele como restrito (norma popular) e laborado (norma culta) são culturalmente importantes, porém a serviço da elite que mantém o poder: a cultura, o aprendizado e a consciência do grupo dominado são concebidos erroneamente, são distorcidos e considerados de menor valor, de modo que uma parcela significativa dos estudantes não dominam esses signos (código elaborado), veiculados no ambiente educativo, e acabam por se excluir ou serem excluídos desse processo.

Nessa direção, um agravante ainda maior dessa situação de ensino da gramática é que muitos professores tornam-se totalmente dependentes do livro didático, concebendo-o como modelo insubstituível, tornando-se meros “executores do manual”. Pela concepção predominante de que neles contêm aulas prontas, com respostas inquestionáveis e adequadas, com as quais os alunos devem estar sempre e indiscutivelmente concordando ao responderem as atividades propostas sem aproveitar suas experiências. Na maioria das aulas, cabendo o papel de coadjuvante para a leitura e as atividades de escrita, resumindo-se a exercícios de fixação. A questão que se apresenta não é deixar de ensinar a gramática, mas ensinar muito além da gramática, posto que segundo Irandé (2007, p. 22), “a língua é muito mais do que tudo isto. É parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social. É através

desta que nós socializamos que interagimos que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade”.

Segundo Fleury:

Desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais (Brasil, Ministério da Educação, 1997), o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional. Visto que, a globalização da economia, da tecnologia e da comunicação intensifica interferências e conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas. Diante desses problemas, diferentes iniciativas e movimentos vêm desenvolvendo propostas de educação para a paz, para os direitos humanos, para a ecologia, para os valores etc. (FLEURY, 2003, p. 16).

Todavia, as questões culturais ainda se resumem a “momentos de celebração” nos ambientes educacionais sem, de fato, terem se tornado temáticas abordadas criticamente nas aulas das diversas disciplinas, nem despertando os jovens para a relevância social que envolve as questões multiculturais na nossa sociedade. “Não esqueçamos que a cultura das humanidades favorece a aptidão para abertura a todos os grandes problemas, para meditar sobre o saber e para integrá-lo à própria vida, de modo a melhor explicar, correlativamente, a própria conduta e o conhecimento de si” (MORIN, 2004, p. 33).

Deste modo, os profissionais da educação, em sua maioria, seguem o currículo prescrito pelo sistema de ensino, sem considerar ou mesmo analisar se os conteúdos são ou não adequados. Todavia, “até as últimas décadas do século XX, a instituição escolar não estava submetida a uma grande dúvida quanto à cultura a ser ensinada (havia uma alta cultura a transmitir!). Mas o ritmo/velocidade das transformações nesse campo colocam em suspeição a continuidade e validade social desse tipo de saber” (BARROSO, 2008, p. 50).

O amadurecimento da sensibilidade para com o tema das diferenças culturais é uma conquista recente. Mas o problema do encontro e do conflito entre culturas é antigo. E tem sido enfrentado e resolvido geralmente valendo-se de perspectivas etnocêntricas, que pretendem impor o próprio ponto de vista como o único válido (FLEURY, 2003, p. 18).

Nessa perspectiva, continua predominando uma relação de poder culturalmente desigual, com determinados saberes sendo considerados superiores a outros. Assim, cabe à escola o papel de homogeneização linguística e cultural daqueles que nela ingressam. Contudo, Bahktin (1981, p. 47) postula que a classe influente tende a atribuir “ao signo
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

ideológico um caráter inatingível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente. Embora este seja, por natureza, vivo e móvel, plurivalente”.

No que se refere ao papel do professor e da professora, novas formas de conceber a escola, os conhecimentos e o currículo, desafiam-nos a ultrapassar a noção de transmissores de informações. Sobretudo, seríamos produtores culturais e nossas práticas pedagógicas deveriam privilegiar a organização de experiências através das quais os estudantes pudessem vislumbrar o caráter socialmente construído de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores (GIROUX, 1995, p. 101).

Visto que é através das palavras que escolhemos (nos escolheram) “para olhar para a educação escolar e o currículo, estamos compondo certa representação da realidade e dirigindo condutas, produzindo determinados tipos de subjetividades e identidades, sintonizados com a realidade que as palavras compõem” (COSTA, 2003, p. 58). Assim, os manuais continuam sendo um instrumento de controle social através dos textos contidos, que impõe a interpretação de acordo com os interesses do sistema. Como também através do professor, que se limita ao livro didático, tornando-se mero instrumento de reprodução. De modo que ao orientar seus alunos a responder, conforme a resposta do manual, sem priorizar a interlocução e reflexão, contribui para manter “*status quo*”.

É importante salientar que os nossos alunos e alunas têm:

[...] acesso a textos culturais que no mundo contemporâneo atravessam as fronteiras entre Estados Nacionais, cidades e comunidades, pois passam hoje mais tempo em frente à televisão do que na escola (mas não apenas por isso), que o sentido de realidade foi incrivelmente expandido. Contudo, simplesmente não podemos mais dizer que partimos da realidade se não considerarmos o poder constituidor e subjetivador da mídia no mundo atual (COSTA, 2003, p. 57).

Nessa direção, “a reforma do ensino deve leva à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar a reforma do ensino” (MORIN, 2004, p. 20). Nesse sentido, nada acrescenta ficarmos alarmados diante do baixo nível da expressão verbal dos nossos alunos e alunas, se não evoluirmos para a aplicação de teorias e atitudes que mudem o equívoco dessa tradição pedagógica legitimada pelo sistema escolar. “Trata-se de reintroduzir

nos estudos da linguagem o aspecto social (entenda-se: interacional) de ângulos diversos” (MARCUSCHI, 2008, p. 16).

Portanto, o desafio da globalidade é também um desafio da complexidade [...]. Por trás do desafio do global e do complexo, esconde-se um outro desafio: a expansão do saber. [...] O conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. [...] Em toda parte, nas ciências como nas mídias, estamos afogados em informações. O especialista da disciplina mais restrita não chega sequer a tomar conhecimento das informações concernentes a sua área. Cada vez mais, a gigantesca proliferação de conhecimentos escapa ao controle humano (MORIN, 2004, p. 14, 16, 17).

Em relação ao ensino da língua materna, é importante considerar que saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática. “Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas. Mais profundo do que esse conhecimento é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua”. (POSSENTI, 1997, p. 30).

É, portanto, a adesão a uma psicologia interacionista-social que nos induz a aproximar-se do estudo da linguagem em suas dimensões discursivas e/ou textuais. Em relação ao processo de interação, [...] transformando-os em pessoas, conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com as outras pessoas na construção de uma racionalidade do universo que os envolvem. Contudo, segundo este autor, uma comunidade verbal é, portanto, constituída por múltiplas formações sociais (BRONCKART, 2009, p. 14).

A formação de comunidades linguísticas que se desempenha adequadamente nas unidades de ensino e nas diversas situações discursivas na sociedade, deve ter como pressuposto a vivência dessas experiências nas salas de aula, conscientizando os estudantes da sua identidade e da importância da construção de uma nova racionalidade social que demanda inúmeras formações sociais.

Ler é acima de tudo, ação cidadã. Quando o indivíduo aprende o processo de leitura, ele pode desencadear leituras de mundo, seja pela sua experiência, seja por sua percepção ou por sua formação. Ler o mundo é compará-lo, desconstruí-lo e reinventá-lo a seu modo. Mas para isso acontecer, é preciso também técnica, competência didática e linguística (ALMEIDA, 2010, p. 44).

Segundo Ribeiro (2003, p. 15), qualquer ensaio de mudança dessa realidade de crise educacional precisa ter como ponto de partida modificações nas instituições encarregadas da formação dos professores que ofereçam estes cursos de Magistérios ou graduação em Letras, devem promover estudos que apresentem análises e aprofundem as questões que envolvem as novas concepções de ensino da língua materna, a fim de proporcionar uma formação mais adequada às bases teóricas que os atualizem e resultem numa melhor formação docente.

Nessa perspectiva, consoante com Soares (2003), o problema está na distância entre a função social da leitura e o papel da escola na formação leitora do educando, pois há uma enorme distância entre os acontecimentos de dentro da escola e os fatos que ocorrem além dos muros da instituição escolar, a qual precisa ser superada para que estes realizem, de fato, leituras voltadas para sua cotidianidade e se tornem, de fato, leitores sociais.

Nesse contexto, fundamentadas nas práticas sociais de leitura e de escrita, sejam elas literária ou não literária, visando a compreensão dos textos e a produção de textos orais e/ou escritos, a partir das análises linguísticas que abordem questões de dentro e de fora da escola, deve ser uma das metas do professor consciente e comprometido socialmente com a educação. (MENDONÇA & BUNZE, 2006, p. 21). Assim, a língua é vista como uma atividade que se concretiza na prática social de linguagem, isto é numa prática sociointerativa. Dessa maneira, em relação à inserção dos gêneros textuais, Bronckart (2009, p. 48) afirma que “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia”, ou de uma forma geral, sua adequação em relação às características desse contexto social.

As articulações dessas linguagens que seguem se sobrepondo e contrariando ininterruptamente são características de uma sociedade em mutação que pressupõe um homem em contínua ação, homem integrador. Nesse contexto, o sentido de um texto não será o mesmo para todos os alunos, uma vez que o texto lhe cobrará uma atitude. Portanto a leitura não é passiva nem pacífica. Ela cobra participação efetiva do leitor. Isto que dizer que, à medida que os alunos vão acessando os diferentes tipos de gêneros textuais, eles seguem em rumo à construção da cidadania. Cidadania essa que vai garantir não só a entrada, mas também a permanência nos mais diferentes espaços sociais (ALMEIDA, 2010, p. 45, 48).

Em relação aos processos de significação constituídos historicamente, Orlandi (1998) declara que a compreensão e reflexão das artimanhas que envolvem todos esses simbolismos, como parte de toda essa determinação histórica, que percebemos através da leitura das mais

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

diversas obras literária e/ou não literária, constitui uma ferramenta de apropriação de conhecimento que nos possibilita a produção e reprodução de significados da realidade sócio histórica de determinadas épocas e da contemporaneidade.

Em contrapartida, quando o educando consegue ler as entrelinhas, o implícito ou não-dito nos textos, este torna-se apto a compreender o estilo do autor e recursos que este utiliza para atrair sua atenção e conduzi-lo a determinadas interpretações, poderá buscar suas próprias interpretações e fugir das manipulações deste. (KOCH, 2000).

Considerando que:

O problema da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma como é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la (SOLÉ, 1998, p. 33).

Segundo os PCNs (1997), o ensino deve oferecer aos alunos uma formação baseada nos valores e atitudes dos sujeitos em relação a si próprios e aos demais, de modo que estes passam a exercer plenamente sua cidadania na sociedade em que estão inseridos.

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo ‘mundo do trabalho’ (BRASIL, 1997, p. 47).

“Os tempos não são de dar remédios e receitas fáceis, mas de aguçar o pensar, de ir à procura da densidade teórica para entender ocultos significados [...] aí vejo o gérmen de outra pedagogia e de outra docência. O gérmen do revigoramento do pensamento pedagógico e docente” (ARROYO, 2011, p. 18-19).

Nessa direção, é preciso que os educadores, apesar dos condicionalismos, deem início a reforma do pensamento, pois são dessas pequenas iniciativas que novas ideias surtirão frutos. Contudo, é imprescindível persistência, compromisso e dedicação quando se acredita nas ideias que se propaga. Uma vez que o indivíduo, por meio da educação-ação-reflexão-

ação, poderá repensar, analisar, refletir de forma consciente sobre seu papel e reformular suas ideias (MORIN, 2011, p. 85).

Nessa perspectiva, deve-se conceder um espaço no vocabulário atual da educação à noção universalista e unitária de “cultura humana”, isto é, a ideia de que o essencial daquilo que a educação transmite (ou deveria transmitir) sempre, e por toda parte, transcende necessariamente as fronteiras entre grupos humanos e os particularismos mentais e advém de uma memória comum e de um destino comum a toda humanidade (FORQUIN, 1993, p. 12).

Enfim, consoante com as ideias de Barroso, (2008, p. 51) “sabemos, principalmente com Foucault, como a escola tem participado do movimento de disciplinamento, enquadramento, submissão, hierarquização, normatização, repressão (a lista aqui poderia ser muito longa) da infância à juventude, na direção contrária do suposto aperfeiçoamento da natureza humana”. Ainda segundo os postulados desse autor, “cabe-nos, portanto, o compromisso – senão o anúncio – com a crítica, com a denúncia, com o inconformismo”. A escolha se desvelará nas pequenas ações no dia-a-dia dos docentes, nas opções que fazem a partir de uma visão crítica e problematizadora, de sua habilidade de unir ou excluir saberes no direcionamento do exercício de sua docência (IBDEM, p.51).

Diante disso, “como reformar a escola sem reformar a sociedade, mas como reformar a sociedade sem reformar a escola?” [...] É preciso começar e o começo só poderá ser desviante marginal. [...] Como sempre a iniciativa só pode partir de uma minoria, a princípio incompreendida, às vezes perseguida, mas que acreditem, realmente, no caráter libertador da educação e tenha compromisso social com ofício de educar gerações. Pois, depois que a ideia for disseminada, esta se funde, torna-se uma força atuante para melhoria do processo educacional (MORIN, 2008, pp. 100-101). Em vista do exposto, ao docente é conferida a função de mediador da aprendizagem. Irandé postula (2003, p. 36) que “muitas e urgentes são as razões sociais que justificam o empenho da escola por um ensino de língua cada vez mais útil e contextualmente significativo”.

Ainda nessa direção, para Tardif (2008, p. 21), um aspecto que precisa ser considerado é que “o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional”, uma vez que o magistério incorpora saberes aprendidos ao longo de sua formação, pois cada docente tem experiências e interpretações particulares da realidade social, construídas historicamente do ofício que vem executando ao longo dos anos de docência. Entretanto, poucos são

reconhecidos pela sua competência, mas sim desvalorizados profissionalmente, enquanto outros profissionais que pouco estudaram recebem salários bem superiores.

Adotando a pesquisa e a leitura como uma experiência prazerosa no cotidiano, concordamos com Guedes (2006, p. 64) quando diz que a aula de português, “que trata da língua escrita, só faz sentido se for dada por um leitor para leitores, pois só para leitores (e escritores) o estudo da língua escrita não se apresenta como um problema, mas como a solução de um problema”. Assim, compreendemos que os atores educacionais precisam, apesar dos condicionalismos, recuperar a sua autonomia e buscar caminhos para tornarem-se leitores capazes de formar, realmente, leitores das múltiplas formas de leituras sociais. Conforme Kramer (2000, p. 20), “a leitura permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la. Desvelar”.

Todavia, para Geraldi (1999, p. 97), “no sistema capitalista de uma atividade, importa seu produto. A fruição e o prazer estão excluídos para que alguns, e somente alguns, possam usufruir em larga escala. A escola, reproduzindo o sistema, exclui qualquer atividade “não-rendosa”. Visto que o nosso sistema de ensino impõe uma educação baseada em resultados, onde cada escola e concomitantemente o educador, são considerados bons ou ruins pelos “números” que expressam em seus índices educacionais. É importante considerar que de acordo com Guedes (2006, p. 19), “uma sociedade de professores e alunos inúteis foi o projeto educacional da Ditadura. Começou pelo arrocho salarial, causa e consequência da massificação, que destruiu as condições materiais e intelectuais do trabalho do professor”.

No entanto, Ana Benavente (1999 p. 11), em seu artigo *Mudanças e estratégias de mudança*, declara que a instituição escolar evidencia a necessidade de definição e redefinição de práticas e de táticas de mudança que considerem as dinâmicas, bem como as particularidades dos diversos estabelecimentos de ensino e dos profissionais. “Mudar é um processo cheio de “idas e voltas”, de hesitações e dúvidas, precisa de um apoio consequente, precisa de fundamentação e de informação que vá ‘alimentando’ o processo”.

Assim, argumentar que não há tempo devido à pressão e a burocracia de um grande número de fichas que devem ser preenchidas, sem orientação para preenchimento nem a devolução dos resultados de “erros e acertos” concernentes à prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa, limitando-se aos dados “resultados” sem que haja uma devolutiva a esse profissional, não pode ser motivo para ignorar que o tempo da transformação só iniciará quando pequenas modificações ocorrerem, e esse é o tempo. As práticas da escola só tem sentido em referência às práticas sociais.

Visto que para se tornarem cidadãos de direitos (e urbanos), os sujeitos têm de se livrar dos particularismos históricos que os entravam:

[...] seus costumes locais, suas concepções ancestrais, seus preconceitos e sua língua materna. [...] a burguesia sempre proclama o ideal da igualdade ao mesmo tempo em que organiza uma desigualdade real. Há um saber dominante e há outros que se quer foram formulados. Há formas de saber que são diferentes e que têm funções sociais distintas. [...] Quando se adere ao conhecimento legítimo, se desconhece a luta de classes, a luta pela validade das diferentes formas de saberes silenciados historicamente. (SOARES, 1995, p. 59-61).

Por essa razão, precisamos ter no âmbito escolar “cabeças feitas” e não “cabeças cheias”, pois, “uma cabeça bem cheia” é aquele aluno que acumula o saber, mas não conseguem organizar mentalmente e empregá-lo nas práticas sociais que vivencia; para tais, o saber não têm significado. Em contraposição “uma cabeça bem feita” diz respeito ao aluno que não só acumulou conhecimento, mas o contextualiza diante das decisões, dos problemas que precisa resolver a nível pessoal ou social, tornando-se apto a usar esse saber com propriedade, portanto, esse desenvolveu princípios organizadores do seu saber que o tornou, de fato, significativo. “Que é mais importante” (MORIN, 2004, p. 21).

“Em verdade, necessitamos de uma pedagogia nacional, voltada às peculiaridades do povo brasileiro, não é “bicho de sete cabeças” em termos de definição. As suas vigas mestras podem ser encontradas na própria história da educação brasileira” (SILVA, 2011, p. 34.). Mas não podemos ficar esperando que essa “pedagogia nacional” seja implementada por aqueles técnicos que organizam os currículos que são impostos nas escolas, mas dentro da nossa realidade de sala de aula, sermos subversivos e conscientizarmos nossos alunos das “histórias não contadas” e do valor que tem sido negado a grupos, culturas e saberes.

Este trabalho pretendeu promover uma reflexão acerca das práticas de leitura e ideologias instituídas historicamente no ensino de Língua Portuguesa, a fim de contribuir para desmascarar a perpetuação e consequências das relações coloniais no sistema de regulação, presente nas nossas escolas públicas brasileiras, a semelhança com outros países, que envolvem toda essa realidade histórico-social e política, de modo a proporcionar alguns subsídios para análises-críticas recorrentes sobre o tema em estudo, que possam ser aprofundados por outros estudiosos. Visto que o professor de Língua Portuguesa precisa mediar situações em que o educando aproprie-se da percepção das múltiplas linguagens, ou

melhor, das diversas possibilidades de expressão linguísticas e sua competência leitora a partir da diversidade de gêneros textuais que constituem o nosso acervo cultural.

CAPÍTULO II PERCURSO TEÓRICO

A proposição inicial deste capítulo é uma discussão que contribua para uma reflexão sobre a necessidade de inserção de novas práticas de leitura, fornecendo subsídios teóricos e metodológicos para auxiliar um repensar sobre a prática pedagógica dos professores, pois o sucesso ou o fracasso escolar se constituem justamente no dia-a-dia da escola. Visto que a crise do ensino da leitura, e consequentemente da escrita e da oralidade, dos estudantes das instituições de ensino, estão inter-relacionadas. De forma que o fracasso escolar é atribuído à precariedade do desempenho dos jovens e adolescentes do ensino médio nestas atividades, conforme afirmam os professores de todas as áreas e não apenas o professor de língua materna. Como também, são decorrências das relações humanas que se estabelecem entre os atores educacionais no seu cotidiano, conforme declaram os próprios educadores nos seus discursos.

Por vezes, são reflexos da indiferença, não comprometimento e abandono daqueles (professores/alunos) que vivem no dia-a-dia da escola. Dessa forma convém questionar: crise na leitura e/ou crise na escola? Nesse contexto, cabe-nos apontar caminhos que promovam uma reflexão sobre suas causas e possibilidades que possam ir além dos esplêndidos discursos tão presentes no cenário educacional, mas que colaborem com a revisão das práticas que visem à transformação da realidade atual.

Em seu artigo sobre “Formação de Professores e Profissão Docente”, Antônio Nóvoa postula que “A ambiguidade resolve-se através do reforço da carga simbólica da ação docente, no interior e no exterior da escola, por via de uma legitimidade delegada, que impede a emergência de um poder profissional autônomo”. Assim, simultaneamente, testemunha-se a uma cultura eloquente de louvor aos profissionais da educação sem que esse excesso de retórica se traduza em valorização e elevação de seu nível socioeconômico (1991, p.05). Nessa direção:

[...] na escala da sociedade, a educação e o ensino oscilam entre reprodução e mudança, transmissão de uma herança e preparação para uma nova sociedade, continuidade com o passado e antecipação do futuro. A escola, por sua natureza, é uma confluência entre o velho e o novo, tanto para as pessoas quanto para o sistema e, por isso, está no centro do debate que sempre renasce entre antigos e modernos (PERRENOUD, 1999, p. 33).

Posto que a leitura, por vezes, tem sido objeto de ensino, mas nem sempre de aprendizagem das nossas crianças e jovens, no que tange ao ensino de língua portuguesa, este tem estado no centro de discussões sobre a melhoria da qualidade da educação, uma vez que o fracasso, em todos os níveis de Ensino Básico, foi e continua sendo atribuído a problemas de leitura e escrita. Ainda predomina a concepção de que cabe unicamente ao professor desta disciplina ensinar o educando a ler e escrever. Outro agravante “decorre do fato de que as orientações na área da leitura ficam por conta do improvisado e, o que é pior, da utilização de ferramentas já ultrapassadas” (SILVA, 2010, p. 21).

As evidências, entretanto, nos mostram que é grande a distância entre teoria e prática na escola. Repete-se no contexto escolar a problemática de uma sociedade contraditória, que diz valorizar a educação, mas pauperiza e desprestigia seus docentes: embora tendo na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a garantia da gestão democrática do ensino público (arts. 3º e 14) e a autonomia pedagógica, administrativa e financeira (art. 15), a escola, em seu cotidiano, continua autoritária e cerceante. No âmbito pedagógico, as contradições são talvez mais evidentes. Difunde-se um conhecimento fragmentado e exige-se um indivíduo por inteiro. [...] Deixa-se o aluno fora do processo, alienado e exige-se um cidadão crítico, participativo, inserido no contexto (KLEIMAN, 2006, p. 13).

Para Zilberman (1995, p. 127), os motivos determinantes do fracasso, quiçá, não estejam nos cômodos projetos educacionais exportados de outros países ou estados, mas sim, em conjunturas bem mais extensas, pois o padrão econômico que se sustenta na concentração de renda e na composição de uma sociedade estruturada por classes. Dessa forma, não permite que uma ampla parcela da população tenha condições de sobreviver dignamente nem adquirir livros. Além disso, a instituição escolar permanece sendo insuficiente em quantidade, em termos de recursos financeiros e humanos, vacilante em relação aos objetivos, currículos e programas. Por isso, as políticas educacionais se caracterizam por procurar baratear custos e enfatizar os programas de formação dos professores como soluções “mágicas” na resolução de todos os problemas educacionais, porém tão falhos quanto breves que não caracterizam um programa de “formação continuada” realmente (Ibidem).

Assim, os motivos pelo fracasso escolar, quem sabe, encontrem-se nos projetos educacionais, mas sim, em situações bem amplas, pois o padrão econômico que se baseia na centralização da renda e extrema divisão de classes da sociedade brasileira, deixando à margem e sem condições de sobreviver e ter acesso aos bens culturais uma parcela significativa da população. Em vista do exposto, outro agravante devido à precariedade das

condições do exercício da profissão é o professor de passagem: usa as escolas de 1º e 2º graus como escada para galgar os píncaros da universidade. Dessa forma, suas preocupações estão sempre voltadas para as conquistas do futuro e nunca para os desafios do presente (SILVA, 2010, p. 27). Em relação à problemática da formação docente e das condições da leitura no contexto escolar, Kleiman (2004, p. 7) declara que a dificuldade, o despreparo do professor para lidar com as estratégias que envolvem tal processo. Por isso, a necessidade de aprofundar os estudos que estão diretamente relacionadas às atividades com a leitura e de poder oferecer alternativas concretas para as práticas pedagógicas destes educadores.

Em vista disso:

[...] nunca é inútil saber mais, não para ensinar tudo o que se sabe, mas para se “ter uma margem”, dominar a matéria, relativizar os saberes e ter suficiente segurança para realizar pesquisas com os alunos ou para debater o significado dos saberes. Sem pretender afirmar que a formação acadêmica dos professores é ideal, temos de reconhecer que ela é inferior à sua formação didático pedagógica. O desequilíbrio é grande no ensino médio e maior ainda no ensino superior, já que uma parte dos professores ocupa sua função sem ter nenhuma formação didática. “Como eles sobrevivem”? Os espíritos menos caridosos responderiam que eles reprovam todos os estudantes “incapazes de compreender que um curso é ruim” (PERRENOUD, 2002, p. 49).

O cenário educacional na contemporaneidade frente os constates avanços requer um professor/pesquisador apto a orientar as pesquisas que os estudantes/pesquisadores deverão/poderão realizar. Esse é novo perfil do professor de língua materna.

2.1 A PEDAGOGIA DA LEITURA E SUAS CONDIÇÕES NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

A preocupação com o fenômeno do fracasso ou insucesso dos estudantes das escolas públicas brasileiras nos leva a uma reflexão para além das experiências cotidianas da sala de aula. Visto que, suas consequências ultrapassam a dimensão dos muros da escola, de modo que muitos jovens, longe das salas de aula, acabam na marginalidade, drogas, promiscuidade, entre outros fins. Pois, “numa sociedade tão brutalmente desigual e

individualista como a nossa, a escola ainda se coloca como ponto de encontro para o exercício do diálogo e, conseqüentemente, para partilha do saber” (SILVA, 1999, 21).

Outro fator relevante é que partilhamos da crença na importância da leitura para formação cidadã e da necessidade do redimensionamento do papel da escola em relação à ação educativa do professor de língua materna, tornando a leitura, para os jovens estudantes, um instrumento útil em sua vida, além das práticas escolares.

Posto que seja por meio da linguagem que o homem se reconhece em sua condição humana, esta permite comunicar-se e trocar experiências com outros interlocutores. Para isto, não é preciso haver um grupo homogêneo, pois em cada um há saberes e posicionamentos diversificados, mas novos conhecimentos e as novas linguagens nascem desses intercâmbios. Assim, passar do discurso para a ação é o desafio diante de nós.

A escola é uma das instituições onde se difunde esta imagem reflectida pelo “espelho dos colonizados”, construindo relações complexas e ambíguas entre mundos que se fundem e se guerreiam. As histórias tradicionais da colonização difundiram uma visão unidirecional e unívoca da relação colonizador colonizado. Mas, como mostra Thomas Popkewitz, alguns autores têm utilizado actualmente o conceito de hibridação para se referirem a estes encontros, a estas “zonas de contacto”, nas quais nos procuramos através do outro e encontramos o outro em nós. O conceito de hibridação permite-nos conceber de forma não hierárquica a relação entre saber e poder, isto é, permite-nos pôr em causa a ideia de um movimento que se desenvolveria num único sentido, das nações centrais do sistema mundial para os países periféricos ou menos poderosos. Bem pelo contrário, torna-se cada vez mais evidente que o global e o local estão inextricavelmente ligados através de padrões complexos que são múltiplos e multidireccionais (NÓVOA, 2001, p. 6-142).

Nessa direção, a análise da crise de leitura pelos estudiosos e profissionais começa por atribuir a culpa à sociedade em geral e à escola em particular, este debate necessita ir além, aprofundando-se politicamente, buscando as razões sociais e culturais em suas raízes, apontando as possibilidades da escola a incorporação dos valores, ora das classes mais favorecidas, ora das classes menos favorecidas. Entretanto, esse modo de agir em situações novas, característico “da aprendizagem, deveria ser particularmente verdadeiro nas situações de aprendizagem escolar, pois na escola existem (ou deveriam existir), possibilidades de experimentação que estão ausentes de situações mais tensas e competitivas como as do local de trabalho” (KLEIMAN, 2007, p. 2).

Visto que Silva (1991) declara que vários autores narram a aversão que continuam os jovens das aulas de Português, devido à língua estrangeirizada, fragmentada, abstraída das Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

peessoas, retirada dela seu significado por não ter relação com seu saber do cotidiano. Assim, resultando no afastamento que se imprime e impõe às pessoas, na escola, em relação à literatura, à leitura dos clássicos, à poesia, é fruto de um processo distorcido, corrompido, elitista e elitizador da língua.

Se não temos o poder de alterar nada em nossa forma de ser e fazer, por que refletir? Por que desnudar mecanismos inconscientes e assumi-los se essa lucidez resulta na onipotência? O desejo de mudança nasce da decepção do descontentamento com aquilo que se faz. [...] Os desafios da mudança são numerosos e abrange do sucesso da ação mais técnica à relação com o mundo. No entanto na maior parte das vezes, transitamos insensivelmente de uma ação para outra (PERRENOUD, 2008, pp. 156-157).

Em relação ao fenômeno da leitura, as pesquisas mostram que a escola, concebida como uma das mais importantes instâncias, encarregada de ensinar a ler, além das habilidades básicas de leitura, mas sim ler com proficiência e com a função de formar leitores, não tem obtido êxito nessa missão. Em vista disso, parafraseando Roger Chartier (2010), a leitura continua sendo um problema central.

Tendo em vista que “tudo o que mudou parece ter mudado pra melhor – menos a escola, com suas consequências: a aprendizagem dos alunos, a situação do professor, as políticas públicas dirigidas à educação. Onde deveria reinar a euforia, predomina a desolação, desestímulo, o sentimento de fracasso e decepção” (ZILBERMAN: 2009, p. 13). Segundo a autora, em relação à leitura, que ocupa, ou melhor, deveria ocupar a base do ensino e da qual tanto se espera, a pergunta talvez seja: “que tipo de leitura caberia à escola estimular?” (op. cit.).

No entanto, partilhamos da ideia de que cabe aos professores, e em especial, ao de Língua Portuguesa, desenvolver estratégias que propiciem aos alunos situações de leituras em que possa adquirir maturidade leitora não apenas com a finalidade de cumprir as atividades restritas a escola, mas que este possa, de forma satisfatória, protagonizar as inúmeras tarefas designadas ao longo da vida estudantil, transferindo essa autonomia leitora para sua vida. Entretanto, é importante considerar que “ninguém gosta de continuar fazendo aquilo que é difícil demais, que está além de sua capacidade” (KLEIMAN, 2004, p. 8).

Considerando que “mais do que ensino, falamos de uma educação que, para formar cidadãos, não se trata só de ministrar conhecimentos, mas também de desenvolver valores, atitudes, posturas, competências, sendo que todos eles se encontram na base da prática”. Assim, não se contribui para formação de um cidadão sem que este tenha acesso a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

informações, de fato, jurídicas, políticas, econômicas, sociológicas, éticas, científicas. Todavia, só o conhecimento desse legado não será suficiente, é importante que fundamentados nestes valores, os estudantes despertem para a necessidade de exercer com propriedade sua cidadania se valendo desses recursos para exercer com responsabilidade seu direito de votar, sensibilizando-se para vivência da solidariedade, o respeito aos direitos de todo cidadão e a tolerância às diferenças de classe, credo e raça que constituem nossa cultura (PERRENOUD, 2009, p. 02). O professor precisa oportunizar uma prática pedagógica condizente com a vivência desses valores, desafiá-lo e experimentar situações em que ele usufrua e pratique-os no cotidiano escolar.

Contudo, acredito que é a escola, como principal agência social de letramento de nossa sociedade, que deverá oportunizar espaços para que aqueles que nela ingressam experimentem uma formação que lhes possibilite a participação ativa nas práticas sociais letradas. Por isso, nossa crença na necessidade em assumir o letramento, ou melhor, as múltiplas formas de letramentos sociais, como o objetivo fundante do planejamento escolar em todos os níveis e modalidades de ensino. Nessa perspectiva, contrariando essa prática pedagógica vigente, as pesquisas sobre letramento, por outro viés, tem como ponto de partida uma concepção de leitura e de escrita a partir de práticas discursivas, com múltiplas linguagens e funções, indissociáveis dos contextos sociais em que se produziram (KLEIMAN, 2007).

Posto que as pesquisas apontam o baixo nível de compreensão leitora e escrita com que os estudantes, concluintes do ensino médio, estão ingressando no mercado de trabalho, de modo que muitos deste são reprovados em seleções para serem estagiários em determinadas empresas nacionais e multinacionais por não conseguirem produzir um texto coerente e coeso, além disso, com erros ortográficos inadmissíveis para quem cursou o ensino médio, consoante divulgam os meios de comunicação.

Portanto, escola não tem conseguido estimular a leitura de maneira conveniente. Além de reduzir a leitura apenas a algumas obras literárias, tornando o processo artificial e particularizado, predomina a concepção que algo está errado com a escola devido à insatisfação e insuficiência apresentada por aqueles que nela ingressam com sonhos e saem com muitas frustrações e experiências de fracassos.

2.1.1 LEITURAS DO FRACASSO: O DESAFIO DA REFORMULAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA PÚBLICA

Optamos pelo conceito de leitura enquanto prática social que vai muito além da simples decodificação, na perspectiva do ato de ler as múltiplas linguagens presentes na sociedade, pois ser um elemento que poderá contribuir na formação de um leitor a autônomo, apto a interpretar sua realidade social, tanto local quanto global e tomar decisões sobre problemáticas do seu cotidiano. Nesta perspectiva, pressupõe pensar a leitura nas múltiplas relações que o aluno-leitor seja capaz de exercer na interação com o universo sociocultural do micro ao macro, tornando-se assim, um leitor competente a utilizar esta ferramenta como fonte de informação e disseminação de cultura.

Em vista disso, a observação crítica, feita pela escola, dos acontecimentos e fatos sociais é de suma necessidade para incorporação das práticas de leituras visando à formação de um leitor não apenas escolar, mas leitor de mundo. Visto que, considerando o caráter político e libertador do processo educacional, devemos nos questionar: “Leitores e leituras para quê?” Para a reprodução ingênua dos interesses de uma elite conservadora ou para o enfrentamento das contradições e desafios que vivenciamos no ambiente escolar? “Creio não estar errado em afirmar que, ao nível das intenções, todos nós desejamos formar leitores”. (SILVA, [S/D] p. 64).

Entretanto, para desencadear um processo de democratização do saber e maior acesso aos bens culturais, a escola é uma instituição central que não pode se eximir do seu papel social. Esse além de elevar o nível de humanização das gerações de indivíduos que nela investem seu tempo e acreditam nos seu projeto de prosperidade, este está, certamente, relacionado com as práticas e as condições de leitura. Considerando que, tanto a nível individual quanto grupal, a aquisição da habilidade de ler é o primeiro passo na direção da conquista da liberdade, além da assimilação dos valores que regem a sociedade que está inserida (ZILBERMAN, 2009).

Contudo, a base de conhecimentos que os egressos deveriam ter ao sair da instituição escolar, em nível de formação e informação não atende a demanda da sociedade, em relação à formação educacional enquanto processo de transformação do educando, ficando comprometido seu desempenho no mercado de trabalho, pois os professores constantemente preocupados com os exames externos a que a instituição escolar (docentes e discentes) será

submetida periodicamente, cujo resultado define a situação da escola e de seus atores educacionais, resultando numa condição contraditória: “ensinar os conteúdos que julgam significativos ou preparar para os exames?” Uma vez que os “saberes cidadãos” nem de longe estão suficientemente representados no currículo. Assim, “passar do discurso para a ação é o desafio diante de nós” (PERRENOUD, 2009, p. 04).

Além disso, é importante considerar que “os professores costumam construir “bodes expiatórios” a fim de justificar o fracasso da escola no desenvolvimento da leitura e na formação de leitores críticos. A razão principal do “desastre da leitura” está no próprio aluno que apresenta “preguiça mental” para ler ou nunca se encontra motivado frente a um texto desafiador”, ou ainda atribuem a culpa a família por não acompanhar o processo educacional dos seus filhos (SILVA, 2001, p. 37). Contudo, a demanda informacional e cultural da sociedade contemporânea faz aumentar, ainda mais, a necessidade não só dos professores de língua materna, mas de todos que fazem uso do ato de ler, como instrumento de apropriação dos conhecimentos de sua disciplina, do redimensionamento de sua prática, criando na escola uma comunidade de leitores e usuários ativos da língua. Visto que as práticas leitoras desenvolvidas pela escola refletem diretamente na formação do leitor.

Nessa direção, a respeito dos mecanismos de fabricação do fracasso, Perrenoud (2000, p. 39) indica que “longe de estarem todos sobre o controle do poder, eles são, em parte, a expressão do conservadorismo pedagógico e administrativo indiferentes tanto às políticas educativas quanto aos progressos da pesquisa”. Para que esta realidade educacional se modifique, compete ao professor articular novos saberes a novas práticas, e esta procura partirá da (re)conquista de sua autonomia, daqueles que são realmente comprometidos socialmente com a educação como meio de transformação humana e social. Visto que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p. 25). Visto que:

A relevância da leitura na sociedade moderna mede-se, assim, pela função que vem a exercer, como propiciadora do fortalecimento de um contingente de consumidores necessários ao mercado da indústria do livro e da cultura, e pelo papel que vem a desempenhar na educação [...] Compõe igualmente esse processo de valorização da leitura a constituição de uma ideologia que a coloca como objeto e finalidade. Do domínio da habilidade de ler e da familiaridade com a cultura resultaria emancipação intelectual do indivíduo, capaz de formar as próprias opiniões, decidir seu destino e elevar-se espiritualmente. Contudo, não é qualquer prática de leitura que propicia esses efeitos positivos (ZILBERMAN, 2009, p. 24).

Nesse contexto, “passo de ganso é o retrato típico da leitura em nossas escolas. É o movimento mecanizado e sincronizado, executado da mesma maneira de ano após ano, e em que os professores fingem que leem para agradar a instituição” (SILVA, 2010, p. 16). Assim, ano após ano, perpetuam-se práticas reprodutoras na cotidianidade do ambiente escolar. Devido à precariedade da formação do professor e do processo de democratização da leitura a passos lentos para educador/educando.

A questão crucial é saber se a escola pública está aparelhada para concretização dessa desafiadora tarefa. Pois a simples alusão à deficiência de leitura, tão repetida nas análises de procedências distintas (PISA, SAEB, entre outros exames externos), refletem a crise da escola em consequência da parceria historicamente estabelecida num modelo de aquisição das habilidades de ler e escrever que não estavam focadas na compreensão. “A leitura e a escola talvez devam recorrer à literatura para retomar seu rumo e reavaliar seus propósitos”, porém numa outra perspectiva, de forma que o “saber e sabor de que tanto fala Rubens Alves estejam inter-relacionados nas atividades” (ZILBERMAN, 2009, p. 28-29).

Outro dado relevante registrado em debates contemporâneos sobre as práticas de leituras dos professores, algumas análises recentes destacam o fato de que o quantitativo de leitura dos professores é inferior aos dos alunos. Passo incerto... “O repertório de leitura do professor, ou parou no tempo por falta de condições de atualização, ou nunca se formou ao longo de sua escolaridade” (SILVA, 2010, p. 12). Assim, perpetuam-se práticas reprodutoras na cotidianidade do ambiente escolar.

Nessa direção, “a intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre as mãos; obriga os professores a apoiarem-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer” (NÓVOA, 1991, p. 12). Assim, dá início a um procedimento de restrição do conhecimento e das competências adquiridas pelo professor no decorrer do exercício de sua profissão ano após ano, pois, empenhados em abordar o currículo legitimado pelo sistema educacional, constituído por uma imensa quantidade de conteúdos, alguém da nossa realidade educacional e, monitorado pelo (SIMEC). Dessa forma, o quantitativo se sobrepõe ao qualitativo no processo educativo. Assiste-se a perda da autonomia do professor, à medida que tem que cumprir a cada dia burocracias que deveriam ser efetivadas por outros atores educacionais, restringindo-lhe o tempo de preparar e dinamizar as aulas, considerando a diversidade cultural dos seus alunos, perde-se a dimensão da coletividade e o processo educativo passa a ser cada dia mais controlado por especialistas governamentais.

Contudo, em relação à pedagogia do exame predominante que se consolida no cenário educacional, a comunidade acadêmicaerce inúmeras críticas a incompletude dessas avaliações externas aplicadas nas escolas públicas brasileiras, que por serem estruturadas por questões objetivas apenas, desconsideram outras formas de conhecimentos construídos pelos alunos na cotidianidade, posto que:

[...] o exame se realiza como dispositivo em que o aperfeiçoamento técnico apaga a necessária reflexão ética. [...] a avaliação apresenta-se como um processo que isola sujeitos, dificulta diálogos, reduz os espaços de solidariedade e cooperação e estimula a competição. O sistema de exames tem sua uniformidade justificada pela busca de equidade na formação do cidadão – relacionado de modo crescente, ao trabalhador temporário e consumidor permanente – para garantir uma competição justa no mercado de trabalho. Contudo, apesar de seus esforços, não garante a uma competição justa (ESTEBAN, 2009, p. 129).

Considerando que, “a profissionalização dos professores está dependendo da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental” (NÓVOA, 1999, p. 15), assim baseada numa concepção de educação que não se limite ao “saber técnico”, a que muitos professores se limitaram, mas vá a busca de outras “formas de saberes”. Nessa direção, “em essência, ser professor é assumir um compromisso com o conhecimento, com a busca incessante do conhecimento” (SILVA, 2010, p. 88). Visto que, contrariando as expectativas de que os jovens das séries finais do ensino médio teriam ampliado seu repertório ou ter alcançado o “status” de leitor, vários investigadores corroboram que esses diminuem suas práticas leitoras com o avanço do período de escolarização, desmitificando a concepção de que basta estar na escola para se forma leitor.

Nessa direção, “a prática social não pode senão viabilizar o ensino do gênero textual, pois é seu conhecimento o que permite participar nos eventos de diversas instituições e realizar as atividades próprias dessas instituições com legitimidade”. Assim, o professor que adotar a prática social como eixo norteador de sua prática de ensino, confrontar-se-á com o desafio de selecionar os gêneros textuais que, de fato, sejam significativos para sua comunidade educativa, por vezes tendo que subverter a lista predeterminada no currículo dominante, a fim de que estes textos contribuam realmente para o desenvolvimento linguístico e discursivo dos educandos nas diversas situações comunicativas que estes possam participar nas diversas esferas sociais (KLEIMAN, 2007, p. 8-9).

Ainda nessa perspectiva, consoante com Nóvoa (1999, p. 16), em relação à pobreza dos métodos e técnicas pedagógicas utilizadas na atualidade, “fechadas numa concepção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares concebidas pelas grandes empresas, é a outra face do excesso do discurso científico-educacional tal como ele se produz nas comunidades acadêmicas e nas instituições superiores”.

Porém, a realidade indica que uma parcela considerável dos docentes, identificando as artimanhas sociais relacionadas às sucessivas agruras e opressões vivenciadas pelos atores educacionais nas escolas, indagam e procuram ter uma compreensão de suas origens históricas no intento de confrontar e/ou ir além desses condicionantes. Tendo em vista que “a recuperação da voz e da dignidade do professor poderá fazer com que ele não seja presa fácil dos modismos metodológicos, das receitas milagrosas, das imposições burocráticas, dos modelos prontos e acabados, etc.” (SILVA, 2010, pp. 29,32).

Em vista disso, essa postura de questionar e pesquisar essas condições conscientiza-nos de que é imperativo produzir novas estratégias para interferir nas práticas de leitura produzidas no ambiente educativo e, conseqüentemente, no que diz respeito ao fracasso escolar. Considerando que, o ponto de partida para que haja alguma mudança dessa realidade será persistirmos na compreensão e a transformação dos processos em curso. Uma vez que, “a competência de um especialista consiste em fazer o que tem de fazer de forma correta, ainda que as condições da prática não sejam ideais” (PERRENOUD, 2008, p. 160).

Visto que:

O persistente fracasso faz persistir o desafio de configurar uma escola pública democrática, favorável à ampliação do conhecimento de todos. Uma escola em que a aprendizagem valorizada não esteja vinculada à negação das múltiplas aprendizagens que os estudantes fazem através de suas diferentes experiências e interações cotidianas. Em fim, que o reconhecimento do direito a diferença não justifique a desigualdade, o silenciamento, o abandono e a permanente produção da invisibilidade dos sujeitos, conhecimentos e contextos que não cabem nas estreitas margens dos dominados sujeito e conhecimento escolar (ESTEBAN, 2009, p. 125).

Em vista disso, a formação deve ser instigada numa perspectiva crítico-reflexiva a fim de que os professores desenvolvam pensamentos autônomos que facilite as dinâmicas de auto formação, da coparticipação através da parceria entre educadores e/ou comunidades de educadores politicamente comprometidos com a educação que reconheçam a desigualdade presente no cotidiano escolar, mas ofereçam aos alunos múltiplas oportunidades de

aprendizagem. “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1991, p. 13).

Outro dado relevante é que, a escola só pode “avaliar, no quotidiano, aquilo que a grosso modo ensinou, enquanto que as avaliações externas em larga escala medem o nível de domínio daquilo que se reputa ter sido ensinado em todas as escolas a partir do currículo formal. Fiéis aos textos, tais avaliações não levam em conta a realidade”, (PERRENOUD, 2003, p. 05). Pois, a diversidade das práticas de ensino desenvolvidas nas salas de aulas pelos professores no seu trabalho escolar não são incluídas nesses exames. Além disso, há múltiplas oportunidades de *refazerem* suas atividades a partir da dinâmica imposta no currículo prescrito de *leitura-escrita-reescrita* de textos a fim de atingirem os objetivos propostos nas atividades escolares que também não são permitidas nos exames externos.

Assim, a escola pode ou não ficar no meio do caminho: se cumprir sua tarefa de modo integral, transforma o indivíduo habilitado à leitura em leitor; se não fizer, arisca-se a alcançar o efeito inverso, levando o aluno a afastar-se de qualquer leitura. Para evitar esse resultado, cabe entender o significado da leitura como procedimento de apropriação da realidade (ZILBERMAN, 2009, p. 30).

Nesse sentido, apreendemos a formação leitora, por meio de uma prática reflexiva, numa relação de interação para concretizar transformações educacionais. Pois, a grande demanda da sociedade atual, exige que a escola esteja inserida num modelo de uso social da linguagem. Assim, a priori as temáticas sociais precisam estar presentes nas discussões nesse ambiente.

As pesquisas sobre leitura no ensino médio traz muitos exemplos dessa nossa capacidade de criação de contextos: alunos de que nada se espera, porque “não são leitores” ou “não gostam de ler” de fato não entendem o texto que lhes é apresentando; esses mesmos alunos conseguem entender textos de nível de dificuldade semelhante se o professor ou adulto acredita em sua capacidade e na possibilidade de eles desenvolverem cada vez mais as capacidades envolvidas na compreensão (KLEIMAN, 2006, p. 25).

As nossas atividades linguísticas são concretizadas num meio social, em condições reais de produções linguísticas, nas diversas modalidades, que se efetivam muitas das atuações comunicativas que nos interessam (Ibdem p. 25).

Nesse contexto:

[...]...não há espaço para uma formação de professores centrada na transmissão de metodologias de ensino “salvadoras”. Mas trata-se de uma nova cultura profissional de que fala Nóvoa, a partir do interesse do professor de reorganizar sua identidade, encontrando os vínculos entre a sua identidade pessoal e sua identidade profissional; uma reorganização que leva o professor a tomar consciência de que estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p. 25).

“Assim, aquilo que o senso comum denomina de crise da leitura, desgosto pelos livros, falta de capacidade do povo para ler, etc... É um aspecto da ideologia disseminada no seio da sociedade, que produz efeitos esperados na manutenção da organização social vigente” (SILVA, 2001, p. 16). Nesse perspectiva, muitos professores pela falta de experiências ou de conhecimento das reais motivações que resultam na ineficácia das práticas de leitura, bem como por desconhecerem o que subjaz essa ideologia, que mantém o “*status quo*” e repercute na crise educacional que estamos vivendo na contemporaneidade; desconsidera as fontes de leituras que embora sejam consideradas pela escola “leituras de condição inferior”, mas fazem parte do anseio do aluno e pode instituir o início da formação do hábito de ler para toda vida. É hora de sairmos da “zona de acomodação” nos abirmos para as novidades e tentar realizar as modificações necessárias para termos sujeitos leitores reais na perspectiva de Kramer e resgatar as nossas identidades de agentes transformadores da sociedade.

Como ensinar leitura? Para não tender ao tecnicismo e, dessa forma, cair na esfera de “receitismo pedagógico”. O estatuto de criticidade da leitura pode ser conseguido através da organização de dinâmicas pedagógicas que permitam aos leitores trabalhar com três movimentos de consciência: o CONSTATAR, o COTEJAR (REFLETIR) e o TRANSFORMAR. No processo de interação com um texto, o leitor executa um trabalho de atribuição de significados, a partir de sua história e de suas experiências. Esse trabalho é idiossincrático (ou próprio de cada leitor individual) mesmo porque as experiências, a origem, a história, etc. dos leitores nunca são iguais – daí ser praticamente impossível que duas ou mais pessoas façam uma leitura da mesma maneira, destacando exatamente as mesmas ideias. Essa diferenciação ou dessemelhança no processo de atribuição de significados contribui sobremaneira para a compreensão e o aprofundamento de um texto porque permite o desvelamento de um número maior de suas camadas de significação (SILVA, 1991, p. 66).

Assim, ousar diferenciar nas práticas de leituras é se propor a correr o risco de cometer “erros”, mas se não investimos em nossa capacidade, imaginação e criatividade, na busca de caminhos alternativos para redimensionamento da prática pedagógica não saberemos se nossas experiências darão certo ou não. Embora, segundo Perrenoud (2000, p. 40), “*sem dúvida, sempre haverá um choque com uma fração conservadora que se organizará para nada ouvir e nada fazer*”.

Outros propósitos devem orientar a leitura no contexto escolar: “parar de ler para memorizar normas gramaticais ou conteúdos cristalizados ou superficializantes e, a passos largos, começar a ler para enxergar o mundo melhor [...] Começar a ler para compreender esta nossa sociedade e para nos compreendermos criticamente dentro dela” (SILVA, 2010, p. 13).

Nesse contexto:

O profissional pode se voltar a seus próprios valores se eles forem capazes de guiá-lo sem hesitação e de fazê-lo investir na luta contra o fracasso e contra o elitismo, na educação para a cidadania ou na instrução propriamente dita, na negociação ou na sanção. Alguns profissionais têm azar ou sorte de duvidar. Eles não têm a certeza de saber que linha de conduta devem adotar. Nesse caso, eles precisam dispor dos recursos intelectuais capazes de reconstruir incertezas provisórias. Isso poderá ser alcançado com maior facilidade se trabalharem em equipe, mas não os dispensará de refletir, de pensar os prós e os contras, de pensar nas contradições e de buscar um ponto de equilíbrio desconfortável, que representam um frágil compromisso entre valores e finalidades contrapostos (PERRENOUD, 2002, p. 55).

Assim, inúmeros teóricos defendem a necessidade de pensar (criar) uma nova identidade do professor que, mediante a restituição de sua autonomia, capacite-o a enfrentar desafios da sociedade moderna, o qual consciente de seu papel caminhe na aquisição de um processo de transformação de sua prática pedagógica na sala de aula. “A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (NÓVOA, 1995, p. 24).

Nesse sentido, Perrenoud (2000, p. 48-49), afirma que “um professor carregado de conhecimentos e de instrumentos didáticos, mas que não consegue comunicar-se, criar um vínculo humano e forte será definitivamente menos eficaz do que um pedagogo menos preparado, mas com quem o aluno “sente-se bem”. Assim, não basta apenas informações de professores técnicos, mas é necessário que estes tenham os valores para relacionar-se, de forma respeitosa e solidária com os educandos. Consoante o autor, “a própria organização

escolar do trabalho pedagógico é geradora do fracasso escolar”, pois, o estudante se depara com um ambiente escolar bem de distante do seu “aconchego familiar”, a escola para muitos um mundo estranho, por isto, acabam sendo reprovados ou se evadem (op. cit.49).

Nessa perspectiva: “os professores têm que ser protagonistas ativos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação. O território da formação é habitado por atores individuais e coletivos, constituindo uma construção humana” que se concretiza também numa dimensão social, na qual os diferentes atores educacionais têm níveis de autonomia na direção dos seus próprios projetos (NÓVOA, 1991, p. 19). Assim, para ressignificar o processo educacional que “protagonizam”, estes devem se focar no enfrentamento das tensões e contradições que permeiam o ambiente escolar, criando uma dinâmica de superação de sua condição de oprimido na perspectiva freiriana.

Por essa razão, aponta histórica de superação somente ganhará corpo (solidificar-se-á) à medida que os descontentes criarem e difundirem uma nova ética, colocando-a na posição hegemônica. Assim, se o foco da luta foi, em primeiro momento, o Estado opressor, os professores devem levar os princípios dessa luta para conscientização direta em nível de sala de aula. A fissura criada no círculo do poder deve ser alargada e cimentada através de um trabalho de conscientizador junto à massa dos estudantes. [...] É importante ressaltar que o professor, estrategicamente falando, se coloca em uma posição muito especial; sendo responsável pela educação formal dos indivíduos (um formador de novas gerações, por assim dizer), a ele cumpre as funções de mostrar as contradições da sociedade brasileira atual e de disseminar uma nova concepção de mundo junto dos seus alunos (SILVA, 2011, p. 30,31).

“Para exercer com serenidade uma profissão humanista, é preciso saber perfeitamente o que depende da ação profissional e o que não está ao alcance dela” (PERRENOUD, 2002, p. 58). Assim, experiências legítimas de leitura são, de fato, imprescindíveis no desenvolvimento de uma cidadania ativa e para elevar o indivíduo a um nível maior de humanização.

Nessa direção:

O professor pode decidir sobre a inclusão daquilo que pode e deve fazer parte do cotidiano da escola, porque legítimo e/ou imediatamente necessário, e, por outro lado, sobre a exclusão daqueles conteúdos desnecessários e irrelevantes para a inserção do aluno nas práticas letradas que, parece-nos, persistem por inércia e tradição e, por último, decide também sobre a negociação daquilo que pode não interessar momentaneamente ao aluno, mas precisa ser ensinado pela sua real relevância em nossa sociedade.

Assim, a formação e autoformação deve funcionar, dessa forma, como um espaço para a desnaturalização, para a efetivação de um paulatino processo de desideologização da leitura e da escrita. Um dos objetivos buscados nesse processo é o estranhamento em relação às próprias práticas, que é necessário para perceber a dificuldade das atividades de uso da língua escrita e evitar solicitações que podem não fazer sentido para o aluno (KLEIMAN, 2007, p. 17-18).

Neste sentido, convém reforçar a situação de que ao ato pedagógico na prática de a leitura compete ativar e priorizar o caráter político que lhe concerne, tendo em vista as transformações propostas, o que representa também a persistência na extensão crescente da competência democrática que está no interior da raiz do ato educacional e político (ZILBERMAN, 1999, p. 44).

Posto que, “uma história social da leitura não pode evitar a revelação dos aspetos contraditórios que revestem não a prática de ler enquanto tal, mas a política que patrocina sua expansão. De um lado, avultam os interesses econômicos e ideológicos, relacionados: as necessidades do mercado cultural” o qual ao produzir as obras que serão consumidas pela sociedade de massa, desenvolve-as fundamentadas nos interesses e ideologia da classe burguesa que detem o poder, reproduzindo as ideias neoliberais que esta classe se sustenta o seu poder (ZILBERMAN, 1999, p. 36).

“As saídas do problema dependem, certamente, da conquista da liberdade e da democracia pelos brasileiros, pois sem justiça social não há como falar do exercício do direito à leitura” (SILVA, 2001, p. 28). Nessa perspectiva, a nossa concepção é da leitura como um processo que transcende ao próprio texto. Pois, a compreensão do texto não está presa somente nas palavras, mas implica as relações entre textos, contexto de produção e leitura, isto é, as relações intertextuais e as práticas sociais vivenciadas pelo leitor em cada época histórica.

Contudo, constata-se, que as atividades de leitura para os educandos é algo árduo e uma dessas causas, é que essas práticas desmotivadoras são amparadas por percepções erradas sobre o caráter da leitura: dá-se destaque aos elementos estruturais do idioma em detrimento da significação. Em relação às atividades de produção textual, os educandos escrevem pensando na aceitação de um único leitor, e não aquilo que pensa ser conveniente escrever, deixando de fluir sua capacidade criadora e imaginativa, elegendo até mesmo as expressões, conforme as preferências do seu professor, tornando-se um simples reprodutor do que lhe foi comunicado (KLEIMAN, 1992).

Será que a escola está à altura de suas ambições declaradas? Será razoável investir cada vez mais na educação sem verificar com maior precisão a relação entre custo e efeitos? Será que os trabalhos sobre os indicadores da educação e sobre a ineficácia dos sistemas de ensino se multiplicaram por acaso? Não é mais possível acreditar, com honestidade, que “mais escola” significa necessariamente mais competência e mais saberes para todos (PERRENOUD, 1999, p. 36).

Uma vez que, temos estudantes com sérios problemas de leitura em todos os níveis de escolaridade. Como consequência dessa prática pedagógica, os atos de leitura desenvolvidos no espaço escolar caracterizam-se como particularidades estranhas, não se relacionando com a vivência do cotidiano destes alunos.

Assim, a escola obrigatória confrontada com o mesmo problema. Que é equidade? Dar a todos a oportunidade de prestar exames? Ou garantir a todos as mesmas aquisições? [...] De forma geral a quem a escola beneficia? [...] A educação será sempre objeto de controvérsias na escala das sociedades nacionais e regionais. (PERRENOUD, 1999, p. 37).

Considerando que, a concretização de uma educação de qualidade para todos, contra a exclusão dos jovens da classe dominada tem como ponto de partida o currículo que deve ter mais relação com sua realidade social e possibilitar a extensão da equidade dentre os autores educacionais. Visto que, para além do currículo prescrito, imposto pelas normas oficiais, existe em detrimento um currículo oculto, que resulta das interações estabelecidas na sala de aula entre educador/educando, através do qual se define os valores, as crenças, as atitudes e os conhecimentos fundamentais para os alunos construir um futuro melhor e ter uma vida mais digna, cujas práticas, por vezes, se contradizem, com os paradigmas de aprendizagens preestabelecidos nomeadamente no currículo oficial. Todavia, esse aprendizado é limitado pela lacuna na formação de uma parcela significativa dos docentes que na condição de oprimidos não conquistaram sua autonomia.

Nesse sentido:

[...]...dar-se a leitura uma obrigação estafante, uma verdadeira “chatice” para os e alunos e professores, pouco ou nada contribuindo para a melhoria de seu conhecimento da realidade e para o aprimoramento/enriquecimento de suas experiências. Enquanto para classe dominante está significa prazer, fruição, status; assim, diferentes classes têm diferentes concepções de leitura (SILVA, 1999, p. 164).

Assim, se é provável que não podemos fugir de todas essas regulações, porém, professor de língua materna, pode tornar as aulas mais dinâmicas e desenvolver uma melhor comunicação com os jovens educandos, usar múltiplos instrumentos avaliativos para a obtenção de melhores resultados escolares, a partir da conquista da confiança destes em si próprios e através da valorização da sua cultura pessoal e da sua identidade.

Visto que, a palavra escrita tem o poder de emancipar o aluno, como tem também o poder de reduzi-lo a condição inferior que a sociedade lhe destina por causa da sua cor, religião, estrato social, dialeto, etc. Os valores que a sociedade, através da escola, quer desenvolver no aluno, podem ser trazidos através da valorização da leitura (KLEIMAN, 2006, p. 55).

Para Silva (2010, p. 14) “a leitura, sem dúvida, ajuda nas caminhadas em direção a aquele horizonte, mas a leitura não é tudo. A passos largos, temos de imediatamente construir imediatamente uma atmosfera de interlocução na sala de aula”, para que o ato de ler não deslumbre as atividades de discorrer, debater, narrar, escutar, redigir, etc. O ato pedagógico envolve, sim, leituras da realidade e de textos que divulguem os acontecimentos e fatos dessa realidade. Visto que, o ato pedagógico é muito mais abarcante e complexo. Tem, em seu embasamento, a conversação entre educador e educando e, no horizonte das múltiplas possibilidades de representação de conhecimentos e culturas (Ibidem p. 14).

Uma vez que:

O desejo de êxito produz amargas experiências de fracasso. Manter o compromisso com uma escola não só para todos, mas de todos, nos desafia a abandonar os caminhos bem conhecidos e enveredar por trilhas não percorridas, enfrentando o dilema: abrir a possibilidade de erros previsíveis nos claros objetivos de ensino que antecipam como deve ser o correto e gerar na escola a possibilidade do novo, lugar de erros não experimentados e de acertos igualmente desconhecidos. Uma efetiva democratização da escola nos convida a tratar com cuidado as relações que o processo de avaliação externa vem mantendo com essas importantes questões (ESTEBAN, 2009, p. 129).

Por essa razão, o professor deve aceitar inferências dos alunos e não, de forma autoritária, exigir que eles reproduzam a sua própria ideologia e/ou a ideologia que é conduzido a reproduzir, a fim de que estes aprendam na sala de aula, os primeiros passos para serem agentes transformadores da nossa sociedade. Assim, aceitando as expressões sociais de

diversos grupos, permitindo-lhes uma visão mais amadurecida e reflexiva das diferentes culturas, entre as quais, as silenciadas historicamente.

Nessa direção, “o desenvolvimento do trabalho criador é a condição necessária para que o homem seja cada vez mais livre, mais humano, mais dono de si próprio. No mundo capitalista, os homens geralmente não se realizam como seres humanos em suas atividades”, pois comumente as invenções desenvolvidas no seu trabalho não lhes pertencem e, mesmo no final do processo produtivo, estes produtos pertencerão sempre ao outro (KLEIMAN, 2006, p. 33).

Nessa direção, pela crença em que ler é um ato libertador. Quanto maior vontade e consciência dessa condição de liberdade, maior terá que ser o índice de leitura. Embora, o professor brasileiro, dado a sua condição de oprimido, também é carente de leitura. A dupla ou tripla jornada diária de trabalho restringe a possibilidade de deleitar-se no ter o ato de ler como opção de lazer. Contudo, partilhemos da crença de que um professor consciente e que aspire um processo de transformação educacional, pode ter um outro perfil e buscar caminhos alternativos para conquista de sua autonomia.

Em vista disso, embora tenham acesso ao saber escolar da classe dominante, os nossos estudantes das camadas menos favorecidas continuam obtendo progressos muito abaixo do esperado e, mesmo com a extensão do tempo da escolaridade obrigatória, o fracasso escolar está longe de sua erradicação. É importante salientar que a melhoria da qualidade de vida, a inserção dos nossos alunos na sociedade, ou melhor, no mercado de trabalho e as probabilidades de elevação social estão intensamente dependentes dessas oportunidades educacionais. Nessa perspectiva de interlocução entre educador e educando, que as atividades podem destruir a pedagogia do silêncio em nossas escolas e permitir uma comunicação autêntica, menos artificial, menos autoritária (SILVA, 2010, p. 14).

“Os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades. Adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambiguidade que afetam hoje a profissão docente. E contribuir para que os professores voltem a sentir-se bem na pele” (NÓVOA, 1999, p. 29). Dessa forma, promover novos debates sobre as situações que contribuem para o fracasso escolar, como também, aderir a iniciativas contundentes, a fim de reparar os diversos danos provocados por esse fenômeno e suas consequências para os estudantes nas escolas públicas brasileiras. Por conseguinte, rever suas práticas pedagógicas.

Uma vez que, “a escola passa por uma crise que diz respeito aos projetos, utopias e valores, denunciada pelos cientistas sociais, pela mídia, pelos próprios sistemas de

avaliações da escola”. (KLEIMAN, 2006, p. 40). Os depoimentos de professores, alunos e equipe de direção de algumas escolas que constituíram campo de nossa investigação recentemente ratificam essa avaliação.

De acordo com Silva (2009, p. 194) aproxima-se o tempo de considerar as legítimas necessidades da população menos favorecida, através de um esboço de uma nova ação educativa, ou melhor, um “quefazer” educativo. Esses novos objetivos para escola brasileira introduzir-se o elemento “leitura”, podem brotar de um repensar conjunto sobre as questões cruciais como: “engolir a seco ou contestar? Reproduzir ou transformar? Educar ou domesticar? Oprimir ou libertar? Criar condições concretas ou acomodar-se? A favor ou contra? Não pense os educadores que um novo projeto educacional, voltado às necessidades reais dos professores e da massa estudantil”, surgirão do “*acaso*”, pois modificações não serão obras de milagres, mas fruto de esforço e conflitos por aqueles professores compromissados que acreditam ser possível um sistema menos discriminador e que não ficam esperando que as soluções venham dos especialistas e/ou técnicos que organizam sistemas de ensino brasileiro do nosso país (loc. cit.).

“Na sociedade brasileira, a exemplos de outras nações “marcadas por crises de legitimidade política e por déficit de participação, surge sempre uma dupla tendência: por um lado pregar um civismo, o que compensaria a falta de uma autêntica democracia; por outro projetando todas as expectativas na “sociedade do futuro” (NÓVOA, 1999, p. 13). Assim, na cotidianidade das escolas públicas brasileiras surgem a cada dia novas políticas educativas compensatórias, sem medidas que realmente venham combater, efetivamente, os problemas da educação. “O excesso de discursos esconde a pobreza das práticas políticas. Assim não se veem surgir propostas coerentes sobre a profissão. Bem pelo contrário, as ambiguidades são permanentes” (loc. cit.).

Em vista do exposto, Zilberman (2009) afirma que, “por causa da mútua dependência, a crise da leitura é igualmente uma crise da escola, e vice-versa”. Cabe, pois, compreender as histórias respectivas e concomitantes da instituição ligada ao ensino e à aquisição da prática da leitura, para apontar o papel que a escola pode vir a desempenhar, se tiver como meta a superação das dificuldades experimentadas nos dois campos, ação com o qual, talvez, ambos se beneficiem.

Nessa direção, pela carência de atualização dos educadores de leituras de suas respectivas áreas e de obras que abordem as questões que envolvam a formação docente, por não disporem de tempo nem de um acervo dentro dessas temáticas tão necessárias acabam por

reproduzir os modismos impostos pelo sistema e por vezes contribuir para o fracasso de adolescentes e jovens que ingressam na escola pública. Esses saberes produzidos por especialistas nas universidades, sem a participação dos docentes, lhes são impostos como a proposta curricular que devem seguir, não passa de treinos técnicos e os professores, em sua maioria, limitam-se a serem instrutores desses programas.

Assim, na maioria das vezes, as atividades se resumem a “exercícios técnicos” cujas resoluções são garantias de um futuro profissional promissor. No entanto, considerando as formas de circulação dos gêneros nas instituições do mundo atual, não há porque não incluir na escola no “circuito dos gêneros” KLEIMAN (2003). Todavia, os gêneros textuais estão sempre se alterando e/ou transformando em consequências das demandas sociais e da criação das novas situações discursivas numa sociedade em constante devir. Em relação aos “professores que já nutrem essas práticas sociais precisam de uma reflexão sistemática que permitam uma tomada de consciência sobre as vantagens e desvantagens desse processo para a formação do aluno” (loc. cit.). Posto que, cabe aos educadores a seleção de gêneros textuais que realmente venham contribuir para ampliar sua capacidade de produção oral e/ou escrita nas situações comunicativas escolares e sociais.

Uma vez que, os documentos oficiais revelam que a escola não tem alcançado o êxito almejado. O alto índice de evasão e repetência comprova esta realidade, como também o fato dos aprovados, em sua maioria, saírem com um nível de conhecimento que não corresponde às expectativas do próprio sistema de ensino e à demanda da sociedade.

Creio que devemos ter bom-senso na seleção e indicação de livros para qualquer faixa etária, orientando-nos muito mais pela dinâmica viva de uma classe do que por listas prefixadas. Não vejo, sinceramente, possibilidade de conciliação, neste caso. É chegada a hora de combatermos o caráter propedêutico do ensino brasileiro, educando os alunos para a vida e não só para os vestibulares. Temos de lutar contra a castração dos atuais vestibulares, pois, do contrário, estaremos sempre pautando o nosso trabalho por aquilo que os organizadores dos exames julgam ser importante. Depende da organização curricular. Tenho defendido a ideia de que temos de nos preocupar, num primeiro momento, com a educação literária do aluno, proporcionando a ele a formação de repertório amplo e diferenciado de autores e obras. Formado o gosto e formada a "base", creio que será mais fácil essa sistematização (SILVA, [S/N], p. 68).

Entretanto, os docentes não tem o hábito de refletir e produzir projetos interdisciplinares porque toda a sua formação acadêmica se efetivou a partir de um currículo compartimentado. Assim, estes apresentam resistências, quando são orientados a organizarem

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

e executarem projetos temáticos de intervenção que abranjam todas as áreas, pois implica uma abertura para o “novo” e trabalho que envolverá toda a coletividade. Assim a pedagogia do individualismo predomina na escola pública brasileira, onde cada profissional decide, solitariamente, sobre sua ação educativa. A nossa formação acadêmica tradicional nunca ensinou a trabalhar coletivamente, embora a leitura seja um problema comum a todos (KLEIMAN 2006).

Ainda nessa perspectiva, a produção de uma cultura profissional dos nossos profissionais da educação não se constituíram no imediatismo, contudo, será, “realizado no interior e exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilhas. O novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito com os restantes atores “educativos e, na prestação de serviços de qualidade” (NÓVOA, 1999, p. 29).

Para Perrenoud (2003, p. 14):

A democratização do ensino passa pelos currículos direcionados para o essencial, visando os objetivos de formação explícitos e sensatos. É importante que os critérios de sucesso sejam coerentes e, sobretudo que deem prioridade às aprendizagens essenciais e duráveis, opondo-se à incorporação de desempenhos facilmente mensuráveis, que resultariam de uma aprendizagem decorada, de uma forma de repetição, ou seja, de uma pedagogia bancária que consideraria os saberes e as competências como aquisições isoladas, a serem trabalhadas e avaliadas uma após a outra. A abordagem por competências deveria estimular a ir nessa direção (PERRENOUD, 2000; ROGERS, 2000).

Para Kleiman (2006, p. 23) “o ensino e prática da leitura, atividade constitutiva da aprendizagem, deve fazer parte de todas as atividades, e que todo professor é, em última instância, professor de leitura. Nesse contexto, torna-se ainda mais significativa a qualidade da leitura e da forma como ela tem sido trabalhada”, assim, cada um dos professores que fazem uso da leitura como ferramenta de apropriação de sua disciplina, deve dar ênfase não apenas na leitura oral, mas sim, na compreensão e interpretação a fim de compreender as dificuldades individuais dos educandos e oferecer oportunidades de aprendizagem que os auxiliem na superação destas, pois, “quando ele interpreta um texto, manifesta suas experiências de vida, sua visão de mundo”, de forma que nos fornece subsídios para sabermos qual será nosso ponto de partida na ação educativa.

Todavia, as questões referentes às ideias de compreensão, de interpretação e do significado permanecem propostas abertas, não discutidas e menos ainda, solucionadas

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

SILVA (2009, p. 23). Todavia, pesquisadores defendem a necessidade de trabalhar diferentes níveis de leitura: a priori, a leitura objetiva, onde, será abordado o explícito no texto e será feito o levantamento do léxico contextualizado; em seguida, efetivar-se a leitura inferencial, através da qual o leitor realiza reflexões e elabora hipóteses baseada no texto a fim de construir significados, conforme as suas expectativas e sua leitura de mundo.

Nessa direção, Kleiman afirma que (2000, p. 13) “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento de mundo”. Assim, com base nas informações contidas no texto, seus conhecimentos linguísticos por ser usuário da língua e sua visão de mundo que o leitor torna-se apto atribuir o sentido aos textos. Porém, o professor que aderir a essa metodologia de leitura deve consentir aos estudantes a livre expressão de suas ideias, sua linguagem carregada de significação trazida da sua experiência e não o reprimindo por ele não ter reproduzido a fala do docente. Para tal, o desafio que se apresenta e redimensionar o tempo e o espaço no ambiente escolar a fim de que os alunos possam construir suas redes de conhecimento.

Ainda nessa perspectiva, “uma interpretação nunca poderá ser algo sem antecedentes, sem ter sido precedida de uma compreensão” SILVA (2000, p. 29). Considerando a diversidade de experiências pessoais e sociais e as múltiplas leituras que todos os indivíduos realizam na cotidianidade, além daquelas proporcionadas na instituição educacional, bem como, os distintos objetivos para realização de uma leitura, a probabilidade de que cada um dos estudantes realizem diferentes interpretações de um mesmo texto precisa ser considerada pelo educador. Todavia, “quanto mais o bloqueio aos livros elucidadores, quanto maior a dificuldade de acesso à leitura contestadora e questionadora, menor será a possibilidade de mudança real na estrutura social” (SILVA, 1999, p. 163).

Outro dado importante desrespeito a capacidade de estabelecer objetivos para leitura é considerada uma estratégia metacognitiva, isto é, uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento. Assim, saber quando já estudamos o suficiente para saber uma matéria é um conhecimento alcançado através de uma reflexão sobre o próprio saber, e é considerado, portanto, conhecimento metacognitivo (KLEIMAN, 2000, p. 35).

Visto que, pesquisadores declaram que, a maioria dos que ensinam, por não terem uma formação e prática de leitura; cobram a leitura de obras apenas com fins avaliativos; as

atividades de leitura são sempre relegadas a um segundo plano, sendo dedicada a estas, uma carga horária mínima. Contudo, “modelo de desvelamento do mundo, a leitura encontra na literatura seu recipiente imprescindível. Preservar estas relações é dar sentido a elas” (ZILBERMAN, 2004, p. 42). Assim, embora, nos discursos escolares os professores ressaltem a importância da leitura como subsídios para minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e os índices negativos da educação brasileira, os extensos currículos que estes têm que cumprir, acabam por relegar a segundo plano práticas reais de leitura na perspectiva defendida por Kramer.

Tendo em vista que, quanto mais o educando lê, melhor escreve e quanto mais escreve melhor compreensão tem. Desde que, este seja intérprete e autor de seu dizer, lhe permitam produzir sentidos próprios. No entanto, a maioria dos educadores preferem o silêncio dos seus alunos, não os oportunizando condições para que alcancem um nível de compreensão e, nem exponha suas ideologias como sujeito leitor. Entretanto, “os demais professores precisam intervir e tomar decisões quando se deparam com alunos que não compreendem o que leem, pois a questões de linguagens comuns a professores de todas as disciplinas do currículo escolar” (KLEIMAN, 2006, p. 16).

Em vista disso, é possível constatar que a prática da leitura não pode se restringir apenas ao ambiente escolar, nem tão pouco a uma obrigação imposta pelos professores. Pois o ato de ler é muito mais abrangente, envolve diferentes temáticas e possibilita a ampliação do nosso conhecimento e autoconhecimento, desde que esteja seja apresentado como uma prática fundamental e prazerosa de um leitor que desvelou essa magia que a leitura pode proporcionar. “É importante salientar que todo professor é um livro e, conseqüentemente, uma promessa de leitura para seus alunos. A questão é saber se esse livro se renova e se revitaliza na própria prática de ensino; de que maneira esse livro se deixa fluir pelos seus alunos-leitores e se esse livro se abre a reflexão”....(SILVA, 1991, p. 30).

Porém, consoante o autor, “outra solução “caseira” é a união dos professores de uma mesma escola para, multidisciplinarmente, promover a leitura” (op. cit.p.30). Para isto, é imperativo despertar a curiosidade dos jovens para essa formação cultural, pois ao contrário do que alguns pensam, ela não é um dom, por isto precisa ser uma estratégia usada constantemente pelo professor, a fim de envolvê-los e desenvolver um sentimento de prazer pelas atividades de leitura. Nesse sentido, buscar novas tendências e recursos para proporcionar uma “prática educativa”, que ofereça oportunidades para que os alunos interajam com os demais e possa educar e auto educar-se através das múltiplas leituras;

possibilitando-lhes a ampliar seu repertório linguístico ampliar sua visão de questões e temas que fazem parte dos debates sociais. Assim, promovendo a sua transformação e a do mundo a partir do ato de ler, como exercício dialético da libertação.

Visto que, a leitura literária deveria estar presente em toda a trajetória escolar do aluno, auxiliando-o no desenvolvimento da sua criatividade, imaginação e criticidade. Contudo, ninguém aprende a gostar de leitura apenas ouvindo falar de livros ou vendo de longe livros trancafiados numa prateleira (SILVA, 1991, p. 67). Assim, desde que, o professor utilize os desafios como recurso para promover a reflexão, a literatura pode ser uma grande ferramenta de transformação de nossa juventude. Posto que, “a “refundação da escola” tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores” (NÓVOA, 1999, p. 20).

A competência e a consciência profissionais consistem em tentar tudo que for possível para conjurar o fracasso. Portanto não podemos nos precipitar em “vestir luto” pelo insucesso buscando proteção definitiva das decepções. Necessariamente, passamos de esperanças para desilusões. Como evitar efeitos devastadores dessa perversa oscilação? Existem diversos caminhos e entre eles estão o cinismo ou a fé ilimitada no ser humano (PERRENOUD, 2002, p. 58).

Visto que, o objetivo da escola é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos e fazer novas e diferentes leituras da realidade com os quais se defrontam, pois a linguagem seja ela verbal ou não verbal, tem poder sobre o outro. Em vista disso, é fundamental organizar o trabalho educativo para que os estudantes tenham essa experiência e aprendam isso na escola.

Ainda nessa perspectiva:

Defendo a tese de que, na conjuntura atual, a responsabilidade maior pela revolução qualitativa do ensino esta com os professores, principalmente aqueles que militam nas escolas públicas de ensino fundamental e médio. Justifico através de dois argumentos: 1º são professores dos primeiros níveis que vivem mais concretamente a realidade oprimida das salas de aula, “sentido” na própria pele os efeitos drásticos da política educacional vigente; e 2º quantitativamente falando, esses professores são maioria – o salto qualitativo no terreno educacional vai depender da mobilização e conscientização dessa grande massa de educadores (SILVA, 2011, p. 14-15).

Posto que, por inúmeras vezes, as pesquisas dos estudantes direcionadas para leitura e produção a parece repleto de outros autores, permanecendo no nível da colagem. De modo que, as ideias do estudante não são identificadas no texto, embora este se considere

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

produtor. Tal problema não ocorre ao acaso e nem por culpa só dos estudantes, mas consequência da precarização da formação docente e da orientação ofertada pela escola.

“Nesse caso trata-se de resgatar a leitura, recuperar seu teor revolucionário, de que poderá advir igualmente a salvação da escola” (ZILBERMAN, 2009, p. 29). Assim, propiciando algumas entradas para leitura, reflexões e/ou análises acerca da leitura literária partilhadas por professores-leitores para formação de outros leitores. Nessa escola, de fato para todos, a relevância e a necessidade do ato de ler para professores e alunos são inquestionáveis, todavia, é necessário analisar criticamente as condições existentes, o tipo de leitura e as formas pelas quais esse ato é conduzido nas escolas brasileira. Como afirma Perrenoud (2000, p. 51), “ainda é possível idealizar uma escola em busca de outros objetivos, transmitindo outra cultura, privilegiando outros valores. Organizada de tal modo, que cada aluno seja, tão frequentemente quanto possível, colocado em uma situação de aprendizagem fecunda para ele. Esse é o verdadeiro desafio!”.

Nessa perspectiva, a “escola renova-se, quando resgata sua função original, que é dar acesso a ação de ler, para efetivar a revolução duradoura no bojo da qual se popularizou” (ZILBERMAN, 2009). Visto que, mesmo com os recursos audiovisuais presentes na sociedade e na escola pública brasileira, a leitura continua constituindo uma importante ferramenta de enriquecimento pessoal e social. Em vista disso, “um bom escritor, autenticamente revolucionário, não é alheio aos problemas e as contradições do seu tempo e do seu contexto. Pelo contrário, através de sua percepção crítica e aguçada, ele desentranha, desmascara, torna visível os problemas vividos em sociedade” (SILVA, 2001, p. 22).

Nessa perspectiva adotando, a crítica à linearidade do chamado “progresso civilizacional” contém a afirmação de que o resto-do-mundo também pode ser lugar de uma reflexão teórica. O modo como o sujeito colonial foi constituído como o outro é indissociável dos processos educativos, formais e informais, que construíram a dicotomia “primitivo/moderno” como sinônimo de “selvagem/civilizado” (SPIVAK, 1999). As “normas universais”, que serviram para julgar e confrontar o outro, foram difundidas, em grande parte, através das instituições escolares (NÓVOA, 2001, p. 140).

“Os debates e combates a propósito do currículo, as normas de excelência e os critérios de sucesso são legítimos, mas se desviam muito e frequentemente do essencial: a procura de uma escola mais eficaz e mais justa” (PERRENOUD, 2003, p. 13). Visto que, o currículo como uma construção histórica e cultural apresenta posições contraditórias, estando

a escola a serviço do aparelho ideológico do Estado de que referência Athusser, reproduz os interesses da estrutura social capitalistas.

No quadro da luta contra as desigualdades e o fracasso escolar, é pois necessário e urgente debater critérios de sucesso e sua relação com as estratégias mais promissoras que favoreçam pedagogias ativas, diferenciadas e construtivistas e uma avaliação formativa são condições absolutamente necessárias. Realizar essas condições não impede de trabalhar com o núcleo do problema: otimizar a organização do trabalho, as situações didáticas, a consideração das diferenças, as regulações formativas. É absurdo esperar que os critérios de sucesso sejam inteiramente satisfatórios para trabalhar com essas questões. Na democracia, as finalidades da escola e os critérios de sucesso são escolhas políticas, às quais professores e pesquisadores devem se submeter. Eles podem, por sua vez, dizer em que e explicar por que certas orientações estão em contradição com a ambição declarada de tornar a escola mais justa e eficaz (PERRENOUD, 2003, p. 15).

Posto que, levando em consideração o que foi dito acima, a escola precisa constitui-se num “espaço de formação continuada”, de modo que professores pesquisadores, estudiosos e leitores reflitam sobre as problemáticas da escola a fim de encontrar estratégias didáticas que favoreçam o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, “apesar das regulações” e considerando o perfil dos estudantes e as particularidades da instituição.

É chegada a hora de demarcação de novos caminhos para as escolas brasileiras, acompanhando outras lutas em favor da instalação da democracia, liberdade e justiça no território nacional. E que esses caminhos sejam traçados à luz da consciência crítica, alicerçada no sentimento nacional-popular.[...] Os educadores, após os seus lamentos, têm de partir para o delineamento e execução de outros esquemas de ação, no âmbito das escolas e da sociedade (SILVA, 2011, p. 14).

Todavia, parafraseando Morin (2011), conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza. Assim, longe de apontarmos soluções, nossa intenção é, a luz de alguns teóricos que compõe no quadro: Ezequiel Teodoro, Ângela Kleiman, Regina Zilberman, Felipe Perrenoud, Antônio Nóvoa e Esteban, ampliar nossos conceitos, a fim de compreender as categorias que compõem o fenômeno que nos propomos a pesquisar e contribuindo com reflexões que possam ser futuramente aprofundadas por outros estudiosos da temática. “Se as ferramentas conceituais não entrarem na cultura comum da maioria, as inovações interessantes permanecerão aventuras isoladas sem futuro” (PERRENOUD, 2000, p. 49). Por fim, na perspectiva de Ezequiel Teodoro, a qualidade

resulta da competência técnica e o compromisso político do professor. Nessa direção, almejamos um projeto educacional emancipador.

CAPÍTULO III CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

Durante o percurso dessa investigação, fomos construindo e desconstruindo ideias, revendo as possibilidades de investigação, pois os fatos e os dados não se revelam gratuitamente aos olhos do pesquisador, mas vem sendo construídos num dado contexto em que o pesquisador está inserido, considerando suas concepções políticas e ideológicas destes sujeitos participantes da investigação, retomando ou abandonando rotas, objetivando atender ao rigor do método científico, a fim de desenvolver uma produção científica e enfim chegar ao objeto de estudo que ora investigo: “A Prática Pedagógica nos ‘Descaminhos do Ensino’ de Língua Portuguesa: A Formação de um leitor para uma vida inteira”, na escola pública brasileira que foi nosso palco de investigação.

Visto que a ciência é construída a partir das reflexões sobre a própria ciência, e das relações que estabelecemos na cotidianidade e questões que nos instigam a ter uma compreensão de uma determinada problemática que transformamos em uma indagação e elegemos como nosso objeto de estudo. Dessa forma, à luz dos teóricos e estudos, buscamos aprofundar nossos conhecimentos e contribuir para futuras reflexões de outros estudiosos da temática. Assim, como professora da referida disciplina e coautora das experiências relatadas nesse processo de investigação, buscando respostas nas teorias para aprofundar nossos conhecimentos e contribuir para futuras reflexões de outros estudiosos da temática.

Considerando que a realidade, por ser dinâmica, está sempre num constante devir, isto é, em um processo de construção e reconstrução de saberes e possibilidades que a ciência nos dá em estabelecer inter-relações com outras áreas, nos levando ao conhecimento e discussão dos diversos fatores que envolvem o nosso objeto de estudo, bem como almejar possíveis alterações para nossa emancipação a partir de atitudes coletivas ou marginais dos educadores que primam por uma educação libertadora na perspectiva freiriana.

3.1 CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo descrevemos nossas opções metodológicas para concretização do processo de investigação, bem como traçamos as diversas etapas do trabalho, com a finalidade

de que o leitor possa acompanhar a dinâmica de experiências vivenciadas no caminho trilhado na escola, palco de nossa pesquisa. Nessa perspectiva, o nosso objetivo geral é de compreender se a origem do insucesso da formação leitora está focalizada nos educandos ou na ausência de uma ação potencializadora, de fato, de um educador leitor? Decorrente desse nosso objetivo mais geral, outros objetivos mais específicos guiaram nossa investigação:

- a) identificar em que condições materiais a prática de leitura e escrita são propiciadas ao educando na escola pública;
- b) analisar que métodos e estratégias de leitura estão sendo utilizadas, em especial nas aulas de Língua Portuguesa, na formação de leitores;
- c) compreender a relação entre as práticas subjacentes de leitura dos professores do Ensino Médio e a dificuldade destes em desenvolver uma prática de leitura baseada numa perspectiva de interação verbal;
- d) Verificar as práticas de leitura dos professores e jovens do Ensino Médio.

3.1.1 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

A investigação tem sempre como ponto de partida uma situação real, com a qual o professor investigador se depara no seu cotidiano, está insatisfeito ou que deseja melhorar, e como ponto de chegada, aquela circunstância que este deseja que se concretize. Pode estar relacionada à aprendizagem de um aluno em específico ou de um grupo destes (MOREIRA 2001).

A partir da seleção do tema, o próximo passo foi a pesquisa bibliográfica, que é um conjunto de conhecimento reunidos em obras de toda natureza. Ela se fundamenta em vários procedimentos metodológicos, desde a leitura até como selecionar, organizar, arquivar, resumir o texto, tornando-se a base para as demais pesquisas. (FACHIN, 2005, p. 119)

Em vista disso, fazer pesquisa é uma dos papéis da universidade. Em busca de respostas para os questionamentos elaborados nas mais diversas áreas do conhecimento e buscando formular perguntas que induzam a reflexão, os investigadores investem no estudo de fenômenos, de forma empírica e/ou teoricamente (BUNZE & MENDONÇA, 2006, p. 11).

Assim, a situação do ser humano no mundo, minúscula parte do todo, mas que contém a presença do todo nessa minúscula parte. [...] Dessa forma, a

iniciação às novas ciências torna-se ao mesmo tempo, iniciação a nossa condição humana, por intermédio dessas ciências. Contudo, paradoxalmente, são as ciências humanas que, no momento atual, oferecem a mais fraca contribuição ao estudo da condição humana, precisamente porque estão desligadas, fragmentadas e compartilhadas. Essa situação esconde inteiramente a relação indivíduo/espécie/sociedade, e esconde o próprio ser humano (MORIN, 2004, p. 41).

Dessa forma, em relação às consequências da especialização, estas divisões são resultantes da forma como vem sendo construído o conhecimento científico no decorrer dos tempos, com uma extremada valorização das especialidades, de modo que o pesquisador acaba por desconhecer com intensidade os trabalhos em geral que envolvem seu objeto de estudo. “A fragmentação do objeto de investigação em facetas dispersas acentua o processo de alienação antes referido e impede a perspectiva totalizadora que recuperaria os laços da ciência com a comunidade, eventualmente tornando o saber mais atuante e comprometido com as mudanças sociais” (ZILBERMAN, 2004, p. 16).

Assim, de acordo com a autora, este fato, no “caso da leitura, repercute no comportamento do professor e, portanto, no espaço por onde começa a trajetória do indivíduo na situação de leitor: a sala de aula”. (loc. cit.). Quanto mais o professor se exime de sua condição de leitor e/ou pesquisador, que convém ser, mais fica alheio ao volume de conhecimentos a respeito das concepções diferenciadas da leitura que vem sendo produzidas, além disso, outro agravante é a lacuna na formação acadêmica, assim seu saber se constitui de “um lado, da formação obtida – que é antes metodológica que teórica – e, de outro, das vivências acumuladas” (loc. cit. p.16).

Assim, para atender ao objetivo proposto nessa dissertação, optamos por realizar uma pesquisa que investigasse se a origem do insucesso da formação leitora está focalizada nos educandos ou na ausência de uma ação potencializadora, de fato, um educador leitor.

A escolha do tema foi o início do processo, o ponto de partida para a formulação do problema da pesquisa, como afirma Possenti (1997):

O recorte da realidade que (o cientista) deve efetuar para dar-se um objeto o quanto possível regular o analisável deixa necessariamente no interior do horizonte alguma faceta do real. Além de não ser neutra, a visada do cientista é, assim, necessariamente parcial. Na verdade, sua incômoda posição o joga praticamente num círculo vicioso. Não pode encarar os fenômenos, deve selecionar um de seus aspectos ou (o que é uma atitude mais discutível), uma de suas partes. Esta seleção, queira ele ou não, é produzida a partir de um ponto de vista prévio, que a sociologia do

conhecimento cabe esclarecer. Assim o que lhe parece como objeto é o que sua posição determina como tal (POSSENTI, 1997. p. 10).

3.1.2 TIPO DE PESQUISA

Inicialmente, definimos o suporte teórico que nos auxiliaria na busca da fundamentação teórica para compreensão do objeto de estudo que nos propomos a investigar, e com bases nesses conhecimentos adquiridos, bem como, pela opção por determinados procedimentos e métodos definidos para sua efetivação, demos nossos “primeiros passos” no mundo da pesquisa. Uma vez que, conforme Richardson (2010), a única maneira de aprender a pesquisar é fazendo uma pesquisa.

A partir deste, iniciamos o processo de investigação como estratégia de formação e reflexão, ao questionar-se e questionar os ambientes de aprendizagem e as suas próprias práticas durante o tempo da pesquisa. A investigação-ação usada como estratégia formativa de professores, contribuiu no desenvolvimento de uma postura reflexiva e investiga diante do “que fazer” educativo e para a libertação de alguns conceitos alienantes (MOREIRA, 2001).

Posteriormente, optamos por realizar uma investigação de caráter descritivo e explicativo. Descritivo, pois esta técnica permitiu descrever os aspectos de um grupo ou analisar suas características; enquanto a explicativa possibilitou explicar os aspectos referentes aos indivíduos que compõem o universo que será pesquisado, a fim de investigar as concepções e práticas de leituras desenvolvidas pelos professores/alunos no cotidiano escolar. De modo que, ao entender esta realidade, possamos contribuir para repensar a prática pedagógica do professor de língua portuguesa do Ensino Médio e o fracasso atribuído a escola, como a mais importante instituição encarregada de promover a aquisição do hábito de ler, porém, tem sido acusada de não produzir leitores para toda uma vida. Nessa perspectiva, está em discussão o seu papel, enquanto instância que deve garantir a democratização da leitura e da produção da escrita, todavia, tem esterilizado as práticas de leitura e escrita.

Em relação ao suporte teórico mencionado anteriormente, utilizado durante o percurso de investigação, que funciona como um guia para a pesquisa, do ponto de vista teórico, em relação às práticas de leitura elegemos: Ângela Kleiman, Ezequiel Teodoro, Regina Zilberman; no que se refere à prática docente: Antônio Nóvoa, e Felipe Perrenoud; e

Esteban sobre o fenômeno do fracasso escolar. A contribuição desses autores foi fundamental para termos uma visão dos estudos desenvolvidos de cada uma das categorias que compõem nosso objeto de estudo: a formação leitora, a prática pedagógica, o ensino de Língua Portuguesa e o fracasso escolar; a fim de entendermos como as ideologias presentes na concepção de linguagem e leitura foram se perpetuando nas relações contraditórias presentes na realidade educacional do nosso país, em relação às práticas de leitura instituídas no trabalho com a leitura.

Assim, em uma entrevista a Roger Chartier, Pierre Bourdieu afirma: “[...] a leitura que podemos chamar de estrutural, a leitura interna que considera que um texto, nele mesmo e por ele mesmo, que o constitui como autossuficiente e procura nele mesmo a verdade, fazendo abstração de tudo que está ao seu redor” (BOURDIEU, 2010, p. 233).

3.1.3 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO

O *local* que elegi para desenvolver a pesquisa foi o EREM – Escola de Referência Dr. Fernando Pessoa de Mello (a única escola estadual de Ensino Médio em Quipapá-PE). A qual tem se sobressaído durante os seis anos que trabalho nesta instituição recebendo um “Prêmio Gestão” em qualidade em ensino público em 2006 e atingindo 100% das metas pré-estabelecidas pelo governo estadual em 2009 e 2010. Além de ter um número significativo de estudantes aprovados em vestibulares. Entretanto, devido a unidade de ensino passar por algumas mudanças (passou a ser escola de ensino médio integral semirreferência), onde algumas turmas de ensino médio estudam o período integral nas terças e quintas feiras. Contudo, a equipe foi reduzida por não ter a função de Gestora Adjunta, essa foi dispensada, funcionando com uma equipe composta de uma gestora e uma secretária em 2011, devido a falta de recursos humanos na equipe, bem como o baixo nível de leitura e escrita dos estudantes que ingressam nas turmas do 1º ano do Ensino Médio, não conseguimos atingir as metas, ou seja, o índice de aprovação proposta pelo sistema; o resultado é que a Gestora foi demitida no início deste ano (2012).

Assim, sob o olhar deste cenário que emerge dessa nova condição que resultou numa crise dentro da instituição, por gerar um “apartheid” (divisão) entre os profissionais que

passaram a ter um salário maior do que aqueles que não participavam do ensino denominado integral (ricos e pobres) dentro de uma mesma escola.

O Programa de Ensino Médio Integral tornou-se um marketing político do governo da rede estadual de Pernambuco, sem considerar os pressupostos contidos na proposta inicial do programa idealizado pelo Presidente da Philips no Brasil, Marcos Magalhães, de melhoria das condições das escolas de Ensino Médio através da valorização dos profissionais e das condições físicas das escolas.

Contudo, a exemplo das outras escolas, estão sendo denominadas de referência, sem que haja recursos humanos necessários na Equipe Gestora, sem melhorias consideráveis nas condições físicas e na formação dos docentes, necessárias para promover um ensino de qualidade social, que tanto se apregoa nos discursos políticos, revelando mais uma vez a preocupação com os dados quantitativos em detrimento aos qualitativos, pois o foco está nos “resultados”.

À luz desse cenário, buscava as respostas às minhas inquietações, cujos dados coletados nesta investigação foram resultados dos relatos das professoras de Língua Portuguesa e alunos do Ensino Médio da referida escola, a qual foi fundada em 14 de março de 1979, sob decreto nº 5104, Registro Estadual 26.3001, CNPJ Nº 10.572.071/046-88, localizada na Travessa Rio Branco S/N, Alto do Areia, Quipapá-PE, CEP 55.471-000, única escola de nível Médio no município a oferecer Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Médio Integral e O Programa Travessia e EJA Médio, atendendo a comunidade local dos distritos e municípios circunvizinhos, com um quadro distributivo de 38 turmas, sendo 12 pela manhã, 12 à tarde (ensino Médio, ensino médio integral e regular) e 15 (ensino médios e as modalidades EJA e Travessia) à noite. Em relação aos docentes: 26 professores efetivos, 23 contratados e 03 professores estagiários e 01 professor cedido pelo município. A Gestora, a Secretária, 01 bibliotecária, 01 Técnica em Gestão, 04 Auxiliares Administrativos, 01 Auxiliar Administrativa cedida, 03 auxiliares de Serviços Gerais pela prestadora de serviços e 03 Merendeiras. Parte significativa dos docentes possui especialização na área que atuam.

3.1.4 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS

O primeiro critério para a escolha das quatro (04) professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio, como sujeitos da pesquisa, surgiu a partir da própria escolha do tema: “A Prática Pedagógica nos Descaminhos do Ensino de Língua Portuguesa: A formação do leitor para uma vida inteira”, dos professores do Ensino Médio e que lecionassem a disciplina de Língua Portuguesa nas séries finais do ensino médio e pelo interesse em saber como realmente se desenvolviam as práticas de leitura na escola pública. O segundo critério era que estas educadoras fossem efetivas ou contratadas, mas que tivessem mais de 05 (cinco) anos de atividade docente, pela crença de que tinham uma visão mais real de sua formação e do processo educacional com suas regulações; além disso, que estivessem em pleno exercício de seu ofício.

De acordo com o protocolo de ética, as professoras pesquisadas receberam nomes fictícios, criados pela pesquisadora, dessa forma suas identidades foram preservadas:

S1 (sujeito 1) graduada em Letras e com Especialização em Língua Portuguesa. Natural de São Benedito do Sul-PE, sexo: fem. Tem 15 anos de exercício do magistério, no qual ingressou por concurso público. Trabalha na rede pública estadual e municipal. Leciona Língua Portuguesa e Língua Inglesa, com uma carga horária de 350 h/aulas.

S2 (sujeito 2) graduada em Letras e com Especialização em Língua Portuguesa. Natural de Quipapá – PE, sexo: fem. Tem 10 anos de exercício do magistério. Ingressou no serviço público através de concurso público. Trabalha na rede estadual, tendo dois vínculos com uma carga horária de 350 h/aulas.

S3 (sujeito 3) graduada em Letras e com Especialização em Língua Portuguesa. Natural de Quipapá – PE, sexo: fem. Tem 05 anos de exercício de magistério. Ingressou no serviço público através de concurso público. Atualmente leciona Língua Portuguesa e Inglesa em duas redes estaduais: Pernambuco e Alagoas, com uma carga horária de 350 h/aulas.

S4 (sujeito 4) graduada em Letras e com Especialização em Língua Portuguesa. Natural de Brejão – PE, sexo: fem. Tem 25 anos de exercício do magistério. Ingressou no serviço público através de seleção municipal. Trabalha na rede pública estadual com uma carga horária de 20 h/aulas, onde leciona Língua Portuguesa e Inglesa.

Além da participação das professoras mencionadas, contei com a colaboração dos estudantes das séries finais do Ensino Médio. Embora nosso universo de pesquisa correspondesse a um número de 150 alunos matriculados, dada inviabilidade dos 150 (cento e cinquenta) discentes que se resumiu a 100 das 04 turmas finais (3º ano) do Ensino Médio no período de aplicação dos questionários, devido à evasão escolar por semanas durante o ano,

que constitui uma particularidade desta escolar nas turmas de 3º ano. Além disso, 25 foram transferidos e muitos faltam na sexta feira, dia em que foi aplicado o questionário, por motivos de trabalho devido à feira popular de rua (no interior) ser no sábado neste município e muitos trabalharem no comércio até mais tarde neste dia, além disso, muitos migram para o “corte da cana” que constitui uma das fontes empregatícias na região, localizada na *Zona da Mata de Pernambuco* e por questões religiosas. Visto que, aqueles que são da religião Adventista do 7º Dia, não trabalham ou estudam neste dia, segundo dados fornecidos por uma das mais antigas funcionárias, na função de Agente Administrativa da secretaria da escola. Todavia, pode ser resultante da desilusão com as atividades escolares, pela falta de relação entre o que estudam e sua vivência fora do ambiente escolar, a “*contestação escondida*” de que fala José B. Duarte. A maioria destes tem entre 16 a 21 anos e são filhos de agricultores, de modo que estudam e trabalham paralelamente.

A seleção destes estudantes que constituíram nosso universo de pesquisa deve-se pela concepção de que, por estarem prestes a concluir todas as etapas do Ensino Básico, o estudante deveria ter se apropriado de todas as habilidades linguísticas necessárias, para ler e produzir textos, com proficiência, os mais diversos tipos e gêneros textuais, isto é, terem práticas de leituras, devido à vivência de um período maior de escolarização. Considera-se que na juventude são alargadas as afinidades sociais entre os adolescentes, devido à ampliação das práticas sociais e as novas posturas exigidas que estimulem o desenvolvimento e, consequentemente, a forma de pensar dos alunos (VYGOTSKY, 2001).

No que se refere à rede de ensino mencionada, por ser o espaço de toda minha atuação profissional como professora de Língua Portuguesa, e por continuar até os dias atuais, com uma carga horária maior que na rede pública municipal, de modo que favoreceu o processo de investigação. Quanto a nossa opção por escolas públicas como nosso palco de investigação, isto ocorreu devido à crise que vive esta instituição, na atualidade, muitos momentos difíceis, devido à complexidade do contexto social vigente em nosso país. Contexto este marcado pela ausência dos responsáveis cada vez mais cedo na vida desses alunos, devido a fatores socioeconômicos. Essa ausência repercute na vida escolar, sobrecarregando e tornando ainda mais complexo o ato de ensinar.

3.1.5 NATUREZA DA ABORDAGEM

A opção pela modalidade qualitativa se efetivou por mostrar-se a mais adequada, porque permite perceber o fenômeno em seu acontecer natural. Assim, a respeito da abordagem qualitativa: busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando inaceitável uma postura neutra do pesquisador.

[...] se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo a visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 1995. p. 17).

A seleção pela abordagem qualitativa se concretizou por esta permitir ao pesquisador aprofundar os conhecimentos do mundo, das significações, das ações e das relações humanas, que não é possível percebermos por meio de dados estatísticos, próprios do método quantitativo, a qual recorre à quantificação como única via de investigação, implicando em uma única forma de investigação, proveniente das ciências naturais, que parte do pressuposto de que uma hipótese que guia todo processo investigatório e só aceita observações externas. Conforme Chizzotti (2003, p. 221):

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre e em fim procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Inicialmente, como recurso de investigação, aplicamos o questionário com questões padronizadas, a fim de coletarmos os dados dos estudantes, por entendermos que este constituía um elemento que complementaria os dados necessários para traçarmos um mapa que nos fornecesse informações concretas sobre as práticas e estratégias de leitura utilizadas pelos professores para formação de alunos-leitores no cotidiano escolar, com perguntas relacionadas às atividades de leitura destes, dentro e fora desse contexto, e a prática pedagógica do professor de língua materna.

A fim de traçar um perfil e padronizar os dados que foram coletados sobre o objeto de estudo que investigamos, pois este possibilita a observação das características de um indivíduo ou um grupo, este foi constituído por uma série de perguntas ordenadas, a fim de garantir a eficácia e a qualidade.

O questionário foi basicamente estruturado em três seções: A priori, os dados pessoais e formação dos discentes; em seguida, dados sobre as práticas de leitura vivenciadas no cotidiano escolar; e por fim, sobre as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa e sua relação com a leitura além dos muros da escola.

Com a intenção de facilitarmos o processo de investigação, antes de iniciar a aplicação, lemos e esclarecemos as dúvidas que surgiram entre os discentes, mantendo a imparcialidade que convém a todo pesquisador. Todos os questionários usados com os sujeitos da pesquisa foram aplicados no período de maio a julho de 2011, no horário normal de aula, isto é nos três turnos (manhã, tarde e noite), pois em cada um desses turnos havia turmas de 3º ano do Ensino Médio na instituição. De modo que foi um recurso importante para identificarmos as práticas de leitura dos alunos, considerando o contexto social, econômico e cultural em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos.

Posteriormente, foi realizada uma reunião com todos os sujeitos da pesquisa, onde explicitarei sobre o nosso objeto de estudo, os objetivos e os critérios preestabelecidos, solicitando a participação dos professores e alunos durante esse período de investigação. Assim, de acordo com a disponibilidade das entrevistadas, foram realizadas as entrevistas com as quatro (04) professoras de Língua Portuguesa, na biblioteca da própria unidade de ensino, seguindo toda formalidade pertinente a essa investigação-ação, que apesar de seguir o roteiro da entrevista, transcorreu de forma espontânea, acrescentando outros questionamentos que julgamos pertinentes, sem perder de vista ou nos afastarmos da temática em estudo.

O vínculo afetivo com as educadoras facilitou o processo, assim, a entrevista se deu em tom de conversa informal, facilitando o diálogo entre entrevistadora e entrevistada, de modo que ambas ficaram à vontade para expressar suas experiências, frustrações e inquietações em relação ao objeto de estudo, tendo em vista as reclamações sobre a extensão do Currículo Prescrito e dos marcos regulatórios, que as respondentes sempre abordavam como obstáculos para possibilitarem a ampliação de práticas de leitura motivadoras para os educandos.

A elaboração do roteiro de entrevista deu-se a partir de alguns eixos temáticos que julgamos necessário para a compreensão do nosso objeto de estudo em consonância com nosso tema, as categorias que constituíam esse fenômeno:

- 1) O papel do professor de Língua portuguesa na atualidade;
- 2) A relação com a leitura durante sua formação acadêmica;
- 3) A sua relação com a leitura na atualidade;
- 4) A prática de leitura do professor na sala de aula;
- 5) A sua concepção acerca do fracasso escolar.

No primeiro eixo – questionamos acerca do papel que caberia ao professor de Língua desempenhar na atualidade, que análise elas faziam da prática, quais as dificuldades, que mudanças foram acontecendo ao longo dos anos, se havia alguma formação continuada que as preparassem para conseguir desenvolver esse perfil, etc.

- 1) Sobre a relação com a leitura durante sua formação acadêmica, as perguntas procuraram verificar como estas foram incentivadas durante sua formação, questionamos se a família, a escola ou amigos influenciaram ou não sua formação leitora.
- 2) Em referência a sua afinidade com a leitura na contemporaneidade, as investigações foram concernentes aos hábitos de leitura, suas preferências, se compram livros, obstáculos encontrados em desenvolverem essa prática.
- 3) Em relação à prática de leitura do professor na sala de aula, foram interrogadas sobre as estratégias de incentivo aplicadas, atividades desenvolvidas depois da leitura, os critérios na seleção dos livros para os alunos, etc.
- 4) Ao serem questionadas sobre sua concepção acerca do fracasso escolar, as perguntas foram elaboradas sugerindo que estas significassem o fracasso escolar a partir de sua prática, como também estabelecesse a relação deste fenômeno com o insucesso na formação leitora dos alunos e o papel do professor de Língua Portuguesa nesta realidade educacional brasileira.

Quanto à modalidade técnica, a opção pela entrevista semiestruturada se efetivou, por que apesar desta ser desenvolvida a partir de um roteiro básico, permite que o entrevistador faça as adaptações que julgar convenientes, conforme o desenrolar da interlocução. A seleção por este tipo de ferramenta se deu pela crença de que esta é mais

adequada para esse tipo de investigação, como bem ratifica Triviños (1987, p. 146), sugerindo que “nossas práticas em pesquisa qualitativa nos têm ensinado que, em geral, o processo da entrevista semiestruturada dá melhores resultados se trabalhar com diferentes grupos de pessoas (professores, alunos, orientadores, educadores, diretores) [...]”. Por conseguinte, esta técnica de investigação nos oportunizou não só o conhecimento do entrevistado, mas também favoreceu o reconhecimento do próprio entrevistador.

Assim, conforme Kramer (1997), quem faz entrevista também aprende a ouvir o ponto de vista do outro e favorece a quebra de preconceitos. Esta foi elaborada a partir de um roteiro, para nortear nossa investigação durante os trabalhos com os sujeitos, que constituíram nosso público alvo, para uma melhor análise de suas dificuldades, da visão que têm acerca do processo de ensino e aprendizagem de leitura dos alunos e do seu papel como mediador entre o educando e o conhecimento. Ainda nessa perspectiva, de acordo com Richardson (2010, p. 207), “a entrevista é a melhor situação para participar na mente de outro ser humano, é a interação face a face, pois tem o caráter inquestionável de proximidade entre as pessoas, que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos”.

A análise qualitativa corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também, mais maleável e mais adaptável a índices não previstos na evolução da hipótese [...] Por último precisemos que a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer quantificação [...] Contudo é evidente que a natureza do material influi na escolha do tipo de medida (BARDIN, 2010, p. 141-142).

A entrevista foi elaborada a partir de um roteiro de perguntas abertas e fechadas a fim de precisar o conceito dos sujeitos da pesquisa sobre algumas categorias. O recurso utilizado para registrar as entrevista foi a gravação em áudio. A entrevista foi realizada na própria instituição com interferência de alguns estudantes e funcionários da escola, de modo que foi necessário interromper a investigação-ação inúmeras vezes; mas apesar desses imprevistos, conseguimos realizar uma hora de entrevista com cada uma delas.

Após esse processo, foi iniciada a transcrição das entrevistas das 04 professoras que resultou em aproximadamente 45 páginas digitadas, plenas de sentido e apresentando as várias possibilidades de construção de significados; constituindo um material indispensável para construção das respostas em relação ao nosso objeto de estudo.

Por pretendermos efetivar um estudo descritivo descobrindo e classificando as relações entre variáveis, utilizamos também a abordagem quantitativa, por nos possibilitar, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

por meio de técnicas, quantificar os dados coletados e submetê-los a análise estática. Nesse sentido:

(...) os dados que o pesquisador tem em mão, são materiais brutos: respostas assinaladas em um formulário, frases registradas no gravador [...] tratando de um tema em estudo... Esses dados precisam ser preparados para se tornarem utilizáveis na construção dos saberes. Visto que os dados nunca falam espontaneamente, assim, o pesquisador deve organizá-lo, podendo descrevê-los, transcrevê-los, codificá-los, agrupá-los em categorias. [...] Somente então ele poderá proceder às análises e interpretação que o levaram as suas conclusões (LAVILE, 1999, p. 197).

Nessa direção, objetivamos uma compreensão do processo de ensino/aprendizagem e objetivando respostas necessárias, aceitáveis e convenientes à realidade em que trabalha, a fim de que esta se desencadeasse num ação eficaz, motivadora, inovadora, responsável do processo educacional, de forma que venha proporcionar modificações sociais. Freire (1979, p. 118) diz que a “investigação permite uma operação simpática no sentido etimológico da expressão”.

A construção do conhecimento científico é, portanto, uma prática social, e a leitura, nesse espaço de formação que é a escola, é uma forma de descobrir e conhecer as relações de poder, através da apropriação do conhecimento e da sua constituição como leitor e cidadão para enfrentar os desafios trazidos por uma sociedade letrada. Silva (2002) destaca que estar na condição de leitor permite maiores possibilidades de compreensão do mundo à sua volta. Aprofundando a reflexão sobre o assunto, o autor chama a atenção para a apreensão dos significados do texto, mas vai além, na medida em que ressalta que a compreensão implica uma transformação do próprio leitor.

[...] O propósito básico de qualquer leitura é a apreensão dos significados mediatizados ou fixados pelo discurso escrito, ou seja, a compreensão dos horizontes inscritos por um determinado autor, numa determinada obra. O ‘compreender’ deve ser visto como uma forma de ser, emergindo através de atitudes do leitor diante do texto como uma percepção ou panorama dentro do qual os significados são atribuídos. Nesse sentido, não basta decodificar as representações indiciadas por sinais e signos; o leitor (que assume o modo de compreensão) porta-se diante do texto, transformando-se (SILVA, 2002, p. 43-44).

3.1.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo. A nossa opção por esta técnica se baseia no pressuposto de que uma parte do comportamento, opiniões ou ideais de uma pessoa se exprime sob a forma verbal ou escrita, de modo que esta opção apresenta-se como uma escolha apropriada para os nossos objetivos. Segundo Bardin (2010), a análise de conteúdo possibilita análise do não dito, mas subentendido nos pontos de vista expressos por aqueles sujeitos da pesquisa, não se limitando unicamente a palavras expressas diretamente nas falas, mas também aquelas que estão submetidas no discurso.

A análise de conteúdo é um método de investigação utilizado tanto na investigação quantitativa como na qualitativa, todavia, de maneiras distintas em cada um dos processos investigatórios. A origem desta técnica investigativa advém do período em que os primeiros homens conseguiram interpretar os primeiros escritos bíblicos, ou seja, são concomitantes as tentativas da hermenêutica dos textos bíblicos na antiguidade. No decorrer da história, a análise de conteúdo foi se estabelecendo num dos métodos principais de investigação científica, baseado em princípios e conceitos fundamentais para o trabalho com análise dos dados coletados nas pesquisas. Assim, a partir de nossa opção por esta técnica, para análise dos dados da investigação educacional. Por isso, nossa fundamentação em Bardin, de forma que as bases teóricas dessa técnica lhe são atribuídas.

Segundo Bardin (2010), este componente de análise permite, numa atitude interpretativa, investigar os significados das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências e ainda o desmascaramento das ideologias existentes nos discursos dos sujeitos investigados, podendo constituir também um material para pesquisas de caráter dialético.

Em vista disso, um dos instrumentos selecionados para investigação: entrevista semiestruturada, coletados, foi submetido a este tipo de análise, de forma que os dados coletados passaram pelos processos de estudo, descrição, dedução, explicação e interpretação à luz dos teóricos que validaram nossa leitura dos dados coletados (BARDIN, 2010). A análise de conteúdo foi desenvolvida por eixos temáticos, seguindo as seguintes fases: pré-análise, análise do material, tratamento dos resultados, inferência e, por fim, a interpretação à luz dos teóricos que pesquisam o objeto de estudo que nos propomos a investigar.

A pré-análise se refere aos primeiros contatos com os materiais coletados sobre “As práticas Pedagógicas nos ‘descaminhos’ do ensino de Língua Portuguesa: A formação do

leitor para uma vida inteira”. A fim de identificar os subtemas que caracterizava o nosso objeto e investigação, visto que, segundo Bardin (2010, p. 96), esta fase é chamada de leitura flutuante, por analogia com a atitude de psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas com materiais análogos.

Em seguida, foi realizada a codificação do material, segundo o autor, “para transformação dos dados brutos em uma análise textual de possível compreensão. Assim, os dados foram submetidos às articulações e interpretações necessárias para construção do trabalho científico” (IBDEM).

No tratamento dos dados, foram seguidas as etapas descritas a seguir: a) ordenação dos dados (com transcrição das gravações, releitura do material pesquisado e organização dos dados); b) classificação dos dados (das unidades de significação) e c) análise final (quando se estabelece a correlações entre os dados e as teorias). Nessa etapa, foi possível estabelecer uma relação entre os discursos, a prática e as inovações pedagógicas vivenciadas pelas professoras entrevistadas. Como também, informações de como essas educadoras foram construindo sua prática pedagógica ao longo do tempo. Ainda nessa direção, foi possível ter um referencial da visão que o professor de Língua Portuguesa tem da disciplina e do seu papel como professor da língua materna.

Ainda nessa perspectiva de reflexões dessas educadoras sobre suas experiências, foi possível analisar a contribuição de sua formação acadêmica na sua prática pedagógica, avaliando os aspectos positivos e negativos; bem como sua concepção de linguagem, do fracasso escolar atribuído a escola e a este profissional pelas práticas de leitura e escritas desenvolvidas. Portanto, foram abordadas as questões necessárias e efetivadas as correlações entre o dito e o não-dito, a fim de compreender um quantitativo maior de informações com mais fidelidade.

Entretanto, os dados obtidos por meio do roteiro de entrevistas padronizado serão objeto de uma análise de conteúdo, que por seu caráter científico, deve ser fundamentada na eficácia, rigidez e precisão dos dados coletados, objetivando uma melhor interpretação do objeto de estudo a fim de aprofundar suas características e extrair os momentos mais importantes da investigação-ação e que a partir de teorias relevantes que servem de fundamentação para o pesquisador explicar o fenômeno investigado. Visto que “a análise de conteúdo é um tema central para todas as ciências humanas e com o transcurso do tempo tem se transformado em um instrumento importante” [...], um conjunto de instrumentos

metodológicos, cada dia mais aperfeiçoados, que se aplicam aos discursos diversos” (RICHARDSON, 2010, p. 222).

Nessa perspectiva, a atitude interpretativa continua a existir na análise de conteúdo, mas é sustentada por processos técnicos de validação. [...] Assim, qualquer análise de conteúdo visa não o estudo da língua ou da linguagem, mas sim a determinação mais ou menos parcial daquilo que chamamos de condições de produção dos textos, que são o seu objeto. [...] A finalidade é saber, esclarecer a especificidade e o campo de ação da análise de conteúdo (BARDIN, 2010, pp. 16, 42, 47).

Nessa direção, acreditamos que este caminho metodológico nos possibilitou, através do método dialético, em que o princípio da totalidade significa a apreensão da realidade social e conceberá a uma melhor compreensão da realidade de crise de leitura presente no cotidiano escolar, bem como do papel de cada um dos atores educacionais e das relações entre estes sujeitos estudados na investigação, que a busca pela solução dos problemas identificados só pode ser feita pelos próprios professores, em parceria com os seus colegas, com os seus alunos e respectivas famílias, no contexto em que a problemática se desencadeia.

Contudo, as atitudes adotadas por alguns educadores, diversas pessoas que trabalham em escolas têm um segredo para enfrentar a complexidade: refugiam-se na utopia. Não negam os problemas, afirmam que eles serão resolvidos pela próxima reforma, pelas novas pedagogias, pelas novas tecnologias. Em parte, a escola vive da esperança da “grande noite” pedagógica. Faz conta que boas ideias serão suficientes para tacar o cerne do problema do fracasso escolar ou do difícil diálogo entre pais e professores (PERRENOUD, 1999, p. 44).

Entretanto, essa mediação certamente surgirá do professor que, no seu dia-a-dia, passará a ser um professor investigador, investigador da sua sala de aula (ESTRELA, 1986; TEODORO, 2001). Assim será possível uma escola capaz de responder aos anseios dos marginalizados e, na maioria das vezes, excluídos socialmente pelo próprio sistema, numa escola que poderá fazer dos alunos, indivíduos leitores, conscientes, autônomos e críticos.

Para análise dos dados do questionário aplicado aos estudantes, foi criado um banco de dados na planilha eletrônica Microsoft Excel. Após a criação, o banco foi passado para análise no software SPSS versão 13. Para avaliar as práticas de leitura dos estudantes das

séries finais do ensino médio foram construídas as tabelas de frequência da escala de Likert utilizada.

Participaram dessa investigação 100 alunos do EREM- Escola de Referência Doutor Fernando Pessoa de Mello. A maioria dos alunos são naturais do próprio município de Quipapá-PE (84%; n = 84), predominantemente do sexo feminino (72%, n = 72), onde o pai possui ensino fundamental incompleto/completo (63,5%; n = 47), a mãe possui ensino fundamental incompleto/completo (64%; n = 48), sendo a profissão desses agricultor (Pai: 43,7%, n = 31 / Mãe: 41,7%; n = 30) (TABELA 1).

Na tabela 2 temos as distribuições da escala de Likert para a avaliação das práticas de leitura dos estudantes das series finais do ensino médio. Através dela, verifica-se que 91%(n = 91) dos adolescentes disseram que gostam de ler e, ainda, 87% (n = 87) deles já leram algum livro por conta própria, sem ser indicado pelo professor. Com relação ao incentivo dos professores à leitura de livros os quais já tivessem lido, 75%, (n = 75) dos adolescentes afirmaram que são indicados a ler livros, os quais os professores já tivessem conhecimento. Além disso, 79% (n = 79) dos alunos disseram que a prática do diálogo, pelos professores, sobre as questões políticas e sociais são evidentes em sala de aula. Também, 69% (n = 69) dos estudantes disseram que sempre utilizam os livros da biblioteca para a leitura.

Acerca da disposição de materiais em casa para a prática da leitura, 74% (n = 74) dos respondentes disseram que possuem tais recursos e 84% (n = 84) disseram que praticam a leitura em casa. Com relação ao tempo de leitura, 42% (n = 42) dos alunos disseram que utilizam pelo menos uma hora por dia para leitura de diversos materiais indicados pelos professores, 25% (n = 25) dos discentes entrevistados não souberam opinar sobre essa afirmação e 33% (n = 33) não praticam a leitura diária de uma hora dos materiais indicados pelos professores.

No que se refere ao incentivo à leitura por outras pessoas, 70% (n = 70) dos discentes disseram que são motivados a lerem por outros, além dos professores. Em relação à leitura de texto, incentivando o debate e a reflexão pelo professor da Língua Portuguesa, 89% (n = 89) dos alunos disseram que o professor atual e o anterior praticam/praticaram essa metodologia, porém, 58% (n = 58) dos estudantes informaram que nas aulas de língua portuguesa tem mais atividades de gramática do que interpretação e 49% (n = 49) afirmaram que as aulas da língua portuguesa estão focalizadas em atividades escritas, poucas vezes o aluno se expressa oralmente. 27% (n = 27) e 26% (n = 26) dos alunos entrevistados ficaram

indecisos sobre a predominância da gramática e das atividades escritas em detrimento às atividades de leitura e oralidade, respectivamente.

Tabela 1 – Distribuição de frequência do perfil dos alunos respondentes do processo de investigação

Variável	n	%
Naturalidade		
Quipapá – PE	84	84,0
Outro município	16	16,0
Sexo		
Feminino	72	72,0
Masculino	28	28,0
Escolaridade do pai*		
Analfabeto/Não estudou	18	24,3
Fundamental Incompleto/completo	47	63,5
Médio Incompleto/completo	88	10,8
Superior Incompleto/completo	1	1,4
Variável	n	%
Escolaridade da mãe*		
Analfabeto/Não estudou	18	24,0
Fundamental Incompleto/completo	48	64,0
Médio Incompleto/completo	7	9,3
Superior Incompleto/completo	2	2,7
Profissão do pai*		
Agricultor	31	43,7
Outra profissão	40	56,3
Profissão da mãe*		
Agricultora	30	41,7
Outra profissão	42	58,3

Fonte: *Elaboração própria a partir das entrevistas.*

* os valores não coincide com 100 pois algumas observações não foram informadas

Tabela 2 – Distribuições da escala de Likert para a avaliação das práticas de leitura dos estudantes das series finais do ensino médio.

Fator	Muito de acordo	Acordo	Indeciso	Desacordo	Muito em desacordo
Q2 – Você gosta de ler	36(36,0)	55(55,0)	6(6,0)	2(2,0)	1(1,0)
Q3 – Você já leu algum livro por conta própria sem ser indicado pelos professores	45(45,0)	42(42,0)	8(8,0)	4(4,0)	1(1,0)

Q4 – Os professores incentivam vocês a leitura de livros interessantes que foram lidos por eles	42(42,0)	33(33,0)	9(9,0)	12(12,0)	4(4,0)
Q5 – Os professores conversam com você sobre políticas ou questões sociais	31(31,0)	48(48,0)	13(13,0)	4(4,0)	4(4,0)
Q6 – Você sempre utiliza os livros da biblioteca de sua escola	27(27,0)	42(42,0)	15(15,0)	10(10,0)	6(6,0)
Q7 – Você dispõe de diversos recursos para ler em casa	15(15,0)	59(59,0)	16(16,0)	3(3,0)	7(7,0)
Q8 – Você lê em casa	30(30,0)	54(54,0)	8(8,0)	6(6,0)	2(2,0)
Q9 – Você utiliza pelo menos uma hora por dia para leitura de diversos materiais indicados pelos professores	13(13,0)	29(29,0)	25(25,0)	20(20,0)	13(13,0)
Q10 – Você considera importante ser leitor na sociedade atual	56(56,0)	36(36,0)	6(6,0)	0(0,0)	2(2,0)
Q11 – Já foi incentivado a ler por influência de outras pessoas além dos professores	31(31,0)	39(39,0)	10(10,0)	11(11,0)	9(9,0)
Fator	Muito de acordo	Acordo	Indeciso	Desacordo	Muito em desacordo
Q12 – O professor de língua portuguesa trabalha a leitura contexto incentivado o debate e a reflexão em sala de aula.	51(51,0)	38(38,0)	10(10,0)	0(0,0)	1(1,0)
Q13 – O professor anterior de língua portuguesa trabalhava leitura com texto incentivando o debate e a reflexão	49(49,0)	40(40,0)	10(10,0)	0(0,0)	1(1,0)
Q14 – Nas aulas de língua portuguesa tem mais atividades de gramática de leitura do que interpretação.	17(17,0)	41(41,0)	27(27,0)	8(8,0)	7(7,0)
Q15 – As aulas da língua portuguesa estão focalizadas em atividades escritas, poucas vezes o aluno se expressa oralmente.	17(17,0)	32(32,0)	26(26,0)	15(15,0)	10(10,0)

Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas.

Enfim, apresentado o caminho metodológico trilhado durante a investigação na instituição que se tornou campo de nossa investigação, iniciaremos o capítulo 4, referente à análise e discussão dos dados obtidos por meio dos instrumentos descritos nesse capítulo. Assim, os dados colhidos e transcritos com base nas categorias, unidades significativas e na tabulação dos resultados apresentados nos questionários identificados nesse percurso teórico a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

fim de atender aos objetivos propostos no início desta pesquisa. Assim, todas as respostas dos respondentes foram analisadas qualitativamente e serviram de indicativos para compreendermos as práticas de leituras vivenciadas pelos professores de Língua Portuguesa que foram nossos sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO IV ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS: CATEGORIA E PERCURSO

A priori, apresento a análise das discussões do material recolhido nas entrevistas com as professoras de Língua Portuguesa que se constituíram sujeitos de nossa investigação, onde relataram sobre sua formação acadêmica, prática docente, hábitos de leitura, obstáculos no desenvolvimento das atividades de leituras em sua prática educativa e suas concepções acerca do fracasso escolar.

No segundo momento, analisamos os dados coletados com os questionários aplicados aos educandos sobre algumas dessas categorias, estes sujeitos apresentam suas considerações sobre as aulas de Língua Portuguesa e a contribuição dos professores para a formação de leitores na escola pública nas palavras dos participantes dessa investigação.

4.1 O FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

4.1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“A teoria surge posteriori dos factos e a partir da análise dos dados, fundamentando-se na observação dos sujeitos, na sua interpretação e significados próprios e não concepções prévias do investigador que estatisticamente, as comprovaria e generalizaria” (PACHECO, 1996, p. 47). Assim, a preocupação com a formação docente e a democratização da leitura no cotidiano escolar, nossa entrevista foi organizada a partir de três pontos: A prática pedagógica, a formação docente e práticas de leituras.

A fim de conhecermos como se estabelece essa articulação dentro da escola pública campo da investigação, por meio de uma proposta de letramento que fosse além dos processos cognitivos, se enquadrando numa perspectiva social de leitura, considerando como ponto crucial as singularidades e as experiências individuais de cada docente/discente envolvidos nesse processo.

No sentido de fazer com que minhas suposições iniciais se transformassem em dados culturalmente refletidos por aqueles educadores movidos por impulsos transformadores

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

que almejam concretizar mudanças em suas vidas; aqueles educadores que não suportam o sufoco da exploração; aqueles educadores que não pactuam da ignorância e mentira; aqueles educadores que não aceitam a ideologia tecnocrática disseminada e imposta; aqueles educadores que tendo, dentro de si a semente revolucionária, querem lutar pela construção de uma nova sociedade. [...] Essas lutas paralelas parecem ser inevitáveis mesmo porque o ato político seria extremamente incoerente à presença de um professor que, no exercício de suas funções, não lutasse, continuasse pela superação da sua condição de oprimido. (SILVA, 2011, p. 13-14).

Nessa perspectiva, realizamos a seleção do material coletado nas entrevistas por ser uma das etapas cruciais da abordagem qualitativa. A fim de evitar o excesso de repetições comuns na linguagem oral, os sujeitos entrevistados terão suas falas transcritas de acordo com hipóteses da investigação.

As análises das respostas dos sujeitos da pesquisa estão organizadas em cinco categorias:

- a) Papel do professor de Português e sua prática pedagógica;
- b) A ausência do hábito da leitura;
- c) A precariedade do atendimento na biblioteca;
- d) A leitura como cobrança: a fruição perdida;
- e) Fracasso escolar: a escola não tem conseguido vencer o problema.

O roteiro das entrevistas foi organizado a partir de adaptação das dissertações de: Rosângela Oliveira Cruz Pimenta, Inaldo Firmino Soares e Cláudia Maria Alonso.

A tematização desses aspectos não visa esgotar o assunto, mas apenas destacar como alguns fenômenos sociais, políticos e econômicos têm interferido na prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa e na democratização do acesso a leitura na escola pública brasileira, a fim de que este possa repensar seu fazer pedagógico e, individualmente e/ou coletivamente, somar esforços junto a outros militantes na luta pela construção de uma nova proposta educativa.

4.1.2 CATEGORIAS DE REFLEXÃO

4.1.2.1 PAPEL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Em relação aos dilemas e desafios da ação docente na contemporaneidade, é importante considerar porque vejo rostos humanos nos milhares de professores (as) sujeitos desse processo. Não é suficiente narrar as práticas que vem acontecendo nas escolas, mas contar histórias dos sujeitos e dos significados que lhe dão. Como educadores convivendo por ofício com pessoas, o que nos impressiona são os significados humanos. As perplexidades que estão acontecendo nas escolas nos tocam porque definem a vida dos educandos e educadores. Nessas perplexidades, todos nos revelamos inseguros como corresponde à condição humana (ARROYO, 2011, p. 29).

Em relação à formação docente, ao longo da história compreendemos que:

[...] esta tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar essa dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando modelos profissionais, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, como reforçado espaços de tutoria e de alternância. [...] Uma vez que, os valores que sustentaram a produção contemporânea da profissão docente caíram em desuso, fruto da evolução social e da transformação dos sistemas educativos; os grandes Ideais da era escolar necessitam de ser reexaminados, pois já não servem de norte à ação pedagógica e a profissão docente (NÓVOA, 1999, p. 26-28).

Ao ser questionado sobre o papel que o professor deve desempenhar, esse se apoia não só em concepções teóricas, mas também em outros fatores que juntos comprometem a formação e a prática docente: a precariedade dos cursos de graduação em Letras que não promovem a construção do conhecimento da definição da função do “ser” professor de língua materna pelo graduando e a ausência de um programa de formação continuada, assim, alguns que aspiram uma inovação pedagógica buscam sozinhos essa auto-formação, pois só com a especialização, a análise deste perfil profissional é concretizada, consoante com S1.

Bem, veja bem! É uma coisa bastante discutida na formação, na formação mesmo você não consegue fazer uma análise tão bem feita como quando você vai pra Pós. Então é assim, depois que eu fiz Pós (Pós-graduação) eu comecei ver o ensino da língua voltado pra interação, pra o social... a gente

percebe que o aluno saia assim, a gente ensinava a gramática descontextualizada voltada para identificação e classificação a gente via, o próprio professor no final do ano via que não havia um avanço na oralidade... aquilo que se pretendia, quer dizer a prática era uma coisa... a era outra. Hoje a gente vê o ensino da língua tem objetivo de formar cidadão crítico, participativo usando essa linguagem, seja de forma oral ou escrita (Sujeito S1).

Parafraseando Janssen Felipe (2011), o professor vive na tensão entre a resistência do paradigma dominante e a emergência de novos paradigmas. Todavia, como dizia magnificamente Dukheim apud Morin (2004, p. 47):

[...] o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o “de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda vida. [...] Na educação, trata-se de transformar as informações em conhecimento, de transformar o conhecimento em sapiência [...] A educação de vê contribuir para a auto-formação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver e ensinar como se tornar um cidadão). Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria”. (DUKHEIM apud MORIN, 2004, p. 47).

Contudo, ao longo das respostas, foi possível percebermos que o professor passou da gramática fragmentada para gramática contextualizada, contrariando sua intenção de parecer “não gramatiquero”, e sua preocupação está centralizada em abordar a norma culta da língua.

[...] professor é muito assim, ele só estudando, buscando a partir da minha Pós que eu procurei vê o outro lado do ensino e buscar isso. Nos livros didáticos, por exemplo, eu procuro trabalhar com aquela parte de semântica, da gramática no texto pra vê se consegui ajudar o aluno a se envolver (Sujeito S1).

À semelhança dos diversos sujeitos, S1 focaliza inúmeras vezes a falta de uma formação por área, na rede pública de ensino, dentro dessas novas perspectivas linguísticas para o ensino da língua materna, de modo que as mudanças realizadas em seu fazer pedagógico resulta de uma busca solitária desses profissionais por atualização, que mesmo

diante das limitações de sua formação, procuram trazer o aluno para essa nova realidade, uma vez que a formação continuada ainda é uma utopia na escola pública.

Nessa direção, mesmos diante de tantos modismos, de tantas inovações pedagógicas, convivemos [...] como em todos os tempos, a tensão entre rupturas e continuidades, e sabemos que em toda ruptura há continuidades e em toda continuidade há rupturas. As diferentes visões e versos tem haver com o lugar onde nos posicionamos para mirar esta mesma realidade. (STRECK, 2009, p. 91).

Em relação ao “caminho solitário” trilhado por muitos profissionais na escola pública, Alarcão postula que “O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói sua profissionalidade docente” (ALARCÃO, 2010, p. 49). Assim, é preciso termos constantes diálogos para somar esforços, baseados nas experiências de cada um desses atores educacionais das diversas áreas, a fim de construir conhecimentos, que os subsidiarão na interpretação das suas condições de trabalho e na busca de caminhos alternativos para (re)conquistar sua autonomia e desenvolver um projeto educacional que dialogue com a diversidade e eleve o nível de humanização da nossa juventude.

Outro depoimento a respeito do papel do professor de Português nos dias atuais é, predominantemente, a ênfase no ensino da língua baseada na concepção de língua “certa” e língua “errada”, demonstrando que a supervalorização da norma culta está presente na sua ação educativa, evidenciando o desconhecimento das teorias linguísticas, bem como dos fundamentos ideológicos e históricos que justificam a supremacia de um dialeto de prestígio sobre os demais e a formação de leitores numa perspectiva crítica, não é mencionado por S2:

Complicado. Bom a gente. Hoje a língua portuguesa, até nos dias que eu estudava, depois na graduação, em fim, a importância que é a língua portuguesa, porque na verdade nós falamos a língua portuguesa, mas não sabe ao certo porque que a gente fala dessa forma, porque que a gente emprega determinadas palavras e construções, né? E eu acho que o objetivo maior do professor de língua portuguesa é mostrar o aluno, que ele perceba né? O valor que tem a sua língua, ele aprenda a falar a sua língua corretamente, como se deve, mas também o professor pode mostrar o aluno, uma maneira de como ele se colocar na sociedade em determinadas situações, como se comportar e como se adequar as essas situações linguisticamente. O professor tem que mostrar isso ao aluno, não só mostrar regras gramaticais, como o aluno deve falar, mas ele também deve mostrar ao aluno que ele tem que se colocar e se adequar a essas situações sociais que se pede muito e entender e valorizar também a nossa Língua. Esse é o principal papel do professor (Sujeito S2).

Não se pode perder de vista que o professor de Língua Portuguesa tem, na atualidade, uma nova tarefa, que vai além da simples observância das regras gramaticais contidas nos textos dos alunos, mas não foi formado pra trabalhar de acordo com esse novo paradigma na escola pública. Contudo, compete ao professor não só o domínio da língua, mas das diferentes linguagens, dos vários gêneros textuais, das multiplicidades de linguagens: da linguagem digital, da comunicação e, em especial, do diálogo numa configuração compreensiva, conforme o contexto comunicativo.

Nessa perspectiva, como pode um professor desenvolver uma prática emancipatória sem compreender o processo de conhecimento? [...] Nos dias atuais, com tantos modismos e solicitações, está reflexão é indispensável para ajudar o professor a re-significar sua atividade a partir do seu núcleo, possibilitando a articulação consistente entre a prática cotidiana de sala de aula, as contraditórias demandas sociais e o horizonte de um novo histórico viável (VASCONCELOS, 2007, p. 3).

Contudo, a adesão às “novas concepções teóricas”, sem haver uma formação docente apropriada, de modo que, o professor se sente “confuso” quanto a sua atuação diante dessa nova ação na realidade escolar, por vezes caminha numa busca solitária, tentando satisfazer a esse perfil ansioso. “Não se trata de fazer uma crítica ao professor, e sim de deixar claro que há um silêncio eloquente: a voz do professor não é apenas suprimida, mas tem efeito de interferência naquela produzida para ele, que poderia ser dita por ele” (ANDRADE, 2007, p. 97).

Nesse contexto, ainda segundo esta autora, “além da aquisição de conhecimentos atuais avançados e especializados sobre a linguagem que deve ser ensinada na escola, seria preciso que os formadores soubessem provocar nos professores a atitude de indagação sobre sua própria linguagem” (Ibidem). Nessa mesma direção, respondendo sobre o papel deste profissional da língua materna, o S4 afirma:

É que o aluno compreenda o privilégio que é estudar a norma culta. A gente trabalhar com esse objetivo, sensibilizando, sem discriminação. É muito prazeroso, já fiz essa experiência, foi muito bom e é o papel do professor trabalhar sensibilizando, mostrando pra o aluno que o privilégio da língua da escola é a norma culta e eles têm condições de conseguir usar a linguagem correta sem discriminação, é o papel do professor. Não é tão fácil porque a gente tem alunos da zona rural, que eles trazem isso bem presente na vida deles, seu linguajar, é muito presente, a questão das gírias, da linguagem nordestina, mas a gente consegue e eles entendem, consegue sim. (Sujeito 4)

Nessa perspectiva, no contexto educativo, a “língua da escola” é apresentada de forma artificial e superior, por vezes com nomenclaturas estranhas aos professores e estudantes; porém, é preciso considerar que a interação verbal se concretiza numa situação de uma língua natural e particular, e a formação leitora dos educandos numa perspectiva crítica e autônoma não é, mais uma vez, incluída no denominado papel do professor. [...] “Assim, embora as comunidades verbais sejam, certamente, realidades sociais e globais, elas não são sociologicamente homogêneas [...]. Uma comunidade verbal é, portanto, constituída por múltiplas formações sociais” (BRONCKART, 2009, p. 36), pois cada indivíduo desenvolve sua concepção da linguagem humana com suas particularidades e representações próprias.

De tal modo, o discurso formador do professor deve estar incorporado à concepção de que não há homogeneização nem supremacia linguística no contexto escolar brasileiro, mas comunidades linguísticas que refletem as realidades sociais e globais em que são constituídas. “O problema é que esta comunidade imaginária gera filhos também idealizados, basta olharmos as listas dos livros que devem ser lidos nos concursos vestibulares para entendermos o que esta comunidade significa. Nestas listas, estão, quase sempre, quais livros? Os livros lidos por quem? Os livros que falam de quem?” (ALMEIDA, 2010, p. 24). No entanto, o professor pode congrega o seu “que fazer” educativo, distintas configurações de convivência com estes fatos, mostrando que a leitura deve ir além dos livros prescritos para os exames, bem como os conscientizar das ideologias presentes nestas seleções. Nesse sentido:

Os estudos linguísticos no século XX foram marcados por dois movimentos relativamente distintos em sua perspectiva analítica: por um lado, temos o projeto formalista, que busca analisar a língua descontextualizadamente, dando primazia ao aspecto sintático; por outro lado, temos o movimento funcionalista, que busca recontextualizar a língua observando-a em seus contextos de uso e com ênfase no estudo do léxico, nos aspectos socioculturais, na interação e na visão cognitiva. [...] Trata-se reintroduzir nos estudos da linguagem o aspecto social (entenda-se: interacional) de ângulos diversos. [...] As teorias centrais aqui defendidas situam-se no que hoje se chama de hipótese sócio-interacional de base cognitiva (MARCUSCHI, 2008, p. 16).

Outro aspecto importante nessa perspectiva teórica é “a noção de dialogismo como princípio fundador da linguagem: toda linguagem é dialógica, ou seja, todo enunciado é sempre de um enunciado de alguém para alguém”, [...] “o que está de acordo com a ideia de

linguagem como atividade interativa” (MARCUSCHI, 2008, p. 20). Nesse contexto, essa concepção de linguagem vem romper com a possibilidade de existência de um sistema linguístico homogêneo, a ideologia tão difundida nos cursos formação docente durante gerações, de modo que docentes e discentes tem dificuldades de se expressarem verbalmente em público.

É um papel muito importante, porque a gente tem tudo, muito prático, não é, assim no dia a dia do aluno é oferecido tudo tão fácil através da internet, então eu acho que tem aí uma disputa entre o professor e esses meios de tecnologia porque a gente tá na sala de aula, por exemplo mostrando pra o aluno a importância dele lê pra saber se expressar pra saber escrever bem e a internet não faz isso, ele chega em casa, a gente passa a leitura de um livro, um trabalho pra ser apresentado, ele não vai ler ele vai tirar o resumo da internet, então esse imediatismo, esse entrega tudo pronto, eu vejo como uma dificuldade, o professor entra aí como uma peça muito importante pra vê o que ele pode fazer pra concorrer ao lado disso aí, pra o aluno ser estimulado a ler porque hoje em dia é muito difícil. (Sujeito 3)

Numa outra perspectiva, constatamos que concepções de línguas diferentes passam a ter práticas distintas. Assim, rompendo com a visão comum aos outros sujeitos participantes da pesquisa, S3 defende que o papel desse profissional deve ser mostrar para o aluno a importância da leitura para saber se expressar e escrever melhor. Contudo, enfatiza que o imediatismo do “cola e copia” da internet dificulta esse processo. Haja vista a falta de uma formação para lidar com as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) na educação, o que leva o professor a conceber as ferramentas tecnológicas como adversárias, quando deveria considerá-los recursos pedagógicos a favor da sua ação educativa, suas aliadas para dinamizar as aulas, tornando-as mais atrativas, e aproximar os estudantes dos conteúdos. A ampliação sociocultural dos computadores força-nos a refletir profundamente a respeito do seu uso no ambiente pedagógico, para que os estudantes sejam participantes de pesquisas, devidamente orientadas, na perspectiva da ação-reflexão-ação, na (re)construção do conhecimento, que não dispensa o papel do professor para elevar a qualidade social da educação.

Nessa direção, sem analisar e compreender as contradições existentes na sociedade brasileira: “... o professor estará incapacitado de posicionar-se com lucidez frente às duas concepções de leitura expostas neste estudo, discriminando suas orientações e tendências. Neste caso é bem provável que, inocentemente, ele caia nas malhas da ideologia dominante” (MELO, 2004, p. 113). Por conseguinte, colabore na conservação do status quo,

pois, sabemos que o trabalho com a linguagem e, conseqüentemente, o ensino da leitura nas escolas, associado às suas condições de trabalho, vai de mal a pior, mesmo para aqueles que dizem conhecer a temática da formação leitora.

Visto que “as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e aos projetos” (NÓVOA, 1995, p. 28). Em relação à formação do professor é importante considerar que:

[...] independente da qualidade da formação inicial dos professores, está deve ser completas com cursos de aperfeiçoamento e capacitação ao longo de toda vida profissional do professor. As razões para isso são múltiplas: a formação inicial não pode abranger tudo o que é necessário para se transformar uma pessoa num bom professor; mesmo que se dedicasse mais tempo, a aprendizagem importante só pode ocorrer uma vez que os professores tenham atravessado o mosaico de experiências de ensino, e as novas dificuldades, venham de mudanças gerais no sistema educacional ou de mudanças locais específicas, têm de ser respaldadas por um desenvolvimento profissional adequado. [...] No entanto, o requisito fundamental é que os professores cheguem a ver o desenvolvimento profissional continuado como um elemento essencial para ser um bom professor. [...] Não há dúvidas de que precisamos avançar para escolas que sejam organizações dinâmicas e que ofereçam soluções para os problemas, escolas nas quais os professores estejam constantemente refletindo sobre suas práticas com intenção de melhorá-las (HERGARTY, 2004, p. 211-212).

Um outro aspecto observado nas respostas de alguns sujeitos desta investigação é como as avaliações externas, ENEM, SAEBE, SAEPE, Vestibulares e o livro didático, isto é, as exigências do mercado, são definitivas nas decisões assumidas sobre o método pedagógico a ser aplicado em sala de aula. Tendo em vista que, em sua maioria, ignoram as teorias linguísticas que estão fundamentadas o “que fazer” do professor de línguas e a carência de discussão entre os profissionais da área. Para S1:

A gente vê essas avaliações que vem a exigência, o ENEM, o SAEPE, PROVA BRASIL, vem nessa linha, então a partir dessas exigências é que você percebe que o que é necessário mesmo no ensino da língua, agora aquela discussão, ampla entre os professores na escola, ou através de formador, você não tem. Você sabe que realmente não tem. (Sujeito 1)

O rendimento dos estudantes, seja em exames públicos, seja em provas em nível nacional, facilita um controle simples do rendimento escolar, mas se trata de uma medida de controle limitada e que pode induzir a erro. O que é verdadeiramente necessário é um bom meio de analisar os dados do

rendimento escolar e ir além das cifras, o que implica levar em consideração as realizações anteriores do estudante e o grau de desvantagem social que cada aluno está exposto. (HERGRATY, 2004, p. 212).

Nessa direção, “o território demarcado pelos condicionantes do sistema, alienação contínua sendo imposta aos professores brasileiros. E mesmo em um terreno que existe alienação é preciso renovar o solo, encontrar os motivos das desgraças e executar ações corretivas para produzir um magistério digno desse nome” (SILVA, 2011, p. 19). Assim, convém indagarmos como esse processo de alienação vem sendo estabelecido no nosso ambiente escolar pelos governantes, através das limitações: baixos salários, precariedade das condições físicas das unidades de ensino e a ausência de uma política pública de formação continuada. Contradizendo os discursos que difundem os “avanços” das políticas educacionais. Nessa perspectiva:

Os mundos representados já foram “ditos” bem antes de nós e os textos e signos que os constituíram continuam trazendo traços dessa construção histórica e permanente. Em um dado estado sincrônico, portanto, o locutor de uma língua encontra-se confrontado a esse duplo produto histórico dos mundos representados e dos textos já dados [...] a construção dos conhecimentos dos mundos, opera-se não só no confronto com as representações veiculadas pelos textos dos contemporâneos, mas também, e, sobretudo no confronto com as representações veiculadas pelos textos das gerações anteriores. As produções de linguagem de um indivíduo, portanto, efetuam-se necessariamente, na interação com uma intertextualidade (BRONCKART, 2009, p. 38).

Em relação à crise do sistema educacional inter-relacionada à crise de identidade dos professores, diante da complexidade de ações exigidas da escola e desses profissionais da educação frente à ampliação da ação educativa e frente às novas e constantes exigências, Nóvoa reza que:

[...] é importante considerar que: a crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absenteísmo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos, etc.), recurso sistemático a discursos-álibi de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional, etc. essa espécie de autodepreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentados por círculos intelectuais e políticos que dispõem de

um importante poder simbólico nas atuais culturas de informação (NÓVOA, 1999, p. 22).

O desafio que se apresentam aos professores no cenário educacional é ler para compreender os processos históricos que resultaram na crise educacional em que vive o sistema educacional brasileiro, e evoluir na busca de novos paradigmas de enfrentamento dos condicionalismos existentes, com outras alternativas pedagógicas.

Na escola pública brasileira também, na maioria das vezes, alunos e professores produzem algo cujo sentido lhes escapa; eles não se reconhecem no produto de seu trabalho. O trabalho do professor é alienante porque ele está sobrecarregado pela burocracia, pelo número de horas aula que tem que ministrar e que não lhe deixa margem para planejar, trocar ideias com seus colegas ou mesmo estudar. [...] A escola passa por uma crise que diz respeito aos projetos, utopias e valores, denunciada pelos cientistas sociais, pela mídia, pelos próprios sistemas de autoavaliação da escola. Os depoimentos de professores, alunos e de algumas escolas que foram alvo de recente pesquisa, nossa confirmam essa versão (KLEIMAN, 2006, p. 34).

Em vista do exposto, compreendemos a importância de (re)conquistar a autonomia docente. Esta conquista se concretizará na cotidianidade, nas pequenas ações, mas também com estudo, pesquisa e mudanças dos valores que regem o trabalho docente, a fim de mudar a autoimagem que conduz a ação educativa do professor.

Ainda nessa perspectiva, os professores têm de confrontar-se com inúmeras agruras “de crescente de dilemas, produto da defasagem entre os programas e o nível, os interesses e os projetos dos alunos; esses dilemas também estão relacionados à sobrecarga de conteúdos dos programas e a ilusão que sugere que seria possível dispor horas previstas nos textos para ensinar” (PERRENOUD, 2002, p. 55). Outro agravante é que diariamente, a maior parte do tempo da aula, deveria ser empregado na mediação para construção do conhecimento pelos educandos e investido no combate a indisciplina, a fim de criar um ambiente favorável a sua prática pedagógica. Neste sentido, consoante o autor, “a diversidade dos adolescentes e jovens presentes nas salas de aula, força-o a selecionar, por vezes sem perceber, optar por direcionar seu trabalho para um determinado grupo, excluindo outros” (Ibidem).

É importante salientar que as inovações das práticas pedagógicas na materialização do trabalho, aliado a realidade social do educando, são imprescindíveis para instigar sua permanência e envolvimento nas atividades escolares, contribuindo para que a aprendizagem torne-se significativa.

Mas acima de tudo, estudar precisa ser um ato de prazer, de seduzir-nos por aquilo que estamos lidando, de criarmos intimidade, de adentrarmos no objeto de estudo e sermos contaminados pelo encanto de conhecer, de ir além do sabido. Na mesma medida que estudar também é um ato de coragem ao nos tornarmos objeto de nossa própria reflexão, de estarmos abertos à crítica, a outros olhares que encontramos no diálogo com o texto e o contexto (SILVA, 2010, p. 15).

A formação pode promover essa tomada de consciência, a superação do individualismo e competitividade, através da instauração da reflexão individual e coletiva, a fim de fazer com que “as práticas possam ser colocadas em palavras e elucidar as causas das questões educativas. Em seguida, cada um escolherá se deseja retomar suas rotinas ou se vai tentar modificá-las” (PERRENOUD, 2002), visto que,

[...] o professor de língua; esse tem que lutar muitas vezes sozinho contra as representações de que a aula de leitura é perda de tempo... Entretanto, sendo a escola a mais importante instituição na introdução do aluno nas práticas de uso da escrita na sociedade, não faz sentido atribuir a responsabilidade pelo ensino da leitura ao professor apenas de uma matéria (KLEIMAN, 2006, p. 17).

Nesse contexto, compreendemos que essa reforma não partirá de todo um coletivo de professores de determinada(s) rede(s) de ensino, mas de um profissional ou de um pequeno grupo de professores que tem responsabilidade social, um começo desviante e marginal de que fala Morin, daqueles que acreditam na regeneração da educação e no seu poder de transformar, para melhor, as mentes humanas, e pela crença de que o papel do educador vai além de transmitir, de forma competente, os conteúdos impostos no currículo oficial. Parafraseando Boaventura (2006), devemos tentar dialogar com outras formas de conhecimento, deixando-se penetrar por elas.

Nessa perspectiva, em relação ao compromisso social do docente, é importante considerar que da vivência da docência com seriedade, cabe-nos o combate à homogeneização e a valorização de diferentes grupos sociais, tem como ponto de partida desmascarar como os filmes, programas de TV (filmes, seriados e desenhos) e a publicidade têm contribuído para o processo de uniformização cultural dos grupos. Assim, estimular a criação de perfis culturais bem nítidos e demarcados e, com isso, a valorização da diferença, ao mesmo tempo em que se procura a universalização da diversidade cultural (LOPES & SANTOS, 2008, p. 30).

Posto que “os problemas fundamentais reclamam soluções fundamentais, o paradigma dominante, contudo, acentua Santos, não permite pensar o futuro. Impõe-se reinventá-lo, abrir um novo horizonte de possibilidades. Só há uma solução: a utopia” (MOREIRA, 2008, p. 21). Entretanto, um projeto educacional de caráter humanitário e emancipador não pode se eximir de evidenciar, no ato educativo, as contradições e utopias do sistema capitalista.

Tendo em vista que “estão na raiz das nossas instituições e das nossas práticas, modos profundamente arraigados de estruturação e de ação social considerado por alguns como fonte de contradições, autonomias, incoerências, injustiças, que se repercutem com a intensidade variável nos mais diversos setores da vida social” (SANTOS, 1995, p. 244); nessa perspectiva, ao ser questionado sobre a elaboração de projetos de incentivo a leitura na escola, a respondente S2 afirma:

[...] a proposta curricular que a gente tem enorme, ou a gente dá conteúdos ou a gente vivencia outras coisas ou a gente não faz nada. Vai ficar impossível, como é que eu vou encaixar dentro das competências e habilidades que pede, se a gente foge um pouco que competência e habilidade eles vão abordar. (...). Estamos amarrados na verdade a um programa que já vem pronto e a gente não pode nem se mexer, se a gente se mexe a gente tá fugindo. Hoje fica quase que impossível. Não fica impossível porque quando a gente quer a gente faz, mas quando a gente foge um pouco do que tá ali até mesmo pela quantidade dos conteúdos que vêm programados, a gente não consegui nem respirar e, se formos dá todos os conteúdos, nossos alunos ficam sufocados com tanta informação em tão pouco tempo. (Sujeito2)

Os acordos internacionais estabelecem metas que devem ser cumpridas pelos governantes, e o cumprimento de no mínimo 85% do Currículo Prescrito pelo professor de Língua Portuguesa é uma dessas ações para elevação dos indicadores educacionais, de forma que este profissional se sente “amarrado” e “sufocado” por ter que atingir esse quantitativo “mínimo”, independente de inúmeras vezes, receber uma parcela significativa dos alunos sem as habilidades básicas de leitura e escrita para ingressarem no ensino médio. Apesar disso, ao final de cada bimestre, este deve inserir na internet (SMC), o quantitativo dos conteúdos impostos pelos técnicos e especialistas que formulam o currículo, que estão além do nosso tempo pedagógico. Todavia, aquele que não alcança o percentual estabelecido, tem sua competência e compromisso profissionais questionados. Por isso, como afirma S2, *a política educativa dificulta a conexão do currículo oficial e os projetos de leitura.*

Em relação à cotidianidade da ação do professor, há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço, entretanto, transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é mesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: seu caráter formador. Se respeitar a natureza humana do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar para cidadania. Assim, um professor crítico, embora na condição de oprimido, e por vezes de opressor, que esteja predisposto a mudança, à aceitação do diferente, tentará mudar o mundo a partir da realidade da sua sala de aula, pois ensinar exige respeito à autonomia do ser educador (FREIRE, 2003). Além disso, precisa ser um educador aberto a riscos, mudanças, erros e acertos, pela crença de um amplo projeto educacional emancipador.

4.1.2.2 AUSÊNCIA DO HÁBITO DE LEITURA

Ao ser questionada se era leitora, a professora entrevistada S1 respondeu:

Eu amo lê, agora considerasse uma leitora porque eu estou lendo a cada dia... Assim que eu gosto ou pra o trabalho que eu gosto, você diz você se considera uma leitora hoje? Eu gosto de lê se eu tivesse espaço era uma das coisas que eu mais faria porque eu acho que é uma coisa mágica é uma coisa interessante você pegar um livro você se diverte. (Sujeito1)

No campo da educação, a maioria dos professores exercem uma dupla ou tripla jornada diária, para manter um padrão de vida a fim satisfazer às necessidades básicas de si mesmo e da família; assim, o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de usufruir das artes, bem como participar da produção do conhecimento científico e de seus benefícios, tem sido negado, pela precariedade das condições de sobrevivência e não por não gostar de ler, conforme declara S2.

Nesse contexto, Ezequiel Teodoro afirma que “a expropriação das condições 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” (SILVA, 2010, p.19). Ainda sobre a mesma situação, S2 opina:

Difícil. (...) Bom à única leitura, o livro didático. (...) Devido à correria do dia-a-dia, muitas aulas eu tenho dois vínculos. Fica complicado a gente pega um livro passa 4 meses pra terminar de ler. A gente vai lendo por etapas. Eu não consigo, depois de preparar aula, chegar em casa e pegar um livro pra ler, até gostaria, mas a cabeça não funciona... O que eu estou lendo na atualidade é um livro de autoajuda, pessoal pra mulher, Por que os homens amam as mulheres poderosas (Sujeito 2)

Neste contexto, pela falta de uma política de valorização profissional, este trabalhador da educação restringe seu repertório de leitura a “ser leitor de livro didático para preparar as aulas”, sem acesso às pesquisas científicas nem as discussões sobre os desafios e a expansão conceitual da educação realizada nos congressos. Portanto, os livros de autoajuda representam suas práticas de leitura para amenizar as agruras da crise de identidade que vivem estes profissionais. Devido à crise que estamos vivenciando na própria escola, embora sejamos fruto de uma cultura de opressão, mudar é difícil, mas não é impossível na perspectiva freiriana.

Se considerarmos que muitos professores ainda conseguem ler tessituras, teremos um enorme trabalho de caracterizarmos de quais os tipos e com quais intensidades são feitos estes acessos. Sabemos que muitos estão lendo, mas lendo coisas completamente avessas a sua área de formação. [...] Pesquisas apontam, quase sempre, que há uma escassez de leituras específicas entre os profissionais a educação. Muitos leem isto é fato. No entanto, sempre é pertinente lembrar que as leituras para os profissionais de educação também precisam ser pautadas por critérios técnicos, de aplicabilidade e de pertinências. Esta criteriosidade, é claro, não exclui as leituras aparentemente não aplicáveis assim, [...] Leitura técnica ou pertinente é aquela voltada ao campo de vontade pessoal diretamente relacionada à formação. (ALMEIDA, 2010, p. 17).

No decorrer da entrevista, ao ser indagado sobre este mesmo aspecto, S3 declara:

Olhe, ao que é exigido ao pé da letra não. Mas sempre que eu tenho um tempinho, eu gosto de lê. Mas eu sinto assim, mas ao passo de como é cobrado, está lendo, aquele leitor assim... E assim, a questão da compra a gente não chega a comprar muito porque é tão difícil a gente ter acesso, até em bancas mesmos dos lugares que a gente frequenta não tem. (Sujeito3)

Apesar de afirmar gostar de ler, S3 denota a visão da leitura como sinônimo de cobrança. Além disso, para a classe de professores que residem no interior do estado, realmente há dificuldades de acesso ao consumo de leituras específicas de sua área de

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

atuação, pois só dispomos de livrarias e bancas de revistas nas grandes cidades e/ou capitais. Por isso, estes materiais constituem para muitos, um artigo de luxo e de difícil acesso, limitando sua atuação a critérios técnicos e saberes experienciais de que fala Tardiff. Contudo:

A formação em que se respalda o professor deveria permitir-lhe ensinar a seus alunos (além dos conteúdos): que deveria ser possível, a cada vez, buscar o saber; que há fontes de saber e que há lugares de saber que devem ser buscados. [...] A sua experiência particular de leitor seria fundamental lhe pudessem transmitir essa aprendizagem através de relatos pessoais das experiências de como lida com a leitura ao trilhar esse caminho de professor leitor apesar de das limitações da formação e da prática docente na contemporaneidade (ANDRADE, 2007, p. 12).

Nessa direção, segundo SOUZA (apud FERREIRA, 2001, P.14-15), a leitura de textos literários não vem fazendo parte nem do lazer nem da formação profissional dos professores em geral. Pode-se refletir então se os professores e os profissionais da biblioteca escolar possuem, por sua vez, acesso a obras diversas destinadas a crianças e jovens. É importante considerar que:

[...] os professores de leitura já foram considerados o repositório do saber escrito, de quem se esperava o domínio crescente de uma vasta gama de conhecimento e leitura literária. Atualmente, porém, a maioria dos professores não pode arcar com aquisição sistemática de livros, periódicos ou revistas literárias: não é raro encontrar professores que identificam a leitura de textos didáticos feita para preparação de suas aulas como leitura textual, conforme o encontrado em outra pesquisa de campo (LEAHY-DIOS, 2000, p. 20).

Em contraposição:

Se no passado, o livro, além de caro, era raro, atualmente, estas duas condições precisam ser reavaliadas, pois as bibliotecas e projetos de leitura estão esparramados por boa parte das comunidades. Além disso, o evento da Internet tem possibilitado aos leitores outras formas de acesso aos livros e aos textos. [...] percebemos que o distanciamento dos professores em relação aos livros não pode ser justificado somente pela falta de condições de comprá-los (ALMEIDA, 2010, p.19-20.).

Assim, a leitura não constitui mais uma impossibilidade para aqueles professores que dispõem e são usuários dessa ferramenta tecnológica. Porém, muitos ainda se sentem

inseguros e não fazem uso deste recurso por falta de conhecimento e/ou comodismo, enquanto que os estudantes têm se tornado “usuários assíduos”, embora, por desconhecimento ou falta de uma devida orientação, nem sempre utilizam para ampliar, de fato, seus conhecimentos. A esse respeito, pelos discursos anteriormente expostos, demonstram as mesmas angústias dos demais educadores, e S4 declara que:

Hoje, eu vejo a leitura primordial, mais importante do que nunca fica bem claro que a leitura e pouco tempo atrás eu lia muito, gostava de ler e tudo mais, mas no momento, honestamente, eu estou lendo pouco, gostaria de ler mais, eu vejo tudo aquilo, eu utilizo a leitura pra o meu trabalho, mas gostaria de ter mais tempo mais extenso pra ler... A redução na quantidade de leitura estar atrelada a uma coisa boa também na minha vida, uma dedicação maior a minha mãe que está operada, eu estou prestando assistência, assistência aos filhos mesmos, tá entendendo? Eu continuo lendo o necessário, mas nunca como antes, antes eu tinha um tempo assim, bem maior. (Sujeito 4)

Apesar de ter um conceito claro da importância da leitura, a sua dinâmica de trabalho e os múltiplos papéis que esta tem que desempenhar a impede de reservar espaços para o ato de ler no seu dia-a-dia, a exemplos dos outros profissionais utiliza a leitura apenas para desenvolver o seu trabalho.

“É lamentável que na leitura de caráter profissional, raramente tenhamos a oportunidade de resgatar o prazer que a referida atividade nos trazia na juventude, quando livros despertavam o entusiasmo” (BLOOM, 2001, p. 19). Entretanto, as práticas de leituras dos professores têm se limitado a leituras dos livros didáticos ou de obras que são impostas para serem lidos no currículo prescrito, sem atualização nem uma significativa ampliação do seu repertório de leitura.

Todavia, devido ao desconhecimento de certas teorias, “é natural que elejam obras que apresentam contenção comunicativa, personagens planas e estereotipadas, narrativa linear, desfecho óbvio e narrador tradicional que veicula em seu discurso a ideologia da classe dominante utilitariamente” (FERREIRA, 2009, p. 73). Nessa perspectiva, longe de ser um leitor estável e permanente, ele é constituído a cada vez no contexto das relações e condicionalismos que os professores estabelecem como consequência do seu restrito saber profissional. Em vista disso, destacamos a importância da universidade como *lócus* de formação, priorizar a formação docente centrada numa perspectiva de letramento voltada para o professor pesquisador e leitor nas múltiplas formas de acesso ao conhecimento (ANDRADE, 2007).

No que se refere às práticas de leitura durante sua formação acadêmica, ao mergulhar nestes depoimentos, constatamos que, geralmente, funcionam como resultado da postura político-epistemológico adotada pelo educador em sua sala de aula; assim, os sujeitos declaram a respeito de S2:

Incentivo, incentivo, não. A gente lia, mas por obrigação, porque tinha trabalho referente a determinado livro, trabalho até questão de Literatura, tinha livros e a gente lia por que a gente tinha um objetivo, não por que gente tinha sido incentivada a ler, mas porque a gente tinha um objetivo. (Sujeito2)

A concepção de leitura relacionada à cobrança é frequente nos discursos das educadoras. Assim, S2 revela que desde a formação acadêmica, o ator de ler é apartado do prazer que esta atividade pode proporcionar. De forma que toda leitura deveria resultar em um produto final. Conforme Duarte (2007, p. 1), “a nossa formação tem sido claramente motivada pela imagem dos professores que tivemos”. Em vista disso, é possível compreender as sérias dificuldades de incentivo a leitura por fruição que nós professores temos, resultante do tradicionalismo das práticas vivenciadas em nossa trajetória acadêmica. Em relação a essa mesma indagação, responde S3:

Foi boa. Fomos muito cobrado, nós lemos muito. Eu li muito durante a graduação, a especialização (...) durante a graduação a gente sempre fez muito projeto e sempre tinha a leitura constantemente, constante e até hoje, acho que o professor sai da formação ele tem que ter o habito se não fica defasado o trabalho. (Sujeito 3)

Considerando as afirmações de S3, a leitura também era muito cobrada durante a graduação e especialização, foi disseminada entre os cursistas a ideia de que deveriam adquirir a hábito de leitura, porém, à partir das diretrizes implantadas pelo sistema educacional com o monitoramento e avaliação dos resultados e a responsabilização do professor de Língua Portuguesa pelo sucesso ou insucesso nesse desempenho, tem restringido o tempo de criação de projetos de incentivo a leitura, frente à demanda dos conteúdos que precisam, obrigatoriamente, ser vivenciados. Em contrapartida, ao ser questionado sobre os nomes das obras que havia lido atualmente, a respondente não soube relatar.

Nesse contexto, as práticas de leituras precisam ser reformuladas pelos diversos atores educacionais (professores e alunos), instituições parceiras e família. Ainda nessa

direção, consoante com o autor, “o professor deve gerir o programa segundo as características e motivações dos alunos” (loc. cit.).

Nessa perspectiva, a importância da análise e maior compreensão do currículo oculto, [...] “cuja aprendizagem, “aprendizado incidental” durante o curso, pode contribuir mais para a socialização do estudante que o conteúdo ensinado durante o ano letivo” (MOUREIRA, 2008, p. 14). As experiências partilhadas no momento oportuno tornam-se conhecimentos perenes e que os estudantes empregaram nas suas práticas sociais, dessa forma, essas partilhas tornam-se conhecimento de mundo, que de fato amplia sua bagagem cultural.

Assim, nossa aptidão para questionar, de cotejar, de hesitar, construir hipóteses e conferir, será tanto mais eficientemente quanto mais curiosos formos e podemos contribuir para sermos críticos e nos levar agir com bom senso. Visto que os nossos valores ou benefícios são estabelecidos a partir de nossos empenhos, almejando reduzir a dicotomia no nosso discurso e nossa ação educativa (FREIRE, 1996).

Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente. Visto que [...] colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões e a cultura do outro nos responde, revelando- nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido (BAKHTIN, 2010, p. 366).

4.1.2.3 AS CONDIÇÕES DA PRÁTICA DE LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR

Em relação à biblioteca escolar como parceira na formação leitora dos estudantes da escola pública, os professores foram unânimes em afirmar que se mostra inadequado e insuficiente pela falta de recurso humano, que resultam nas más condições de atendimento e dificultam o processo de formação leitora dos educandos. S1 declara que:

Você vê um interesse muito grande de ajudar, em orientar em desenvolver realmente, porém o número de funcionários, você tem consciência disso? É insuficiente pra esse atendimento, então há um desgaste grande do pessoal que tá, momentos em que a biblioteca está fechada porque faltam profissionais, para estarem lá, falta no sentido de não ter recurso humano pra isso, mas os que estão são realmente dedicados. Há horários em que há

apenas um atendente. Você precisa está lá, se você deseja encaminhá-los. Não há como atendê-los, às vezes aquilo que eles deveriam fazer naquele momento tem que deixar pra lá não há pessoas suficientes pra dar esse apoio. (sujeito 1)

Em relação ao atendimento oferecido na biblioteca, a professora destaca o esforço e dedicação das professoras reabilitadas que coordenam esse acolhimento, porém, a maior parte do período de aula, esta se encontra fechada, pois nem todos os horários têm atendentes. Assim, o trabalho de incentivo a leitura efetivado na sala de aula por alguns professores, na maioria das vezes, não tem uma continuidade, devido a essas limitadas condições de acesso, e que segundo pesquisas realizadas na própria instituição, apenas 30% dos estudantes têm acesso à internet. Portanto, há necessidade de um reordenamento desse atendimento nas escolas estaduais.

Nessa direção, a respeito da insuficiência dos serviços oferecidos pela biblioteca, podemos afirmar que é necessário discutir as agruras vividas pelas bibliotecas escolares que teimam em conquistar seus próprios espaços, já que circulam, ou deveriam por eles circular, alunos e professores em relações em torno de livros, por meio de suas páginas, dos sentidos, pelos discursos do homem e pela arte com palavras (ARENA, 2009, p. 160).

Nessa direção, ao ser interrogado, afirma Sujeito 2:

[...] a dificuldade também em nossa escola está na questão de profissionais, quantidade de profissionais que a gente tem pra nos dá suporte, dá suporte ao professor, pede-se um ensino de qualidade, e na verdade a gente não tem suporte é só o professor e a sala de aula. Nós temos a biblioteca, muito boa por sinal, não ainda a desejável, ainda não tá nesse ponto, mas é a que a gente tem a que a gente pode aproveitar, mas aí a pessoa que tá lá, acredito que não é uma coordenadora, mas uma professora readaptada, que é a responsável pela biblioteca em todos os sentidos que for até ela, qualquer momento ela está pronta a nos ajudar, mas aí uma pessoa que não tem tanta saúde não pode a todo momento que a gente precise dela, não está ali, só em alguns momentos ela está ali e as vezes, só que em determinados momentos somos julgados por utilizar a biblioteca por conta própria, as vezes há um impacto nesse sentido, mas a gente utiliza da mesma maneira. (Sujeito 2)

Em relação às políticas de governo, Sujeito 2 afirma que além da precariedade do serviço ofertado pela biblioteca, os professores que utilizam o acervo sozinhos são mal vistos pelos profissionais que atuam neste local, embora, constantemente, os discursos políticos sejam centrados “numa educação de qualidade social”. Conforme declara a mesma, essa responsabilidade é atribuída aos professores, em especial de Língua Portuguesa, sem oferecer Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

as condições mínimas necessárias para que esta meta seja alcançada, pois faltam profissionais não só na biblioteca, mas na Equipe Gestora, e outro agravante no processo de ensino aprendizagem é a ausência de um Educador de Apoio, que tem a função de auxiliar os professores na corresponsabilidade dos problemas de indisciplina e dificuldades de aprendizagem dos educandos. Todavia, conforme a legislação em vigor, pelo quantitativo de turmas, esta instituição deveria ter três profissionais exercendo esta função. Portanto, falta aos governantes promover as condições necessárias para que a temática: “educação de qualidade social” se concretize realmente.

Na mesma perspectiva, a respeito da dificuldade de utilizar o acervo e desenvolver práticas de leituras no âmbito da biblioteca, afirma Sujeito 3:

O problema tá na deficiência do quadro de funcionários porque uma pessoa só não dar conta. A menina que está lá hoje, ela faz de tudo para atender tanto o professor como o aluno da melhor forma possível, mas é ela sozinha. Ela é uma pessoa assim, tem problemas de saúde, pessoa frágil, então quando ela não tá fica fechado, não é qualquer pessoa que pode pegar livro para ceder ao aluno. Acho que a questão maior tá na questão da mão- de- obra humana mesmo, a gente não tem, há uma deficiência, aí nisso fica a carência com relação ao aluno. (Sujeito3)

Neste contexto, não só o professor, como também o bibliotecário, tem dificuldade de se transformarem em colaboradores na indicação das leituras para os estudantes, sem essa possibilidade de acesso direto as obras. O acervo fechado e escondido não constitui objeto de leitura, exploração, comparação e discussão por esse público, que esse espaço deveria povoar.

Visto que para seduzir e estimular, de fato, o educando para leitura, o ensino de literatura, é preciso que se democratize o acesso às obras, ou seja, à cultura. Para tanto, é imprescindível garantir aos alunos que os textos estejam acessíveis e sejam diversificados em sala de aula e/ou na biblioteca, pois a inclusão de uma boa seleção e um diferenciado repertório cultural em uma sociedade tecnológica e num mundo globalizado constitui uma valiosa fundamentação teórica para a sua formação (MACIEL apud FERREIRA, 2009, p. 73).

Mesmo com entraves impostos aos bibliotecários e aos docentes, empenhados com a formação dos jovens leitores, ao concretizarem análises dos conceitos prévios determinantes das preferências desse leitor, obtêm informações que possibilita o desenvolvimento de um trabalho com a leitura apropriado para favorecer ao jovem o contato com obras ficcionais emancipatórias (FERREIRA, 2009, p. 74). Contudo:

[...] é importante que a escola garanta um tempo para a leitura, que e os educandos tenham acesso ao acervo, sempre que tiverem um tempo disponível, e possam apreciar e escolher o que deseja ler e/ou o professor investir na mediação da leitura. Uma vez que, a saída do discurso para prática indica que: a educação para leitura exige também uma iniciação do estudante na ordem que é própria ao mundo dos livros. Nessa perspectiva, permitir tempo para percorrerem as estantes de livros, explorarem opções, descobrirem o desconhecido, o imprevisível, olharem as lombadas, lerem pela metade ou somente uma passagem para se decidirem pela leitura ou desistirem (SILVA; FERREIRA; SCORSI, 2009, p. 55).

E por fim, corroborando as declarações acima apontadas, afirma Sujeito 4:

Veja, está em falta na nossa escola, a professora Hecilda se aposentou, tem a professora Cileide e os estagiários, havia duas reabilitadas na biblioteca uma delas se aposentou e colocaram os estagiários, eles estão dando um bom atendimento, mas faltam pessoas pra que a gente possa dizer tá maravilhoso, tá aberto a toda hora, torna-se precário muitas vezes devido a falta de pessoal. Mas o atendimento é muito bom em parte, temos a coordenadora, os estagiários, mas ainda falta recurso humano, pra gente poder dizer tá maravilhoso, ótimo tá aberto toda hora. (Sujeito 4)

Na mesma direção, Sujeito 4 enfatiza a falta de recurso como obstáculo para melhoria no atendimento e que esta permanença aberta nos três turnos (manhã/tarde/noite) em que professores e alunos precisem ler por entretenimento e/ou fazer pesquisas bibliográficas, posto que não é suficiente ter um espaço físico e livros empilhados para que se possa caracterizar a existência de uma biblioteca escolar; para tal, necessita-se de pessoas que leiam e que incentivem a leitura, que conversem sobre as obras lidas, “numa biblioteca viva”.

O seu estatuto dos livros ou de biblioteca é conquistado pela existência das relações entre alunos, livros professores de biblioteca e professores de sala de aula. Para assegurar esse estatuto faz-se necessário afastar para sempre os horários pré-determinados do seu funcionamento. A realidade, porém impede, por limitações das ações dos professores de biblioteca, que as portas deste local permaneçam abertas antes, durante e após os recreios, justamente momentos que facilitam a busca e o empréstimo dos livros (ARENA, 2009, p. 162-163).

As barreiras a um acesso equitativo à leitura como bem simbólico se revelam já nas diferenças de qualidade das oportunidades para adquirir a tecnologia da escrita, condição mínima e imprescindível para que se criem condições de possibilidade de leitura: entre os pertencentes às camadas populares, um reiterado fracasso na alfabetização e no letramento tanto de crianças no processo de escolarização, quanto de jovens e adultos em programas de

educação voltados para aqueles a quem foi negado o direito a escolarização (SOARES, 2008, p. 20-21).

Ao ser indagada sobre a necessidade de comprar livros atualizados em sua área de atuação, Sujeito 3 nos responde:

[...] eu tenho, tenho livros atualizados. Tenho sim. E assim, a questão da compra a gente não chega a comprar muito porque é tão difícil a gente ter acesso, até em bancas mesmos dos lugares que a gente frequenta não tem, mas a gente sempre ganha e tem acesso a livros atuais. E é importante, por que senão o nosso trabalho para... (Sujeito 3)

Ao ser questionado sobre a possibilidade de comprar livros atualizados de sua área de atuação, a professora relata a dificuldade de acesso aos locais (livrarias, grandes bibliotecas, etc.) que vendem esses livros e se refere aos livros didáticos que as livrarias entregam quando há o período de seleção dos livros didáticos que serão utilizados por 03 (três) anos letivos. Nesse sentido (SOARES, 2008, p. 22) afirma:

[...] este é um país de pouquíssimas livrarias - dizem às estatísticas que são 2.008, num país de 86 milhões de leitores potenciais, isto é, indivíduos alfabetizados com idade igual ou superior a 14 anos e no mínimo três anos de escolaridade, o que significa uma livraria para cada 84.400 habitantes! Para atender à relação considerada minimamente adequada – uma livraria para cada 6 a 8 mil habitantes – deveríamos ter cerca de 10.000,00 livrarias. Segundo o Anuário Editorial Brasileiro, em 1999 não havia livrarias em 64,5% dos municípios brasileiros.

Outro aspecto a ser considerado pela autora, é que “este é um país de livros caros para uma população em sua maioria pobre. Embora o setor editorial venha crescendo, ainda que modestamente, nos últimos anos, no Brasil, esse crescimento tem se traduzido em aumento na quantidade de título, mas tiragens cada vez menores” as causas do encarecimento do livro se deve ao fato de que poucos cidadãos têm um salário que lhes possibilite ter acesso a esses e outros bens culturais, então as produções das boas obras são produzidas num quantitativo menor e a um preço mais elevado. Assim, “cresce a indústria do livro, sem que a isso corresponda um crescimento das possibilidades de consumo do livro” (Ibidem).

Nessa perspectiva, sabemos que essa é a realidade não só do acesso ao livro como também aos demais bens culturais, num país de uma distribuição de renda tão desigual, em que poucos têm muito e muitos têm pouco. Contudo, as novas tecnologias estão presentes no

cotidiano escolar, de forma que os professores devem buscar a superação do analfabetismo tecnológico a que muitos estão inseridos na era da informação e, em parceria com outros atores educacionais (professores, estudantes, técnicos...), somar esforços para que haja, de fato, uma revolução tecnológica, usando as TICs em suas práticas pedagógicas, como aliadas para formação leitora dessas novas gerações, visto que pesquisas apontam que em detrimentos dos discentes, os docentes são os que menos recorrem às novas tecnologias.

4.1.2.4 A LEITURA COMO COBRANÇA: A FRUIÇÃO PERDIDA

Assim, apesar de sabermos das condições de trabalho dos profissionais da educação, que se veem obrigados a limitar o ensino às exigências burocráticas dos objetivos escolares e utilitários que compõem as metas estabelecidas pelo sistema de ensino, as práticas de leituras perdem sua dimensão de gratuidade, negando a expressão “gosto de ler”, pois estão sempre voltadas para fins instrumentais. Assim, as atividades de leituras perdem seu caráter convidativo e sedutor, fundamentais na formação de leitores reais. Todavia, o profissional de Língua Portuguesa e os demais precisam ter um profundo conhecimento da dinâmica do sistema educacional, da sociedade, enfim, da realidade concreta do contexto sócio histórico em que estão inseridos, bem como toda trama que envolve a crise atual a fim de serem subversivos; conscientizando os estudantes sobre os benefícios que a formação do hábito de leitura pode lhes trazer para toda uma vida (KRAMER, 2002). No entanto:

[...] a opção mais adequada seria pela leitura que é escolha livre do indivíduo, e não por obrigação, necessidade – democracia não é apenas distribuição equitativa das possibilidades de ter e fazer o que é necessidade e obrigação, dever, mas também, e talvez, sobretudo, a distribuição equitativa das possibilidades de ter e fazer o que é gosto e prazer (SOARES, 2008, p. 28).

Em uma carta aos professores, Paulo Freire afirma:

Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregam ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever. Se estudar,

para nós, não fosse um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e prazer, de que resultaria também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação (FREIRE, 2001, p. 267).

Ao ser institucionalizado, passando à responsabilidade da escola, o ensino da leitura perdeu sua naturalidade, caiu na esfera dos reducionismos e, de certo modo, transformou-se numa estafante rotina. Não mais se lê para melhor compreender a vida, mas para cumprir os artificialismos e pretextos impostos pela escola: treinamento da língua “cultura”, análise gramaticais, inculcação de valores, respostas fechadas a exercícios de compreensão e interpretação, pesquisas vazias na biblioteca da cidade, horários, provas, notas, etc. [...] desviando-se de propósitos como fruição significativa e prazerosa, a reflexão, a discussão, a produção de novos significados (SILVA, 2010, p. 22).

Ao serem indagadas a respeito dos tipos de atividades de leitura que propõem aos alunos, demonstram a preocupação em cumprir os rituais curriculares, quando as atividades poderiam ser vivenciadas deslumbrando o deleite, sem uma finalidade única de prestar contas à escola. Assim a professora entrevistada relata (Sujeito 1):

[...] o ideal seria a gente fazer uma avaliação de uma obra em sala de aula, mas a gente não pode fazer porque a biblioteca não dispõe de um quantitativo para uma turma. Você não pode trabalhar uma obra, vê o autor, discutir algumas questões, algumas ideias de um mesmo livro porque não tem a cesso mesma obra, porque não há essa quantidade.. Essa atividade que eu acho interessante, abri um debate sobre o que foi lido e tudo mais, não há como fazer, ainda. Daqui pra frente há possibilidade de chegar uma quantidade suficiente. (Sujeito1)

Em relação às práticas de leitura estabelecida na escola, além da lista de obras literárias impostas para serem lidas pelo Currículo Oficial não está disponível na biblioteca, é notável a preocupação de Sujeito 1 que a atividade de leitura seja seguida de uma avaliação, ou seja, um produto final à semelhança de princípios empresariais que toda atividade deve resultar num produto.

A responsabilidade social assumida pela escola gera uma forte necessidade de controle: a instituição necessita conhecer os resultados de seu funcionamento, necessita avaliar as aprendizagens. Essa necessidade – indubitavelmente legítima – costuma ter consequências indesejadas: como se tenta exercer um controle exaustivo sobre a aprendizagem da leitura [...] É assim que o ensino põe em primeiro plano certos aspectos em detrimento de outros que seriam prioritários para formar os alunos como leitores e escritores, mas são menos controláveis (LERNER, 2002, p. 21).

Visto que, a ideologia do sistema capitalista tem sido disseminada no sistema educacional brasileiro a exemplo de outros países, toda atividade deve resultar em um produto final (avaliação, trabalho individual ou grupal, etc.) para ser apresentado no final do processo. Assim, o melhor funcionário será aquele que mais produzir, é preciso apresentar os dados numéricos, de maneira que, priorizar o prazer e a gratuidade, constitui uma preocupação de fato, daqueles poucos professores que conquistaram sua autonomia, pois a formação de leitores se restringiu a uma minoria destes que descobriram que o processo educacional deve ir além, dos conteúdos.

“Pesquisas já demonstraram que enquanto as classes dominantes veem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências; as classes dominadas a veem pragmaticamente como instrumento necessário a sobrevivência”, a própria escola dissemina essa ideologia de que os estudantes devem ler para terem condições de ingressar no mercado de trabalho e ter uma melhor condição de vida, sem associar a leitura ao prazer e a fruição que esta pode proporcionar ao leitor (ZILBERMAN, 1995, p. 90).

No esquema reprodutor, a melhor leitura tem sido aquela feita por uma autoridade x, que é tomada como modelo estrito. Daí se reproduzir a mesma leitura através de anos, e apesar dos leitores e de suas classes sociais. [...] o leitor fica obrigado a reproduzir o seu modelo de leitura, custe o que custar: O que em geral custa a sua capacidade de reflexão. Esses fenômenos podem ser observados como sistemáticos na produção da leitura, o ensino desta deve operar com eles. Uma sugestão pedagógica seria os professores proporem uma organização curricular que permita que o aluno trabalhe em suas próprias histórias de leituras. Desafiar a sua compreensão e ao mesmo tempo lhe fornecer as condições para que esse desafio seja assumido de forma consequente. E para isso não se pode prescindir da convivência múltipla, aberta e total com textos, ou seja, bibliotecas, arquivos, coleções, recortes etc. (SOARES, 1995, p. 70).

Nessa direção, é preciso que as condições sejam oferecidas a fim de que os alunos vivenciem experiências de leituras prazerosas construindo suas histórias de leituras.

O problema da leitura no contexto brasileiro deve ser colocado, figurativamente falando, em termos de uma lei-dura. Isto é, em termos de um conjunto de restrições agudas que impede a fruição da leitura, do livro por milhões de leitores em potencial. É essa mesma lei-dura que vem colocar a leitura numa situação de crise, num reflexo de crises maiores presentes em nossa sociedade, onde estão presentes a injustiça, a desigualdade, a fome e a falta de democracia. [...] Somente a elite dirigente deve ler; o povo deve ser mantido longe dos livros. Os livros, quando bem selecionados e lidos,

estimulam a crítica, a contestação e a transformação – elementos que colocam em risco a estrutura social vigente e, portanto, o regime de privilégios (SILVA, 1995, p. 23-24).

Assim, “leitura tem sido, historicamente, um privilégio das classes dominantes; sua apropriação pelas classes populares significa a conquista de sua própria cultura, mas também a transformação de suas condições sociais”. (SOARES, 1995, p. 48).

Ainda nesse mesmo contexto há a preocupação com os conteúdos cognitivos, e não há exploração e apropriação dos aspectos estéticos nem um diálogo interativo entre contempladores de obras artísticas. Sujeito2 afirma:

[...] Peço pra que eles façam uma análise, situar a obra ao contexto histórico, voltada pra o contexto histórico e voltada também para as características do autor; perceber as marcas desse autor nas obras e também falar um pouco sobre a vida do autor, da obra que ele leu, pra ele não ler um livro e não saber de quem é, sobre a vida o autor e mostrar, que entendeu da obra, o que ficou, o que compreendeu, se valeu apenas ter lido, qual foi a mensagem que deixa referente à obra que ele leu. (Sujeito 2).

Como podemos constatar, esse professor/mediador propõe análise da obra focalizando o ponto de vista do autor, mas também orientando para as múltiplas possibilidades de leituras, considerando as divergentes visões de mundo dos educandos e permitindo-lhes que apresentem suas diferentes interpretações e ideologias, de acordo com o contexto da obra, não se restringindo apenas a uma prática de leitura em que o professor é um transmissor de “saberes acabados e inquestionáveis”.

A relação de interação (leitor/autor/texto) estabelecida na escola tem como mediador o professor. [...] Dada, pois, essa relação de leitura escolar (na escola e para escola ou de acordo com o padrão escolar), e dado o fato de que essa relação produzirá uma transformação, cabe perguntar qual a direção, qual o sentido dessa transformação? Esse sentido, creio, deve originar-se no espaço dado ao aluno para que ele mesmo elabore sua relação com a leitura na própria escola ou fora dela, ou seja, é preciso não tirar seu poder de decisão, não pretender estar no seu lugar (SOARES, 1995, 67).

No relato, S3 corrobora como a leitura como cobrança que permeia as práticas de leitura:

Assim, leem por que muitas vezes eu cobro. É trabalho, a maioria assim, pra ler é uma resenha, reclama, mas faz, mas eu sinto assim que uma parte

aprecia como é o caso de alguns adolescentes que até os pais gostaram. Mas uma boa parte ler por obrigação mesmo, senão fosse isso, não liam. (Sujeito3)

Conforme Sujeito 3, as atividades de leitura são vivenciadas predominantemente na perspectiva da “cobrança”. Segundo a mesma, é possível a construção de uma comunidade de leitores, focados em outros propósitos educativos que o sistema nos impõe, de criar, apesar das condições didáticas, apesar dos condicionalismos de vivenciar práticas de leituras em que prevaleça o encanto e não a aversão, como se tem constatado no cotidiano pela maioria destes. Contudo, apesar desta realidade, o desafio é formar pessoas desejosas:

[...] de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária. Assumir esse desafio significa abandonar as atividades mecânicas desprovidas de sentido [...] que produzam o prazer que é inerente ao contato com textos verdadeiros e valiosos (LERNER, 2002, p. 28).

A relação de interação (leitor/autor/texto) estabelecida na escola tem como mediador o professor. [...] Dada, pois, essa relação de leitura escolar (na escola e para escola ou de acordo com o padrão escolar), e dado o fato de que essa relação produzirá uma transformação, cabe perguntar qual a direção, qual o sentido dessa transformação? Esse sentido, creio, deve originar-se no espaço dado ao aluno para que ele mesmo elabore sua relação com a leitura na própria escola ou fora dela, ou seja, é preciso não tirar seu poder de decisão, não pretender estar no seu lugar (SOARES, 1995, p. 67).

Ao contrário dos sujeitos anteriores, numa outra perspectiva de ensino, Sujeito 4 demonstra com mais segurança a possibilidade de romper com as dicotomias e caminhar para uma docência mais conscientizada, na formação do leitor crítico, expressando uma maior autonomia sobre seu o papel do professor de Língua portuguesa, e responde:

[...] pedi hoje vamos fazer uma leitura livre na quadra, eles sabem que essa leitura vai acontecer e não vai ter uma cobrança no final. Você vai fazer uma dramatização, um relatório, um resumo. Antes, quando eu começava a leitura livre eles, iam logo perguntando: professora a senhora vai fazer um resumo? Diga professora! Que eu vou fazendo logo o meu. Não vou cobrar nada dessa leitura. Vejo que é mais difícil, mais é mais gratificante. (Sujeito 4)

Em vista do exposto, da autonomia conquistada por este sujeito em relação às práticas de leitura que predominam no ambiente escolar, é importante considerar que:

Ser livre não é ser isento de condicionamentos. Ser livre é saber lidar com os condicionamentos: tomar consciências deles e dentro da zona de autonomia relativa, fazer as opções de acordo com um projeto de vida, com um conjunto de valores, que inclui a superação das estruturas que limitam nossa ação. Somos livres na forma como nos relacionamos com os condicionamentos, bem como para lutar contra os condicionamentos opressivos, contra aquilo que cerceia nossa liberdade a ponto de comprometer nossa humanidade. A liberdade é um dos maiores anseios do ser humano. Não tem sentido pensar o ser humano desvinculado da idéia de liberdade. [...] A autonomia é uma das grandes finalidades da educação. Ora, não podemos pensar em autonomia sem concebermos espaços de liberdade. [...] Ao contrário, através da liberdade, a pessoa vai fazendo opções e assim constituindo sua identidade. [...] Precisamos de modelos, mas não podemos nos reduzir a eles... Através do exercício da liberdade, a pessoa escolhe o que vai internalizar (ou não) quando nossa liberdade é violentada, sentimo-nos menos, negados em nossa humanidade (VASCONCELOS, 2007, p. 4).

Contudo, não se supera a crise de leitura e da escola com ações isoladas, será necessária mais aproximação, mais humildade, mais diálogo para melhoria das práticas de leitura e redução das dificuldades de aprendizagem dos nossos alunos que é objetivo e responsabilidade de todos os envolvidos no processo educacional, que fazem uso dessa ferramenta de apropriação de conhecimento. Assim, não pode se restringir só ao professor de língua materna, mas precisa ser a soma dos esforços de todos; o desenvolvimento de tentativas de aprender a pensar e agir coletivamente. (SILVA, 2010).

SOARES (2008, p. 13) “propõe uma reflexão sobre a natureza ideológica da leitura literária, afirmando ser condição para uma plena democracia cultural e instrumento de democratização do ser humano, para o pleno exercício de sua cidadania, pois tem o potencial de democratizar o ser humano”. Posto que desmascara as ideologias sociais, como também relata os fatos históricos de grupos de pessoas que foram excluídos pela sociedade, tornando-os mais conscientes e tolerantes diante das condições desses excluídos, bem como mais críticos devido ao conhecimento das ideologias que mantém o “status quo”.

O desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita. [...] formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes de apenas oralizar um texto selecionado por outro. É formar seres humanos críticos, capazes de ler as entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos que interagem, em vez de formar

indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros. (LERNER, 2002, p. 27-28).

Nesse contexto, só professores leitores serão aptos a orientar as gerações de jovens que passam pelas nossas salas de aulas da função conscientizadora que a leitura pode contribuir na busca de alternativas para realizar as transformações necessárias que almejamos para uma sociedade mais justa e igualitária.

4.1.2.5 FRACASSO ESCOLAR: A ESCOLA NÃO ESTÁ CONSEGUINDO VENCER O PROBLEMA

Parafraseando Miguel Arroyo (2011): Como expulsá-los sem rumo e continuarmos impassíveis dando as mesmas aulas? Visto que as procedências das compreensões existentes, a consideração do fracasso escolar confere ao modo capitalista de pensar o processo de escolarização, considerando que as ações burocráticas tornam-se barreiras que bloqueiam as relações instituídas no processo de ensino/aprendizagem, resultando no fracasso escolar de uma parcela significativa dos jovens das classes menos favorecidas (PATO, 1990).

Nessa perspectiva, o revigorado interesse dos profissionais da educação dos especialistas e pesquisadores nos resultados negativos que a escolar apresenta se deve as consequências, cada vez mais alarmantes, que essas implicações têm para o sujeito, pois o sentencia ao desemprego ou a um emprego com baixos salários; para o sistema educacional, porque provoca desperdício de recursos num período de redução dos gastos públicos em que o discurso dos governantes se fundamenta no jargão: “combate aos desperdícios” para a coletividade em geral, porque atinge negativamente a competitividade econômica e a harmonia social que apregoa uma sociedade mais justa e igualitária (KOVACS, 2004, p. 43).

O fracasso escolar deixou de ser um problema periférico e passou a constituir-se em uma verdadeira catástrofe a ser evitada a todo custo por aqueles que zelam (ou deveriam zelar) pelos direitos humanos. Não seria exagero afirmar que esse tipo de fracasso tornou-se uma espécie de “fantasma” que ronda a prática docente, a instituição escolar e a sociedade como um todo. As instituições educativas passam por uma crise generalizada, acentuada pela injustiça social, e em virtude disso, medidas político-administrativas têm sido tomadas, não só no Brasil, mas também em outras partes do mundo, com a intenção de “solucionar” problemas relativos

à assustadora quantidade de pessoas que ainda estão fora da escola, seja por dificuldade de ingresso ou por evasão e repetência (MOUREIRA, 2010, p. 15).

No que se refere, ao significado do fracasso escolar e sua relação com a prática docente, pelos depoimentos das professoras, apesar das condições do exercício profissional, percebemos uma preocupação com uma educação que contemple a formação humana. Assim, as respondentes atribuíram:

[...] Acho que justamente essa falta de formação que você sabe muito bem. O objetivo na área, quando o professor não tem esse conhecimento, ele não consegue trabalhar o objetivo de cada disciplina e Língua Portuguesa é uma disciplina que é responsável por muita coisa. (Sujeito 1).

Em seu relato, Sujeito 1 atribui à carência de formação docente em sua área de atuação, como um dos fatores preponderantes para a produção do fracasso no contexto escolar. Visto que alguns profissionais precisam redefinir alguns pressupostos teórico-metodológicos, pois uma parcela significativa dos professores de disciplina de Língua Portuguesa têm dificuldades de ter clara a finalidade do trabalho com a disciplina, que é responsabilizada pelo sucesso ou insucesso do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, de um processo de formação continuada, derivará a redefinição do uso de outras estratégias adequadas de leitura, considerando o perfil da turma, fundamentas numa pratica reflexiva, significativa e contextualizada.

Por isso mesmo a escola precisa de uma completa modificação de proposições em relação à linguagem e a formação docente em suas várias dimensões. A fim de compreender a prática e levar a leitura a todas as dimensões da vida do educando (LAHIRE, 2004, p. 69).

Contudo, não se trata de atribuir ao professor à culpa e a responsabilidade isolada pelo fracasso escolar, pois há razões maiores (externas a escola) que causam e/ou sustentam o insucesso acadêmico do aluno de classes populares. Seria ingenuidade acreditar que somente ao educador cabe toda responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem do educando (MOUREIRA, 2010, p. 23).

O Sujeito 2 expressa suas angústias diante da consciência de seu papel de educadora e da ausência dos pais na educação escolar dos filhos, sobrecarregando a escola.

Eu acredito, eu acho que são vários fatores, o fracasso escolar não está apenas na escola, eu acredito que também tá no sistema e está na família. A gente sabe que escola não anda bem se a família não estiver junto (...) E a escola por sua vez tenta fazer um trabalho, onde em casa não tem reforço, o pai não chega e acompanha pra vê o que é que teve hoje, quais as atividades, quais as dificuldades? (...) A nossa realidade é muito, é tá muito é... a realidade social da nossa cidade é muito carente, nossa clientela são as mais variadas possíveis, então fica difícil ter o sucesso completo, Porque a família, muitas vezes não está bem, nessa questão toda de desestruturação familiar resulta também no fracasso escolar, então são vários fatores, não pode dizer a é da escola, a é da família, a é do sistema não tem uma definição, mas eu acredito que é o contexto. (Sujeito 2)

Em seu relato, Sujeito 2 defende que o sistema, professores, pais e alunos, são parceiros no sucesso ou insucesso do processo de ensino e aprendizagem. O sistema, no que se refere às condições de trabalho do professor, pois muito das problemáticas relacionadas a essa crise educacional limita-se a discussões, debates e a produção de programas de políticas compensatórias (MAIS EDUCAÇÃO, ENSINO MÉDIO INOVADOR, etc.). Além disso, destaca as condições sociais, desestrutura da família e a sua exclusão no acompanhamento do processo educacional dos filhos na escola, resultando em um desafio que compromete a efetivação e a qualidade do trabalho, mediatizado pelo professor, visando desenvolver o potencial dos educandos.

[...] Olha eu acho assim, pelo que eu vejo do tempo em que eu trabalho não tem assim um ponto só, entendeu Marilucia? Pra você frisar a cobrança a partir dali é algo bem abrangente, porque você vai percebendo a crescente violência que na educação, começa já pela clientela. Vem a questão, o professor trabalha em mais de um vínculo aí o professor já vem com uma carga de trabalho, muitas vezes chega na sala de aula mal humorado, cansado, então o professor em vez dele parar para refletir na realidade do seu aluno, passa despercebido, eu não vou nem dizer assim que é por ruindade, que isso não é. Mas a gente já tá tão sobrecarregado, tão sobrecarregado de tudo, aí quando a gente chega não para pra olhar a realidade daquele que tá, que é o que mais precisa, não é? Que tá ali na sua frente, muitas vezes são crianças muito carentes em todo sentido, não é? São agredidas, tem tantos problemas em casa e o professor não está acordando pra isso porque vê só o seu lado e, vem toda uma, como é que eu posso dizer? São tantos problemas, sempre, vem problemas também com relação a direção das escolas porque a gente sabe que se ele tem problema. Uma escola como essa que a gente trabalha uma escola enorme, a gente vê como o quadro de funcionários é restrito. (Sujeito3).

Em relação a essa problemática, S3, de forma semelhante, relaciona o fracasso escolar a inúmeros fatores: a violência social que repercute nos aspectos comportamentais e Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

emocionais dos alunos no cotidiano escolar; a dupla ou tripla jornada da maioria dos professores, que prejudica a qualidade do relacionamento humano entre educador/educando e a insuficiência dos recursos humanos para auxiliar o professor na promoção de novas relações humanas e novas intervenções pedagógicas para reduzir o elevado índice de evasão e repetência na escola pública. Posto que [...] “é o comportamento do professor em face de sua prática pedagógica, que faz toda a diferença”. (CHARMEUX, 2000, p. 15, 22).

Assim sendo, se almejamos sermos rígidos na concepção do ser “humano, não devemos, de forma alguma, deixar de lado a dimensão afetiva. O amor está na fundação do ser humano, bem como no seu horizonte. Trata-se de deixar marcas profundas em seus alunos, ser lembrados tempos depois com carinho, respeito e emoção” (VASCONCELOS, 2007, p. 8).

Enquanto em relação à violência urbana presente na escola pública, vale salientar que “quando a violência urbana ou repressão policial irrompem nas escolas, as mentes espirituais sentem-se chocadas. Assim, o bom senso leva-nos a crer que, se a sociedade muda, a escola tem de evoluir junto com ela, antecipar e até inspirar transformações culturais” (PERRENOUD, 2002, p. 57).

É certo que bem antes de chegar à escola, o sucesso escolar é largamente construído pela maneira de viver em casa, sobretudo no que concerne ao contato e aprendizado da leitura e do escrito. Assim, “o sucesso escolar de nossos filhos não é apenas assunto da escola, é também tarefa dos pais e da sociedade inteira. É preciso, então, que haja uma linguagem comum, uma informação recíproca, e a vontade de trabalhar em conjunto para o sucesso de todos” (CHARMEUX, 2000, p. 15).

O fracasso escolar, eu penso, eu constato, não sei se eu estou errada. Mas eu constato no dia-a-dia que escola hoje é lugar de muita gente, eu vejo que a escola não está preparada para atender a demanda em todos os sentidos, partindo do princípio de que não há um psicólogo na escola, tem momentos que você se precisa de um assistente social, de um psicólogo, fonoaudiólogo, pedagogo e você professor naquele momento está como psicólogo, fonoaudiólogo, pedagogo, como pai. São múltiplos papéis e agente sabe que hoje os alunos vêm pra escola, e muitas vezes não é ele que tá com problemas é a família que precisa de um tratamento. E a escola não atende enquanto escola. (Sujeito 4)

Para S4 a escola não está estruturada para corresponder à demanda da sociedade, tanto fisicamente, quanto em termos de profissionais para receber os “novos alunos” com problemas comportamentais e dificuldades de aprendizagem, com as quais os professores não

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

sabem como lidar, gerando um sentimento de desafio, impotência e inutilidade, devido os múltiplos papéis que estes precisam desempenhar, sem apoio de outros atores educacionais e formação adequada para buscar soluções no espaço escolar. Nessa direção, Perrenoud postula que:

A explosão demográfica, os movimentos migratórios, a democratização dos estudos, a urbanização, a terceirização e as reestruturações da economia fazem os professores entrar em contato com novos públicos. Ao mesmo tempo, torna-se cada vez menos cômodo resolver os problemas livrando-se dos alunos que os provocam, pois as condições de emprego tendem a ampliar a escolaridade básica e a dissuadir os jovens de ingressar no mercado de trabalho. [...] Contudo, uma prática reflexiva autoriza uma relação mais ativa que menos queixosa com a complexidade (PERRENOUD, 2002, p. 57).

“É útil fazer os alunos com baixo rendimento repetir o ano? [...] não só diminui objetivamente o rendimento dos repetentes, como os mesmos tendem a ser infra-avaliados pelos professores” (GRISAY, 2004, p. 94). Apesar disso, ou muitos professores desconhecem esses dados, ou não consideram sua veracidade, pois trabalham objetivando a reprovação, e em muitas escolas, ainda se perpetua a visão que o “bom professor” é o que mais reprova. Todavia:

[...] contrariando os discursos de democratização do ensino público, é juntamente a falta de acesso à escola e a evasão escolar, a repetência é um dos maiores problemas dos sistemas escolares contemporâneos. [...] A repetência é a solução interna que o sistema escolar encontrou para lidar com o problema da não aprendizagem ou da má qualidade de tal aprendizagem [...] Contudo, tradicionalmente, as estatísticas educativas convencionais, tanto em nível nacional como internacional, omitiram o fenômeno da repetência (TORRES, 2004, p. 34-35).

Entretanto, as estatísticas comprovam a baixa qualidade da mão de obra ou a falta desta em muitas regiões do país, colocando em xeque o nível da educação da escola pública brasileira. “Isso significa que a escola, tanto no que se refere ao acesso, como no que concerne à permanência e ao fluxo em seu interior, é regida por duas lógicas opostas: a lógica da progressão, que funciona para uma parcela privilegiada da população, e a lógica da exclusão, reservada aos filhos das classes trabalhadoras” (FERRARI apud FERRARO, 2004, p. 49).

Entretanto, ainda é hora de pensar numa escola mais acolhedora, que ofereça melhores oportunidades de aprendizagem, contribua para a formação humana de “todos”, sem

distinção de cor, raça ou credo dos que nela ingressarem e que estes saiam com perspectivas reais de um futuro mais promissor e uma melhor qualidade de vida. “Uma pedagogia incluyente, respeitosa da multidimensionalidade dos sujeitos e que favoreça a articulação dos aprendentes com os conhecimentos das diversas culturas. Uma pedagogia que relacione a ética e a estética, que se torne bela, atraente, sedutora e justa, que transforme os ambientes educativos” (SILVA, 2011, p. 29).

Espaços educacionais que contribuam para a formação integral que eleve sua dignidade humana, compreendendo as dimensões afetivas, cognitivas, políticas, espirituais, etc., do educando, e não apenas para os vestibulares e exames externos, considerando que eles não têm a experiência de abrir o livro e tirar informações úteis. Essa história de fracassos, muito rapidamente, leva a certas conclusões como: não gosto de ler, leitura não é para mim, eu não preciso ler. Então prefere fazer racionalizações desse tipo e a aversão ao livro didático se transfere, muito rapidamente, para a leitura em geral (PERINI, 1995, p. 110).

Nessa direção, “minha última observação seria no sentido que, se a escola conseguir simular, nas atividades de leituras que patrocina, a circulação social que tais atividades de leitura têm fora do âmbito escolar, há uma possibilidade extremamente concreta de que estas atividades adquiram o sentido que” elas necessitam de promover atividades que aconteçam além dos muros da escola e não se limite a práticas leitoras que se restringe ao do livro didático, com textos limitados que pouco contribui para a criticidade do educando (LAJOLO, 1995, p. 121).

(...) Há uma parte teórica de responsabilidade do todo, por exemplo, você pega uma turma de 50 ou 60 alunos como há, então por mais que o professor deseje, tenha consciência de determinadas coisas, tenha dificuldades em desenvolver um trabalho razoável... Os professores que ainda mantém claro o objetivo da Língua Portuguesa, porque pode está na sala de aula alguns trabalhando de uma forma bem fragmentada, identificação, classificação, né? Esse fracasso pode acontecer por diversas coisas. Uma principal é a formação do professor. (Sujeito1)

Nessa perspectiva, S1 destaca as lacunas na formação docente e o baixo nível de leitura e escrita com que os alunos ingressam no ensino médio, resultando na má qualidade do ensino, constituindo uma realidade largamente vivenciada e debatida pelos professores do ensino médio; simultaneamente, a todo o momento, o sistema cobra uma educação de qualidade social. Retomando Paulo Freire: precisamos superar a visão mágica da educação. Nessa direção:

[...] pela crença de que, é possível através da escola, chegar a uma valorização da cultura e dos valores dos dominados sem considerá-los coisa menor. [...] Entretanto, no momento em que surge o projeto de uma escola, democrática, no interior da sociedade capitalista, devemos detectar o que a escola reinstala como diferença. [...] Porém, em relação às diferenças de classe, a educação é apenas um elemento entre muitos de uma política efetiva de justiça social e nem o mais importante e decisivo deles. [...] Dessa maneira, ao reivindicar a igualdade não se estará apenas ocultando novas diferenças, mas explicitando-as. Afinal, contesta é repensar, re-estudar, re-escrever, re-saber: Para a contestação não há receitas. [...] É imensamente difícil praticá-la, porque ela tem o peso de uma imensa responsabilidade (SOARES, 1995, p. 55, 60,70).

Enquanto ao responder sobre essa mesma temática, postula Sujeito 2:

A relação do professor, então eu penso que o professor pode fazer muito por todos os seus alunos, né? Em algum momento o aluno vai despertar, é um texto uma música que o professor trás, uma dinâmica, pode fazer com que o aluno se abra, né? Porque tem essa questão também do interesse e da conquista se o aluno se sentir conquistado, não pelo professor, mas pela disciplina, às vezes é o inverso, né?... Então eu penso que o professor, ele tem tudo nas mãos. (Sujeito2)

Numa perspectiva que ressalta a importância da afetividade na relação professor/aluno para o êxito do processo de ensino/aprendizagem, Sujeito 2 considera que a nossa prática pedagógica, nosso compromisso, nosso encantamento pelo simples e imensurável, podem constituir o diferencial para atrair e motivar o “aluno” a fazer parte da comunidade estudantil.

Consoante Granja (*et AL*: 2011, p. 143), “de facto, a Educação é um terreno de “mestiçagem”, uma realidade multidimensional, global, complexa, tecida em conjunto, e inteligível apenas à luz das infindáveis interações entre os seus protagonistas, bem como das ligações implícitas e explícitas que cada um estabelece com os contextos a que pertence. As escolas, enquanto contextos de educação formal e informal, devem assumir-se responsabilmente como espaços em que aquele que ensina, aprende; e aquele que aprende, ensina.

Assim, compreendemos a responsabilidade do professor (a) em realizar um processo educativo que respeite e valorize a riqueza da singularidade e diversidade linguística dos jovens que ingressam nos espaços educativos, a fim de promover uma educação baseada na multiculturalidade do nosso povo para que estes não elevem os índices de evasão e/ou

repetência das nossas escolas públicas brasileiras e, conseqüentemente, da marginalidade. Nessa perspectiva, “(...) não é educador quem quer ou assim se presume, nem sempre que o pretende, mas quem desempenha de facto, em qualquer situação, uma função de transformação para melhor, no educando, e também em si mesmo.” (BOAVIDA & AMADO, 2008, p. 173).

[...] o professor estuda tanto; Tem tantos que amam a profissão tão sempre se especializando, fazendo Mestrado, fazendo Doutorado, mas ele nunca tem o reconhecimento que tem o advogado o médico sai da faculdade já é chamado de doutor, tem pai que diz meu filho é doutor, minha filha agora é uma doutora. Um professor faz especialização, faz Mestrado, faz Doutorado é sempre um professor. Acho isso desestimulante. Eu fico muito triste, fico mesmo, então eu acho assim, se o professor fosse valorizado... Às vezes ele não conhece a realidade daquele aluno, as vezes ele precisa de uma orientação, rebelde ou não mas ele precisa (...) por um lado a questão afetiva, vê o que tá faltando, uma questão de consciência mesmo, as coisas mudariam muito.(Sujeito3)

Para Sujeito 3, em relação ao fracasso escolar e o papel do professor, essa afirma que a busca contínua pelos cursos de aperfeiçoamento de determinados professores em detrimento a desvalorização social da categoria em relação à supervalorização de outros profissionais apenas com a formação inicial (graduação), constitui um fator desestimulante para o aprimoramento e atualização dos demais. Além disso, destaca que o desconhecimento das condições sociais de vida do aluno pelo professor, conduz a prejulgamentos, pois há uma distância entre professores e alunos que limita a afetividade. A escola está carente de “diálogos”, que poderia conduzir, de forma mais harmoniosa e solidária as relações humanas, bem como promover a melhoria do processo de ensino/aprendizagem.

Nessa perspectiva, em relação à supervalorização da especialização em detrimento a relação pedagógica, “quantos professores, obcecados em informar e instruir, de educar cívica e moralmente; esses professores esquecem-se que estão a formar gente, porque provavelmente, se esquecem que também são gente! No fundo, ignoram que “educar é ajudar a ser e só se educa se se é.” (Guerra, 2002, p.15). Ainda nessa direção, tal como postula Rubem Alves (2003, p. 115), também acreditamos que “a renovação da educação terá que passar pela transformação afetiva dos professores. A primeira pergunta que se deveria fazer a alguém que se candidatasse a uma posição de professor deveria ser: “O senhor gosta dos alunos?”.

Eu acho que o professor é muito importante nesta história, o fracasso ou o sucesso do aluno depende muito do professor. Eu diria quase 100%, quanto a aluno a gente consegue fazer ter sucesso através do professor, o professor ele é a peça mais importante nesta história, se ele tiver consciência disso ele faz muita coisa na escola. Acho que depende muito do professor. (Sujeito 4).

Para Sujeito 4, se o professor for consciente de seu papel social e político, pode fazer a diferença na trajetória escolar do educando, pois este tem em “suas mãos” a condição de promover ao sucesso ou fracasso o aluno que ingressa na instituição escolar.

É urgente, então, reanalisar as práticas educacionais positivas (já concretizadas pela história), trazer à luz os princípios que orientaram experiências, avaliar esses princípios com base nas necessidades da realidade e partir para a execução de um novo fazer educativo. [...] E não pense os professores que um novo projeto educacional, de natureza crítica e transformadora, caíra do céu por obra do Divino. De forma alguma uma revolução qualitativa no setor educacional exige e exigirá esforço, participação e cooperação de todos os professores. Esforço significa não acomodação; participação significa atualização; cooperação significa partilha da disseminação e inseminação de uma nova intuição da vida. Esperar de braços cruzados, neste caso, é dar terreno a novas investidas do poder opressor e continuar na submissão (SILVA, 2011, p. 34-35).

A respeito da falha dos professores, a concepção clássica de que o insucesso da escola em não formar leitores ter sido constantemente atribuído aos professores de Língua Portuguesa, estes rezam que:

Todos os professores, não colocar essa responsabilidade, só no de língua Portuguesa, porque quando fala em leitura, todos os professores são responsáveis por isso, não é? Agente não pode colocar a responsabilidade só no professor de Língua Portuguesa. (Sujeito 1)

Em relação a essa problemática, Sujeito1 defende que, se todos os professores utilizam a leitura como ferramenta de apropriação de conhecimento dos conteúdos de sua disciplina, a responsabilização pelo sucesso ou insucesso, numa perspectiva interdisciplinar e/ou transdisciplinar, precisa ser assumida pela comunidade escolar. Enquanto a participante Sujeito 2 declara que:

Eu penso que sim. Eu acredito que é assim, são muitos conteúdos que se repetem e porque trabalhar de novo no ensino médio? Perda de tempo, mas de certa forma poderia aproveitar melhor esse tempo, em outras coisas como,

por exemplo, leitura como é que eu vou trabalhar com meu aluno a leitura que a gente sabe que a gramática é complicada, gramática faz a gente perder muito tempo, é necessário muitas aulas pra que o aluno possa fixar como é que o aluno viu isso no ensino fundamental e eu tenho que repetir no ensino médio, não é? (Sujeito 2).

Enquanto Sujeito 2, afirma que o professor de Língua Portuguesa tem falhado devido o Currículo Prescrito ser constituído predominantemente, de extensos e repetidos conteúdos gramaticais, de forma que restringe o tempo que poderia ser mais dedicado as atividades de leitura. Todavia, este profissional tem que abordá-los, pois é monitorado ao final do bimestre, assim, “os marcos regulatórios” contribui para que a carga horária atribuída as práticas reais de leitura seja mínima em detrimento as aulas de gramática.

Entretanto, acreditamos que a (re)conquista da autonomia inicia com a ressignificação do currículo prescrito, mas discutido e contextualizado considerando as particularidades da escola.

Em contraposição:

Frequentemente se vê como elemento determinante a manipulação econômica e consciente por parte daqueles que se acham no poder. [...] Assim, é preciso complementar-se com uma análise econômica uma abordagem que se apoie solidamente numa orientação cultural e ideológica, se estamos realmente dispostos a entender as formas complexas em que as tensões e contradições sociais, econômicas e políticas v são “mediadas” nas práticas concretas dos educadores no desempenho de suas atividades nas escolas (APPLE, 1982, p. 11).

Visto que frequentemente ouvimos declarações de que o aluno tem um baixo desempenho em leitura, exigindo uma postura crítica do educador e educando, devido à formação acrítica de muitos professores de língua materna durante sua vida estudantil, estes sentem dificuldades de proporcionar estratégias que propiciem ao aluno desenvolver a sua criticidade, maturidade leitora, e vislumbrar o prazer nas atividades de leituras vivenciadas na escola pública brasileira. Contudo, para a maioria destes, a escola constitui o principal ou exclusivo espaço destinado a leitura. A esse respeito declara Sujeito 3:

Falha mesmo, falha porque o professor é um agente, né? ... Então o contato maior do aluno, é com aquele professor com aquele profissional ali, então se ele não tiver bem, ele não vai fazer um bom trabalho, falha por não ter uma interação maior no grupo... É muito difícil porque os horários não batem, a correria de vida é tão grande que é muito difícil você vê seu colega. Quando

é que a gente para? Quando tem aqueles dias estipulados para formação. Naquele dia sozinho pra você pensar tantas coisas pra fazer... É, assim, ultimamente cada uma tá seguindo aquele programa, mas antes era pior, cada um por si. (Sujeito 3).

Para Sujeito 3, a problemática reside no fato de que a instituição escolar não constitui um espaço de formação contínua e coletiva, as formações acontecem de forma esporádica. Os seus saberes limitam-se as experiências no ambiente pedagógico. Assim, não há interação entre os educadores nem as trocas de experiências, de forma que cada um segue o programa imposto sem estudo e reflexão na coletividade dos docentes.

Nessa direção, ensinar os alunos e alunas a lerem convém ao sistema, pela carência da mão de obra especializada, mas convida a pensar na formação de uma prática de leitora de forma mais complexa e prazerosa, é dá “poder e autonomia”, que não é interessante para aqueles que governam o país, que estão preocupados em serem reconhecidos pela “eficiência dos números” declarados nos resultados dos processos avaliativos internos e externos (SAEPE, SAEB, ENEM) das escolas.

Dessa forma, o professor pode abrir espaço para novas reflexões, partindo dessa realidade social. Posto que com base nos fundamentos adotados no processo educacional, a escola acaba por considerar como conhecimento socialmente válido uma parcela limitada da cultura da coletividade humana, por legitimar um programa de conteúdos selecionados em termos de habilidades e competências que os jovens devem adquirir como a versão legítima em termos de conhecimentos, experiências, valores e atitudes, que compõem o currículo prescrito.

Nesse sentido, o desafio que se apresenta aos educadores engajados com a transformação social é permitir a inclusão da cultura culta pela juventude das camadas populares, sem que essa haja a perda do vínculo, da consideração e da valorização de suas “raízes culturais”. Nesse contexto, “ao se trabalhar com culturas locais, é de fundamental importância analisar seus aspectos repressivos e seus mecanismos de discriminação, para que se transcenda do local ou regional na afirmação de liberdade, da autonomia e do respeito do outro” (SANTOS & LOPES, 2008, p. 37). Em contrapartida, demonstrando uma maior autonomia, Sujeito 4 afirma que:

Eu devo ter falhas também, porque não eu? Eu devo ter falhado também, quanto tempo eu passei pra entender, mudar minha prática pra compreender importância da leitura, não é? E eu me incluo nesse caso, professor de Português claro que falha e também os outros, por que como é que o aluno

interpreta história se ele não domina a leitura? Acho que uma coisa atrelada a todos os professores, eu acho que depende a leitura de todo professor e com certeza, se o resultado não é satisfatório, tem muita coisa errada pra se rever, pra se refazer. (Sujeito 4).

Nessa perspectiva, segundo Sujeito 4, os profissionais falham porque passam muito tempo para compreender a importância da leitura, mesmo que o resultado do processo de ensino/aprendizagem não seja satisfatório. Assim, é imprescindível ler, reler, pensar, repensar, analisar, discutir coletivamente. Uma vez que se trata de práticas sociais constituídas historicamente, por determinados grupos sociais, mas que nada impede que sejam redimensionadas pelos atores educacionais que conhecem a realidade educacional. Por isso, essa tendência a mudar pode partir de cada um dos professores, pelo compromisso político e social do seu ofício com a sociedade.

Numa ótica transformadora, o que mede a qualidade do ato educativo é muito mais a solidariedade de classe e a formação da cidadania militante do que a quantidade de conhecimentos adquiridos. Nossa educação revela-se incompetente e alienada tanto no que concerne à transmissão e assimilação de conhecimentos quanto na formação da cidadania, por que entre outras coisas não consegue fazer ciência com consciência. Por isso Ezequiel vem insistindo na autoformatação, no resgate da dignidade do professor e na superação da lamúria e da pura denúncia. [...] estamos vivendo a plena crise de modelos, de paradigmas. A crise nada mais é do que a perda das respostas nas quais nos apoiávamos. Não temos mais certezas. Vivemos, na educação, uma era da complexidade. [...] Entretanto, isso deve nos lançar em busca de uma direção possível. [...] O que podemos fazer é apontar futuros possíveis, inseridos na nossa luta presente. [...] Precisamos, sem dúvida, de teorias, mas não é por carências de teorias que a educação vai mal. O que precisamos é de teorias que nos apontem um futuro melhor e como transitar nele. (GADOTTI apud FREIRE, 2011, p. 8-11).

Uma vez que a informatização da sociedade e a crise profunda da escola brasileira nos apontam a urgência de uma revisão dos conceitos e da formação dos nossos educadores que vivem um período de incertezas e uma crise de identidade, tendo em vista a complexidade do processo educativo, a reflexão sobre a educação e cultura tem mostrado que o empreendimento educativo tem como responsabilidade transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura. Assim, pode-se dizer que “a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte última de justificação”. [...] Mas, reciprocamente, dir-se-á [...] que a educação “realiza cultura” (FORQUIN, 1993, p. 13-14), haja vista que:

Há, com certeza, correlação estática entre a origem social da criança e seu sucesso ou fracasso escolar. [...] Porém não significa determinismo causal. É suficiente apontar uma prova empírica: apesar dessa correção, algumas crianças do meio popular têm sucesso na escola e algumas crianças da classe média fracassam. Portanto, não basta conhecer a posição social dos pais para compreender a história escolar dos alunos. É preciso distinguir a posição social e a posição social subjetiva. A posição objetiva é aquela que o sociólogo identifica do exterior, classificando os pais por uma escala de categorias sociais. A posição subjetiva é aquela que a criança ocupa em sua mente, em seu pensamento. A criança, de fato, interpreta sua posição social. Assim, há modos de ser filho de um operário, de imigrante, ou criança negra: pode ter vergonha, orgulho, resolver mostrar aos outros que se tem o mesmo valor que eles, querer vingar-se da sociedade, etc. (CHARLOT, 2008, p. 50).

O professor constitui um importante mediador na interpretação que os adolescentes e jovens das classes menos favorecidas irão fazer de si mesmos e das condições sociais em que vivem, ao conscientizá-los sobre a probabilidade de superar os limites e ampliar o potencial que há em cada sujeito, demonstrando por estes uma crença legítima.

As grandes diferenças de qualidade que existem no ensino médio, e o grande número de jovens que abandonaram os cursos antes de terminar, colocam na pauta de necessidade de aumentar o espaço para a formação profissional, que possa capacitar os jovens para o mercado de trabalho. O Brasil tem se saído razoavelmente bem na educação profissional para alguns seguimentos da população, com acesso às escolas técnicas industriais e do comércio, através do chamado “sistema S” (SESI, SENAI, SENAC), mas não conseguiu dar maior amplitude a essas experiências (SCHWARTZMAN, 2005, p. 13).

Diante do exposto, tornasse ainda mais urgente a busca por processos mais democráticos a partir do *loci* de enunciação de que postula Mignolo (2003), a fim de dar vez e voz aos grupos historicamente silenciados.

Nessa perspectiva, o processo de avaliação precisa ser repensado a partir de uma perspectiva formativa, com procedimentos mais inclusivos e solidários, considerando a diversidade de instrumentos avaliativos, a partir dos percursos, os ritmos trilhados por cada um dos estudantes na construção do conhecimento. Assim, perde o sentido unificar o processo avaliativo sem considerar a diversidade dos nossos jovens.

Além, disso, o erro precisa ser objeto de estudo, reflexão, de redirecionamento, de fato, da prática pedagógica a fim de oferece outras oportunidades de aprendizagem. [...] Posto que, “muitos são os desafios colocados para a escola quando a ela acedem os “condenados da terra”, em uma expressão de Fanon e de Freire. Não sei se sabemos exatamente quais desafios

são, ou se o que se propõe como desafios existentes” (ESTEBAN, 2009, p. 133), visto que, por estarmos “mergulhados” num processo de colonização que se perpetua, por vezes, para a maioria dos professores, esta cruel realidade permanece obscura e silenciada.

Em contraposição, a partir das reflexões de Contreras (2002, p. 104), compreendemos que “a experiência concreta da educação excede a delimitação oficial de objetivos para que os docentes possam enfrentar os interesses e as necessidades daqueles com quem trabalham”. Assim, sem reduzir ou deixar de cumprir o currículo prescrito pelo sistema, poderemos vivenciá-lo de uma forma mais flexível, a fim de elaborarmos um diálogo com a realidade em que vive nossos educados.

Nesse contexto, “em qualquer destes momentos, será sempre uma ação profunda, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação; a priori, a mudança da percepção do mundo opressor, e posteriormente, a expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora” (FREIRE, 2005, p.46). Assim, as discussões que ora apresento sobre as condições de leitura na escola pública brasileira, serão ampliadas por outros pesquisadores, tendo em vista que o papel do professor constitui um tema polêmico por estar sempre em redefinição, diante das novas e constantes exigências que são feitas aos docentes numa sociedade em constante devir. Em vista disso, “somos intimidados a ir desconstruindo e reconstruindo continuamente nossas identidades de professores. Ser profissional da educação é sempre um estar sendo alimentado por metamorfoses incitadas pelos desafios da nossa concretude histórica” (SILVA, 2011, p. 53).

4.1.2.6 O ATO PEDAGÓGICO NA VISÃO DOS ESTUDANTES: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS COLETADOS

Os dados foram coletados através da adaptação dos questionários das dissertações de Rosângela Oliveira Cruz Pimenta, Inaldo Firmino Soares e Cláudia Maria Alonso, por adequar-se ao nosso objetivo e linha de ideias a respeito da prática docente do professor de Língua Portuguesa e a democratização do acesso à leitura no cotidiano escolar, causa de evasão e repetência de tantos jovens na escola pública brasileira que é nosso palco de investigação. No decorrer desta análise estatística, nosso intento foi de estabelecer uma

relação entre os achados desta investigação e os resultados de pesquisas desenvolvidas por estudiosos deste fenômeno que constitui nosso objeto de estudo.

Um total de 100 estudantes do 3º ano do ensino médio participou desta investigação. Embora a escola tivesse um quantitativo maior de alunos matriculados nesta série, no período da investigação, estes tinham se evadido temporariamente, fatos este que tem sido comum e tem angustiado os professores das séries finais ano após ano, por serem as turmas que participam das avaliações externas e estarem prestes a fazerem o vestibular para ingressarem na universidade e no mercado de trabalho. Eles faltam às aulas em determinados períodos, depois retomam, uns por motivos de trabalho, outros por estarem cansados das aulas e da escola na reta final desta trajetória, segundo afirmam os mesmos.

Assim, os estudantes que cotidianamente incrementam os altos índices de fracasso escolar no contexto brasileiro não exprimem, por intermédio de seus processos caóticos, dos seus resultados desviantes e dos percursos não aceitos, sua incapacidade de aprender ou desconhecimento docente sobre o ensino, como indicam algumas análises desses resultados. Expressam a insuficiência dos modelos estruturados de escola, conhecimento, ensino e aprendizagem para grupos sociais posto à margem nas relações sociais centradas na colonialidade do poder de que fala Aníbal Quijano. Insuficiência que se articula aos loci de teorização e enunciação, bem como aos modos como o sujeito que conhece é incorporado aos processos (ESTEBAN, 2009, p. 132).

Quanto à média de idade apresentada pelos indivíduos, esta variou entre 16 e 32 anos. Em relação ao gênero, pode-se constatar uma maior predominância do sexo feminino 72% em relação ao masculino 28%. Pesquisas apontam a crescente participação das mulheres na educação básica e superior, não só na graduação, mas também, pela sua participação em maior número nas instituições universitárias, como também em cursos de titulação em níveis de ensino mais elevados, como mestrado e doutorado.

Nessa perspectiva, os valores tradicionais da família sofrem uma alteração nas práticas cotidianas, com a entrada e permanência da mulher no mercado de trabalho e passando a assumir responsabilidades orçamentárias, que durante décadas, foram atribuídas aos homens, e na busca de uma constante qualificação, como condição de manterem-se no mercado de trabalho e ascender profissionalmente, tem se destacado nos dados estatísticos sobre o quantitativo de mulheres em relação ao quantitativo dos homens que ingressam nas escolas, cursos de aperfeiçoamentos técnicos e universidades.

Posto que os estudos sobre as questões de gênero se tornam fundamentais para entender como a sociedade construiu as definições do que é “ser feminino” e “ser masculino” na contemporaneidade, nessa direção, “poderíamos pensar que as relações de gênero influem na organização das relações sociais, à medida que determinam os papéis a serem ocupados socialmente. Este seria um aponto relevante” (OLIVEIRA, 2004, p. 164), pois, os estudos das questões de gênero apontam mudanças nos papéis sociais entre homens e mulheres. Portanto, todo esse processo de transformação resulta numa outra organização familiar, para a qual nem sempre há aceitação por parte daqueles que a compõem, por vezes resultando em conflitos e cobranças dos papéis que as mulheres não têm mais como desempenhar.

Um dado relevante constatado na pesquisa é o tempo diário dedicado à leitura, pois, apesar de 91% dos estudantes declararem que gostam de ler, não há uma correlação com as práticas reais de leituras, pois apenas 42% dos respondentes afirmaram ter uma prática de pelo menos uma hora diária de leitura. Visto que 25% (n = 25) dos discentes entrevistados não souberam opinar sobre essa afirmação, e 33% (n = 33) não praticam a leitura diária de uma hora dos materiais indicados pelos professores, o que corresponde a 58% dos sujeitos pesquisados.

Assim, percebemos que para a maioria destes, essa atividade não é muito intensa, não chegando a constituir um hábito de leitura, mas que esse “gostar de ler” ainda está no nível da abstração, não se traduz em experiências concretas na sua realidade social. Dessa forma, ratificamos a necessidade de maior incentivo à leitura como experiência de vida, não apenas como atividade escolar, posto que os participantes que afirmaram gostam de ler, leem pouco.

Os cidadãos, majoritariamente, leem muito pouco. Os alunos, segundo os testemunhos dos professores, não leem. O endeuamento do trabalho e o atractivo de outras formas de lazer não deixam tempo para que seja dada à leitura o seu valor e a sua importância como instrumento no acesso ao conhecimento, ao entretenimento e ao prazer, embora seja consensual para a sociedade que é preciso inverter esta situação, uma vez que é inegável o papel relevante que o acto de ler assume no mundo contemporâneo. No entanto, para exercer uma cidadania activa, é indispensável o domínio da leitura, uma vez que ele é determinante no desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, no acesso à informação, na expressão e no enriquecimento cultural (SOARES, [S/N], p. 1).

Outro aspecto a ser considerado é que a vida do aluno está vez cada vez mais introduzida no ciberespaço, de modo que o educador precisa se apropriar dessas novas

linguagens tecnológicas, usando-as para favorecer práticas de leituras a partir do oceano de informações, conhecimentos históricos e culturais disponíveis neste mundo virtual. Uma vez que “a educação é, pois, uma prática social ampla e inerente ao processo de constituição da vida social, alterando-se no tempo e no espaço em razão das transformações sociais” (OLIVEIRA, 2009, P. 237), requer a formação de sujeitos leitores da realidade social que estão inseridos, porém, diante das redes sociais de comunicação, com seus hipertextos nas mais diferentes linguagens, nos leva ao desafio de pensar como orientar nossos alunos leitores nessa nova era da informação, a fim de que esta variedade de recursos venha a contribuir para formação leitora dos nossos jovens e para cooperar na compreensão da alienação dos determinantes sociais, por isso precisamos ter bem claro a concepção de leitura que fundamentará a nossa prática.

Para intervir, é preciso compreender. A educação, como muito outros setores da vida em sociedade, está em crise. Importa analisar os contornos da crise, perceber os fatores que estão na sua gênese, congregar esforços e intervir sistematicamente e coerentemente. Nesta era da informação e da comunicação, que se quer também a era do conhecimento, a escola não detém o monopólio do saber. O professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes. O aluno também já não é mais um receptáculo a deixar-se recheiar de conteúdos. Ele tem que aprender a gerir e a relacionar informações para transformar no seu conhecimento e no seu saber. Também a escola tem de ser uma outra escola. A escola, como organização, tem de ser um sistema aberto, pensante e flexível. Sistema aberto sobre si mesmo, e aberto à comunidade em que se insere (ALARCÃO, 2010, p. 16-17).

Neste contexto, acreditamos que mesmo nesse “período de incertezas”, se bem orientados e motivados pelos professores, os estudantes utilizarão a linguagem digital para práticas reais de leitura e reflexão, e organizarão informações, construindo conhecimentos ao longo da vida. Contudo, “a insistência na quantidade de leituras, sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada” (FREIRE, 1995, p. 42).

Em relação ao incentivo à leitura por parte do professor, 75%, (n = 75) dos respondentes afirmaram que foram incentivados a leitura de livros interessantes, que os professores já tinham conhecimento. Contudo, 87% (n = 87) deles já leram algum livro por conta própria, sem ser indicado pelo professor. No que se refere ao incentivo à leitura por outras pessoas, 70% (n = 70) dos discentes disseram que são motivados a ler por outros além dos professores.

Assim, o professor de Língua Portuguesa não tem protagonizado o papel de incentivador das experiências de leitura dos jovens que povoam nossas instituições educativas. Devido a um currículo prescrito extenso, com uma seleção de conteúdos que ele deve atingir no mínimo 85% e inserir no site SMC (Sistema de Monitoramento de Conteúdos) do sistema na internet. Parafraseando Flávia Suassuna (2012), nos outros países não se pretende ensinar tanto em tão pouco tempo. Assim, a ênfase na abordagem da leitura na perspectiva da fruição, fica silenciada. Porém, ele é o profissional destinado a essa missão na instituição escolar. O que causa essa dificuldade? Assim, à luz de alguns teóricos, convém compreendermos os fatores que resultam nessa crise.

A contemporaneidade se caracteriza pelo tempo abreviado. Falta de tempo. Falta de tempo de ler e de escrever. Falta de contato com textos e contextos que incentivem a leitura como experiência. Nela vivemos o paradoxo: muito se fala sobre leitura, muito se propõe, mas os livros mais vendidos continuam sendo os didáticos. No Brasil, em mais de 90% dos municípios não há livrarias, além de serem muito precárias ou quase inexistentes as bibliotecas. Assim, “ao perguntarmos se leem e escrevem professores de diferentes gerações, contextos e escolas, e ao questionarmos se é possível formar leitores e escritores quando não se escreve e não se lê, fomos movidos também por uma inquietação: como intervir?” (KRAMER, 2000, pp. 19-20).

É importante considerar que no interior de nossas escolas, consoante Susana Sacavino (2000), estamos inseridos num mundo globalizado, ideologicamente dominado pelo sistema neoliberal.

[...] no sistema capitalista, de uma atividade importa seu produto, a fruição, o prazer são excluídos (para que alguns e somente alguns possam usufruir à larga). A escola, reproduzindo o sistema e preparando para ele, exclui qualquer atividade “não rendosa”. Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço de “incentivo à leitura”. Para tanto, se faz necessário recuperar nossa vivência de leitor. [...] Creio que a saída pra o professor de Língua Portuguesa é criar um circuito do livro entre seus alunos, deixando-os ler livremente, por indicação de colegas, pela curiosidade, pela capa, pelo título, etc.[...] Não há leitura qualitativa no leitor de um livro: a qualidade (profundidade?) do mergulho de um leitor num texto depende - e muito – dos seus mergulhos anteriores. A quantidade ainda pode gerar qualidade (GERALDI, 1999, pp. 97, 98,99).

Nessa direção, o ritual que se reproduz nas práticas de leitura desenvolvidas na escola se limita ao estabelecimento de um quantitativo de livros por bimestre a fim de

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

preencherem, de forma burocrática, as fichas de leitura, como atividade avaliativa da leitura dos estudantes e como determinantes de como este deve pensar e aprender nesse período de escolarização, sem oportunizar e incentivar a seleção de obras de seu interesse que contribuam para sua autonomia. “Esse compasso rege o ritual de encomenda, compra, leitura e trabalho com livros na escola. Há um tempo para seleção e indicação de obras, um prazo para compra, um prazo para leitura e uma data para entrega da produção disso tudo – esta ultima, determina toda cadeia anterior” (SILVA, 1999, p. 84).

Em contraposição, recorreremos às reflexões de Streck (2009, p. 90):

[...] sobre a chamada crise das utopias e a reconfiguração dos tempos e lugares de ensinar e aprender, colocando em xeque principalmente o papel clássico da escola. Dentre os desafios, que ao mesmo tempo se colocam como horizontes, são destacados: a) a necessidade de ouvir as muitas vozes de dissenso, entre elas aquelas silenciadas; b) o empenho por transformar os espaços educativos, novos e antigos, em ethos de humanização; c) assumir a pluralidade de tempos como uma oportunidade de alargar a visão e fazer em nossos mundos de vida para a diversidade de experiências (STRECK, 2009, p. 90).

Nessa direção, é chegada a hora de rever os conceitos, questionar os espaços e saberes educativos consagrados pelo sistema educacional brasileiro a fim de ampliar a visão da educação para além dos resultados que precisa ser cultivada na escola pública brasileira.

Defende-se aqui, portanto, uma linha de reflexão e pesquisa que assente numa concepção de accountability mais ampla, fundamentada e complexa do ponto de vista teórico-metodológico, político, axiológico e epistemológico. [...] Por essa razão, perante a tendência actual de focalizar as questões educacionais quase exclusivamente na mensuração e comparação dos resultados, há necessidade de retomar a discussão sobre os fins e os propósitos da educação. Neste sentido, segundo este autor, um dos problemas é a ausência de um pensamento comprometido com os valores com o qual seja decisivo discutir o que é educativamente desejável (cf. Biesta, 2009). [...] uma questão ampla de cultura política e de acção moral e ética que tem a ver com a qualidade e profundidade das práticas democráticas, ou seja, com uma democracia substantiva, participativa e crítica (AFONSO, 2009, pp. 11, 25).

Contudo, no que tange a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa, é importe salientar que “(...) a liberdade, que é uma conquista, não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Assim, no momento, porém, em que se comece a luta para criar a situação que nascerá da superação

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

da velha, já se está lutando pelo ser mais” (FREIRE, 2005, pp. 37, 44). Visto que à medida que as camadas populares desvelam as artimanhas do poder na realidade social, estas podem atuar no desenvolvimento de ações transformadoras, questionem e desafiem esses “marcos regulatórios”. Assim:

[...] quando penso na leitura como experiência (na escola, na sala de aula ou fora delas), refiro-me a momentos nos quais fazemos comentários sobre livros ou revistas que lemos, trocando, negando, elogiando ou criticando, contando mesmo. Enfim, situações nas quais – tais como uma viagem, uma aventura – fale-se de livros e de histórias, contos, poemas ou personagens, compartilhando sentimentos e reflexões, plantando no ouvinte a coisa narrada, criando um solo comum de interlocutores, uma comunidade, uma coletividade (KRAMER, 2000, p. 21)

Nessa perspectiva, a autora defende que:

[...] a leitura da literatura, da poesia, de textos que têm dimensão artística, não por erudição. Não é o acúmulo de informação sobre clássicos, sobre gêneros ou sobre estilos, escolas ou correntes literárias que torna a leitura uma experiência, mas sim o modo de realização dessa leitura: ela deve ser capaz de engendrar compreensão história vivida antes e sistematizada ou contada nos livros uma reflexão para além do momento em que acontece, ser capaz de ajudar a compreender. Ler uma peça de Shakespeare é o mesmo que ler uma letra de Roberto Carlos? Ler um conto de Machado de Assis traz o mesmo que traz a leitura de recortes de revistas e slogans de propaganda? Faz sentido nossos jovens do Rio de Janeiro, por exemplo, nunca serem incentivados a ler Gil Vicente ou Fernando Pessoa porque esses autores não “caem no vestibular” das nossas universidades? (loc. cit.).

Embora 91% dos estudantes declararem gostar de ler, em contrapartida, somente 69% dos estudantes disseram que sempre utilizam os livros da biblioteca para a leitura. Além disso, devido ao nível socioeconômico de nossos educandos, segundo pesquisas realizadas na própria escola, apenas 30% destes tem acesso à internet. Assim, questionamos as suas práticas de leituras de fato, pois, em geral, nas escolas em que há bibliotecas, estas são pouco utilizadas pelos alunos e pela comunidade escolar, pois o acesso à biblioteca para retirada de obras é restrito a algumas horas do dia em que há um profissional responsável.

Além disso, este, por inúmeras vezes, tem que restringir o funcionamento devido à sobrecarga de serviços derivado da necessidade de organização do acervo (catalogação, organização das fichas, cobranças dos livros que não foram devolvidos, etc.), resumindo ainda mais o tempo de atendimento ao público leitor. É importante salientar a importância da

parceria entre professores e biblioteconômicos na mediação da formação leitora. Como esta pode se concretizar, se quando tem biblioteca escolar, não há profissionais? Nessa direção:

O que esperar da biblioteca? E qual o papel desta na superação da crise da leitura? É preciso reconhecer que a biblioteca, como instituição cultural, pouco tem feito para democratizar a leitura. Ela tem sido um espaço burocrático, onde se guardam livros, e onde trabalham profissionais, hoje de nível elevado, mas que perde de perspectiva a finalidade educativa a que se destinam. No caso brasileiro, brasileiro, particularmente, as bibliotecas nem sempre privilegiam seu público alvo – o leitor –, cultivando muitas vezes distorções lamentáveis, como a de privilegiar a conservação das coleções e o tratamento técnico dado à recuperação das informações bibliográficas. Com isso deixa de servir a leitores e se tornam repartições inócuas. (MELO, 2004, p. 89)

Assim, partimos da concepção de que a democratização da leitura e, conseqüentemente, da cultura, tem como importante ponto de apoio a biblioteca, mas assumindo uma outra forma de funcionamento e fomentação de novos leitores, autônomos, críticos e conscientes da força da coletividade na sociedade, e que almejem a criação de outras formas de democratizar a cultura. “A batalha pela leitura é uma batalha a ser protagonizada pelos que hoje são excluídos do mundo da cultura impressa, e na qual os intelectuais – bibliotecários, escritores, educadores – deverão configurar como coadjuvantes, não como coadjuvantes passivos, mas animadores estratégicos” (loc. cit.), visto que:

[...] ninguém é avesso à leitura por natureza; a pessoa pode isto sim, ser levada a ser avessa e detestar a leitura. Mais concretamente falando, uma pessoa vai ler ou conviver com livros se ela não tiver tempo para o exercício da leitura, se ela não tiver acesso à educação formal, se ela não tiver poder aquisitivo para compra regular de materiais escritos, se ela não tiver uma rede bem equipada de bibliotecas que atenda aos seus interesses e necessidades, se ela não for levada a valorizar a leitura como meio de adquirir conhecimentos etc. [...] Como o objetivo do poder dominante é o de dificultar o surgimento de leitores críticos, o ensino e a orientação da leitura ocorrem em ambientes extremamente empobrecidos (SILVA, 1999, pp. 164,165).

Em relação à leitura de texto, incentivando o debate e a reflexão pelo professor da Língua Portuguesa, 89% (n = 89) dos alunos disseram que o professor atual e anterior praticam/praticaram essa metodologia, porém, 58% (n = 58) dos estudantes informaram que nas aulas de língua portuguesa tem mais atividades de gramática em detrimento às atividades de leitura e de interpretação e 49% (n = 49) afirmaram que as aulas da língua portuguesa estão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

focalizadas em atividades escritas, onde poucas vezes o aluno se expressa oralmente. 27% (n = 27) e 26% (n = 26) dos alunos entrevistados ficaram indecisos sobre a predominância da gramática e das atividades escritas em detrimento às atividades de leitura e a oralidade, respectivamente.

Assim os achados da investigação vêm nos confirmar que a gramática continua tendo primazia nas aulas de Língua Portuguesa, as constantes repetições das classes gramaticais com suas múltiplas classificações, funções e subdivisões.

De fato, um dos maiores equívocos consiste em se acreditar que o conhecimento da gramática é suficiente para se conseguir ler e escrever com sucesso os mais diferentes gêneros de texto, conforme a exigência da escrita socialmente prestigiada. Somente com base neste equívoco é que se pode justificar o apego dos professores (e de toda comunidade escolar, inclusive a cobrança dos pais, pela primazia do ensino da gramática) (ANTUNES, 2007, p. 53).

Nessa perspectiva, a autora reza que este equívoco é mantido por nós mesmos: “escola, pais, meios de comunicação, sociedade em geral; sutil e indiretamente; ou clara e explicitamente, em tantos discursos que tentam atribuir à gramática uma função muito além daquela que realmente lhe cabe” (loc. cit.).

Nessa direção, a perspectiva que deve orientar o trabalho com a linguagem escolar não é mera abordagem teórica das nomenclaturas gramaticais, mas “uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos e sociedade (sociointeracionista) que implica na crença da capacidade dos sujeitos sociais de criar ou de construir contextos (construcionistas), de forma sempre renovada e inovadora” (KLEIMAN, 2006, p.25-26).

Posto que “o signo é, por natureza, vivo e móvel, plurivalente; a classe dominante tem interesse em torná-lo monovalente. [...] os imperativos pedagógicos não deixam de ter influência sobre a prática do linguista, na medida em que se procura transmitir um objeto-língua tão homogêneo quanto possível” (BAKHTIN, 1981, pp. 15-16). Para Esteban (2009, p.130):

[...] uma escola sem qualidade e estudantes desqualificados se complementam no processo de negação do acesso das classes populares, constituídas por sujeitos subalternos sem conhecimentos. A negação de uma presença efetiva do estudante no discurso apresentado como a ele referido se fortalece com a pergunta de Spivak: O subalterno pode falar? (citada por MIGNOLO, 2003, p. 9).

Contudo, além do imperativo de atender aos desafios impostos pelo sistema no dia-a-dia da sala de aula aos educadores da escola pública brasileira, há a ausência de formações direcionadas para o ensino da língua materna no ensino médio. Assim, “acreditamos que a simples divulgação dos dados oficiais sobre o Ensino médio e dos resultados do ENEM e do SAEB, sem uma reflexão adequada e sem uma postura prepositiva, pode ter o efeito indesejável de desnortear e desaminar os professores” (MENDONÇA & BUNZE, 2006, p. 12-13).

Em vista do exposto, “no que tange ao ensino da língua materna, é de interesse indagar: Qual é o currículo de língua portuguesa considerado nos referidos processos de testagem? O que esse currículo e os resultados revelados pelos exames nos informam sobre o ensino de língua portuguesa no EM?” (MARCUSCHI, 2006, 59). Nessa perspectiva, Parafraseando Eni Orlandi (1995), a burguesia sempre proclama o ideal de igualdade, ao mesmo tempo em que organiza uma desigualdade real, visto que:

[...] esse discurso é um discurso adequado para a classe média, tanto que, quando se fala na crise da escola, está se falando, sobretudo da eficácia das formas institucionais do saber para esta classe. Assim, [...] fica a margem, toda outra forma de conhecimento, que se quer é reconhecida como tal e com a qual se opera. [...] Nesse sentido, o “que” (o que se aprende, o que se lê) não é o que importa, o que importa é o “quem” e o “onde”. Há um valor intrínseco à própria escolaridade que atribui legitimidade ao saber. Haverá sempre escolas diferentes que reinstalam as diferenças. Cabe então a questão: quando as classes populares passam a dominar algum instrumento da classe dominante o que acontece? Para alguns, o que acontece é que aumenta a autoridade da classe dominante; para outros, a educação pode provocar, nos dominados, a insatisfação com a própria condição de vida, já que se considera que a educação é uma via eficaz para formação da consciência crítica. Estes diriam, pois, que através do saber se podem explicitar os mecanismos de funcionamento e dominação da sociedade (ORLANDI, 1995, pp. 62,63).

Em relação às práticas de leitura e escrita na contemporaneidade, o professor deve enfatizar sua capacidade de construir saberes. Nessa perspectiva, “analisar o processo de escolarização (ou pedagogização) que sofrem os textos destinados à leitura nos livros didáticos, será possível conhecer algumas propostas de práticas de leitura que circulam no espaço escolar” (JURADO & ROJO, 2006, p. 47). Esses condicionantes distinguirão os professores que apenas cobram a leitura e aqueles que incentivam a “degustação da leitura”. Para tal:

[...] o professor ou professora tem que se defrontar com a decisão sobre a prática que realiza, porque ao ser ele ou ela quem pessoalmente se projeta em sua relação com os alunos e alunas, tratando de gerar uma influência, deve decidir ou assumir o grau de identificação ou de compromisso com as práticas educativas que desenvolve, seus níveis de transformação da realidade que enfrenta, etc. Contudo, o problema surge pelo fato de que, por outro lado, o professor só pode assumir seu compromisso moral a parti da autonomia, não da obediência, porque não é possível resolver conflitos e dilemas senão da autonomia dos mesmos. Visto que, a obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade requerem uma competência coerente com ambos (CONTRERÁS, 2002, pp. 78, 79, 82).

Considerando seu potencial para o enfrentamento dos desafios, optando pelo desenvolvimento integrado e contínuo do educando ao assumir um compromisso social com a comunidade estudantil, que perpassa por suas salas de aula, o professor que tem como pressuposto de sua ação de educar a autonomia, e esta se reflete numa postura ativa e crítica das condições sociais existentes.

A LDBEN, promulgada em 1996, introduz, pela primeira vez o conceito de educação básica, que cobrindo três etapas sequenciais de escolarização, abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Dessa forma, a lei maior da educação, ao atribuir ao uma função relevante na formação dos jovens para a cidadania, cria condições necessárias para a paulatina construção de um perfil próprio, de cuja ausência esse nível de ensino padece historicamente (MARCUSCHI, 2006, p. 56).

Nessa direção, é imperativa a reconfiguração dos espaços e dos tempos de construir e reconstruir saberes:

Os tempos e lugares da prática educativa são criações históricas e, neste momento de crise e transição paradigmática, estão envoltos em um sem número de dificuldades que se manifestam em sintomas como mal-estar docente e a aparentemente incontrolável evasão dos alunos. Parece evidente que nem professores nem alunos se sentem à vontade neste lugar criado para que, segundo Comenius. Todos aprendessem todas as formas. Assim, diante da frustração de não realizar tal façanha, por que não experimentar o pensamento utópico em doses muito mais reduzidas. A “Escola da Ponte”, criada por José Pacheco, uma escola diferente, onde alunos e professores fazem do ato de ensinar e aprender uma experiência prazerosa e relevante para suas vidas (STRECK, 2009, p. 93).

Em relação à ação docente “se a hora de ser feliz ainda não é agora, agora é a hora de ousarmos construir sonhos, enunciá-los, concretizando-os nos riscos das pequenas ações

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

para que a hora de ser feliz seja num breve agora” (GERALDI, 1995, p. 192). Se o tempo de sala de aula foi insuficiente para que os docentes/discentes desenvolvessem o ato de ler como um hábito prazeroso no dia-a-dia, não existe um tempo delimitado para experienciar efetivamente esse novo caminhar, ainda é possível reorganizar nossa prática educativa à partir de outros fundamentos que nos engrandece e nos revigora. O tempo é agora!

CONCLUSÃO

O objetivo geral deste estudo consistiu em levantar informações acerca do ato pedagógico do professor de língua materna, em relação ao desenvolvimento das práticas de leitura no ensino médio, a fim de compreender se a origem do insucesso da formação leitora está focalizada nos educandos ou na ausência de uma ação potencializadora, de fato, de um educador leitor; como também, como essas práticas instituídas foram determinadas historicamente, através das concepções teóricas e ideologias disseminadas no nosso processo de colonização e se perpetuam, na atualidade, através das políticas públicas educacionais e seus “marcos regulatórios” (exames externos, sistema de monitoramento, currículo prescrito, etc.).

Nessa direção, com a análise, nos veio à confirmação de que no modelo de ensino vigente, a leitura como processo de interação e sentido, não está totalmente efetivada na ação docente, pois as atividades de gramática têm predominado; relegando ao segundo plano a formação do leitor crítico. Tais práticas são resultantes de um paradigma educacional que apregoa uma educação por resultados, norteadas por uma política de educação que propaga a melhoria do Ensino Médio através de um Programa de Ensino Integral, no qual a juventude deveria ter uma “*educação realmente integral*”, fundamentado nos “*Quatro pilares da Educação*” de que fala Jaques Delors (2008) no Relatório da UNESCO: *Aprender a Conhecer, Aprender a Ser, Aprender a Conviver e Aprender a Fazer*. Embora estes jovens permaneçam “*em tempo integral nas escolas*”, na prática pedagógica permanece a hegemonia do *Aprender a Conhecer*, preponderando o tecnicismo, pois não abrange a formação integral do educando, onde os professores restringem-se a treiná-los para as avaliações externas. Dessa forma, o papel secundário é atribuído à leitura, baseada em rituais curriculares obrigatórios, pois a nossa escola, por ser fundamentada nos princípios empresariais, toda atividade deve resultar num produto final.

Assim, em relação aos métodos e estratégias, o ato educativo elimina qualquer probabilidade de abranger o encanto, a imaginação, a criatividade e o prazer que estas atividades poderiam deslumbrar no ato de ler, que possibilitaria uma relação positiva e cultural que contribuiria para a formação de uma comunidade de leitores pensantes, críticos, reflexivos e questionadores diante do universo de significações que a leitura é portadora, sem prender-se a ler com uma única finalidade de prestar exames, conforme tem ocorrido no

ambiente educacional. Neste contexto, tem predominado uma concepção de língua (monolíngue) como produto pronto e acabado. Assim, como não pensar no compromisso político e social de um educador no ato de “*educar essa juventude?*”. Visto que, é a competência na linguagem e na escrita que insere o indivíduo social e politicamente. Contudo, conforme Flávia Suassuna (2012), o **IV Fórum de Educação Integral**, realizado no período de 15 a 17 de julho 2012 em Recife, traz a concepção de que “*em nenhum lugar do mundo se pretende ensinar tanto em tão pouco tempo*”. Em vista disso, acreditamos que essa estrutura curricular precisa ser “repensada”, a fim de que a leitura, com profundidade, venha a fazer parte das práticas dos estudantes, pois os poucos e curtos textos contidos no livro didático não têm contribuído para formação real de leitores do mundo.

Segundo as evidências de nossa pesquisa, as práticas de leituras subjacentes do professor de Português dificultam a fomentação da formação leitora dos seus educandos para além dos livros didáticos, pois estes docentes reproduzem a exemplo de seus professores a leitura como sinônimo de cobrança, restringindo-se a serem leitores de livros didáticos e produzindo leitores de livros didáticos. Além disso, sente-se inseguro em relação ao seu papel e vive um constante conflito: manter as práticas seculares predeterminadas ou aventurar-se na renovação de sua prática, para a qual não tem fundamentação teórica de como as novas contribuições dos estudos linguísticos devem ser transportados para sua prática docente. Assim, o discurso pedagógico legitimado e institucionalizado, bem como as práticas escolares, ignoram, no processo de ensino-aprendizagem, o discurso não legitimado dos alunos das classes menos favorecidas que frequentam as escolas públicas.

Posto que além da escola ser afetada por fatores externos que impõe essa ideologia, “a formação continuada” ainda é utópica, pois este processo, que acontece esporadicamente na rede estadual de ensino, além de ser oferecido apenas para uma representação dos educadores que deveriam repassar para os demais professores, mas que devido à sobrecarga de trabalho de todos e a exigência de que não se podem parar as aulas a fim de cumprir os 200 dias letivos, na maioria das vezes, esse repasse não se concretiza. Assim, os “erros e acertos” de suas experiências educativas compõem a fundamentação norteadora no desenvolvimento do seu ato educativo. Todavia, acreditamos que os professores que têm consciência do poder emancipador e transformador da leitura não esperarão que as condições sejam propícias para conscientizar e incentivar nossos jovens das camadas populares da necessidade de desvendarem o caminho a ser trilhado para a formação do hábito de leitura, a fim de transformarem a si mesmos e a realidade social em que estão inseridos.

Nesta perspectiva, o desafio consiste, a priori, em repensar o discurso pedagógico para combater a reprodução dos valores da classe dominante. Assim, contribuindo para uma nova ordem com “a inserção de determinados grupos sociais excluídos dos seus direitos essenciais, da sua cidadania, julgados incapaz neste sistema de dominação que os subestima e reduz a condição de servil” (FREIRE 2005, p. 74). Uma vez que o homem marginalizado socialmente e excluído pelo sistema de ensino, em sua maioria, acaba por ser vítima da violência social e, por vezes, acaba na marginalidade.

Na análise dos dados coletados com as professoras, sujeitos dessa investigação e como coparticipante dessas experiências, concluo que a “pedagogia do exame” predominante nas escolas públicas brasileiras, baseadas numa filosofia de educação por resultados, tem limitado a ação educativa e exigido cada vez mais novas competências desse profissional. Nesse sentido, há cada um dos professores preocupados com “a prestação de contas” ao final do bimestre. Em vista disso, acaba por relegar a segundo plano as práticas de leitura escolares e extraescolares, a construção de uma rede coletiva de diálogos e trocas de saberes que teria repercussões extremamente positivas para seu aperfeiçoamento profissional.

Contudo, “a literatura educativa afirma de fato que as escolas eficazes são as que sabem para onde se dirigem. Para que as escolas possam se adaptar ao mundo em transição e oferecer a seus alunos as melhores oportunidades de desenvolvimento, devem centrar sua atenção na aprendizagem em todos os níveis” (STOLL, 2004, p. 195). As condições materiais da prática de leitura e escrita propiciadas ao educando na escola pública, mesmo com a falta de bibliotecas, pessoal especializado para o atendimento, as limitações de acervo, etc. Podem ser ampliadas por meio dos recursos tecnológicos que, gradativamente, estão chegando na escola pública, constituindo, se devidamente orientada, numa importante ferramenta na formação de comunidades de leitores. Pois, compreendemos que estes atores educacionais podem romper com estas amarras e buscar caminhos alternativos para modificar sua prática cotidiana. Pela crença de que grandes conquistas na história da humanidade tiveram como ponto de partida iniciativas isoladas, por isso, as dificuldades não devem nos reter na busca de uma educação que queremos e acreditamos; criando espaços de discussão, para pensar nossa condição no sistema, despindo as “máscaras da opressão” que nos desumaniza e procurando fazer dos obstáculos, “pontes” para melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto relevante para essa discussão é a distância entre o conhecimento produzido nas pesquisas nas universidades e os professores que estão nas escolas de ensino básico, em suas concretas condições de trabalho e com seus problemas. Porém, participamos

da crença de que as reflexões e a consonância entre o saber fazer próprio do cotidiano do professor de língua materna e o pesquisador universitário constituiriam uma importante aproximação e contribuição na elaboração de pesquisas que venham, de fato, contribuir para a prática pedagógica deste e qualificar a educação.

Segundo Magda Soares (2001, p. 89), pode restringir-se “ao pesquisador o direito de apenas enunciar os pares, o conhecimento que produz, fugindo ao compromisso social e obrigação ética de revelá-lo aos diretamente envolvidos na realidade que instigou? De falar para estes a possibilidade de liberdade, de que fala Bourdieu [...]”. Assim, partilhamos da concepção de que as investigações não podem ficar nas estantes das bibliotecas das universidades, mas precisam dar respostas aos sujeitos envolvidos no processo de investigação e as instituições a fim contribuir com a educação, oferecendo subsídios para melhoria das condições nas escolas públicas.

Nessa direção, partilhamos da crença de que é fundamental “o professor, como pesquisador de sua própria prática, transformá-la em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas” (CONTRERÁS, 2002, p. 119). Por fim, mesmo que aliado à sua formação como leitor acrítico, status que este precisa conquistar ainda, percebemos que este tem dificuldades de romper com as velhas práticas. De tal modo, não tem conseguido ser o protagonista no incentivo a leitura das gerações que educam. Assim, aqueles que adquirem o hábito de leitura devem essa conquista a fatores externos, amigos, irmãos, a família, outros grupos sociais dos quais são participantes.

Entretanto acredito que, ao compreenderem os mecanismos, de cansarem dessa realidade de frustração e fracasso, poderão encontrar motivação, subverter esse sistema e, “apesar de”, ousar ser e formar leitores críticos e autônomos capazes de ler o mundo. (SILVA, 2010). Assim, a partir da leitura de Esteban (2009, p. 131), compreendemos que: “tal dinâmica, ao manter tantos em suas margens, gera condições propícias para se assumir as perspectivas constituídas pelas experiências de subalternidade, pensar e propor atuações comprometidas com a transformação das relações de subalternidade”. Deve ser a meta de todos os professores comprometidos social e politicamente com a educação e a formação cidadã de gerações de jovens que acreditam que a escola ainda pode ajudá-los a elevar sua qualidade de vida. Deste modo, “a partir da fronteira, aqui se entenda como lugar de trânsito e transitório” (BHABHA, 1998).

Visto que “a escola perdeu o monopólio de inculcação da cultura legítima” (LAHIRE, 2006), posto que, na atualidade, a diversidade cultural está presente nos ambientes

educacionais, por mais que o conservadorismo predominante tente negar essa variedade de saberes. Pois, uma infinidade de “valores, línguas, culturas, que cada vez se veem autorizadas a falar, a se apresentar, mesmo na condição de minoria, dos que estão no “entrelugar”. A diversidade invade a escola por meio de seus alunos; são eles legítimos portadores das culturas que insistem em se apresentar” (OLIVEIRA, 2009, p. 24).

Portanto, estas considerações finais retomam, de certa maneira, as preocupações delineadas no início deste trabalho, assim, acrescidas das leituras realizadas e das respostas dos estudantes e dos professores que deram vozes a essa pesquisa no transcorrer da investigação. Assim, em nossa pesquisa, tentamos realizar uma análise do nosso objeto de investigação, a luz dos teóricos a fim de cumprir os objetivos traçados. Contudo, esse trabalho não esgota a temática em estudo, pois muitos outros questionamentos colocados em discussão poderão dar origem a outras investigações que almejem aprofundar este objeto de estudo.

Nessa direção, nosso intento com as reflexões apresentadas não é esgotar a discussão acerca da prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa e o tratamento dado à leitura na escola pública brasileira, mas estabelecer uma relação entre a ação docente do professor de língua materna e as teorias linguísticas abordadas. Parafraseando Foucault (1999), o que quer que tenha dito ou escrito não deve ser visto como dotado de qualquer pretensão de totalidade, uma vez que, sem pretender ser dogmática, outros pesquisadores e pesquisadoras poderão ter outros “olhares” na investigação desse objeto de estudo e aprofundar qualitativamente essa temática.

Esperamos que as reflexões apresentadas possam dar ênfase à ideia da escola como espaço de lutas e conquistas, bem como despertar os professores para a insuficiência do currículo legitimado e dos processos avaliativos instituídos pelas instituições financeiras internacionais, frente à riqueza da singularidade e diversidade linguísticas da população que ingressa na escola pública, de forma que, apesar dos condicionalismos, atentem para buscarem estratégias para implementar um currículo contextualizado, para promover uma educação, de fato multicultural e a formação de leitores autônomos e críticos, oferecendo aos alunos(as) oportunidades educativas, considerando os diferentes níveis de aprendizagem em que está o indivíduo.

“Ninguém gosta de continuar fazendo aquilo que é difícil demais, que está além de sua capacidade” (KLEIMAN, 2004, p. 8). Portanto, consciente de seu papel social, deem “vez e voz” aos grupos humanos marginalizados. Todavia, esse trabalho será árduo, à partir de enfrentamentos, agruras e descrenças por aqueles que preferem a “zona de acomodação”,

em serem silenciados e silenciar as gerações de jovens que somos responsáveis no cotidiano escolar.

O combate à alienação certamente não resolverá todos os problemas sociais, mas no final da carreira nos sentiremos mais felizes pelo comprometimento com a priorização “do humano”, contribuindo na formação integral de jovens pensantes e que se sente concomitantemente parte integrante do processo educacional, fundamentado na construção do conhecimento, que lhes permita expor suas crenças, valores, sentimentos, aspirações e dificuldades, sem sentir-se marginalizados, cidadãos capazes de contribuir para transformações sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. In: Sobre financiamento da Educação: condicionantes globais e realidades nacionais. **Revista lusófona de Educação**. Lisboa- PT. 2009, v.13,

ALARCÃO, Isabel (org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 7. ed. Editora Cortez, 2010. (Coleção 8 questões de nossa época; v. 8).

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de Almeida. **Práticas de leitura para neoleitores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed.Walk, 2010.

ALONSO, Claudia Maria. **Biblioteca escolar**: Um espaço necessário para leitura na escola. Dissertação. São Paulo, 2007.

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Professores leitores e sua formação**: transformações discursivas de conhecimentos e saberes. Belo Horizonte 1. ed, Ceale; Autêntica, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé, **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedra no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (estratégias de ensino; 5).

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARENA, D. B. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira. **Biblioteca Escolar e Práticas Educativas o mediador em formação**. Campinas, SP. Mercado das Letras 2009.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 10. ed. Petrópolis, RJ: [s. n.], 2008.

_____. **Imagens Quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Dialogismo e construção do sentido.** Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Editora HUCITE, 1981.

_____. **Estética da criação verbal.** 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Tradução do Russo Paulo Bezerra.)

BARDIN, Laurenci. **Análise do conteúdo.** Rio de Janeiro: Ed. 70, 2010.

BARROSO, Geraldo. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. In: **Revista Portuguesa de Educação**, 2008, 21(1), PP. 33-58. Universidade o Minho.

BENAVENTE, Ana. **Mudança e estratégias de mudança.** Notas sobre a Instituição escolar. [1999]

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico:** Classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BHABHA, H. O local da cultura. Belo horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler.** Tradução Roberto O’Shea, Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, Outubro 2006.

BOAVIDA, J.; AMADO, J. **Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas.** 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra , 2008.

BOURDIEU, P. **Economia das trocas linguísticas:** o que falar que dizer. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria De Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Orientações curriculares para o ensino médio.** volume 1 – Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação básica. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica. Disponível em:

<portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.Pdf>. Acesso em 15 de junho de 2010.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio discursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BRZEZINSKI, Iria (Org.), **LDB dez anos depois: reinterpretação sobre diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRZEZINSKI, Iria (Org.), **Anfope em movimento**. Brasília: Liber Livro: Anforpe: Capes, 2011.

BUNZE, Clécio; MENDONÇA, Márcia. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professor In: BUNZE, Clécio; MENDONÇA, Márcia [Org.]; Ângela Kleiman [et al.]. **Português no ensino médio e a formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Estratégias de ensino 2).

BUNZEN, Clécio,; MENDONÇA, Márcia (Org.). Português no ensino médio e formação do professor. 2. ed. In: _____; _____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

CAMPS, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler, ensinar e compreender**. Tradução Fátima Murrad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CALVINO, Ítalo. **Se numa noite de inverno um viajante**. Trad. de Margarida Salomão..Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1985.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos professores e a globalização, Questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. 5. ed.- São Paulo: Cortez, 2000.

CHARTIER, Roger. A leitura uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CARTIER. Roger. **Práticas de leitura**. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

CHARTIER, A. M. Práticas de leitura - história e atualidade. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.

CHIZZOTTI, Antônio. A Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de educação**, ano/vol 16, número 002 Universidade do Minho Braga, Portugal pp. 221-223.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

CONTRERÁS, José. **Autonomia de Professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas de Selma Pimenta Garrido. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. *et al.* Estudos culturais, educação e pedagogia. Rio Grande do Sul, RS, **Revista Brasileira de Educação**, 37, Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23.

COSTA, Sérgio. Muito além da diferença: (im)possibilidades de uma teoria social pós-colonial. **VII CONSEC** – 26 A 29/05/2010 – FORTALEZA/CE. Acesso em 16/03/2012.

DELORS, J. Educação: Um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2008.

DUARTE, J. B. Da uniformidade à diversidade metodológica ou diferenciação pedagógica Inuma escola para todos. **Texto de uma conferência-debate realizada na escola Secundária Conde de Oeiras**, em 20 de Junho de 2007.

ESTEBAN, M. T. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. In: Sobre financiamento da Educação: condicionantes globais e realidades nacionais. **Revista Lusófona de Educação**. v.13. Lisboa- PT, 2009.

FACHIN, Odília. **Fundamentos da Metodologia**. 5. ed. [rev.]. São Paulo: Saraiva, 2005.

FERRARO, Alceu Ravanello. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, Gil e colaboradores. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**, Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRA, ELIANE A G. R. A leitura dialógica como elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida. In: SOUZA, Renata Junqueira. **Biblioteca Escolar e Práticas Educativas o mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Leitura como objeto de investigação. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 13, n. 21, p. 1-240, jan./jun., 2004. Acesso: 03/06/2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, 19 Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação Nº 23. Maio/Jun./Jul./Ago, 2003.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura: Bases sociais epistemológicas na sala de aula**. São Paulo: Autores Associados, 1993.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. Importância do ato de ler. In: Márcia Abreu (Org.) **Leituras no Brasil: Antologia comemorativa pelo 1º COLE** / Capinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

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

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização: Teoria e Prática Da Libertação:** Uma Introdução ao Pensamento Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Carta de Paulo Freire aos professores, Ensinar, aprender, leitura de mundo, leitura da palavra.** [S. l.] Estudos avançados 15(42), 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GERALDI, João Wanderley. Prática da Leitura na Escola. In: **O Texto na Sala de Aula.** São Paulo: Ed. Ática, 1999.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** São Paulo: Mercado e Letras, 1996.

_____. O ensino é livresco, mas sem livros. In: SILVA, E. T. **Elementos da pedagogia da leitura.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. (org.) Concepções de linguagem e ensino de português. In: **O texto na sala de aula.** 4ª Ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIROUX, A. Henry. **Os professores como intelectuais, Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GOULEMONT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CARTIER, Roger. Práticas de leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 4. ed. 2009. Granja ET AL: A Escola: (também) um espaço de afectos. **Revista Lusófona de Educação**, 18, 2011. Acesso: 07/04/12.

GRISAY, Alleta. Repetir o ano ou adequar o currículo. MARCHESI, Gil e colaboradores. In: **Fracasso escolar:** uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português:** que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

HERGARTY, Seamus. Como enfrentar o fracasso das escolas. In: MARCHESI, Gil e colaboradores. **Fracasso escolar:** uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORIKAWA, Alice Yoko. **As representações e a prática pedagógica transformadora:** uma análise do discurso da e sobre a sala de aula ministrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pontifícia universidade católica de São Paulo, 2001. Tese

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: **Português no ensino médio e a formação do professor**. BUNZE, Clécio. MENDONÇA, Márcia [Org.]; Ângela Kleiman. et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Estratégias de ensino 2).

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2004.

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

_____. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio? In: BUNZE, Clécio; MENDONÇA, Márcia [Org.]; Ângela Kleiman. [et al.] **Português no ensino médio e a formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 (Estratégias de ensino 2).

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n 53, p.p. 1-25, Santa Cruz do Sul, dez, 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>>. Acesso em 10/12/2011

KLEIMAN & MORAES. **Leitura e interdisciplinaridade**. 6. ed. Campinas, SP: [S. n.], 2006.

KOCH, Ingedore. **Argumentação e linguagem**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin:** o marxismo da melancolia. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

KOVACS, Karen. O informe OCDE sobre fracasso escolar. In: MARCHESI, Gil e colaboradores. **Fracasso escolar:** uma perspectiva multicultural, Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sônia. Da prática de pesquisa à prática de formação 1. Texto apresentado na **XX Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, Rio de Janeiro setembro de 1997. Disponível em 189.1.169.50/rbe/rbedigital/RBDE07/_04_SONIA_KRAMER.pdf >acesso em 10 de 08 de 2010.

_____. Ler, escrever e contar: os professores e suas experiências com livros (a escola produz não leitores?). In: Kramer Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. Rio de Janeiro: Ed. Escola de Professores, 1995.

_____. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. São Paulo: Ática, 1992.

_____.; JOBIM E SOUZA, Solange. **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação.** São Paulo: Ática, 1996.

_____. Leitura escrita como experiência – seu papel na formação de sujeitos sociais. PRESENÇA PEDAGÓGICA. v.6 n.31 • jan./fev. 2000, 27. Acesso em 06-01-2011.

LAHIRE, Bernard. As origens da desigualdade escolar. In: MARCHESI, Gil e colaboradores. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para Leitura do Mundo.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia do ensino. In: Márcia Abreu (Org.) **Leituras no Brasil: Antologia comemorativa pelo 1º COLE / Capinas,** SP. Mercado de Letras, 1995.

LAVILE, Christian. **A construção do saber manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Tradução Heloísa Monteiro. Porto Alegre: Artmed. Belo Horizonte, 1999.

LEAHY-DIOS. **Educação Literária como Metáfora Social.** [Niterói]: Editora da UFF. 2000.

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

MAESTRI, Mário. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. **Histórias e memórias da educação no Brasil: séculos XVI-XVIII.** Vol. I. Petrópolis: Vozes, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise dos Gêneros e compreensão.** 3ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Beth. O que dizem o SAEB e o ENEM Sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZE, Clécio; MENDONÇA, Márcia [Org.]; Ângela Kleiman [et al.]. **Português no ensino médio e a formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Estratégias de ensino 2).

MATENCIO, Maria De Lourdes Meireles. **Leitura, produção de textos e escola: reflexões sobre o processo de letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

MARCHESI, Gil e colaboradores. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**, Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELO, José Marques. Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura. In: Valdir Heitor (Org.). **Estado da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

MIGNOLO, W. (2003) **Histórias locais/Projetos globais**. Belo horizonte: UFMG.

MOREIRA, Antonio, Flavio. Currículo, Utopia e Pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio, Flavio (org.). 14. ed. **Currículo: Questões atuais**. Capinas- SP: Papirus, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A educação e a complexidade do ser e do saber**. Tradução Isabel Petraglia. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOUREIRA, Flávio. **Currículo, Diferença Cultural e Diálogo*** Educação & Sociedade, ano XXIII, no. 79, Ago./2002.

MOREIRA, Maria Alfredo. **A investigação-ação na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

NEVES, Maria Helena de M. **Vertente grega da gramática tradicional: uma visão do pensamento grego sobre linguagem**. São Paulo: Unesp, 1999.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: ____ (Org.). 2. ed. **Os Professores e a sua Formação**, Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. (org.) O passado e o presente dos professores. In: **Profissão professor**. Porto- PT: Porto Editora, 1999.

_____. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999 11. Acesso: 16/10/2011.

OLIVEIRA, João Ferreira. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bestalozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade de (Org.) **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Vânia Fontes. Magistério: profissão feminina? In: OLIVEIRA, Valeska Fontes. **Imagens de Professor, Significações do Trabalho Docente**. 2. ed. [S. l.]: Unijuí, 2004.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Leitura: de quem para quem? Comunicação e expressão: o ensino da leitura. In: Márcia Abreu (Org.) **Leituras no Brasil**: Antologia comemorativa pelo 1º COLE / Capinas, SP. Mercado de Letras, 1995.

_____. **Discurso e leitura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.). **Discurso fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. São Paulo: Pontes, 1998.

PACHECO, J. A. **Currículo: Teoria e Praxis**. Porto – PT: Porto Editora, 1996.

PAIVA, Edil V. (org.). **Pesquisando a formação de Professores**. Rio de Janeiro: DP7A editora, 2003.

PATTO, M. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência incerteza, decidir na urgência. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

_____. **Pedagogia Diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **A Pedagogia na Escola das Diferenças**: Fragmentos de uma Sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001

_____. **Educação para a cidadania**: Passar do Discurso para a Ação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Genebra 2009. 1º Fórum de Ideias - Cambridge University Press 13 de Novembro de 2009. Acesso: 07/04/2011.

_____. **Sucesso na escola**: só o currículo, nada mais que o currículo! Tradução: Neide Luzia de Rezende. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Genebra, 2003.

PERINI, A. M. **A Leitura funcional e a dupla função do texto didático**. In SILVA & ZILBERMAN org. **Leitura Perspectivas interdisciplinares**. São Paulo, Ática, 2004.

PIMENTA, Rosângela O. C. **A relação entre a história de leitor dos professores de Português e as práticas de leitura no ensino médio**. Dissertação. Recife –PE, 2001.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de Português na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

REGO, Lúcia L. B. **Literatura infantil**: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo: FTD, 1988.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. Por uma engenharia da leitura Construindo trajetórias para a leiturização. **Leitura Linguagem & Ensino**, Vol. 6, No. 2, 2003 (107-148). Acesso 16/06/2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2010.

RICOEUR, Paul. **Interpretações e Ideologias**; organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

_____. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação & Linguagem**. Ano 10. nº 15. 18-42, jan.-jun. 2007.

SACAVINO, Susana. Democracia e cidadania na nova ordem mundial globalizada. In: CANDAU, V. M. SACAVINO, Susana (Org). Educar em direitos humanos: construir a democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: O social e o político na pós-modernidade. Lisboa: Afrontamento, 1995.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.; LOPES, José de Sousa Miguel. Globalização, Multiculturalismo e Currículo In: MOREIRA, Antonio, Flavio (org.). 14. ed. **Currículo: Questões atuais**. Capinas- SP: Papirus, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa**: 1º grau. 4. ed. São Paulo: SE/CENP, 1991.

SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil**. Tradução de Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **De olhos abertos, Reflexões sobre da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. A Leitura no Contexto Escolar. In: **Leitura Realidade Brasileira**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1963; e Elementos da Pedagogia da Leitura. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca.** 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

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

_____. **A produção da leitura na escola, Pesquisas x propostas.** 2. ed. SP: Ática, 2010.

_____. **O professor e o combate à alienação imposta.** Questões de nossa época. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. O bibliotecário e a formação do leitor In: Valdir Heitor. (Org.) **Estado da leitura.** Campinas, SP: Mercado das Letras. 1999.

SILVA, Jansen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativa reguladora:** pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SILVA, Lilian Lopes Martins. As vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano. In: **O Texto na Sala de Aula.** São Paulo: Ed. Ática, 1999.

_____.; FERREIRA, Norma Sandra; SCORSI, Rosália de Ângelo. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca. In: SOUZA, Renata Junqueira. **Biblioteca Escolar e Práticas Educativas o mediador em formação.** Campinas, SP; Mercado das Letras 2009.

SOARES. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, A. A.; BRANDÃO, E. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). **Leitura Literária.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. (Linguagem e Educação).

SOARES, Becker. Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: **Leitura perspectivas interdisciplinares.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2004.

SOARES, Inaldo Firmino. **O professor e o texto – desencontro e esperanças:** Um olhar sobre o fazer pedagógico de professores do ensino médio e suas concepções de linguagem. Dissertação. Recife-PE. 2006.

SOARES, Magda. **Letramento:** Um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, A. A.; BRANDÃO, E. M. B.; MACHADO, M. Z. V.(Org.). **Leitura Literária.** Belo Horizonte: Autêntica, 1997. (Linguagem e Educação).

_____. Para quem pesquisamos, para que escrevemos. In: Garcia Regina Leite (Org.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos:** o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, M. B. Comunicação e expressão: o ensino da leitura. In: ABREU M. (org.) **Leituras no Brasil**: antologia comemorativa pelo 10º COLE. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

STOLL, Louise. Melhorar capacidade interna e externa: condições para uma educação de qualidade universal In: MARCHESI, A.; GIL C. H. & colaboradores. **Fracasso escolar uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STRECK, S. Danilo. Educação e transformação social hoje: alguns desafios político-pedagógicos. In: Sobre financiamento da Educação: condicionantes globais e realidades nacionais. v.13. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa- PT. 2009.

TARDIF. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (Org.). **Além da alfabetização a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

TEODORO, Antônio. **A construção política da educação**. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo. Porto: Afrontamento, 2001.

TEODORO, Antônio. Globalização e educação. Políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

TORRES, Rosa Maria. Falha do aluno ou falha do sistema? In: MARCHESI, Gil e colaboradores. **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural, Porto Alegre: Artmed, 2004.

TRIVIÑUS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Celso dos S. Competência Docente na Perspectiva de Paulo Freire. In: **Revista de Educação AEC** n.143 (abr.-jun./2007) p. 66-78

VIEIRA, Sílvia Maria. **O processo de Leitura**: uma investigação das estratégias do aluno para construção de sentidos. Dissertação de mestrado. Recife: UFPE/UESPI, 2002.

VYGOTSKY, Leiv Semiónovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZILBERMAN, Regina. Do leitor para leitores: políticas públicas e programas de incentivo a leitura. In: **Leituras no Brasil**: Antologia comemorativa pelo 10º Cole /Márcia Abreu (org.) Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Sociedade e democratização da leitura. In: Valdir Heitor (Org.). **Estado da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras.1999.

_____; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.) **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____; ROSING, Tânia. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

_____. **A produção da leitura na escola**, Pesquisas x propostas. 2ª Ed. SP: Ática, 2010.

APÊNDICES

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – SUJEITO 4

Data da entrevista: 02/08/2011

local da entrevista: Escola de Referência Dr. Fernando Pessoa de Mello

Nome: Josedaura

Endereço:

Sexo: feminino

Nível de escolaridade: 3º

Endereço:

local de nascimento:

Ocupação: professora

Roteiro da entrevista do professor - Questionário

Codinome do participante: Sujeito 4

Data: 02-08-2011

1-Dados Pessoais:

Naturalidade: Brejão-PE Nacionalidade: Brasileira Sexo: fem (x) masc()

Qual sua habilitação profissional? Tem pós-graduação? Qual a área? Letras e Pós-graduação em Língua Portuguesa

Qual tempo de exercício do Magistério? 25 anos

Como ingressou no serviço público? Seleção municipal

Você trabalha em outra rede(s) de ensino(s)? A quanto tempo? Quantas escolas trabalha atualmente? Não. Só na rede estadual de ensino.

1- Por que você escolheu ser professor de língua portuguesa?

Sujeito 4- Eu gosto muito das disciplinas Inglês e Português, acho um trabalho prazeroso para o aluno, foi por aí.

Entrevistadora: Não houve influência de alguma pessoa, só?

Sujeito 4- Não. Eu gosto muito de Português e Inglês, foi por aí, línguas.

2- Na sua opinião, qual o papel do professor de português, nos dias atuais?

S4- Contribuir para o exercício da cidadania, trabalhar com o aluno a leitura e despertar no aluno o prazer de ler.

3- Como você faz, na sua prática docente, para cumprir esse papel? Quais os obstáculos? Quais finalidades?

S4 - priorizando a leitura na sala de aula através do cantinho da leitura, leitura diversificada, leitura programada, priorizando em todo momento a leitura e interpretação. A gente às vezes tá trabalhando a leitura com ele, mas a gente sabe que ele tá distante, às vezes não depende só da gente e às vezes a escola não tem como dá um encaminhamento eficaz naquele momento a leitura aí a gente fica muito triste.

Pesquisadora- Quer dizer que os problemas externos do aluno interferem na sala de aula?

Sujeito 4- Do cotidiano, familiar, interferem na sala de aula, enquanto a escola não providencia uma intervenção nesse sentido, a leitura vai ficando para trás para aquele aluno naquele momento.

Pesquisadora- Isso dificulta todo o processo devido à falta de concentração dele?

Sujeito 4- Muito, não é? Imagine um professor com 50 alunos fazendo uma leitura programada, uma leitura progressiva quer que ele esteja ali, interagindo, participando, mas quando a gente vê um aluno com um olhar distante, quando a gente vê um aluno com problemas internos que não está interagindo agente não tem como dá um encaminhamento eficaz naquele momento com o aluno; ali não depende dele nem do professor.

5-Participou de capacitação nos últimos cinco anos? O tema “formação leitora” tem sido abordado? De que forma?

S4- Participei.

Pesquisadora- Na rede estadual?

S4- Na rede estadual.

Participa de algum programa de formação continuada de sua área em específico?

S4- Não.

Pesquisadora- Não existe nenhum?

Sujeito 4-não.

4- Nessa capacitação que a senhora participou, o tema “formação leitora” tem sido abordado? De que forma?

S4- Foi abordado sim, foi abordado, priorizando a importância da leitura para a vida do aluno, para olhar desse aluno que interpreta que se torna um leitor, como ele vê o mundo a maneira dele se expressar, foi nesse sentido.

5- Qual peso do livro didático no seu trabalho, no seu planejamento? Qual sua opinião a respeito do livro didático?

S4- no meu planejamento, o livro didático é o subsídio, jamais eu o utilizo como uma prioridade, eu o utilizo como um subsídio. uso livros da biblioteca, paradidáticos, jornais...

Pesquisadora- Ele é um apoio a mais?

S4- é um apoio.

Pesquisadora- Ele não é o único recurso?

S4- De jeito nenhum.

Pesquisadora- Qual sua opinião a respeito do livro didático? a senhora já trabalha nesta escola há muito tempo, já participou de muitos momento de formação, qual sua opinião a respeito da qualidade do livro didático em relação ao atendimento ao aluno como a senhora classificaria?

S4- é. Como eu disse antes o livro deve ser visto como um subsídio e como deve ser feita essa escolha? O livro didático é aquele que deve atender as necessidades do aluno e está de acordo com os objetivos do nosso trabalho que no caso são as OTMs.

8-Qual sua relação com a leitura durante sua formação acadêmica? Houve alguma disciplina que abordava métodos de leitura ou a temática biblioteca escolar?

S4- incentivaram, foi um momento muito bom. Houve o incentivo de frequentar a biblioteca de trabalhar junto com o aluno na biblioteca, várias atividades, porém não houve essa orientação de como trabalhar na biblioteca?

Pesquisadora- De como trabalhar com o aluno na biblioteca?

S4- Houve sim.

Pesquisadora- De como usar a biblioteca como recurso pedagógico? Sobre métodos de leitura de como trabalhar a leitura em sala de aula? Se a partir da reflexão, a partir de que tipo de atividade?

S4- despertar a vontade de ler do aluno através da a leitura livre, eu lembro bem quando a professora dizia, se o aluno já leu o livro, porque depois da leitura passar um trabalho extenso para que ele prove que gosta de ler o que tá gostando de ler. o importante é o professor incentivar o aluno para que ele leia, bote o aluno pra lê a través das várias possibilidades, mas nunca depois de uma leitura, se você já fez a leitura com o aluno o que é que você vai fazer depois disso? Agora se você já fez um acordo com o aluno uma leitura programada é uma leitura programada, uma análise e reflexão, estudo de texto é um estudo de texto. São possibilidades. Ela apresentou uma série de possibilidades para agente trabalhar na sala de aula.

Pesquisadora- Isso na pós ou na graduação?

S4- Na graduação e na especialização também.

Pesquisadora- A temática biblioteca escolar também foi abordada, orientando como trabalhar com o aluno na biblioteca, como fazer pesquisa com ele?

S4- Como fazer pesquisa, como selecionar esse material, antes da pesquisa, quando mandar o aluno pra biblioteca esse material já está a disposição dele todo o material para aquela pesquisa, o que era pesquisa escolar, passar pra ele essa informação o que é pesquisa, como realizar essa pesquisa, o que você queria com essa pesquisa, muita informação.

S4 - foi muito bom.

7- qual sua relação com a leitura hoje? Você se considera um leitor?

S4- Hoje, eu vejo a leitura primordial, mais importante do que nunca fica bem claro que a leitura e pouco tempo atrás eu lia muito, gostava de ler e tudo mais, mas no momento, honestamente, eu estou lendo pouco, gostaria de ler mais, eu vejo tudo aquilo, eu utilizo a leitura pra o meu trabalho, mas gostaria de ter mais tempo mais extenso pra ler.

Pesquisadora- Você se considera uma leitora? Aquela pessoa que tem o hábito de ler?

S4- Antes sim, agora nem tanto, agora eu estou engatinhando.

Pesquisadora- Quer dizer que houve um retrocesso?

S4- É.

Pesquisadora- A que você retribui essa diminuição em seu hábito de leitura?

S4-A redução na quantidade de leitura está trelado a uma coisa boa também na minha vida, uma dedicação maior a minha mãe que está operada, eu estou prestando assistência, assistência aos filhos mesmos, tá entendendo? Eu continuo lendo o necessário, mas nunca como antes, antes eu tinha um tempo assim, bem maior.

Pesquisadora- Certo.

Normalmente compra livros atualizados da sua área de atuação?

S4- Sim, principalmente metodologia, metodologia científica, ligado a prática pedagógica, de como melhorar a sala de aula, projetos. É importante. Eu gosto.

Pesquisadora- já comprou algum livro que tivesse métodos de como trabalhar a leitura?

S4- muitos. Comprei vários.

Pesquisadora- Certo.

8-Recorda-se da primeira vez que leu um livro por conta própria, sem ser indicado pela escola?

S4- Se eu recordo? Não recordo, mas me recordo do momento, ficou bem claro para mim porque como eu gosto de metodologia, de projeto, o professor Cassiano da FAMASUL,(Faculdade de Filosofia da Mata Sul) ele passou um trabalho e eu lembro que ele passou uma série de livros, depois que terminei o trabalho, eu peguei outro livro que tava relacionado aquele trabalho que foi onde eu tomei como base pra fazer o meu TCC,(trabalho de conclusão de curso) e ele não tinha indicado aquele livro, mas quando eu vi me chamou atenção e imediatamente eu utilizei.

Pesquisadora- Foi na especialização?

S4- Na graduação.

Pesquisadora- Certo.

Pesquisadora- Lê algum na atualidade?

S4- Eu acabei de ler um livro que tem assim, o espaço do coordenado.

9-você incentivou seus alunos a fizeram leituras não obrigatórias nestes últimos anos? Como?

S4- Eu vejo como uma dificuldade até, mas é o que eu mais faço e estou conseguindo, por que não é a leitura livre?

Pesquisadora- É exatamente.

S4- As quando o aluno não sabe a importância da leitura, ele só quer fazer uma leitura que ele sabe que vai haver uma cobrança no final e eu estou sempre tentando e estou conseguindo proporcionar a leitura livre e atingir meus objetivos.

Pesquisadora- Como é que a senhora faz isso?

S4- eu já conscientizei da importância da leitura, mas eu comecei trabalhando outros tipos de leitura e agora eu trabalho a leitura livre e eu digo a leitura hoje, é a parte da preparação, o acordo didático é socializado, eu socializo com eles a importância daquele momento, faço um contrato didático e digo: olhe eu estou observando, no começo era difícil, mas agora eles já fazem tranquilos.

Pesquisadora- Eles estão lendo por conta própria?

S4- com o livro eles vão para o pátio. pedi hoje vamos fazer uma leitura livre na quadra, eles sabem que essa leitura vai acontecer e não vai ter vão lê e não vi ter uma cobrança no final, mas é difícil, é difícil.

S4- É.

Pesquisadora- Por que eles estão acostumados à cobrança?

S4- A cobrança. No final você vai fazer uma dramatização, no final você vai fazer um relatório, você vai fazer um resumo, antes, quando eu começava a leitura livre eles iam logo perguntando professora a senhora vai fazer um resumo, diga professora que eu vou fazendo logo o meu. Não vou cobrar nada dessa leitura. Vejo que é mais difícil, mais é mais gratificante.

10- Você indicou a leitura de algumas obras para seus alunos? Quais obras? Quais autores?

S4- Machado de Assis, Lima Barreto, Aluísio de Azevedo, Pedro Bandeira...

As obras foram: O Cortiço, O Medo e A ternura, Uma luz no fim do túnel,

Pesquisadora- Que tipo de atividades foram desenvolvidas, a partir dessas leituras?

S4- Dramatização, relatório, análise textual, socialização de leitura, interpretação de leitura, roda de leitura, debate.

11- Em sua prática pedagógica, desenvolve projetos de incentivo a leitura? Quais? Como? Há parcerias com os coordenadores de biblioteca no desenvolvimento desses projetos?

S4- Em 2010 a gente sistematizou, não lembro o nome do projeto e a gente vai dá continuidade ao projeto em 2011. (não lembra o nome do projeto)

Pesquisadora- Mas só atualizar, quer dizer que o projeto já existe?

S4- já existe.

Pesquisadora- Há parcerias com os coordenadores de biblioteca no desenvolvimento desses projetos?

S4- Muito. Palestras de incentivo, de monitoramento das atividades do projeto pelo pessoal da biblioteca na execução do projeto.

12- Com que frequência e finalidade frequenta a biblioteca? Pra leitura e pesquisa para desenvolver o trabalho com o aluno e para o meu próprio conhecimento?

S4- Sempre, sempre. As duas coisas.

Pesquisadora- É uma frequentadora assídua?

S4- frequentadora assídua.

Pesquisadora- Como você classificaria o serviço prestado pela biblioteca para os estudantes?

S4- Eu vejo a biblioteca como algo muito importante para o estudante, não é?

Mas o atendimento é muito bom em parte, temos a coordenadora, os estagiários, mas ainda falta recurso humano, pra gente poder dizer tá maravilhoso, ótimo tá aberto toda hora.

Pesquisadora-- Então o grande problema para o atendimento ao aluno é o recurso humano, não tem?

S4- Veja, está em falta na nossa escola, a professora Hecilda se aposentou, tem a professora Cileide e os estagiários, havia duas reabilitadas na biblioteca uma delas se aposentou e

colocaram os estagiários, eles estão dando um bom atendimento, mas falta pessoas pra que a gente possa dizer tá maravilhoso, tá aberto a toda hora, torna-se precário muitas vezes devido a falta de pessoal.

Pesquisadora- A qualidade dos livros corresponde à expectativa desses alunos?

S4- Corresponde.

13-Como é o seu trabalho com a leitura em sala de aula?

S4- a leitura é uma prioridade, a leitura deve acontecer em todo momento que você tem uma aula, ela deve ser diversificada, ela deve ser através de várias possibilidades e ter um espaço destinado a leitura, na sala de aula pode haver esse cantinho, deve estar sempre explorando a leitura desenvolver a aula através da leitura, vendo que é importante a aula através da leitura.

Pesquisadora- - A senhora me diria que sua carga horária, nas aulas de língua portuguesa, a senhora atribui um tempo maior a leitura do que outras atividades?

S4- Eu acho que se você quer que o aluno desenvolva a leitura, você tem que proporcionar isso, então a prioridade é voltada pra questão da leitura.

Pesquisadora- - Houve alguma mudança em sua forma de trabalhar nos últimos anos? Sim / não como?

S4- Mudou principalmente no ensino médio porque eu pensava assim, linguística, redação, literatura são três disciplinas e aí? Eu ficava me questionando, mas depois das capacitações, depois principalmente da especialização também, eu fui vendo e priorizando a questão leitura, a que gramática até sem o professor quem lê interpreta e consegue, um bom leitor ele emprega a gramática na produção, na sua necessidade, na vida eu vejo por aí. Antes eu ficava muito angustiada, eu cobrava muita gramática, muita redação, mas na socialização eu não cobrava a leitura. eu priorizava as questões de gramática, depois eu fui ver que a leitura era mais importante.

Pesquisadora- - Então a mudança que houve em sua prática é que hoje a senhora prioriza muito mais a leitura do que antes?

S4- eu vi como professora de português que a necessidade do aluno é ler e gosta de ler, isso pra mim é gratificante é meu objetivo maior.

Pesquisadora- - Formar leitores?

S4- formar leitores.

14-você costuma propor a seus alunos a leitura dos gêneros textuais? Quais e por quê?

S4- Sim. Eu sigo as OTMs, mas diante de uma necessidade de um bilhete, de uma carta de qualquer gênero textual, tranquilamente eu trabalho, uma novela, por exemplo, no gênero narrativo, houve uma necessidade ultimamente eu tava trabalhando narração e o menino vai fala da novela, então trabalhamos esse gênero. Depois houve também a questão da violência, então muitas notícias foram trazidas e aí a gente viu a questão desse gênero também. é flexível, você planeja, você organiza, mas se houver uma necessidade, não vejo nenhum problema de trabalhar aquele gênero.

15-Como deve ser tratada a produção da linguagem na escola? o que você faz, em sua prática docente, em relação a essa questão?

S4- Embora, eu vejo uma necessidade muito grande e fui orientada nesse sentido, toda aula de língua portuguesa tem o que? Tem leitura, escrita, linguística, tem oralidade, tem todos esses eixos. Na prática, às vezes não dá, mas a gente sabe que numa aula de língua portuguesa tem tudo isso tem toda essa produção, tem a produção escrita, tem a produção oral, a leitura.

Pesquisadora- Então a senhora procura desenvolver seu trabalho a partir desses quatros eixos, leitura, escrita, interpretação e produção?

S4- Desses quatro eixos. É.

16-Em sua opinião, é possível promover o domínio da norma culta pelos alunos, sem discriminar a variação da qual eles são usuários, sensibilizando-os para os aspectos que envolvem o uso das variações e da norma?

S4- Tranquilamente. Isso aí é a questão do papel do professor, sensibilizar, o objetivo é que o aluno entenda, compreenda que o privilégio de que estuda é a norma culta. A gente trabalhar com esse objetivo, sensibilizando, e sem discriminação é muito prazeroso, já fiz essa experiência, foi muito bom e é o papel do professor trabalhar sensibilizando, mostrando pra o aluno que o privilégio da língua da escola é a norma culta e eles têm condições de conseguir usar a linguagem correta sem discriminação, é o papel do professor. Não é tão fácil porque a gente tem alunos da zona rural que eles trazem isso bem presente na vida deles, seu linguajar, é muito presente a questão das gírias, da linguagem nordestina, mas a gente consegue e eles entendem, consegui sim.

Pesquisadora- - De que forma?

S4- Trabalhando em sala de aula, conscientizando, incentivando e mostrando pra eles que uma língua privilegiada é a norma culta, através da conscientização, das atividades, eles compreendem.

17- Como que significa fracasso escolar?

S4- O fracasso escolar, eu penso, eu constato, não sei se eu estou errada. mas eu constato no dia-a-dia que escola hoje é lugar de muita gente, eu vejo que a escola não está preparada para atender a demanda em todos os sentidos, partindo do princípio de que não há um psicólogo na escola, tem momentos que você se precisa de um assistente social, de um psicólogo, fonoaudiólogo, pedagogo e você professor naquele momento está como psicólogo, fonoaudiólogo, pedagogo, como pai.

Pesquisadora- Quer dizer, são múltiplos papéis, não é?

S4- São múltiplos papéis e agente sabe que hoje os alunos vêm pra escola, e muitas vezes não é ele que tá com problemas é a família que precisa de um tratamento. e a escola não atende enquanto escola.

Pesquisadora- Na sua concepção o fracasso escolar é uma questão interna da escola, a senhora atribui a uma questão interna da escola?

S4- Nem todas às vezes, cada caso é um caso. Mas eu vejo que o fracasso escolar pelo menos na maioria das vezes, pelo menos pelo que eu acompanho, mas a essas situações, também a questão de, quando o aluno, eu vejo por aí, a problemas que escapam das mãos do diretor e do professor. Como na escola falta, muitas vezes, essa estrutura, né? Aí fica a desejar porque o aluno precisa de um atendimento além. Eu vejo por aí. A questão saúde, a questão o aluno que vai pra escola ele quer alguma coisa, ela sabe o que quer, ele sabe que aquele caminho é certo, ele tá ali porque ele quer alguma coisa e alguma coisa no meio do caminho atrapalha aquele objetivo ali e esses aí eu acho que é mais essas questões.

Pesquisadora- são mais essas questões da própria instituição?

S4- A nossa experiência aqui na nossa escola é o que: merenda não falta, material não falta, bons professores, não é? Modesta parte, tá todo mundo com especialização, todo mundo querendo o melhor pra escola, eu acho que a realidade aqui e essa, não é? Se o aluno tá na escola é porque ele quer alguma coisa. Se ele quer porque não tá conseguindo, quando a gente vai vê, na maioria das vezes, problemas pessoais, sociais.

Pesquisadora- Qual a relação do professor com o sucesso ou fracasso do aluno?

S4- Eu acho que o professor é muito importante nesta história, o fracasso ou o sucesso do aluno depende muito do professor. eu diria quase 100%, quanto a aluno a gente consegue fazer ter sucesso através do professor, o professor ele é a peça mais importante nesta história, se ele tiver consciência disso ele faz muita coisa na escola. acho que depende muito do professor.

Pesquisadora- - Então ele é a peça fundamental?

S4- Fundamental. Eu acho.

18-Você concorda com a afirmação de que a escola, em especial, o professor de língua portuguesa tem falhado em sua missão de formar leitores autônomos? sim / não explique.

S4- Eu devo ter falhas também, porque não eu? Eu devo ter falhado também, quanto tempo eu passei pra entender, mudar minha prática pra compreender importância da leitura, não é? E eu me incluo nesse caso, professor de português claro que falha e também os outros, por que como é que o aluno interpreta história se ele não domina a leitura? Acho que uma coisa atrelada a todos os professores, eu acho que depende a leitura de todo professor e com certeza, se o resultado não é satisfatório, tem muita coisa errada pra se rever, pra se refazer.

Pesquisadora- Você acha que há uma preocupação desses professores de se trabalhar a leitura e a compreensão nas disciplinas deles?

S4- Eu vejo também que todo professor está preocupado com a questão leitura. mas ainda há muitas deficiências, podem ser as causas externas e internas interferem na escola as causas internas e externas que interferem na vida do aluno.

Pesquisadora- - Que causas internas externas são essas que a senhora fala?

S4- A questão está no meu aluno eu estou lidando com um problema e quando eu vou analisar a questão eu me deparo com a realidade, a questão não está no meu aluno, está na família fracassada, a produção cai por um problema interno daquela criaturinha, a gente vai trabalhando do jeito que a gente acha certo e se uma fosse pessoa, um profissional da área iria trabalhar de forma mais abrangente, mais satisfatória, mais produtiva.

Pesquisadora- É a questão do psicólogo que a senhora fala?

S4- Um psicólogo, num caso de muita timidez um adolescente que anda de cabeça baixa que é muito tímido, pensa que tá lendo e todo mundo tá olhando pra ele, todo mundo tá olhando seu livro, mas na cabecinha dele pensa que todo mundo está olhando pra ele, então eu vejo por ai também.

Pesquisadora-- Essas questões externas que a senhora se refere seria o currículo?

S4- Não, a estrutura enquanto escola, eu percebo assim, muitas vezes você está na sua aula e você não pode parar para conversar com o aluno, ou você dá aula ou conversa com o aluno, então, na escola graças a deus está se organizando pra ter profissionais na escola que possa atender nesse sentido eu fico muito alegre que venha a ter essa organização porque eu acho que é muito eficaz para produção do aluno de forma satisfatória.

Pesquisadora- - O acompanhamento de outros profissionais além do professor?

S4- Outros profissionais porque você chega na sua aula ao invés de você para conversar com o seu aluno, dá um encaminhamento pra um profissional da área conversar com seu aluno, manda aquele aluno e você vai dá sua aula porque atendeu aquilo ali.

Pesquisadora- - A senhora fala em relação aos problemas de indisciplina?

S4- Eu acho que de indisciplina não, acho que não é questão de indisciplina, pode ser que seja um problema de indisciplina, que seja um problema de timidez, um problema familiar, pessoal.

Pesquisadora- - Às vezes o aluno não tá interessado e o professor tem que parar a aula pra conversar com ele, orientá-lo, quando outro profissional poderia fazer isso, é isso que a senhora diz?

S4- pode ser isso. Não é? Às vezes o aluno vem cansado, e a gente não sabe por que ele tá cansado, ele tá desinteressado ou porque ele caiu de produção, porque ele andou faltando, não é?

Pesquisadora- O currículo já vem pronto pra que o professor ponha em prática, isso seria uma outra dificuldade pra desenvolver um trabalho mais assíduo com a leitura?

S4- Não, não vejo.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA S1

Estamos na escola Dr. Fernando Pessoa de Mello com a primeira pessoa entrevistada nº 01 que vai colaborar com nossa pesquisa antecipadamente a esse.....colhemos conforme orienta colhemos os dados pessoais e agora iniciaremos o processo de pesquisa propriamente

Veja! O tema do meu projeto de pesquisa é: A leitura no cotidiano escolar: Repensando a prática do professor de Língua Portuguesa, então a partir dessa temática é que nós elaboramos algumas questões em relação aos objetivos propostos em nosso projeto e também como professora de Língua Portuguesa que eu também sou, não é?

Gostaria que você ficasse muito a vontade, por que as lacunas que existem em sua formação existem também na minha. A realidade que você vai falar é a minha realidade, não é uma realidade diferente, não é? Então eu selecionei pra você o codinome a partir das obras literárias, então você vai ser a Iracema. Tá certo? Porque o código de ética diz que a gente não pode relatar o nome do pesquisador, o nome do entrevistado no nosso trabalho, a gente tem que usar o codinome, jamais usar o próprio nome, tanto que eu colhi seus dados antes, mas isso não quer dizer que eles vão ser citados. Então nossa primeira pergunta professora é:

Nome: Maria Fátima Rodrigues de Siqueira Marques

Data da entrevista: 01/06/11

Local da entrevista: Escola de Referência Dr. Fernando Pessoa de Mello

Sexo: fem.

Nível de escolaridade: 3º grau

Endereço:

ROTEIRO DA ENTREVISTA DO PROFESSOR QUESTIONÁRIO

Codinome do participante: Sujeito 1

Data: 01/06/11

Dados pessoais:

Naturalidade: São Benedito Nacionalidade Sexo: Fem (X) Masc()

Qual Sua Habilitação Profissional? Tem Pós-Graduação? Qual? Letras e Pós-graduação em Língua Portuguesa

Formação Profissional: Tempo de exercício do Magistério? 15 anos

Como no ingressou no Serviço Público? Concurso público

Você trabalha em outra rede(s) de ensino(s)? Quanto tempo? Quantas escolas trabalha atualmente? Na rede municipal e estadual

- 1- Por que você escolheu ser professora de língua portuguesa?

S1- Bem no inicio, a minha primeira experiência mesmo, foi quando eu terminei o Magistério eu fui convidada para tirar uma licença aqui de 15 dias com alunos do 1º ao 5º ano hoje. Foi uma reação que eu tive interessante porque eu tinha pesadelos, porque eram crianças, não sentavam e eu não sabia lidar com aquela situação. A partir daí, acho que eu nem concluir os 15 dias, deixei, abri mão, lembro na época..... comecei achar que não teria possibilidade de ensinarfoi esse. Depois eu tirei uma licença na escola que fica a 10km daqui da cidade, mas fica perímetro urbano e com adolescentes e foi em Língua Portuguesa a partir daí eu passei a mim identificar com a disciplina e também com jovens. Foi assim que a partir daí veio a minha formação na faculdade FAMASUL (Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul) nessa área foi que dessa forma.

- 2- Na sua opinião, qual o papel do professor de língua portuguesa nos dias atuais?

S1- Bem, veja bem! É uma coisa bastante discutida na formação, na formação mesmo você não consegue fazer uma análise tão bem feita como quando você vai pra Pós. Então é assim, depois que eu fiz Pós (Pós-graduação) eu comecei ver o ensino da língua voltado pra interação, pra o social.....a gente percebe que o aluno saia assim, a gente ensinava a gramática descontextualizada voltada para identificação e classificação a gente via, o próprio professor no final do ano via que não havia um avanço na oralidade.....aquilo que se pretendia, quer dizer a prática era uma coisa.....a era outra. Hoje a gente vê o ensino da língua tem objetivo de formar cidadão crítico, participativo usando essa linguagem, seja de forma oral ou escrita.

- a) Como você faz na sua prática docente pra cumprir esse papel? Bem, como eu falei anterior, é a primeira partir foi realmente descobrir que essa coisa fragmentada éde um contexto ela não tinha uma finalidade, um objetivo...conseguir nada disso, então assim, voltado pra.....procuro abordar, estudar mesmo a língua nos 5 eixos: oralidade,.....análise linguística, a parte de literatura a gente vê todos os eixos e todos eles tem que está voltados para o texto, não é? O texto, a função o social, procurar superar as dificuldades. Você sabe que a gente não tem uma formação continuada na rede! Interessante isto, mas eu estava observando. Por exemplo, eu estou a quase 6 anos aqui e uma formação mesmo eu não tive. A própria escola, as vezes não tem o coordenador e a rede não favorece você uma formação.....o professor é muito assim, ele só estudando, buscando a partir da minha Pós que eu procurei vê o outro lado do ensino e buscar isso. Nos livros didáticos, por exemplo eu procuro trabalhar com

aquela parte de semântica, da gramática no texto pra vê se consegui ajudar o aluno a se envolver.

- b) Quais os obstáculos e quais as finalidades? Os obstáculos pelo que eu entendi, é que a escola pública não forma o educador em língua portuguesa pra trabalhar desse jeito que você citou. Há toda uma discussão do ensino da língua, pra realmente formar um cidadão competente linguisticamente. Tudo bem, a gente sabe disso....amplamente, mas digo assim, os professores de Língua Portuguesa tem esse acompanhamento? Tem essa formação? Tem esse debate? A gente sabe que não há muito esse espaço, por mais que agente deseje, não há. O professor tá buscando sozinho, solitariamente. A gente sabe disso, não há essa formação continuada. A nível municipal há mais (formação) do que a nível estadual. Você fala da realidade do município de Quipapá? É porque agente tem no município uma formação todo ano. Desde o início do ano a gente tem uma formação todo mês, eles buscam, a gente tá sempre discutindo todo mês. Que ajuda muito mais, aí agente não tem (dificuldade), com essa visão que eu tenho, procuro buscar materiais, discutir com os colegas e realmente é voltado pra isso. A gente vê essas avaliações que vem a exigência, o ENEM, o SAEPE, PROVA BRASIL, vem nessa linha, então a partir dessas exigências é que você percebe que o que é necessário mesmo no ensino da língua, agora aquela discussão, ampla entre os professores na escola, ou através de formador, você não tem. Você sabe que realmente não tem.

3-Participou de capacitação nos últimos 5 anos?

S1- É aquela coisa que eu falei, a nível municipal eu tenho participado mais, do GESTAR, hoje estou como formadora, to estudando, NE? Fazendo minha formação e ao mesmo tempo trabalhando com os professores cursistas. Então é nessa área, nessa perspectiva de letramento que a gente estuda. Agora a nível de estado a única formação foi da BCC(BASE CURRÍCULAR COMUM). Então você responde a outra pergunta que não participou de nenhuma formação de sua área em específico. Só a que a gente discutiu em relação a BCC que fala das competências e foi o que, 3 anos, 4 anos, por aí. A formação leitora foi abordado de alguma forma nessa formação da BCC? Você diz em relação ao aluno é? Você diz formação leitora. Acho que de certa forma sim. Porque a gente estudou as competências, não essa temática específica, mas no todo no geral, em relação as orientações teórico metodológicas, então dentro da leitura e compreensão foi citado sim. Ma formar o leitor pra escola ou formar o leitor pra o mundo? Você acha que em que sentido foi abordado? Pra o mundo, porque foi assim, essa formação foi pra gente vê o seguinte, o objetivo era que o professor percebesse que esse planejamento era de acordo com os 5 eixos não trabalhar só gramática. Antes a nossa formação, já faz um tempo, era muito voltada pra gramática especificamente, aí quando foi nesse período de formação foi discutido os 5 eixos, no caso para o ensino médio, essa oralidade, essa produção escrita, essa análise lingüística, literatura, então claro que quando chegou no processo de leitura e compreensão foi discutido isso, essa formação do leitor, porém não a temática discutida amplamente, superficial, superficialmente? É .

- 3- Qual o peso do livro didático no seu trabalho, no seu planejamento (ruídos e falas dos estudantes que se agruparam na porta da sala interrompendo o processo de pesquisa)

Interrupções seguem....Continuando, Qual o peso do livro didático no seu planejamento, no seu trabalho? Qual sua opinião a respeito dele? Olha Marilucia, a gente sabe que o livro didático não pode ser o único material de pesquisa, não é o único que eu levo pra sala de aula, mas é um material a mais. A gente sabe que tem alunos que pra eles o único material de pesquisa é o livro didático. Acho interessante que o aluno tenha, que você utilize. A gente tem um contingente muito grande de aluno da zona rural e a gente sabe que é esse. A gente tem que dá uma certa importância porque a gente não tem como reproduzir outro material, nem o aluno tem acesso a outros, uma boa parte. Alunos de Taboquinha, alunos de tantos cantos....claro que o professor é consciente, que não é o único material de pesquisa, o único material pra ser usado em sala de aula. E quando utilizado é preciso que a gente veja que livro didático é esse, a que ele atende, pra vê se bate com a perspectiva do ensino. Qual sua opinião a respeito do livro didático, por exemplo, atualmente você teve, participou de um momento de seleção do livro didático para o ensino médio. O que você me diria dentro dessa perspectiva de trabalho, dentro dos eixos que você citou? O que é que você me diz dos livros que você analisou? Eles estão dentro dos eixos, dentro da proposta que você acredita ser a melhor pra o ensino de Língua Portuguesa? Como você classificaria? Nós percebemos que há alguns que já vem trabalhando dessa forma, dentro desses objetivos. Outros esse ano surpreendeu porque a maioria tenta se aproximar do que é discutido hoje na educação, a BCC, os PCNs e toda mudança. Procuraram se aproximar mais, porém o que se destaca são os autores que se destacam para mim ainda é Willian e Cereja porque eles vêm trabalhando dessa forma já há algum tempo, então tem a parte de oralidade, tem a parte de semântica, a gramática na construção a gente vai muito por esses autores que é o que mais se aproxima.

4- Qual sua relação com a leitura durante sua formação acadêmica?

S1- Interessante que esta semana eu estava conversando sobre isso mesmo. Então na formação do GESTAR, conversando com os professores. A gente falando sobre Letramento até, a gente tava discutindo. Na minha formação, na minha graduação na FAMASUL, durante esses 4 anos nós tivemos uma proposta de leitura de uma obra literária, mesmo em todas as outras disciplinas... Era o que apostila, uma coisa ou outra de algum material, mas livros, só foi proposto 1 e eu lembro como se fosse hoje Dom Casmurro. Um livro proposto durante toda a graduação. Eu lembro depois de toda formação, de toda discussão, hoje eu vejo que é uma situação crítica, uma obra, um professor apenas. É deficiente, porque é um período que você precisa ler bastante, se aperfeiçoar, ampliar pra você ir pra sala de aula. Quer dizer que os professores que você teve durante sua formação acadêmica não foram incentivadores da leitura pra você? Não

4- Houve alguma disciplina que abordava métodos de leitura ou biblioteca escolar?

S1- Não. Quer dizer que você sai da graduação sem nenhuma formação de como trabalhar a formação leitora do aluno nem como explorar o espaço da biblioteca com o seu aluno? Com certeza. Nem na graduação nem na Pós. não é abordado dessa forma que nós discutimos, refletido, de forma alguma com a gente não.

5- Qual sua relação com a leitura hoje?

S1- Bem, hoje devido ao ritmo de trabalho, a gente lê, mas lê muito assim, talvez por lazer, por divertimento eu não esteja lendo. Mas só livros que se voltem para a temática de formação que eu estou (GESTAR). Estou lendo um pouco mais com certeza, mas voltado pra o trabalho em si. Pra lazer, infelizmente, não. Então a leitura pra você ainda não é um objeto de prazer? Por incrível que pareça Marilucia,....tem as

peessoas que podem confirmar isso. O ritmo de vida, -----não há mito espaço para leitura lazer.....não que eu não goste de ler é uma das coisas que se eu pudesse faria, eu sei que, não isso é uma desculpa, você pode ler uma página, você pode ler um parágrafo, ler alguma coisa e assim, você vai encontrando espaço. É muito simples, assim falar, mas você sabe que a prática, a correria. Às vezes você precisa fazer o papel de profissional, de mãe de esposa.... Eu tenho lido, mas materiais voltados muito para o meu trabalho.

6- Você se considera uma leitora?

S1- Eu amo lê, agora considerasse uma leitora porque eu estou lendo a cada dia.....assim que eu gosto ou pra o trabalho que eu gosto, você diz você se considera uma leitora hoje? Eu gosto de lê se eu tivesse espaço era uma das coisas que eu mais faria porque eu acho que é uma coisa mágica é uma coisa interessante você pegar um livro você se diverte.

Pesquisadora- Então apesar de gosta, na realidade você não se enquadraria na categoria de leitora? Seria isso?

Se o leitor fosse ler sempre por lazer, por trabalho, se fosse encaixar todos os pontos, todos os objetivos da leitura, a leitura tem vários objetivos, ler para aprender alguma coisa, ler para resolver alguma coisa, ler para preparar uma aula, ler por prazer pra diversão. Eu acho que eu não e encaixaria em todos os objetivos, porque eu estou deixando de fazer a leitura por alguns deles, mas eu sou uma leitora sim. Eu me considero.

7- Normalmente você compra livros atualizados da sua área específica?

S1-Sim.

Pesquisadora- Eu não estou me referindo a livros didáticos para trabalhar com aluno. Eu estou falando de livro da sua área para você adquirir conhecimento para a sua prática? Sim, o trabalho em sala de aula.

8-Já comprou algum livro sobre métodos de leitura, de teorias de como trabalhar a leitura?

S1- Já. Eu acredito que eu ainda não li esse porque é recente, mas ele é voltado pra isso, trabalhar, esses dois, trabalhar a leitura em sala de aula e trabalhar com textos dos alunos em sala de aula, pegar os textos como material de trabalho também. Os dois livros que eu ainda não li mas tenho. Porque é importante, não é? Você ler pra saber o que você pode aperfeiçoar

Pesquisadora-A professora lembra do autor? Não infelizmente não, porque foi naquela última BIENAL, Meu Deus? Foi na última BIENAL (2009) que eu adquirir esses dois, foi isso mesmo. Que eu nem fui porque eu estava grávida no finalzinho, mas eu fiz a relação pra o meu esposo e ele trouxe. Então essas duas obras eu ainda não li. Não lembro autor não, nesse momento não. Igedore, não acho que Igedore é coesão e coerência. Nesse momento não.

8- Recordasse da primeira vez que leu um livro sem ser indicado na pós-graduação ou pós ou pela própria escola durante o período escolar?

9- S1- Meus primeiros livros, mesmo assim quando eu estava estudando 5ª e 6ª série, minhas irmãs liam muito Sabrina, Bianca, Julia aquele livro de romance. Todos eles eu li, também li muito livros de padre Zezinho para a juventude, que também era uma prática das minhas irmãs e eu sendo a mais nova, tinha acesso a todos eles e lia todos eles.

Pesquisadora- Então você acha que o fator influência familiar foi decisivo na sua formação leitora?

S1- Com certeza, porque o acesso que eu tinha era grande por elas já terem essa prática, minhas irmãs; porque na época que eu estudei não tinha, acho que hoje a gente tem uma visão mais ampla e a gente, as vezes diz até assim, mas naquela época a gente aprendia, mesmo sendo aquela forma de ensinar; a gramática fragmentada com conceituação e classificação e era dessa forma, foi dessa forma que eu estudei e se eu fosse...assim, é (Pará) associar a minha maneira de ler, desde a 1ª série, talvez eu não tivesse desenvolvido o hábito da leitura. Não tinha o incentivo da biblioteca, de ler uma obra e apresentar de forma que motive, isso aí não existia.

Pesquisadora- Hoje você procura incentivar seus alunos?

S1- Mesmo com essa limitação de formação, procuro ampliar minha visão com relação a isso. É importante, é fundamental.

9- Você lê algum livro na atualidade?

S1- Eu leio, to lendo os livros do Gestar, são cadernos de teoria e prática, abordando questão de coesão e coerênciaque eu estou lendo.

Pesquisadora- Pra o curso de formação que você tá desenvolvendo na rede municipal? É tanto eu estou tendo a formação lá com os professores da FEDERAL (Universidade Federal de Pernambuco) estou atuando como formadora no município.

Então é o material que você está lendo na atualidade? Sim.

Pesquisadora- certo

Pesquisadora- Você incentivou seus alunos a fazerem leituras não obrigatórias nesses últimos anos?

Pesquisadora- Você já respondeu anteriormente essa pergunta, não foi? Agora como?

S1- Porque é assim, quando você faz a proposta para alguma atividade de certa forma você, não sei se alguns se sentem obrigados, mas quando eu procurouma leitura de alguma obra porque a gente vai associando a leitura da biblioteca, você pode fazer sua ficha, você pode ir lá e sentar num momento de aula vaga. Você pode levar pra casa, esse discurso a gente tem que ter sempre, pra dizer que é importante, que é bom e, assim as atividades em sala não ser aquelas atividades só de ficha de leitura, entendeu? Você tá lendo só para responder uma ficha. O ano passado, eu procurei fazer atividades assim: eles liam os livros, iam fazer a escolha dele da forma que eles mais se identificassem depois eles podiam desenhar o que eles mais tinha gostado, tinha chamado atenção no livro, depois eles poderiam contar a turma através do desenho que eles tivesse feito. Eu não vinessa proposta uma obrigação, aquela proposta de atividade chata porque eles gostam de desenhar gostam de pintar, a medida que eles liam eles desenhavam, pintavam eles podiam fazer em dupla, como eles quisessem.....eu to com uma turma bem interessante que eles tem essa prática de leitura, é a turma mais imperativa que eu tenho, mas o interessante é que eles tem essa prática e assim, participam das aulas divinamente, querem fazer tudo ao mesmo tempo, tem uma facilidade de compreender melhor e eu associo a essa prática que eles tem. Mesmo antes de eu começar propor os livros, interessante é que eles já andavam com os livros debaixo do braço, interessante demais que eu acho nessa turma e o restante eu estou procurando propor atividades que também não seja de início, claro que uma ficha de leitura vai acontecer para que a gente possa ver se ele consegue identificar alguns pontos no livro, mas assim, procurando fazer atividades de resumo, ele pode contar a história através de fantoches ou não. De como seja mais prazeroso, não você tem que estar com o resumo escrito ou responder essa ficha de leitura. Procuro evitar um pouco.

Pesquisadora- professora você me relatou sua experiência de leitura com uma turma do ano passado, do ano passado pra cá houve essa mudança e a Escola Dr. Fernando Pessoa de Mello, passou a ser uma escola de referência (Programa de Ensino Médio Integral na rede estadual). De que forma você vê essa mudança em relação ao incentivo à leitura, a proposta desse programa dessas escolas de referência, eles incentivam mais a leitura ou tá mais focado mais no ENEM, dados do vestibular, o que é que você percebe disso aí?

Marilucia, é muito recente para que eu te dê essa resposta, mas o último contato que a gente teve com o pessoal (equipe de formação do programa das escolas de referências) foi para que agente entendesse o que fosse esse ensino voltado para o todo do aluno, não só o conhecimento, mas o lado espiritual, como um todo, então foi esse contato que nós tivemos até agora. Essa perspectiva o que é, o que é que a gente tem como objetivo. Ele mostra que o aluno deve ser trabalhado como todo. Foi esse o início, o primeiro contato que nós tivemos. Recebemos a proposta de trabalho, tem lá sugestões de leitura. O objetivo principal da referência a gente sabe de acordo com nossas escolas que uma preocupação maior os exames externos. Embora esteja na mesma rede. Nós estamos esperando essa formação para saber o que é que é discutido em cada área, incentivo em cada área, que caminhos você pode trilhar.

Pesquisadora- Quer dizer que mesmo sendo uma escola de referência a formação continuada não tá acontecendo na íntegra?

S1- Até agora não. Porque é assim, nós sabemos que nesse programa há essa formação, há esse acompanhamento, a gente sabe que há. Este ano várias escolas foram contempladas para serem escolas de referências, então não sei se eles estão se organizando, não sei ainda. Esse momento de formação, nós estamos ansiosos para participar porque é importante, por área, objetivos, qual a melhor forma. Claro que a gente sabe que não vamos receber uma receita, mas nós vamos discutir a prática que é importante pra vê qual o melhor caminho.

Pesquisadora- Você indicou a leitura de algumas obras literárias para seus alunos este ano? Com que objetivo?

S1- Na escola de referência eles têm uma proposta de até duas, quatro obras até o final do ano no primeiro ano. Porém, como agente sabe que há uma grande dificuldade por parte dos alunos, a gente recebeu um público que tem um nível de leitura e compreensão bem aquém do esperado para esse nível de escolaridade. Incentivar, desenvolver pelo menos um pouquinho o gosto, porque nós sabemos que as obras literárias são um pouquinho mais difícil, um nível de compreensão dependendo do período, requer uma leitura mais madura, então eu estou procurando fazer outros tipos outros paradidáticos, aquele de Pedro Bandeira a Droga da obediência, procurando por aí, pra vê se eles conseguem ser bem estimulados pra chegar nessas obras sugeridas. Apesar de que nós já verificamos que a biblioteca não tem as obras que foram indicadas, M- pelo programa? Mas nós já entramos em contato com a Gestora ontem pra vê se ela consegue trazer pra vê se ela consegue seguir a proposta, né? Porque tem pra cada ano um programa.

Pesquisadora- E quais são as obras que são indicadas? A professora lembra? É Antalogia, eu marquei bem deixa vê qual é a outra, Antalogia, (ruídos) acho que ;Marília de Dirceu, eu lembro dessas duas, essas duas é que eu lembro bem Marília de Dirceu e Antalogia.

10-Que tipo de atividades são propostas a partir dessas leituras?

S1-Os alunos devem ler essas obras pra desenvolver que tipo de atividades após a leitura? É como eu falei assim....

Pesquisadora- a avaliação, um resumo, apenas lê para expor em sala de aula? A gente tem que ler os objetivos para os objetivos. Nessa primeira unidade, como foi início essa escola de referência, tanta adaptação tanto pra eles quanto pra gente, eu não sugeri nenhuma leitura. Falei da biblioteca que tinha várias obras, alguns por conta própria decidiram ir. Nesta 2ª unidade estou procurando acompanhar...(interrupções externas a entrevista foi interrompida momentaneamente)

Continuação...

Começou que tipo de atividade você costumar desenvolver quando você sugeri? Eu acho que eu já falei um pouquinho disso antes. Nesta 2ª unidade com essas turmas de referência, que eu pretendo colocar no papel como projeto que pretendo desenvolver pelo menos até o final do ano, o 1º livro que eu sugeri pra que todo mundo lesse, um livro só não, uma obra só não, mas que eles fossem lá e escolhessem de acordo com seu interesse. Como eu falei porque eu ainda não cheguei na leitura dos livros que são propostos em termo de literatura. Então ele foi escolheu o livro, fiz a sugestão da seguinte atividade um resumo oral da obra. Eles iam contar pra turma do jeito que eles quisessem, do jeito que eles quisessem no sentido assim, resumir assim, o que mais gostou na obra, o que mais chamou atenção, se tinha uma mensagem, um resumo do que tinha lido apresentando o livro o autor daquele ali, certo? O livro escolhido por ele. Acho que a maioria fez. E aí é interessante essa atividade, sabe por quê? A maneira deles falar, a empolgação que muitos deram por aquilo que tinha lido, começou a incentivar os outros a ler outras obras, eu quero, outro eu quero escutar, a partir de resumo de alguém os outros começaram também a ler aquela obra para saber realmente, na integra, o que era aquela história. Eu fiz esse tipo de leitura. O 2º livro que eles estão lendo, já estão concluindo eu disse o seguinte que depois que eles fizessem a leitura, eles iriam formar grupos e ali eles iriam escolher entre eles uma obra pra resumir, falar qual foi o livro porque, entre eles i riam escolher uma obra para ser apresentada. Diferente da 1ª que todos resumiram oralmente os obras lidas, seriam escolhido um livro no grupo para ser apresentado e aí eles poderiam apresenta através de com fantoches, narrando outros apresentariam uma cena que achasse ... e ai claro que eu vou propor depois um ficha de leitura, e assim por diante, resumir o livro lido, vou vê várias atividades com eles pra gente ir lendo, pra ler mais.

Então veja, Marilucia só voltando, o ideal seria a gente faze um avaliação de uma obra em sala de aula, mas a gente não pode fazer porque a biblioteca não dispõe de um quantitativo para uma turma. Você não pode trabalhar uma obra, vê o autor, discutir algumas questões, algumas idéias de um mesmo livro porque não tem a cesso mesma obra, porque não há essa quantidade. Essa atividade que eu acho interessante, abri um debate sobre o que foi lido e tudo mais, não há como fazer, ainda. Daqui pra frente há possibilidade de chegar uma quantidade suficiente.

Pesquisadora- Em sua prática, você desenvolve projetos de incentivo a leitura?

S1- O professor ele tem alguns, NE? Eu estou nesse meio de não registrar, eu tenho me alertado esse ano pra isso, de não registrar quilo que ele faz, através de projetos mesmo, então eu trabalho, procuro registrar as atividades, mesmo com a formação precisando ser ampliada, mesmo com uma formação continuada por que é importante pra o professor, mas no papel eu não coloquei o projeto. Não coloquei nenhum projeto ainda.

Pesquisadora- Não sistematizou? Desenvolveu as atividades, mas não sistematizou o projeto.

S1 – Não,.....

Pesquisadora- Até por que no diário há um espaço pra você acrescentar os projetos, muitas vezes quando você vivencia e não coloca dá impressão de que você nem fez.

S1- Isso mesmo, você não registra.....eu acredito que isso se deva ainda a essa falta de espaço, de não ter o momento por área, de discutir. Eu insisto muito... quando eu faço essa formação da BCC há alguns anos, os professores discutiam muito, eu discutia muito o fato da gente não ter esse espaço. A maioria das escolas não tem esse espaço pra você discutir você discutir um problema...

Pesquisadora- Você sistematizar o projeto?

S1- você para fazer tudo que tem que ser feito mesmo, então você trabalha muito individual, às vezes você tem a idéia, mas você não tem um apoio de um colega mesmo que está naquela situação pra discutir as dificuldades, problemas, então você fica só. Acaba não indo pro papel sistematizar as coisas que você faz.

Pesquisadora- Você atribui é, a,é, a, a essa falta de sistematização dos projetos por parte dos professores a falta de uma formação por área específica dentro da escola?

S1- não assim, no sentido de não eu não sistematizei, porque eu não tive esse espaço, mas eu poderia ter sistematizado, num debate num grupo um vai incentivando o outro, dando uma ajuda, um orientando o outro também.

Pesquisadora- Falta isso?

S1- Falta isso. Por exemplo eu estou desenvolvendo essas atividades dos livros, né? Com os alunos, se eu já tivesse tido um momento meu de sentar com a colega, específico, a gente já teria colocado isso no papel. Falta espaço pra debate, pra construir, pra construção mesmo.

Pesquisadora- a falta desse espaço, pra troca de experiência pra sistematizar projetos, você acha que acontece devido ao, ao, a, ao acúmulo de carga horária?

S1- Este ano.

Pesquisadora- Ou é falta de entrosamento?

S1- Este ano eu estou vivendo assim um momento diferente da escola regular, porque nós o programa oferece esse espaço sim pra gente. A gente está nos organizando nesse sentido, porque há um dia de aula atividade que no regula também há, mas você não está junto com o seu companheiro de área.

Pesquisadora- é

S1- Se encontra, mas um tá em tal horário, outro tá em tal horário, não é assim?

Pesquisadora- é

S1 É na referência já há esse espaço pra você no mesmo dia se encontrar com o colega. Uma das coisas que me fez procurar esse programa foi justamente essa proposta que é apresentada a gente, esse espaço tanto da formação que não aconteceu, mas eu acredito que vá acontecer esse acompanhamento como esse espaço pra que você realmente sente com o colega e consiga planejar, amarrar o que você pretende fazer, mais rápido, que você consiga fazer. Eu estou no programa justamente, uma das coisas por causa disso aí desse espaço que há, então por exemplo, agora pouco nós estávamos fazendo o planejamento, organizando juntas. Um momento que a gente discutiu o que deu como deu como é (ruídos causados por interferências externas).

Pesquisadora- Fomos interrompidas, mas vamos dá continuidade, não é?

S1- No regular a correria é maior, é claro que se você trabalha em dois vínculos, claro que seu espaço, seu tempo, ele é limitado. Lógico, isso aí é lógico. Mas é uma questão de sobrevivência, você trabalhar em dois vínculos. Você não tem como viver de uma forma tranqüila, não de uma forma exagerada, mas de uma forma tranqüila.

Pesquisadora- Manter um padrão?

S1- Pois é, você tem filho, você deseja que ele alcance alguns objetivos, você precisa dá condições pra isso. Esse negócio de dois vínculos é digno pra muita gente no meu caso também. Bem hoje, como eu falei a você, no meu caso de uma forma mais especial, porque eu estou fora de sala de aula, estou com um programa de formação, estou estudando sozinha, ou estudando com um grupo, os meus formadores ou os meus professores cursistas, então é uma forma de debate mesmo na área. É diferente de você estar num ritmo de sala de aula. Hoje eu estou no referência apenas com as seis turmas, então você fica mais tranquilo, você sente mais, você tem mais condições de analisar.

Pesquisadora- Há parcerias com os coordenadores de biblioteca nos desenvolvimento de projetos de leitura aqui na escola?

S1- Os professores de Língua Portuguesa trabalham com os coordenadores de biblioteca no desenvolvimento de projetos de leitura?

S1- Em parceira sim. Com um projeto, vivenciando um projeto, acho que ainda não aconteceu. Mas eles são bastante abertos a incentivar, a abri espaço, a ajudar a desenvolver as atividades que você propõe. Vivenciar um projeto em si, ainda não porque eu acho que talvez nenhum professor tenha se envolvido nisso. Mas no momento que for proposto vai haver realmente essa parceria.

Pesquisadora- Com que frequência e finalidade você frequenta a biblioteca?

S1- Pesquisa, ultimamente pesquisa. Vê o material que há pra que você possa trabalhar alguma coisa

Pesquisadora- material que você vai utilizar pra trabalhar com o aluno?

S1- sim, pesquisa na área, pra ampliar algum conhecimento.

Pesquisadora- Como você classificaria o serviço prestado para os estudantes nesta escola?

O desejo deles (bibliotecários), dos poucos que lá estão, você vê um interesse muito grande de ajudar, em orientar em desenvolver realmente, porém o número de funcionários, você tem consciência disso? É insuficiente pra esse atendimento, então há um desgaste grande do pessoal que tá, momentos em que a biblioteca está fechada porque falta profissionais, para estarem lá, falta no sentido de não ter recurso humano pra isso, mas os que estão são realmente dedicados.

Pesquisadora- Então você atribui a precariedade do serviço humano?

S1- a falta de recursos humanos. Sim, com certeza

Pesquisadora- Não é? Embora a biblioteca seja boa, não tem recursos humanos para atender o estudante?

S1- Há horários em que há apenas um atendente. Você precisa está lá, se você deseja encaminhá-los Não há como atendê-los, as vezes aquilo que eles deveriam fazer naquele momento tem que deixar pra lá não há pessoas suficientes pra dar esse apoio.

Pesquisadora- Como é teu trabalho com a leitura em sala de aula? Houve alguma mudança em sua forma de trabalhar nos últimos anos? Como?

S1- Depois do curso de Pós-graduação você estuda um pouco mais, você passa analisar um pouco mais você muda um pouquinho. Vou voltar um pouquinho. Antes quando eu iniciei minha vida como profissional , digo como professora. O conhecimento pela formação que eu tive, digo formação quanto estudante, e em quanto graduada também, graduanda, né? O que é que a gente via, o ensino de gramática, o ensino de gramática, então era isso que a gente tinha mesmo, exercício de identificação e classificação na maioria das aulas, não lembro de uma coisa extra não. Então tudo bem, quando eu fui pra sala de aula nos primeiros anos a prática era a

mesma. Pela experiência que eu tinha da minha formação. Que é quando eu comecei na faculdade, continuava essa linha sem muita...

Eu sei que hoje eles devem tá num âmbito bem diferente. Eu ficava angustiada, quando chegava final de ano por quê? Porque eu sabia que do jeito que eu tinha ensinado eu não tinha ajudado em nada pra que ele chegasse a um nível de aprendizagem, porque é assim, eu ensinava uma gramática fragmentada, mas quando chegava ao final eu queria o aluno leitor e produtor de texto. Era interessante isso, eu tinha essa angustia, então. As minhas avaliações finais, quando chegava o período de recuperação era fazer uma produção de texto. Eu não pedia que eles identificassem sujeito predicado, eu pedia uma produção de texto, se eles escreviam bem, razoavelmente bem, eu aprovava. Por que? Porque eu achava que identificação e classificação não levava a nada. Então veja a formação como é interessante, eu tentava imaginar em que, a produção, a leitura. Então quando eu via o geral, eu aprovava o aluno talvez até se eu não tivesse esse alerta teria reprovado determinados alunos por eles não saberem identificar ou classificar. Veja o que é depois terminei minha graduação e voltei pra fazer minha Pós e aí a discussão é outra porque as coisa já vinham avançando, os professores já tinham uma visão mais ampla com relação a disciplina....essa gramática contextualizada, bateu com aquela angustia que eu tinha nos primeiros anos de sala de aula, aí eu decidi, quando comecei minha pós o projeto, aí eu decidi o que? Que eu ia fazer o projeto em cima dessa linha de ensino, de gramática contextualizada, de leitura, de produção. Foi aí que eu comecei a ler Magda Soares, comecei a ler outros escritores e aí a coisa foi ampliando, minha visão como professora foi ampliando, minha monografia também era: O ensino de gramática e sua influência na competência comunicativa. Eu queria fazer essa relação, que tipo de ensino e fui pra competência comunicativa do aluno. Eu li, as idéias foram ampliando o conhecimento e tudo mais, então quando eu voltei pra sala de aula nesse período, dando continuidade ao meu trabalho, eu buscar atividades em que a gramática não tivesse fragmentada, então as atividades que eu procurava mais, era que tivesse texto, que eu pudesse fazes a reflexão daquela classe gramatical dentro do texto porque o autor tinha colocado aquilo ali de que forma, com que objetivo, então eu fui percebendo isso. Porque é uma forma fácil de se trabalhar, mas quando você também não tem a prática, você não vivenciou aquilo ali, você já encontrou a forma de fazer, é muito difícil, eu tive que buscar atividades que estejam realmente nessa linha. Pra você entender aquilo ali. Há professores que até fogem porque dá muito trabalho, discutir com o aluno porque aquela conjunção ali, o que o autor quer dizer, porque ele exclamou, interrogou, colocou reticência tudo no momento só. É reflexão mesmo e análise e aí eu procuro abordar dessa forma nas minhas aulas.

Pesquisadora- Como é seu trabalho com leitura em sala de aula? Que mudanças houve?

S1- Então a partir daí o que é que a gente vê, a gramática é um eixo, existe todos os outros e a leitura...então eu procuro abordar, sempre que a gente vai trabalhar um temática, um conteúdo eu procuro fazer a relação com o texto, então você tá lendo, tá analisando, tá compreendendo. Então se você vai trabalhar gêneros textuais, você precisa ler o texto pra compreender pra depois fazer uma produção, então eu procuro colocá-lo sempre nas minhas aulas seja pra trabalhar um tema, seja pra trabalhar uma produção, seja pra abordar um conteúdo. Então você vai dizer então professora suas aulas estão na linha que tem que ser? A imagem do objetivo da língua que é a linguagem como interação, isso tenho claramente na minha mente, tenho esse conhecimento, então eu busco, mesmo com dificuldade, trabalhar nesta linha,mas

posso até de repente trabalhar um conteúdo fragmentado, de repente me lembrar e buscar uma identidade pra trabalhar com eles ali. Tá entendendo Marilucia?

Pesquisadora- Tô.

S1- Mas. eu procuro vivenciar como tem que ser o objetivo do ensino da língua.

Pesquisadora- E após a leitura dos textos, você procura trabalhar, debater a mensagem, estimular a reflexão, como é que fica essa questão?

S1- Depois da leitura a compreensão, porque eu posso fazer uma compreensão escrita, posso fazer uma compreensão oral, eu posso propor a eles um resumo do que ele leu pra vê se houve uma compreensão ou dependendo da temática, pode acontecer um debate; agente leu um texto agora no 1º ano que é assim: Tudo favorece a pirataria pra chegar ao gênero textual resumo, então primeiro agente leu um editorial, compreendeu e ali, surgia a discussão, comprar, comprar, não comprar. Então da compreensão daquele texto que tinha como objetivo uma produção no final, que nós ainda não chegamos estamos no passo a passo, houve a discussão e eu tive que abri pra acontecer porque a gente não tem condição de comprar um original, então houve um debate, quando você faz a leitura de um texto você sabe que pode trabalhar várias linhas para compreensão, oral ou escrita, você pode se guiar intextualização, produzir um texto a partir daquele que você leu. Eu costumo trabalhar dessa forma.

Pesquisadora- então você costuma propor a seus alunos a leitura dos gêneros textuais? Quais e por quê?

S1- Sim

Pesquisadora- Sim, você costuma?

Pesquisadora- Procura a leitura de gêneros textuais? Aí quais e por quê?

S1- Bem dependendo da série que ele esteja pode ser vários, né? Porque pra cada série a gente vai desenvolvendo uma competência, a gente tem uma proposta e as vezes a gente vai adequando, os alunos de 5ª série pode estudar os mais simples possíveis, um bilhete, uma carta pessoal, o poema e aí você vai trabalhando e desenvolvendo com eles, abordando os gêneros. Dependendo da série você vai trabalhar um resumo, no caso é essencial para os alunos estudar, conseguem trabalhar com isso, o artigo de opinião, também dependendo da turma, da fase que esteja, você também pode abordar, pra ajudar justamente nesta competência, eles trabalham os gêneros em sala de aula, mas o objetivo maior é que quando eles saíam da escola ou dentro dela, que haja é, é, que haja necessidade e eles consigam utilizar os gêneros trabalhados. Minha rua tá com problema de encanamento, então eu posso fazer esse tipo de texto aqui. Então você tem que trabalhar com eles gêneros e eles também percebam que ele tá usando fora da escola. Eu quero mandar um bilhete, eu quero botar um anúncio, associar os gêneros escolhidos a função o uso social. Bem complicado é.

Pesquisadora- Como é tratada a produção da linguagem na escola? O que você faz em sua prática docente em relação a essa questão?

S1- Como é Marilucia?

Pesquisadora- Como deve ser tratada a produção da linguagem na escola?

S1- Dos gêneros é que você quer?

Pesquisadora- A linguagem no geral, não é? Acho que você já falou alguma coisa a esse respeito. quando você, você, porque a gente percebe que muitos professores estão muito limitados questão da atividades escrita, não é? Mas pelo que você começou falar que você procura desenvolver seu ensino em eixos?

S1- Eixos

Pesquisadora- Você mostra que você não só prioriza as atividades escritas em sala de aula, não é?

S1- a oralidade é um ponto fundamental, dá esse espaço para que o aluno trabalhe os gêneros orais, então ele vai está, você vai estar ali propondo situações em que ele vai estar usando a oralidade, ele precisa desenvolver. Antes ele ficava lá quietinho escrevendo, e a parte oral? Ele conseguisse desenvolver, fica inseguro de falar de dizer o que pensa, o professor vai ter que propor um debate regrado, alguma coisa pra que ele possa se expor, né? Um resumo de um texto que ele leu, procuro fazer isso aí.

Pesquisadora- Você considera importante priorizar não só atividade escrita, mas também a oralidade?

S1- Com certeza.

Pesquisadora- Em sua opinião, é possível promover o domínio da norma culta pelos alunos sem descriminar a variação linguística de que eles são usuários, sensibilizados para os aspectos que envolvem o uso da norma culta? de que forma?

S1-Marilucia, quando eu abordo essa temática em sala de aula, que é fundamental, eu procuro discutir com eles o seguinte, a questão da adequação, quando você fala em variedade linguística, quando você mostra isso pra ele, você também vi mostrando através de textos, através de situações que essa variedade existe, primeiro você não pode não pode mostrar um preconceito, porque há uma variedade, a gente tem consciência disso, mas tem uma variedade de maior prestígio que é a que a escola precisa trabalhar ela, precisa fazer com que os alunos vão pouco a pouco dominando.

Que a gente até hoje não possui o domínio dela também, né? Então a gente procura fazer isso com os alunos, mas tendo consciência de toda essa variedade, mas aí vem a discussão e a adequação que eles precisam ter consciência disso, então se ele é um aluno que se utiliza muito da gíria por exemplo, então você vai mostrar a ele que em determinada situação, discutir com ele determinada situação com determinados tipos de interlocutores ele não poderá utilizar aquele tipo de variedade, ele vai procurar usar a padrão, então você vai mostrando isso pra ele, vai tentando adequar.....a norma padrão é complicado, mas a gente discuti, faz relação com roupa por exemplo, dependendo da turma, olha quando a gente tá em determinado lugar, então que roupa, então eles conseguem associar isso muito bem, então a linguagem é do mesmo jeito. Há uma variedade? Há, mas é preciso tá adequando ao interlocutor como ao momento que estou, procuro vê isso com eles.

Pesquisadora- muito bem. Como você significa o fracasso escolar? Na sua concepção qual a relação do professor com o sucesso ou fracasso do aluno?

S1- Acho que justamente essa falta de formação que você sabe muito bem. O objetivo na área, quando o professor não tem esse conhecimento, ele não consegue trabalhar o objetivo de cada disciplina e Língua Portuguesa é uma disciplina que é responsável por muita coisa. Então se o aluno daria pra tu repetir, Marilucia?

Pesquisadora- Como você significa o fracasso escolar? Na sua concepção qual a relação do professor com o sucesso ou fracasso do aluno?

S1- respondi a 2ª não foi?

Pesquisadora- Foi, você falou que o problema tá na formação do professor. Com relação ao sucesso ou fracasso dele tá na formação. E como você significa o fracasso escolar?

S1- Há uma parte teórica de responsabilidade do todo, por exemplo, você pega uma turma de 50 ou 60 alunos como há, então por mais que o professor deseje, tenha consciência de determinadas coisas, tenha dificuldades em desenvolver um trabalho razoável. Alunos que vem da base com dificuldades de leitura, de compreensão, de produção, então porque isso acontece? Claro nós ainda temos turmas multiseriadas, infelizmente ainda há muitas turmas, lá no finalzinho recebendo, não mas crianças,

mas adultos que chegam com essa formação, então há dificuldade também do professor, como eu to lhe dizendo de , professores que ainda mantém claro o objetivo da Língua Portuguesa, porque pode está na sala de aula alguns trabalhando de uma forma bem fragmentada, identificação, classificação, né? Esse fracasso pode acontecer por diversas coisas. Uma principal é a formação do professor.

Pesquisadora- Você concorda com a afirmação de que a escola, em especial o professor de língua portuguesa tem falhado em sua missão de formar leitores autônomos? Sim ou não?

S1- Todos os professores, não colocar essa responsabilidade, só no de língua Portuguesa, porque quando fala em leitura, todos professores são responsáveis por isso, não é? Agente não pode colocar a responsabilidade só no professor de Língua Portuguesa. Se eu sou professora de História, Geografia ou Ciências seja lá o que for eu to trabalhando com leitura, eu trabalho com a compreensão da coisa, então não só o professor de língua, mais todos os outros.

Pesquisadora- até porque todo professor é professor de leitura, não é professora? Você acredita que esses professores das demais áreas tem a concepção de que eles também são professores de leitura?

S1- Uns tem, outros ainda não. Outros quando identificam um desvio de norma em relação a escrita ou questão de produção, de leitura, ele associa ao professor de Língua Portuguesa não está trabalhando, infelizmente, ainda há professores com essa visão. Porém, há colegas que já começam vê a coisa com amplitude. Questão de leitura e produção diz respeito a todo mundo.

Nós encerramos aqui nossa pesquisa, na Escola Dr. Fernando Pessoa de Mello com a entrevistada nº 1, não é? Que nós demos o codinome de Iracema e queremos mais uma vez agradecer a sua colaboração foi muito importante para o nosso trabalho.

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS – SUJEITO 2

Entrevistadora - Vamos iniciar nossa entrevista, anteriormente solicitamos seus dados pessoais é a orientação de toda pesquisa então, inicialmente nossa pergunta é;

Entrevistadora- Estou aqui na Escola de Referência Dr. Fernando Pessoa de Mello, com a 2ª entrevistada

Entrevistadora - Boa tarde, professora!

Sujeito 2- Boa tarde!

Dados que permitem identificar o entrevistado:

Nome e número do entrevistado: Núbia Rossana de Siqueira Silva

Data da entrevista: 01/06/2011

Local da entrevista: Escola de Referência Dr. Fernando Pessoa de Mello

Sexo: fem.

Nível de escolaridade: 3º grau

Endereço: Salvador Luigi, nº 50

Local de nascimento: Quipapá - PE

Ocupação: professora

Codinome do participante: Sujeito 2

Data: 01/06/2011

ROTEIRO DA ENTREVISTA DO PROFESSOR QUESTIONÁRIO

1- Dados pessoais:

Naturalidade: Quipapá- PE Nacionalidade: Brasileira: Sexo: Fem. (X) Masc.()

Qual sua habilitação profissional? Tem pós-graduação? Qual? Letras e Pós-graduação em Língua Portuguesa

Formação profissional: tempo de exercício do Magistério? 10 anos

Como ingressou no serviço público? Concurso público

Você trabalha em outra rede(s) de ensino(s)? Quanto tempo? Quantas escolas trabalha atualmente?

Na rede estadual com dois vínculos 350 h/aulas.

2-por que você escolheu ser professora de Língua Portuguesa?

S2- Bem, a princípio assim, eu escolhi por ter mais um pouco de afinidade, gostar da disciplina de Língua Portuguesa e também por me espalhar na professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio, ela era muito determinada, forçava, não forçava, ela incentivava, cobrava da gente respostas em relação a disciplina dela, ela queria que a gente demonstrasse o que a gente aprendeu, não é? E incentivava muito a gente a estudar, a ler, né? E a dominar de certa forma a Língua Portuguesa. Já que a gente falava, agente tinha que saber como é que funcionava a língua portuguesa, e aí ela mostrava de uma forma muito interessante, que fez com que assim, a princípio assim, não me apaixonei de cara, mas ..

Pesquisadora- Se sentiu motivada?

S2- Me senti motivada, acendeu uma luzinha amarela, vamos correr atrás.

Pesquisadora - Então você concorda que o professor tem um papel muito importante nas nossas escolhas profissionais, pessoais, não é?

S2- Tem e muita. Ela de certa forma, rígida, ela é muito rígida, talvez assim, dessa forma assim, faz com que o aluno tem o respeito tanto pelo aluno como pela disciplina.

Pesquisadora - nós tendemos a imitar os nossos professores?

S2- De certa forma a gente o que é bom a gente copia.

Pesquisadora - É.

3- Na sua opinião, qual o papel do professor de Língua Portuguesa nos dias atuais? E como você faz na sua prática docente pra cumprir esse papel?

S2- Complicado. Bom a gente. Hoje a língua portuguesa, até nos dias que eu estudava, depois na graduação, em fim, a importância que é a língua portuguesa, porque na verdade nós falamos a língua portuguesa, mas não sabe ao certo porque que a gente fala dessa forma, porque que a gente emprega determinadas palavras e construções, né?E eu acho que o objetivo maior do professor de língua portuguesa é mostrar o aluno, que ele perceba né? O valor que tem a sua língua, ele aprenda a falar a sua língua corretamente, como se deve, mas também o professor pode mostrar o aluno, uma maneira de como ele se colocar na sociedade em determinadas situações, como se comportar e como se adequar as essas situações linguisticamente. O professor tem que mostrar isso ao aluno, não só mostrar regras gramaticais, como o aluno deve falar, mas ele também deve mostrar ao aluno que ele tem que se colocar e se adequar a essas situações sociais que se pede muito e entender e valorizar também a nossa Língua. Esse é o principal papel do professor.

Pesquisadora - E quais os obstáculos que você encontra para desenvolver esse papel?

S2- A maior dificuldade é que o aluno, assim, acha que já sabe falar por já falar por já ser falante, ele acha que já sabe de tudo, então a maior dificuldade é tentar fazer com que o aluno entenda que a língua que ele sabe falar, existe uma outra maneira de se colocar, a maior barreira tá aí. E ele realmente querer, querer fazer. É mais complicado. A gente tenta em sala

de aula, fazer essas reflexões com o aluno, tentar trazê-lo pra essa nova realidade que é dele, mas que de certa forma ele não tem um olhar atento pra isso. Então a gente tem que fazer com que ele reflita perceba situações que ele pode utilizar a língua e aí é onde entra a complicação, o choque, mas se eu já falo assim, como é que eu vou falar assim? De transformar essa língua dele a língua que ele já aprende no seu meio familiar, social, e aí ele vê língua portuguesa como uma língua nova, parece que é uma língua estrangeira, não é a língua que ele fala é uma língua estrangeira. E aí é onde tá assim, a maior dificuldade.

4- Participou de capacitação nos últimos 5 anos?

S2- De Língua Portuguesa?

Pesquisadora- É de sua área específica participou de alguma formação em sua área específica, ou participa de algum programa de formação continuada em sua área?

S2- Participei, nos últimos 5 anos? Participei.

Pesquisadora- Nos últimos 5 anos.

S2- Atualmente, não participei, focado na área não.

Pesquisadora - Não na sua área?

S2- Não na minha área.

M- O TEMA FORMAÇÃO LEITORA FOI ABORDADA, ABORDADO, NESSA FORMAÇÃO QUE VOCÊ PARTICIPOU, FORMAÇÃO LEITORA DO ALUNO?

S2- Não

Pesquisadora - A importância de preparar o aluno?

S2- Não.

5- Qual o peso do livro didático, no seu trabalho, no seu planejamento, e qual a sua opinião a respeito desse livro?

S2- Você acabou como nós trabalhamos na mesma instituição, nós sabemos que há poucos dias você participou de um momento para seleção do livro didático para o ensino Médio para os próximos três anos, não é isso? Então eu gostaria que você me dissesse qual o peso do livro didático no seu trabalho e como você classificaria o livro didático que você teve oportunidade de ter acesso durante essa seleção?

S2- Livro didático pra mim é um suporte enorme a nossa profissão, escolher, ter um livro é certo porque às vezes não condiz com a realidade, foge um pouquinho do que nós queremos, como professores de Língua Portuguesa, ele tem uma importância enorme, ele aborda tudo que se pede atualmente, está bem atualizado, tanto na questão da gramática, contextualização, né? A gramática dentro do texto, a questão da semântica, ele aborda muito explicado pra os nossos alunos, bem claro, acredito que ele seja bem claro pra mim talvez pra os alunos. tem uma questão assim, nova de inserir essa gramática no texto, os alunos sentem muita dificuldade, mas é um livro que aborda coisa assim, bastante atuais e a nova escolha também seguiu esse mesmo ritmo, esse mesmo padrão, a gente quer tentar fazer com que nossos alunos se insiram nesse contexto novo que a língua portuguesa, que o estudo da língua portuguesa está propondo, né? A lingüística é algo que surgiu assim, é tanto assim, é nova. Os livros que a gente escolhi já aborda essas questões, que hoje em dia, pesa muito no conhecimento do aluno.

6- Qual sua relação com a leitura durante sua formação acadêmica?

S2- Pedi para repetir a pergunta.

7- Qual sua relação com a leitura durante sua formação acadêmica? Você foi incentivada a ler muitas obras? Ou não foi incentivada a ler nenhuma? Não havia incentivo durante...

S2- Incentivo, incentivo, não. A gente lia, mas por obrigação, porque tinha trabalho referente a determinado livro, trabalho até questão de Literatura, tinha livros e a gente lia por que a gente tinha um objetivo, não por que gente tinha sido incentivada a ler, mas porque a gente tinha um objetivo.

Pesquisadora - Houve alguma disciplina, em sua graduação que abordava métodos de leitura ou a temática biblioteca escolar? Como você utilizar a biblioteca escolar pra trabalhar com seu aluno?

S2- Não, na minha graduação nem na minha Pós-graduação.

Pesquisadora - Quer dizer que você passou pela graduação e pela pós sem nenhuma noção?

S2- Não sem nenhuma noção de como trabalhar isso com meu aluno. A gente faz descobertas é ensaios, tentativas que a gente faz com nossos alunos e vai descobrindo e aí agente vai vendo o que é que dá certo e o que é que dá errado e ai agente vai fazendo as adaptações, os ajustes necessários, isso aqui não deu certo, vamos fazer assim, então eu tento trazer lógico a biblioteca pra o meu aluno, mas aí .eu sinto que tem uns alunos que por si só já tem esse, gosto esse prazer sem a gente mesmo....tem esse gosto esse prazer . eu sinto que alguns alunos hoje...

Pesquisadora - São influenciados por outros fatores que não seja a escola?

S2-Sim, outros fatores.

Pesquisadora – Alias, qual sua relação com a leitura hoje?

S2- Difícil. Bom a única leitura, leitura, leitura, o livro didático

Pesquisadora - o livro didático pra preparar as aulas?

S2- Devido a correria do dia- a- dia, muitas aulas eu tenho dois vínculos.aí fica complicado a gente pega um livro. Pego um livro passo 4 meses pra terminar de ler. A gente vai lendo por etapas-----

Pesquisadora - Devido à sobrecarga de trabalho?

S2- Devido à sobrecarga de trabalho. Eu não consigo, pelo menos eu não consigo depois de preparar aula chegar em casa e pegar um livro pra ler, até gostaria, mas a cabeça não funciona.

- Pesquisadora - Você se considera uma leitora?

S2- Hoje não...

Pesquisadora - Normalmente, você compra livros atualizados de sua área de atuação?

S2- Poucos.

Pesquisadora - Veja, mas quando eu digo de sua área de atuação ao é livros didáticos. Eu estou falando, assim, por exemplo livros a respeito de teorias de leitura, livros a respeito de como trabalhar o ensino de gramática na escola?

S2- Não, hoje não, quando eu estudava sim.

Pesquisadora - Durante o período da Pós?

S2- Da Pós, da graduação que não faz muito tempo, né? Mas hoje em dia não.

8- Recordasse da primeira vez que leu um livro por conta própria sem ser indicado pela escola?

S2- Quando eu estudava?

Pesquisadora - Sem ser indicado pela escola. O primeiro livro

S2- Não

Pesquisadora - Lê algum na atualidade, qual?

S2- Estou lendo um na atualidade. O que eu estou lendo na atualidade é um livro de auto-ajuda, pessoal pra mulher, Por que os homens amam as mulheres poderosas , (risos).

Pesquisadora - Muito bem professora.

9- Você incentivou seus alunos a fazerem leituras não obrigatórias nesses últimos anos?

S2- Sim

Pesquisadora - E como é esse incentivo?

S2- Nossa escola tem uma biblioteca, que por sinal não é uma biblioteca ruim, é uma biblioteca boa, a gente não tem muitos livros, tem livros, mas não tem em grande quantidade pra cada aluno leia mesmo um livro por exemplo, mas assim, sempre incentivava,

principalmente os alunos do ensino médio, na questão literária, procurar os livros literários que futuramente eles precisem, lógico, mas que também tenham uma leitura prazerosa, que eles possam ver o outro lado do livro, não só por obrigação que todos livros passam uma mensagem, acredito também transportam também os alunos a uma outra realidade, pensar e ver o mundo de forma diferente e a ir eu incentiva-os a ir a biblioteca, visitar. Não quer pegar o livro, mas vai lá dá uma olhada, sonda, vê às vezes alunos que olha o título do livro, lê o livro pelo título, vai lá, chega pega o livro olha, gosta do título então leva. Tentar fazer com que eles percebam que a leitura, não só a leitura que a gente faz em sala de aula é importante, mas a leitura de um livro didático faz com que ele trabalhe a compreensão textual e também trabalhe a produção textual com a leitura, ele tendo acesso à leitura ele vai poder compreender ter essa noção de compreensão um pouco mais rápido

Pesquisadora - Por que a gente percebe que o aluno que tá chegando do ensino médio, ele tá chegando com muita dificuldade de compreensão leitora, não é professora?

S2- tem aluno no ensino médio praticamente analfabeto. Em tudo, pra entender uma questão você tem que ler você só lê ele entende, não é? Ele não tem essa capacidade de ler sozinho e entender sozinho, que a questão tá pedindo, o que ele tem que fazer, ele não consegue. A gente não consegue trabalhar em sala de aula só sala de aula fica inviável. Eu tenho que mostrar a meus alunos, eu tenho alunos e alunos que ele tem esse prazer de ler que pega livro constantemente na biblioteca e quando a gente faz um trabalho de produção e compreensão a gente percebe a evolução, vejo ...

Pesquisadora - A diferença?

S2- A diferença, tem alunos que não estão nem aí pra leitura, pra nada e tem alunos que lêem que participam das aulas de compreensão, a produção textual que eles fazem são belíssimas, você nota a questão do entendimento, como ele se coloca diante de determinados assuntos, é completamente diferente

Pesquisadora - o repertório, não é?

S2- É completamente diferente o aluno leitor .

10- VOCÊ INDICOU A LEITURA DE ALGUMAS OBRAS ESSE ANO PRA SEUS ALUNOS? QUAIS AS OBRAS? QUAIS OS AUTORES?

S2- Eu indiquei vários livros, eu não vou recordar .

Pesquisadora - não precisa ser todos, ou o que normalmente você indica?

S2- Vou citar por série, 1º ano só Infante Juvenil pra eles começarem a desenvolver seu gosto e deixei escolha própria. Vá na biblioteca, veja o livro que lhe interessa, e escolher pelo que gostar, primeiramente foi assim, o primeiro ano. E aí fazer a leitura do livro e passar para todos os colegas o que ele entendeu, a compreensão do livro, essa primeira proposta.

No 2º ano, passei livros voltado pra literatura, as obras literárias do Romantismo.

Pesquisadora - Dando continuidade, e quais as atividades você sugeriu após a leitura dessas obras literárias?

S2-Peço pra que eles façam uma análise, situar a obra ao contexto histórico, voltada pra o contexto histórico e voltada também para as características do autor; perceber as marcas desse autor nas obras e também falar um pouco sobre a vida do autor, da obra que ele leu, pra ele não ler um livro e não saber de quem é, sobre a vida o autor e mostrar, que entendeu da obra, o que ficou, o que compreendeu, se valeu apenas ter lido, qual foi a mensagem que deixa referente a obra que ele leu.

11- Em sua prática pedagógica, desenvolve projetos de incentivo a leitura? Quais? E como?

S2-Geralmente eu, eu, faço projetos referente a leitura, mas nem sempre, não tenho esse tempo todo.

Pesquisadora - Vivenciar as atividades?

S2- Principalmente esse ano, a proposta curricular que a gente tem enorme, ou a gente dá conteúdos ou a gente vivencia outras coisas ou a gente não faz nada. E aí meus projetos de leitura especificamente, volto a observar meu aluno o que ele gosta de lê, o que ele gosta de vê, não é? Qual prazer meu aluno tem? Em que assunto ele tem prazer? E aí eu tento voltar esses projetos pra esses temas pensando nele porque não adianta nada você acha porque eu gosto disso, vou passar pra os meus alunos isso. Tem que saber o que é que seu aluno gosta pra que ele se sinta estimulado a participar porque aí do contrário vai dar tudo errado.

Pesquisadora- Então você tá querendo me dizer que a proposta, o conteúdo programático proposto pelo programa de escola de referência ele não dá muito espaço para que a gente aborde mais atividades de leitura?

S2- Ele, já vem no programa, mas assim, abri uma brecha pra gente fazer da nossa forma, não dá, hoje não dá. A gente tem que seguir aquilo ali.

Pesquisadora - Arrisca?

S2- Vai ficar impossível, como é que eu vou encaixar dentro das competências e habilidades que pede, se a gente foge um pouco que competência e habilidade eles vão abordar. Foge do programa, fica um pouco, estamos um pouco, é..

Pesquisadora - Bitolados?

S2- Bitolados. Estamos amarrados na verdade a um programa que já vem pronto e a gente não pode nem se mexer, se a gente se mexe a gente tá

Pesquisadora - fugindo, fugindo?.

S2-É

Pesquisadora - Então mesmo tendo consciência da importância de um projeto de leitura, fica difícil de concretizar?

S2- Fica. Hoje fica quase que impossível. Não fica impossível porque quando a gente quer a gente faz, mas quando a gente foge um pouco do que tá ali até mesmo pela quantidade dos conteúdos que vem programados, a gente não consegue nem respirar e, se formos dá todos os conteúdos, nossos alunos ficam sufocados com tanta informação em tão pouco tempo.

Pesquisadora - então você acha que pra que a escola tivesse projetos de leitura eficazes seria necessário uma mudança nesse currículo?

S2- Também. Porque veja a gente pega alunos diversificados, então o problema tá no sistema desde o começo, tá lá embaixo, do início escolar de cada um porque o aluno chega no ensino médio e a gente tem que trabalhar com o aluno coisas que ele devia saber de anos atrás. O sistema é falho quando chega pra gente o problema chega numa dimensão que a gente não consegue contornar, a gente não consegue voltar e consertar os erros dos outros professores ou até mesmo nosso por deixar de dá alguma coisa pra o nosso aluno, aí o problema já tá grande demais.

Pesquisadora - Até porque você considera que fica difícil alfabetizar os alunos do ensino fundamental do (6º ao 9º ano)?

S2- Fica difícil, fica muito complicado. Se o aluno chegar ao ensino fundamental (6º ao 9º ano)..

Pesquisadora - Agora é de 6º ao 9º do 1º ao 5º ano.

S2- Se ele não chegar ao 6º ano alfabetizado, fica praticamente impossível porque a disparidade é muito grande a gente não tem 10 ou 15 alunos na sala de aula, a gente tem 40, 45, 50...dá atenção a dois que não sabe ler enquanto o restante da turma que sabe ler, saber escrever?

Pesquisadora - no município, tem o sistema de ciclo que de acordo com esse sistema o aluno não fica reprovado, é assim professora? Então os alunos acabam passando mesmo sem serem alfabetizados, você atribuiria a isto esse problema?

S2- Isto, eu considero que sim boa parte porque um sistema que é obrigado aprovar o seu aluno, mesmo sabendo que ele não sabe de nada ou não sabe de quase nada é um sistema falho. Não tem resultado, não vai ter resultado positivo nunca, não é? Eu acredito que tem que começar a se pensar em uma forma em um sistema que faça com que o aluno cresça na aprendizagem não que faça de conta que tá crescendo só no resultado final. E não verdadeiramente no resultado que nos interessa, a aprendizagem do aluno.

Pesquisadora - Há parcerias com os coordenadores de biblioteca no desenvolvimento dos projetos de leitura?

S2- a dificuldade também em nossa escola está na questão de profissionais, quantidade de profissionais que a gente tem pra nos dá suporte, dá suporte ao professor, pede-se um ensino de qualidade, e na verdade a gente não tem suporte é só o professor e a sala de aula. Nós temos a biblioteca, muito boa por sinal, não ainda a desejável, ainda não tá nesse ponto, mas é a que a gente tem a que a gente pode aproveitar, mas aí a pessoa que tá lá acredito que não é uma coordenadora, mas uma professora readaptada, que é a responsável pela biblioteca em todos os sentidos que for até ela, qualquer momento ela está pronta a nos ajudar, mas aí uma pessoa que não tem tanta saúde não pode a todo momento que a gente precise dela, não está ali, só em alguns momentos ela está ali e as vezes, só em determinados momentos somos julgados por utilizar a biblioteca por conta própria, as vezes há um impacto nesse sentido, mas a gente utiliza da mesma maneira.

Pesquisadora - Até porque não tem sentido um biblioteca ficar fechada, não é? Se o objetivo é que os livros seja utilizados pelos alunos e professores, não é?

S2- É

12- COM QUE FREQUÊNCIA E FINALIDADE VOCÊ FREQUENTA A BIBLIOTECA?

S2- Pra trabalho, praticamente todos os dias, mas pra leitura pessoal, nunca.

Pesquisadora - Como você classificaria os serviços prestados para biblioteca para os estudantes?

S2- Como eu classifico?

Pesquisadora - Hum!

S2- Aqui na escola?

Pesquisadora - É

S2- Não vou dizer péssimo (risos), mas pelo que a gente tem, pelo que a gente hoje tem em nossa escola, eu vejo como bom pelo possível que a gente tem.

Pesquisadora - Pelo possível que a escola

S2- Dentro das possibilidades pra mim é bom.

13- Como é seu trabalho com leitura em sala de aula?houve alguma mudança em sua forma de trabalhar nos últimos anos?

Pesquisadora - Sim ou não você tá trabalhando a leitura do mesmo jeito que você trabalhava desde que iniciou? Houve algum processo de mudança? Como é que você procura trabalhar hoje que você antes não trabalhava?

S2- De início, eu mesmo entrei praticamente de pára-quedas, não era bem, não tinha uma opinião formada em relação a minha profissão,de licenciatura, foi um desafio pra mim e eu abracei. No início era tudo complicado, a gente não sabe bem os caminhos das coisas e aí são a través desses tropeços que a gente dá, vendo os erros da gente em sala de aula, não é? A aprendizagem só é válida, mesmo quando tem prazer. Compreender, ele possa ter atenção para compreender, né? Eu sinto a dificuldade de alguns alunos, assim, você pergunta, você entenderam? Entendi isso. Pelo menos entendeu alguma coisa, mas aí você tem que ir puxando, mas isso e isso como foi?Vai saindo, né? Eles não tem ainda assim uma compreensão geral, eles gravão algo que chamou a atenção, mas se você for perguntar no todo, geral, tem que tá instigando, mas isso? Aquilo? Pra chegar até onde você quer. As vezes pra

fazer leitura, eu gosto de fazer leitura diversificada, leitura silenciosa, leitura em grupo, a leitura de um aluno apenas pra toda sala pra não ficar uma coisa só única, mas primeiramente, eu peço a meus alunos que eles façam inicialmente uma leitura silenciosa, cada um tem esse momento individual com textos pra ele poder pelo menos se familiarizar com o texto e depois fazer os outros trabalho, né? De compreensão, de interpretação oral ou escrita, ou fazer um resumo ou fazer outra produção escrita, mas primeiro ter o primeiro contato com o texto pra que ele possa entender, por mais que superficialmente, de uma primeira leitura porque a gente sabe que uma primeira leitura, não é suficiente, então as vezes eu digo olhe entenderam? Não, entendeu alguma coisa, se não entendeu então leia novamente porque as vezes o primeiro olhar as vezes não é o certo. As vezes tem que ter um segundo, as vezes um terceiro, tem pessoas que são mais lentas.

Pesquisadora - Tem alunos que tem muita dificuldade de compreensão leitora?

S2- Muita dificuldade e eu tenho que tá perguntando, se eu perguntar só de início assim, vocês entenderam o que? Não saí nada. Mas o texto tá falando disso? TáEles não tem essa segurança de não li entendi isso, o texto tá falando disso, não eles não tem essa segurança.

Pesquisadora - (ruídos) Desculpa! Então houve uma mudança na tua forma de trabalhar leitura por que antes você não trabalhava dessa forma?

S2- É

Pesquisadora - Não tinha essa visão?

S2- não tinha essa visão e não me importava tanto, às vezes a gente leu uma vez vamos lá vamos fazer a interpretação, vamos fazer isso. E aí com o passa do tempo fui vendo que não era suficiente, uma leitura ou só uma leitura coletiva, às vezes a gente pensa assim vamos fazer uma leitura coletiva pra ser diferente, agora eu acho que tem que ter aquele contato com o texto pra poder ter a sua interpretação, pra gente poder depois trabalhar outros aspectos.

14- Você costuma propor a seus alunos a leitura dos gêneros textuais? Quais? E por quê?

S2- Bom, voltado aos gêneros textuais, sempre seguir a proposta didática que vem pra gente de acordo com cada série que vem os gêneros textuais, então eu me volto mais pra o que é proposto pra cada série, se meu livro traz e aborda esse gênero de forma diversificada em cada série traz o ----então eu tenho que seguir o livro.

Pesquisadora - Mas a professora me disse antes que você procura observar o interesse do aluno, não é? Se preocupa muito em despertar o interesse do aluno pelo seu trabalho, de trazê-lo pra sua realidade? E se o aluno despertar o interesse por um gênero textual que não esteja no programa?

S2- Bom, se eu observar que esse gênero, ele tá tão interessado nesse gênero textual, que há um interesse grande por parte da turma, né? A gente tem que adaptar, não pode fugir, né? Mas é muito raro isso acontecer, nossos alunos não tem interesse, eu queria estudar determinado gênero, eles não vêm, eles não chegam... aquele livro que ele vá buscar na biblioteca, eles se voltam pra aquilo ali, e as vezes nem sabe, ele não sabe nem que aquele gênero, mas se houver essa necessidade, lógico eu tento adaptar, eu tento suprir a necessidade do aluno se esse é o interesse dele a gente tem que

15- Como você acha que deve ser tratada a produção da linguagem na escola? Veja, o que você faz em sua prática docente em relação a essa questão?

S2- Porque a gente percebe que no dia-a-dia, muitos professores priorizam mais atividades escritas, não é? Como você acha deve ser o trabalho com a linguagem nas aulas de Língua Portuguesa?

S2- Escrita e oral. O trabalho com a linguagem é assim, a gente como eu falei na questão do objetivo do professor, eu penso que deve ser por essa linha, a princípio quando eu estudava né? Os professores de Língua Portuguesa, se a gente falasse uma coisinha errada, não é assim eu valorizo no meu aluno o que ele diz e que tenha sentido, lógico que se for voltado pra um

determinado conteúdo que ele tenham que empregar daquela forma ele vai ter que empregar. Tem que se adequar o aluno tem que saber se adequar não em todas as situações, né? Que a língua portuguesa, mas aí ele tem como falante de Língua Portuguesa e falante de Língua Portuguesa tem que utilizar a linguagem de acordo com as situações se a proposta é ele utilizar uma linguagem mais -----vai ter quepra isso. Então os gêneros orais por exemplo a gente pode a gente pode amenizar a questão, de uma linguagem padrão a gente volta pra uma linguagem mais coloquial, então pra mim o que é importante pra o meu aluno que ele percebe e utilize a linguagem tanto escrita quanto oral de maneira adequada, do contrário, não vai valer de nada. Não adianta você falar bonitinho ou falar empregar palavras difíceis num contexto e onde o pessoal não está preparado pra aquilo, então o aluno tem que fazer, tem que colocar isso na cabeça dele, tem que fazer com que eles compreendam a importância que há em a gente aprender a linguagem, a nossa língua e utilizar a linguagem de maneira que ele se sinta bem e que ele vá se sentir valorizado perante a situação em que ele está.

Pesquisadora - em sua opinião, é possível proporcionar o domínio da norma culta pelos alunos sem discriminar a variação de que eles são usuários, sensibilizando-o para os aspectos que envolvem o uso das variações? Por que quando eles chegam à escola eles têm uma variedade que eles são usuários, não é então você acredita que é possível sensibilizá-los para os aspectos que envolvem tanto a norma culta quanto a norma coloquial, sem discriminação?

S2-Eu acho assim, da minha parte eu não discrimino, quando eu estudava sim, eu discriminava, eu ria das pessoas que falavam errado, diferente, não fulano não é assim não, é assim que fala quer dizer, como se fosse pra mostrar que eu sabia mais, não é? Mas com o passar do tempo e quando eu comecei a ensinar também eu percebi que não é dessa maneira, da minha parte não há discriminação nenhuma, se o aluno falar errado, está se colocando e ele falar uma palavra errada ou esquece um r ou falar uma palavras diferente, mas que eu entendi o que ele quer dizer pra mim tá válido, em outro momento eu posso chegar olha fulano, olha a palavra não é assim, não vou colocar o menino, expor o aluno ou aluna nesse momento já que ele tem uma comunidade de fala como é que eu vou....nessa situação? Não posso. Em outro momento em outra situação, tem situações que a gente volta pra questão da variedade linguística nas produções textuais e a gente pode colocar de uma maneira que o aluno não se sinta rejeitado nem discriminado, eu acho que essa discriminação vai mais por parte dos colegas como eu fui aluna, eu sei porque eu também discriminava, então eu não trabalho dessa forma; eu tento sim mostrar a eles que a todos que há diferentes maneiras de falar, também tem que saber falar na norma culta.

Pesquisadora - Mas existe muito preconceito por parte dos colegas?

S2- Existe. Muito preconceito, o aluno as vezes mora numa situação, mora numa num ambiente mais humilde, a mãe não teve estudo, o pai não teve estudo, só o filho teve essa oportunidade, então o meio social do menino do aluno é um em casa o pai e a mãe falam de uma maneira quer queira quer não ele fala do mesmo jeito.

Pesquisadora - É muito forte, né?

S2- É forte e marca é uma influência muito grande, aí chega na escola não é do mesmo jeito que fala, que deve falar, ele ouve, então fica meio complicado, na escola ele tem que falar de uma maneira, tudo é exposto pra ele numa forma de fala, mas na vida social dele não é desse jeito que se fala. Então primeiro ele vai ter que saber se adequar em determinados momentos, ele tem que ter essa consciência, do contrário ele vai ficar apenas com uma única variedade

17- Como você significa o fracasso escolar? É pra você? Qual o significado que você atribui ao fracasso escolar?

S2- Eu acredito, eu acho que são vários fatores, o fracasso escolar não está apenas na escola, eu acredito que também tá no sistema e está na família. A gente sabe que escola não anda bem se a família não estiver junto. A escola está inserida em todo um processo, não é? Se ela não

tiver como trabalhar com seu de maneira que ele possa crescer como estudante, não tem como o fracasso vai acontecer, e justamente a família não acompanha que hoje, ver muito a questão do querer do aluno o aluno não tem essa visão de que tem que estudar pra ter um futuro melhor, ele acha que o que ele tem hoje tá bom, né? E a escola por sua vez tenta fazer um trabalho, onde em casa não tem reforço, o pai não chega e acompanha pra vê o que é que teve hoje, quais as atividades, quais as dificuldades? não chega perto pra vê o que é que o menino está vendo em sala de aula, mas aí também há todo um contexto social por trás de toda família, há pais que nunca estudaram, não tem conhecimento, aí como é que vai ajudar o seu filho? A nossa realidade é muito, é ta muito é... a realidade social da nossa cidade é muito carente, nossa clientela são as mais variadas possíveis, então fica difícil ter o sucesso completo, Porque a família, muitas vezes não está bem, nessa questão toda de desestruturação familiar resulta também no fracasso escolar, então são vários fatores, não pode dizer a é da escola, a é da família, a é do sistema não tem uma definição, mas eu acredito que é o contexto. Pesquisadora - Mas na sua concepção, qual a relação do professor com o sucesso ou fracasso do aluno?

S2- A relação do professor, eu né como profissional....vou falar como profissional eu tento mostrar e tento puxar todos os alunos que eu conseguir tentar trazer pro lado da aprendizagem, dizer assim, que as vezes a gente fala, a o aluno não quer nada, mas o aluno tá todo dia na escola, tem que lógico fazer, justamente aquela questão do sistema tem que fazer todo um trabalho voltado pra o aluno porque o professor tem que ser psicólogo, pai, mãe tudo ao mesmo tempo e aí sobrecarrega o professor, então as vezes a gente percebe que o aluno tá todos os dias mas as vezes ele não quer fazer, as vezes faz não mostra, então fica aquela interrogação muito grande, então eu penso que o professor pode fazer muito por todos os seus alunos, né? Em algum momento o aluno vai despertar, é um texto uma música que o professor trás, uma dinâmica, pode fazer com que o aluno se abra, né? Porque tem essa questão também do interesse e da conquista se o aluno se sentir conquistado, não pelo professor, mas pela disciplina, as vezes é o inverso, né?

Pesquisadora - É o inverso também acontece.

S2- Ele se senti conquistado pelo professor, ele acha o professor legal, acha bom mais aí ele não gosta muito da disciplina mais pelo professor ele faz e as vezes nem uma coisa nem outra acontece e a gente tem que despertar maneira do aluno, não é? Sempre fazer com que o aluno, chega perto, conversa é a questão que a gente tem que chegar realmente se aproximar do nosso alunos não se tornar amigo, aquele amigo, mas pelo menos sentar, ser um amigo na escola querer o bem pra o aluno e fazer com que ele entenda que estudar faz bem, vai fazer bem pra ele vai ser melhor ele estudar do que não estudar, então eu penso que o professor, ele tem tudo nas mãos.

Pesquisadora - Você quer dizer se ele estuda as chances são maiores, não é?

S2- Com certeza. Ele tem que pensar que estudando, ele vai ter possibilidades bem maiores do que...

Pesquisadora - Quando você me diz que o professor tem tudo em suas mãos, você tá me dizendo que o professor é fundamental no sucesso do aluno?

S2- Estou. Eu acredito que sim porque ao aluno não tem a vontade, às vezes tem vontade, o aluno é interessado, mas se o professor se coloca de uma maneira inacessível o aluno vai perder o interesse, né? O aluno perde o interesse, acho que é um conjunto. O professor tem que saber se colocar nesse momento com o aluno, do contrário, acho que não funciona.

Pesquisadora- você acha que o processo de formação que o professor teve acesso preparou ele pra esse acolhimento?

S2- Não. É muito teórico o que a gente aprende em faculdade, não tem nada, praticamente nada haver com o nosso desempenho em sala de aula.

Pesquisadora - Como você descobriu essa importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem?

S2- Trabalhando no dia-a-dia, a gente percebe no dia-a-dia em sala de aula. O menino que eu pensava como professor, eu me colocava muito assim ligar pra os meus alunos, depois de um tempo eu passei mais a ligar, mas aí alguns confundem essa questão, então aí você tem que se mostrar amigo, tem mais não aquele amigo que passa a mão na cabeça.

Pesquisadora - Sem intimidade, né?

S2- Você não fez porque, então depois você faz, não. Tem que cobrar, mas também tem que mostrar que é interessado por ele, pelo aluno, pelo estudante, pra que ele tenham compromisso, tem que puxar, né? Na faculdade a gente não vê nada relacionado a isso, completamente foge o que a gente vê, a prática que a gente vê. Na faculdade dizia assim a vou levar isso pra minha sala de aula, até mesmo a apostila de muitos professores que a gente tem na faculdade

Pesquisadora - Na realidade, o professor vai aprender ser professor no dia-a-dia?

S2- Na prática. Ali.

Pesquisadora - A sala de aula é o laboratório?

S2- Onde cada sala de aula é uma surpresa, é uma caixinha de surpresa, cada ano, a cada turma que nós vamos lecionar. O professor não pode ser uma única coisa em todas as salas, cada sala tem um perfil, o professor tem que se adequar ao perfil de cada sala. ...o professor tem que ser mais enérgico, atento a turma, tem salas que não, ser um artista pra poder tá em sala de aula e fazer a turma ter um bom resultado,né? Não só estar em sala de aula. Chegar re fazer acontecer.

18-- Você concorda com a afirmação de que a escola e em especial o professor de Língua Portuguesa tem falhado em sua missão de formar leitores autônomos? Sim ou não. Explique!

S2- Eu penso que sim. Eu acredito que é assim, são muitos conteúdos que se repetem e porque trabalhar de novo no ensino médio? Perda de tempo, mas de certa forma poderia aproveitar melhor esse tempo, em outras coisas como por exemplo leitura como é que eu vou trabalhar com meu aluno a leitura que a gente sabe que a gramática é complicada, gramática faz a gente perder muito tempo, é necessário muitas aulas pra que o aluno possa fixar como é que o aluno viu isso no ensino fundamental e eu tenho que repetir no ensino médio, não é? Então poderia ser ou trabalharia, eu acho fundamental principalmente a leitura nos primeiros anos, nos anos iniciais, acredito que se fosse trabalhado mais intensificado uma leitura, nos anos iniciais os nossos alunos não chegariam no ensino médio com tanta dificuldade.Eu acredito que precisa ser revisto essa questão da proposta que tá aí,que a gente não tem tempo, você sabe leitura, você tem que ter tempo, tem que parar e você tem que estar a Berto pra o que você vai ler.

Pesquisadora - As discussões?

S2- As discussões. Pra entendimento, tudo,né? Sua mente tem que está preparada pra...Então se o aluno tem muitas informações, né,? De vários conteúdos de Língua Portuguesa e mais a leitura, uma leitura específica porque lê, ele lê todos os dias,mas uma leitura específica e ele poder ler e ter autonomia, né? Do seu pensamento, o que ele compreendeu, ele poder decidir.

Pesquisadora - E como a senhora se senti em relação a essa realidade?

S2-Eu me sinto frustrada, acorrentada num sistema onde, se eu fugir,se eu for dá realmente o que eu vejo que meu aluno tem a necessidade de vê, eu vou ser vista como professora relapsa, uma professora irresponsável, que não atendi as necessidades dos sistema, se eu for vista dessa maneira, eu vou ter que ser colocada...

Pesquisadora - a respeito dos conteúdos que são monitorados, até porque os conteúdos são monitorados não é? A senhora tem que tá prestando conta todo bimestre?

S2- Toda unidade.

Pesquisadora- dos conteúdos que trabalhou? Então se a senhora procurar desenvolver essa realidade?

S2- Haver essa realidade, eu consequentemente serei vista de uma maneira errada, não é? Por não seguir uma proposta, mas de qualquer forma eu não vou deixar de fazer. Eu vejo uma maneira de poder agregar essas coisas ao meu trabalho, mas não é sempre que a gente pode fazer, se tivesse essa abertura, fosse-nos perguntado, se tivesse reuniões com os professores, vamos formar nossa grade curricular, vamos formar o nosso currículo, vamos formar a nossa proposta pedagógica, cada um tivesseem cada escola seria bem diferente porque cada um iria trabalhar com a realidade que vive, não posso dizer que a minha realidade daqui de Quipapá e a mesma realidade das pessoas de Panelas.

Pesquisadora- Cada escola tem suas particularidades, não é? A gente percebe que há uma diferença mesmo de escola pra escola.

S2- No mesmo município.

Pesquisadora- Não é?

S2- Muito, muito grande. Acho que o que deveria ser visto primeiramente, é a necessidade de cada escola, cada escola fosse autônoma lógico, se fosse pra seguir todos os padrões, né? Das Gerências alguém responsável.

Pesquisadora - A leitura seria uma prioridade?

S2- A leitura seria uma das prioridades.

Pesquisadora - Por que pelo que eu pude perceber a carga horária atribuída as atividades de leitura em relação as outras atividades, nas aulas de Língua Portuguesa, pelo que a senhora pode me dizer é o mínimo?

S2- Até na proposta, a proposta é mínima no currículo do aluno. Mínima mas que pelo tempo que nós temos não tem condição de ser visto, é mínima não nos é dado a condição necessária pra gente vê.

Pesquisadora- O professora veja, os exames externos prova Brasil, SAEPE, as avaliações nacionais para medir os indicadores de desempenho a nível nacional e a nível de Pernambuco, nosso estado o SAEPE, essas avaliações é uma prioridade ou é mínim como é no programa?

S2- É uma prioridade em todos, tudo tá inserido, concurso, vestibular ENEM, tudo hoje é visto todas as questões são vistas dentro do texto. Os alunos dizem com tento texto a gente tem que ler um texto para responder uma questão.

Pesquisadora - então poderia se dizer que há uma contradição entre a proposta e os exames externos?

S2- Exatamente, até assim, a proposta é boa, traz também essa questão, tudo voltado pra o texto, porém o tempo, o tempo, muitos conteúdos, não tem condição da gente vê tudo. Os nossos alunos não pegam as coisas num piscar de olhos, a gente trabalha um conteúdo, marca um tempo determinado e as vezes o aluno não chega e aí já vai implicar no atraso de outros conteúdos e vira uma bolinha de neve ...

Pesquisadora – Eu quero agradecer colaboração da professora, a entrevistada nº 2. A sua colaboração foi muito importante pra nossa pesquisa.

Nome da entrevistada: Paula Pereira Duarte

Data da entrevista: 14/06/11

Local da entrevista: Escola de Referência Dr. Fernando Pessoa de Mello

Sexo: fem.

Nível de escolaridade: 3º grau

Endereço: José Alvino de Moraes, nº: 06

Local de nascimento: Quipapá - PE

Ocupação: professora

Entrevista do 3º sujeito da pesquisa

Codinome do participante: Sujeito 3

Data: 14/06/11

Dados Pessoais:

Naturalidade: Quipapá- PE Nacionalidade: brasileira Sexo: fem (x) masc()

Qual sua habilitação profissional? Tem pós-graduação? Qual? Letras e especialização em Língua Portuguesa

Formação profissional: Tempo de exercício do Magistério? 05 anos

Como ingressou no serviço público? Concurso público

Você trabalha em outra rede(s) de ensino(s)? Quanto tempo? Em quantas escolas trabalha atualmente?

Duas redes estaduais: Pernambuco e Alagoas

Trabalho, mas é assim, outro vínculo, no estadual, de outro estado, no município eu não trabalho.

Há quanto tempo, e em quantas escolas você trabalha na atualidade? Em duas escolas há cinco anos.

Entrevistadora- Em estados diferentes?

Entrevistadora- Em estados diferentes.

Entrevistadora.- Vamos começar nossa entrevista, não é? O tema da nossa pesquisa é: A leitura no cotidiano escolar: Repensando a prática do professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio e eu gostaria que a senhora ficasse muito a vontade porque as lacunas que existem na nossa formação não são diferentes, viu as lacunas de todas que participaram pelo processo de pesquisa não são diferentes de jeito nenhum. Então nossa primeira pergunta é:

2-Por que você escolheu ser professora de Língua Portuguesa?

S3- Eu tinha outras pretensões, por conta de uma situação econômica, eu não tive como realizar um outro propósito que eu tinha, um outro projeto que eu tinha, que era voltado pra área de Odontologia, então como foi mais acessível a formação docente, eu optei por Letras porque eu sempre gostei muito de Literatura, sempre gostei muito de ler, então por uma questão econômica também, eu terminei me formando numa professora e estou até hoje. Sempre atuando na área da docência mesmo.

3-Na sua opinião, qual o papel do professor de português, nos dias atuais?

É um papel muito importante, porque a gente tem tudo, muito prático, não é, assim no dia a dia do aluno é oferecido tudo tão fácil através da internet, então eu acho que tem aí uma disputa entre o professor e esses meios de tecnologia porque a gente tá na sala de aula, por exemplo mostrando pra o aluno a importância dele lê pra saber se expressar pra saber escrever bem e a internet não faz isso, ele chega em casa, a gente passa a leitura de um livro, um trabalho pra ser apresentado, ele não vai ler ele vai tirar o resumo da internet, então esse imediatismo, esse entrega tudo pronto, eu vejo como uma dificuldade, o professor entra aí como uma peça muito importante pra vê o que ele pode fazer pra concorrer ao lado disso aí , pra o aluno ser estimulado a ler porque hoje em dia é muito difícil. Ele só quer lê se for pra

ganhar nota, aí é complicado demais pra, como fazer pra gente estimular a leitura.....é muito importante hoje em dia o professor ser bem capacitado pra isso, bem orientado, bem preparado porque se ele mostrar que ele tem gosto pela leitura o aluno também vai ter gosto,não é. Agora como a gente fazer isso....

Entrevistadora- Na sua opinião qual o papel do professor? Há não já fiz essa pergunta.

Como você faz, na sua prática docente, para cumprir esse papel? Quais os obstáculos? Quais finalidades?

S3- Da leitura?

Entrevistadora- Você fala que o professor de Língua Portuguesa, a missão dele maior é a questão da leitura, não é? Aí, aí, aí, dentro desse papel que você citou, como você faz na sua prática docente para cumprir esse papel que você julga ser o mais importante como professor de Língua Portuguesa? Os obstáculos?

S3- Primeiro planejar o que você vai fazer, repensar a prática dos gêneros que é muito difícil , trabalhar com gênero, os gêneros são difíceis, principalmente porque as vezes o professor tem acesso, mas o aluno não tem, aí já vem esse obstáculo, a carência, a clientela que a gente tem é uma clientela muito carente. Como eu to dizendo o livro didático chega e pede pra você trabalhar no 3º ano Editorial, não é? Aí você trabalha na sala de aula, aí pede pra o seu aluno, leiam editoriais, pra você se familiarizar com o gênero, aí esse aluno chega em casa não tem revista, nem jornal muitos não têm nem cesso a internet, assim, a realidade é carente mesmo, então eu creio assim, ele faz por uma obrigação, porque é uma nota, se eu não fizer fico sem nota, mas pra ele despertar esse gosto eu acho muito difícil. Eu acho assim, é um obstáculo que a gente tenta. (interrupções externas)

Entrevistadora- Retomando a nossa entrevista que por problemas técnicos precisou ser interrompida. Vamos(interrupção por celular ligado)

S4- É

4-Participou de capacitação nos últimos cinco anos? O tema “formação leitora” tem sido abordado? De que forma?

S3- Olhe aqui na realidade dessa escola não. Foram poucas, nós tivemos poucas.Ou participa de algum programa de formação continuada de sua área em específico?

S3- Atualmente, nem nos últimos cinco anos também não?

Entrevistadora- Então se não participou a outra questão também não tem como ser respondida.

S3- Essa formação Marilucia e assim voltado a...

Entrevistadora- A prática pedagógica, a formação voltada pra prática.

S3- Aqui eu não tive, mas lá é constante.

Entrevistadora- No outro Estado?

S3- É direto.

Entrevistadora- Sempre tem?

S3- Sempre tem

Entrevistadora- Acontece mensalmente?

S3- Acontece.

Entrevistadora- o Tema formação leitora é abordado?

S3- É demais, falam muito chega mês de ter até duas(formações). Os coordenadores lá são bem... Cobram mesmo, são bem exigentes.

5-Qual peso do livro didático no seu trabalho, no seu planejamento?

S3- É importante, não é? Até assim, graças a Deus, a realidade da nossa escola nós tivemos uma interação maior com os professores e nós escolhemos um bom livro, então é assim, ele é muito importante, ele nos orienta, dá um direcionamento, apesar de que a gente não só fica no

livro didático, tem que buscar outras fontes, mas pra mim ele é importante, embora ele não seja único.

Entrevistadora- Único recurso?

S3-Único recurso, eu uso outras fontes também.

Entrevistadora- Qual sua opinião a respeito do livro didático?

S3- Como você disse você teve a oportunidade de fazer a seleção esse ano, não é?

S3- A minha opinião sobre o livro didático?

Entrevistadora- Quando você falou em interação a respeito desse momento da escolha, que houve uma interação maior este ano?

S3- Houve. Justamente porque é assim, ele é o primeiro material que a gente tem como orientador, depois que a gente vê, analisa, vai ter idéia de onde buscar outro recurso, então ele não deixa de ser uma peça importante, assim, a gente vê o nível do trabalho abordado, dos textos, se tá tudo contextualizado, né? É muito importante.

Entrevistadora- Qual a sua opinião a respeito do livro a estrutura do livro, a qualidade do, os temas que são abordados no livro? Qual sua visão do livro na atualidade, que chega a sua escola, que você trabalha?

S3- Atualmente, graças a Deus, já tem três anos que os livros que nós temos trabalhados são bons, nós tivemos oportunidade de fazer boas escolhas, graças a Deus por isso, a qualidade do livro é boa, o livro tem todo um programa muito bem trabalhado a parte literária, artística, como a de leitura muito bem trabalhado e através dele, muitas vezes, ele é tão rico. O do Médio mesmo é tão rico o atual que a gente tem que às vezes nem é preciso à gente buscar em outras fontes a literatura, de tão rico que ele é; embora a gente busque outros recursos como filme, música, graças a Deus ele é muito rico, o que nós estamos trabalhando atualmente é muito bom.

6-Qual sua relação com a leitura durante sua formação acadêmica?

S3- A minha relação?

Entrevistadora- É. Graduação, especialização.

S3- Foi boa. Foi muito cobrado, nós lemos muito. Eu li muito durante a graduação, a especialização. Durante a graduação a gente sempre fez muito projeto e sempre tinha a leitura constantemente, constante e até hoje, acho que o professor sai da formação ele tem que ter o habito se não fica defasado o trabalho.

Entrevistadora- Houve alguma disciplina que abordava métodos de leitura ou a temática biblioteca escolar?

S3- Métodos de leitura tinha. Tinha até uma que orientou como escolher o livro didático adequadamente, eu lembro que eles deram a te um roteiro na especialização, como organizar a escolha do livro, para a escolha. Agora voltada a biblioteca nós não tivemos. Como trabalhar a leitura na biblioteca nós não tivemos.

Entrevistadora- E como trabalhar a leitura com o aluno?

S3- E como trabalhar a leitura?

Entrevistadora- Houve orientação sobre como trabalhar leituras de livros nessa especialização? Houve orientação de como você trabalhar a leitura na sala de aula com o aluno dentro das novas perspectivas?

S3- Olha, por incrível que pareça, era muito assim tinha muito trabalho voltado a leitura de obras, mas especificamente como trabalhar a leitura com o aluno em sala de aula; eu não lembro assim, se tinha..

Entrevistadora- Nem na graduação nem na Pós?

S3- Nem na graduação nem na Pós. Eles davam uma orientação geral, como fazer um projeto, por exemplo, na especialização mesmo, a gente viu muitos projetos pra desenvolver em grupos, mas assim, e a maneira como a gente achava melhor trabalhar com o aluno, mas

assim, uma específica, mostrar passo a passo como a gente deve trabalhar, digamos, gênero com o aluno em sala de aula não tinha e, é uma deficiência, porque eu creio que não mudou muito não pelo que eu vejo dos meus colegas que estão indo.

M- Os professores têm muita dificuldade de trabalhar os gêneros textuais?

S3- Quando você chega em sala de aula é que você vai ver. Aí é onde está, é que você vê a falha na formação e por incrível que pareça, parece que eles não procuram corrigir isso, passam os anos e continua a mesma coisa.

M- Fica sempre relegado a 2º plano?

S3- Fica sempre relegado a 2º plano. No Pós, mesmo eles fazem assim o gênero direcionado para o aluno, o professor universitário que estava ali ele não tinha aquele objetivo não, era como a gente achava que seria melhor trabalhar. O direcionamento voltado pra o aluno era pouquíssimo. Até hoje, tenho colegas que estão fazendo especialização, elas vem mostrar os trabalhos não são muito diferentes, é aquela mesma sequência de trabalhos, a gente vê que se fala tanto, né? De se corrigir, de vê onde tá o problema e parece que eles é só falar mesmo a prática é a mesma.

M- a temática biblioteca escolar muito menos, não é professora?

S3- Eu vi. Assim eu fiz um curso à distância sobre essa questão da biblioteca, mas não teve nada haver com minha formação, foi algo a parte.

7- Qual sua relação com a leitura hoje? Você se considera um leitor?

S3- Com a leitura hoje? Procuro lê não como eu fazia como quando eu estava estudando, que era mais cobrado inda, mas eu to sempre procurando lê até por questão de orientar os alunos sobre o que é melhor, por exemplo pra o médio, no ensino médio orientação pra o ENEM, pra o vestibular.....pra passar pra eles,a minha eu leio é bom

Entrevistadora- A leitura direcionada pra sua prática, não é? Como trabalhar com o aluno?

S3- E também assim, não só voltado à escola, eu gosto de ler outras obras não só voltada a escola.

M- Você se considera uma leitora?

S3- Olhe, ao que é exigido ao pé da letra não. Mas sempre que eu tenho um tempinho, eu gosto de lê. Mas eu sinto assim, mas ao passo de como é cobrado, está lendo, aquele leitor assim...

M- Normalmente compra livros atualizados da sua área de atuação? Sobre como trabalhar a leitura, de como trabalhar a gramática?

S3- Sim, eu tenho, tenho livros atualizados. Tenho sim. E assim, a questão da compra a gente não chega a comprar muito porque é tão difícil a gente ter acesso, até em bancas mesmos dos lugares que a gente freqüenta não tem, mas a gente sempre ganha e tem acesso a livros atuais. E é importante, por que senão o nosso trabalho para.

8-Recorda-se da primeira vez que leu um livro por conta própria, sem ser indicado pela escola? Lê algum na atualidade?

S3- Já. Muitos, muitos livros

Entrevistadora- Tem lembrança do primeiro?

S3- Do nome?

Entrevistadora- Sim.

S3- Se chama (esqueceu).....

Entrevistadora- Lê algum na atualidade?

S3- Na atualidade, tem também.

Entrevistadora- Qual?

S3- É mais voltado a poesia, eu gosto muito de poesia (não lembrou o nome do livro).....Fernando Pessoa. (escola). Eu gosto muito de literatura, aí sempre....

9-Você incentivou seus alunos a fazerem leituras não-obrigatórias nestes últimos anos? Como?

S3- Não obrigatórias?

Entrevistadora- Sim.

S3- Incentivo. Eu sempre digo a eles assim. Mostrar a importância de você tá atualizado, saber se expressar. Levo às vezes pra sala de aula, já cheguei a levar livros meus pra sala de aula para mostrar, digo olhe qualquer coisa que quiserem, quando eu for viajar, se quiserem que eu trouxesse o livro, eu trago. Mas quando eu retorno, eu digo e aí leram alguma coisa? É muito difícil, é difícil demais, viu. Só pra não dizer esses dias eu fiz uma visita com eles à biblioteca; eu disse é muito bom aquele livro, “O Conde de Monte Cristo” na biblioteca, esse livro é bom, o filme é bom, é mesmo professora?(alunos) é aí eles leram. Por incrível que pareça, o menino tava com ele hoje na sala, tava lendo, mas são poucos os alunos que fazem isso.

Entrevistadora- Mas por pouco que surja efeito, o incentivo do professor dá resultado?

S3- Sem dúvida. Veja uma sala com quase 40 alunos dessa visita que eu fiz eu percebi que uns (indefinido) pegaram exemplares pra ler, como é difícil convencer as pessoas.

Entrevistadora- A que você atribui essa dificuldade?

S3- Às vezes é o desinteresse mesmo do aluno. O meio onde ele vive também não ajuda muito, junto com o desinteresse, achar cansativo. Muitas vezes ele acha que vai perder tempo, a professora não vai cobrar nota pra que eu vou ler? Aí junta uma coisa com a outra aí não quer e aquele que decidi ler é algo dele mesmo, por força de vontade dele mesmo, acha interessante, vou aprimorar meus conhecimentos e lê e aqueles que não querem...É cobrado, é pra trabalho, eles fazem...Se não for é muito difícil.

10-Você indicou a leitura de algumas obras para seus alunos? Quais obras? Quais autores?

S3- indiquei, indiquei mesmo assim, dentro do programa principalmente, porque a gente vê assim, o tempo é tão pouco pra gente trabalhar tanta coisa, as leituras que eles fizeram foram todas voltadas mesmo pra o programa educacional: contos, poemas, crônicas, livros de Literatura Infanto Juvenil. Eles amam, gostam, pegaram o hábito de Pedro Bandeira, gostaram da coletânea de Pedro Bandeira, gostam mesmo de lê-lo.

Entrevistadora- Por que você acha professora que eles gostam do etilo literário desse autor?

S3- Porque ele trata muito da fase de idade deles, problemas que podem acontecer, então eles são fascinados por Pedro Bandeira.

Entrevistadora- Por que tem haver com a realidade deles?

S3- Tem haver. É, com a fase de idade. Ele mexe muito com esse público adolescentes. Ele trata de problemas como drogas, namoro que não deu certo. Muitas vezes, o que mais meu Deus? Casos de mistérios, os meninos amam, teve casos até que a menina disse olhe professora a minha mãe tá lendo comigo. Eu achei interessante como tem pais que acompanham. Minha mãe tá lendo comigo e ela disse que gostou tanto que quer que eu pegue os outros pra ela ler. Aí eu achei até assim, interessante, né?

A escolha deles, atualmente. Isso foi mais pra o fundamental, né? 8º ano, 9º ano e o médio foi mais voltado pra parte da prosa literária. Eles leram também, poesia, a questão do romance também leram.

Entrevistadora - Então quando a leitura tem haver com a realidade do aluno ele se interessa?

S3- Ele se interessa. É a linguagem, vocabulário, bem acessível, eles mal recorrem ao dicionário. Às vezes você diz tire dez palavras que você não conhecia, ele diz: ah!

Professora, eu já conhecia todas ou às vezes aparece cinco, três, mas todos eles têm acesso. Acho que é por isso que eles gostam muito de alguns autores.

M- Que tipo de atividades foram desenvolvidas, a partir dessas leituras? Ou seja a senhora orienta essas leituras e sugeri que tipo de atividade?

S3- Geralmente eu peço individual ou em dupla, no máximo em dupla. Eu passo todo um roteiro pra eles preencherem, vão preparar aquele trabalho todinho pra mim, depois eles vão socializar com a turma. Vocês vão me entregar por escrito, mas eu quero uma socialização, sem ler, porque muitas vezes, eles assistem um filme e sabem contar tudo direitinho com o livro é do mesmo jeito. Aí eles ficam rindo. Ah! Professora é diferente. Eu digo não é. Quando a gente lê que faz uma boa escolha, que gosta a gente sabe contar. E conta com empolgação. Aí depois eles vão socializar comigo e com todos os colegas. Eu peço também assim, muitas vezes, cartazes com ilustração da obra, peço pra eles estarem com a obra na hora da socialização pra mostrar, dizer porque foi importante, em que enriqueceu ele culturalmente; é mais assim, voltado a isso a exposição da história.

Entrevistadora - E eles gostam desse tipo de atividade?

S3- Assim, lêem por que muitas vezes eu cobro, né? É trabalho, a maioria assim, pra ler é uma resenha, reclama, mas faz, mas eu sinto assim que uma parte aprecia, como é o caso de alguns adolescentes que até os pais gostaram. Mas uma boa parte ler por obrigação mesmo, senão fosse isso, não liam.

11-Em sua prática pedagógica, desenvolve projetos de incentivo a leitura? quais? como? há parcerias com os coordenadores de biblioteca no desenvolvimento desses projetos?

Sim, eu gosto. Geralmente assim, principalmente quando a gente tem ajuda da escola, né? Graças a Deus aqui na escola a gente tem Cileide na biblioteca que é uma bênção aquela menina, ela é muito inteligente, ela gosta de criar uns trabalhos bem diferentes. Eu participei com ela o ano passado do projeto de poesia, os alunos gostaram muito, produziram poesias lindas na 8ª “a” ela ficou encantada, ficou com as poesias pra fazer um livro tá aí com as poesias pra vê se entrega. Mas assim, eu gosto, principalmente quando tem interação com os professores, é bom, Muito bom.

M- Há parceria com o coordenador de biblioteca? Você acabou de responder que sim, não é?

S3- sim

12-COM QUE FREQUÊNCIA E FINALIDADE FREQUENTA A BIBLIOTECA?

Eu vou muito, sempre que eu posso, eu gosto de levar eles, com tempo pra levar pra gente vê o acervo, porque graças a Deus, nós temos uma biblioteca rica aqui na nossa escola, FEPEME, e sempre tá recebendo exemplares novos, então é sempre bom a gente tá tendo contato. Eu mesmo vou muito, eu gosto de levar os alunos.

E COMO VOCÊ CLASSIFICARIA O SERVIÇO PRESTADO PELA BIBLIOTECA PARA OS ESTUDANTES?

Olhe! Em relação ao estudante, eu já fico assim, sem saber ao certo como responder porque eu só vou lá mesmo quando eu preciso de material pra pegar um livro, pra conversar com as meninas, agora com relação ao serviço que elas prestam aos estudantes eu acho assim que.

M- Há pessoas suficientes para atender a eles nos horários que eles precisam?

S3- o problema tá na deficiência do quadro de funcionários porque uma pessoa só não dar conta. A menina que está lá hoje, ela faz de tudo para atender tanto o professor como o aluno da melhor forma possível, mas é ela sozinha. Ela é uma pessoa assim, tem problemas de saúde, pessoa frágil, então quando ela não tá fica fechado, não é qualquer pessoa que pode pegar livro para ceder ao aluno. Acho que a questão maior

tá na questão da mão- de- obra humana mesmo, a gente não tem há uma deficiência, aí nisso fica a carência com relação ao aluno.

M- Aí nem sempre o aluno quando precisa tem assistência, não é?

S3- Pois, é. As vezes eles ficam perguntando. Hoje mesmo pela manhã uma menina tava me perguntando, professora vai abrir à tarde? Eu não sei só com a direção. É só uma pessoa, infelizmente, não é? Uma pessoa só pra dar conta de uma escola dessa. A escola é enorme.

M- Três horários que a escola funciona, não é?

S3- Três turnos é.

13-COMO É O SEU TRABALHO COM A LEITURA EM SALA DE AULA?

S3- Olha é Constante, inclusive eles se irritam porque hora ou outra eu explico algo a parte e volto pra o texto, digo a gente vai treinar aqui no texto. Nem que seja uma tirinha, mas tem que ter. É por isso que o nosso livro didático é primeiro material que o professor tem, ele tem que ser bom, pra depois o professor não sofrer. Ele que o aluno leva pra casa. O contato da leitura para o aluno vai ser aquele ali, então eu sempre digo tem que ter pelo menos um quadrinho, mas tem que ter. É constante, constante mesmo, quando não é tirinha, é poema, é crônica, é conto, artigos de opinião.

M- Os artigos de opinião tem uma boa aceitação por eles no trabalho?

S3- Um pouco, uma minoria, é muito difícil, eu encontrei na sala umas duas pessoas dizer que gostavam de artigo de opinião. A maioria dos alunos não gostam porque dizem que não estão entendendo nada, porque é uma leitura difícil, na verdade a gente sabe que é importante, é formar opiniões. mas são poucos os que gostam, mas mesmo assim, tem que levar.

HOUVE ALGUMA MUDANÇA EM SUA FORMA DE TRABALHAR NOS ÚLTIMOS ANOS? SIM / NÃO COMO?

S3- houve uma mudança. Eu tô trabalhando mais voltado ao texto, eu não tinha essa visão não, eu trabalhava as coisas muito separado. Hoje não, hoje eu reconheço a importância, a necessidade, acho que melhorou muito. Eu to sempre tendo mais contato com a leitura, me envolvendo mais.

M- Professora, essa melhora, você me diz que aqui nesse estado não há um programa de formação continuada, não é? E essa melhora você atribui a que?

S3- o dia-a-dia da gente ensina muito, assim, a gente vê onde eles estão falhando, as avaliações que são feitas pelo governo faz a gente vê o problema e até no dia - a- dia da sala de aula, então eu atribuo isso a meu dia-a-dia na sala de aula, a necessidade, fui vendo onde tava a deficiência, no que eles mesmos traziam pra mim, então no meu dia-a-dia.

M- quer dizer que foi uma formação por conta própria? A partir de suas leituras e de sua prática?

S3- isso.

M- Você foi tentando melhorar?

S3- Eu reconheço assim, que tem muita coisa que eu preciso melhorar, muita mesmo. Eu gostaria muito de participar mais de formações voltadas a isso, ao trabalho em sala de aula, mas infelizmente.

14-VOCÊ COSTUMA PROPOR A SEUS ALUNOS A LEITURA DOS GÊNEROS TEXTUAIS? QUAIS E POR QUÊ?

S3- É costume. Eu costumo dizer assim, até mesmo pra o fundamental, a vida na sociedade é muito difícil, você precisa saber se posicionar de forma crítica. Vão a biblioteca, leiam aqueles jornais, peçam pra levar que a menina deixa porque são gêneros que são formadores de opinião, então você tem que estar atualizado com revistas, jornais, leiam notícias! São os que eu mais peço pra eles terem contato, não é? Até que a nossa biblioteca, graças a Deus,

recebe muito material assim. Eles têm acesso também, só se não quiserem ler, mas tem; então eu peço muito. É mais voltado a essa área de opinião, de conhecimento mesmo.

M- então sua intenção é que eles desenvolvam a capacidade de argumentação?

S3- É. E com relação a leitura de prosa, até livros mesmos mais críticos, a gente recomenda assim nas férias, é um livro..... procurando na biblioteca não foi Márcio Lukado ou foi outro autor... então a menina disse infelizmente nós não temos. Ela queria ler durante as férias. Na verdade são livros bons principalmente para tornar o aluno um formador de opinião. É muito importante.

M- Então você me diria que os livros que chegam a biblioteca são bons, mas tem muitos livros bons que não chegam a biblioteca?

S3- Tem. Que eles mesmos procuram. De vez em quando você encontra dois ou três alunos que diz: o professora será que a gente encontra um livro assim. (críticos)

Não tem porque o que chegam são mais os didáticos. Mas graças a Deus tá chegando, quem sabe numa remessa não vem outros pra proporcionar outras leituras, mas infelizmente, voltados a não ser como material didático, é difícil a gente vê aí. E eles procuram.

M- Então os livros que chegam aí são voltados sempre ao trabalho didático?

S3- É. Pra não dizer, eu vi um hoje, eu não sei se tinha mais. Ele não é voltado ao trabalho didático, “A menina que roubava livros, até me admirei. Olha tá chegando outros. Outros tipos, outras tipologias, isso é muito bom. Que a gente só vê mais vendendo nas bancas de revista, né? Mas tinha lá esse hoje que eu não sabia.

15--COMO DEVE SER TRATADA A PRODUÇÃO DA LINGUAGEM NA ESCOLA?

Por que a gente sabe que tem professores que trabalham a escrita e a oralidade, outros são mais voltados para escrita, não é?

S3- Acho que as duas (oral e escrita) devem ser trabalhadas tanto uma como a outra são importantes. A gente sabe assim, que socialmente é cobrado demais a maneira como você fala, interagir, então eu acho que a escola deveria frisar mais, os professores deveriam planejar mais trabalhar mais as duas assim, ao mesmo tempo, que eu trabalho com uma trabalho com a outra, mas tem que ter coerência no trabalho, acho que tem que ser junto, não é bom separa não, acho que o bom sempre que trabalhar uma reforçar a outra, mostrando a importância.

O QUE VOCÊ FAZ, EM SUA PRÁTICA DOCENTE, EM RELAÇÃO A ESSA QUESTÃO?

S3- Antes, eu mesmo dividia a oralidade, mas não é bom você trabalhar...tem que tá sempre reforçando. Olhe tá trabalhando determinado tema e reforça. Lembra isso e isso que a gente não deve fazer e dá umas dicas. É bom até citar exemplos com eles mesmos pra eles irem se corrigindo eles próprios. É muito importante, então eu atualmente, vejo que há necessidade de trabalhar as duas de forma junta é bem melhor

16-EM SUA OPINIÃO, É POSSÍVEL PROMOVER O DOMÍNIO DA NORMA CULTA PELOS ALUNOS, SEM DISCRIMINAR A VARIAÇÃO DA QUAL ELES SÃO USUÁRIOS, SENSIBILIZANDO-OS PARA OS ASPECTOS QUE ENVOLVEM O USO DAS VARIAÇÕES E DA NORMA? DE QUE FORMA?

S3- É, é possível sim, até porque os livros atuais eles estão de uma certa forma enfatizando essa questão da norma culta, da variedade padrão, o livro do fundamental mesmo já tem essa preocupação em mostrar o texto e mostrar ao aluno, fazer o aluno pesquisar o que faz parte do certo e o que faz parte do inadequado para algumas situações, livro os autores já tem aquele cuidado. Eles já tão sensíveis, procuram tratar isso de uma forma mais delicada, pra que o aluno não se sinta rejeitado, mas ele sinta o que é adequado e o que não pra determinadas situações. Ele já tem esse cuidado já.

M- O programa de ensino (OTM) também?

S3- Eles fazem essa abordagem, não é? Eles cobram da gente essa abordagem que a gente siga de uma maneira, com cautela até um pouco da nossa realidade aqui, mas ele tem. Cabe a cada professor vê como vai fazer isso, né? Como vai.

17- COMO VOCÊ SIGNIFICA FRACASSO ESCOLAR? Os índices de evasão e repetência mostram ainda são gritantes, não é? Que nem todos que estão na escola estão tendo sucesso. A que você atribui o fracasso escolar?

S3- Olha eu acho assim, pelo que eu vejo do tempo em que eu trabalho não tem assim um ponto só, entendeu Marilucia? Pra você frisar a cobrança a partir dali é algo bem abrangente, porque você vai percebendo a crescente violência que na educação, começa já pela clientela. Vem a questão, o professor trabalha em mais de um vínculo aí o professor já vem com uma carga de trabalho, muitas vezes chega na sala de aula mal humorado, cansado, então o professor em vez dele parar para refletir na realidade do seu aluno, passa despercebido, eu não vou nem dizer assim que é por ruindade, que isso não é. Mas a gente já tá tão sobrecarregado, tão sobrecarregado de tudo, aí quando a gente chega não para pra olhar a realidade daquele que tá, que é o que mais precisa, não é? Que tá ali na sua frente, muitas vezes são crianças muito carentes em todo sentido, não é? São agredidas, tem tantos problemas em casa e o professor não está acordando pra isso porque vê só o seu lado e, vem toda uma, como é que eu posso dizer? São tantos problemas, sempre, vem problemas também com relação a direção das escolas porque a gente sabe que se ele tem problema. Uma escola como essa que a gente trabalha uma escola enorme, a gente vê como o quadro de funcionários é restrito. Principalmente com a direção porque a gente deveria ter quantos coordenadores aqui, deveria ter uns três pra acompanhar pelo menos cada turno, pra tá ali ajudando o professor, orientando, o professor tá precisando de alguma coisa, quer ajuda, acompanhando o aluno também, então a gente vê, uma escola desse tamanho com o professor praticamente só porque a direção também não pode fazer tudo. Tem suas obrigações, então, isso muitas vezes o aluno vem por o professor estar cansado, o aluno não achar a aula atrativa, as vezes também, o aluno não quer tá ali na escola, tá ali por uma questão dos pais porque os pais obrigaram. Esse problema não deve ser direcionado, parte de várias situações.

NA SUA CONCEPÇÃO, QUAL A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O SUCESSO OU FRACASSO DO ALUNO?

S3- Olha é muito importante, acho que é a segunda, não sei porque eu acho que os alunos tem sempre um contato maior com a família, depois com o professor todos os dias, eu acho que é uma responsabilidade tão grande e a gente sabe que hoje em dia não está sendo fácil, tá sendo uma cobrança muito grande e o retorno pra o professor, pra o profissional é muito pouco.

M- Quando você me diz professora desse retorno muito pouco você está me falando de que? A questão salarial? As condições de trabalho?

S3- É a questão salarial, as condições de trabalho eu creio que não são tantas porque graças a Deus na nossa escola a gente vê, nós temos vídeo, temos data show, temos uma boa biblioteca, temos salas boas, eu acho que não é tanto a questão do material em si não, é o reconhecimento mesmo.

M- a questão salarial?

S3- É. Porque eu creio assim, se o professor fosse bem reconhecido. O professor estuda tanto; Tem tantos que amam a profissão tão sempre se especializando, fazendo Mestrado, fazendo Doutorado, mas ele nunca tem o reconhecimento que tem o advogado o médico sai da faculdade já é chamado de doutor, tem pai que diz meu filho é doutor, minha filha agora é uma doutora. Um professor faz especialização, faz Mestrado, faz Doutorado é sempre um professor. Acho isso desestimulante. Eu fico muito triste, fico mesmo, então eu acho assim, se o professor fosse valorizado, tá entendendo isso mudaria muito porque o aluno vê o professor como algo especial. Acho assim, tá faltando aí uma valorização, uma boa formação, aonde ele

deve se dirigir, o que quer da vida, perde isso quando o aluno olha assim e vê que não pode contar, eu acho assim uma coisa valorizada é outra coisa.

M- Então você acha assim, que o professor tanto pode definir o sucesso quanto o fracasso do aluno?

S3- Pode, acho sim. Às vezes ele não conhece a realidade daquele aluno, as vezes ele precisa de uma orientação, rebelde ou não mas ele precisa. Acho que tem professor que tem mais carinho, paciência, hoje em dia acho que é difícil assim, muito jovem tá sem limite, o aluno muitas vezes vem falar do jeito que quer, nem toda professor tem paciência de agüentar nem sabedoria pra dosar em sala de aula, por um lado a questão afetiva, vê o que tá faltando, uma questão de consciência mesmo, as coisas mudariam muito.

M- Então a professora acha que a afetividade é fundamental para o sucesso do aluno?

S3- Eu acho, antes eu não achava não, eu achava que era voltado só pra remuneração, mas o problema não é só isso, entende, a questão tá se abrangendo tanto, tá ficando difícil, as pessoas tão individualistas, correndo tanto atrás de uma coisa e outra que a questão afetiva tá ficando atrás mesmo, o professor é pra orientar, acho assim, se tiver carinho a coisa muda mais.

M- O trabalho flui melhor?

S3- Flui melhor. Depois eu fico refletindo até pessoas que eu conheço, aluno, algumas histórias que a gente escuta na sala de aula, quem não conhece diz assim, eu não quero saber, falta de educação comigo não existe. Quando você passa a conhecer, você passa a sentir, você passa a olhar aquela pessoa com outros olhos, então o problema maior é esse e isso é causado pela falta de deficiência, de remuneração o professor teria mais tempo de cuidar até dele mesmo, vê essa questão da atenção, né? Dedicar mais tempo ao seu trabalho, observar melhor os seus alunos, essa vida corrida.

M- Você trabalha quantos horários por dia?

Eu trabalho três dias aqui. Agente vê que é de um lado e de outro, que não é só ele que tem problema. As coisas melhorariam muito, muito mesmo se as pessoas não se preocupassem em dá uma resposta de forma tão grosseira ao aluno em sala de aula como seria as coisas. Como a bíblia diz: “uma palavra branda desvia o furor. Acho que tá faltando isso nas pessoas, mas as pessoas esqueceram o lado espiritual delas, seriam mais acessíveis, entendeu?

M- Não vivem a espiritualidade não é?

S3- é isso prejudica. Então eu vejo assim essa questão educacional.

M- Você atribui a inúmeros fatores?

S3- A inúmeros fatores. Vem tanto do sistema mesmo, alguns problemas o sistema impõe cobrando demais sem retorno, ninguém quer tá sendo cobrado, cobrado, ninguém agüenta, sem receber nada em troca e receber e pouco. É só cobrança, cobrança, reconhecimento é pouco quando chega aquele não é fácil, você tem que ser psicólogo..

M- Múltiplos papéis, não é?

S3- Hoje em dia eu vejo assim, trabalhar pra sobreviver, vem aquela luta, né? Sai de escola vai para outra.

18-VOCÊ CONCORDA COM A AFIRMAÇÃO DE QUE A ESCOLA, EM ESPECIAL, O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA TEM FALHADO EM SUA MISSÃO DE FORMAR LEITORES AUTÔNOMOS? SIM / NÃO EXPLIQUE.

Partir de me mesmo sabe, o professor querendo ele sabe como fazer um bom trabalho, mas o professor desestimulado, triste com algum problema senão quisesse ele não faz de jeito nenhum.

M- A escola tem falhado em sua missão de formar leitores?

S3- Falha mesmo, falha porque o professo é um agente, né? A direção tá ali só pra direcionar mesmo. Então o contato maior do aluno, é com aquele professor com aquele profissional ali, então se ele não tiver bem, ele não vai fazer um bom trabalho, falha por não ter uma interação maior no grupo. Você sabe que é difícil organizar todo um programa, as vezes eu mesmo digo que eu não me imagino numa direção.

M- Os horários não batem, não é?

S3- os horários não batem pra você se organizar com aquele grupo. Pra você ter uma idéia, na outra escola que eu trabalho, o coordenador exige que as vezes se torna um chato, faz as reuniões nos sábados e diz se não vier eu vou botar falta. Ele é chato, é chato mesmo e não vá pedir mais informação a ele depois da formação que ele não dá. Ele diz: quer saber de informação? Venham pra formação professores. Pra vê se tem uma união entre os professores porque uma escola que não tem uma união entre os professores ela não tem um bom trabalho.

M- Quer dizer que nesta escola, onde estamos fazendo a pesquisa você nunca tem oportunidade de se reunir por área? Pra planejar, pra fazer projetos?

S3- É muito difícil porque os horários não batem, a correria de vida é tão grande que é muito difícil você vê seu colega. Quando é que a gente para? Quando tem aqueles dias estipulados para formação. Naquele dia sozinho pra você pensar tantas coisas pra fazer.

M- então a formação não tem continuidade? Para semestralmente?

S3- semestralmente, é muito difícil, difícil mesmo.

M- Quer dizer que os professores de Língua Portuguesa trabalham de forma solitária, cada um por si?

S3- É, assim, ultimamente cada uma tá seguindo aquele programa, mas antes era pior, cada um por si.

M- Se os alunos mudassem de turno iriam vê conteúdos diferentes na mesma unidade?

S3- Com esse programa melhorou, mas a interação, eu acho que deveria ser maior mesmo. A gente vê como a coisa poderia melhorar, mas a realidade.

M- quer dizer que antes não tinha nem a proposta pedagógica?

S3- Depois da proposta pedagógica melhorou muito, com a escolha do livro melhorou mais ainda.

M- Os conteúdos programáticos, as (OTM) o professor se orienta a partir dela?

S3- O professor tem que se orientar por ela. Ela tem que o professor tem que seguir aquele programa, além do que entram em acordo na escola. então tem ajudado muito.

M- Você acha que as OTMs estão de acordo com sua visão do que é melhor pra educação?

S3- ai já vem uma incoerência, porque é assim, as OTMs, elas foram criadas pelo sistema, já vieram prontas pra gente, quando a gente tá em sala de aula, muitas vezes a gente vê que não é a realidade daquele aluno. Muitas vezes a gente tem que seguir porque é um programa do estado e quando vai presta conta do que foi trabalhado tem que tá ali porque se não tiver(monitoramento) acho que você não tá cumprindo seu dever em sala de aula, então você é cobrado. Tem alguns defeitos? Tem. Eu acho que devia ser mais voltado pra realidade do aluno. Os gêneros que são sugeridos não são interessantes para o aluno. Pode desviar, pode, mas não pode deixar de dar o programa.

M- quando você me diz prestar conta do que ensinou, você está se referindo na inserção dos conteúdos na Internet(sistema de monitoramento)?

S3- Pra eles saberem o que você trabalhou, se trabalhou daquela maneira.

M- Quer se você resolver trabalhar de outra forma, que fuja daqueles conteúdos que estão ali que seja interessante pra o aluno vai ter problema, vai entrar em contradição com o que eles fazem?

S3- Entra. Até agora não houve problema porque a gente tem aquela preocupação de seguir. Até agora não tive problema em relação a isso, mas assim, se fugir um pouquinho, mas não pode deixar de dar os conteúdos.

M- Por que se não vai ter como apresentar pra eles o que trabalhou?]

S3- Ele ali, é tudo monitorado, como eles chamam de monitoramento.

M- Professora, a senhora gostaria de acrescentar mais alguma coisa em relação leitura?

S3- Sobre a leitura? Gostaria, uma vez eu organizando um trabalho de leitura, um colega meu professor disse assim, pra que isso? Eu disse é uma trabalho de leitura. Ele disse: eu odeio lê. Eu disse pelo amor de Deus, nunca diga isso na sala de aula porque os outros professores de outras disciplinas não tem a preocupação com a leitura que o professor de Português tem, a cobrança maior é do professor de Português, professor de Matemática ele não quer se preocupar com a leitura, não quer trabalhar a escrita errada de um aluno em sala de aula, o professor de Biologia não quer, o de Inglês, como se a cobrança maior fosse lançada só sobre o professor de Português, mas será que a responsabilidade, não pode trabalhar a leitura e a interpretação? É só do professor de Português? Então eu vejo aí uma certa incoerência, porque todos são educadores, da mesma forma que o professor de Português é tem como ensinar a ler e compreender os outros também tem. Eu vejo um problema voltado pra isso aí.

M- Então você me diria que a dificuldade em relação a leitura não pode ser resolvida só pelo professor de Português?

S3- Não. Eu vejo um problema geral em relação a isso. Até com ironia, brincando, eles dizem eu não sou professor de Português não. Fulano responde aí.

M- Todo professor é professor de leitura e de escrita?

Em caso de dúvida, os professores dizem: cadê os professores de Português. Todo professor é professor de leitura e escrita. Não de regência, concordância que é específico, mas se o aluno escreveu errado, ela tem obrigação de corrigir. E a gente vê essa ironia até em faculdade.

S3- Sempre o problema é repassado para o professor de Português?]

S3- Em relação a leitura é. Os problemas com a leitura é, os outros não querem se responsabilizar, não querem mesmo e são educadores. E a gente vê que o texto em cobrado em todos os sentidos, não pode ser deixado de lado, Matemática, no raciocínio lógico é texto, então professores não tem como dizer que não tem como ajudar; talvez o problema esteja nisso porque o professor de Português tá só.

M- Essa dificuldade de compreensão leitora, é isso professora?

S3- Exatamente. Os outros também podem fazer um trabalho voltado a isso

M- Até porque a senhora me diria que o aluno que tem dificuldade de compreensão leitora, ele tem dificuldade em todas as disciplinas?

S3- Vai ter, vai ter sim e os próprios professores das outras áreas dizem isso. Olha professora, esses meninos não estão lendo não de uma forma irônica, brincando, mas dizem, não é? Mas eles também podem trabalhar, vendo o assunto voltado ao texto, fazê-los lerem mais um pouquinho, o trabalho é só do professor de Português. O professor de Matemática leve um texto contextualizado com um raciocínio lógico, pra ele lê mais, pra desenvolver mais a compreensão, pode fazer isso também.

M- Mas não fazem, não tem interesse?

S3- Não tem interesse, muitos alegam que não se dão bem com Português, não gostam de Português. Tem que haver interação, não só cobrar do professor de Português, mas também dos outros colegas tem que orientar seus alunos, claro não especificamente com os nossos conteúdos, mas ajudar a ler mais, compreender mais dentro da sua área pode. Iria ajudar muito o nosso trabalho.

**UNIVERSIDADE LUSOFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS LHT-
LISBOA – PT
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO (STRICTO – SENSU) – MESTRADO EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MARILUCIA MARIA DA SILVA – MESTRANDA
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- LUSOFONA- PORTUGAL
ROTEIRO DA ENTREVISTA DO PROFESSOR
PESQUISA DE CAMPO**

Codinome do participante _____

Data _____

6- Dados pessoais

Naturalidade _____ Nacionalidade: SEXO: Fem () Masc ()

Qual sua habilitação profissional? Tem pós-graduação? Qual?.

Qual sua formação profissional? Qual o tempo de exercício do magistério?

Como ingressou no serviço público?

Você trabalha em outra rede(s) de ensino(s)? quanto tempo? quantas escolas leciona atualmente?

7- Por que você escolheu ser professor de Língua Portuguesa?

8- Na sua opinião, qual o papel do professor de português, nos dias atuais? Como você faz, na sua prática docente, para cumprir esse papel? Quais os obstáculos? Quais finalidades?

9- Participou de capacitação nos últimos cinco anos? Ou participa de algum programa de formação continuada de sua área em específico? O tema “formação leitora” tem sido abordado? De que forma?

10- Qual peso do livro didático no seu trabalho, no seu planejamento? Qual sua opinião a respeito do livro didático?

11- Qual sua relação com a leitura durante sua formação acadêmica? Houve alguma disciplina que abordava métodos de leitura ou a temática biblioteca escolar?

7- Qual sua relação com a leitura hoje? Você se considera um leitor? Normalmente compra livros atualizados da sua área de atuação?

8- Recorda-se da primeira vez que leu um livro por conta própria, sem ser indicado pela escola? Lê algum na atualidade?

9- você incentivou seus alunos a fazerem leituras não-obrigatórias nestes últimos anos? Como?

10- Você indicou a leitura de algumas obras para seus alunos? Quais obras? Quais autores? Que tipo de atividades foram desenvolvidas, a partir dessas leituras?

11- Em sua prática pedagógica, desenvolve projetos de incentivo a leitura? Quais? Como? Há parcerias com os coordenadores de biblioteca no desenvolvimento desses projetos?

12- Com que frequência e finalidade frequenta a biblioteca? E como você classificaria o serviço prestado pela biblioteca para os estudantes?

13- Como é o seu trabalho com a leitura em sala de aula? Houve alguma mudança em sua forma de trabalhar nos últimos anos? Sim / não como?

14-Você costuma propor a seus alunos a leitura dos gêneros textuais? Quais e por quê?

15--Como deve ser tratada a produção da linguagem na escola? O que você faz, em sua prática docente, em relação a essa questão?

16-Em sua opinião, é possível promover o domínio da norma culta pelos alunos, sem discriminar a variação da qual eles são usuários, sensibilizando-os para os aspectos que envolvem o uso das variações e da norma? De que forma?

17- Como que significa fracasso escolar? Na sua concepção, qual a relação do professor com o sucesso ou fracasso do aluno?

18-Você concorda com a afirmação de que a escola, em especial, o professor de língua portuguesa tem falhado em sua missão de formar leitores autônomos? Sim / não explique.

**UNIVERSIDADE LU SOFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS LHT-
LISBOA – PT
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO (STRICTO – SENSU) – MESTRADO EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**PESQUISA DE CAMPO - QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE
CARO ESTUDANTE, ESTE QUESTIONÁRIO VISA ABORDAR
QUESTÕES RELATIVAS ÀS PRÁTICAS DE LEITURA NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA. ESPERO CONTAR COM SUA
COLABORAÇÃO.**

**AGRADEÇO, ANTECIPADAMENTE, SUA PARTICIPAÇÃO.
MARILUCIA MARIA DA SILVA – MESTRANDA
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- LUSOFONA- PORTUGAL**

INSTRUÇÕES PARA RESPONDER AS QUESTÕES:

(MA) muito de acordo, (A) ACORDO, (I) INDECISO, (D) em desacordo, (MD) muito em desacordo.

Codínome do participante _____

Data _____

Dados pessoais

Naturalidade: _____ Nacionalidade:

Sexo: Fem. () Masc. ()

Nível de escolaridade:

Nível de escolaridade de seus pais?

Ocupação profissional dos seus pais?

Você gosta de ler?

() MA () A () I () D () MD

Você já leu algum livro por conta própria sem ser indicado pelos professores?

() MA () A () I () D () MD

4- Os professores incentivam você a leitura de livros interessantes que foram lidos por eles?

() MA () A () I () D () MD

5- Os professores conversam com você sobre política ou questões sociais?

() MA () A () I () D () MD

6- Você sempre utiliza os livros da biblioteca de sua escola?

() MA () A () I () D () MD

7. Você dispõe de diversos recursos para ler em casa?

() MA () A () I () D () MD

8- Você lê em casa?

() MA () A () I () D () MD

9- Você utiliza pelo menos 1h por dia para leitura de diversas matérias além daqueles indicados pelos professores?

() MA () A () I () D () MD

10- Você considera importante ser leitor na sociedade atual?

() MA () A () I () D () MD

11- Já foi incentivado a ler por influência de outra pessoa além dos professores?

☐ MA ☐ A ☐ I ☐ D ☐ MD

12-O professor de língua portuguesa trabalha a leitura com textos incentivando o debate e a reflexão em sala de aula?

☐ MA ☐ A ☐ I ☐ D ☐ MD

13-A professor(a) anterior, de língua portuguesa, trabalhava a leitura com textos incentivando o debate e a reflexão em sala de aula?

☐ MA ☐ A ☐ I ☐ D ☐ MD

14- Nas aulas de língua portuguesa tem mais atividades de gramática do que de leitura e interpretação?

☐ MA ☐ A ☐ I ☐ D ☐ MD

15- As aulas de língua portuguesa estão focalizadas em atividades escritas, poucas vezes o aluno se expressa oralmente?

☐ MA ☐ A ☐ I ☐ D ☐ MD

CARTA DE ANUÊNCIA

Panelas, 20 de maio de 2011

A Escola de Referência Dr. Fernando Pessoa de Mello

À Gestora

Assunto: Solicitação de Autorização

Solicitamos autorização para que a mestranda Marilucia Maria da Silva, do Curso de Mestrado Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, sob a orientação da Professora Dra. Márcia Karina da Silva, desenvolva uma pesquisa para a construção da Dissertação de Mestrado intitulada ***“AS HERANÇAS COLONIAIS NOS “DESCAMINHOS” DO ENSINO DE LÍGUA PORTUGUESA: A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO”*** com os docentes e discentes desta Instituição Pública Estadual no Município de Quipapá - PE.

Atenciosamente,

Profa. Dra.Márcia Karina da Silva

Professora Orientadora da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT de Portugal

Profa. Mestranda Marilucia Maria da Silva

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

De acordo com a Carta de Anuência acima autorizamos o feito solicitado a partir de ____ de ____ de ____ .

Gestora da Escola de Referência Dr. Fernando Pessoa de Mello
